الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل:10/ PSY / M / PG / 01

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي في خفض سلوك امتثال طفل المرحلة الابتدائية لجماعة الرفاق

– دراسة تجريبية على عينة من الأطفال (6–10) سنوات ببلدية سيدي عقبة –

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس

تخصص: علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالبة:
إبراهيمي كوثر

إشراف الأستاذ الدكتور:
بلوم محمد

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
نصر الدين جابر	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
محمد بلوم	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
بوقصة عمر	أستاذ	جامعة باتنة	مناقشا
فتيحة بن زروال	أستاذ	جامعة أم البواقي	مناقشا
بوعيشة آمال	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	مناقشا
عدوان يوسف	أستاذ	جامعة باتنة	مناقشا

السنة الجامعية:2018– 2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، على تيسير انجاز هذا العمل وتذليل صعوباته وتوفيقه لتقديم بحث، سعينا أن يكون ذا قيمة علمية، وإضافة في تخصص يحتاج إلى مزيد من الأبحاث خاصة التجريبية منها على المستوى العربي بالتحديد. وإن كانت هذه الدراسة قد تم إنجازها من قبل الطالبة فإنها في الحقيقة، ما كانت لتلقى النور لولا مساهمة الأستاذ المشرف بصبره أولا، ودقة ملاحظاته ثانيا، وتشجيعاته على اكمالها في أحسن صورة ممكنة. ومساهمة كذلك مدير المؤسسة التربوية ومساعدي الباحثة وأهالي الأطفال محل البحث والأطفال أنفسهم. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي، تم بناؤه على توجه نظري اجتماعي معرفي لنظرية جوليان روتر للتعلم، من أجل خفض السلوك الامتثالي لأطفال المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقهم. وذلك انطلاقا من ست فرضيات؛ الأولى تتعلق بالكشف عن مستوى امتثال أطفال المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقهم، لتركز بعدها الثانية عن الفروق في القياس القبلي لمستوى امتثالهم حسب الجنس والسن. أما الثالثة فتتوجه للكشف عن الفروق بين القياسات المتكررة (قبلي، بعدية، تتبعي)، وبالنسبة للرابعة والخامسة تبحث فيما إن كان هناك تدخل لمتغيرات السن والجنس والذكاء والمستوى الثقافي والاجتماعي للوالدين في القياسين البعدي والتتبعي، لتتوصل الفرضية الأخيرة لحجم التأثير في خفض السلوك الامتثالي الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي.

وللتحقق من هذه الفرضيات؛ فقد تم اعتماد المنهج التجريبي بتصميم القياسات المتكررة، الذي يعتبر من التصاميم غير المعلمية داخل أفراد العينة، الذين قد تم اختيارهم بناء على مرحلتين؛ الأولى كانت بطريقة المعاينة الطبقية العشوائية، أما الثانية تمت من خلال المعاينة القصدية. وقد بلغ أفراد العينة في المرحلة الأولى 37 طفلا، لينخفض العدد في المرحلة الثانية إلى 22 طفل توفرت فيهم شروط إجراء الدراسة، ليتبقى منهم 18 طفل ممن التزموا بحضور مواقف البرنامج التدريبي.

وللتمكن من تطبيق البرنامج والتوصل لأهدافه المرجوة تم الاستعانة بأربع أدوات بحثية تمثلت في؛ اختبار آش التجريبي للامتثال الاجتماعي، اختبار جودانف للذكاء، الملاحظة العلمية، البرنامج التدريبي الذي تم بناؤه على أسس؛ أهمها نتائج الدراسة الاستطلاعية، التي تم فيها الاختبار التجريبي لمبادئ نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي. وبعد عملية البحث، أسفرت النتائج عما يلي:

1. يمتثل أطفال المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقهم بمستوى مرتفع.
2. غياب الفروق في القياس القبلي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس وتحقق الفروق حسب السن لصالح الفئة العمرية (6-7-8) سنوات.
3. وجود فروق بين متوسطات القياسات المتكررة (قبلي، قياسات بعدية، تتبعي) في امتثال أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي.
4. غياب الفروق في القياس البعدي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين.
5. غياب الفروق في القياس التتبعي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين.
6. حجم تأثير كبير ناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي في خفض مستوى امتثال العينة.

The Study Abstract

The present study aims to test the efficacy of a training program, that was built on a social cognitive theoretical basis from Julian Rotter's social learning theory, in order to reduce conformity behavior of primary school children to their peer groups. To do this, we started by postulating a set of six hypotheses; the first one related to revealing the level of conformity displayed by children to their peer groups, the second hypothesis concentrating on differences in conformity, in the pre measurements linked to sex and age, the third was oriented towards finding about differences between the repetitive measurements (pre, post, and follow up), the fourth and fifth hypotheses searched whether there were intervening variables relating to age, sex, intelligence level, social and cultural level of parents, in the post and follow up measurements, the six and last hypothesis measuring the size of the program impact on reducing conformity behavior.

To test the study hypotheses, we followed the experiment method based on the repetitive measurement design, which is considered as one of the non parametric designs concerning small size samples that were chosen in a stratified haphazard manner, while in the second step, it was chosen in a purposeful manner, with the sample numbering 37 children in the first step, to drop in the second step, to 22 children who satisfied the study requirements, and to end up with 18 children who showed commitment to attend the training program sessions.

In order to apply the program and attain its desired goals we relied on the following four research Tools ; Asch's Social Conformity Expreiment Test, Goodenough's Intelligence Test, the scientific observation, the Training Program which was built on the bases of the pilot study in which the principles of Rotter's cognitive social learning theory were experimentally tested. In the end the research reached the following results :

1. Primary school children showed a high level of conformity to their peer groups.
2. There were no differences, in pre measurement, in the level of conformity related to sex among children of the experimental group, but there were differences related to age in favor of the 6-7-8 years age group.
3. There were differences between means of repetitive measurements the (pre, post, follow up) in conformity among children of the experimental group in favor of the pre-measurement.
4. The were no differences, in post measurement, in the level of conformity related to sex, age, intelligence, and social-cultural level of parents.
5. There were no differences, in the follow up measurement, in the level of conformity of children of the experimental group related to sex, age, intelligence, and social-cultural level of parents.
6. The impact of the training program was important and resulted in a marked reduction of the level of conformity of the experimental sample.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير .....

ملخص الدراسة .....

قائمة الجداول ..... أ

قائمة الأشكال.....د

قائمة الصور .....و

مقدمة .....ز

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة.....10

1.1. التساؤل الرئيسي 13

2.1. التساؤلات الفرعية 13

3.1. فرضيات الدراسة 13

2. أهمية الدراسة.....14

1.2. متغيرات البحث 14

2.2. بيئة الدراسة.....14

3.2. الأهمية العملية.....15

3. أهداف الدراسة.....15

4. المصطلحات الإجرائية للدراسة 16

1.4. فاعلية البرنامج التدريبي 16

2.4. التوقع 16

3.4. قيمة التعزيز 16

4.4. الموقف السيكولوجي.....16

5.4. الامتثال الاجتماعي 16

6.4. خفض السلوك الامتثالي 17

5. الدراسات السابقة.....17

1.5.عرض الدراسات السابقة.....17

2.5. التعقيب على الدراسات السابقة.....30

3.5. مكانة وموقف الدراسة الحالية من الدراسات السابقة 37

الفصل الثاني: إشكالات العلاقة الامتثالية للرفاق

تمهيد..... 40
1. ماهية الامتثال الاجتماعي 41
2. الطفل بين التقليد والامتثال 51
1.2. البدايات الأولى للتقليد والامتثال..... 51
2.2. تطور التقليد وخصائص الامتثال..... 54
3. نموذج آش التجريبي للامتثال 59
1.3. نماذج الامتثال الكلاسيكية..... 59
2.3. نماذج الامتثال الحديثة 60
3.3. نموذج آش للامتثال..... 61
4. العلاقة بالرفاق بين الامتثال والانحراف 66
5. الأسرة والعلاقة الامتثالية للأبناء 76
خلاصة:..... **80**

الفصل الثالث: العلاقة التأثيرية بين الجماعة والطفل

تمهيد..... 82
1. تكوين الجماعة والعلاقات الاجتماعية للطفل 83
2. العلاقة بالرفاق مقارنة بالعلاقات الأسرية..... 89
3. جماعة الرفاق بين الطفولة والمراهقة 89
4. تأثير جماعة الرفاق على الطفل 91
5. أسس المفاضلة بين الجماعات: (الرفاق والأسرة أنموذجا)..... 98
خلاصة **107**

الفصل الرابع: نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي

تمهيد..... 109
1. نظرية التعلم الاجتماعي ونظريات التعلم الأخرى 110
2. قضايا نظرية التعلم الاجتماعي..... 124
3. قوة الحاجة والسلوك النوعي المتعلم 127
4. إمكانية السلوك والموقف السيكولوجي 131
1.4. إمكانية السلوك..... 131
2.4. الموقف السيكولوجي..... 132
5. التوقع وقيمة التعزيز 137

1.5. مفهوم التوقع 137
2.5. مفهوم قيمة التعزيز 141
3.5. العلاقة بين التوقع وقيمة التعزيز 145
4.5. قياس التوقع وقيمة التعزيز 147
6. تفسير جوليان روتر لتشكل السلوك 152
خلاصة 157

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد 159
1. الدراسة الاستطلاعية 160
1.1. تساؤلات الدراسة الاستطلاعية 160
2.1. فرضيات الدراسة الاستطلاعية 161
3.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية 161
4.1. المصطلحات الإجرائية للدراسة الاستطلاعية 161
5.1. مراحل الدراسة الاستطلاعية 163
6.1. منهج الدراسة الاستطلاعية 163
7.1. عينة الدراسة الاستطلاعية 164
8.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية 167
9.1. أساليب المعالجة الاحصائية 184
10.1. عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات 186
11.1. النتائج العامة للدراسة الاستطلاعية 211
2. الدراسة الأساسية. 214
1.2. حدود الدراسة 214
2.2. منهج الدراسة الأساسية 216
3.2. عينة الدراسة الأساسية 218
1.3.2. تحديد حجم العينة 218
2.3.2. طريقة اختيار العينة 218
3.3.2. خصائص العينة 223
4.2. أدوات الدراسة الأساسية 229
1.4.2. اختبار آش التجريبي للامتثال الاجتماعي 229
2.4.2. اختبار جودانف للذكاء 231

3.4.2. الملاحظة العلمية 237
4.4.2. البرنامج التدريبي 239
1.4.4.2. أسس بناء البرنامج التدريبي 239
2.4.4.2. خصائص البرنامج التدريبي 241
3.4.4.2. الوسائل التدريبية المستخدمة في البرنامج التدريبي 241
4.4.4.2. اجراءات البرنامج التدريبي 241
5.4.4.2. مراحل البرنامج التدريبي 245
5.2. أساليب المعالجة الاحصائية 257
خلاصة 260

الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج

تمهيد 262
1. عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات 263
1.1. اختبار نتائج الفرضية الأولى 263
2.1. اختبار نتائج الفرضية الثانية 268
3.1. اختبار نتائج الفرضية الثالثة 270
4.1. اختبار نتائج الفرضية الرابعة 273
5.1. اختبار نتائج الفرضية الخامسة 275
6.1. اختبار نتائج الفرضية السادسة 276
2. تفسير النتائج العامة للدراسة 278
خاتمة 290
قائمة المراجع 291
الملاحق 305
ملحق رقم (1): طلب تحكيم البرنامج التدريبي 306
ملحق رقم (2): قائمة المحكمين 319
ملحق رقم (3): بيانات المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر المبحوثين 321
ملحق رقم (4): بيانات مستوى الذكاء على اختبار جودانف 322
ملحق رقم (5): رسومات الأطفال على اختبار جودانف 328
ملحق رقم (6): مستوى امتثال عينة الدراسة الاستطلاعية 329
ملحق رقم (7): بيانات التجربة الأولى من الدراسة الاستطلاعية 331
ملحق رقم (8): بيانات التجربة الثانية من الدراسة الاستطلاعية 333

ملحق رقم (9): صور تمثيلية من الدراسة الاستطلاعية 335
ملحق رقم (10): مستوى امتثال عينة الدراسة الأساسية 336
ملحق رقم (11): نتائج البرنامج التدريبي وبيانات القياسات المتكررة 340
ملحق رقم (12): صور حقيقية من الدراسة الأساسية 342

قائمة الجداول

جدول 1: يوضح العناصر المؤثرة في التقليد لباندورا [Bandura] 55

جدول 2: يوضح أوجه المقارنة بين التقليد والامتثال 58

جدول 3: يوضح نتائج دراسة آش الأصلية 63

جدول 4: يوضح مقارنة بين الجماعات الأولية والثانوية في الخصائص والوظائف 85

جدول 5: يوضح عوامل الجاذبية للجماعات 102

جدول 6: يوضح احتمالات العلاقة بين التوقع وقيمة التعزيز 147

جدول 7: يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية 165

جدول8 : يوضح خصائص العينة الاستطلاعية 166

جدول9 : يوضح طريقة إجابة الحلفاء على المثيرات البصرية المعروضة 174

جدول 10: يوضح جدول ملاحظة للاستجابات الامتثالية من الدراسة الاستطلاعية 175

جدول 11: يوضح جدول ملاحظة لترتيب المعززات المادية في الدراسة الاستطلاعية 177

جدول 12: يوضح تكرار الهدايا المفضلة عند الطفل 178

جدول 13: نمط التعزيز المقدم لكل طفل 179

جدول 14: يوضح جدول ملاحظة استجابة الطفل في المهمة التجريبية الأولى من الدراسة الاستطلاعية 181

جدول 15: يوضح جدول ملاحظة لاستجابة الطفل على المهمة التجريبية الثانية من الدراسة الاستطلاعية 183

جدول 16: يوضح أساليب المعالجة الاحصائية ومبررات استخدامها في الدراسة الاستطلاعية 184

جدول17 : يوضح نتائج استجابة العينة الاستطلاعية في المحاولات التجريبية للامتثال 186

جدول 18: يوضح تكرارات ونسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية من الدراسة الاستطلاعية 187

جدول 19: يوضح تكرارات ونسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية حسب الجنس من الدراسة الاستطلاعية 188

جدول20 : يوضح تكرار ونسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية حسب السن من الدراسة الاستطلاعية 189

جدول 21: يوضح مستوى امتثال عينة الدراسة الاستطلاعية 191

جدول 22: يوضح نتائج اختبار كولموجروف – سيمرنوف لمستوى الامتثال من الدراسة الاستطلاعية 192

جدول 23: يوضح نتائج اختبار مان وتني للفروق في مستوى الامتثال حسب الجنس 193

جدول 24: يوضح نتائج اختبار كروسكال واليز للفروق في مستوى الامتثال حسب السن 193

جدول 25: يوضح تكرارات ونسب تفضيلات عينة الدراسة الاستطلاعية للتعزيزات المادية 194

جدول 26: يوضح نتائج الاستجابات الامتثالية وفق أنماط التعزيز المقدمة لعينة الدراسة الاستطلاعية 195

جدول 27: يوضح نتائج اختبار كولموجروف–سيمرنوف لبيانات امتثال التجربة الأولى من الدراسة الاستطلاعية 196

جدول28 : يوضح بيانات معالجة العينة والحالات المفقودة للدراسة الاستطلاعية 197

جدول 29: يوضح اختبار كاي مربع للفروق في امتثال أطفال المجموعة التجريبية حسب أنماط التعزيز 197

جدول 30: يوضح نتائج اختبار كولموجروف–سيمرنوف للقياس القبلي والبعدي للتجربة الأولى من الدراسة الاستطلاعية 198

جدول 31: يوضح نتائج اختبار ماكنمار للفروق بين القياسين القبلي والبعدي من التجربة الأولى للدراسة الاستطلاعية 198

جدول 32: يوضح نتائج القياس القبلي والبعدي للمهمة التجريبية الأولى من الدراسة الاستطلاعية 199

جدول33 : يوضح نتائج القياس الأول من المهمة التجريبية الثانية للدراسة الاستطلاعية 201
جدول 34: يوضح نسب وتكرارات المحاولات التجريبية في القياس الأول من المهمة التجريبية الثانية 202
جدول 35: يوضح اختبار كولموجروف–سيمرنوف للقياس القبلي والقياس الأول من التجربة الثانية 203
جدول 36: يوضح نتائج اختبار ولككسون للفروق في مستوى الامتثال بين القياس القبلي والقياس الأول من التجربة الثانية للدراسة الاستطلاعية 203
جدول 37: يوضح نتائج مستوى الامتثال في القياسين القبلي والقياس الأول من التجربة الثانية من الدراسة الاستطلاعية..... 204
جدول38 : يوضح نتائج القياس الثاني من المهمة التجريبية الثانية للدراسة الاستطلاعية..... 205
جدول 39: يوضح تكرارات الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية للقياس الثاني من التجربة الثانية..... 206
جدول 40: يوضح نتائج اختبار كولموجروف–سيمرنوف للقياس القبلي والقياس الثاني من التجربة الثانية..... 206
جدول 41: يوضح نتائج اختبار ولككسون للفروق في مستوى الامتثال بين القياس القبلي والقياس الثاني من التجربة الثانية 207
جدول 42: يوضح نتائج مستوى الامتثال في القياسين القبلي والقياس الثاني من التجربة الثانية 208
جدول 43: يوضح نتائج اختبار فريدمان للفروق بين القياسات القبلي والأول والثاني من التجربة الثانية في مستوى الامتثال 209
جدول 44: يوضح النتائج العامة للدراسة الاستطلاعية 211
جدول 45: المجال الزمني للدراسة الأساسية والاستطلاعية 215
جدول 46: اجراءات التعامل مع عيوب تصميم القياسات المتكررة..... 217
جدول 47: حجم المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية..... 219
جدول 48: حجم العينة الطبقية..... 220
جدول 49: تعديل حجم العينة الطبقية 220
جدول 50: العينة المختارة عشوائيا..... 221
جدول 51: العينة المختارة قصديا..... 222
جدول 52: خصائص العينة المختارة بطريقة المعاينة العشوائية الطبقية 223
جدول 53: خصائص العينة المختارة بطريقة المعينة القصدية..... 225
جدول 54: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مستوى الذكاء 227
جدول 55: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين..... 228
جدول 56: استخراج العمر العقلي وفق الدرجة الخام 232
جدول 57: استخراج العمر العقلي تبعا لجودانف 233
جدول 58: دلالات معامل الذكاء 234
جدول 59: دلالات معامل الذكاء المعتمدة في الدراسة الأساسية 235
جدول 60: معامل ثبات اختبار رسم الرجل المعدل..... 236
جدول 61: جدول ملاحظة للاستجابة الامتثالية لعينة الدراسة الأساسية 237
جدول62 : جدول ملاحظة لتسجيل استجابات الطفل في المواقف التجريبية..... 238
جدول 63: الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي 242
جدول 64: ترتيب المهام التجريبية للبرنامج التدريبي..... 243

جدول 65: محتوى البرنامج التدريبي (المبحوثين) 247
جدول 66: محتوى البرنامج التدريبي (الحلفاء) 248
جدول 67: أساليب المعالجة الاحصائية ومبرراتها في الدراسة الأساسية 257
جدول 68: التكرارات والنسب المئوية لامتثال عينة الدراسة الأساسية في المحاولات التجريبية 263
جدول 69: تكرارات ونسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية حسب الجنس 264
جدول70 : تكرارات ونسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية حسب السن 265
جدول 71: مستوى امتثال عينة الدراسة الأساسية 267
جدول 72: نتائج اختبار كولموجروف – سيمرنوف لبيانات مستوى الامتثال للدراسة الأساسية 268
جدول 73: نتائج اختبار مان وتني للفروق في مستوى الامتثال حسب الجنس 269
جدول 74: متوسط الرتب للعينة حسب السن 269
جدول 75: نتائج اختبار كروسكال واليز للفروق في مستوى الامتثال حسب السن 269
جدول 76: تكرار الاستجابة الامتثالية خلال القياسات المتكررة 270
جدول 77: نتائج اختبار كوكران للقياسات المتكررة 270
جدول 78: متوسط وانحراف القياسات المتكررة 271
جدول 79: نتائج مستوى الامتثال قبل تطبيق البرنامج وبعده 272
جدول 80: نتائج اختبار كولموجروف – سيمرنوف لبيانات القياس البعدي لمستوى الامتثال للدراسة الأساسية 273
جدول 81: نتائج اختبار مان وتني للفروق في مستوى الامتثال حسب الجنس 274
جدول 82: نتائج اختبار كروسكال واليز للفروق في القياس البعدي لمستوى الامتثال حسب السن ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين 274
جدول 83: نتائج اختبار كولموجروف – سيمرنوف لبيانات القياس التتبعي للامتثال للدراسة الأساسية 275
جدول 84: نتائج اختبار فيشر للفروق في القياس التتبعي للامتثال حسب الجنس 275
جدول 85: نتائج اختبار كروسكال واليز للفروق في القياس البعدي لمستوى الامتثال حسب السن ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين 276
جدول 86: نتائج اختبار ولككسون للفروق في مستوى الامتثال قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده 277
جدول 87: معايير حجم التأثير 278
جدول 88: النتائج العامة للدراسة الأساسية 278

