

جامعة البحرين

قسم علم النفس



كلية الآداب

أثر التعزيز في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في
القياس والتقويم التربوي

إعداد

إبراهيم علي محمد الغلث

٢٠١١٤٨٦٧

إشراف

د. محمد مقداد

أستاذ علم النفس

جامعة البحرين

مملكة البحرين

يناير / ٢٠١٦م

جامعة البحرين

قسم علم النفس



كلية الآداب

أثر التعزيز في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في
القياس والتقويم التربوي

إعداد

إبراهيم علي محمد الغيث

٢٠١١٤٨٦٧

إشراف

د. محمد مقداد

أستاذ علم النفس

جامعة البحرين

مملكة البحرين

يناير / ٢٠١٦م



جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
برنامج الماجستير في القياس والتقويم التربوي

لجنة المناقشة

ناقش الطالب إبراهيم علي محمد الفلح ، الرقم الجامعي: 20114867

الأطروحة التي تقدم بها للحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي، وعنوانها:

أثر التعزيز في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين وذلك يوم
الأربعاء الموافق 13 يناير 2016م على الساعة: 11:00. في قاعة زين للتعليم الإلكتروني.

وقد تشكلت لجنة المناقشة من الأساتذة الآتية أسماؤهم:

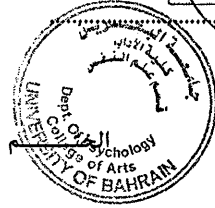
التوقيع

الاسم

أ. د. محمد جواد مشرفا ورئيسا

د. نعيان الموسوي ممتحنا داخليا

د. خالدية البناوي ممتحنا خارجيا



أثر التعزيز في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين

إعداد: إبراهيم علي الغيث

إشراف: د. محمد مقداد

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعزيز في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكون مجتمع الدراسة من (٩٦٥٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين، في حين تكونت العينة من (٣٠) طالبا من مدرسة الجسرة الابتدائية للبنين بمملكة البحرين تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (١٥) طالبا في كل مجموعة، وتم التحقق من تجانس المجموعتين في التحصيل والعمر قبل تطبيق البرنامج التدريبي. استخدمت الدراسة الأدوات التالية: أولا: الاختبار الذهني وتكون من عشر فقرات، ثانيا: الاختبار التحريري وتكون من ٢٠ فقرة، ثالثا: جدول المعززات وتكون من ٥ أنواع من المعززات. أظهرت النتائج فاعلية التعزيز في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

الإهداء

إلى والدي رحمه الله رحمة واسعة

إلى والدتي التي سهرت ولهجت في سرها وعلنها بالدعوات أطال الله في عمرها

ومتعها بالصحة والعافية وجزاه الله خير الجزاء .

إلى من شاركتني تحمل الأعباء وشدت من عضدي في السراء والضراء زوجتي جزاه

الله خير الجزاء .

إلى ابنائي يزن وفرح وفجر أسأل الله لهم الصلاح والتوفيق والنجاح .

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أحمد الله وأشكره سبحانه وتعالى الذي تفضل بفضلته ومنته إتمام هذا العمل , ويسر لي سبل نجاحه .
ثم الشكر بعد الله الشكر الجزيل إلى المشرف على هذه الرسالة الدكتور / محمد مقداد على متابعته المستمرة وتوجيهاته القيمة فكان عوناً لي بعد الله سبحانه وتعالى والشكر موصول إلى أساتذتي الفضلاء أعضاء هيئة التدريس في قسم القياس والتقويم التربوي الدكتور راشد حماد الدوسري والدكتور نعمان الموسوي على ما قدموا من علم .

وكذلك أتقدم بالشكر إلى جامعة البحرين عامه وقسم علم النفس خاصة .

وأشكر كل من أشار لي بفكرة أو رأي أو دعاء لي دعوة فجزأهم الله عني خير الجزاء .

قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	اعتماد لجنة المناقشة
ب	ملخص الدراسة
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	قائمة المحتويات
ط	قائمة الجداول
ك	قائمة الملاحق
٢	الفصل الأول مدخل إلى الدراسة
٢	مقدمة
٤	مشكلة الدراسة
٥	أسئلة الدراسة
٦	أهداف الدراسة
٧	أهمية الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
٧	مصطلحات الدراسة
١١	الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة
١١	تمهيد
١٢	مفهوم التعزيز
١٣	التطور التاريخي للتعزيز
١٤	نظريات وطرائق التعزيز
٢٠	أهمية التعزيز
٢٠	تصنيف المعززات
٢٢	أنظمة التعزيز الرمزي
٢٣	جداول التعزيز
٢٦	العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز
٢٩	شروط استخدام التعزيز
٣١	التطبيقات التربوية لاستخدام التعزيز
٣٣	سوء استخدام التعزيز

الموضوع	رقم الصفحة
التعزيز في الإسلام	٣٤
الدراسات السابقة	٣٥
الدراسات العربية	٣٥
الدراسات الأجنبية	٤٢
التعليق على الدراسات السابقة	٤٧
فرضيات الدراسة	٤٨
الفصل الثالث الطريقة والإجراءات	٥٠
منهج الدراسة	٥٠
مجتمع الدراسة	٥١
عينة الدراسة	٥١
أدوات الدراسة	٥٣
إجراءات تطبيق الدراسة	٦٣
الأساليب الإحصائية	٦٤

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الرابع	
نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات	٦٦
عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	٦٦
نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:	٦٦
نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	٦٩
نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	٧١
نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	٧٥
نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	٧٦
توصيات الدراسة	٧٩
مراجع الدراسة	٨٠
الملاحق	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	

قائمة الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
1	التصميم شبه التجريبي المستخدم في الدراسة الحالية	٥٠
2	دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل القبلي	٥٢
3	دلالة الفروق بين متوسطات أعمار مجموعتي الدراسة	٥٣
4	قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار الذهني	٥٥
5	قيم معاملات صدق التمييز لأسئلة الاختبار الذهني بين الأعلى والأدنى تحصيلًا	٥٦
6	قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار التحريري	٥٩
7	قيم معاملات صدق التمييز لأسئلة الاختبار التحريري بين الأعلى والأدنى تحصيلًا	٦٠
8	درجات الاختبار القبلي لمجموعتي البحث	٦٦
9	اعتدالية التوزيع التكراري لمجموعتي البحث في الاختبار القبلي	٦٧
10	النسبة الفائية ومدى تجانس المجموعتين	٦٧
11	درجة الاختبار البعدي لمجموعتي الدراسة	٦٩
12	قيمة "ت" في التطبيق البعدي لاختبار على مجموعتي البحث	٦٩

الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
٧١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل القبلي والبعدي	13
٧١	دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل القبلي والبعدي	14
٧٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل القبلي والبعدي	15
٧٥	دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل القبلي والبعدي	16
٧٧	دلالة الفروق في أثر التعزيز على التحصيل البعدي لأفراد المجموعة التجريبية تعزى لنوع المعزز	17

قائمة الأشكال

الصفحة	اسم الشكل	رقم الشكل
١٦	الشكل رقم (١) هرم ماسلو للحاجات الإنسانية	1

قائمة الملاحق

رقم الملحق	اسم الملحق
1	ملحق رقم (١): اختبار التحصيل الذهني
2	ملحق رقم (٢): اختبار التحصيل التحريري
3	ملحق رقم (٣): جدول المعززات
4	ملحق رقم (٤): أسماء المحكمين

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

❖ مقدمة

❖ مشكلة الدراسة

❖ أسئلة الدراسة

❖ أهداف الدراسة

❖ أهمية الدراسة

❖ مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

المقدمة:

يعتبر استخدام المعلم لعبارات وأشياء مادية والإطراء أو إعطاء مكافآت أنماطاً تعزيزية لتحقيق الأهداف التعليمية. والتعزيز المباشر لا يؤثر فقط في سلوك الطالب، وإنما يساعد على زيادة تحصيله العلمي، واستخدام أنماط متنوعة منه يكون أكثر فاعلية من نمط واحد يمل منه التلاميذ. وفي ظل الاهتمام المتزايد بالعملية التعليمية التعليمية ورفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب، أصبح هناك اهتمام متزايد عند المعلمين في استخدام مبدأ التعزيز كأحد مهارات التدريس الملازمة للمدرس من أجل الحصول على تفاعل طلابي جيد وتحصيل تعليمي عال وسلوك إيجابي من الطلبة، وإن تبني التعزيز الإيجابي في التدريس يعتبر نمطاً جيداً يساعد على نجاح العملية التعليمية وخصوصاً إذا ترافق مع مهارات المدرسين في استخدام المعزز المناسب تبعاً لخصائص الطالب والموقف التعليمي (الخطيب، 1994).

فالتعزيز ينقسم إلى نوعين رئيسيين هما التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي والتعزيز الإيجابي هو العملية التي تؤدي إلى ظهور شيء حسن ومرغوب من قبل الشخص المعزز والمعزز الإيجابي هو أي مثير يقوي احتمال ظهور الاستجابة الإجرائية والتي تعتبر شرطاً سابقاً عليه.

ويمكن تعريف التعزيز الإيجابي بأنه تقديم مثير مرغوب فيه بعد استجابة معينة مما يزيد من احتمالية ظهور هذه الاستجابة في المستقبل. وفي السلوك الإنساني، تعتبر عبارات التشجيع والمدح والثناء والمكافأة عقب استجابة التلميذ في المواقف التعليمية معززات إيجابية تقوي احتمال ظهور الاستجابة، لذلك فإن تقديم المعزز المناسب في الموقف عقب صدور السلوك يقوي من احتمال ظهور الاستجابة المراد تعلمها، وثانياً التعزيز السلبي والأمثلة عليه في الحياة اليومية هي أيضاً كثيرة، ومنها مثلاً تناولنا لحبة أسبرين في حالة الصداع، وتخفيف السائق للسرعة عند معرفته بوجود رادار على الشارع. ومن أساليب التعزيز السلبي الاشتراط الهروبي الذي يتضمن قيام الفرد بتكرار سلوكيات إجرائية تهدف إلى إنهاء نتائج غير مرغوبة أو إيقاف تأثير مثيرات منفرة ويتسبب هذا الإيقاف نتيجة ما يقوم به الفرد من إجراءات.

ويمكن التمثيل على ذلك بأمثلة من واقعنا، مثلاً تغطية الفرد لأذنيه أثناء قدوم عاصفة رعدية حتى لا يسمع الأصوات المزعجة والاشراط التجنبي ويتضمن احتمالية زيادة تكرار سلوك إجرائي ما تحت ظروف مشابهة لتجنب وقوع حدث ما غير سار، فمثلاً تجنب حمل التلميذ متدني التحصيل امتحاناته إلى البيت حتى يتجنب محاسبة والديه القاسية له وأيضاً الالتزام بقوانين السير تجنباً للوقوع في الغرامات أو الحوادث. وينصح عادةً بتجنب استخدام المعززات السلبية المزعجة مثل النقد والسخرية وأن يستعمل بدلاً منها التعزيز الإيجابي الذي من شأنه أن يجعل الأشخاص مقبلين على السلوك بدلاً من النفور منه (خير الله، ١٩٧٣). و تصنف المعززات إلى نوعين هما:

١. المعززات الأولية Primary Reinforcement: يرتبط المعزز الأولي بما يشبع الحاجات البيولوجية لدى الفرد، كما أنه ذو قوة دافعية لارتباطه باستمرار بقاء الفرد، وتعتبر المعززات

الأولية طبيعية، غير متعلمة، وغير مشروطة وتضم المعززات الأولية الطعام والشراب والنوم والمسكن.

٢. المعززات الثانوية Secondary Reinforcement: تضم المعززات الثانوية المثبرات ذات

التأثير الاجتماعي مثل كلمات المديح وإعطاء التلميذ الفرصة للاشتراك بنشاط معين ومن المعروف أن المعززات الثانوية متعلمة كما أنها معززات مشروطة، (قطامي، ١٩٨٩) .

ويهدف البحث إلى التعرف على أثر التعزيز في التحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين .

مشكلة الدراسة:

أصبح التعزيز من المتغيرات التي يتم توظيفها بشكل كبير في العملية التعليمية التعلمية باعتبارها وسيلة مهمة لزيادة دافعية الطلبة نحو التعليم.

قد يبدو لأول وهلة أن للتعزيز آثارا إيجابية في التحصيل الأكاديمي. فعلا، فإن دراسات كثيرة أكدت على هذه النتيجة (Mire, 2014; Cameron, & Pierce, 1994). لكن هناك دراسات تبين أن لا أثر للتعزيز في التحصيل الدراسي (Vollmer, et al. 1997)، أو أن له تأثيرا ساليا (Lachenmeyer, 1969). في ظل هذا الاختلاف في النتائج، جاءت الدراسة الحالية لتبحث فاعلية التعزيز في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين.

أسئلة الدراسة:

سعى الباحث في هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :

١. ما أثر التعزيز في التحصيل الدراسي لطلبة مادة الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي في

مملكة البحرين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة بالاختبار القبلي

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة بالاختبار البعدي.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي

والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية .

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي

والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة.

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر التعزيز على التحصيل البعدي لأفراد المجموعة

التجريبية تعزى لنوع المعزز؟.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيسي التالي :

١. التعرف على أثر التعزيز في التحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين.

ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية :

١- التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالاختبار القبلي.

٢- التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالاختبار البعدي.

٣- التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية.

٤- التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة.

٥- التعرف على دلالة الفروق في أثر التعزيز على التحصيل البعدي لأفراد المجموعة التجريبية تعزى لنوع المعزز؟.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من كونها تبحث موضوع التعزيز الذي يلعب دوراً مهماً في زيادة التحصيل العلمي لطلبة المرحلة الابتدائية وتتجلى هذه الأهمية في جانبين هما:

أ. الجانب النظري :

١. يعتبر التعزيز من المواضيع المهمة لتغيير السلوك وشحن الهمم .
٢. تضيف الدراسة للمكتبات العربية مادة نظرية عن التعزيز وحث باحثين على عمل دراسات مشابهة في مراحل مختلفة .

ب. الجانب التطبيقي:

١. تقديم توصيات تساهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب في مادة الرياضيات.
٢. الاستفادة من الدراسة في وضع خطط وبرامج للمعلمين لزيادة استخدام التعزيز.

مصطلحات الدراسة:

١. التعزيز:

التعزيز: هو الدافع الذي يدفعنا إلى عمل شيء ما. (سالم، ١٩٨٩)

التعزيز: هو إثارة رغبة المتعلم واهتمامه بموضوع التعلم وذلك لان هذه الرغبة تحفز الفرد على بعض النشاط وبذل الجهد والإحساس بالرضا الذي يزيد من عمق الرغبة في التعلم والذي يعدل من بيئة التعلم (الأزيرجاوي، ١٩٩٠).

التعزيز: هو العملية التي يقوم بها المعلم عند عمل { مثير } معزز لطالب معين لمكافأته على سلوك أو { استجابة } مرغوب فيها بغرض تشجيعه على إعادة تكرار هذا السلوك مرة أخرى وذلك بشرط أن يكون هذا المعزز مرضياً للطالب (جمال الخطيب , ٢٠٠٨).

ويعرف أيضاً بأنه عملية تدعيم السلوك المناسب أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه. ولا تقتصر وظيفة التعزيز على زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل، فهو ذو اثر إيجابي من الناحية الانفعالية أيضاً (حيث يؤدي التعزيز إلى تحسين مفهوم الذات) وهو أيضاً يستثير الدافعية ويقدم تغذية راجعة بناءة. (زيتون، ١٩٩٨).

أما التعريف الإجرائي للتعزيز: فهو إجراء يشتمل على تقديم معززات مادية او معنوية حال حدوث السلوك المراد تعزيزه وهذه المعززات تستبدل في وقت لاحق بأشياء مفضلة والمعززات المادية او المعنوية هي أشياء مختلفة (كالنجوم والطوايع والثناء ... الخ) ليس لها أية قيمة تذكر بحد ذاتها على الأقل في بداية الأمر. لكنها تكتسب ميزة التعزيز في كونها تستبدل بها معززات أولية أو ثانوية تسمى المعززات الداعمة .

٢. التحصيل الدراسي:

يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم أو المعرفة، فهو من خلاله يستطيع الانتقال من المرحلة الحاضرة الى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة (الجلالي لمعان، ٢٠١١).

ويعرف التحصيل الدراسي أو الأداء الأكاديمي بأنه محصلة التعليم فهو المدى الذي يحقق عنده الطالب أو المعلم أو المؤسسة أهدافهم التعليمية (هاورد استوكر ١٩٩٦).

التعريف الإجرائي:

هو مستوى تعلم طلاب الصف الرابع الابتدائي في مادة الرياضيات خلال الفصل الدراسي الأول والممثل بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي الذي استخدمه الباحث لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد

أصناف التعزيز

التطور التاريخي للتعزيز

نظريات وطرائق التعزيز

أهمية التعزيز

تصنيف المعززات

أنظمة التعزيز الرمزي

العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز

شروط استخدام التعزيز

التطبيقات التربوية لاستخدام التعزيز الايجابي

التطبيقات التربوية لاستخدام التعزيز السلبي

سوء استخدام التعزيز

التعزيز في الإسلام

الدراسات السابقة :

الدراسات العربية

الدراسات الأجنبية

التعليق على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد

يقوم التعزيز بدور كبير في رفع مستوى أداء الفرد وتحصيله في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، من أبرزها مجال التربية والتعليم، ولما للتعزيز من أهمية قصوى في الرفع من جودة التعليم، ستحاول هذه الدراسة تسليط الضوء حول هذا الموضوع، الذي حظي بحيز لا يستهان به من قبل الدول التي قطعت أشواطاً مهمة في مجال التنمية.

وتعد من الأدوار المهمة التي يقوم بها المعلم تلك التي تتعلق بتفاعله وسعيه نحو مساعدة طلابه في الإقبال على الدرس بحب وشغف، وذلك عن طريق جذب انتباههم وإثارة اهتمامهم للدرس، وقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يستخدم الأسلوب الاستفهامي بتوجيه أسئلة إلى الناس كي يشد انتباههم إلى أهمية وخطورة ما جاءهم به، كما أن سقراط استخدم هذا الأسلوب مع طلابه في إثارتهم، لذا نجد أن أسلوب إلقاء الأسئلة من جانب المعلم هو أسلوب قد استخدم منذ فترات طويلة ولا يزال يعتبر من أكثر الأساليب شيوعاً حتى يومنا الحاضر، لأنه بمثابة أداة لتنشيط ذاكرة الطلاب وإنعاشها وجعلهم أكثر فهماً، بل قد يعمل على توصيلهم إلى مستويات عالية من التعلم (طبيب، ٢٠٠٤).