قائمة الأشكال

شكل1 : التأثير الثلاثي المتبادل لباندورا.....54

شكل2 : لوحة خطوط الطول من تجربة آش.....62

شكل3 : تمركز الأنساق في المجتمع.....70

شكل4 : التصميم التجريبي للدراسة الاستطلاعية 163

شكل5 : الأعمدة البيانية لتوزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس والسن 167

شكل6 : الدائرة النسبية للذكور والاناث للدراسة الاستطلاعية 167

شكل7 : الطريقة الأولى لقياس الامتثال الاجتماعي وفق نموذج آش التجريبي للدراسة الاستطلاعية 168

شكل8 : قياس قيمة التعزيز وفق طريقة فيرز وروتر 169

شكل9 : تصميم المهمة التجريبية الأولى من الدراسة الاستطلاعية.....171

شكل10 : تصميم المهمة التجريبية الثانية من الدراسة الاستطلاعية 173

شكل11 : الدائرة النسبية لتفضيلات الطفل للهدايا.....178

شكل12 : الأعمدة البيانية لنسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية 187

شكل13 : أعمدة بيانية لنسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية حسب الجنس من الدراسة الاستطلاعية 188

شكل 14: منحنى تطور الامتثال وعدم الامتثال حسب العمر لعينة الدراسة الاستطلاعية 190

شكل15 : الأعمدة البيانية لمستوى امتثال العينة الاستطلاعية.....191

شكل16 : يوضح توزيع بيانات مستوى امتثال عينة الدراسة الاستطلاعية 192

شكل17 : يوضح الأعمدة البيانية لنسب تفضيل التعزيزات المادية لعينة الدراسة الاستطلاعية.....194

شكل18 : يوضح توزيع بيانات امتثال التجربة الأولى للدراسة الاستطلاعية 196

شكل19 : يوضح الأعمدة البيانية لمستوى امتثال المجموعة التجريبية تبعا لأنماط التعزيز 197

شكل20 : يوضح توزيع بيانات القياسين القبلي والأول من التجربة الثانية 203

شكل21 : يوضح الأعمدة البيانية لمستوى الامتثال في القياسين القبلي والأول من التجربة الثانية.....204

شكل22 : يوضح توزيع بيانات القياس الثاني من التجربة الثانية.....207

شكل23 : يوضح الأعمدة البيانية لمستوى الامتثال للقياسين القبلي والأول من التجربة الثانية 208

شكل24 : يوضح الأعمدة البيانية لمستوى الامتثال للقياسات القبلي والأول والثاني من التجربة الثانية 209

شكل25 : يوضح منحنى لمستوى امتثال المجموعة التجريبية من القياس القبلي إلى القياس البعدي للتجربة.....210

شكل26 : عمر المبحوثين المختارين بالطريقة العشوائية.....224

شكل27 : جنس المبحوثين المختارين بالطريقة العشوائية.....224

شكل28 : عمر الحلفاء المختارين بالطريقة العشوائية 224

شكل29 : جنس الحلفاء المختارين بالطريقة العشوائية.....224

شكل30 : جنس المبحوثين المختارين بالطريقة القصدية..... 226
شكل31 : عمر المبحوثين المختارين بالطريقة القصدية 226
شكل32 : جنس الحلفاء المختارين بالطريقة القصدية 226
شكل33 : عمر الحلفاء المختارين بالطريقة القصدية 226
شكل34 : أعمدة بيانية لمستوى ذكاء عينة الدراسة الأساسية..... 227
شكل35 : أعمدة بيانية لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين..... 229
شكل36 : الأعمدة البيانية لنسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية 263
شكل37 : الأعمدة البيانية لنسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية حسب الجنس 264
شكل 38: منحنى تطور الامتثال وعدم الامتثال حسب العمر 266
شكل39 : الأعمدة البيانية لمستوى امتثال عينة الدراسة الأساسية..... 267
شكل40 : توزيع بيانات مستوى امتثال عينة الدراسة الأساسية 268
شكل41 : الأعمدة البيانية لمستوى الامتثال قبل البرنامج التدريبي وبعده 272
شكل42 : منحنى يبين انخفاض مستوى امتثال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده..... 273

قائمة الصور

صورة1 : تقنية موراي لقياس الامتثال 60
صورة2 : أحد المشاركين الغافلين صاحب رقم (6) 61
صورة 3: وضع البطاقتين في المجال البصري للمشاركين في التجربة الأصلية لآش 62
صورة4 : الحدود المكانية لإجراء الدراسة الأساسية 214
صورة5 : حي النوي بن عمر سيدي عقبة 215
صورة6 : مكان وقوف الباحثة أثناء تجربة الامتثال الاجتماعي 230
صورة7 : طريقة تجليس المبحوثين في تجربة الامتثال الاجتماعي 230
صورة8 : تزويد الأطفال ببطاقات لأسمائهم في الموقف الأول 250
صورة9 : تدريب الأطفال على معاني البطاقات الملونة (الأحمر والأخضر) للموقف الأول 250
صورة10 : تدريب الأطفال على إدراك السلوكيات الخاطئة 251
صورة 11: تدريب الأطفال في موقف نتف أوراق الشجر 251
صورة12 : تدريب الأطفال على معرفة السلوك الصحيح (نموذج لإلقاء التحية والسلام) 252
صورة13 : ارتداء الحلفاء لأقنعة موحدة 252
صورة14 :تشجيع الحلفاء لمشاركة الطفل محل البحث في موقف نتف أوراق الشجر 253
صورة15 : تشجيع جميع الأطفال للسلوك غير الامتثالي لأحدهم 253
صورة16 : الحلفاء مع مبحوث في فناء المنزل 254
صورة17 : امتثال بعض المبحوثين في سلوك نتف أوراق الشجر وخربشة الحائط والصراخ 254
صورة18 : رفض امتثال طفلين للسلوكيات الخاطئة لجماعة الحلفاء 254
صورة19 : امتثال أحد المبحوثين في سلوك نتف أوراق الشجر في الشارع 255
صورة20 : عدم امتثال أحد المبحوثين في سلوك نتف أوراق الشجر بالشارع 255
صورة21 : حث أحد الحلفاء لمبحوثة على المشاركة في سلوك رمي الحجارة 256
صورة22 : رفض قوي لامتثال إحدى المبحوثات لجماعة الحلفاء 256

مقدمة

الضبط والتحكم هو أعلى أهداف البحث العلمي وأكثرها موضوعية نظرا لاستناده على التجربة العلمية المرتبطة بالاختبار الإمبريقي لفرضيات الباحث بالاعتماد على أدوات متعددة من بينها البرنامج التدريبي المتكون من جملة من الخطوات تبنى على عدة أسس أهمها النظرية العلمية. وإن كلمة تدريبي التي تقترب في معناها من مفهوم التعلم في العلوم الاجتماعية، يجعل من نظريات التعلم هي الأقرب لبناء تلك الخطوات على أساسها.

وقد شهدت تلك النظريات تطورا بحثيا في تفسيرها للتعلم الذي كان يعد في بداياته مجرد تشكيل رابطة من خلال الاقتران بين المثير والاستجابة (النظريات السلوكية)، ليصبح فيما بعد دور للكائن الحي ضمن هذه الرابطة الآلية بإدراكه ومعتقداته (النظريات المعرفية). وبعدها دور الآخرين في التأثير على هذا الكائن الحي (نظريات التعلم الاجتماعي المعرفي). وإن هذا التطور تبعه استحداث في المفاهيم المفسرة لآلية تشكيل السلوك، والتي تبلورت أكثر في نظريتي روتر و باندورا، حيث كان لهما مسار وظيفي متكامل نظرا لنشاطهما في نفس الاطار الزمني العام، لكن هذا لم يمنع من وجود خلافات فكرية ونظرية تحددت من خلال مفهوم النمذجة الذي ركز عليه باندورا واستبعده روتر بتركيزه على الأداء الواقعي للسلوك وتلقي تعزيز مباشر وليس بالإنابة أو الوساطة، إضافة إلى بروز مفاهيم تعتبر امتداد لكل من النظريات السلوكية والمعرفية جمعها روتر في نظريته (التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي). ما جعل من هذه النظرية أكثر شمولا في تفسير مختلف السلوكات.

وبالمقابل فقد ظهرت في العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين أبحاث تجريبية في علم النفس الاجتماعي حول العلاقة التأثيرية بين الفرد والآخرين، والتي كان أبرزها سلسلة التجارب التي أجراها سولمون آش في الامتثال الاجتماعي، الذي عاد الاهتمام المكثف به بعد السبعينيات نظرا لأهميته في تشكيل سلوك الفرد انطلاقا من تأثره بالجماعة الذي هو عضو فيها. وقد يقترب هذا المفهوم (الامتثال الاجتماعي) الذي ارتبطت دراساته أكثر بالبالغين، مع ما طرحه باندورا حول النمذجة (التقليد) الذي ارتبطت دراساته أكثر بالأطفال. لكن في حقيقة الأمر هما شكلان متمايزان يفصل بينهما عدد من الخصائص المرتبطة بآلية حدوث كل منهما. لذلك فالتفسير الأنسب لظاهرة الامتثال الاجتماعي قد يتضح بشكل أفضل من خلال نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي نظرا لشموليتها وتأكيد مبادئها على الجانب الاجتماعي والمعرفي للسلوك، وتركيزها على أهمية الموقف الذي يعد بعدا هاما في اتباع الفرد لمواقف جماعة الأغلبية متوقعا بذلك الحصول على إشباعات قيمتها ترتبط بالرضى والقبول والحفاظ على المكانة ونبذ الرفض يحظى بها

العضو في إطار تلك الجماعة. وهذا ما يجعل من نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي أساس نظري هام لبناء خطوات البرنامج التدريبي تسعى عن طريقه الدراسة الحالية التحكم في السلوك الامتثالي الذي قد يحمل مدلولا سلبيا في بعض المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها الطفل (6–10) سنوات مع جماعة رفاقه.

وإن اختيار تلك المرحلة العمرية بالذات يرجع للاهتمام القليل لدراسات الامتثال بالفئات العمرية المبكرة (الأطفال)، إضافة إلى التوجه نحو الوصف والكشف عن تطور هذه الظاهرة عبر المراحل العمرية دون هدف الضبط والتحكم، بالرغم من الحاجة لذلك نظرا لتركيزها على البعد السلبي لها كسلوك يساهم في زيادة الاعتمادية والتبعية للآخرين. ويرجع كذلك لندرة مثل هذه الدراسات على المستوى العربي التي تعتبر ضرورة نتيجة تباين هذه الظاهرة بين المجتمعات والثقافات.

وتأسيسا على ما تقدم تضمنت الدراسة ست فصول تتكامل في طرحها النظري، خصص أولها لطرح مشكلة الدراسة ومناقشة الدراسات السابقة، لتستعرض الثلاث فصول التالية كل من نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي، والإشكالات التي تعترض الطفل في إطار علاقته الامتثالية بجماعة رفاقه، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية مرحلة الطفولة خاصة ما تعلق بإدراكه لتلك الإشكالات ضمن العلاقة التأثيرية مع مختلف الجماعات (جماعة الأسرة، والرفاق). أما الفصلين المتبقيين (الخامس والسادس) فكانا للاختبار التجريبي والميداني لفرضيات البحث مع استعراض النتائج التي تبلورت في ضوء نظرية روتر ونظريات النمو والدراسات السابقة والإطار النظري.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. أهمية الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. المفاهيم الإجرائية للدراسة
5. الدراسات السابقة ومناقشتها

1. إشكالية الدراسة:

لقد استدعى التعقيد في السلوك الانساني، قيام الباحثين والمفكرين في علم النفس باختبار العديد من الأفكار في إطار أبحاث ودراسات تهدف للكشف عن القوانين والمبادئ التي تحكم هذا السلوك، وقد تُرجمت خلاصة تلك الجهود في شكل توجهات فكرية كل منها ركزت على عناصر وجوانب محددة في الفرد وشخصيته. وفي إطار البحث في السلوك الإنساني وعلاقته بالمجتمع، ركز علماء النفس الاجتماعي أكثر من غيرهم على أبحاث التأثير الاجتماعي كطرح يؤكد على التفاعل المتبادل بين الفرد ومحيطه الاجتماعي وما يشكله هذا التفاعل من مختلف صور السلوك المعقدة المرتبطة بالحاجات النفسية. ولعل أهم هذه الحاجات التي تطفو لتحدد سلوك الفرد هي تلك التي تعتمد على وجود الآخرين، والآخر هنا في المراحل المبكرة لا يصبح مرتكزا على الأم والأب والأسرة المصغرة فحسب، بل يتسع ليشمل بعدها رفاقه سواء في الحي أو المدرسة.

وباعتبار جماعة الرفاق أحد أنواع الجماعات والتي تأتي كما أشرنا في مرتبة تالية للوالدين وأفراد الأسرة من حيث الأهمية، فهي كنسق تنظيمي يتكون من فردين فأكثر يتميز بالتفاعل الاجتماعي بين أعضائه بدينامية لا يمكن أن تقوم بوظائفها دون مجموعة محددة من الأدوار والمعايير المنظمة لها ولأعضائها. التي من خلالها يمارس هؤلاء الأعضاء (رفاق الطفل) تأثيرا اجتماعيا، اهتم العديد من الباحثين بدراسته من زاويتين، الأولى تطرح فكرة التأثير الايجابي؛ من حيث دورها في عملية التنشئة الاجتماعية، وفي تكوين نماذج مناسبة للسلوك، نظرا لأنها متحررة نسبيا من تدخل الكبار وسيطرتهم، وتأثيرها على النمو النفسي الاجتماعي من خلال ما توفره من فرص القيام بأدوار اجتماعية. وتزويدها بالمواقف والوسائل لتحقيق الكفاية الاجتماعية والتوافق مع الآخرين، ونمو السلوك الخلقي والقيم، وتعليم الأدوار الاجتماعية، وتحقيق الاستقلالية الشخصية، وتنمية السلوك الاستقلالي والمسؤولية عند الطفل، وغيرها مما ثبت في أبحاث بياجيه [Piaget]، ابشتين [Epstein]، روبين [Rubin]، بيرنز [Bernes,1997]، خليل (1993)، درويش (1995)، لوشين [Luestcin,1982]. أما الزاوية الثانية من دراسات جماعة الرفاق فهي تطرح جانب التأثير السلبي؛ من خلال مساهمتها في تعلم الفرد لسلوكات انحرافية أو حتى إجرامية، كما أكدت بعض الدراسات مثل دراسة شو، برونر وهيلي، جلوكس، بيرت [Shaw، Healy & Bronner، Gluecks، Burt]، العيسوي (2011)، حسن (1996)، رو و فارنجتون [Rowe & Farrington,1997].

وقد ارتبطت دراسة التأثير السلبي لجماعة الرفاق أكثر بفئة المراهقين التي تختلف علاقاتهم بالرفاق سواء من حيث النوعية أو الأسباب المؤدية إليها مقارنة بفئة الأطفال. بالرغم من أن تكوين جماعات اللعب

مع الرفاق تعود لمراحل مبكرة كما أكد كل من منظري النمو الانساني؛ كوهلبرغ [Kohlenberg]، سوليفان [Sullivan]، جيزل [Gesell]، سويف[suife]، وبياجيه [Piaget].

كما وتميزت جل تلك الدراسات سواء من تناولت الجانب السلبي أو الايجابي بتركيزها على أبعاد تأثير الجماعة على أعضائها، وإهمالها لآليات ذلك التأثير، والتي لقيت اهتماما بحثيا أكثر من قبل باحثين في علم النفس الاجتماعي، أشهرهم سولمون آش من خلال تجاربه على السلوك الامتثالي؛ الذي يعتبر نتيجة لعدة آليات من التأثير العلني أو الضمني، يحدث من خلال وجود أغلبية معارضة للفرد (حجم الجماعة) ومتفقة (الإجماع) على رأي أو سلوك موحد (وجود معيار معين)، مما يدفع الفرد إلى اختبار صراع من النوع المعرفي بسبب التفاوت الملاحظ بين إدراكه وتفكيره وإدراك وتفكير الآخرين. ليعبر في الأخير عن أفكاره الخاصة أو سلوكاته بحيث تتلاءم مع توقعات الآخرين. على الرغم من أنه لا يحمل بالضرورة هذا الرأي في أن السلوك مناسب، وبالتالي يتحرك نحو موقف جماعة الرفاق كنوع من الالتزام بمعايير الجماعة وكطريقة في الاستجابة للضغوط الاجتماعية.

وقد تضمنت مختلف الدراسات التجريبية في الامتثال الاجتماعي تجربة آش كأساس لها للتوصل إلى نتائج بحثية هامة، جزء كبير منها يتجه نحو الكشف عن تطور الامتثال الاجتماعي، الذي تم قياسه من خلال وضعية لأغلبية متحالفة مع المُجرب تتعمد الخطأ في الاجابة، ليُلاحظ بعدها استجابة المبحوث باتباع ذلك الخطأ من عدمه. وبالتالي نتائج هذه الدراسات تتفق إلى حد كبير في تأييدها للتأثير السلبي لجماعة الرفاق. هذا على الرغم من أن أغلبها أجريت على البالغين كما أكدت سي ورونجين (Sai & Rongjun , 2016)، إلا أنه يوجد منها ما قد أُجري على الأطفال رغم محدوديتها نسبيا وتباين نتائجها، والتي أكدت على تأثر الطفل بجماعة الحلفاء وعلى وجود السلوك الامتثالي حتى في مراحل عمرية مبكرة، التي يطور فيها الطفل إدراكا ووعيا تدريجيا يجعل من جماعة رفاقه ذات قيمة أعلى حيث تتعدى مجرد التسلية والمرح واللعب معهم، إلى رغبته في أن يشبه الآخرين وأن يحظى بالقبول والاحترام والتقبل والمشاركة في مختلف الأنشطة، وألا يكون مطرودا أو معزولا، أو منبوذا من قبلهم. فالجماعات المتشكلة في الطفولة تبدو آمنة في ظاهرها وقليلة المشاكل، إلا أنها قد تنطوي على القيام بسلوكيات خاطئة وغير مقبولة ومنافية لمعايير الأسرة والمجتمع، يمكن أن تساهم في وقوع الطفل في أخطاء متفاوتة قد يستمر بعضها إلى فترة المراهقة وما بعدها. وتتسبب حتى في مبادرته نحو السلوك الانحرافي كما أشارت بعض الدراسات مثل بحث Berndt (1979). خاصة مع الاستعداد والميل للامتثال عند بعض الأطفال حيث يزيد من احتمالية حدوث السلوك غير المرغوب الذي من الممكن جدا أن يتمظهر أكثر في مرحلة المراهقة أو ربما تزداد حدته في

حال سلكه الطفل في مراحله المبكرة. وإن هذه الخطورة تولد حاجة إلى تدريبه من خلال زيادة وعيه وإدراكه لغير المقبول من السلوكات التي تتحدد وفقا لثقافة المجتمع، انطلاقا من مشاركته في مواقف تعليمية تسعى لخفض السلوك الامتثالي في مواقف يأتي بها رفاقه بغير المقبول من السلوك. وهذا يمثل الهدف الذي تحاول الدراسة الحالية تحقيقه من خلال اختبار برنامج تدريبي من الضروري ان يستند على مدخل ومنطلق نظري اختياره من مجمل النظريات، يرتكز على الأكثر قدرة على التوصل إلى حلول للإشكاليات التي يطرحها الباحث، وترتبط بأكثرها قدرة على استيعاب ودمج العديد من الاتجاهات المعاصرة في علم النفس التطبيقي، ومدى فاعليتها الإمبريقية في تقديم تصور حول تشكيل السلوك أو تعديله. وهذا ما قد يتحقق فيما تم اختياره من نظرية لبناء وتحقيق أهداف البرنامج التدريبي. فنظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي؛ تتعدى كونها نظرية في التعلم الاجتماعي فقط، إلى نظرية في الدافعية والمعرفة والمواقف، نظرا لتأثر صاحبها بعديد المنظرين، الذين ظهرت أفكارهم في الكثير من أبحاثه كالمحللين النفسيين فرويد وآدلر [Freud & Adler]. ومنظري التعلم التجريبيين هيل وتولمان [Hull & Tolman]. ومنظرين سلوكيين ثورندايك، واطسون، وسكينر [Thorndike, Watson & Skinner]. ومنظر الجشطلتية كورت ليفين [Kurt Levin]، إضافة إلى تأثره كذلك بأفكار كانتور، موراي، كوتو، برونزويك، وسلمون آش [Kantor, Murray, Coutu, Brunswik & Asch]. لذلك تعتبر قوة مُوحدة موجودة في علم النفس، حظيت باعتراف الكثير من الباحثين كقاعدة علمية متسعة، لها ركائز نظرية واسعة ساعدت في بناء توجه فكري جديد ومميز عنها، من خلال إعادة هيكلة وجهات النظر المختلفة في إطار أكثر تناسقا وتكاملا يسمح بفهم وتفسير أفضل للسلوك الإنساني.

وإن أهم ما تتميز به نظرية روتر هو تركيزها الأكبر على محتوى التعلم أكثر مما يجري على كيفية التعلم. وكنظرية عملية، فهي، شأنها شأن معظم نظريات التعلم الأخرى، تخبرنا بشيء عن اكتساب السلوك وأدائه كدالة على قيمة التعزيز والتوقع. ولكن كنظرية محتوى فإنها تنظر إلى كل من هذه المتغيرات في صورة أعضاء (في مجموعة) مترابطة وظيفيا. والذي يزيد من أهميتها هو تأكيدها على الجانب الاجتماعي للفرد، فالعلاقات الاجتماعية التي يعيشها الفرد مع من يحيطون به وتفاعلاته الاجتماعية لها دور بارز من وجهة نظر روتر في تحديد سلوكه في إطار ما يمر به من مواقف اجتماعية نوعية مختلفة. وما قد يربط الفرد في بدايات علاقاته هو تلك التفاعلات مع الوالدين والمحيط الأسري، أين يتعلم القواعد البسيطة الرابطة بين السلوك والتعزيز وقيمته والتوقع، ومن ثم يعمم هذه المبادئ الأولية على محيطه الأوسع.

وعلى أساس افتراض أن السلوك الامتثالي يخضع عند تحليله لمبادئ هذه النظرية، فتأثير جماعة الرفاق على الطفل يستدعي أن تكون هذه الجماعة ذات قيمة عنده، تتوقع منه مجاراته للسلوكات التي يقع

الاجماع عليها من قبل الأعضاء ككل موحد، تلك السلوكات التي تحدث في إطار مواقف مختلفة يتفاعل فيها الطفل مع هذه الجماعة. وبالتالي من خلال الارتباط والتفاعل بين قيمة التعزيز والتوقع والموقف السيكولوجي لتشكيل السلوك وفق نظرية روتر، وبالاعتماد على نموذج آش للامتثال الاجتماعي، سعت هذه الدراسة كما أشرنا إلى خفض التأثير السلبي لجماعة الرفاق على الطفل في المرحلة الابتدائية من خلال العمل على تدريب هذا الأخير بمواقف واقعية يُعاد فيها هيكلة استجابة الطفل لتوقع الجماعة بتوظيف قيمتها عنده. ما قد يوصلنا إلى قوانين تساهم في فهم وضبط السلوك الامتثالي للطفل، ومساعدته على بناء شخصية أكثر استقلالية. وذلك من خلال اختبار التساؤلات التالية:

1.1. التساؤل الرئيسي

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي في خفض السلوك الامتثالي لأطفال المرحلة الابتدائية؟

2.1. التساؤلات الفرعية

- ما مستوى امتثال أطفال المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي لمستوى امتثال أطفال المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير الجنس والسن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات المتكررة (قبلي، قياسات بعدية، تتبعي) لامتثال أطفال المجموعة التجريبية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التتبعي لامتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين؟
- ما حجم التأثير الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية؟

3.1. فرضيات الدراسة

- يمتثل أطفال المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقهم بمستوى مرتفع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي لمستوى امتثال أطفال المرحلة الابتدائية تبعا للجنس والسن.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات المتكررة (قبلي، قياسات بعدية، تتبعي) في امتثال أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التتبعي لامتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين.
- حجم التأثير الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي في خفض مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية صغير.

2. أهمية الدراسة:

تستقي هذه الدراسة أهميتها انطلاقا من ثلاث نقاط أساسية يمكن توضيحها كما يلي:

1.2. متغيرات البحث:

تعتمد هذه الدراسة على ثلاث متغيرات أساسية والمتمثلة في: التوقع، قيمة التعزيز، والسلوك الامتثالي. وإن الباحث المُطلع على الدراسات التي أجريت في إطار نظرية التعلم الاجتماعي أو الامتثال الاجتماعي، ليجد ارتباط كل من النظرية على حدى والامتثال الاجتماعي على حدى، بمتغيرات بحثية أخرى يسعى أصحابها إلى الكشف عن أهداف مختلفة عن هذه الدراسة. ولعل البحث الحالي هو محاولة لجمع هذه المتغيرات في دراسة واحدة تسعى للكشف عن العلاقة التأثيرية بينهم، ما قد يؤدي إلى التوصل إلى نتائج ذات أهمية بين مختلف الدراسات في علم النفس الاجتماعي عموما، وبين الدراسات التي اهتمت سواء بنظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر أو تلك المتعلقة ببحث الامتثال الاجتماعي في ضوء علاقته بمتغيرات نوعية أخرى.

2.2. بيئة الدراسة:

تلعب البيئة التي تجرى فيها أي دراسة علمية، أهمية كبرى، وذلك لما لها من خصوصيات اجتماعية وثقافية وفكرية، لها تأثيرها على سلوكات الأفراد في مجتمعاتهم، والامتثال الاجتماعي، يرتبط بدوره إلى حد كبير بالثقافة السائدة داخل كل بلد كما أشار بوند وسميث (Bond & Smith, 1966) في تحليلهما لـ 133 من دراسات الامتثال عبر 17 بلد مختلف. وعليه فبيئة إجراء الدراسة (البيئة الجزائرية) لها دورها في التأثير على النتائج والتوصل إلى استنتاجات قد تتباين من بيئة لأخرى ومن مجتمع إلى آخر.

3.2. الأهمية العملية:

تمثل الأهمية العملية من بين أهم النقاط التي تسعى لها هذه الدراسة، فالعمل للوصول إلى حلول لمشكلات قد تعيشها الأسرة في إطار تنشئتها للطفل على قواعد ومعايير سلوكية معينة من جهة، أو مشكلات يقع فيها الطفل جراء مخالفته لقواعد الأسرة، الأمر الذي قد ينجر عنه صراعات واضطرابات يعيشها الطرفين. أو التوصل إلى أسلوب وقائي؛ عن طريق فهم وتحليل علاقة الطفل برفاقه ومدى تأثيرها عليه، الذي قد يظهر في فترة المراهقة باعتبار الطفولة أساس وامتداد لها ومرحلة مستترة. ولعل هذه الدراسة من خلال الاشكال الذي تسعى لاختباره والنتائج التي ستصل إليها، قد تمثل خطوة في طريق حل بعض من تلك الاشكالات الواقعية. إضافة إلى مساهمتها غير المباشرة في تنمية الاستقلالية عند الطفل وثقته في قراراته الشخصية، وعقده لعلاقات اجتماعية إيجابية مع الحفاظ على خصوصية موقفه من الأحداث المختلفة، وبالتالي فهم أفضل للمواقف الاجتماعية وطريقة التصرف الأمثل فيها، مع تعلم رفض السلوكيات المحددة ثقافيا بعدم القبول نظرا لضررها على الطفل والآخرين.

3. أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لاختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي في خفض السلوك الامتثالي لأطفال المرحلة الابتدائية. أي فيما إن كان ممكنا احداث تعديل في السلوك الامتثالي للأطفال محل الدراسة، انطلاقا من تدخل تجريبي قائم على مفاهيم محورية ضمن النظرية (التوقع وقيمة التعزيز والموقف السيكولوجي)، وبالتالي يُمكن التوصل إلى عوامل أخرى مؤثرة على السلوك الامتثالي عدا التي تم الاستقصاء عليها من قبل العديد من الباحثين. وهذا لن يتحقق إلا من خلال التوصل إلى الأهداف الإمبريقية التالية:

- الكشف عن مستوى امتثال أطفال المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقهم، وعن الفروق في هذا المستوى تبعا لمتغيري الجنس والسن.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات القياسات المتكررة (قبلي، قياسات بعدية، تتبعي) لامتثال أطفال المجموعة التجريبية.
- الكشف عن الفروق في القياس البعدي والقياس التتبعي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين.
- الكشف عن حجم التأثير الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية.

4. المصطلحات الإجرائية للدراسة:

تتمثل أهم المصطلحات الإجرائية للدراسة فيما يلي:

1.4. فاعلية البرنامج التدريبي:

يقصد بالبرنامج التدريبي؛ مجموعة من الاجراءات والمواقف العملية التي تستهدف خفض مستوى الامتثال، الذي يقاس بعدد المواقف التجريبية التي لا يتبع فيها الطفل السلوكيات الخاطئة لجماعة الحلفاء والمقدرة بخمس مواقف تجريبية. أما مصطلح الفاعلية؛ فهو مقدار قدرة البرنامج التدريبي على تحقيق هدف خفض السلوك الامتثالي للسلوكات الخاطئة التي تبديها جماعة الحلفاء.

2.4. التوقع:

يعرف التوقع اجرائيا بالاحتمال الذي يضعه الطفل في الحصول على معزز معنوي ترتبط قيمته بنيل استحسان جماعة الرفاق عند الاتيان بالاستجابة الصحيحة والمتمثل في التصفيق والتشجيع. والذي ينتج من خلال تكرار الرابطة بين السلوك (عدم الامتثال للسلوك الخاطئ) والنتيجة (التصفيق كتعزيز ذا قيمة) عبر مواقف يقترحها البرنامج التدريبي.

3.4. قيمة التعزيز:

تقديم للطفل المُمتَثل تعزيزا معنويا ترتبط قيمته بنيل رضى جماعة الرفاق من خلال التشجيع والتصفيق بعد استجابته الصحيحة على المهمة أو الموقف التجريبي (عدم الامتثال للسلوك الخاطئ).

4.4. الموقف السيكولوجي:

هو الوضع الذي يتضمن تفاعل الطفل مع رفاقه في إطار بيئة فيزيقية (منزل الباحثة أو الحي)، وهو محدد ومختلف في ست مواقف تجريبية (الموقف السادس تتبعي) التي يتعرض لها المبحوث فيستجيب وفقا لإدراكه لمحتوى كل موقف من سلوكات خاطئة تتمثل في؛ الصراخ وازعاج الآخرين، خربشة الحائط، نتف أوراق الشجر، رمي الحجارة، طرق أبواب البيوت.

5.4. الامتثال الاجتماعي:

يشير الامتثال الاجتماعي إلى حدوث التغيير في الرأي الصحيح للطفل محل البحث بما يتفق مع الرأي الخاطئ (عند عرض صور القط والكلب)[1] أو اتباع الطفل للسلوك الخاطئ (الصراخ وازعاج الآخرين، خربشة الحائط، نتف أوراق الشجر، رمي الحجارة، طرق أبواب البيوت) لجماعة الأغلبية (رفاق الطفل أو حلفاء الباحثة)[2] المُقدر عددهم بثلاث أطفال.

ويقاس مستوى الامتثال بعدد المحاولات التجريبية الخاطئة والتي تقدر حسب الحالة (1) بخمس محاولات. أما مستوى الامتثال في الحالة (2) يقاس بعدد المواقف التجريبية الخمسة (الصراخ بصوت مرتفع، خربشة الحائط، نتف أوراق الشجر بمنزل الباحثة، نتف أوراق الشجر بالحي، رمي الحجارة)*

6.4. خفض السلوك الامتثالي:

انخفاض عدد السلوكات الخاطئة التي يتبع فيها الطفل استجابة جماعة الحلفاء عبر المواقف التجريبية الخمسة (الصراخ بصوت مرتفع، خربشة الحائط، نتف أوراق الشجر بمنزل الباحثة، نتف أوراق الشجر بالحي، رمي الحجارة) التي يتعرض لها الطفل ذو المستوى المرتفع من الامتثال (المُمتثل للرأي الخاطئ لجماعة الحلفاء في أربع أو خمس محاولات تجريبية وفق القياس القبلي).

5. الدراسات السابقة:

إن الاطلاع على الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بموضوع الدراسة الحالية ضرورة للكشف عن أهم النتائج التي توصل لها باحثون في تناولهم لمتغيري الامتثال الاجتماعي و/أو نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي، وفيما إن تمت دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين أو ربما علاقتهما بمتغيرات أخرى، وفيما كذلك تم التطرق لهما بهدف التحكم والضبط. وعليه سنتناول من خلال هذه الجزئية عرضا وتعقيبا لأهم الدراسات وتوضيحا للمكانة العلمية بينها للدراسة الحالية:

1.5.عرض الدراسات السابقة:

يمكن توضيح الدراسات التي توصلت لها الباحثة حسب ترتيبها الزمني وذلك انطلاقا من الدراسة النموذجية لآش:

1.1.5. الدراسات الأجنبية:

أ- **دراسة الامتثال الاجتماعي لآش** [Solomon Asch، 1956، 1955، 1952، 1951]: هدفت دراسات آش إلى الكشف عن أثر ضغط الجماعة على تعديل وتحريف الأحكام من خلال دراسة العوامل الشخصية (في الفرد) والعوامل الاجتماعية (في الجماعة) التي تجعل من الأفراد ينزعون إلى الاستقلال أو الخضوع لضغوط الجماعة تحت ظروف معينة، وقد تكونت العينة من 50 فردا من الطلبة الذكور بالكلية (أبو النيل، 2009). حيث أجريت التجربة على جماعة مكونة من ثمانية أفراد كانوا جميعا – عدا واحدا- من معاوني الباحث، طلب منهم إجراء 18 حكم بسيط وواضح،

* أما الموقف السادس (طرق أبواب البيوت) فهو متعلق بالقياس التتبعي.

في كل محاولة منها كان العمل عبارة عن مقارنة طول خط معياري بأطوال ثلاثة خطوط لتحديد الخط الذي يتفق في طوله مع الخط المعياري (سكوبلر، 1993). وقد توصل إلى ما يلي:

- 32% من المجموعة التجريبية غيروا رأيهم واختاروا الحل الجماعي بالرغم من أن رأي الجماعة كان خاطئا (الشيخ، 1992).
- 68% من مجموعة عدد الأحكام التي أصدرها المفحوصون صحيحا
- ربع المبحوثين كانوا مستقلين تماما، في حين الثلث تأثر بالأحكام في نصف عدد المحاولات أو أكثر من هذا العدد (أبو النيل، 2009).

ب- **دراسة الامتثال والطبع لكرتشفيلد** (Crutchfield, 1955): تهدف هذه الدراسة إلى البحث في الامتثال لأحكام الآخرين، من خلال عمل قرارات للمشاركين حول إدراكاتهم واتجاهاتهم من خلال الضغط على مفتاح في غرفة صغيرة، ويستلم المشاركون معلومات خاطئة حول أحكام الآخرين. وقد تكونت العينة من 59 من الطلبة الجامعيين، 19 ذكر، و40 أنثى. وفي دراسة أخرى استخدم 50 أنثى من الطلبة الخريجين البالغين من العمر 40، ودراسة أخرى كذلك تضمنت 50 ذكر من الرجال المهنيين. وقد أشارت النتائج إلى أنه في كل المجموعات من مختلف المستويات كان الإناث يمتثلن بشكل دال وكبير عن الذكور، لكن النساء الكبيرات في السن كن أقل امتثالا من الرجال المهنيين، والرجال الذين تم اختيارهم في هذه الدراسة كانوا أقل ذكاء وأقل نجاحا مهنيا من النساء. والباحثون يرون أن هذه يمكن أن تكون أسباب في فروقات تدار اتجاه المشاركين الأكبر سنا.

ت- **الامتثال وحل المشكلات** (Nakamura, 1958): تمثلت اجراءات الدراسة في مجموعة من المشكلات تتكون من 10 مشكلات مباشرة و10 مشكلات تحتاج إلى إعادة هيكلة قبل تقديم الحل. وتدار أيضا اختبارات قياس. ويلاحظ المشاركون في وضعية الامتثال، التي يقدم فيها المشاركون تصوراتهم الدقيقة أو تماشيهم مع الإجماع المزور. وتكونت العينة من 64 رجل و77 امرأة من الطلبة الجامعيين، وقد أظهرت النتائج أن:

- أن الرجال ذوي دلالة إحصائية عالية في الذكاء العام. وأنهم أحسن في نوعي المشكلات.
- أن النساء أكثر امتثالا من الرجال
- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين الأداء في نوعي المشكلات والامتثال لدى الرجال.
- الذكاء العام له أيضا ارتباط سلبي مع الامتثال عند الرجال، وهذه الارتباطات هي سلبية كذلك ولكن غير دالة عند النساء.

ث- **العمر، الذكاء، والجنس، كمتغيرات في السلوك الامتثالي للأطفال الزنوج والبيض** (Iscoe, Williams, & Harvey, 1964): تمثلت اجراءات الدراسة في عد الأطفال لنقرات بندول الإيقاع يسمعونا من خلال سماعات. ويستمعون لأحكام 3 أطفال آخرين (عملاء)، قبل أن يقدموا قرارهم. ويتم قياس مقدار الامتثال لضغط الجماعة. وقد تمثلت العينة في الأطفال البيض والزنوج البالغين من العمر: 7، 9، 12، و15. في المدارس غير المختلطة. 64 من الذكور و64 من الإناث من الجماعة العرقية. وقد أشارت النتائج إلى أن الجنس ذو دلالة في التفاعلات العرقية حيث أن الفتيات البيض يمتثلن أكثر من فتيات الزنوج وكلا من مجموعتي الذكور؛ فتيات الزنوج يمتثلن أقل من ذكور الزنوج، ولا توجد أي فروق بين الذكور البيض والزنوج.

ج- **الإيحاء كوظيفة في العمر الزمني عند الأطفال** [Mcconnell, 1963]: يقدم المشاركون أحكامهم في ورقة حول تصورهم لمثير متوقع يعرض على شاشة في حجرة الدراسة بعد استلامهم لاقتراحات خاطئة التي تنسب لعدد كبير من الأطفال من نفس سن المبحوثين. ويقاس الإيحاء بالاقتراح، وقد تكونت العينة من 290 طفل يتدرجون من 1 إلى 12. وكانت النتائج تشير إلى أن الامتثال للاقتراحات الخاطئة يتناقص مع العمر، ولا توجد أي فروق بين الجنسين في الامتثال (Eleanor & Carol , 1974).

ح- **تعديلات أحكام الأطفال من خلال تقنية محاكاة المجموعة: دراسة معيارية تطورية** (Iscoe, Williams, & Harvey, 1963): تمثلت اجراءات الدراسة في عد الأطفال لنقرات بندول الإيقاع يستمعون لها من خلال سماعات. ويستمعون لأحكام 3 أطفال آخرين (عملاء)، قبل أن يقدموا قرارهم. ويتم قياس مقدار الامتثال لضغط الجماعة. وقد تمثلت العينة في 32 ذكر و32 أنثى من الأطفال الموزعين على أربع مجموعات عمرية: 7، 9، 12، و15. وقد أظهرت النتائج أن الإناث والأطفال الأقل سنا هم أكثر امتثالا عن الذكور وعن الأطفال الأكبر سنا. لكن في السن 15 الفروق بين الجنسين كان عكسها مع الذكور الأكثر امتثالا عن الإناث، حيث أن امتثال الذكور يزيد فوق السن 15 بينما الإناث قابلية الإناث للامتثال تزيد بعد السن 12 ثم تنخفض.