وهنا نجد أن تعزيز الإجابات من الأساليب التي تساعد على إثارة اهتمام التلاميذ وجذبهم إلى التعليم. فالتعزيز مع الدافعية والنضج والممارسة يشكل حلقة متكاملة لحدوث تعلم نشط فعال (عوني، ١٩٩٣).

مفهوم التعزيز:

التعزيز في اللغة : هو الدعم والتأييد، وجاء في لسان العرب: عززت القوم وأعزرتهم وعززتهم: قويتهم وشددتهم. وأما عند علماء التربية فهو: "العملية التي تؤدي إلى رفع احتمالية حدوث الإثارة أو الاستجابة في السلوك. والتعزيز في معجم اللغة العربية المعاصر: عزز: عزز يعزز، تعزيزاً، فهو مُعزز، والمفعول مُعزز. عزز فلاناً أو غيره قواه، دعمه، شدده، جعله عزيزاً، أمده، أيده: عززاً صداقتهما، عزز موقعاً حربياً: حصّنه، عزز الخبر: أكّده، عزز جهوده: دعمها وكثّفها، عزز القوات العسكرية: زاد عددها وعدتها. عزز سلوك طفله بالمكافأة: (علوم النفس) دعمه، أرضى دوافعه أو رغباته (قاموس المعاني، ٢٠١٤).

وقد عرف التعزيز بأنه "العملية التي تؤدي إلى رفع احتمالية حدوث الإثارة أو الاستجابة في السلوك" كما عرف بأنه "الدعم لفعل الخير والعمل الإيجابي"، كما عرفه معوض بأنه "حالة تزيد من احتمال حدوث الاستجابة التي يتم تقويتها أو تدعيمها. والتعزيز يكون إما ايجابيا أو سلبيا، فالتعزيز السلبي هو العملية التي تؤدي إلى تثبيط الهمة أو السلوك السلبي غير البناء، أما التعزيز الإيجابي فهو، العملية التي تؤدي إلى ظهور شيء حسن مرغوب من قبل الشخص المعزز" (محمد، ٢٠٠٦).

كما يشير التعزيز إلى العملية التي يقوم بها المعلم عند تقديم { مثير } معزز لطالب معين لمكافأته على سلوك أو { استجابة } مرغوب فيها بغرض تشجيعه على إعادة تكرار هذا السلوك مرة أخرى وذلك بشرط أن يكون هذا المعزز مرضياً للطالب (طوالبة، ٢٠١٢).

يتبين مما سبق أن كل تعريفات التعزيز تدور حول معنى واحد هو الدعم لفعل الخير والعمل الإيجابي.

التطور التاريخي للتعزيز.

التعزيز ليس أمراً مُحدثاً، ولا حدثاً جديداً، بل هو موجود من قديم الزمن، قامت الشرائع والثقافات على خلق روح الدافعية لدى الناس بشتى الطرق وتتنوع الأساليب.

مع بداية القرن الثامن عشر وإبان عصر الأنوار في أوروبا، بدأ العلماء يهتمون في بحوثهم ودراساتهم بموضوع التعزيز والتحفيز، في هذا المضمار، ويمكن التمييز بين ثلاث مدارس كبرى لتطوير أشكال الفكر التعزيزي (الحفني، ٢٠٠٠):

١ - المدرسة التقليدية:

اهتمت هذه المدرسة بالمعززات المادية، واستبعدت المعززات المعنوية، ومن أهم مستخدمي هذه المرحلة "ماكس فيبر"، رائد النظرية "البيروقراطية"، الذي يرى أن الفرد بطبعه غير طموح وكسول، ودائماً يسعى إلى إشباع حاجاته المادية، من هنا لا بُدَّ من تعزيزه بالجانب المادي لتطوير أدائه، كما برز أيضاً "فريدريك تايلور" سنة ١٩١١م، الذي ركَّز على أساس التعزيز المادي لتطوير الإدارة العملية. (جابر، ١٩٩٠).

٢ - مدرسة العلاقات الإنسانية:

ترى هذه المدرسة أن الإنسان عبارة عن نظام كبير ومُعَقَّد التكوين، له مشاعر وأحاسيس، ويعمل في داخل الجماعات؛ لهذا لا يجب الاقتصار على ما هو مادي، وإن الحافز المعنوي يفوق بكثير الحافز المادي خلاف المدرسة السابقة والنظرة للإنسان نظرة تفاؤلية وتشجع العمل كجماعات .
(الغامدي، ٢٠١٠).

٣ - المدرسة الحديثة:

تُمَثِّلُها نظريات الإدارة الحديثة؛ مثل: (نظرية الإدارة بالأهداف ونظرية النُظُم)، وحاولت هذه المدرسة أن تتجنب أخطاء النظريات والمدارس السابقة، مُستفيدة من تجاربها، وهذه المدرسة تنظر إلى الجهاز على أنه نظام مفتوح وليس مغلقاً، كما كانت المدارس التقليدية، وقد دعت المدارس الحديثة إلى ربط المعززات بالنتائج المتحققة، ونادت بضرورة اختلاف ما يحصل عليه العاملون من حوافز، سواء كانت مادية أو معنوية، وذلك حسب مستويات الأداء، وكذلك من وجهة نظر هذه المرحلة ضرورة اشتراك العاملين مع الإدارة في وضع خطط الحوافز (الغامدي، ٢٠١٠).

نظريات وطرائق التعزيز:

بداية النظرية هي "تصوُّرٌ أشبه بالمبدأ له قيمة التعريف على نحوٍ ما يتَّسم بالعموميَّة، وينتظم علماً أو عدَّة علوم، ويقَدِّم منهجاً للبحث والتفسير، ويربط النتائج بالمبادئ.
وبالنسبة لموضوعنا نسجِّل تنوُّع النظريَّات واختلاف أدوات التحفيز التي تتشدها، ومن أهمها:

أ- النظرية الكلاسيكية:

برزت هذه النظرية - كما ذكرنا آنفاً - من التطور الطبيعي لمبادئ الإدارة العلمية التي نادى بها "فريدريك تايلور"، الذي يعتبر مؤسس هذه النظرية، وترتكز هذه النظرية أساساً في مجال التعزيز على "النقود"، خاصة بعد سؤال طرحه على نفسه: "ما الذي يجعل العمال أو الموظفين أو الناس لا ينتجون أكثر؟" فتوصل إلى أن ذلك يعود إلى ثلاثة أسباب (قطامي وعدس، ٢٠٠٢):

١- يعتقد العمال أن الإكثار من الإنتاج سيؤدي بهم إلى أحضان البطالة.

٢- الأجور لا تتناسب مع كمية الإنتاج.

٣- طريقة العمل تسبب في إهلاك طاقة العمال.

وللحد من هذه المشكلة فـ"النقود" هي خير دافع للعمل في المنظمات، وإن العامل بطبيعته يسعى دائماً إلى زيادة أجره، وتطبيقاً لهذا الاتجاه؛ فإنه يجب ربط الأجر بإنتاجية العمل بمعنى أنه كلما زاد الإنسان في إنتاجيته زاد أجره.

ب- نظرية الحاجات الإنسانية لـ "إبراهيم ماسلو":

نظرية "ماسلو" من أشهر نظريات التعزيز؛ إذ تتحدث هذه النظرية عن الحاجات، و"ماسلو" MASLOW Abraham عالم نفسي أمريكي، له سمعة كبيرة في مجال علم النفس الإنساني، اهتم في دراساته سنة ١٩٥٤ بالأفراد الذين يعملون في مجالات حياتهم المختلفة، ويعانون من مشكلات نتيجة لهذا العمل، ويرى "ماسلو" أن الشخص الذي يحقق ذاته هو الشخص الذي لديه دافع للإبداع، واستخدم جميع إمكانياته في عمله أو مهنته أو وظيفته (منسي، ١٩٩٦).

وتتمحور نظرية ماسلو؛ في أنه يتم تركيب الاحتياجات في تسلسل هرمي من حيث قُوَّتها، وكلّما ارتفعنا في الهرم قلَّت تلك الاحتياجات، وكلما نزلنا إلى الأسفل صارت تلك الاحتياجات فطرية وجبليّة.

وأول قاعدة الهرم تكون الحاجات الجسمانية، وتتكوّن من عناصر الغذاء، والماء، والهواء، والنّوم، والمستوى الثاني هو الحاجة إلى الأمان والأمن، والمستوى الثالث الحاجة إلى الحب والانتماء، والمستوى الرابع هو احترام الاحتياجات، وآخر مستوى هو الإدراك الذاتي، يتربّع على قمة الهرم الأصلي (علاونة، ٢٠٠٤).



الشكل رقم (١) هرم ماسلو للحاجات الإنسانية

اعتقد "ماسلو" أنّه عند إشباع أي مستوى من الحاجات، لا يعود هذا المستوى معززا للفرد، وسيطلب إشباع الحاجات التي في المستوى الأعلى، سيظلّ الأفراد في حالة دائمة من التعزيز، طالما يتمّ إشباع رغباتهم المستوى تلو الآخر، حتى يصلوا للمستوى الأخير "إدراك الذات"؛ لذلك حتى يتمكّن المدرّس مثلاً من تعزيز متعلّميّه، يجب عليه أولاً أن يُحدّد المستوى الذي يحتاجه التلميذ، ومن ثمّ إشباعه، والارتقاء حتى الوصول لآخر مستوى. (نعيمة الجبري، ٢٠٠٩)

ج- نظرية دوافع الإنجاز (ماكلند) أو نظرية الدوافع الذاتية (المعززات الذاتية) :

وُلِدَ "ديفيد ماكليلاند" في ولاية نيويورك سنة ١٩١٧، ونال شهادة الدكتوراه في علم النفس، وتوصّل إلى النظرية المسماة "حافز الإنجاز"؛ أي: إنَّ هناك أفرادًا ذَوِي ميل ورغبة إلى إتمام العمل بصورة جيّدة، خلافاً للأفراد العاديين، ولقد أطلق على هؤلاء الأفراد مسمّى ذوي الإنجاز العالي. يرى "ماكلند"، أنَّ كل إنسان تتحرّك الدوافع عنده لتحقيق الحاجات الرئيسة التالية: السُّلطة أو النفوذ والإنجاز والانتماء، وهي موجودة لدى أيّ إنسان ينسب متفاوتة قد تُظهر إحدى هذه الحاجات بشكل قوي، مما تطنى على الأخرى، فتكون هي الغاية لتحقيقها، ويختلف سلوك المرء بمقدار قوّة وتحكُّم الحاجة المسيطرة عليه. (علاونة، ٢٠٠٤)

د- نظرية العوامل الثنائية ("هرزبرج" Herzberg):

وُلِدَ "هرزبرج" بولاية ماساتشوسيتس سنة ١٩٢٣، وكان لِنظريته التي ظهرت عام ١٩٦٦ في كتابه "العمل وطبيعة الإنسان"، أثرٌ كبير في الاتجاهات السلوكية، وخاصة في بحوث المعززات والحوافز؛ حيث أجرى دراسة على مائتي مهندس ومحاسب يعملون في المصانع بمدينة بتسبرج، وأخذوا يَعتقدون المقابلات مع المستجوبين؛ لاستبيانهم، ويطلبون منهم أن يَروا تجاربهم عن المناسبات أو الأحداث التي جعلتهم يحسُّون بمنتهى الرِّضا أو غاية السُّخط على أعمالهم، وقد أظهرت تحليلات النتائج أمورًا لم يتمكّن الباحثون من اكتشافها في الماضي، منها أنَّ العوامل التي تُوَدِّي إلى الرضا عن العمل تختلف عن الأشياء التي تُوَدِّي إلى الإحساس بالسُّخط (قطامي وعدس، ٢٠٠٢).

وبعبارة أخرى كان سؤالهم على هذا النحو: هل تستطيع أن تتذكر عندما كنت تشعر بالسعادة في

عملك؟ ما الذي جعلك تشعر بذلك؟ وتحليل إجاباتهم تبين أن هناك مجموعتين من العوامل:

– المجموعة الأولى: وجودها تزيد من رضا الموظف، لكن انعدامها لا يؤثر سلباً على رضا

الموظف؛ وسُميت هذه العوامل المعززة، وهي: الإنجاز، وتحديات العمل، والتقدير، واعتراف

الإدارة بالإنجاز، وزيادة المسؤولية، والتقدم، والتنمية الذاتية.

– المجموعة الثانية: من العوامل التي يمنع وجودها حالة عدم الرضا، ولكنها لا تزيد من رضا

الموظف إذا وجدت، وهذه تُسمى العوامل الوقائية، وهي: الراتب، وأسلوب الإدارة، والعلاقات

بين الأفراد، والإشراف، وظروف العمل المادية.

لقد كان لنظرية "هرزبرج"، آثار إيجابية عديدة:

أولها: أن العوامل الصحية – مثل: الراتب – لا تؤدي إلى زيادة الأداء، كما أن ظروف العمل

المادية كالمكتب ذي التكييف الجيد لا يؤدي للإبداع، بل إن العوامل المعززة كالتقدير وزيادة

المسؤوليات والتقدم الوظيفي – هي التي تؤدي إلى الديناميكية للأداء المتميز. (علونة، ٢٠٠٤)

هـ – طريقة الكايزن:

الكايزن "Kaizen" هي إستراتيجية يابانية قديمة للتغيير نحو الأفضل، وهي تتكون من كلمتين

يابانيتين: كاي "Kai" وتعني التغيير، وزن "Zen" وتعني للأفضل، وتترجم إجمالاً إلى "التحسين

المستمر"، وهي تُستعمل في لغتهم باستمرار؛ إذ يتحدثون دائماً عن التحسين المستمر للعجز

التجاري، والتحسين المستمر لخطوط الإنتاج، والتحسين المستمر للعلاقات الشخصية، ونتيجة لذلك

فهم يتطلعون دوماً للسبل التي تمكنهم من التحسين، وتستخدم إستراتيجية "الكايزن" في كل مجالات

الحياة من أصغرها إلى أكبرها، فهي إستراتيجية معاكسة للتجديد، فالتجديد يُطبَّق التغيير الشامل الجذري، أما "الكايزن"، فهو يطبق التغيير المتدرِّج المستمرَّ باستخدام خطوات صغيرة، وهي التي تُؤلي لها البيداغوجيات الحديثة أهمِّية قُصوى، وذلك بالانتقال من البسيط إلى المُعقَّد، والله دَرُّ ابن عبَّاس - رضي الله عنه - إذ يقول: "تعلَّم بصغار العلم قبل كباره"، ويُقال: "طعام الكبار سمٌّ للصغار" (محامدين، ٢٠٠٠).

وعادة ماتطبق هذه الطريقة كالتالي :

- طرح أسئلة صغيرة لتبديد الخوف واستئْهام الإبداع.
- التدبُّر في أفكار صغيرة؛ لاكتِسَاب عادات ومهارات جديدة.
- اتِّخاذ تحرُّكات وأفعال صغيرة من شأنها أن تُضمِّن النُّجاح.
- حلُّ المشكلات الصغيرة حتَّى عند مواجهة أزمة مُؤلِمة؛ كَيْلا تضطر إلى حلِّ مشكلات أكبر.
- منح المكافآت الصغيرة لنفسك وللآخرين؛ لإحراز أفضل النتائج.
- إدراك اللُّحظات الصغيرة الحاسمة المُؤثِّرة التي يتجاهلها الآخرون. (محامدين، ٢٠٠٠).

تعقيب على النظريات

يلاحظ من خلال تناول النظريات التي تم استعراضها لمفهوم التعزيز أن كل نظرية تناولت التعزيز من زاوية مختلفة فقد ركزت النظرية الكلاسيكية على التعزيز المادي خاصة النقود باعتباره الجانب الأساسي في مجال التعزيز، في حين ربطت نظرية الحاجات الإنسانية لماسلو التعزيز بقدرته على تلبية حاجات الفرد، ونجد أن نظرية دوافع الإنجاز لماكلند ركزت على المعززات الذاتية في تناولها للتعزيز، وأكدت على دور الدوافع الداخلية باعتبارها عاملا أساسيا لنجاح التعزيز، أما نظرية

العوامل الثنائية فقد تناولت التعزيز من خلال ثنائية الرضا والسخط، حيث قُسمت العوامل التي يتعرض لها الفرد إلى قسمين: عوامل التي تؤدي إلى الرضا، وعوامل تؤدي إلى الإحساس بالسخط، وأخيرا يتبين أن نظرية الكايزن ربطت التعزيز بالتحسين المستمر (منسي، ١٩٩٦).

أهمية التعزيز:

إن للتعزيز العديد من النتائج ذات العلاقة بتعلم الفرد وبشخصيته وبتشكيل سلوكه ومن أهم هذه النتائج ما يلي:

١. أنه وسيلة فعالة لزيادة مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية.
٢. يزيد شعور المتعلم بالإنجاز.
٣. يلعب دورا في حفظ النظام وضبط الصف.
٤. يؤدي إلى استثارة الدافعية للتعلم لدى الطالب.
٥. يدخل على نفس الطالب المتعة والسرور. يرى علماء النفس أن أثر التعزيز لا يقف عند سلوك الطالب المعزز وحده وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك رفاقه أيضا (صادق،

(٢٠٠٩)

تصنيف المعززات:

يصنف التعزيز حسب مصدره إلى:

- ١- تعزيز داخلي: وهو عبارة عن الدوافع الذاتية التي تحفّزنا داخلياً؛ مثل: مراقبة الله، والرغبة، والطموحات.

٢- تعزيز خارجي: وهو عبارة عن الدوافع الخارجية التي تحفّزنا خارجياً؛ مثل: المكافآت والعلاوات والسلوكيات (البرجاوي، ٢٠١٠).

كما صنفنا المعززات بأكثر من طريقه منها:

أ. المعززات الأولية والمعززات الثانوية:

المعزز الأولي هو المثير الذي يؤدي بطبيعته إلى تقوية السلوك من دون خبرة سابقة أو تعلم كالطعام والشراب والدفع وتجنب الألم وتجنب البرد أما المعزز الثانوي فهو المثير الذي يكتسب خاصية التعزيز من خلال اقترانه بالمعزز الأولي ولهذا سمي أحياناً بالمعزز المتعلم أو المعزز الشرطي، وأشهر أنواع هذا التعزيز هي النقود التي لم تكن تعني للإنسان شيئاً في البداية ولكن ارتباطها بالحصول على أشياء كثيرة جداً جعلها تصبح من أقوى المعززات (قطامي، ٢٠٠٢)

ب. المعززات الإيجابية و المعززات السلبية:

هو إضافة مثير بعد السلوك مباشرة مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في مواقف مماثلة، أما التعزيز السلبي فهو إزالة مثير غير مرغوب فيه أو مؤلم بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة مما يزيد كذلك من احتمالية تكرار السلوك مستقبلاً.