خ- **الامتثال كوظيفة في مستوى العمر** (Costanzo & Shaw, 1966): اختبر الباحثان عينة قدرت بـ 96 متمدرس تراوحت أعمارهم بين: 7-9، 11-13، 15-17، 19-21 سنة. وتكونت كل مجموعة عمرية من 24 مشارك (12 ذكر، 12 أنثى)، حيث أن الجلسة التجريبية تتضمن 4 من المشاركين المتماثلين في السن والجنس، ومن خلالها يعرض على المشاركين في موقف محاكاة

الامتثال عندما يطلب منهم ربط خطوط مقارنة مع الخط المعياري. إجابات مجموعة أخرى عكس إجاباتهم من خلال أضواء معينة. وقد كان عدد الإجابات الخاطئة 16 من أصل 24 محاولة. وقد تم اختبار الفرضية القائلة بأن الامتثال يتطور في مرحلتين؛ يتزايد حتى مرحلة المراهقة، ويتناقص بعد ذلك. وكانت النتائج تتفق مع الفرضية وهي أن الامتثال يتزايد حتى مرحلة المراهقة ثم يتناقص بعدها حيث وجد أن الامتثال منخفض بين 7–9 سنوات ويزيد بين 11–13 سنة. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

د- **الامتثال وحجم الجماعة** [Gerard, Wilhelmy, & Conolley, 1968]: بلغ أفراد العينة 154 مشارك البالغين من العمر 14–17 سنة. اعتمدت الدراسة على نموذج آش التجريبي للامتثال الذي يتم فيه الحكم على 3 خطوط. الإناث شاركوا ضمن مجموعة بلغت عددها على التوالي: 3، 5، أو 7 أفراد، أما الذكور فكانوا ضمن مجموعة بلغ عددها على التوالي: 2، 4، 6، أو 8 أفراد. وقد تم التوصل إلى أن الإناث أكثر امتثالا من الذكور (Eleanor & Carol , 1974).

ذ- **امتثال الأطفال في الوضعية الإدراكية الغامضة** (Hamm & Hoving, 1969): بلغ أفراد العينة 192 طفل تراوحت أعمارهم بين: 7، 10، 13 سنة. حيث قدم مثير الحركة الذاتية لثلاث مجموعات من نفس الجنس في سلسلة مكونة من 45 محاولة. في 15 محاولة الأولى، أحكام كل المشاركين لكل من حجم وزمن وصول الحركة المدركة للمثيرات كان سريا، وفي 30 محاولة الأخيرة كانت أحكامهم معلنة. بينما المجموعة الضابطة كانت تدلي بأحكام سرية. ويتم قياس الامتثال من خلال مدى إتفاق المشاركين في المجموعات الثلاث مع أحكام الآخرين. وقد تمثلت النتائج في:

- المجموعة التجريبية امتثلت أكثر من المجموعة الضابطة
- أطفال 7 سنوات امتثلوا أقل من العمر 10 و13 سنة
- أن السنوات من 7 إلى 10، كان امتثال الإناث بدرجة كبيرة عن الذكور. وفي السن 13 لم تتواجد أي فروق بين الجنسين في الامتثال.

ر- **الاختبار الجزئي لنظرية التعلم الاجتماعي في امتثال الأطفال** [Hamm, 1970]: بلغ أفراد العينة 216 تراوحت أعمارهم بين 7، 10، 13 سنة، حيث في اليوم الأول قام المشاركون بتنفيذ أحكام التمييز الإدراكي (الحكم على أي الأرقام المتوقعة الواردة في معظم النقاط)، على مثيرات غامضة، وغير غامضة، وغامضة جزئيا مع كل من: عدم وجود تأثير اجتماعي على الأحكام، التأثير الاجتماعي (نتائج أحكام الأقران)، أو تأثير اجتماعي جزئي (نتائج أحكام لواحد من الأقران قبل

تقديم قراراتهم الخاصة، وواحد من الأقران يقدم نتائجه بعد ذلك). في اليوم الثاني (بعد 3 أسابيع)، يعرض على المشاركين فيلم لنماذج من الذكور والإناث الذين يؤدون نفس المهمة (في منافسة) ثم مكافئتهم أو لا. المجموعة الثالثة لا تشاهد الفيلم، وبعد ذلك يؤدي المشاركون المهمة. وقد أشارت النتائج إلى:

- لا يوجد أي فروق بين الجنسين في الامتثال في اليوم الأول بشكل عام، لكن الإناث امتثلن أكثر من الذكور في المهمة الغامضة.
- لا يوجد فروق بين الجنسين في تغير الامتثال من اليوم الأول إلى اليوم الثاني (Eleanor & Carol , 1974).

ز- **العلاقة بين الامتثال والحاجة للموافقة لدى الأطفال** (Dodge & Muench, 1969): تضمنت الدراسة 122 طفل البالغين من العمر 11 سنة، وتم فيها قياس الامتثال لضغط الجماعة بناء على نموذج آش للامتثال. وقام الباحثان في هذه الدراسة باختبار فرضيتين:

- أقلية مكونة من فرد واحد تتبع آراء الأغلبية
- توجد علاقة ايجابية عالية بين الامتثال والحاجة للموافقة

وقد تحققت الفرضية الأولى حيث توصل الباحثان من خلالها كذلك إلى عدم وجود فروق بين الجنسين. ولم تتحقق الفرضية الثانية.

س- **الامتثال، اللامتثال، والاستقلالية: الأبعاد والعمومية** [Stricker, Messick, & Jackson, 1970]: تكونت العينة من 190 مشارك تراوحت أعمارهم بين 16- 18 سنة، حيث يقدر المشاركون عدد النقرات التي يسمعونها والاستجابة لبنود الموقف في وضعية آش، وكذلك استكمال استمارتين (تقدير احتمالات الأحداث، والاستجابة لموقف البيانات). مع متوسط الإجابات المفترضة للجماعة المقدمة. الاستجابات خلال الإدارة الأولية للاستبيان الذي أجاب عليه المشاركون هي بدون معرفة بمعايير ظاهرية للجماعة كانت تقارن بإجابات المفحوصين بعد التعرض لأحكام الجماعة. والامتثال اللامتثال والاستقلالية كانت تختبر من خلال هذه القياسات. وتمثلت النتائج في عدم وجود فروق في متوسطات الذكور والإناث، وبما لا يدع مجالا للشك، الإناث يمتثلن بشكل أقل ويستقللن بشكل أكبر عن الذكور في موقف الاستبيان، وأقل امتثال في موقف آش عن الذكور (Eleanor & Carol , 1974) .

ش- **مقارنة تطور الامتثال عبر ثقافتين** (Frank , David , & Zenita , 1971): تبحث هذه الدراسة في الامتثال للطلبة الأمريكيين والبرازيليين تبعا للعمر 9 إلى 21 سنة، حيث تركز على تفسير الفروق في الامتثال من المنظور التطوري من خلال الاختبار عبر الثقافي، المتغيرات المستقلة، إضافة إلى الجنسية والعمر ، الجنس، وصعوبة المهمة. يقاس السلوك الامتثالي من خلال نموذج آش لمهام الحكم، البرازيليون امتثلوا أكثر من الامريكيين وأظهرت الدراسة اتجاهات منحنية الامتثال تبعا للجنس مع زيادة في العمر.

ص- **تطور الامتثال والاستقلالية** (Allen & Newtson, 1972): هدفت الدراسة إلى البحث في اتجاهات الأعمار للامتثال أو الاستقلال، وقد تكونت العينة من 366 طفل تراوحت أعمارهم بين 1،4،7،10، والكشف عن الفروق بين الجنسين في الامتثال كان من خلال تعيين واحد من ثلاث شروط نموذج آش التجريبي للامتثال: إجماع الأقران، ضغط الأقران مع الدعم الاجتماعي للشريك، تأثير البالغين. وثلاث أنواع من المثيرات المستخدمة والتي تمثلت في: أحكام مرئية، تصريحات الرأي، تفضيل تأجيل الإشباع. وقد نتج عن ضغط الأقران تناقص في الامتثال عبر السن، وهذا كان أكثر وضوحا لدى الذكور أكثر من الإناث. وتراجع تأثير البالغين مع التقدم في السن لكلا الجنسين. والدعم الاجتماعي للشريك الذي يقدم إجابات صحيحة أو إجابات نموذجية، خفض الامتثال لمستوى منخفض وثابت خلال كل الأعمار. وقد أشارت النتائج كذلك بعدم وجود فروق أساسية في الامتثال تبعا لمتغير الجنس.

ض- **تأثير التوقع، قيمة التعزيز، ومواقف المهارة مقابل الصدفة على مهمة بسيطة الأداء** (Sokolof, 1972): تهدف هذه الدراسة إلى الفحص المنهجي للتأثيرات المستقلة والتفاعلية للتوقع، وقيمة التعزيز، والموقف السيكولوجي على الأداء في مهمة حركية بسيطة. وقد بلغ افراد العينة 120 مبحوث من طلاب المرحلة الجامعية من جامعة فلوريدا. وقد عرفت هذه المتغيرات النظرية اجرائيا كما يلي:

1- التوقع هو ما تم قياسه بمقياس روتر لمركز الضبط.
2- قيمة التعزيز عرفت كأعلى عدد من الحلوى مقابل منح أقل عدد من الحلوى.
3- مواقف الاختيار مقابل الصدفة عرفت من خلال إعطاء الحلوى على أساس أداء المهمة الصحيحة للمبحوثين أم لا.

وقد أشارت النتائج إلى اهمية حضور توقعات الفرد عند ادارة المعززات على أساس الأداء. مع وجود فروق في الأداء في التعزيز مقابل عدم التعزيز، وليس بين أعلى وأقل قيمة. إضافة إلى اهمية التأثير المشترك من خلال تفاعل كل من التوقع وقيمة التعزيز والموقف السيكولوجي على الأداء.

ط- **الامتثال كوظيفة عمرية لدى البالغين** (Donald & Emily , 1972): تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العمر والامتثال للطفل في مقتبل المراهقة (7-13) سنة، وقد تكونت العينة من 200 ذكر و212 أنثى من الصفوف الثلاث حتى الثامن في نظام المدرسة العامة في مقاطعة آدمز ببنسلفانيا؛ مفردات الصفوف الثلاث حتى السادس تم اختيارهم من ثلاث مدارس ابتدائية، والصفوف من السابع والثامن تم اختيارهم من نفس المدرسة الثانوية الإعدادية. وقد تم اختبار الامتثال للأقران باستخدام مثير النموذج آش وتعديل إجراء كرتشفيلد، حيث تم إدارة واحدة أو أكثر من المحاولات التدريبية لضمان فهم كل الأفراد للتعليمات وإمكانية أداء المهمة، إضافة إلى 17 محاولة تدار في ترتيب محدد سلفا؛ في 11 من هذه المحاولات، المجرب يلمح للإجابات الخاطئة الغير غامضة للأفراد (أ)، (ب)، (ج). وبقية المحاولات 6، يلمح المجرب للإجابات الصحيحة غير الغامضة للأفراد (أ)، (ب)، (ج). وقد توصل الباحثون في هذه الدراسة إلى أن الامتثال يتناقص مع العمر بين 8 إلى 11 سنة ويزيد بعد سن 13 سنة.

ظ- **الفروقات الجنسية في قدرة التأثير**(Eagly, 1978) : تم اختبار فرضية الإناث أكثر قدرة للتأثير عن الرجال في العديد من المواقف، في بحوث الاقناع وفي دراسات الامتثال التي لم تتضمن ضغط الجماعة للامتثال، نتيجة النقص الإمبريقي لدعم الفروق في الجنس، وفي بحوث ضغط الجماعة للامتثال، هناك دعم بين أو في أقلية كبيرة من الدراسات والتحري أيضا كان في إمكانية أن مختلف أو العديد من الفروقات الجنسية في دراسات التأثير الاجتماعي هي نتاج معالم سياق الاعدادات التجريبية، ويقترح هذا ما حقيقة أن نتائج تقر بقدرة تأثير كبيرة بين الإناث منتشرة في دراسات الحقبة قبل 1970 عنها في 1970 نفسها. والفروقات الجنسية في مختلف العمليات النفسية التي تتوسط الاقناع والامتثال تقيم كتفسيرات ممكنة بالنسبة للفروق بين الجنسين في قدرة التأثير التي تظهر غير زائفة أو حقيقية، إنها تقترح أن الميل ناتج فطري للدور الجنسي للإناث يظهر من خلال بعض الجوانب في نتائج القدرة على التأثير، لكن التفسير الثاني الميل للنساء عنه لدى الرجال يتجه نحو الأهداف العلاقات الشخصية في وسط الجماعة، هي أيضا معقولة.

ع- **دراسة التغيرات النمائية في الامتثال للأقران والآباء** (Berndt, 1979): هدفت الدراسة إلى بحث التطورات النمائية في الامتثال للأقران والآباء والعلاقة بين هذين النمطين من الامتثال. حيث تم في الدراسة الأولى؛ تعريض 251 طفل في الصف (3-6-9-12) سنة، لموقف يدعم فيه الرفاق الطفل على القيام بسلوكات غير اجتماعية، اجتماعية إيجابية أو محايدة. أما الدراسة الثانية، فقد اختبرت استجابة 273 طفل في الصف (3-6-9-11-12) في موقف الامتثال للرفاق في السلوكات غير الاجتماعية والاجتماعية، والامتثال للآباء في السلوكات الاجتماعية والمحايدة. وقد أظهرت النتائج أن الامتثال منحني الأضلاع حسب العمر وقد بلغ ذروته في الصف (6-9). والامتثال للسلوكيات غير الاجتماعية وجد في الصف التاسع، لتتغير وتصبح فيما بعد السلوكيات لا اجتماعية غير موجودة مع تطور العمر. الامتثال للآباء في كل من نوعي السلوك الاجتماعي وغير الاجتماعي انخفض بشكل مطرد مع السن. ارتباط سالب بين الامتثال للآباء والامتثال للأقران، بالإضافة إلى تغير العلاقة بين الامتثال للآباء وللأقران مع السن.

غ- **دراسة لويشين** [Luestcin, 1982]: تهدف هذه الدراسة إلى تنمية سلوك المسؤولية من خلال برنامج وتكونت العينة من فصلين بالصف الرابع، وكان البرنامج يقوم على التفاعل بين جماعة الرفاق في المواقف التعليمية المختلفة حيث خضع تلاميذ الفصلين لبرنامج يتضمن مجموعة من مهارات للتفاعل والتعاون مع الآخرين. وكشفت النتائج عن وجود تأثير ايجابي للبرنامج على تنمية المسؤولية لدى التلاميذ (عبد المقصود، 2005).

ف- **الفروقات الجنسية في الامتثال: المكانة والدور الجنسي** [Eagly, Alice Chrvala,& Carole, 1983]: تفحص هذه الدراسة المكانة والدور الجنسي لتفسير مَيل النساء للامتثال أكثر من الرجال في وضعية ضغط الجماعة، وقد تضمنت العينة 91 من الذكور و96 من الإناث من الطلبة الجامعيين، حيث يعتقد المشاركون أنه تم تعيينهم ضمن مجموعات تحتوي على 2 من الطلبة الذكور و2 من الإناث وأنهم يتلقون آراء أعضاء المجموعة الآخرين، التي كانت كآراء منحرفة عن الآراء التي قدمها المشاركون سابقا. ثم يلقي المشاركون آرائهم مع أعضاء آخرين في الجماعة بوجود أو عدم وجود رقابة على آرائهم. وتشير النتائج إلى أن جنس المشاركين وعمرهم متأثرة بالامتثال. ففي السن الذي تراوح فيما بين (19 سنة فما فوق)، يمتثل الإناث أكثر في وجود رقابة أكثر من عدم وجودها، بينما الرقابة لا تؤثر في امتثال الذكور. والمشاركين الذين تراوحت أعمارهم فيما بين (تحت 19 عام)، الرقابة لا تؤثر (Eleanor & Carol , 1974) .

ق- **الامتثال في مهمة آش كوظيفة عمرية** (Walker & Andrade, 1996): هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين العمر والامتثال، وقد استخدمت في ذلك 154 مشارك من الذكور بين 3-17 سنة، وكل مشارك كان في وضعية الأقلية في مقابل إجماع 3 من الأغلبية على الخطأ. وهم يتوزعون في 5 مجموعات؛ المرحلة الابتدائية (3-5 سنوات، 6-8 سنوات، 9-11 سنة)، وقد بلغ عددهم على التوالي (20، 26، 21). وبالنسبة للمرحلة المتوسطة (12-14 سنة، 15-17 سنة) فقد بلغ عددهم على التوالي (21، 22). واتبعت الدراسة تجربة مشابهة بأكبر قدر ممكن الأسلوب الأصلي لتجربة آش من حيث الإعداد والاجراءات. فتضمنت المهمة اختيار واحد من 3 خطوط مقارنة الذي يتساوى في الطول مع الخط الاختباري (النموذجي). وكل مشارك يشارك في 6 محاولات؛ محاولة تدريبية، 3 محاولات محايدة، ومحاولتين تجريبيتين. بالنسبة لكل من المحاولتين التدريبية والمحايدة، تعطي الأغلبية الإجابة الصحيحة، أما المحاولتين التجريبيتين تكون استجابة الأغلبية خاطئة، وعندما يمتثل المشاركون في محاولة واحدة يصنف كممتثل. وأثناء التجربة يزود أول الحلفاء في المجموعات العمرية للمرحلة الابتدائية ببطاقة تحتوي على الإجابة، أما المرحلة المتوسطة فيحسب فيها أول الحليف أصابع المجرب المنعقدة، والحليفين الآخرين يكلفان بإعطاء نفس الإجابة في كل محاولة. وتمثلت النتائج في تناقص الامتثال مع العمر من الطفولة غلى النضج؛ حيث وجدا أن أطفال 3-5 سنوات بنسبة 85%، وأطفال 6-8 سنوات امتثلوا بنسبة 42% و38% للأطفال بين سن 9-11 سنة، و9% للأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين 12-14 سنة. والامتثال غائب في المرحلة العمرية 15-17 سنة.

ك- **تأثير جماعة الرفاق على سلوك الأطفال والمراهقين** [Rowe & Farrington 1997]: تمحورت الدراسة حول تساؤل رئيسي: ما هو تأثير جماعة الرفاق على سلوكات الأطفال والمراهقين، وقد شملت على عينة بلغت 9678 طفلا ومراهقا من مدينة بوستن، ومن النتائج التي توصلت إليها هي أن جماعة الأصدقاء تشكل مجالا مفتوحا وواسعا في عملية التنشئة الاجتماعية حيث أنها تساهم في المبادرة نحو السلوك الانحرافي، وهي تبدأ في شكل لعب وتقليد الأدوار وإظهار الشجاعة إلى عدم احترام القوانين الاجتماعية بصفة عامة (زرارقة، 2014).

ل- **الامتثال، النوع والتركيب الجنسي في الجماعة** (Makan & Fredrik , 2010): أجريت هذه الدراسة في مقاطعة السويد بهدف اختبار العلاقة بين النوع، والتكوين الجنسي للجماعة مع الامتثال من

خلال مقارنة مستوى الامتثال بين الرجل والمرأة وكذلك مستوى الامتثال بين الجماعة ذات نفس الجنس والجماعة المختلطة الجنس. لذلك كانت فرضيات الدراسة كما يلي:

- الإناث يظهرن سلوك امتثالي أكثر من الذكور.
- الإناث يتبعن التأثير الاجتماعي المعياري أكثر من الذكور.
- أعضاء الجماعة المختلطة الجنس يمتثلون أكثر من أعضاء الجماعة متماثلة الجنس.
- أعضاء الجماعة المختلطة الجنس يتبعون التأثير الاجتماعي المعياري أكثر من أعضاء الجماعة المتماثلة الجنس.

وقد تكونت العينة من 113 طالب؛ 56 منهم من الذكور، و57 من الإناث، تراوحت أعمارهم بين 18 إلى 29 سنة بمتوسط قدر ب 21.6 سنة ووسيط قدر ب 21 سنة. وقد تم تشكيل منهم 19 مجموعة، 6 مجموعات تكونت من الإناث فقط، و6 مجموعات أخرى تكونت من الذكور فقط و7 مجموعات المتبقية تكونت من الجنسين. وكل مجموعة تكونت فقط من 6 مشاركين إلا مجموعة واحدة تكونت من 5 مشاركين بسبب انقطاع أحد المشاركين عن الدراسة. وقد توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

1- المجموعات المتماثلة جنسيا تمتثل أكثر من المجموعات المختلفة الجنس بسبب المستويات المرتفعة للتأثير الاجتماعي المعياري.

2- لا توجد فروق في التأثير الاجتماعي المعياري أو الإعلامي بين الذكور والإناث.

م- **امتثال أطفال الست سنوات في تجربة آش دون استخدام الحلفاء** (Aiko & Kazuo , 2011): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن امتثال الطفال الصغار (6-7) سنوات باستخدام نموذج موراي [F MORI] الذي يتبع نموذج آش لكن دون وجود الحلفاء (وضع الأقلية مقابل الأغلبية)، وقد تم تشكيل مجموعات (كل مجموعة تضم أربعة مشاركين) متماثلة في الجنس من عينة مقدرة بـ 96 طفل مقسمين إلى 48 من الاناث و48 من الذكور. وقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين شكلوا الأقلية في المجموعة كانوا أكثر خطأ من الثلاثة أطفال المتبقين، مع غياب الفروق بين الجنسين.

ن- **دراسة هوم وتوماسلو** [Haum & Tomasello, 2011]: قام الباحثان بإجراء تجربة على امتثال الأطفال البالغين من العمر 4 سنوات، المقدر عددهم بـ 72 مشارك، حيث قدم الباحثان كتبا مصورة من 30 صفحة مزدوجة تحتوي على أنواع مختلفة من حيوانات كرتونية. مطبوعة بأحجام مختلفة

صغيرة ومتوسطة وكبيرة، وتقدم الكتب لأربعة أطفال ثلاثة منهم تكون صفحات كتبهم متشابهة وطفل واحد يقدم له كتاب مختلف عن المجموعة في حجم الحيوان. وقد حدث خلال بعض المحاولات التجريبية اكتشاف الأطفال الفروق بين كتبهم وكتاب رفيقهم مما أدى إلى الصراع بينهم، وحدوث محادثات. وقد أظهرت فروقا كبيرة بين الأطفال الذين استجابوا علنية (بصوت عالي) أو بشكل خاص (التأشير بالإصبع)، حيث كان امتثال المحاولات العلنية أكبر من السرية مع ملاحظة بطئهم في الاستجابة عند الاعلان بالصوت عن الصورة المناسبة. إضافة إلى غياب الفروق بين الجنسين (Al Jawharah , 2016).

هـ- **استمرارية الامتثال الاجتماعي ليوم واحد على الأقل لدى أطفال الست سنوات** (Sai & Rongjun , 2016): هدفت هذه الدراسة للكشف عن كل من سلوكيات الامتثال القصيرة الأجل والمستمرة بين الأطفال في مواقف الضغط الاجتماعي المنخفض نسبيا. حيث خضع 41 طفلا البالغين من العمر 5-6 سنوات لتجربة تصنيف جاذبية 90 وجه معروض بشكل تسلسلي تتبع مشاهدة تصنيف المجموعة. وقد أظهرت النتائج أن أطفال 6 سنوات امتثلوا مع رفاقهم عند اختلاف تصنيفات المجموعة مع تقديراتهم الخاصة. في حين الأقل سنا لم يفعلوا ذلك. وفي تجربة ثانية، طلب من الأطفال اصدار حكمهم الثاني بعد يوم واحد من التعرض لتصنيفات المجموعة، وقد أظهر أطفال الست سنوات امتثالا حتى بعد مرور يوم واحد من التجربة، لتأكد النتائج النهائية على أن الأطفال في عمر 6 سنوات يغيرون أرائهم الخاصة تلقائيا تحت تأثير اجتماعي ضمني من أقرانهم.

و- **توقعات مؤشر تعزيز التعلم للامتثال الاجتماعي** (Klucharev, Hytönen, Rijpkema, Smidts, & Fernández, 2009):أجريت الدراسة على عينة قدرت بـ 24 طالبا تتراوح أعمارهم بين 19-27 سنة بمتوسط 21.8 سنة ممن يتمتعون بالصحة، وليس لهم تاريخ مرضي أو صدمات رأسية أو عصبية أو تاريخ في تعاطي المخدرات، شاركوا في التجربة الأولى. و22 طالبا تتراوح أعمارهم بين 19-29 سنة، بمتوسط 22.1 سنة، شاركوا في التجربة الثانية. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن الميكانيزمات العصبية للامتثال الاجتماعي، وبالأساس الميكانيزمات التي تتمشى مع مبادئ تعزيز التعلم. وبالاعتماد على ما أظهره التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي، توصلت الدراسة إلى أن الصراع مع رأي الجماعة أثار استجابة عصبية في منطقة القشرة الحزامية الأمامية وتكوين المخطط البطني.

ي- **الأحداث المنحرفين** [Shaw, n.d.]: أجرى شو [shaw] دراسة على 5480 حدثا منحرفا في ولاية شيكاغو [Chicago] تبين منها أن نسبة 81.8% من الأحداث المنحرفين الذين أحيلوا إلى محكمة الأحداث كان لهم صداقة بآخرين، وقد توصل إلى نسب ارتكاب الجرائم برفقة الصديق، حيث شكل من ارتكب الجريمة مع صديق واحد نسبة 3,30%، أما مع صديقين كانت النسبة 7,27%، ومع ثلاث أصدقاء قدرت بـ 8,10%، ومع أربع وخمس أصدقاء كانت النسبة على التوالي (1,7%، 9,5%) (السيد، 2011).

2.1.5. الدراسات العربية:

أ- **تعديل أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى أطفال المدرسة الابتدائية باستخدام برنامج ارشادي في اللعب** [سميرة علي جعفر أبو غزالة، 1990]: هدف البحث إلى حصر أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى أطفال المدرسة الابتدائية، مع تطوير أساليب تعليمية لخفض تلك المشكلات. حيث بلغت العينة 60 تلميذا ممن تراوحت اعمارهم 9-11 سنة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن تعديل السلوك العدواني بتطبيق أسلوب التعلم بالمشاهدة.

ب- **العلاقة بين ممارسة طريقة العمل مع الجماعات والتنمية الثقافية للأطفال** [هيام شاكر خليل عيسى، 1993]: يهدف البحث إلى اختبار مدى ما تحققه طريقة العمل مع الجماعات من إسهام في تحقيق التنمية الثقافية للأطفال، وقد أجري على عينة من الأطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين 9-12 سنة في مرحلة التعليم الأساسي بنادي الطفل بجمعية الخدمات الاجتماعية القاهرة، وعددهم 15 عضوا وعضوة. وبعد تطبيق مقياس التنمية الثقافية للأطفال والطفولة المتأخرة، والتقارير الدورية للجماعة التجريبية والمقابلات شبه المقننة والملاحظة المنظمة توصل البحث الي وجود علاقة إيجابية بين ممارسة طريقة العمل مع الجماعات وتنمية مشاركة الأطفال في الأنشطة والمهارات الثقافية للأطفال.

ت- **مدى فاعلية برنامج تدريس في تنمية بعض مكونات السلوك الاستقلالي لدى الأطفال** [نجاح عبد الشهيد ابراهيم، 1994]: هدف البحث لإعداد وتصميم برنامج تدريس لتنمية بعض جوانب السلوك الاستقلالي (اتخاذ القرار، تحمل المسؤولية، الاعتماد والثقة بالنفس) لدى طفل المرحلة الابتدائية الذين قدر عددهم بـ 56 تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (11-12) سنة من تلاميذ الصف الخامس. وقد توصلت النتائج إلى أن البرنامج المصمم قد زاد من مستوى السلوك الاستقلالي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ث- **استخدام البرنامج في العمل مع الجماعات وتنمية السلوك القيادي** [أماني البيومي درويش ، 1995]: تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية البرنامج في طريقة العمل مع الجماعات في تنمية السلوك القيادي للطفل، وأجري البحث على عينة مكونة من 30 طفلا تراوح أعمارهم 9 -12 سنة من أطفال نادي رملة بولاق تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واستخدمت الباحثة الأدوات التالية : مقياس السلوك القيادي للطفل (إعداد الباحثة)، استمارة الملاحظة السلوكية للطفل (إعداد الباحثة)، وقد توصلت إلى نتائج تؤكد فرضياتها من حيث وجود علاقة إيجابية بين استخدام البرنامج في الحل مع الجماعات وتنمية السلوك القيادي للطفل إضافة إلى قدرة الجماعة على تحقيق أهدافها وتنمية الأسلوب الديمقراطي وتنمية القدرة على تكوين العلاقات داخل الجماعة وكذا القدرة على تحمل المسؤولية.

ج- **تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية** [أحمد محمد حسونة، 1995]: هدف البحث إلى تصميم برنامج لإكساب الأطفال مهارتي التقليد والاستقلالية، وتدريبه على اكتساب السلوك الاجتماعي السليم وإضعاف السلوك السلبي. حيث طبق هذا الأخير على 140 طفلا وطفلة من رياض الأطفال (4-6) سنوات. مقسمة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية (70) والأخرى ضابطة (70)، وروعي تثبيت عاملي الذكاء والمستوى الاجتماعي والثقافي لأفراد العينة. وقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التقليد والاستقلالية في التطبيق اللاحق لتقديم البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ح- **دراسة لبعض العوامل الاجتماعية المؤثرة في انحراف الأحداث في الريف** [منى شوقي حسن، 1996]: من بين أهداف هذا البحث هو تحديد أهم العوامل الاجتماعية المرتبطة بانحراف الأحداث في الريف المصري، وقد أجريت الدراسة على عينة من ثلاث محافظات (محافظة الشرقية، المنوفية، الغربية) حيث تكونت من 20 حدث من مؤسسة أحداث الزقازيق تم اختيارهم بالمعاينة العمدية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة معنوية عند 0.05 بين انحراف الأحداث وعدد من المتغيرات المستقلة من بينهما: الرفاق والصحبة (سهير وشحاتة، 2007).

خ- **دراسة سيكولوجية الانحراف والجنوح والجريمة** (العيسوي، 2011): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ظروف الأحداث الجانحين في المجتمع المصري (الإسكندرية)، وطبيعة علاقاتهم الاجتماعية إضافة التعرف على العوامل المسببة لفشلهم الدراسي وانحرافهم. وبتطبيق الاختبارات والاستمارات

على عينة قوامها 110 شابا من الأحداث الجانحين، توصل إلى أن ما نسبته (50.91 %) من الأحداث فسروا حدوث انحرافهم راجع لما أسماه الباحث رفقاء السوء، كما أقره حوالي 8 أشخاص أي ما يعادل نسبتهم (7.27%) أن لهذا النمط من الرفقة دور أساسي في فشلهم الدراسي.

د- **أثر ضغوط جماعة الأقران على مستوى امتثال الطفل** (ابراهيمي، 2013): هدفت الدراسة للكشف عن أثر ضغوط جماعة الأقران على مستوى أثر ضغوط جماعة الأقران على مستوى امتثال الطفل **(4-8)** سنوات، انطلاقا من ثلاث فرضيات، أحدها تتعلق بالكشف عن مستوى الامتثال لدى أفراد العينة بعد تعرضهم لضغط جماعة من أقرانهم، والفرضيتين التاليتين تتعلقان بالكشف عن الفروق في مستوى الامتثال حسب كل من الجنس والعمر، وقد بلغ أفراد العينة 60 طفلا تم اختبارهم من خلال استخدام نموذج آش، حيث يوضع المشاركون في وضعية أقلية مكونة من طفل واحد مقابل إجماع على الخطأ لأغلبية مكونة من 3 أطفال. وقد أظهرت النتائج امتثال أغلب أفراد العينة بمستوى مرتفع، وغياب الفروق حسب الجنس والعمر.

2.5. التعقيب على الدراسات السابقة:

تتعدد مصادر التأثير في سلوك الفرد الذي يعتبر نتاج تفاعل كل تلك العوامل المؤثرة بغض النظر عن المرحلة العمرية، على الرغم من أن السن يطرح أولوية وأهمية تأثير مصدر دون آخر. ونقصد هنا بمصادر التأثير مختلف العوامل الفردية والبيئية خاصة ما تعلق منها بمؤسسات التنشئة الاجتماعية التي لا ينكر دورها في بلورة شخصية الفرد وبلورة فردانيته واجتماعيته في نفس الوقت وفقا لآليات وضوابط تختلف من مجتمع لآخر. تماشيا مع هذه الفكرة نأخذ على سبيل المثال: فترة المراهقة، التي توصل الباحثون إلى مدى أهمية جماعة الرفاق كإحدى أهم تلك المؤسسات في تحديد سلوك المراهق حتى أن أهميتها قد تفوق في كثير من الأحيان أول مؤسسة اجتماعية ينشأ فيها الفرد والممثلة في الأسرة، وبالرغم من تباين تأثيراتها الايجابية والسلبية إلا أن الكثير من البحوث ركزت في هذه المرحلة العمرية على التأثير السلبي؛ نذكر من بينها دراسة شاو [Shaw] على 5480 حدث منحرف من ولاية شيكاغو، كان منهم ما نسبته 81.8% لهم صداقة بآخرين حيث توزعت هذه النسبة حسب عدد الأصدقاء المرافقين للحدث ابتداء من صديق واحد إلى 5 أصدقاء فأكثر، ويؤيده في ذلك هيلي وبرونر [Healy & Bronner] حيث توصلا إلى أن 70% من الأحداث المنحرفين لهم أصدقاء منحرفون، في حين تجاوزت هذه النسبة قليلا (98.4%) في بحث جلوكس [Gluecks] الذي وجد في دراسة أخرى أن ما يقرب سبعة أعشار من بين 1000 حدث منحرف ارتكبوا جرائمهم مع رفاق وفقط 7.3% هم أعضاء عصابات. أما بيرت [Burt] رغم تأكيده على أن الصحبة السيئة

عامل مستديم في 18% من هذه الحالات إلا أنها حسب رأيه عامل صغير في حالات أكثر (رمضان، 2011). وفي دراسة للعيسوي (2011) على عينة قوامها 110 شاب مصري جانح أقر منهم ما نسبته 50.91% بأن سبب انحرافهم يعود لما أسماه الباحث برفقاء السوء، إضافة إلى تأكيد 8 أشخاص أي ما يعادل 7.27% أن لهذا النمط من الرفقة له دور أساسي في فشلهم الدراسي. وما يؤيد نتائج هذه الدراسة هو ما توصلت إليه منى شوقي حسن (1996) (كما أشار سهير وشحاتة، 2007) في أن انحراف الأحداث في الريف المصري يرتبط بعدة عوامل من بينها الرفاق والصحبة.

إذن من خلال ما تم عرضه من دراسات يتبين مدى التأثير الواقع على سلوك المراهق جراء تواصله مع جماعة معينة من الرفاق، لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل جماعة الرفاق يبرز تأثيرها فقط في هذه المرحلة العمرية أم أنه يبرز في مراحل أخرى؟

خلُص Farrington &Rowe (1997) (كما أشارت زرارقة، 2014) من دراسته على عينة بلغت 9678 طفلا ومراهقا إلى أن جماعة الأصدقاء تساهم بشكل كبير في مبادرة الطفل نحو السلوك الانحرافي من خلال اللعب وتقليد الأدوار. في حين أشار هيام شاكر خليل (1993) في دراسة أجراها على عينة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 9–12 سنة إلى أن العمل مع الجماعات نتج عنه تنمية مشاركة الأطفال في الأنشطة والمهارات الثقافية. وتؤيده إلى حد ما في ذلك أماني البيومي درويش (1995) التي أكدت في بحثها على عينة مكونة من 30 طفلا مشابهة في العمر المتناول في دراسة خليل؛ أن العمل في الجماعات له علاقة ايجابية مع تنمية السلوك القيادي للطفل (سهير وشحاتة، 2007). وكذلك دراسة لويشين [Luestcin, 1982] الذي توصل إلى أن التفاعل بين جماعة الرفاق يساهم في تنمية المسؤولية لدى التلاميذ (عبد المقصود، 2005).

إذن رغم تباين التأثير بين الايجاب والسلب تبقى جماعة الرفاق تلعب دورا هاما في حياة الطفل، وقد يكون خطيرا في بعض الأحيان وذلك في حال اتيان الجماعة التي ينتمي لها الطفل لسلوكات فيها خرق لقواعد السلوك المرعية في المجتمع كالميل لإزعاج الآخرين أو مضايقتهم وعدم الالتزام بالآداب السلوكية العامة. هذه المشكلات التي تبدأ قبل سن المراهقة قد تستمر كما أشار العيسوي (2011) وتبقى طوال حياة الفرد، فخبرات الطفولة لها بصمة راسخة في الشخصية عنها في فترة المراهقة لذلك يمكن التنبؤ بالانحراف السلوكي للكبار انطلاقا من دراسة طفولتهم أكثر من مراهقتهم. وفي هذا السياق تناول العيسوي في موضع آخر عددا من الدراسات الأمريكية (غير موضح مصدرها) التي تؤكد على أن 48% من المنحرفين بدأت

أعراضهم قبل سن 12 عاما، و71% ظهرت أعراضهم قبل سن السادسة، كما وضح أن حوالي 16% من مجموع من قبض عليهم في المجتمع الأمريكي لعام 1992 في جرائم عنف وسرقة هم دون سن 18 سنة.

وقد بينت كركوش (2011) عددا من الاحصاءات التي توصلت لها من وزارة الداخلية ووزارة العدل الجزائرية لسنة 2002، أن حوالي 980 ذكر و67 أنثى من أصل 12645 مرتكب لمخالفات هم أقل من 13 سنة، وقد تنوعت مخالفاتهم بين السرقات ضرب وجرح عمدي، التخريب، مساس بالأخلاق، جماعة أشرار، مخدرات، وأخرى. وبالرغم من أنه يصعب الجزم بأن انحراف هؤلاء الأطفال يعود لجماعة الرفاق دون غيرها من العوامل إلا أنها قد يحتمل أن يكون لها دور في ذلك كما أوضحنا في دراسات سلفا التي تفسر طبيعة التأثير الذي يحدثه هذا النوع من الجماعات لعدة عوامل متداخلة ومتفاعلة. والدراسة الحالية تركز على الامتثال كجانب لا يقل أهمية في التفسير اهتم به الباحثون في علم النفس الاجتماعي الذي يحدث انطلاقا من بعدين أحدهما يتعلق بالجماعة ككيان له أعضاء وجزاءات وضغوط، والاخر يتعلق بالطفل العضو من استعداده لاتباع الجماعة والاستجابة لضغوطها، وقد نرجح أهمية كفة الطفل، لأن الجماعة قد يصعب عليها التأثير في طفل يتميز باستقلالية وثبات في رأيه خاصة ما تعلق بسلوكيات غير مقبولة عند هذا الطفل. وإن ما تم إدراجه من دراسات توضح التطور النمائي لامتثال الطفل يجعلنا نفكر في مدى خطورة هذا السلوك في حال وُجد الطفل في مناخ جماعة رفاق تبدي سلوكات غير مقبولة ومؤذية، كتأكيد دراسة Aiko & Kazuo (2011) على امتثال أطفال 6 سنوات، وكذلك دراسة [Haum & Tomasello, 2011] والتي أكدت أن امتثال أطفال 4 سنوات تزداد في المحاولات العلنية مقارنة بالسرية (Al Jawharah ., 2016) ودراسة Sai & Rongjun (2016) التي أظهر فيها أطفال الست سنوات امتثالا حتى بعد مرور يوم واحد من التجربة. إضافة إلى وجود دراسات اختبرت عينات عمرية أوسع كدراسة Costanzo & Shaw (1966) الذين اختبرا عينة قدرت بـ 96 متمدرس تراوحت أعمارهم بين: 7-9، 11-13، 15-17، 19-21 سنة، وكانت النتائج تتفق مع الفرضية القائلة بأن الامتثال يتطور في مرحلتين؛ يتزايد حتى مرحلة المراهقة، ويتناقص بعد ذلك. كما أظهرت نتائج دراسة Iscoe, Williams, & Harvey (1963) التي اختبرت الأطفال الموزعين على أربع مجموعات عمرية: 7، 9، 12، و15. أن الإناث والأطفال الأقل سنا هم أكثر امتثالا عن الذكور وعن الأطفال الأكبر سنا، كما وضحت أن امتثال الذكور يزيد نسبيا حتى سن 15 بينما الاناث يزيد حتى سن 12 وبعدها يبدأ في التناقص. وتزايد الامتثال للمرحلة العمرية 7-13 سنة أكدته كذلك دراسة Hamm & Hoving (1969) التي أجريت على عينة قدرت بـ 192 طفل. والنتيجة نفسها توصل لها Frank , David , & Zenita (1971) تبعا للعمر 9-21 سنة. في حين كشفت دراسة إبراهيمي (2013)

أن امتثال أغلب أفراد العينة البالغة أعمارهم من 4–8 سنوات، كان بمستوى مرتفع. ورغم عدم وجود فروق حسب العمر في مستوى الامتثال (بمعنى أن أفراد العينة رغم اختلاف أعمارهم يمتثلون بشكل عالي لأقرانهم)، إلا أنها لاحظت أن هذا المستوى المرتفع يتزايد من المرحلة العمرية 3 إلى 8 سنوات. كما أن بعض ملاحظات الباحثة اتفقت مع ما توصل إليه آش في تصنيفه لأنواع استجابات المبحوثين في موقف الضغط، حيث لاحظت الباحثة وجود 4 أنواع من الاستجابات تمثلت؛ المبحوثين المستقلين تماما، وهم الأطفال الذين لم يمتثلوا في أي محاولة من المحاولات الست على الإطلاق، وقد كانت نسبتهم قليلة في هذه الدراسة. المبحوثين المستقلين جزئيا، وهم الأطفال الذين لم يمتثلوا على الأقل في محاولة واحدة من بين ست محاولات تجريبية. المبحوثين الممتثلين جزئيا، وهم الأطفال الذين امتثلوا في كل المحاولات أو في أغلبها ولكن كانوا على إدراك تام بأن أقرانهم على خطأ. وأكثر ما كان يميزهم عند الإدلاء بالإجابة هو الارتباك والتوتر والتردد. وقد شكلوا أغلبية المبحوثين. المبحوثين الممتثلين تماما، وهم الأطفال الذين امتثلوا في كل المحاولات مع عدم إدراكهم لخطأ أقرانهم.