ج. المعززات المادية و المعززات المعنوية:

هو تقديم أشياء يحبها الفرد كالألعاب والقصص والمواد الغذائية وغيرها أما المعززات المعنوية فهي المديح والثناء وكتب الشكر وشهادات التقدير وغيرها.

د. المعززات الرمزية:

وهي المعززات القابلة للاستبدال وهي رموز معينة كالنقاط أو النجوم أو الكويونات أو أية أشياء أخرى يحصل عليها الفرد تأدية للسلوك المقبول المراد تقويته وتستبدل فيما بعد بمعززات أخرى مادية. (الدر، 1994)..

هـ- المعززات الطبيعية والمعززات الاصطناعية :

مما لاشك فيه بأن المعززات الطبيعية هي التوابع ذات العلاقة المنطقية بالسلوك ففي غرفة الصف مثلاً تمثل ابتسامة المعلم وثناؤه على إجاباته الصحيحة معززات طبيعية ذات تأثير بالغ في سلوكه، أما إعطاء المعلم للطالب نقاطاً يمكن أن يستبدل بها فيما بعد أشياء معينة يحبها فهذا تعزيز اصطناعي .. فالمبدأ العام في تعديل السلوك هو ضرورة استخدام المعززات التي تحدث تقليدياً في البيئة الطبيعية كلما كان ذلك ممكناً، واللجوء إلى المعززات الاصطناعية فقط بعد فشل المثيرات الطبيعية وهذا يعتمد على الفرد وسلوكه وظروفه (الخطيب، ١٩٩٥).

أنظمة التعزيز الرمزي:

قد لا تكون المعززات الاجتماعية (الثناء، الانتباه ... الخ) وهي المعززات الشائعة في الحياة اليومية ذات فعالية في ضبط سلوك مجموعة من الأطفال أحياناً و الأطفال لن يؤديوا المهمات المطلوبة منهم إذا كان عليهم أن ينتظروا طويلاً ليحصلوا على المعززات. لهذا يمكن اللجوء إلى أنظمة التعزيز الرمزي لأن لها صفات عديدة منها (البرجاوي، ٢٠١٠):

١- في الإمكان إعطاؤها مباشرة بعد حدوث السلوك و يمكن ان تستبدل لاحقا بمعززات أخرى. وهذه

المعززات تقلل المدة الزمنية التي تقع بين حدوث السلوك وتقديم المعزز.

٢- التعزيز الرمزي وسيلة فعالة لتعزيز مجموعة من الأفراد على نحو منظم.

٣- إن فعالية التعزيز الرمزي لا تتوقف على مستوى الحرمان اللفظي لدى الفرد بمعنى ان المعززات

الرمزية ذات مناعة نسبية للإشباع.

وتشمل أنظمة التعزيز عموماً على ثلاثة عناصر هي:

أ. المعززات الرمزية التي سيتم استخدامها.

ب. المعززات الداعمة التي سيتم استبدال الرموز بها.

ج. قوانين محددة توضح الظروف التي سيحصل فيها الفرد على المعززات والظروف التي سيفقدها

فيها.

إن التعزيز الرمزي وسيلة وليس هدفا بذاته فالغرض من استخدام هذا النوع من المعززات هو المبادأة

بالسلوك المرغوب فيه وليس إخضاعه له على نحو دائم (قطامي، ٢٠٠٢).

جداول التعزيز:

يقصد بجداول التعزيز القواعد التي يتم بناءً عليها تنظيم العلاقة بين السلوك و المعززات، ولهذه

القواعد أثر بالغ في السلوك، فأى وصف أو تفسير للسلوك يبقى ناقصاً إذا لم يحدد جداول التعزيز

التي يخضع لها، فجداول التعزيز هي العامل الأكثر أهمية في ضبط السلوك و دراستها أمر لا بد

منه في دراسة السلوك فعندما يكون السلوك قد تشكل يصبح بالإمكان المحافظة عليه بأنماط مختلفة من التعزيز و اعتماداً على جداول التعزيز المستخدم و قد تكون استجابتنا سريعة أو بطيئة، و قد تحدث فترات خمود طويلة بين الاستجابات أو قد نواظب على الاستجابة رغم أننا لم نعزز لفترة طويلة . و جداول التعزيز نوعان رئيسان هما :

١ - التعزيز المتواصل :

يتم فيه تعزيز السلوك المناسب في كل مرة يحدث فيها، و يعد جدول التعزيز هو الجدول المناسب عندما يكون الهدف مساعدة الفرد على اكتساب سلوكيات جديدة ليست موجودة لديه، إذ أن التعزيز المتواصل والمنظم يسارع في اكتساب الفرد للسلوكيات المقبولة، وعلى الرغم أن التعزيز المتواصل إجراء فعال جداً في المراحل الأولى إلا أن هناك قيوداً كثيرة تحد من استخدامه منها (البرجاي، ٢٠١٠):

١. إنه يؤدي إلى الإشباع مما ينتج عنه فقدان المعزز قيمته التعزيزية .
٢. إنه إجراء غير عملي يتطلب جهداً كبيراً مما يجعل عملية تعديل السلوك عملية متعبة وربما مكلفة أيضاً .
٣. إن التوقف عنه يؤدي إلى انطفاء ذلك السلوك بسرعة.
٤. إنه يجعل المحافظة على استمرارية السلوك بعد التوقف عن المعالجة هدفاً من الصعب تحقيقه

و بما أن البيئة الاجتماعية لا توفر تعزيزاً متواصلًا في العادة إلا أنها قد تفعل ذلك أحياناً ، فالشخص الذي تعرفه قد يستجيب بلطف دائماً عندما تلقى عليه التحية و أنت قد تجد بعض الأقارب إلى جانبك دائماً عندما تحتاج إليهم و قد تجد أن قضاء الوقت مع شخص ما أمر ممتع دائماً و هكذا، فغالباً ما لا تكون الأمور كذلك عند تفاعلنا مع الأشخاص الآخرين فاستجاباتنا الاجتماعية لا يتم تعزيزها في كل مرة .

٢. التعزيز المتقطع:

هو تعزيز السلوك المناسب أحياناً و ليس بشكل متواصل، ومعظم سلوكيات الناس تخضع لهذا النوع من التعزيز، فصائد السمك لا يصطاد سمكة في كل مرة يلقي فيها شبكته و مع ذلك فهو يذهب مرة تلو الأخرى إلى الصيد، و نحن لا نشاهد البرنامج المفضل في كل مرة و مع ذلك فنحن لا نتوقف عن مشاهدة التلفاز، و هكذا فإن السلوك الذي يخضع لجدول تعزيز متقطع تكون مقاومته للمحو كبيرة و أكثر من السلوك الذي يكون لجدول تعزيز متواصل إلا إذا كان التعزيز المتقطع نادراً وشحيحاً جداً فعندئذ قد يتوقف السلوك عن الحدوث، إذا كانت جداول التعزيز المتواصل هي الأكثر فاعلية في مراحل المحافظة على استمراريته، فبعد أن يكون الفرد قد اكتسب السلوك المستهدف يصبح من الضروري تعزيز بعض الاستجابات لا كلها ليستمر ذلك السلوك في الحدوث، وبناء على ذلك يجب تقليل التعزيز تدريجياً ليصبح عدد الاستجابات المطلوبة أو الفترة الزمنية التي تمر للحصول على المعزز أكثر فأكثر، و ذلك يزيد من احتمال استمرارية السلوك و إلى أن يتحمل الفرد فترات أطول من عدم التعزيز بدلاً من التوقف عن تأدية السلوك حال غياب التعزيز، والانتقال من التعزيز المتواصل إلى التعزيز المتقطع ليس أمراً سهلاً إنا لا نريد إيقاف التعزيز فجأة فذلك قد

يؤدي إلى انطفاء السلوك . من الناحية الفنية هناك نوعان من التعزيز المتقطع هما (علاوة،
٢٠٠٤):

أ. التعزيز المعتمد على الفترة: في جداول الفترة يتم التعزيز الاستجابة الأولى التي تحدث بعد مرور فترة من الزمن . أما الاستجابات التي تحدث قبل ذلك الموعد فهي لا تعزز، و قد تكون الفترة ثابتة و قد تكون متغيرة .

ب. التعزيز المعتمد على النسبة: يتم تعزيز الفرد مباشرة بعد قيامه بعدد معين و محدد مسبقاً من الاستجابات وكما هو الحال بالنسبة للفترة، فقد تكون النسبة ثابتة و قد تكون متغيرة و ذلك يؤثر بشكل كبير على السلوك .

العوامل التي تؤثر في فاعلية التعزيز:

متى نقدم المعزز للفرد وما نوع هذا المعزز ؟ وما هي كمية التعزيز التي نعطيها له ؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب مراعاة عوامل مختلفة، فالعوامل التي تؤثر في فاعلية التعزيز هي:

١- فورية التعزيز (Immediacy of Reinforcement): إن أحد أهم العوامل التي تزيد من فاعلية التعزيز هو تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك، كأن نعطي الطفل لعبة اليوم لأنه أدى واجبه المدرسي بالأمس قد لا يكون ذا أثر كبير، وأن نقول للطفل " بالمناسبة، لقد كان أداؤك في الصباح رائعاً " أقل فاعلية من أن نقول له " رائع جداً " مباشرة بعد تأديته للسلوك .

إن التأخر في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكيات غير مستهدفة لا نريد تقويتها قد تكون حدثت في الفترة الواقعة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز، فعندما لا يكون ممكناً تقديم

المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف، فإنه ينصح بإعطاء الفرد معززات وسيطية (كالمعززات الرمزية أو الثناء) بهدف الإيحاء للفرد أن التعزيز قادم (البرجاوي، ٢٠١٠).

٢- ثبات التعزيز (Consistency of Reinforcement): يجب استخدام التعزيز على نحو منظم وفقاً لقوانين معينة يتم تحديدها قبل البدء بتنفيذ برنامج العلاج، فلا يكفي أن نعطي المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك وإنما يجب ألا يتصف التعزيز بالعشوائية، كما سنرى عند الحديث عن جداول التعزيز، فإنه من المهم تعزيز السلوك ليتواصل في مرحلة اكتساب السلوك (Acquisition phase). وبعد ذلك أي في مرحلة المحافظة على استمرارية السلوك (Maintenance phase) فإننا ننتقل إلى التعزيز المتقطع (قطامي وعدس، ٢٠٠٢).

٣- كمية التعزيز (Quantity of Reinforcement): كذلك يجب تحديد كمية التعزيز التي ستعطى للفرد، وذلك يعتمد على نوع المعزز، وبشكل عام، فكلما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فعالية التعزيز أكثر، ما دامت كمية التعزيز ضمن حدود معينة، فإذا كان المعزز هو الثناء مثلاً، فقولنا للطفل " جيد " قد يكون أقل فعالية من قولنا " رائع جداً " إنني فرح بكل فعلٍ "، إلا أن إعطاء كمية كبيرة جداً من المعزز في فترة زمنية قصيرة قد يؤدي إلى الإشباع مما يؤدي إلى فقدان المعزز قيمته، لهذا علينا استخدام معززات مختلفة لا معزز واحد (Martin and pear, 1983) .

٤- مستوى الحرمان - الإشباع (Deprivation – Satiation): العامل الرابع الذي يؤثر في فعالية التعزيز هو مستوى الحرمان - الإشباع لدى الفرد (Sulzer – Azaroff and mayer , 1977)، فكلما كان حرمان الفرد (أي الفترة التي مرت عليه دون الحصول على المعززات) أكبر،

كان المعزز أكثر فعالية، فمعظم المعززات تكون فعالة عندما يكون مستوى حرمان الفرد منها كبيراً نسبياً (زيدان، ٢٠٠٧).

٥- درجة صعوبة السلوك (Complexity of Behavior): أما العامل الخامس الذي يؤثر في فعالية التعزيز فهو درجة تعقيد السلوك المستهدف، فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية الفرد لسلوك بسيط قد لا يكون فعالاً عندما يكون السلوك المستهدف سلوكاً معقداً أو يتطلب جهداً كبيراً، والمبدأ العام الذي يوجهنا في هذا الخصوص هو : كلما ازدادت درجة تعقيد السلوك، أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز أكثر .

٦- التنوع (Variation): إن استخدام معززات متنوعة أكثر فعالية من استخدام معزز واحد . كذلك فاستخدام أشكال مختلفة من المعزز نفسه أكثر فعالية من استخدام شكل واحد منه، فإذا كان المعزز هو الانتباه إلى الطفل فلا تقل مرة بعد أخرى "جيد، جيد، جيد" ولكن قل له "أحسن" وابتسم له، وقف بجانبه، وضع يدك على كتفه، الخ (صادق، ٢٠٠٩).

٧- التحليل الوظيفي (Functional Analysis): يجب أن يستند استخدامنا للمعززات إلى تحليلنا للظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد، ودراسة احتمالات التعزيز المتوفرة في تلك البيئة، فذلك يساعدنا على تحديد المعززات الطبيعية ويزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب والمحافظة على استمراريته .

٨- اختيار المعزز " كلّ بما يليق به ": تعتبر بعض المثيرات معززات إيجابية لكل الناس تقريباً فالطعام على سبيل المثال هو تعزيز إيجابي تقريباً لكل شخص لم يتناول طعاماً لعدة ساعات، والحلوى كذلك معزز بالنسبة لأغلب الأطفال . ومن جانب آخر فإن مختلف الأفراد يمكن استئثارهم

بأشياء مختلفة، ففي حالة ديانا وهي طفلة متخلفة تبلغ من العمر ست سنوات، كانت هذه الطفلة بمقدورها ترديد بعض الكلمات وكان مدرب الطفلة يحاول تعليمها تسمية بعض الصور، وكانت المعززات المستخدمة هي الحلوى وبعض لقيمات من العشاء الخاص بالأطفال، ولكن لم يثبت إحدى هذه المعززات فعاليتها مع (ديانا) التي كانت تتفلسف في كل مرة تقريباً توضع في فمها، وبعد تجريب كثير من المعززات المحتملة تم أخيراً اكتشاف أن السماح لها باللعب بلعبة على شكل محفظة نقود لبضع ثوان كان بمثابة معزز قوي، ونتيجة لذلك وبعد ساعات من التدريب، فإنها تتكلم الآن مستخدمة عبارات وجمل كاملة (منسي، ١٩٩٦).

وفي حالة طفل آخر وبعد تجريب كثير من المعززات المحتملة وفشلها تبين أن السماح باللعب بصندوق موسيقى لثوانٍ قليلة كان معززاً فعالاً، هذه المثيرات ربما لا تصلح بأن تكون ذات قدرة تعزيزية لكل الأشخاص ولكن المهم هو استخدام المعزز الفعال مع الفرد الذي تتعامل معه .

٩- الجدة (Novelty): إن مجرد كون الشيء جديداً يكسبه خاصية التعزيز أحياناً، لذلك ينصح استخدام أشياء غير مألوفة قدر الإمكان (الخطيب، ١٩٩٥) .

شروط استخدام التعزيز:

يراعى في نجاح التعزيز العوامل والشروط التالية:

١- يجب أن يراعى أن التعزيز وسيلة لزيادة الدافعية وليس عملية تنتهي بمجرد حصول التلميذ

على المعزز .

٢- يجب أن يتم تزويد المتعلم بالتعزيز عقب الاستجابات مباشرة .

- ٣- يجب أن تقسم المادة الدراسية إلى موضوعات محددة وتقسم الموضوعات إلى وحدات ويكون التعزيز مرهوناً بتحقيق كل وحدة .
- ٤- يجب أن تتم عملية التعلم في ظروف المرح والشعور بالثقة بالنفس بدلاً من جو الرهبة والخوف .
- ٥- يجب الاهتمام بالطريقة التي يقدم فيها المعزز وتوقيت إعطاء المعززات المختلفة.
- ٦- استخدام أنواع متعددة من المعززات حتى يحتفظ كل منها بفاعليته (قطامي وعدس، ٢٠٠٢).
- ٧- مراعاة اختلاف المعززات حسب المستويات الاقتصادية والاجتماعية مما يجعل من الضروري على المعلم أن يتعرف على خصائص التلاميذ وحاجاتهم ومراعاة إشباع هذه الحاجات .
- ٨- يجب أن يراعي المعلم الفرص المتكافئة لجميع طلاب الفصل في التعبير عن استجاباتهم نحو مواقف التعلم بحيث يستطيع كل تلميذ أن يعبر عن وجهة نظره تجاه الموقف .
- ٩- يجب أن يراعي المعلم أن عملية التعزيز موقفية أي تعتمد على طبيعة الموقف الذي يتم فيه التعزيز فقد يكون المعزز غير فعال في موقف معين، وفعالاً في موقف آخر، كما أن المعزز الواحد قد يكون له قيمة أكبر لدى تلميذ معين عن تلميذ آخر، ولهذا من الأفضل أن يستخدم المعلم معززات تناسب حاجات وخصائص تلاميذه (صادق، ٢٠٠٩).
- ١٠- من الأفضل أن يلجأ المعلمون إلى استخدام كلمات التعزيز التي تشجع التلاميذ وتحفزهم إلى مزيد من الاجتهاد ولكن يجب الحذر من المبالغة في التعزيز بحيث يزيد التلاميذ من اجتهادهم رغبة في التعزيز وليس رغبة وحياً في اكتساب العلم والمعرفة.

١١- يجب أن يكون التعزيز إيجابياً من وجهة نظر المتعلم وليس المعلم، وقد يقول البعض إنني جربت أن أعزز الطلبة إيجاباً، ولكن المسألة لم تتجح فما هو السبب في ذلك؟، للإجابة على هذا السؤال لنفرض أنه لديك طالب مثالي ولكنه خجول جداً، وأكثر ما يحبه هو أن يراها الآخرون عضوة في جماعة، وهو طالب ممتاز وكتب فقرة جيدة جداً، وقد أحب المعلم هذه الفقرة بشكل دعاه الى الطلب من الطالب قراءة هذه الفقرة أمام زملائه مما أدى إلى إصابته بإحراج شديد قررت على أثره ألا يكتب فقرة بهذه الجودة مرة أخرى والسبب في ذلك لاستخدام المعلم لمعزز غير مناسب للمتعلم على الرغم أنه مناسب في نظر المعلم . (البرجاوي، ٢٠١٠).

التطبيقات التربوية لاستخدام التعزيز:

أولاً: التطبيقات التربوية لاستخدام التعزيز الإيجابي :

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

٢- يمكن استخدام أسلوب المكافأة المادية مع الطلبة المشكلين.