وعلى النقيض من هذه الدراسات نجد تلك التي تنفي نتيجة التزايد في الامتثال مع العمر، حيث كشفت دراسة Mcconnell (1963) إلى أن الامتثال للاقتراحات الخاطئة يتناقص مع العمر (Eleanor & Carol , 1974). وهذا ما أكده Allen & Newtson (1972) في بحثه حول تطور الامتثال والاستقلالية، وكذلك Donald & Emily (1972) في دراسته التي كشفت أن الامتثال يتناقص مع العمر بين 8 إلى 11 سنة ويزيد بعد سن 13 سنة. إضافة إلى دراسة Walker & Andrade (1996) التي استخدمت 154 مشارك من الذكور بين 3–17 سنة، وخلصت إلى أن الامتثال مرتفع في العمر 3–5 سنوات ويتناقص مع باقي المراحل العمرية حتى يكون منخفض او غائب في المرحلة العمرية 15–17 سنة.

وبالتالي فتباين نتائج الدراسات حول مستوى امتثال الطفل يطرح أمامنا اشكالا يصعب علينا الحكم فيه على مدى القوة التأثيرية لجماعة الرفاق، والذي قد يرجع لعدة أسباب؛ فالتنوع في الاجراءات التجريبية، كمحاكاة بعضها النموذج الأصلي لآش دون أي إضافات أو تعديلات خاصة بالنسبة للمثير المعتمد والمتمثل في مقارنة خطوط الطول بالخط المعياري، نذكر في ذلك كل من دراسة [Walker & Andrade؛ Dodge & Muench, 1969؛ Gerard, Wilhelmy, & Conolley, 1968] (كما أشار Eleanor & Carol، 1974). في حين وظفت دراسات أخرى كذلك هذا النموذج مع إجراء بعض التعديلات عليه، أو اتخاذ البعض الآخر أسلوبا مختلفا تماما مع محاكاة النموذج في جزئيات صغيرة أو في الشروط الأساسية للنموذج : فمثلا البعض منهم كان الحلفاء غير متواجدين بالفعل مع المشاركين، إنما يتم الإيحاء لهم بطرق مختلفة بتواجدهم

ضمن مجموعة من الأفراد مثل الأضواء أو غيرها من التقنيات البحثية كدراسة Crutchfield (1955)؛ Iscoe, Williams, & Harvey (1963)؛ Hamm & Hoving (1969)؛ Aiko & Kazuo (2011)؛ Stricker, Messick, & Jackson (1970)؛ Haum & Tomasello (2011). والدراسة الحالية تتفق مع هذا النمط من الدراسات حيث تم الحفاظ على الشروط الأساسية للنموذج مع اختيار مثيرات تجريبية مختلفة عن الذي طرحه النموذج وذلك لتتناسب مع المرحلة العمرية لعينة الدراسة. خاصة وأن اعتماد مثيرات آش الأصلية لاقت انتقادات بعض الباحثين عند تطبيقها على الأطفال بسبب غموضها بالنسبة لهذه الفئة العمرية كما أكد Walker & Andrade (1996). وإن أكثر دراسة تقترب في مثيراتها التجريبية من الدراسة الحالية هي Haum & Tomasello (2011) الذي اعتمد فيها على عرض صور كرتونية لحيوانات في كتاب ذات أحجام مختلفة، لكن عدم اعتماد الباحثة في مثيراتها على عرض صور للحيوانات دون أحجام مختلفة يرجع إلى أن مهمة المقارنة بين هذا الأحجام قد تحمل لبسا أو تشويشا عند بعض الأطفال يتنافى مع شرط ضرورة أن يكون المثير المقدم للطفل غير غامض نهائيا ولا يثير أي شك في صحة ما يراه الطفل.

أما بخصوص ثاني سبب لتباين تلك النتائج فقد يعود إلى المكان والزمان الذي تمت فيه الدراسة، وهذا ما أكد عليه كل من الباحثين Bond & Smith (1966) في تحليلهما لـ 133 من دراسات الامتثال عبر 17 بلد مختلف، أن مستوى الامتثال يرتبط إلى حد كبير بالثقافة السائدة داخل كل بلد (Brecker, Olson & Wiggins , 2005) . وبالتالي بيئة إجراء الدراسة قد تنعكس على مستوى الامتثال. إضافة إلى وجود اعتبار منهجي آخر والمتمثل حسب Eagly, Alice, Chrvala,& Carole (1983) (كما أشار Eleanor & Carol، 1974) في جنس الباحث من حيث كونه ذكرا أو أنثى. أما Walker & Andrade(1996) فقد طرح مسألة عدم فهم المهمة التجريبية، وبالتالي لجوء الطفل لتقليد الآخرين كوسيلة لإيجاد الإجابة على مهمة خطوط الطول. في حين أشارت إبراهيمي (2013) إلى أن تواجد الباحث ضمن المهمة التجريبية له تأثير على الطفل المشارك من حيث تصوره تأييد الباحث لإجابات جماعة الحلفاء.

إذن من خلال ما تم طرحه من أسباب وعوامل مؤثرة في النتائج يكفي أن نستنتج منها على الأقل وجود التأثير لجماعة الرفاق في هذه المرحلة العمرية بغض النظر عن مستوى الامتثال والذي قد يصل أحيانا إلى العمر الأقل من 5 سنوات كما أشارت القليل جدا من بين الدراسات المعروضة، الذي أكد أغلبها على العمر 7سنوات فأكثر. هذا على الرغم من أن الدراسات الكلاسيكية لآش وشريف وكرتشفيلد تناولت البالغين بالبحث في السلوك الامتثالي من خلال ضغط الجماعة، وهذا الذي تم اتباعه من خلال العديد من الدراسات التي بحثت في تأثير المتغيرات الاضافية على الامتثال كدراسة Nakamura (1958) الذي بحث

في الامتثال وحل المشكلات، ودراسة Gerard Wilhelmy & Conolley (1968) التي اهتمت بالعلاقة بين حجم الجماعة والامتثال، والأمر نفسه ينطبق على دراسة كل من: Stricker, Messick & Jackson (1970)؛ Frank , David , & Zenita ؛(1983) Eagly, Alice, Chrvala, & Carole ؛(2010) Makan & Fredrik (1971)؛ Dodge & Muench (1969)؛ Klucharev et al. (2009). والملاحظ لأغلب الدراسات التي أجريت على الامتثال قد تمت من خلال ما يسميه ملغرام [Milgram] "بالجماعة المتآمرة" التي تحدد استجابة الفرد، وتقيدها وتشوهها (Solomon , 1955). والسبب قد يعود لكون السلوك الامتثالي أكثر بروزا ووضوحا في حال تم في إطار جماعة لا تتماشى مع قيم الفرد التي تتوافق بدورها مع قيم المجتمع التي لها من الأهمية في حفاظ نفس الفرد على مكانة اجتماعية معينة وحصوله على صلاحيات وامتيازات مقابل العقوبات التي تحل به في حال أبدى سلوكات منافية لهذا المجتمع. وبلغة أوضح فالفرد من السهل عليه اتباع جماعة تتبع المجتمع مقابل جماعة تعارض المجتمع ومعاييره. إضافة إلى أنه على الرغم من مميزات السلوك الامتثالي كما يذكرها Cialdini & Goldstein (2004) من حيث التحفيز لتشكيل إدراكات دقيقة عن الواقع واستجابات وفقا لذلك، والحفاظ على علاقات اجتماعية ذات مغزى، والحفاظ على مفهوم ذاتي مناسب، وغيرها من المميزات. إلا أن السلوك الامتثالي كذلك ينطوي على مخاطر واضحة وهدامة للفرد والأسرة والمجتمع ككيان كلي، قد تبدأ بالسلوكيات البسيطة المعارضة للمعايير الاجتماعية وتنتهي بما هو أكثر خطورة. لذلك يقول Solomon (1955)"عندما يقع الإجماع تحت هيمنة الامتثال، العملية الاجتماعية هي ملوثة وفي نفس الوقت يستسلم الأفراد للقوى التي من وظائفها الإحساس والتفكير باعتمادية " (ص.5). ومن هنا حظي السلوك الامتثالي بالدراسة في البحث المخبري بافتراض ضمني مفاده أن " الاستقلال" حسن وأن "الامتثال" سيء.

ولو نظرنا من خلال هذه الزاوية لمرحلة الطفولة؛ فوجود الطفل في إطار جماعة رفاق سلوكاتها منافية لمعايير الأسرة والمجتمع، قد يضع هذا الطفل في دائرة من الصراع والتشتت الفكري والقيمي وقد يقع في اشكالات مع أسرته ومجتمعه في حال امتثل لمعايير وسلوكات جماعته. نذكر على سبيل المثال عددا من هذه السلوكات: السلوك التخريبي والعدواني ضد الأشياء أو الممتلكات، الكلام البذيء غير المقبول، عدم التقيد بسلوكيات اللباقة، التدخين والمواد الكحولية وتعاطي المخدرات، إلى غير ذلك من الأمثلة والتي قد وضحنا عددا منها كما بينته بعض الدراسات المتناولة بخصوص السلوكيات غير المقبولة التي يقوم بها الأطفال. وهذا ما أكد عليه Berndt (1979) في دراسته عن التغيرات النمائية في الامتثال للأقران والآباء والتي بحث فيها على 273 طفل من الصف3 إلى 12، وتوصل إلى أن العينة استجابوا لمواقف تختبر

الامتثال للأقران في السلوكات غير الاجتماعية دون الآباء الذين يتم الامتثال لهم في السلوكات الاجتماعية والمحايدة.

والإجابة على السؤال الذي يدور حول: كيف يمتثل الفرد للجماعة؟ هو ما بحثت فيه الدراسة النيوروسيكولوجية التي قام بها(2009) ,.Klucharev et al ، وقد توصلوا إلى أن الامتثال يعتمد بالأساس على ميكانيزمات تتمشى مع مبادئ تعزيز التعلم، كما أن صراع الفرد مع رأي الجماعة يثير استجابة عصبية مثله مثل خطأ التنبؤ في منطقة القشرة الحزامية الأمامية وتكوين المخطط البطني.

ويقصد هنا بمبادئ تعزيز التعلم من خلال هذا البحث هو القيمة التعزيزية للموافقة الاجتماعية أو الانتماء للآخرين، في مقابل تأثير العقاب لانتهاك المعايير. وهذا الذي أكد عليه كل من الباحثين Yvonne & Donald(1958) في أن الأطفال في جماعة يتعلمون بأكبر فاعلية من تعزيز الحلوى. وبأكثر تفصيل توصلت دراسة Rosalind & Willard (1967) التي دارت حول التعزيز الاجتماعي الايجابي لدى جماعة الأقران داخل روضة الأطفال؛ إلى أن أطفال المجموعات الأكبر سنا يعززون أقرانهم بنسبة أعلى وبشكل ملحوظ مقارنة بأطفال المجموعات الأصغر سنا.

وبالرغم من تعدد التفسيرات النظرية للسلوك الامتثالي عموما إلا أنه لم تتوصل الباحثة إلى دراسة تتطرق لتصميم وتنفيذ برنامج تدريبي يهتم بالتدخل في ضبط مستوى الامتثال وتوجيهه، وإن كان بعض الدراسات التي اهتمت بالبحث إما بالتأثير المشترك للتوقع وقيمة التعزيز والموقف السيكولوجي لكن على أداء مهام أخرى كدراسة Sokolof (1972) أو بحثها حول العلاقة بين التوقع وقيمة التعزيز والتي قد وضحنا عددا منها عند توضيح نظرية روتر. إضافة إلى الدراسات التي تناولت إعداد برامج تتضمن تعديل سلوكات معينة كالسلوك الاستقلالي كما في دراسة (نجاح عبد الشهيد إبراهيم، 1994)، وإكساب المهارات الاجتماعية التي تم فيها تدريب الأطفال على اكتساب السلوك الاجتماعي السليم وإضعاف السلوك السلبي حسب دراسة (أحمد محمد حسونة، 1995)، وكذلك برنامج (سميرة جعفر ابو غزالة، 1990) المتعلق بتعديل أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى أطفال المدرسة الابتدائية (سهير و شحاتة، 2007). لكن الاشكال الذي واجهته الباحثة هو عدم القدرة للتوصل لمحتوى هذه البرامج، وإن كان العديد على مثيلتها مما تم الاطلاع عليه كان يعتمد على النظرية السلوكية وفنياتها من حث وتشكيل وتعزيز...، أو التعلم بالمشاهدة والنمذجة وفق نظرية باندورا [Bandura]. وهذا الذي قد يميز هذه الدراسة عن جل تلك الدراسات من خلال اهتمامها باقتراح برنامج موجه لتعديل مستوى الامتثال الاجتماعي لدى عينة من الأطفال بالاعتماد على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لجوليان روتر، التي لاقت بحثا أكبر من خلال التركيز في عديد الدراسات خاصة

العربية منها على مركز الضبط مع إهمال دراسة المتغيرات الأساسية في النظرية، نذكر منها: Phares (1957) ، ليفكورت [Lefcort, 1972]، ديوكيت [Ducett, 1973]، ناويكى [Nowicke, 1974]، مارتن [Marten, 1975]، ستريكلاند [Strickland, 1977]، دلان [Dlane, 1981]، بنيوك [Benuck, 1982] ، دينجا [Denga, 1984]، فاروق عبد الفتاح (1983) ودراسات صلاح الدين أبو ناهية (1984) ، فاطمة حلمى (1984) تهانى عبد العزيز (1985) ، رشيدة عبد الروؤف (1985)، أحمد عبد الرحمن (1986)، ومى حسن (1993)، وأحمد الشافعى (1993)، وسيد عبد المجيد وهبة (1995)، بواللیف آمال (2010)، مسكين عبد الله (2012)، سدات صبرينة (2003)، ميعاد الجبوري وأشواق لموزة (2018)....

3.5. مكانة وموقف الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استنتاجا مما تم تناوله من تحليل ومناقشة للدراسات السابقة يمكن أن نوضح موقف الدراسة الحالية من خلال بعض النقاط التي تم تناولها أعلاه:

1. تباين الدراسات المطروح حول مستوى الامتثال من حيث الارتفاع أو الانخفاض بالنسبة للفئة العمرية من 7 سنوات فأكثر، يؤكد على أن نتائج هذه الدراسات تشكل دعما ظاهريا، والاعتماد على القياس في بيئة الدراسة هو أفضل وسيلة للتحقق من مستوى الامتثال، وهذا الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية من خلال القياس القبلي الذي يتم فيه اختيار ذوي المستوى المرتفع من الامتثال.
2. الافتراض الضمني للبحوث حول كون الاستقلال حسن والامتثال سيئ، هو ما تخطته هذه الدراسة التي تبحث في الامتثال بشكل أكثر توازنا، حيث انطلقت من نقطة التأثير السلبي للامتثال على الطفل، في نفس الوقت استخدام السلوك نفسه (الامتثال) في تعلم السلوك الايجابي البديل من خلال مواقف مختلفة.
3. التوجه البحثي خاصة العربي نحو تناول نظرية روتر من بعد واحد يتعلق بنوع من التوقع المعمم (مركز الضبط والتحكم)، هو ما تخطته هذه الدراسة من خلال تسليط الضوء على الأبعاد الأساسية الأخرى (التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي).
4. الاهتمام بمرحلة الطفولة مقارنة بعديد الدراسات التي ربطت تأثير جماعة الرفاق بفئة المراهقين، وأخرى ربطت السلوك الامتثالي بالبالغين.
5. اختبار فعالية برنامج تدريبي موجه للتحكم في السلوك الامتثالي ويتضمن مواقف سلوكية، كان خلاف دراسات الامتثال التي اعتمدت فقط موقف الإجابة على ما يدركه المبحوث أمامه من

مثيرات كخطوط الطول في وسط جماعة من الحلفاء. وكذلك توجهها لقياس هذه الظاهرة بهدف الفهم والتفسير دون التحكم.

الفصل الثاني: إشكالات العلاقة الامتثالية للرفاق

تمهيد

1. **ماهية الامتثال الاجتماعي.**
2. **الطفل بين التقليد والامتثال.**
3. **نموذج آش التجريبي للامتثال.**
4. **العلاقة بالرفاق بين الامتثال والانحراف.**
5. **الأسرة والعلاقة الامتثالية للأبناء.**

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن المطلع على الدراسات التي أجريت على الامتثال الاجتماعي من الناحية التاريخية، ليجد فجوة زمنية طويلة دامت مدتها أكثر من ثلاثين أو أربعين سنة، حيث بدأت الأبحاث في هذه الظاهرة منذ العشرينيات و الثلاثينيات على وجه التقريب من القرن العشرين، وبعد انقطاع زمني نالت ظاهرة الامتثال من جديد نصيبها من البحث في السبعينيات؛ وذلك نظرا لما لهذه الظاهرة من أهمية بالغة في واقع الفرد الاجتماعي من خلال تأثيراتها (السلبية منها والايجابية) على سلوك الأفراد والعلاقات الاجتماعية من جهة، وعلى المجتمع بصفة عامة من جهة أخرى.

وهذه الدراسة بدورها تحاول هي الأخرى البحث في هذه الظاهرة استنادا إلى ما تم اعتماده من أدوات في أهم التجارب التي أجريت في بدايات دراسة الامتثال (نموذج آش للامتثال الاجتماعي). بغية التوضيح من خلال هذا الفصل أبعاد العلاقة الامتثالية التي قد تربط الطفل برفاقه، وما قد يترتب كذلك عن هذه العلاقة من إشكالات وتأثيرات على سلوك الطفل وعلاقاته بأسرته.