٣- في استخدام المعززات المادية فإن تقديم المعزز بمقادير صغيرة على فترات قصيرة أفضل من تقديمه بكميات كبيرة دفعة واحدة.

٤- استخدام التعزيز الإيجابي يؤدي إلى نتائج أفضل من التعزيز السلبي مع الأطفال الانطوائيين .

٥- كلا النوعين من التعزيز له أثر إيجابي على أداء التلاميذ ويحسن استخدامها لتحسين التعلم
الصفى.

٦- يعتبر التعزيز المادي أكثر فاعلية مع التلاميذ صغار السن إلا أنه يفضل أن يكون التعزيز
المادي ممزوجاً بالتعزيز اللفظي حتى يكون له أثره الطيب في التلاميذ (صوالحة، ٢٠٠٨).

ثانياً: التطبيقات التربوية لاستخدام التعزيز السلبي :

١- ينبغي أن يكون واضحاً لدى المتعلم أسباب استخدام التعزيز السلبي ومواقف العقاب، لأن
السلوك الذي يعد مقبولاً في مواقف معينة يكون مرفوضاً في مواقف أخرى، ويجب ألا يسلك
المعلم سلوكاً يجعل هذه المواقف تبدو غامضة لدى التلاميذ.

٢- من الأفضل في سياسة العقاب أن تكون قليلة وخاصة في التعلم حتى لا يحدث اقتران بين
التعلم والمثيرات المنفرة.

٣- يجب أن يدرك المعلم خطورة الاستخدام المستمر للتعزيز السلبي بمفرده وذلك في شكل عبارات
اللوم والسخرية أو النقد بقسوة لأن ذلك يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو المعلم ويعمم إلى المدرسة
وعملية التعلم.

٤- يجب قبل أن نوقع العقاب كمحاولة لرفع مستوى تحصيل التلميذ أن نهتم بكشف العوامل
المسؤولة عن انخفاض مستوى التحصيل وأن نعالج هذه الأسباب بأسلوب تربوي سليم.

٥- استخدام التعزيز السلبي يؤدي إلى نتائج أفضل من التعزيز الإيجابي مع الأطفال الانبساطيين
(زيدان، ٢٠٠٧).

سوء استخدام التعزيز:

لا يؤدي التعزيز بالضرورة إلى النتائج المتوقعة في تعلم التلاميذ و أفعالهم حيث قد يساء استخدامه ويؤدي إلى الإضرار بعملية التعلم ولسوء الاستخدام هذا مظاهر وطرق عدة منها:

١. اعتماد المعلمين بشكل كامل على نمط أو نمطين مفضلين من أنماط التعزيز , حث يؤدي إل أن يفقد التعزيز فعالية نتيجة الإفراط في استخدام حيث يكون التلاميذ في مرقب لهذا النمط
٢. التعزيز العملي لكل استجابات التلاميذ , بما في ذلك الاستجابات غير الملائمة , وهذا خطأ فادح وفي هذه الحالة يكتفي باستخدام التعزيز الجزئي تعزيز المحاولة أو النتيجة الصائبة.
٣. تعزيز أفكار التلاميذ قبل الانتهاء من التعبير عنها حيث يتعارض ذلك مع تطوير أفكار التلاميذ (قطامي وعدس، ٢٠٠٢).

٤. تعزيز الاستجابات التافهة للتلاميذ مرتفعي التحصيل وهذا خطأ حيث يجب أن تكون استجابات المتميزين متميزة.

٥. التعزيز المتكرر بشكل ملحوظ خطأ حتى ولو تنوعت أنماط التعزيز حيث أن التكرار المفرط للتعزيز يؤدي ويؤثر على تفاعلات طالب وطالب حيث يركز التلاميذ على المعلم مع كل معزز جديد, أي يصبح نمط التفاعل طالب - معلم - طالب ويتم تقادي ذلك بأن ينظر التلاميذ لمعلمهم قبل أن يقدم التعزيز المرغوب حتى ينتهي كل التلاميذ من مساهمتهم, ثم يقدم تعزيزاً فردياً أو جمعياً.

٦. تؤدي المظاهر السابقة لسوء استخدام التعزيز إلى استفحال أوجه النقد الأساسية فيه حيث يؤدي ذلك على إعاقة تنمية الدافعية الداخلية وتقوية الاعتماد على الدافعية الخارجية بمعنى أن

التلاميذ يستجيبون بشكل مرغوب فقط من أجل المكافأة الممنوحة من الخارج لهم عن طريق الرضا الداخلي ويمكن تفادي ذلك العيب الرئيسي في التعزيز عن طريق استخدامه بحذر وبشكل ملائم فقط مع التلاميذ الذين يعوزهم الحافز الخارجي أو عندما يكون السلوك المرغوب صعباً، أو غير معتاد، ويجب التوقف عن التعزيز المصطنع حين يتصرف التلاميذ بشكل مرغوب (علاونة، ٢٠٠٤).

التعزيز في الإسلام:

أولاً: التعزيز في القرآن الكريم.

التعزيز من الأمور التي ركز عليها القرآن الكريم متمثلة بالثواب والجزاء على الأعمال ، حيث أمر الله سبحانه وتعالى العباد ووعدهم بالثواب والأجر .

قال تعالى: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴾ [النحل: ٩٧]، وقال تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴾ [الكهف: ٣٠]، وقوله تعالى ﴿ قُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا (١٠) يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا (١١) وَيُمْدِدْكُمْ بِأَمْوَالٍ وَيُنِيِّنَ وَيَجْعَلْ لَكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَلْ لَكُمْ أَنْهَارًا ﴾ [نوح: ١٠ - ١١] .

ثانياً: التعزيز في السنة النبوية :

ذكر التعزيز في مواضع كثيرة في السنة النبوية ومن حديث أبي هريرة رضي الله عنه ان النبي صلى الله عليه وسلم قال: (من قال سبحان الله وبحمده في يوم مائة مرة حطت خطاياہ وان كانت مثل زبد البحر) رواه البخاري وهذا يدل على أن من قال بهذا القول له أن تحط خطاياہ وهذا أسلوب

تعززي. وعن سهل بن سعد قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (أنا وكافل اليتيم في الجنة كهاتين وأشار بالسبابة والوسطى). وهذا تحفيز وتعزير لمن يقوم بهذا العمل بأنه سوف يدخل الجنة مع الرسول صلى الله عليه وسلم.

الدراسات السابقة:

دراسة طبيب (٢٠٠٤) التي هدفت إلى معرفة أثر التعزيز على التحصيل العلمي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم في مدينة قليلية جامعة النجاح الوطنية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على وجود علاقة بين التعزيز وتحصيل طلبة الصفوف الأساسية الأولى في مدينة قليلية، وقد انحصرت عينة الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا من مختلف التخصصات ومستويات الخبرة وفي أداة الدراسة قام الباحث ببناء استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة اشتملت على (٢٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي أثر التعزيز المادي و أثر التعزيز المعنوي وأهمية التعزيز ووظائفه والتعزيز كأداة بيد المعلم، وقد كانت ابرز نتائج الدراسة ضرورة إعادة إجراء الدراسة على عينة أكبر للوصول إلى نتائج أكثر دقة وبمتغيرات أكثر تشمل الصف وسنوات الخبرة والحوافز المقدمة للمعلم بالإضافة إلى المتغيرات الموجودة في الدراسة وعمل دورات أكاديمية وإرشادية للمعلمين والمعلمات حول أهمية استخدام التعزيز، ولضمان الالتزام بما جاء في الدورات من مثاليات، لا بد من إجراء اختبار لمن التزم في الدورات، وعلى المعلمين والمعلمات الاطلاع على أفضل الطرق والأساليب والوسائل المتبعة التي تجعل من التعزيز فعالا ويحقق الأهداف المرجوة منه، وهنا يظهر دور المشرف التربوي، فعن طريق إعداد النشرات التربوية للتوعية، أو عقد الاجتماعات الجماعية للتعرف على أحدث ما توصلت إليه الدراسات و الأبحاث .

وهدفت دراسة عبد المجيد (٢٠٠٥) إلى تعرف أثر استخدام برنامج مقترح يتضمن أساليب التعزيز الموجب علي تحصيل الطلاب لبعض مفاهيم الرياضيات المالية، وتعرف فاعلية البرنامج المقترح، أيضا أثر استخدام البرنامج المقترح علي احتفاظ الطلاب لمفاهيم الرياضيات المالية. لهذا تحددت مشكلة البحث في الأسئلة الآتية: ١- ما أثر استخدام برنامج مقترح يتضمن أساليب التعزيز الموجب باستخدام الكمبيوتر التعليمي علي تحصيل الطلاب لبعض مفاهيم الرياضيات المالية؟ ٢- ما فاعلية البرنامج المقترح علي تحصيل الطلاب؟ ٣- ما أثر استخدام البرنامج المقترح علي احتفاظ الطلاب بهذه المفاهيم؟ وتكونت مجموعة الدراسة من طالبات الصف الثاني الثانوي التجاري نظام الثلاث سنوات، مدرسة التجارة الثانوية بنات بإدارة أسيوط، وقد تم اختبار فصلين عدد الطالبات في كل منهما ٣٦ طالبة أحدهما كمجموعة تجريبية والأخرى كمجموعة ضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة لاستطلاع الرأي في اختبار الوحدات المقترحة وصياغتها، واختبار تحصيلي لمجموعة المفاهيم الرياضية في مادة الرياضيات المالية، وبرنامج كمبيوتر تعليمي باستخدام أساليب التعزيز الموجب لتدريس مفاهيم مادة الرياضيات المالية للصف الثاني الثانوي التجاري، واستمارة تقييم لبرنامج الكمبيوتر التعليمي، وتم التوصل إلي النتائج التالية: دلت نتائج تجربة البحث على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على قريناتهن من طالبات المجموعة الضابطة وذلك على مستوى التحصيل لكل المستويات المعرفية، كما دلت نتائج تجربة البحث على تفوق طالبات المجموعة التجريبية علي طالبات المجموعة الضابطة في احتفاظهن بالمادة (بقاء أثر التعلم).

وأجرى آل خلف (٢٠٠٥) دراسة بعنوان أثر استخدام طريقة المناقشة المصحوبة بالتعزيز اللفظي والمادي في التحصيل الدراسي لمادة الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة وهي رسالة مقدمة

لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الآداب. هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر طريقة المناقشة المصحوبة بالتعزيز اللفظي، والمادي في التحصيل في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لدراسة هذا الأثر، وتم اختيار مجتمع البحث بشكل قصدي. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني المتوسط بمجمع الملك سعود التعليمي وعددهم ٢٢١ طالباً، وتمثلت عينة البحث العشوائية في ٨٦ طالباً تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة وفي أداة الدراسة قام الباحث باستخدام اختبار تحصيلي قبلي - بعدي في الموضوعات التي تم تدريسها للطلاب أثناء تجربة البحث، مكون من ٣٥ سؤالاً موضوعياً، لقياس تحصيل الطلاب وأجريت التجربة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٥ ١٤٢٦ هـ واستمرت لمدة أربعة أسابيع وأبرز النتائج التي أسفرت عنها فهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب بين المجموعة التجريبية الأولى، المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى وفروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب بين المجموعة التجريبية الثانية المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب بين المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وأجرى زيدان (٢٠٠٧) دراسة بعنوان اثر التعزيز الرمزي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء في مركز محافظة نينوى جامعة الموصل كلية التربية الأساسية. هدف البحث التعرف إلى اثر استخدام التعزيز الرمزي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء و تكونت عينة البحث من (70) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة

الشام للبنات للعام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ قُسمن على مجموعتين أحدهما تجريبية تكونت من ٣٥ طالبة وأخرى ضابطة تكونت من (٣٥) طالبة وفي أداة الدراسة تم اختبار المعلومات الإحيائية السابقة، التحصيل السابق في مادة الأحياء، العمر الزمني درست المجموعة التجريبية وفقا لطريقة الاعتيادية مع إضافة المعززات الرمزية في حين درست المجموعة الضابطة وفقا للطريقة الاعتيادية فقط. استغرقت التجربة (٩) أسابيع .ثم اجري الاختبار التحصيلي في نهاية المدة لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين t-test . واستخدمت الباحثة الاختبار التائي أظهرت النتائج أنه ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وانه ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة و قد أوصت الباحثة بتفعيل استخدام هذا النوع من التعزيز في مواد دراسية ومراحل دراسية أخرى للتحقق من مدى فاعليته مع هذه المواد أو المراحل الدراسية. كما اقترحت بحوثا أخرى لدراسة اثر التعزيز في متغيرات أخرى.

وهدف دراسة محمد (٢٠٠٦) إلى معرفة أثر استخدام التعزيز اللفظي في التحصيل في التربية الرياضية من خلال تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة القدم لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخرطوم، حيث تم إعداد وحدات تدريسية لتعليم بعض المهارات الأساسية في كرة القدم باستخدام التعزيز اللفظي. تألفت العينة من (٦٠) تلميذ من الصفين الأول والثاني بالمرحلة الثانوية بمحافظة الخرطوم، قسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين، إحداها تجريبية وعددها (٣٠) تلميذ، وتم التدريس لها بأسلوب التعزيز اللفظي، والأخرى ضابطة وعددها (٣٠) تلميذ، وهذه لم يستخدم لها التعزيز اللفظي، بل استخدمت الطريقة التقليدية. استخدمت لأغراض الدراسة بعض الاختبارات

المهارية في كرة القدم وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارات المهارية قيد الدراسة، مما يشير إلى أهمية وفاعلية التعزيز اللفظي في تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة القدم خاصة لتلاميذ المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة محمد (٢٠٠٧) التعرف فيما إذا كان للتعزيز الموجب بأنواعه (اللفظي، المادي، اللفظي المادي معاً) أثر على التحصيل في مادة الرياضيات لذي تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي. والتعرف على الفروق بين أنواع التعزيز الموجب بأنواعه (اللفظي، المادي، اللفظي والمادي معاً) من حيث أثرها على تحصيل مادة الرياضيات لذي تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي. وتقديم بعض المقترحات والتوصيات والتوجيهات في ضوء ما تسفر عنه نتائج هذه الدراسة الحالية. أسفرت الدراسة عن وجود تأثير فعال للتعزيز الموجب بأنواعه على التحصيل العام في مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الرابع بمرحلة التعليم الأساسي، ووجود فروق دالة إحصائية بين أنواع التعزيز الموجب على التحصيل العام لمادة الرياضيات. ولا فروق دالة إحصائية في فعالية التعزيز المادي فقط، في مقابل التعزيز اللفظي فقط لصالح التعزيز المادي على التحصيل العام في مادة الرياضيات، وتوجد فروق دالة إحصائية في فعالية التعزيز اللفظي والمادي معاً، بحيث يكون مستوى التحصيل لدى هذه المجموعة أعلى من مستوى التحصيل لدى مجموعات البحث الثلاث (مجموعة التعزيز اللفظي، مجموعة التعزيز المادي، المجموعة غير معززة) في مادة الرياضيات.

وهدفت دراسة صوالحة (٢٠٠٨) إلى تقصي فعالية استخدام إجراءات تعزيز التحصيل في خفض مستوى قلق الاختبار ورفع مستوى التحصيل لدى عينة من طالبات الصف السادس الأساسي في مبحث الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبة من طالبات مدارس وكالة الغوث الدولية

في مدينة إربد. استخدم الباحثان مقياس قلق الرياضيات للأطفال، حيث تم تطبيقه على عينة الدراسة، وتم تقسيم الطالبات في ضوء إجاباتهن على فقرات المقياس إلى ثلاث مجموعات، هي: مجموعة القلق المرتفع، ومجموعة القلق المتوسط، ومجموعة القلق المنخفض. تم تقسيم مجموعة القلق المرتفع إلى مجموعتين فرعيتين: الأولى تجريبية وعدد أفرادها ٤٠ طالبة، والثانية ضابطة وعدد أفرادها ٢٠ طالبة. كما استخدم الباحثان نوعين من المعززات: المادية، واللفظية لأفراد المجموعة التجريبية. واستمرت فترة المعالجة لمدة ستة أسابيع. وبعدها تم إعادة تطبيق مقياس قلق الرياضيات على جميع أفراد عينة الدراسة. بينت النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الرياضيات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر استخدام إجراءات التعزيز. كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي التعزيز على مقياس قلق الرياضيات.

وهدفت دراسة طوالبة (٢٠١٢) إلى بيان أثر التعزيز الروحي في السلوك والتحصيل الدراسي مقارنةً بالتعزيز التقليدي، على افتراض أن الإنسان كائن يظهر سلوكه على المستوى البيولوجي، والمعرفي النفسي، والروحي. وقد أغفلت الدراسات السابقة، دراسة الجانب الروحي وأثره في السلوك، وتوجد بدايات لهذا الاتجاه في الوقت الراهن. وللتحقق من أهمية التعزيز الروحي صممت ثلاث دراسات، الأولى اعتمدت طريقة تحليل مضمون عينة من الآيات القرآنية الكريمة المرتبطة بالتعزيز والدافعية، والثانية شبه تجريبية أجريت على أطفال بعمر ٧-١٠ سنوات تعرضوا إلى مواقف تتطلب منهم تقديم المساعدة، لقاء تعزيزات متنوعة. وظهر أن التعزيز الأقوى أثراً هو الروحي المدعوم

بالمادي. أما الدراسة الثالثة فكانت على طلبة جامعيين عرضت عليهم مواقف، وكان اختيارهم للبديل الذي يعبر عن قيمة روحية.

وحاولت دراسة الرشيدى (٢٠١٣) تعرّف أثر استخدام التعزيز (الرمزي- المعنوي) في تنمية الدافع للإنجاز لدى عينة بلغت ٤٥ طالبا في مساق علم النفس التربوي بكلية التربية في جامعة حائل، حيث تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات، و تم استخدام نوعين من التعزيز مع مجموعتين تجريبيتين خلال خمس أسابيع، وتم استخدام تعزيز رمزي مع المجموعة الأولى، وتعزيز معنوي مع المجموعة الثانية، أما المجموعة الثالثة فلم تتلق أي تعزيز وتم تدريسها بالطريقة العادية، وقد تم اختبار المجموعات الثلاث قبل وبعد إجراء التجربة بمقياس الدافع للإنجاز من إعداد الباحث من أجل جمع المعلومات والتحقق هل يوجد تغير أم لا بعد إجراء التجربة. حيث أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: (١) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس الدافع للإنجاز بين المجموعات التجريبية والضابطة تعنى إلى استخدام التعزيز الرمزي لدى طلاب مساق علم النفس التربوي في كلية التربية بجامعة حائل. وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. (٢) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس الدافع للإنجاز بين المجموعات التجريبية والضابطة تعزى باستخدام التعزيز المعنوي لدى طلاب مساق علم النفس التربوي في كلية التربية بجامعة حائل. وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. (٣) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس الدافع للإنجاز بين المجموعات التجريبية تعزى إلى الاختلاف في استخدام التعزيز (الرمزي- المعنوي) لدى طلاب مساق علم النفس التربوي في كلية التربية بجامعة حائل. وكانت الفروق لصالح المجموعة التي تم استخدام تعزيز رمزي معها.

وهدفت دراسة مخيمر والعبيسي (٢٠١٤) إلى التعرف على أثر التعزيز في تنمية دافعية الانجاز في قواعد اللغة العربية لدى عينة بلغت (٦٠) طالباً من طلاب الصف العاشر في مدرسة الحاج محمد النجار في محافظة خان يونس. حيث قام الباحثان بتقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، واستخدام التعزيز المادي مع المجموعة التجريبية الأولى، والمعنوي مع المجموعة الثانية، وأما المجموعة الثالثة وهي الضابطة فلم تلق أي نوع من التعزيز. وقد قام الباحثان باختبار المجموعات الثلاث باستخدام استبانة الدافعية قبل وبعد إجراء التجربة، وذلك ليتم التحقق من وجود تغير أم لا. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة الأولى تعزى لاستخدام التعزيز المادي. وتوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة الثانية تعزى لاستخدام التعزيز المعنوي. كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية تعزى لاختلاف نوع التعزيز المستخدم، وذلك لصالح المجموعة ذات التعزيز المادي. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي والتتبعي، لصالح القياس البعدي. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي والتتبعي.

الدراسات الأجنبية:

استخدمت دراسة اوليري وبيكر (2001) O'Leary and Beker نظام التعزيز لتعديل السلوك الصفحي غير المقبول لدى مجموعة من الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية. اشتملت الدراسة

على دراسة السلوك الصفّي غير المقبول لدى مجموعة من الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية مثل (مضغ العلكة، الأكل في غرفة الصف، والاعتداء على الآخرين، عدم التركيز) حيث قام الباحثان بمراقبة سلوكيات الأطفال المستهدفة في غرفة الصف من الساعة الحادية عشرة والنصف إلى الساعة الثانية وعشر دقائق مدة ثلاثة أيام في الأسبوع الواحد. و كان الباحثان قد دربا طالبين جيدا قبل البدء رسميا بالملاحظة وقام طالب ثالث (درب هو الآخر) بمراقبة السلوكيات المستهدفة نفسها مرتين في الأسبوع وذلك بهدف التحقق من ثبات المعلومات التي يجمعها المراقبان الأساسيان وكانت المراقبة قد تمت في أثناء انشغال الأطفال بالنشاطات الصفية المختلفة كالقراءة الجماعية أو حصة الحساب أو الاستماع إلى القصص. واشتملت الدراسة على مرحلتين تجريبيتين هما مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التعزيز طلب الباحثان من المعلمة في أثناء مرحلة الخط القاعدي التعامل مع الأطفال كالمعتاد واستمرت هذه المرحلة أربعة أسابيع وكان الهدف من ذلك معرفة سلوكيات الأطفال دونما تدخل من اجل مقارنتها بمرحلة التعزيز وفي مرحلة التعزيز قامت المعلمة بكتابة التعليمات.

وسعت دراسة Adaji (2006) إلى التعرف على أثر استراتيجيّة التعزيز اللفظي على التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي التحصيل المتدني في اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية، كما سعت الدراسة إلى التعرف على التفاعل بين التعزيز والجنس على التحصيل في اللغة الإنجليزية. اعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي من خلال مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. حيث تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية مع توظيف استراتيجيّة التعزيز اللفظي، في حين تم تدريس طلبة المجموعة الضابطة دون استخدام أي استراتيجية في التعزيز. تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي التحصيل المتدني موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث.

استخدمت الدراسة اختبار التحصيل في اللغة الإنجليزية. أظهرت النتائج فاعلية التعزيز اللفظي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي التحصيل المتدني في اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية.

وهدف دراسة عبد السلام Abdul Salam (2013) إلى كمعرفة أثر إعطاء التعزيز غير اللفظي على التحصيل في القراءة والفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع في نيجيريا في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. استخدمت الباحثة في هذا البحث التعزيز غير اللفظي في تدريس القراءة للمجموعة التجريبية بسبب مزاياه في عملية التعليم والتعلم. في حين تم استخدام التعزيز اللفظي في تدريس المجموعة الضابطة. تم تحديد عينة الدراسة المكونة من (٧٤) طالباً باستخدام العينة العشوائية العنقودية، ثم تم توزيع كل فئة على مجموعتي الدراسة عشوائياً، حيث تكونت كل مجموعة من (٣٨) طالباً. تم إخضاع مجموعتي الدراسة لاختبار قبلي بعدي في القراءة، ومن ثم تم تحليل النتائج باستخدام اختبار t. أظهرت نتائج وجود أثر دال إحصائياً لإعطاء التعزيز غير اللفظي على تحصيل طلبة الصف السابع في القراءة، كما أظهرت النتائج أن أثر التعزيز غير اللفظي على تحصيل الطلبة كان أعلى من أثر التعزيز اللفظي.

وفي دراسة أجراها Angadi & Akki (2013) هدفت إلى التعرف على تأثير التقييم المستمر والشامل وجدول التعزيز الثابتة على تحصيل طلاب الصف الثامن في اللغة الإنجليزية. استخدمت الدراسة التصميم التجريبي، وتم تنفيذها على مرحلتين مع مدة ٦٠ يوماً، ٣٠ يوماً لكل مرحلة. في المرحلة الأولى تم اختيار ٣٠ طالباً عشوائياً من الصف الثامن، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، وتم إخضاع المجموعتين إلى اختبار قبلي بعدي في اللغة الإنجليزية. تم تدريس

المجموعة التجريبية مع تقييمها عن طريق التقييم المستمر والشامل، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة فقط. في المرحلة الثانية تم اختيار ٣٠ طالبا من الصف التاسع عشوائيا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين. تم تقييم المجموعة التجريبية عن طريق التقييم المستمر والشامل وأيضا تم تزويدهم بجدول التعزيز ذات الفترة الزمنية الثابتة. في حين تم تدريس المجموعة الضابطة فقط. أظهرت النتائج بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي أن أعلى مستويات التحصيل كانت لدى الطلبة الذين تم تقييمهم عن طريق التقييم المستمر والشامل وأيضا تم تزويدهم بجدول التعزيز ذات الفترة الزمنية الثابتة، وكانت الفروق دالة إحصائيا مقارنة بتحصيل المجموعتين.

وأجرى Lim (2014) دراسة كان الغرض منها التعرف على أثر التعزيز المستند إلى نظرية الحساسية للتعزيز (RST) على التحصيل الدراسي من منطلق أن التحصيل الدراسي أصبح أكثر أهمية وعلى نحو متزايد في البيئة التنافسية في هذا الوقت. تقترح هذه الدراسة نموذج نظري مستند إلى نظرية الحساسية لدراسة أثر التعزيز مع دراسة التأثيرات غير المباشرة لنظام تنشيط السلوكي (BAS) ونظام تثبيط السلوك (BIS) على التحصيل الدراسي من خلال الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالبا شاركوا في البرنامج التدريبي عبر الإنترنت تحت إشراف الباحث. أكمل المشاركون برنامج التعزيز، واختبارين من اختبارات الأداء الأكاديمي، ومقياس الكفاءة الذاتية. أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا للتعزيز على التحصيل الأكاديمي خاصة مع غياب نظام تثبيط السلوك.

وأجرى Susanto (2014) دراسة جاءت من منطلق أن القراءة أمر مهم للطلاب لأن الطلاب من خلال القراءة يحصلون على الكثير من المعلومات والمعرفة في حياتهم، ويقرأ الطلاب

في كثير من الأحيان الكتب والصحف والنشرات والنماذج والجدول الزمنية خلال الأنشطة اليومية، لذا من المهم أن يوظف المعلم التعزيز لتشجيع الطلاب لكونوا أكثر اهتماما بتعلم القراءة. لذلك ركزت هذه الدراسة على التعرف على أثر التعزيز غير اللفظي الذي يكون في شكل رموز أو أشياء كالكتب، أقلام الرصاص، المحايات، والنجوم على تحصيل الطلبة في مادة القراءة. تم تطبيق جدول نسبة التعزيز المتغيرة في التدريس لأن إعطاء وقت المكافأة لا يمكن التنبؤ به. استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة الأولية من ستة فصول من طلبة الصف الثامن في اندونيسيا. تم تطبيق الاختبار التجانس عليهم لتحديد المشاركين في البحث باستخدام ANOVA، حيث تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي أظهرت النتائج أن تحصيل المجموعة التي تم تدريسها من خلال توظيف التعزيز كان أعلى من تحصيل المجموعة التي لم يوظف التعزيز في تدريسها، وهذه النتيجة أكدت وجود أثر للتعزيز غير اللفظي على تحصيل الطلبة في مادة القراءة.

كما أجرى Dian, Wiwiek & Siti (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر إعطاء التعزيز الإيجابي في تحسين مشاركة الطلاب الصف الثامن الذين يعانون من التوتر في عملية التعليم والتعلم، وأثر أثر إعطاء التعزيز الإيجابي في تقليل توتر الطلبة. تم استخدام التعزيزات الإيجابية في شكل التعزيز المادي والاجتماعي، وكانت أنواع التعزيز المادي المستخدمة في هذا البرنامج على شكل حلوى، ووجبات خفيفة، وأقلام رصاص، ودفاتر، وكانت أنواع التعزيز الاجتماعي المستخدمة في هذا البرنامج على شكل الثناء والإيماءات. أظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن ملموس في مشاركة الطلبة وتحصيلهم، كما انخفضت مستويات التوتر لديهم، فقد أظهرت النتائج أن

مشاركة الطلبة زادت من ٧٦.٣٤٪ قبل إعطاء التعزيز الإيجابي إلى ٨٠.١٣٪ بعد إعطاء التعزيز الإيجابي، وأن تحصيل الطلبة من ٧٥.٦٧٪ قبل إعطاء التعزيز الإيجابي إلى ٨١.٠٨٪ بعد إعطاء التعزيز الإيجابي.

التعليق على الدراسات السابقة:

تؤكد الدراسات السابقة على الأثر الذي يقوم به التعزيز في دفع الأفراد نحو إتقان الأداء والتعلم، على الرغم من اختلاف العينات المستخدمة في الدراسات المختلفة، والتي أجريت على طلاب المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية كما إن بعض الدراسات تناولت التعزيز وعلاقته بالدافع للإنجاز في الأداء من خلال عدة أبعاد فمنها من تناول التعزيز من خلال المادة الدراسية، أو التحصيلية، وكيفية تحسين الأداء، ومنها من تناول التعزيز من خلال سمات شخصية الأفراد، وما تلعبه من تفاعل مع أنواع التعزيز، والتي قد تكون مهمة في المرحلة الثانوية نظراً لأن أغلب الطلبة يمرون في هذه المرحلة بالمراقبة، والتي تتميز بتغير النواحي الانفعالية لديهم، ومن الدراسات من تناول التعزيز من خلال التغذية الراجعة اللفظية من خلال الأداء كطاقة محفزة نحو الإبداع والابتكار، ولكن معظم هذه الدراسات وأن اختلفت في العينات المستخدمة إلا أنها تؤكد على الدور الفعال الذي يلعبه التعزيز في تنمية الأداء ودافع الانجاز لدى الأفراد نحو التعلم. لقد تمت صياغة فرضيات الدراسة بناء على ما تم من استفادة من الدراسات السابقة و قد تمت الاستفادة منها كذلك في صياغة منهجية البحث وتبين أن دراسة ال خلف أن البحث الذي أجراه على طلاب الصف الثاني متوسط نفع معهم التعزيز وكذلك دراسة أمل زيدان طبقتها على طالبات الصف الثاني متوسط لم تجد فعالية بالتعزيز المستخدم وعليه لم يتم تحقيق الهدف المراد .

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالاختبار القبلي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالاختبار البعدي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر التعزيز على التحصيل البعدي لأفراد المجموعة التجريبية تعزى لنوع المعزز.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات تطبيق الدراسة
- الأساليب الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لملائمته للدراسة الحالية، حيث يتم في هذا المنهج عمل اختبار قبلي لمجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية وعمل عمليات للمجموعة التجريبية وبعدها يتم اختبار المجموعتين اختباراً بعدياً وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة. وهو المنهج الذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير، وفي تعريف آخر هو " دراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون التحكم في المتغيرات" يلجأ الباحث إلى المنهج شبه تجريبي عندما يصعب استخدام المنهج التجريبي لاعتبارات أخلاقية أو دينية أو عدم القدرة على التحكم في المتغيرات (القحطاني وآخرون، ٢٠١٢). وقد تم استخدام هذا المنهج في الدراسة الحالية كما هو مبين في الجدول (١) .

جدول (١)

التصميم شبه التجريبي المستخدم في الدراسة الحالية

اختبار قبلي	التعزيز	اختبار بعدي	
✓	✓	✓	مجموعة تجريبية
✓	×	✓	مجموعة ضابطة

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (٩٦٥٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين، منهم (٤٦٧٨) طالبا، و (٤٩٧٢) طالبة، يدرسون في (١١٠) مدارس ابتدائية حكومية منها (٥٦) مدرسة للبنين و(٥٤) مدرسة للبنات. ويبلغ عدد الطلبة والطالبات بالمرحلة الابتدائية بشكل عام (٦٣.٦٤٨) طالبا وطالبة منهم (٣٠.٨٣٣) طالبا و (٣٢.٨١٥) طالبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).

عينة الدراسة.

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م على طلاب مادة الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي في مدرسة الجسرة الابتدائية للبنين بمملكة البحرين، وقد تم اختيار مدرسة الجسرة بطريقة قصديه كون الباحث أحد منتسبي هذه المدرسة وذلك تسهيلا لإجراء الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة الأولية من (٦٨) طالبا، تم اختيار (٣٠) طالبا عشوائيا ليشكلوا عينة الدراسة النهائية، حيث تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (١٥) طالبا في كل مجموعة، بلغ متوسط أعمار المجموعة التجريبية (٩.٤)، في حين بلغ متوسط أعمار المجموعة الضابطة (٩.٣). تم تدريس المجموعة التجريبية مع توظيف برنامج التعزيز الذي تم إعداده، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة نفس المحتوى دون تقديم برنامج التعزيز. وقد تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل والعمر قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية كما هو موضح تاليا:

• تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل تم تطبيق الاختبار القبلي في التحصيل في مادة الرياضيات على مجموعتي الدراسة ثم تم استخدام اختبار ت للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل القبلي

المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٥	27.267	3.16	٢٨	0.923	٠.١٢
الضابطة	١٥	26.933	2.95			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (0,923) عند درجات حرية (28) ومستوى دلالة (٠.١) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي وبالتالي هذا يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

• تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر تم استخدام اختبار ت للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات أعمار المجموعتين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات أعمار مجموعتي الدراسة

المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٥	٩.٣٨	٠.٣٧٢	٠.٣٠٢	٢٨	٠.٧٦٥
الضابطة	١٥	٩.٣٤	٠.٣٥٢			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة وبالتالي هذا يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة.

استخدمت الدراسة ثلاث أدوات: اختبار ذهني، واختبار تحريري، وبرنامج التعزيز، كما هو موضح تالياً:

أولاً: الاختبار الذهني

تكون الاختبار الذهني بصورته الأولية من عشر فقرات (ملحق رقم ١)، حيث تم بناؤه من قبل الباحث بعد الاطلاع على المنهاج ومن خلال معرفته بخصائص طلبة الصف الرابع، حيث يستجيب الطلبة على الاختبار من خلال سماع كل فقرة من المعلم ثم يجيب الطالب دون أي إجراء عمليات على الورق، حيث تكون العمليات ذهنية، وتعطى درجة واحدة لكل فقره، وبالتالي تكون الدرجة الكلية من عشر درجات.

وبعد إعداد الاختبار بصورته الأولى تم التحقق من مؤشرات صدقه وثباته كما يلي:

• صدق المحتوى (الاختبار الذهني)

تم التحقق من صدق المحتوى للاختبار الذهني من خلال عرضه على (١٠) محكمين من أساتذة جامعة البحرين ومن العاملين في وزارة التربية والتعليم من حملة الماجستير والدكتوراه في الرياضيات وفي القياس والتقويم، وتم الطلب منهم قراءة فقرات الاختبار وإبداء الرأي بها من حيث صياغة كل عبارة ومناسبة صياغتها ومستواها لطلبة الصف الرابع، وأية إضافة أو حذف يقترحونه. وبعد الإطلاع على آراء المحكمين وتحليلها، تم اعتماد التعديلات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) من مجموع الآراء، وبناء على نتائج صدق المحتوى تم إعادة صياغة فقرتين من فقرات الاختبار بحيث أصبحت أكثر ملاءمة.

• معاملات الصعوبة: (الاختبار الذهني)

للتحقق من معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار الذهني تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبا من طلبة الصف الرابع الابتدائي في مدرسة سار الابتدائية للبنين، وتم حساب معاملات الصعوبة من خلال قسمة (مجموع الإجابات الصحيحة على كل سؤال مضروبا في مائة) على عدد العينة استطلاعية ككل، بحيث تم قبول أي سؤال تتراوح معاملات الصعوبة له بين (٨٠-٣٠)، حيث يعد هذا المعدل مناسب لقبول العبارات، في حين أن العبارة التي يقل معامل الصعوبة الخاص بها عن ٣٠ أو يزيد عن ٨٠ يتم تعديلها أو حذفها (أبو جمعة، ٢٠٠٨)، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٤)

قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار الذهني

رقم الفقرة	الفقرة	قيمة معامل الصعوبة	مؤشرات معامل الصعوبة
1	ما مجموع ٦٢ و ٢٣	60	يقبل دون تعديل
2	اوجد ناتج جمع ٢٠ مع ٦٠	83	يقبل مع التعديل
3	أطرح ٢٥ من ٦٠	70	يقبل دون تعديل
4	بكم يزيد ٩٠ عن ٤٥	73	يقبل دون تعديل
5	ما ناتج ٣٥ في ٢ ؟	43	يقبل دون تعديل
6	اقسم ٣٣ على ٣	50	يقبل دون تعديل
7	كم ٢ في ١٠٠	83	يقبل دون تعديل
8	حوط الإجابة الصحيحة : إذا جمعت عددين زوجيين يكون الناتج عددا .	57	يقبل دون تعديل
9	حوط الإجابة الصحيحة : العدد الذي يقبل القسمة على ٢ , ٣ معا .	80	يقبل دون تعديل
10	حوط الإجابة الصحيحة : ناتج جمع ٢٧ + ٢٥ هو عدد	40	يقبل دون تعديل

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الصعوبة لأسئلة للاختبار الذهني جاءت ضمن المدى المقبول، باستثناء السؤال رقم ٢ حيث تم تعديله بحيث يصبح أكثر صعوبة، حيث أصبح (اوجد ناتج جمع ٣٥ مع ٦٠) وبناء على ذلك لم يتم حذف أي سؤال منها.