1. ماهية الامتثال الاجتماعي:

تناول الباحثون والمختصون في علم النفس الاجتماعي تعريف ظاهرة الامتثال الاجتماعي من زوايا مختلفة، حيث ركز بعضهم على ضرورة وجود بُعد الضغط الاجتماعي، مثل كرتشفيلد [Crutchfield,1955] الذي يرى أن الامتثال هو خضوع لضغط الجماعة، وقد اتفق معه في ذلك كل من زمباردو وليبي [Zimbardo & Leippe,1991] مع تمييزه لنوعين من الضغط حيث أكد على أن الامتثال هو تغير في الاعتقاد أو السلوك استجابة لضغط الجماعة الواقعي أو المتخيل في الوقت الذي لا يطلب فيه من الفرد الإذعان للجماعة ولا يكون هناك أي سبب يبرر التغير السلوكي الملاحظ لديه (مكلفين وغروس، 2002). وقد أضاف عبد الخالق (2000) بعدا آخر للامتثال يتعلق بمعايير الجماعة وتوقعاتها لذلك يعرفه بأنه " تصرف طبقا لمعايير الجماعة وآرائها وتوقعاتها، وتغير في سلوك الفرد واتجاهاته نتيجة لضغط الجماعة الحقيقي أو المتخيل" (ص.619). وبالرغم من إتفاق مان [Man,1969] مع تعريف كرتشفيلد الذي اعتبره جوهر الامتثال (كما أشار مكلفين وغروس، 2002) إلا أنه اختلف معه في أنه يمكن أن يأخذ أشكالا مختلفة وينبعث عن دوافع أخرى غير الخضوع لضغط الجماعة. ولفهم وجهة النظر هذه نميز هنا بين الأنواع التالية من الامتثال:

- **الامتثال العلني والامتثال الضمني (التقبل الخاص):** يحدث الامتثال الضمني عندما يتحول الاعتقاد أو الرأي العام إلى اعتقاد أو رأي خاص (ويصبح جزءا من الذات)، ففي حالة التقبل الخاص يتسق ما نقوله، مما يكون مقبولا لدى الآخرين، مع ما نضمره، ويدعو مان [Mann] هذا بالامتثال الحقيقي، ويمكن النظر إليه كتحول حقيقي يتم فيه تبني وجهات نظر الآخرين. ولعل هذا يفسر سلوك المشاركين في تجارب شريف (تم الإشارة لهذه التجربة في المبحث الثاني الخاص بنموذج آش). أما في التجارب التي من نوع تجارب آش فإن الناس يواجهون صراعا بين ما يرونه هم وما يراه الآخرون، ويصلون إلى حل وسط يتمثل بالامتثال لوجهة نظر الجماعة في العلانية، والمحافظة على وجهة النظر الخاصة في السر (مكلفين وغروس، 2002). فالامتثال العلني هو " تقبل ما تفرضه الجماعة دون تقبله داخليا أي دون الاقتناع" (خواجة، د.ت.، ص.144).
- **الامتثال الواقعي والامتثال المتخيل:** الامتثال الواقعي هو نمط من الامتثال يحدث من خلال الوجود الفعلي للآخرين مع الفرد، في حين أن الامتثال المتخيل يحدث من دون الحضور الفيزيائي للآخرين، كأن يمتثل الفرد لمعايير جماعته وهو خارج هذه الجماعة. ويصنف آلن [Allen, 1965] (كما أشار سكوبلر، 1993) الامتثال إلى أربعة أنواع؛ " امتثال علني وموافقة ذاتية، امتثال علني ومعارضة

ذاتية، عدم امتثال علني وموافقة ذاتية، عدم امتثال علني ومعارضة ذاتية" (ص.417). ويرى روكيتش [Rokeach] (كما أشار عبد الله، 1989) أن هناك أنواعا مختلفة من استجابة الامتثال، وأن كل نوع منها يخدم وظيفة سيكولوجية ذات شكل متميز قد يتعارض بعضها مع البعض الآخر، وهي؛ الامتثال الذي يحدث كاستجابة لمواقف الضغوط الاجتماعية، الامتثال كسمة شخصية ثابتة ومستقرة، الامتثال في المواقف الهامشية، وهي هنا أقرب إلى المجاملة الاجتماعية في مواقف لا تمثل أهمية بالنسبة للشخص.

- **الامتثال المعلوماتي والمعياري:** أشار دويتش وجيرارد [Deutsch & Gerard,1955] في محاولتهما لتعميق الفهم لضغط الجماعة إلى الامتثال المعياري الذي يتضمن قبول المعلومات واكتسابها من الآخرين كدليل حول الحقيقة (Wood, 2000, p. 540) . فالفرد أحيانا لا تتوفر لديه المعلومات الثابتة والقنوات المرجعية ويصبح وفاق الآخرين الوسيلة الوحيدة التي تمكن من الخروج من الشك، والفرد يساند أكثر الرأي الجماعي لما يفتقر إلى معايير التحليل (مرداسي، 2006). ويتفق معهما دويتش– جيرارد في التمييز بين التأثير المعلوماتي (التأثير الهادف إلى قبول الشخص لمعلومات من شخص آخر كدليل على حقيقة معينة)، والتأثير المعياري (التأثير الهادف إلى إحداث الامتثال للتوقعات الايجابية من شخص آخر) (سكوبلر، 1993). والتأثير المعياري هو ما ركز عليه آش كذلك في تجربته، حيث أن هذا التأثير يقوم على أساس حاجة الفرد إلى الحصول على قبول الآخرين ورغبته في أن يترك انطباعا إيجابيا لديهم ويتجنب النبذ، وبالتالي الفرد يوافق الآخرين لأنهم يمتلكون القدرة على مكافأته أو عقابه، وعلى قبوله أو نبذه. ومعظم المشاركين في تجارب آش وكرتشفيلد لم يساورهم الشك في الإجابة الصحيحة، لكن بتصريحهم برأيهم الشخصي كانوا يخاطرون بالتعرض للنبذ من الأغلبية، لذا فإننا نستطيع أن نقول إن بعض المشاركين على الأقل، امتثل نتيجة التأثير الاجتماعي المعياري (مكلفين وغروس، 2002). وهذا ينطبق خاصة على تجربة آش لأن المشاركين أمام مهمة إدراكية سهلة وهم متأكدون من الإجابة الصحيحة على عكس لو كانت المهمة تتسم بالغموض، فسيزيد من احتمال ترجيح الفرد لرأي الأغلبية واعتبارها محقة (Vrij, Pannell, & Ost, 2005).

ورغم كل الفروقات والاختلافات يبقى الإتفاق العام بين الباحثين عموما لمعنى امتثال الفرد يتضمن بالدرجة الأولى تكييفا لسلوك الفرد أو تفكيره لأن يكون أكثر مماثلة لتلك المجموعة التي هو عضو فيها وفق ما أشار ماجور (Major (n.d.، وتغيير موقف الفرد أو سلوكه تلبية لتوقعات الآخر لا يحمل بالضرورة هذا

الرأي أو الاعتقاد في أن السلوك مناسب كما وضحت Rashotte (2007)، وبالرغم من أن بعض الاستجابات الامتثالية تعد قناعة لدى الفرد إلا أنها قد تتضح أكثر في حال كان للفرد رأيا أو سلوكا معارضا لأفراد الجماعة التي ينتمي إليها.

وقد يتقاطع مفهوم الامتثال مع بعض المفاهيم الأخرى، وقد بين مكلفين وغروس (2002) التباين والاختلاف بينها كما يلي:

- **الطاعة [Obedience]:** يرى ميلغرام [Milgram,1992] أن هاتين الظاهرتين متشابهتان من حيث أنهما تنطويان على تنازل عن الحكم الفردي الخاص في مواجهة ضغط خارجي، إلا أن هناك ثلاثة فروق بينها على الأقل:

- أن الامتثال لا يحدث نتيجة لطلب واضح للتصرف بطريقة معينة، أما الطاعة فإنها تتم تنفيذا لتعليمات أو أوامر صريحة.
- إن الذين يؤثرون على الفرد عندما يمتثل، هُم أقران أو أشخاص مشابهون له في المكانة، ويتماثل سلوك الناس نتيجة التأثير المتبادل. أما في حالة الطاعة فهناك فرق في المكانة بين الآمر والمأمور ولا يجري تأثير متبادل بينهما وإنما يكون هناك تأثير باتجاه واحد يُوجه فيه صاحب السلطة سلوك الشخص الآخر.
- ينجم الامتثال عن حاجة نفسية لدى الفرد لنيل رضا الآخرين وقبولهم، ويتطلب ذلك أحيانا مسايرة الفرد لأقرانه وامتثاله لهم. أما الطاعة فتنجم عن تنظيم هرمي يحتل طبقاته العليا سلطة توجه الأوامر وتفرض الطاعة. ويلجأ الفرد عادة إلى إنكار مسؤولياته عما اقترفه تنفيذا للأوامر، لذلك فإن مجرمي الحرب غالبا ما يدافعون عن أنفسهم أثناء المحاكمات بالقول: " إنني كنت أنفذ الأوامر فحسب ". وقد أفاد المقدم الأمريكي أوليفر نورث [Oliver North] أثناء التحقيق معه عن بيع الأسلحة لإيران لتمويل عمليات الكونترا في نيكاراغوا دون علم السلطات العليا المسئولة قائلا: " لو طلب مني القائد الأعلى أن أذهب إلى ركن القاعة وأقف على رأسي لفعلت". (ص ص.32-33)

- **تغير الاتجاه:** من الجلي أن هناك علاقة وثيقة بين دراسة الامتثال ودراسات تغيير الاتجاه ومع ذلك فدراسات الامتثال وتغيير الاتجاهات تمثلان نمطان من البحوث شبه المنفصلة عن بعضها، وهناك اختلافين على الأقل:

- هو أن مجال دراسة تغير الاتجاهات يشمل كلا من التأثير الاجتماعي وغير الاجتماعي، في حين يشمل مجال الامتثال التأثير الاجتماعي فقط.

- يقيم مجال تغيير الاتجاهات وزنا كبيرا نسبيا للتغير الوجداني والمعرفي ووزنا أقل نسبيا للتغير السلوكي، في حين يقيم مجال الامتثال وزنا أكبر نسبيا للتغير السلوكي ووزنا أقل للتغير الوجداني والمعرفي ولهذا تكون دراسة عدد من الناس الذين يعبرون الطريق أثناء ظهور الضوء الأحمر إذا رأوا بعض المعاونين يعبرون الطريق تعد دراسة للامتثال وليست دراسة تغير الاتجاهات، وفي مثل هذه الدراسات يكون تغير السلوك أكثر وضوحا بالمقارنة بالتغير في المعرفة أو الوجدان. (سكوبلر، 1993، ص.405)

- **الانصياع:** يقصد بالانصياع " الاستجابة وفقا لمطلب مباشر معين" (عبد الله، 1989، ص.74). والطلب قد يكون واضح، مثل في النداء المباشر في حملة جمع التبرعات الخيرية، أو قد يكون خفي (ضمني)، كما في الانتخابات السياسية التي يطوف فيها المرشحين دون السؤال المباشر للتصويت، لكن في كل الحالات فالهدف هو الحث على الاستجابة على النحو المطلوب (Cialdini & Goldstein, 2004) . أما الامتثال فهو " استجابة الفرد لضغوط الجماعة بصرف النظر عن وجود أي مطلب مباشر يفرض عليه أن يستجيب بصورة محددة" (عبد الله، 1989، ص.74).

وقد اتجهت أغلب البحوث كما أشار سكوبلر (1993) إلى السؤال المتمثل في: هل يظهر الامتثال؟ أكثر مما اتجهت إلى السؤال المتمثل في: لماذا يظهر الامتثال؟ غير أن هناك تجارب قليلة العدد حاول أصحابها اختبار فروض أو نظريات حول أسباب حدوث الامتثال. وثمة اتجاهان متمايزان في النظر إلى أسباب حدوث الامتثال، أحدهما يوجه النظر إلى أسباب قيام الجماعة بالضغط على أفرادها، والآخر يتجه نحو البحث في العوامل والظروف أو الدوافع التي تعمل داخل أفراد الجماعة وتسبب الامتثال، وسوف نتناول كلا الاتجاهين على حدى.

- **أسباب ضغط الجماعة على أفرادها:** هناك على الأقل أربعة تفسيرات محتملة لظاهرة ضغوط الجماعة على المنحرفين عنها:

- **افتراض الإحباط. العدوان:** فيما يرى دولارد وآخرون [Dolard,1993] فإن العدوان الناتج عن الإحباط يمكن إزاحته على الأفراد أو العاجزين عن الرد، ونظرا لأن المنحرفين أقلية، فهم أكثر احتمالا لأن يكونوا (كبش الفداء) لهذا العدوان المزاح.

- **افتراض حركة الجماعة:** قدم فستنجر [Festinger,1950] أساسا ثانيا لضغوط الجماعة على أفرادها من أجل الالتزام بما تتفق عليه، وهو افتراض الحركة ويعني به فستنجر أن قيام الجماعة بالضغط

على أفرادها هو بغرض تسهيل مهمة الجماعة في التحرك لتحقيق أهدافها، إذ أن هناك مواقف عديدة يكون فيها الانحراف المستمر عن الجماعة معيقا لتحقيق أهدافها. (ص.416)

- **نظرية المقارنة الاجتماعية:** ترى نظرية المقارنة الاجتماعية لفستنجر [Festinger ,1954] أن أفكار الآخرين وسلوكاتهم تعمل في المواقف الجديدة والغامضة على تعريف الفرد بالواقع الاجتماعي وتوضيح معالمه. فعندما يجد الفرد نفسه في موقف غير مألوف ينظر إلى الآخرين للاسترشاد بهم، فيتمثل سلوكهم (ويفعل ما يفعلون)، وهذا دليل على التأثير الاجتماعي الإعلامي (مكلفين وغروس، 2002). إذن الأساس الثالث للامتثال حسب هذه النظرية هو أن أفراد الجماعة يظهرون ضغوطا على غير الممتثلين من أجل المحافظة على الحقيقة الاجتماعية، والانحراف يهز الثقة في الحقيقة الاجتماعية التي تسمح بمقارنة الأفراد لآرائهم وهكذا يحافظ الفرد على بقاء تقدير الذات موجبا.
- **نظرية الاتزان:** الأساس الرابع لضغوط الجماعة على أفرادها من أجل امتثالهم لها يتمثل في الإتساق أو الاتزان الذي يحدث عند توجيه عواطف سلبية نحو الشخص المختلف أو المنحرف وكذلك توجيه عواطف إيجابية نحو الأفراد المتشابهين أو الممتثلين (سكوبلر، 1993).

أسباب امتثال الفرد لضغط الجماعة: يمكن تفسير العوامل أو الظروف أو الدوافع التي تدفع الفرد للامتثال للجماعة من خلال استعراض النظريات التي وضحها سكوبلر كما يلي:

- **افتراض حركة الجماعة:** يكون عضو الجماعة مدفوعا داخليا للامتثال للجماعة بالقدر الذي يرغب فيه في تحقيق أهداف الجماعة، وبقدر اعتقاده أن امتثاله للجماعة سيسهل تحقيق الجماعة لأهدافها.
- **نظرية المقارنة الاجتماعية:** على الرغم أن نظرية المقارنة الاجتماعية قد استخدمت في الأساس لشرح كيف تضغط الجماعة على أفرادها كي يمتثلوا لها، فإن لذلك نتائج على الشعور الداخلي للأفراد بضرورة الامتثال للجماعة، فمن خلال هذا الامتثال يمكن للشخص أن يحافظ على الحقيقة الاجتماعية التي تخدمه في التأكد من مدى صدق آرائه، وهكذا يحافظ على تقدير موجب لذاته.
- **نظرية الاتزان:** بقدر شعور الشخص بالتجاذب مع الجماعة يكون مدفوعا للتشابه معها أو الامتثال لها من أجل تحقيق التوازن أو الإتساق.
- **افتراض الوزن المعرفي:** قدم كامبل [Campbell, 1961] ما يمكن تسميته بالوزن المعرفي للامتثال، وحسب رأي كامبل يمكن الحصول على المعرفة من خلال طرق شخصية أو اجتماعية، وتشمل الطرق الشخصية: المحاولات العشوائية والخطأ، كذلك تشمل الملاحظات المدركة للموضوعات وما بينها من علاقات. أما عن الطرق الاجتماعية فتشمل: الملاحظات المدركة لسلوك الآخرين، وهذا

هو المنطلق في تجارب الامتثال، مثل تجربة آش (1952)، فهذه التجارب تعقد المقارنة بين النمط الشخصي والنمط الاجتماعي في اكتساب المعلومات، ويشير كامبل [Campbell] إلى أن الفروق تكمن في الوزن الذي يعطيه الإنسان للنمط الشخصي أو للنمط الاجتماعي في الحصول على معلومة معينة. نستنتج من ذلك أن العامل المحدد لامتثال الأفراد هو الوزن النسبي الذي يعطى للنمط الشخصي أو الاجتماعي في اكتساب المعلومات، لكن كامبل [Campbell] يشير إلى أن افتراضه يلمس في بعض مظاهره حقيقة الامتثال، ولا يمكن تفسير كل مظاهر الامتثال باعتبارها حلا للصراع بين النمط الشخصي والاجتماعي، ففي بعض الأحوال قد يظهر الامتثال بسبب المكسب الذي يجنيه الشخص من وراء الامتثال، أو الخسارة التي يحققها من وراء عدم الامتثال. (ص.417)

- **نموذج الاعتمادية الاجتماعية ذي العملية الثنائية:** يفسر هذا النموذج الامتثال بناء على التأثيرين الاجتماعيين الإعلامي والمعياري، ورغم أهميته إلا أنه يقلل من أهمية الانتماء إلى الجماعة ودوره في دفع الفرد إلى الامتثال لها. فواحد من أبرز دوافع الامتثال هو أننا نمتثل لجماعة ما لأننا نشعر بالانتماء إليها كما أشارت نظرية التحويل، ولهذا السبب تكون معايير الجماعة هي المعايير التي تحكم اتجاهاتنا وسلوكاتنا. إن نموذج الاعتمادية الاجتماعية ذا العملية الثنائية يركز على المظاهر البين شخصية لتجارب الامتثال (والتي لا يكون فيها علاقات مسبقة بين الأفراد المشاركين في تلك التجارب)، في حين أن الامتثال قد يحدث بنفس القدر من السهولة بين أعضاء الجماعة الواحدة لرغبتهم في المحافظة على عضويتهم فيها (مكلفين وغروس، 2002). ويرى هذا المنحى أن المشاركين في تجارب شريف مثلا، تأثروا بافتراضهم أن الحركة الظاهرية ظاهرة حقيقية، وبتوقعهم الإتفاق فيما بينهم كجماعة. ومما يدعم وجهة النظر هذه هي أن المشاركين عندما كانوا يكتشفون أن الحركة الظاهرية حركة خادعة لم يعد هناك مفعول للتأثير الاجتماعي. ولم يعد هناك التقاء في الآراء فيما بينهم لأن الحاجة إلى الإتفاق انتفت من حيث المبدأ. أما إذا اعتقدنا أن هناك إجابة صحيحة، ولم نكن على يقين بماهيتها، فإن الذين سيؤثرون على أحكامنا عندها هم فقط أولئك الذين نصنف أنفسنا وإياهم كجماعة واحدة. وكما أشار براون [Brown,1988]: " ينطوي الامتثال على أكثر من مجرد تعريف الواقع الاجتماعي، فالأمر يعتمد على الجهة التي تقوم بالتعريف".
- **الفرض القائم على مذهب اللذة:** يمتثل الفرد حسب مذهب اللذة من أجل تجنب الاتهام، أو الرفض، أو الانتقاد، وكي يحقق القبول والموافقة والاحترام، حظي هذا الافتراض بإقبال كبير على ضوء الشواهد التي تحيط بنا، ففي كثير من الأحيان يؤدي الامتثال إلى تحقيق الفوائد وتجنب المشكلات.

قام ثيبو – كيلي [Thibaut & Kelley, 1959] بتعديل الفرض القائم على مذهب اللذة وأسماه نظرية التبادل في الجماعات الاجتماعية، وقد حللا الامتثال على أسس تطبيق جزاءات سلبية (عقوبة)، وجزاءات إيجابية (مكافأة) فلكي يستخدم شخص جزاء سلبيا للتحكم في سلوك شخص آخر فيجب إيضاح هذا السلوك، وتؤدي الجزاءات السلبية في أغلبها إلى الامتثال العلني وأدنى درجات القبول الذاتي، أما استخدام الجزاءات الايجابية فلا يحتاج لإيضاح، إذ أن المكافأة تقدم للشخص حينما يقدم ذلك الشخص دليلا على امتثاله لمصدر التأثير، والجزاءات الايجابية تكون دائما أكثر احتمالا من الجزاءات السلبية في تحقيق القبول الذاتي لضغوط الجماعة. (سكوبلر، 1993، ص.419)

من خلال ما تقدم من تفاسير نظرية نجد أنه من المتوقع الامتثال لرأي الأغلبية نظرا من قدرتها على التقويم وممارسة الثواب والعقاب، ولأنها تمثل الشرعية وعلى درجة أكبر من المصداقية والدقة وإلا لما تمتعت بميزة الأغلبية أصلا. لكن هذا لا يعني نفي أهمية الأقلية ومالها من نفوذ وقدرة في بعض الظروف على السيطرة على قرارات الجماعة وتوجيه أنشطتها والتحول من أقلية إلى أغلبية (العتوم، 2008). وبحكم اعتماد هذه الدراسة على نموذج آش الذي هو موجه أساسا لدراسة تأثير الأغلبية، فإن الأغلبية تتخذ أهميتها وموقعها ضمن هذا البحث التجريبي.