• الصدق التمييزي: (اختبار الاختبار الذهني)

الهدف من هذا النوع من الصدق هو التأكد من أن كل فقرة من فقرات الاختبار قادرة على التمييز بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل على الاختبار ككل، وللتحقق من صدق التمييز للاختبار الذهني تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالبا من طلبة الصف الرابع الابتدائي في مدرسة سار الابتدائية للبنين، ثم تم حساب صدق التمييز من خلال تحديد أعلى وأدنى (٢٧%) تحصيلاً على الدرجة الكلية للاختبار، ثم حساب النسبة بين عدد الطلبة الذين

أجابوا إجابة صحيحة على كل سؤال من كلتا المجموعتين، بحيث تم قبول أي سؤال تتراوح معاملات الصدق التمييزي له بين (40-100)، وتعديل أي سؤال تتراوح معاملات الصدق التمييزي له بين (39-20)، كما هو موضح في المعادلة التالية:

- معامل تمييز المفردة = ص ع - ص س / ٢٧ % ن .
- حيث ص ع = عدد الإجابات الصحيحة في ال ٢٧ % العليا .
- ص س = عدد الإجابات الصحيحة في ال ٢٧ % السفلى .
- ٢٧ % ن = ٢٧ % من العدد الكلي للعينة

والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٥)

قيم معاملات صدق التمييز لأسئلة الاختبار الذهني بين الأعلى والأدنى تحصيلاً

رقم السؤال	الفقرة	قيمة معامل التمييز	مؤشرات معامل التمييز
1	ما مجموع ٦٢ و ٢٣	63	يقبل دون تعديل
2	اوجد ناتج جمع ٢٠ مع ٦٠	25	يقبل مع التعديل
3	اطرح ٢٥ من ٦٠	75	يقبل دون تعديل
4	بكم يزيد ٩٠ عن ٤٥	38	يقبل دون تعديل
5	ما ناتج ٣٥ في ٢ ؟	50	يقبل دون تعديل
6	اقسم ٣٣ على ٣	63	يقبل دون تعديل
7	كم ٢ في ١٠٠	50	يقبل دون تعديل
8	حوط الإجابة الصحيحة : إذا جمعت عددين زوجيين يكون الناتج عدداً.	38	يقبل مع التعديل
9	حوط الإجابة الصحيحة : العدد الذي يقبل القسمة على ٢ ٣ معاً.	75	يقبل دون تعديل
10	حوط الإجابة الصحيحة : ناتج جمع ٢٧ + ٢٥ هو عدد	63	يقبل دون تعديل

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل التمييز لأسئلة الاختبار الذهني كانت مقبولة لما مجموعه (8) فقرات، في حين احتاجت فقرتان لإعادة صياغة تبعاً لنتائج معاملات التمييز وهي الفقرات التالية:

- فقرة (٢): اوجد ناتج جمع ٢٠ مع ٦٠
 - فقرة (٨): حوّل الإجابة الصحيحة: إذا جمعت عددين زوجيين يكون الناتج عدداً .
- وهذه النتائج تعد مؤشرات على تمتع أسئلة اختبار التحصيل بمعاملات تمييز مقبولة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

• معاملات ثبات الاستقرار: (الاختبار الذهني)

للتحقق من ثبات الاستقرار للاختبار الذهني تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالباً، وإعادة تطبيقها على نفس العينة بعد ثلاثة أسابيع، ومن ثم تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وبلغت قيمته (٠.٨٥)، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى ارتفاع ثبات الاختبار.

ثانياً: الاختبار التحريري

تكون الاختبار التحريري بصورته الأولى من ٢٠ فقرة (ملحق رقم ٢)، حيث تم بناءه من قبل الباحث بعد الاطلاع على المنهاج ومن خلال معرفته بخصائص طلبة الصف الرابع، حيث يستجيب الطالب على الاختبار من خلال قراءة كل فقرة، ثم يجيب مع إجراء عمليات على الورق، وعند التصحيح تعطى بعض الفقرات درجة والبعض درجتان أو ثلاث درجات ومجموع درجات الاختبار التحريري ٤٠ درجة.

وبعد إعداد الاختبار بصورته الأولى تم التحقق من مؤشرات صدقه وثباته كما يلي:

• صدق المحتوى (الاختبار التحريري)

تم التحقق من صدق المحتوى للاختبار التحريري من خلال عرضه على (١٠) محكمين من أساتذة جامعة البحرين ومن العاملين في وزارة التربية والتعليم من حملة الماجستير والدكتوراه في الرياضيات وفي القياس والتقويم، وتم الطلب منهم قراءة فقرات الاختبار وإبداء الرأي بها من حيث صياغة كل عبارة ومناسبة صياغتها ومستواها لطلبة الصف الرابع، وأية إضافة أو حذف يقترحونه. وبعد الإطلاع على آراء المحكمين وتحليلها، تم اعتماد التعديلات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) من مجموع الآراء، وبناء على نتائج صدق المحتوى تم إعادة صياغة ٣ فقرات من فقرات الاختبار بحيث أصبحت أكثر ملائمة.

• معاملات الصعوبة: (الاختبار التحريري)

للتحقق من معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار التحريري تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالبا، وتم حساب معاملات الصعوبة من خلال قسمة (مجموع الإجابات الصحيحة على كل سؤال مضروبا في مائة) على عدد العينة أفراد استطلاعية ككل، بحيث تم قبول أي سؤال تتراوح معاملات الصعوبة له بين (٨٠-٣٠)، حيث يعد هذا المعدل مناسباً لقبول العبارات، في حين أن العبارة التي يقل معامل الصعوبة الخاص بها عن ٣٠ أو يزيد عن ٨٠ يتم تعديلها أو حذفها (أبو جمعة، ٢٠٠٨)، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٦)

قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار التحريري

رقم السؤال	قيمة معامل الصعوبة	مؤشرات معامل الصعوبة	رقم السؤال	قيمة معامل الصعوبة	مؤشرات معامل الصعوبة
س ١-١	67	يقبل دون تعديل	س ٦-٣	27	يقبل دون تعديل
س ١-٢	70	يقبل دون تعديل	س ٧-١	63	يقبل دون تعديل
س ١-٣	57	يقبل دون تعديل	س ٧-٢	67	يقبل دون تعديل
س ١-٤	60	يقبل دون تعديل	س ٧-٣	60	يقبل دون تعديل
س ٢-١	77	يقبل دون تعديل	س ٧-٤	63	يقبل دون تعديل
س ٢-٢	80	يقبل دون تعديل	س ٨-١	70	يقبل دون تعديل
س ٢-٣	83	يقبل دون تعديل	س ٨-٢	60	يقبل دون تعديل
س ٣-١	77	يقبل دون تعديل	س ٨-٣	90	يقبل دون تعديل
س ٣-٢	90	يقبل مع التعديل	س ٨-٤	63	يقبل دون تعديل
س ٣-٣	40	يقبل دون تعديل	س ٩	73	يقبل دون تعديل
س ٣-٤	73	يقبل دون تعديل	س ١٠-١	70	يقبل دون تعديل
س ٤	77	يقبل دون تعديل	س ١٠-٢	70	يقبل دون تعديل
س ٥-١	67	يقبل دون تعديل	س ١٠-٣	57	يقبل دون تعديل
س ٥-٢	70	يقبل دون تعديل	س ١١-١	63	يقبل دون تعديل
س ٥-٣	93	يقبل مع التعديل	س ١١-٢	20	يقبل مع التعديل
س ٥-٤	53	يقبل دون تعديل	س ١١-٣	50	يقبل دون تعديل
س ٦-١	60	يقبل دون تعديل	س ١١-٤	47	يقبل دون تعديل
س ٦-٢	47	يقبل دون تعديل			

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الصعوبة لأسئلة للاختبار الذهني جاءت ضمن المدى المقبول، باستثناء ثلاث أسئلة هي رقم (س ٣-٢، س ٥-٣، س ١١-٢) حيث تم تعديلها بحيث تصبح أكثر مناسبة.

• الصدق التميزي: (اختبار الاختبار التحريري)

الهدف من هذا النوع من الصدق هو التأكد من أن كل فقرة من فقرات الاختبار قادرة على التمييز بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل على الاختبار ككل، وللتحقق من صدق التميز للاختبار التحريري تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالبا، ثم تم حساب صدق التميز من خلال تحديد أعلى وأدنى (٢٧%) تحصيلاً على الدرجة الكلية للاختبار، ثم حساب النسبة بين عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة على كل سؤال من كلتا المجموعتين، بحيث تم قبول أي سؤال تتراوح معاملات الصدق التميزي له بين (40-100)، وتعديل أي سؤال تتراوح معاملات الصدق التميزي له بين (20-39)، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٧)

قيم معاملات صدق التميز لأسئلة الاختبار التحريري بين الأعلى والأدنى تحصيلاً

رقم السؤال	قيمة صدق التميز	مؤشرات صدق التميز	رقم السؤال	قيمة صدق التميز	مؤشرات صدق التميز
س ١-١	٨٨	يقبل دون تعديل	س ٦-٣	٨٨	يقبل دون تعديل
س ١-٢	٧٥	يقبل دون تعديل	س ٧-١	٦٣	يقبل دون تعديل
س ١-٣	٧٥	يقبل دون تعديل	س ٧-٢	١٠٠	يقبل دون تعديل
س ١-٤	٦٣	يقبل دون تعديل	س ٧-٣	٥٠	يقبل دون تعديل
س ٢-١	٨٨	يقبل دون تعديل	س ٧-٤	٦٣	يقبل دون تعديل
س ٢-٢	٦٣	يقبل دون تعديل	س ٨-١	٧٥	يقبل دون تعديل
س ٢-٣	٧٥	يقبل دون تعديل	س ٨-٢	٦٣	يقبل دون تعديل
س ٢-٤	١٠٠	يقبل دون تعديل	س ٨-٣	٣٨	يقبل مع التعديل
س ٢-٥	٣٨	يقبل مع التعديل	س ٨-٤	٨٨	يقبل دون تعديل
س ٣-١	٨٨	يقبل دون تعديل	س ٩	١٠٠	يقبل دون تعديل
س ٣-٢	٧٥	يقبل دون تعديل	س ١٠-١	٦٣	يقبل دون تعديل
س ٣-٣	١٠٠	يقبل دون تعديل	س ١٠-٢	٧٥	يقبل دون تعديل
س ٣-٤	٦٣	يقبل دون تعديل	س ١٠-٣	٧٥	يقبل دون تعديل
س ٣-٥	٧٥	يقبل مع التعديل	س ١١-١	٨٨	يقبل دون تعديل
			س ١١-٢	٧٥	يقبل مع التعديل

رقم السؤال	قيمة صدق التمييز	مؤشرات صدق التمييز	رقم السؤال	قيمة صدق التمييز	مؤشرات صدق التمييز
س ٥-٤	٧٥	يقبل دون تعديل	س ١١-٣	٨٨	يقبل دون تعديل
س ٦-١	٨٨	يقبل دون تعديل	س ١١-٤	٧٥	يقبل دون تعديل
س ٦-٢	٧٥	يقبل دون تعديل			

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل التمييز لأسئلة الاختبار الذهني كانت مقبولة لجميع الأسئلة باستثناء سؤالين احتاجا لإعادة صياغة تبعا لنتائج معاملات التمييز وهي الأسئلة ذوات الأرقام (س ٣-٢، س ٨-٣)، وهذه النتائج تعد مؤشرات على تمتع أسئلة اختبار التحصيل بمعاملات تمييز مقبولة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

• معاملات ثبات الاستقرار: (الاختبار التحريري)

للتحقق من ثبات الاستقرار للاختبار التحريري تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالبا، وإعادة تطبيقها على نفس العينة بعد ثلاثة أسابيع، ومن ثم تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وبلغت قيمته (٠.٩١)، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى ارتفاع ثبات الاختبار.

ثالثاً: جدول المعززات

تكون جدول المعززات بصورته الأولى من ٥ أنواع من المعززات (ملحق ٣)، حيث تم بناءه من قبل الباحث بعد الاطلاع على الجانب النظري المتعلق بالتعزيز وأنواعه، إضافة إلى الاستفادة من الدراسات ذات العلاقة كدراسة محمد (٢٠٠٦)، ودراسة محمد (٢٠٠٧)، ودراسة مخيمر والعبسي، (٢٠١٤)، ودراسة Angadi & Akki (٢٠١٣)، ودراسة Dian, Wiwiek & Siti (٢٠١٤)، حيث تكون الجدول من أنواع التعزيز التالية:

١. المعززات اللفظية: يستخدم المعلم كلمات (أحسننت، مدهشه، بارك الله فيك، الخ).
 ٢. المعززات الاشارية: يستخدم المعلم إشارات (الإيماء بالرأس , فتح العينين للاندھاش، إشارة باليد إشارة الممتاز، الخ)
 ٣. المكافآت: يستخدم المعلم توزيع الجوائز والدرجات والرموز المادية
 ٤. التقدير: يستخدم المعلم التقديرات من مديح منحه شهادة تقدير، وضع اسم الطالب في لوحة شرف , تفويضه بالإشراف، عمل رحله خارجية.
 ٥. المعززات الغذائية: يجعل المعلم الطالب يذهب للأكل أو للشرب.
- وبعد إعداد الاختبار بصورته الأولى تم التحقق من صدقه من خلال عرضه على (١٠) محكمين من أساتذة جامعة البحرين ومن العاملين في وزارة التربية والتعليم من حملة الماجستير والدكتوراه في الرياضيات وفي القياس والتقويم (ملحق رقم ٢)، وتم الطلب منهم قراءة المعززات وإبداء الرأي بها من حيث مناسبتها لأهداف الدراسة وخصائص العينة، وبناء على نتائج صدق المحتوى تم قبول جدول المعززات دون تعديل.
- وقد تم تطبيق جدول المعززات خلال جلسات البرنامج التدريبي من خلال اختيار المعزز المناسب لنوع المهمة أو السؤال المطروح مع التنوع في المعززات المقدمة لتناسب الطلبة، حيث كان بعض الطلبة يستجيبون للمعززات المادية أكثر من غيرها على سبيل المثال، وكان يتم وضع علامة على كل نوع من أنواع المعززات عند استخدامه مع الطلبة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

مرت إجراءات تطبيق الدراسة بالخطوات التالية:

١. بناء اختبار التحصيل البعدي بشقيه الشفوي والتحريري .
٢. تطبيق اختبار التحصيل على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا، والتحقق من مؤشرات صدقه وثباته.
٣. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالتعزيز.
٤. بناء جدول التعزيز وتحديد المعززات.
٥. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة البحرين ومن وزارة التربية والتعليم.
٦. مقابلة مدير المدرسة وشرح أهداف الدراسة له.
٧. اختيار عينة عشوائية من طلبة الصف الرابع الابتدائي مكونة من (٣٠) طالبا وتوزيعها عشوائيا إلى مجموعتين بالتساوي: تجريبية وضابطة.
٨. تطبيق اختبار التحصيل القبلي بشقيه الشفوي والتحريري على جميع أفراد عينة البحث في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، في الوقت نفسه، وذلك بهدف تحديد الدرجة الكلية القبلية لكل طالب على ذلك الاختبار، بعد ذلك قام الباحث بحساب درجات الطلاب.
٩. التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل والعمر.
١٠. تطبيق جدول المعززات على طلبة المجموعة التجريبية في حين لم يتلقى طلبة المجموعة الضابطة أية معززات.
١١. تم تطبيق اختبار التحصيل البعدي بشقيه الشفوي والتحريري على جميع أفراد عينة البحث في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة.

١٢. استخدام اختبار (ت) للبيانات المستقلة لحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

١٣. عرض النتائج ومناقشتها.

١٤. تقديم التوصيات بناء على النتائج.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث المعالجة الإحصائية بإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للبيانات عن طريق الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS) وباستخدام أسلوب الإحصاء الوصفي و الاستدلالي، والذي يتألف من الآتي:

- معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha.
- معاملات ارتباط بيرسون.
- معاملات الصعوبة.
- معاملات الصدق التمييزي.
- الوسط الحسابي و المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية ودرجة تشتت نتائج أفراد عينة الدراسة عن المتوسط.
- اختبار "t" لعينتين مستقلتين Independent Samples Test.
- اختبار "t" لعينتين مترابطتين paired Samples Test.
- تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها

ثانياً: عرض التوصيات

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها.

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالاختبار القبلي.

ثم تم استخدام اختبار ت للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين، كما هو موضح في الجدول

التالي:

جدول (٨)

درجات الاختبار القبلي لمجموعتي البحث

المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٥	27.267	3.16	٢٨	0.923	٠.١٢
الضابطة	١٥	26.933	2.95			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (0,923) عند درجات حرية (28)

ومستوى دلالة (٠.١) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب

المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي وبالتالي هذا يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة

في التحصيل قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

مدى اعتدالية التوزيع التكراري لمجموعتي البحث:

- درجة الاختبار القبلي:

جدول (٩)

اعتدالية التوزيع التكراري لمجموعتي البحث في الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
التجريبية	٢٧.٢٦٦	٢٥	٩.٧٦٤	٠.٢٦٩
الضابطة	٢٦.٩٣٣٣	٣٢	٨.٩٥٥	٠.٨٩٥

يتضح من الجدول السابق أن معامل الالتواء جاء ضمن الدرجات التي تشير إلى اعتدالية

التوزيع التكراري لمجموعتي الدراسة.

- النسبة الفائية ومدى تجانس المجموعتين:

جدول (١٠)

النسبة الفائية ومدى تجانس المجموعتين

المجموعات	التباين	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	٩.٧٦٥	٢٨	٠.٥٠٢	غير دال إحصائياً
الضابطة	٨.٩٥٦	٢٨		

من الجدول السابق يتضح أن قيمة " ف " المحسوبة غير دالة إحصائياً وبالتالي هناك تجانس بين

المجموعتين ما يعني أنه يمكن البدء في إجراء عملية التعزيز للمجموعة التجريبية ومن ثم الحصول

على النتائج. وبناء على هذه النتيجة تم قبول الفرضية الأولى.

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالاختبار القبلي". وقد أظهرت النتائج قبول هذه الفرضية، ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن كلا المجموعتين لم تتعرضا لبرنامج تدريبي يؤدي إلى زيادة التحصيل لديهما، كما يمكن تفسير ذلك من الطريقة التي استخدمها الباحث في توزيع العينة على مجموعتي الدراسة، حيث اتبع الباحث الطريقة العشوائية في التوزيع والتي ساعدت على تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل قبل تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، حيث يعطي توزيع الأفراد بشكل عشوائي لكل عنصر من عناصر مجتمع الدراسة فرصة للظهور في العينة، كما يساعد توزيع الأفراد بشكل عشوائي على ضمان تكافؤ المجموعتين في العديد من المتغيرات (أبو جمعة، ٢٠٠٨).

وتلتقي نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة منها دراسة طبيب (٢٠٠٤)، ودراسة عبد المجيد (٢٠٠٥)، ودراسة آل خلف (٢٠٠٥)، ودراسة زيدان (٢٠٠٧)، ودراسة محمد (٢٠٠٦)، ودراسة طوالبه (٢٠١٢)، ودراسة الرشيد (٢٠١٣)، ودراسة Adaji (2006)، ودراسة Angadi & Akki (2013)، ودراسة Dian, Wiwiek & Siti (2014). فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة في هذه الدراسات قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالاختبار البعدي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين على الاختبار البعدي:

جدول (١١)

درجة الاختبار البعدي لمجموعتي الدراسة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أقل درجة
التجريبية	١٥	٣٩.٢	٦.٣٨٣	٥٠	٢٧
الضابطة	١٥	٣١.٨	٦.٠٣٨	٤٥	٢٥

تم حساب قيمة "ت" في التطبيق البعدي لاختبار على مجموعتي البحث كما هو موضح في الجدول

التالي:

جدول (١٢)

قيمة "ت" في التطبيق البعدي لاختبار على مجموعتي البحث

المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	النتائج	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٥	٣٩.٢	٦.٣٨٣	٢٨	٣.٢٦٢	٠.٠٠٣
الضابطة	١٥	٣١.٨	٦.٠٣٧			

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية

ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية،

مما يشير إلى فاعلية التعزيز في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي

بمملكة البحرين . وبناء على هذه النتيجة تم رفض الفرضية الثانية.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالاختبار البعدي". وقد أظهرت النتائج رفض هذه الفرضية، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من تعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، في حين لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة لأي برنامج، وبالتالي فيمكن عزو هذه الفروق للتعزيز الذي تم تقديمه لأفراد المجموعة التجريبية، خاصة أن النتائج على الاختبار القبلي أظهرت عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين. حيث يعد التعزيز من العوامل المحببة إلى أنفس الطلبة فهو يزيد من دافعتهم نحو التعلم، كما يزيد من الجهد الذي يقدموه خلال تدريسهم (صوالحة، ٢٠٠٨).

وللتعزيز أهمية كبرى في تيسير التعلم وتحسين مخرجات التدريس، وليس هذا من فراغ بل يرجع إلى أن التعزيز وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة، وهو يؤدي بدوره إلى زيادة التعلم، فاشتراك الطلاب في الأنشطة التعليمية المعززة داخل الفصل يؤدي إلى زيادة انغماسهم في الخبرات التعليمية، وبالتالي يصبحون أكثر انتباهاً (الرشيدي، ٢٠١٣).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة منها دراسة زيدان (٢٠٠٧)، ودراسة طوالبه (٢٠١٢)، ودراسة الرشيدي (٢٠١٣)، ودراسة مخيمر والعبسي (٢٠١٤)، ودراسة Adaji (2006)، ودراسة Angadi & Akki (2013)، ودراسة Lim (2014)، ودراسة Dian, Wiwiek & Siti (2014). فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وكانت جميع الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يعني تكافؤ فاعلية البرامج التدريبية التي طبقتها هذه الدراسة، وهي تلتنقي مع نتيجة الدراسة الحالية.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية.

يوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على

اختبار التحصيل القبلي والبعدي:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل القبلي والبعدي

الاختبار	المتوسط	حجم العينة	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
Pair 1 قبلي	٢٧.٢٦٦	١٥	٩.٧٦٤	٢.٥٢١
بعدي	٣٩.٢	١٥	٦.٣٨٣	١.٦٤٨

والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية من خلال استخدام اختبار (ت)

لعينتين غير مستقلتين:

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل القبلي والبعدي

الاختبار	الاختلاف			اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المتوسط			
بعد قبل	١١.٩٣	٥.٢٨٤٣	١.٣٦٤٤	٨.٧٤٦	١٤	٠.٠٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية

على الاختبار البعدي ودرجاتهم على الاختبار القبلي، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما

يشير إلى فاعلية التعزيز في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي

بمملكة البحرين . وبناء على هذه النتيجة تم رفض الفرضية الثالثة.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثانية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية". وقد أظهرت النتائج رفض هذه الفرضية، وكانت الفروق لصالح درجات الطلاب في الاختبار البعدي.

تؤكد هذه النتائج على أن التعزيز المادي يلعب دورا في رفع مستوى الأداء، حيث أن المكافأة لها واقع نفسي ذو أثر إيجابي يدعو الأفراد إلى مواصلة الأداء بهمة ودافعية، لأن الفرد مع الوقت والممارسة يتحسن أدائه، بل ويتطور إلى الأفضل بحيث يصبح هذا الفرد مع التدريب المستمر متعلما لسلوكيات المنافسة والمبادرة نحو إنجاز المهام المختلفة. فالتعزيز المعنوي يؤثر في الأفراد، ويلعب دورا مهما في رفع المعنويات لديهم مما يسهم في دفعهم نحو الانجاز مع مرور الوقت، لان كلمات الثناء والتشجيع لها وقع نفسي في الفرد، وتعمل على تكوين تصورات ذهنية، وأفكار تفاؤلية نحو الأشياء والمهام الدراسية التي يواجهها الأفراد. وبالتالي يصبح لديهم تقبل، ومرونة حين المحاولة أو مواجهة الصعاب المختلفة فالمكافأة عندما تكون مادية ملموسة قد تكون أبلغ أثرا في النفس من الثناء والتشجيع، ولذلك فإن الدرجات التي يتحصل عليها أو القصص أو الكتب التي يحصل عليها الطالب تمثل له مكافئة مفيدة، و بناء على ذلك يحرص على المثابرة والمنافسة والمبادرة إتمام الأعمال، والواجبات، والمهام بشكل دقيق من أجل الحصول على تلك العزرات والتي تعمل مع الوقت على تنمية مستوى أدائه التحصيلي بحيث تصبح سلوكياته منتظمة باستمرار نحو الدافعية للأداء والانجاز.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية من أن استخدام المعلم لعبارات وأشياء مادية والإطراء أو إعطاء مكافآت أنماطاً تعزيزية يعتبر مهماً لتحقيق الأهداف التعليمية، والتعزيز المباشر لا يؤثر فقط في سلوك الطالب، وإنما يساعد على زيادة تحصيله العلمي، واستخدام أنماط متنوعة منه يكون أكثر فاعلية من نمط واحد يمل منه التلاميذ (الخطيب، 1994)، كما تم في الدراسة الحالية.

وللتعزيز العديد من النتائج ذات العلاقة بتعلم الفرد وبشخصيته وبتشكيل سلوكه فهو وسيلة فعالة لزيادة مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية، وهو يزيد شعور المتعلم بالإنجاز، كما يلعب دوراً في حفظ النظام وضبط الصف، ويؤدي إلى استثارة الدافعية للتعلم لدى الطالب. كما يدخل التعزيز على نفس الطالب المتعة والسرور. يرى علماء النفس أن أثر التعزيز لا يقف عند سلوك الطالب المعزز وحده وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك رفاقه أيضاً. (صادق، ٢٠٠٩).

وحين مقارنة نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة يتضح وجود تقارب بين نتائج غالبية الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية، فقد توصلت نتائج دراسة طبيب (٢٠٠٤) إلى وجود أثر دال للتعزيز على التحصيل العلمي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة قلقلية، وتوصلت نتائج دراسة عبد المجيد (٢٠٠٥) إلى أثر استخدام برنامج مقترح يتضمن أساليب التعزيز الموجب على تحصيل الطلاب لبعض مفاهيم الرياضيات المالية، كما توصلت نتائج زيدان (٢٠٠٧) إلى وجود أثر للتعزيز الرمزي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء في مركز محافظة نينوى جامعة الموصل كلية التربية الأساسية، وتبين من نتائج دراسة صوالحة (٢٠٠٨) فعالية استخدام إجراءات تعزيز التحصيل في خفض مستوى قلق الاختبار ورفع مستوى التحصيل لدى عينة

من طالبات الصف السادس الأساسي في مبحث الرياضيات، كما تبين من نتائج دراسة طوالبه (٢٠١٢) أثر التعزيز الروحي في السلوك والتحصيل الدراسي مقارنةً بالتعزيز التقليدي، وتوصلت دراسة الرشيد (٢٠١٣) إلى وجود أثر دال إحصائياً لاستخدام التعزيز (الرمزي- المعنوي) في تنمية الدافع للإنجاز لدى العينة، كما توصلت نتائج دراسة مخيمر والعبيسي (٢٠١٤) إلى أثر التعزيز في تنمية دافعية الانجاز في قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر في مدرسة الحاج محمد النجار في محافظة خان يونس.

وقد توصلت الدراسات التي أجريت في البيئة الأجنبية إلى فاعلية التعزيز في تنمية تحصيل الطلبة، وهي نتيجة تلتقي مع نتائج الدراسة الحالية، فقد أظهرت نتائج دراسة Adaji (2006) إلى أثر استراتيجية التعزيز اللفظي على التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي التحصيل المتدني في اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية، وتبين من نتائج دراسة Angadi & Akki (2013) وجود تأثير للتقييم المستمر والشامل وجدول التعزيز الثابتة على تحصيل طلاب الصف الثامن في اللغة الإنجليزية، وتوصلت نتائج دراسة Lim (2014) إلى أثر التعزيز المستند إلى نظرية الحساسية للتعزيز (RST) على التحصيل الدراسي من منطلق أن التحصيل الدراسي أصبح أكثر أهمية وعلى نحو متزايد في البيئة التنافسية في هذا الوقت. كما توصلت نتائج دراسة Dian, Wiwiek & Siti (2014) إلى وجد أثر دال إحصائياً لإعطاء التعزيز الإيجابي في تحسين مشاركة الطلاب الصف الثامن الذين يعانون من التوتر في عملية التعليم والتعلم، وأثر أثر إعطاء التعزيز الإيجابي في تقليل توتر الطلبة.

نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة

يوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة على

اختبار التحصيل القبلي والبعدي:

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل القبلي

والبعدي

الاختبار	المتوسط	حجم العينة	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
قبلي	٢٦.٩٣٣٣	١٥	٨.٩٥٥٩٨	٢.٣١٢٤٢
وبعدي	٣٠.٨	١٥	٦.٠٣٧٩٨	١.٥٥٩

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل

القبلي والبعدي

الاختبار	الاختلاف			اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
	متوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المتوسط			
قبل - بعد	٢.٨٦٦٦٧	٧.٦٠٥١٤	١.٩٦٣٦٤	٢.٤٧٨	١٤	٠.٠٧٧

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة

الضابطة على الاختبار البعدي ودرجاتهم على الاختبار القبلي، وكانت الفروق لصالح التطبيق

البعدي. وبناء على هذه النتيجة تم قبول الفرضية الرابعة.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الأولى على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة". وقد أظهرت نتائج الدراسة قبول هذه الفرضية، ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن المجموعة الضابطة لم تتعرض لأي برنامج تدريبي أو تعليمي يؤدي إلى زيادة التحصيل لديها، مما أدى إلى ثبات أداء المجموعة على الاختبارين القبلي والبعدي.

وتلتقي نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة منها دراسة طبيب (٢٠٠٤)، ودراسة آل خلف (٢٠٠٥)، ودراسة زيدان (٢٠٠٧)، ودراسة محمد (٢٠٠٦)، ودراسة طوالبه (٢٠١٢)، ودراسة الرشيد (٢٠١٣)، ودراسة مخيمر والعيسي (٢٠١٤) ودراسة Angadi & Akki (2013)، ودراسة Dian, Wiwiek & Siti (2014). فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات عدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة، مما يعني حاجة الطلبة إلى البرامج التدريبية المختلفة إذا أردنا زيادة مستوى التحصيل لديهم.

نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر التعزيز على

التحصيل البعدي لأفراد المجموعة التجريبية تعزى لنوع المعزز.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي حسب نوع المعزز، ثم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٧)

دلالة الفروق في أثر التعزيز على التحصيل البعدي لأفراد المجموعة التجريبية تعزى لنوع المعزز

نوع المعزز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعززات اللفظية	38.76	٥.٥٣١	٠.٣٤٥	٠.٨٠
المعززات الاشارية	39.50	٦.٢١		
المكافآت	39.91	٦.٠٠٣		
التقدير	38.35	٥.٩١١		
المعززات الغذائية	39.61	٦.٦٥٤		

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لا في أثر التعزيز على التحصيل البعدي لأفراد المجموعة التجريبية تعزى لنوع المعزز، وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية جميع المعززات على اختلاف أنواعها في زيادة مستوى التحصيل. وبناء على هذه النتيجة تم قبول الفرضية الخامسة.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الأولى على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر التعزيز على التحصيل البعدي لأفراد المجموعة التجريبية تعزى لنوع المعزز". وقد أظهرت نتائج الدراسة قبول هذه الفرضية، ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن التعزيز على اختلاف أنواعه يعد فعالاً في زيادة مستوى التحصيل لدى الطلبة، خاصة أن الطالب يحب أن يقدم له التعزيز مهما كان نوعه، فهو له أثر محبب على نفسه، ويزيد من إقدامه على التعلم.

وفي ظل الاهتمام المتزايد بالعملية التعليمية التعلمية ورفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب، أصبح هناك اهتمام متزايد عند المعلمين في استخدام مبدأ التعزيز كأحد مهارات التدريس الملازمة للمدرس من أجل الحصول على تفاعل طلابي جيد وتحصيل تعليمي عال وسلوك إيجابي من الطلبة، وإن تبني التعزيز الإيجابي في التدريس على اختلاف أنواعه يعتبر نمط جيد يساعد على نجاح العملية التعليمية التعلمية وخصوصاً إذا ترافقت مع مهارات المدرسين في استخدام المعزز المناسب تبعاً لخصائص الطالب والموقف التعليمي (مخيرم والعبسي، ٢٠١٤).

ويعزز نتيجة الدراسة الحالية أن غالبية الدراسات التي تم استعراضها أظهرت وجود أثر فعال للتعزيز مع أن هذه الدراسات استخدمت أنواع مختلفة من التعزيز، وطبقته بطرق مختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة طولبة (٢٠١٢)، ودراسة صوالحة (٢٠٠٨)، ودراسة الرشيد (٢٠١٣)، ودراسة مخيرم والعبسي (٢٠١٤)، ودراسة عبد السلام Abdul Salam (2013)، ودراسة Angadi & Akki (2013)، ودراسة Dian, Wiwiek & Siti (2014).

وفي الأخير، يتم طرح السؤال الآتي: ما الذي جعل التعزيز يرفع من تحصيل الطلاب؟ للإجابة عن هذا السؤال لا بأس من الاستعانة بالنظريات التي سبقت الإشارة إليها في الفصل الثاني وخاصة نظرية ماسلو. إذا اشبع الطلبة حاجة مستوى معين، فإن ذلك المستوى لا يدفع الطلبة للقيام بسلوك ما.

التوصيات

١. استخدام أساليب تعزيزية شاملة ومتنوعة بما يتناسب مع الموقف التعليمي الذي يكون المعلم بصدد.

٢. عمل دورات أكاديمية و إرشادية للمعلمين حول أهمية استخدام التعزيز، و إجراء اختبار لمن التزم في الدورات، و إعطاء الشهادات لمن اجتاز الاختبار، و متابعة مدى تطبيق الدورات من قبل المدير و المشرف.

٣. ضرورة إعادة إجراء الدراسة على عينة أكبر للوصول إلى نتائج أكثر دقة و بمتغيرات أكثر تشمل الصف و سنوات الخبرة و الحوافز المقدمة للمعلم بالإضافة إلى المتغيرات الموجودة في الدراسة .

٤. أن توفر المدرسة الإمكانيات المادية اللازمة لعملية التعزيز، حيث لا تثقل على المعلم ماديًا، فتوفرها يستدعي استخدامها .

٥. استخدام التعزيز، ليس فقط في مجال التعليم، وإنما كذلك في مجال ترسيخ الاتجاهات الروحية والأخلاقية.

المراجع

أبو جمعة، نعيم حافظ. (٢٠٠٨). *أساسيات و طرق البحث العلمي في الإدارة*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

أبو دف، محمود خليل، (٢٠٠٩). *مدى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأساليب تعديل السلوك كما جاءت في السنة النبوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بمحافظة غزة*، مجلة الجامعة الإسلامية : سلسلة الدراسات الإنسانية ١٧ (١)، ٧٩-٤٥.

آل خلف، أحمد بن عبدالله (٢٠٠٥). *أثر استخدام طريقة المناقشة المصحوبة بالتعزيز اللفظي والمادي في التحصيل الدراسي لمادة الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة الملك سعود.

البرجاوي، مولاى المصطفى. (٢٠١٠). *التحفيز والدافعية وتطبيق مبادئها في الميدان التربوي*، الرباط، المغرب.

إدارة التخطيط والمشاريع التربوية. (٢٠١٣). *تطور عدد المدارس الحكومية حسب الجنس الأعوام*

الدراسية ٢٠٠٩ / ٢٠٠٨ م - ٢٠١٣ / ٢٠١٢ م. قسم الإحصاء التربوي، إدارة التخطيط

والمشاريع التربوية ،وزارة التربية والتعليم البحرين.

<http://www.moe.gov.bh/archive/statistics/2013/2.pdf>

جابر، عبد الحميد. (١٩٩٠). *نظريات الشخصية (البناء . الدنياميات . النمو . طرق البحث .*

التقويم). قطر: دار النهضة العربية.

جبران، مسعود. (١٩٩٢). *المعجم الرائد*. بيروت، دار العلم للملايين.

الجلالي، لمعان. (٢٠١١). *التحصيل الدراسي*. عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جلو، الحسين جرنو محمد. (١٩٩٤). *أساليب التشويق والتعزيز في القرآن الكريم*. بيروت، مؤسسة الرسالة.

الحفني، عبد المنعم. (٢٠٠٠). *المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة* (ط٣). القاهرة، مكتبة مدبولي.

الخطيب، جمال (١٩٩٥). *تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين*. عمان - الأردن: إشراق للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال. (١٩٩٠). *تعديل السلوك القوانين والإجراءات* (ط٢). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية

الخطيب، جمال. (١٩٩٤). *تعديل السلوك الإنساني: دليل العاملين في المجالات التربوية والنفسية و الاجتماعية*. العين، الإمارات العربية المتحدة .

الدر، إبراهيم. (١٩٩٤). *الأسس البيولوجية لسلوك الإنسان*. بيروت: الدار العربية للعلوم.

الرشدي، بنیان باني. (٢٠١٣). *أثر استخدام التعزيز الرمزي - المعنوي في تنمية الدافع للإنجاز*

على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة حائل. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٣٤، ١٢٩-١٥٤.

زيتون، كمال عبد الحميد. (١٩٩٨). *التدريس: نماذج ومهاراته*. القاهرة، جمهورية مصر العربية: عالم الكتب.

زيدان، أمل فتاح. (٢٠٠٧). أثر التعزيز الرمزي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء في مركز محافظة نينوى. مجلة التربية والعلم، جامعة الموصل، ١٤ (١)، ٢٦٥-٢٩٤.

سالم، فؤاد الشيخ. (١٩٨٩). المفاهيم الإدارية الحديثة (ط٣). عمان، الأردن: المستقبل للنشر والتوزيع.

صادق، منير. (٢٠٠٩). دور المعلم في تعزيز السلوكيات الحسنة لدى الطلاب والقضاء على سلوكياتهم السيئة. قطر: منشورات مدارس الجزيرة الأهلية النموذجية.

صوالحة، أحمد محمد أحمد. (٢٠٠٨). فعالية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس في الأردن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢٠ (٢)، ٣٦٤-٣٢٥.

طوالبة، عائشة حسين. (٢٠١٢). مقارنة بين أثر التعزيز الروحي والتقليدي والفوري والآجل في السلوك: دراسة نوعية شبه تجريبية. مجلة العلوم الإنسانية والدراسات الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٤، ٩٧-١٤٢.

طبيب، عماد محمود سعيد. (٢٠٠٤). أثر التعزيز على التحصيل العلمي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم في مدينة قلقيلية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية.

عبد المجيد، إيمان عبد العظيم محمد. (٢٠٠٥). أثر استخدام بعض أساليب التعزيز الموجب باستخدام الكمبيوتر علي تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي التجاري لبعض مفاهيم الرياضيات المالية واحتفاظهم لها (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أسيوط. كلية التربية.

علاونة، شفيق. (٢٠٠٤). الدافعية، (محرر)، علم النفس العام، تحرير محمد الريماوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصر. القاهرة، عالم الكتب.
الغامدي، حسين عبدالفتاح. (٢٠١٠). مدارس علم النفس ونظريات الشخصية: مذكرة جامعية. منشورات جامعة أم القرى.

قاموس المعاني. (٢٠١٥). مفهوم التعزيز. استرجع من: <http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/تعزير/>

القحطاني، سعد. (١٩٩٨). علاقة دافع الإنجاز ببعض سمات الشخصية دراسة على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود.

قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٢). علم النفس العام. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

محامدين، إسماعيلي وآخرون. (٢٠٠٧). دليل الحيات المدرسية، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات. دجنبر.

محمد، أحمد آدم أحمد. (٢٠٠٦). أثر استخدام التعزيز اللفظي في تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة القدم لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخرطوم. مجلة جامعة السودان للعلوم والتقانة، ١٧ (٢)، ١٢٧-١٤٤.

محمد، عائشة عثمان. (٢٠٠٧). أثر استخدام التعزيز الموجب بأنواعه اللفظي، المادي، اللفظي والمادي معاً على التحصيل العام في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة غريان (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الفاتح، ليبيا.

مخير، سمير كامل، والعبيسي، سمير إبراهيم. (٢٠١٤). أثر التعزيز في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الصف العاشر في قواعد اللغة العربية. مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية، ١٨ (٢)، ١٤٥-١٧٤.

منسي، حسن. (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم والتعليم (مبادئ ومفاهيم). عمان، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Abdul Salam, A. A. (2013). *The Effect Of Giving Non Verbal Reinforcement On Reading Comprehension Achievement Of Grade Seven Students At Smpn 1 Mumbulsari Jember*. (Unpublished Thesis). Jember University, Indonesia.

- Adaji, T. O. (2006). *effects of verbal reinforcement strategy on academic achievement of poor achieving pupils in the English language in the primary schools: a case study of olamaboro local government area, kogi state*. (Unpublished Thesis), University of Manchester
- Angadi, G. R., & Akki, S. M. B. (2013). Impact Of Continuous And Comprehensive Evaluation (Cce) And Fixed Interval Schedule Reinforcement On Academic Achievement Of Secondary School Students In English. *International Journal of Teacher Educational Research*, 2(10),2319-4642.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational research*, 64(3), 363-423.
- Copeland, R. L.(1991). *Examine the types of motives and express reasons and motives of learning for students in Japan*. (Unpublished Thesis), Washington University.
- Dian W. T. D., Wiwiek E. B., W., & Siti S., S. (2014). *Improving the Eighth Year Students' Tense Achievement and Active Participation by Giving Positive Reinforcement at SMPN 1 Silo in the 2013/2014 Academic Year*. (Unpublished Thesis). The University of

Gorard, S. (2008). Causes of underachievement in mathematics at the elementary students in UK. *British Journal of Educational Studies*, 56(3), 124-141.

Lachenmeyer, C. W. (1969). Systematic socialization: Observations on a programmed environment for the habilitation of antisocial retardates. *The Psychological Record*.

Lim, S. A. (2014). *The Relationship of Reinforcement Sensitivity Theory and Academic Achievement* (Unpublished Thesis). The University of Queensland.

Martin G, Pear J. (1983), *Behavior modification: What it is and how to do it*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Mire, R. (2014). Reinforcement of the achievement and the sense of ownership through the deployment of objectives. In *40 Annual Meeting of Spanish Nuclear Society, Oct 1-3, 2014, Valencia, Spain*.

O'leary, K. D. and Becker, W. C., (1976), Behavior Modification of an Adjustment, *Exceptional Children*, 33, 637-642.

Sulzer-Azaroff, B., & Mayer, G. R. (1977). *Applying behavior analysis procedures with children and youth*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Susanto, D. (2014). The Effect Of Giving Non-Verbal Reinforcement On Reading Comprehension Achievement Of The Eighth Grade Students
- Vollmer, T. R., Ringdahl, J. E., Roane, H. S., & Marcus, B. A. (1997). Negative side effects of noncontingent reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 161-164.
- Ward, A., Stoker, H. W., & Murray-Ward, M. (1996). Achievement and ability tests-Definition of the domain. *Educational Measurement*, 2, 2-5.

مصادر تخريج الأحاديث النبوية الشريفة:

- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله (١٩٨٧) *الجامع الصحيح المختصر*. تحقيق (مصطفى البُغا) دار بان كثير، بيروت.
- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (ب.ت) *الصحيح الجامع*. تحقيق (أحمد شاكر) دار التراث العربي، بيروت.

الملاحق

ملحق رقم (١): اختبار التحصيل الذهني

ملحق رقم (٢): اختبار التحصيل التحريري

ملحق رقم (٣): جدول المعززات

ملحق رقم (٤): أسماء المحكمين.

ملحق رقم (١)

اختبار التحصيل الذهني

الاختبار الذهني ١ للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م المادة: رياضيات (الصف الرابع)		مملكة البحرين وزارة التربية والتعليم مدرسة الجسرة الابتدائية بنين
---	---	---

اسم الطالب : الرقم بالكشف :

رقم السؤال	السؤال
١	ما مجموع ٦٢ و ٢٣
٢	اوجد ناتج جمع ٣٥ مع ٦٠
٣	اطرح ٢٥ من ٦٠
٤	بكم يزيد ٩٠ عن ٤٥
٥	ماناتج ٣٥ في ٢ ؟
٦	اقسم ٣٣ على ٣

رقم السؤال	السؤال
٧	كم ٢ في ١٠٠
٨	حوط الإجابة الصحيحة : إذا جمعت عددين زوجيين يكون الناتج عددا .
٩	حوط الإجابة الصحيحة : العدد الذي يقبل القسمة على ٢ , ٣ معا .
١٠	حوط الإجابة الصحيحة : ناتج جمع ٢٧ + ٢٥ هو عدد

معلم المادة أ/ إبراهيم علي الغلث

مدير المدرسة أ حسن الشروقي

ملحق رقم (٢)

اختبار التحصيل التحريري

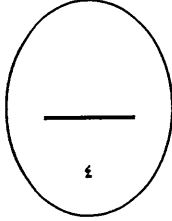
مملكة البحرين وزارة التربية والتعليم مدرسة الجسرة الابتدائية بنين		 		اختبار ٢ للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م المادة: رياضيات (الصف الرابع) الزمن : ساعة ونصف
اسم الطالب : الرقم بالكشف :				
رقم السؤال	الكفاية	درجة السؤال	درجة الطالب	أتقن / لم يتقن
١	إيجاد القيمة المنزلية ضمن عشرات الألوف وتمييز خصائص الجمع وقواعد الطرح وتقريب العدد لأقرب منزلة مطلوبة ضمن عشرات الألوف	٤		
٢	كتابة الأعداد بالصيغة اللفظية والتحليلية والقياسية	٤		
٣	تقدير ناتج عمليتي الجمع والطرح باستعمال التقريب	٤		
٤	ترتيب الأعداد تنازلياً أو تصاعدياً ضمن الألوف	٢		
٥	المقارنة بين الأعداد ضمن المليون	٤		
٦	إيجاد المنوال والوسيط والقيم المتطرفة	٤		
٧	إيجاد الأكبر احتمال بين البيانات	٢		
٨	حل على قاعدة العمليات	٤		
٩	يحل مسائل لفظية من واقع الحياة	٤		
١٠	إيجاد ناتج الضرب في عدد مكون من رقمين	٤		
١١	يوجد ناتج الضرب في مضاعفات ١٠ , ١٠٠ , ١٠٠٠	٤		
	المجموع	١٠٠		
		٥٠		

مدير المدرسة / حسن

معلم المادة / إبراهيم علي الغلث

الشروقي

س ١ : اختر الإجابة الصحيحة من بين الأقواس بوضع خطا تحتها



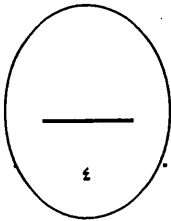
(٣٠٠) ,

أ) القيمة المنزلية لرقم ٣ في العدد ٢٦٣٦٠ هي (٣٠٠٠٠)

ب) $٥٣ + ١٠ = ١٠ + ٥٣$ (قواعد الطرح , خاصية الإبدال في الجمع , خاصية التجميع بالجمع)

ت) العدد ٧٤٧٩١ مقربة لأقرب مائة يكون (٧٤٧٩٠ , ٧٤٧٠٠ , ٧٤٨٠٠)

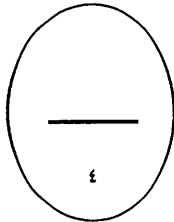
ث) $٢٣ = ٠ + ٢٣$ استخدمنا (خاصية الإبدال , خاصية التجميع , خاصية العنصر المحايد)



س ٢ : أ) اكتب العدد التالي بالصيغة التحليلية ٣٤٥٦٩٨

ب) اكتب العدد التالي بالصيغة اللفظية ٥٦٣٧٩٠

ت) اكتب العدد التالي : ((خمسة ملايين وست مائة وخمسين ألفا)) بالصيغة القياسية



س ٣ : أكمل ما يلي لتقدير ناتج الجمع والطرح في العملية التالية

(مقربا للمائة)

٧٣٦ ←

(مقربا للمائة)

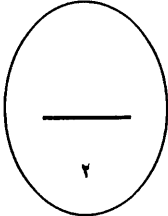
$$\begin{array}{r} 247 + \quad \leftarrow \quad \dots\dots\dots + \dots\dots\dots \\ \hline \dots\dots\dots \end{array}$$

(مقربا للمائة)

$$\begin{array}{r} \dots\dots\dots \quad \leftarrow \quad 498 \\ \hline \dots\dots\dots \end{array}$$

(مقربا للمائة)

$$\begin{array}{r} \dots\dots\dots - \quad \leftarrow \quad 301 - \\ \hline \dots\dots\dots \end{array}$$



س٤ : رتب الأعداد التالية تنازليا (من الأكبر إلى الأصغر)

٧٦٥٤ , ٤٦٥٧ , ٥٤٦٧ , ٤٥٦٧

..... , ... , ... , ...

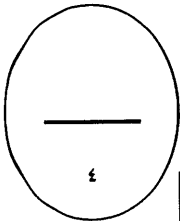
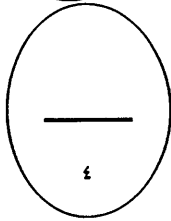
س٥: ضع الرمز المناسب (< او > او =) في الفراغ فيما يلي :

٩٠٠٠٠٠ مائة ألف

٦٢٠٩٠ ٦٢١٩٠

٥٤٦٨٧٩ ٥٤٦٧٨٩

٨٠٨٨٨٠٨ ٨٨٠٨٠٨٠



س٦) البيانات التالية تمثل درجات الطلاب في اختبار الرياضيات

الاسم	علي	سالم	حسن	طلال	نور
الدرجة	٩	١	٩	٦	١٠
الترتيب					

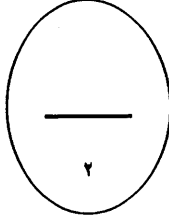
المِنَوَال هو:

الوسيط هو:.....

القيم المتطرفة:.....

س (٧) ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة

لدى خالد حقيبة تحتوي على ٢٠ مكعبًا، ٦ منها زرقاء، و ٤ حمراء، و ٧ خضراء، و ٣ صفراء . فإذا اختار خالد أحد المكعبات دون النظر إليها، فما اللون الذي إمكانية اختياره أكثر من غيره؟



(أ) الأخضر

(ب) الأزرق

(ج) الأصفر

(د) الأحمر

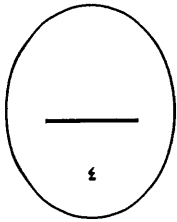
س (٨) أجب على ما يأتي

إذا علمت أن عمر خالد يزيد على عمر أخاه

ب ٥ سنوات، فاستعمل قاعدة الدالة في الجدول

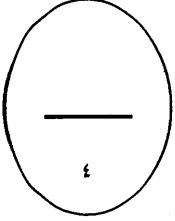
المجاور لتجد عمر خالد، عندما يكون عمر أخاه

١، ٢، ٣، ٤ سنوات.

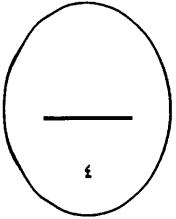


القاعدة : +	
المخرجة	المدخلة
	١
	٢
	٣
	٤

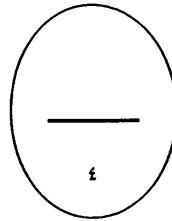
س ٩) اشترى (محمد) ٤ دراجات ثمن الدراجة الواحدة ٣٠ دينار. فكم ثمن الدراجات؟



س ١٠) اوجد حاصل ضرب مايلي :



$$\begin{array}{r} 32 \\ 21 \times \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 345 \\ 3 \times \\ \hline \end{array}$$

س ١١) أكمل بوضع العدد المناسب داخل الفراغ :

$$\begin{array}{l} \boxed{} = 60 \times 60 \text{ (٢)} \\ 40,000 = \boxed{} \times 9,000 \text{ (٤)} \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \boxed{} = 70 \times 5 \text{ (١)} \\ 4,000 = \boxed{} \times 100 \text{ (٢)} \end{array}$$

جدول المعززات

١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	الدرس	المعززات اللفظية
											يستخدم المعلم كلمات (أحسنت , مدحه , يارك الله فيك , الخ)
١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	الدرس	المعززات الإشارية
											يستخدم المعلم إشارات (الإيماء بالرأس , فتح العينين للندهاش , إشارة باليد إشارة الممتاز , الخ)
١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	الدرس	المكافآت
											يستخدم المعلم توزيع الجوائز والدرجات والرموز المادية
١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	الدرس	التقدير
											يستخدم المعلم التقديرات من مديح منحه شهادة تقدير , وضع اسم الطالب في لوحة شرف , تفويضة بالإشراف , عمل رحله خارجية ,
١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	الدرس	المعززات الغذائية
											يجعل المعلم الطالب يذهب للأكل أو للشرب

ملحق رقم (٤)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العملية	مكان العمل
١	سلمان حسن عباس	دكتوراه	جامعة البحرين
٢	سميرة سعيدي	دكتوراه	جامعة البحرين
٣	محمود ال عباس	دكتوراه	جامعة البحرين
٤	فيصل الشويخ	دكتوراه	جامعة البحرين
٥	جاسم البحيري	ماجستير	وزارة التربية والتعليم
٦	عبدالله دومي	ماجستير	وزارة التربية والتعليم
٧	حسين محمد عاشور	ماجستير	وزارة التربية والتعليم
٨	فهد ناصر الجوير	ماجستير	وزارة التربية والتعليم
٩			
١٠			

Abstract

This study aimed at identifying the impact of Reinforcement in academic achievement among fourth primary grade students in the Kingdom of Bahrain. The study used a quasi-experimental method following the pre-post test design for both the experimental and the control groups. the sample consisted of (30) students from Aljasra Primary School for Boys in Bahrain were randomly assigned to experimental groups and the control group by 15 students in each group. The study used the oral achievement test, written achievement test and table of Reinforcements .

The results showed the effectiveness of reinforcement in academic achievement development of fourth grade students in the Kingdom of Bahrain, where the results showed a statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of members of the control group on the achievement test, and the differences in favor of the experimental group.

Key words: Reinforcement, achievement, primary school.

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts



Department of Psychology

**The impact of Reinforcement in academic
achievement among fourth primary grade students
in the Kingdom of Bahrain**

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Master's Degree in Counseling Psychology

Submitted by
Ibrahim Ali Algt

20114867

Supervised By
Dr. Mohammed Miqdad
Professor of Psychology

University of Bahrain
kingdom of Bahrain
January 2016