وعلى العموم فالامتثال تتحكم فيه قوتين؛ قوة داخلية (داخل الفرد نفسه)، وقوة خارجية (الجماعة التي ينتمي لها الفرد)، لذلك نجد أن الباحثين قاموا بالبحث في العوامل المختلفة المؤثرة، ليتبينوا ما إذا كانت تلك المتغيرات تزيد من مقدار الامتثال أم تقلله مقارنة بمقدار الامتثال الذي أشارت إليه تجربة آش الأصلية، ويمكن أن نوضح بعض العوامل الهامة المؤثرة على الامتثال كما يلي:

- **حجم الجماعة:** توصل آش [Asch,1951] "أن حجم الجماعة يؤثر في مستوى الامتثال، ففي وجود حليف واحد ومفحوص غافل واحد، لا يظهر إلا قدر ضئيل من الامتثال (بحدود 3 % تقريبا)، لأنها مواجهة رأي برأي آخر. أما عندما يكون هناك حليفان، فإن الامتثال يصل إلى 14%" (مكلفين وغروس، 2002، ص.11). وتأثيرات الامتثال القصوى (32%) وجدت مع أغلبية بثلاثة حلفاء، وزيادة حجم الجماعة فوق الثلاثة لا يزيد من مستويات الامتثال. وقد اقترح براون وبيرن [Brown & Byrne,1997] أن المفحوصين يشككون في التواطؤ (وجود مآمره) إذا ارتفع عدد الأغلبية ما بعد ثلاث أو أربع. وطبقا لفون وهوغ [Vaughan & Hogg,1995] النتيجة الأكثر متانة هي أن الامتثال يصل مداه الكامل مع ثلاث إلى خمس أغلبية أفراد، ومع أعضاء إضافيين سيكون التأثير أقل (Brecker et al., 2005).

- **الإجماع:** حسبما يرى آش فإن الإجماع أكثر أهمية من حجم الجماعة، إذ يقول:" إن تحقق الإجماع لدى أغلبية مؤلفة من ثلاثة أفراد يكون أكثر فاعلية أحيانا في إحداث الامتثال من أغلبية مؤلفة من ثمانية أشخاص بينهم منشق واحد" (مكلفين وغروس، 2002، ص.12). وقد أشار آش في تجاربه عن أثر الإجماع في الامتثال إلى أن خروج حليف واحد على حكم الأغلبية ومساند للمفحوص الغافل يستنفذ الأغلبية معظم قوتها وضغطها على الأفراد المعارضين، ولم يكن هذا نتيجة اعتقاد المفحوصين أن الحليف المنشق حكم باستقلالية أو أن الأمر مرتبط بدقته، وإنما للإحساس نحوه بالدفء والقرب وإيحائه بالثقة للمفحوص. وهذا حتى بتغيير وضع الفرد من خلال خسران أو كسب الشريك، حيث قام الشريك المنشق بتقديم أجوبة صحيحة في أول ست محاولات (من أصل 12 محاولة) بدعم المفحوص ثم انضم للأغلبية في ست محاولات الباقية، وقد أظهرت النتائج أن 18 – 27 من المفحوصين في البداية (6 محاولات الأولى) قاوموا ضغط الأغلبية واستمروا في الاستقلالية، لكن بعد 6 محاولات ظهر ارتفاع غير متوقع في أخطاء المفحوصين وميلهم للامتثال مع الأغلبية (Asch, 1955). هذه النتائج دعمت في دراسة آلن وليفين [Allen & Levine,1975] حيث أدخلوا في تجربتهم حليف معارض يرتدي نظارات سميكة توحي بأنه ضعيف البصر بعض الشيء. وحتى مع هذا المنشق العاجز على ما يبدو فالامتثال انخفض من 97 %إلى 64% (Brecker et al., 2005). لذا فإن، "مجرد كسر إجماع الأغلبية يكون كافيا لخفض الامتثال" (مكلفين وغروس، 2002، ص.12).
- **صعوبة المهمة، والغموض، والألفة بمتطلبات المهمة:** عندما تزيد صعوبة المهمة، تجعل من المشاركين لا يستطيعون الاعتماد على تصوراتهم الخاصة كدليل للدقة، بمعنى أن المشارك يكون في وضع الغير متأكد أو المضطرب والقلق، وبذلك فالدليل الأكثر معقولية ليصحح الاستجابة هو استجابة الآخرين، خاصة إذا هم متفقون بالإجماع (Baron , Vandello, & Brunsman, 1996). وبالتالي فالامتثال يزداد مع المهمات الصعبة والغامضة، كأن تكون خطوط المقارنة قريبة جدا من الخط المعياري، وكلما زادت ألفة الفرد بالمهمة ومتطلباتها يقل احتمال امتثاله لضغط الجماعة. لذلك نجد أن آش اعترض بالدرجة الأولى على طبيعة المهمة التي استخدمها شريف، إذ رأى أن المهمة التي استخدمها شريف في دراسته تنطوي على شيء من الغموض نظرا لعدم وجود معيار للحكم على صحة الإجابة أو خطئها مما يجعل من الصعب الخروج باستنتاجات حول الامتثال في المواقف الاجتماعية بناء عليه (مكلفين و غروس، 2002).

- **الثقافة:** أجرى في هذا الصدد Bond & Smith (1966) دراسة تحليلية لـ 133 من دراسات الامتثال عبر 17 بلد مختلف. وقد أظهر التحليل أن الأكثر امتثالا حصلت عليه البلدان ذات التفكير الجمعي مثل جزر فيجي، هونغ كونغ، والبرازيل. عنها في البلدان ذات التفكير الفردي مثل الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا. وقد لخص مفهوم الفردية – الجماعية كون السلوك الاجتماعي في الثقافات الفردية لمعظم الناس وإلى حد كبير محدد بالأهداف الشخصية التي تتداخل قليلا فقط مع الأهداف الجماعية مثل: الأسرة، جماعة العمل، والقبيلة.... وعندما ينشأ الصراع بين الأهداف الشخصية والجماعية، يعتبر المقبول بالنسبة للفرد أن يضع الأهداف الشخصية قبل الأهداف الجماعية. على النقيض من ذلك، في الثقافات الجمعية نجد أن السلوك الاجتماعي محدد إلى حد كبير مع بعض الأهداف المشتركة الجماعية، وإذا كان هناك تعارض بين الأهداف الشخصية والجماعية، يعتبر أنه من المرغوب فيه اجتماعيا وضع الأهداف الجماعية قبل الأهداف الشخصية. وقد استدل بوند وسميث [Bond & Smith] بما خلص له هوفستد [Hofstede, 1980] في دراسته على ما يقرب 50 دولة، إلى أن الثقافات الفردانية، يتم تصور الذات على أنها منفصلة عن المجتمع ويتم تحديد الهوية عن طريق الإنجاز الفردي، في حين أن الثقافات الجمعية، يتم تصور الذات والهوية من حيث عضوية المجموعة ووضع الجماعة في المجتمع. في الثقافات الجمعية، هناك اعتقاد في قرارات المجموعة بدلا من القرارات الفردانية، والاعتماد العاطفي على المنظمات والمؤسسات. وبالتالي الأفراد من الثقافات الجمعية من المرجح أكثر أن يرضخوا للأغلبية، نظرا لارتفاع القيمة الموضوعة لعلاقات الفرد _ الجماعة.
- **سمات الشخصية:** توصل كرتشفيلد في تجاربه إلى أن الذين حصلوا على درجات عالية في استخبار الشخصية (قدرة الكفاءة العقلية وأيضا في القدرة القيادية) والذين يشعرون بالنقص بدرجة قليلة ولديهم اتجاهات أقل تسلطية، كانوا لا يسايرون الآخرين بسهولة. وقد وصف الأفراد الأكثر ميلا للمسايرة آباءهم بأوصاف مثالية، أما المستقلون فكانت وجهات نظرهم المتعلقة بوالديهم أكثر توازنا. أما مالفلوت [MalafLott, 1962] فقد توصلت إلى أن المسايرين يقيمون ذواتهم تقييما منخفضا ويلومون أنفسهم لنتائجهم السابقة أكثر من الأفراد غير المسايرين (عبد الباقي، د.ت.). كما أشار مكلفين وغروس (2002) أن الدراسات أظهرت ارتفاع الامتثال لدى الأفراد الذين يتسمون بتقدير منخفض للذات، المهتمين كثيرا بالعلاقات الاجتماعية، ولديهم حاجة قوية للقبول الاجتماعي.

ويضيف العيسوي (2006) سمة القدرة الضعيفة على إصدار الأحكام، ومن لديهم نزعة قوية نحو لوم الذات والحاجة القوية للانتماء.

- **القوة الاجتماعية:** ويقصد بها قدرة الفرد في التأثير في فرد آخر، ويقاس ذلك بمدى تعديل الفرد الثاني لسلوكه، والامتثال يزيد مع توفر أحد مصادر القوة، والتي تتمثل في:

* قوة الإثابة: وهو مدى حصول الفرد (ب) على المدعمات الايجابية في حالة مجاراته لتوقعات الجماعة (أ)، باعتبارها مصدر القوة، وبدونه يحرم منها، وتتعدد أشكال التدعيم من شكر وثناء لفظي إلى ترقية ومكافآت مادية وزيادة الأجر.

* قوة العقاب: وهو القطب المقابل للإثابة، ففي حال عدم مجاراة الجماعة (أ) يسلط العقاب على الفرد (ب) بمختلف أشكاله كالتجريح اللفظي، والخصم المادي، والطرد، والفصل...، وتؤدي الإثابة إلى إيجاد علاقات التجاذب مع مصدرها، أما تكرار العقاب فيؤدي إلى النفور وتجنب المواقف المصاحبة لمصدر العقاب.

* قوة التجاذب والرغبة في التوحد: تتمثل في مشاعر الحب والرغبة في التشابه مع مصدر القوة (فردا كان أو جماعة)، والجماعة الأكثر جاذبية تدفع أفرادها إلى أن يكونوا أكثر امتثالا لمعاييرها.

* قوة الخبرة: وذلك بتصور الفرد (ب) أن أعضاء الجماعة (أ) يملكون قدرات ومهارات ومعلومات يمكن لـ (ب) الاستفادة منها والانتفاع بها.

* الاختلاف في التعرض للضغط: فقد يتعرض بعض الأشخاص لضغط أكثر من الآخرين نظرا لاعتبارات معينة تفرضها القيم الثقافية والاجتماعية كالسن والجنس والطبقة والصفات الجسدية...، والاختلاف كذلك في إدراك قوة الضغط، فبعض الأشخاص يشعرون بشكل قوي بضغوط الجماعة أكثر من غيرهم ما يزيد من سرعة امتثالهم (الجيلاني، 2008).

2. الطفل بين التقليد والامتثال:

إن تحليل سلوك الامتثال يبين أن الطفل تحت تأثير جماعة رفاقه يسلك وفق ما يعرف في أدبيات علم النفس بالتقليد، الذي يعد شكلا من أشكال التعلم الاجتماعي، فمراقبة الطفل لسلوكيات رفاقه ليقوم بعملية نسخ سلوكية من خلال تكرار تلك السلوكيات هو ما قد يتوافق تماما مع مفهوم التقليد الذي يلعب دورا حاسما في تطوير سلوكيات التواصل الادراكي والاجتماعي ويخدم الوظيفة الاجتماعية والتعليمية، فهو كما أشار له عبد الهادي (2004):

> ميكانزيم أولي يظهر الطفل ذاتي الارادة، بدايته من وجود نموذج يتبع، ونتيجته انتقال الفعل من النموذج إلى المُقلِد، ما يزيد من شعور هذا الأخير بالسيطرة على البيئة من خلال خضوع الفعل المُقلَد لإرادة الطفل المُقلِد. فاكتساب الطفل للسلوكيات عن طريق التقليد لا يتناقض مع نزعته إلى تنمية شخصية استقلالية ذاتية النشاط (ص. 362).

إن ما يؤكده عبد الهادي من عناصر في التقليد سواء ما تعلق بالنموذج واتباع النموذج وانتقال الفعل إلى اكتساب السلوك النهائي، قد يتفق إلى حد ما مع ما يتضمنه سلوك الامتثال من حيث البداية أو سيرورة التعلم بهذا الميكانيزم (التقليد)، ولكن هل تتفق النتيجة نفسها من حيث تنمية شخصية استقلالية؟. يقول (Asch, 1955) أنه: "عندما يقع الاجماع تحت هيمنة الامتثال، العملية الاجتماعية هي ملوثة وفي نفس الوقت يستسلم الأفراد للقوى التي من وظائفها الاحساس والتفكير باعتمادية" (ص.5).

إذن من خلال ما أشار إليه آش يتضح جليا أن كلا من الامتثال والتقليد لا يقودان إلى نفس النتيجة وإن ظهر بعض التشابه بينهما في البداية، ما قد يلفت انتباهنا للبحث في مسألة كون الامتثال تقليدا، أم هو تطور للتقليد، أم هما سلوكان مستقلان بشكل تام؟

وللتوصل إلى إجابة فيصلية، نتطرق إلى محورين أساسيين نناقش من خلالهما ماهية الامتثال والتقليد وفقا لأدبيات ودراسات وبعض نظريات المفهومين:

1.2. البدايات الأولى للتقليد والامتثال:

لاحظ الباحثون نمو القدرة على التقليد وتطورها من المراحل الأولى للطفولة، فلدى الرضع مثلا القدرة على توضيح فهمهم لنتائج محددة قبل حدوثها، وبذلك يمكنهم عن طريق تلك الحاسة محاكاة ما قد أدركوه. فالرضع قادرون على محاكاة التعابير الوجهية في الأيام الأولى من حياتهم بحسب النتائج المستخلصة من تجارب أجريت في مركز ميلمان [Mailman] لنمو الأطفال في كلية طب جامعة ميامي [Miami]، حيث فحص 74 وليد (متوسط أعمارهم 36 ساعة) واستنتج الباحثون أن لدى الرضع مقدرة

خلقية على محاكاة ابتسامة وتقطيبة واستياء وفغر الفم والعينين. وقد أجرى أندرو ملتزوف [Andrew Meltzoff] سلسلة من المهام التي شملت وضعا بعمر 18 شهرا تهدف لمحاكاة أفعال. واستنتج من حصيلة تجاربه أن الرضع قبل أن يعطوا التصرفات التي يأمل بمحاكاتها، أظهروا فهما بطريقة ما لهدف مأمول حتى ولو فشلوا في استنساخ النتيجة التي يرغبون بمحاكاتها. وأشارت تلك المهام إلى أن الأطفال كانوا يعرفون الهدف المنشود. وقد بين جيرجلي وبيكيرنغ وكيرالي [Gergely, Bekkering, & Király, 2002] أن الرضع لم يفهموا الهدف المنشود فحسب، بل أيضا قصد الشخص الذي حاولوا محاكاته. كما وقد لاحظ أخصائي التطور النفسي جان بياجيه [Jean Piaget] أن الأطفال في مرحلة التطور الحسية الحركية (أول سنتين من عمر الطفل) يبدؤون بتقليد الأفعال التي يشاهدونها نظرا لأن الطفل يبدأ عندها بالتفكير الرمزي ويربط السلوكيات بالأفعال. أما أطفال الثلاث سنوات فهم يظهرون تقليدا لفظيا واقعيا أكثر من السنتين (ويكيبيديا، 2018).

أما كرم الدين (2004) أشارت إلى أن التقليد يبرز كذلك في الجانب اللغوي عند نهاية مرحلة المناغاة، فيحاكي الطفل الأصوات التي يصدرها المحيطون به، وبذلك تتطور المناغاة العشوائية الفطرية إلى سلوك تقليد مقصود، ما يمثل خطوة هامة للتمكن من اكتساب اللغة لاحقا. وهذا ما أكد عليه شارلوت بهلر [Charlotte Buhler, 1930] في دراستها حيث أشارت إلى أن الطفل يبدأ في الكشف عن نوع بسيط وبدائي من التقليد لأصوات المحيطين به في حوالي شهره السادس، وإن كان تقليد المقاطع مثل ماما وغيرها لا يظهر قبل نهاية الشهر الحادي عشر. أما نتائج جيزل [Gesell] في دراساته المختلفة (1928، 1933، 1935) فتكشف أن الطفل يبدأ في تقليد حركات وتعبيرات الوجه وكلمات الآخرين في شهره العاشر تقريبا، في حين أكد بيلي [Bayley, 1933] أن الشهر الحادي عشر هو متوسط السن لتقليد الكلمات، بينما ذكرت شيرلي [Shirley, 1953] أن الكلمة الأولى التي اتضح فيها التقليد في وجود باحث كانت في الشهر الرابع عشر. وكشفت نتائج دراسة كاتيل [Cattell, 1942] أن بداية التقليد تقع في حوالي الشهر التاسع من عمر الطفل. وهذا ما ذكرته مكارثي [McCarthy] بعد استعراضها لنتائج دراسات سابقة من أن بداية سلوك التقليد كان في أغلب الدراسات في حوالي الشهر التاسع. وإن كان ذلك السلوك يكشف عن نفسه بصورة واضحة وظاهرة قرب نهاية العام الأول عندما تبدأ اللغة الحقيقية في الظهور. وبخصوص الأفعال فيؤكد إسماعيل (2010) أن التقليد فيها يبدأ في نهاية السنة الأولى اعتمادا على الملاحظة المباشرة للفعل، وما إن يصل الطفل إلى عمر السنة والنصف إلى السنتين، حيث يكون بإمكانه تكوين صورة ذهنية لما يقع حوله والاحتفاظ بتلك الصور واسترجاعها، حتى تتسع دائرة الأفعال التي يمكن أن يقوم بتقليدها إلى أبعد حد ممكن. واستنادا

لملاحظات بياجيه [Piaget] (كما أشار عبد الهادي، 2004) تَمثُل الأطفال يصبح أكثر دقة كلما كبروا فالطفل الصغير مثلا قد تكون محاكاته ليست كاملة. فعند تقليد الكبار في الكتابة، يبدأ تمثله من خلال الشخبطة لتتطور مع تقدمه في العمر وتصبح أكثر دقة.

إذن من خلال ما تم عرضه من دراسات يتضح جليا أن سلوك التقليد يبدأ في مراحل مبكرة جدا من عمر الطفل وذلك لكونه يرتبط بوجود شخص محدد في حياة الطفل يكون كمثير ودافع له لإعادة تشكيل سلوك معين وإعادة نسخه، وهذا على خلاف الامتثال الذي يتشكل ويتطور تزامنا مع انخراط الطفل في جماعات اللعب في الحي أو المدرسة أو غيرها، أي أن بدايته ترتبط بوجود جماعة ذات تأثير يتحقق من خلال استيعاب وإدراك الطفل لأهمية الجماعة في اشباع احتياجاته، وهذا الوجود لكيان الجماعة حتى في مظاهره الأولية لا يتحقق بدوره إلا في مراحل عمرية متقدمة. فقد وضح كوهلبرغ وكولي [Coly,1987 & Kohlenberg] (كما أشار بركات، د.ت.، ب) من خلال طرحهما لمستويات مراحل النمو الأخلاقي، حيث اعتبرا المرحلة العمرية من 4- 6 سنوات هي مرحلة العلاقات المتبادلة بين الأشخاص ومسايرة الأفراد بعضهم بعضا، وذلك لكون معنى الصواب يتحدد من خلال أن يسلك الفرد حسبما يتوقعه الآخرون المهمون في حياته.

أما طبقا لنظرية جيزل [Gesell] فنمو العلاقة مع الرفاق يمر بفترات من التوازن وأخرى من عدم التوازن، حيث يتأرجح الطفل بين علاقات غير مستقرة مع عديد من الرفاق، وبين الارتباط الحميم والمركز مع طفل مقرب. فقد لاحظ أن الصداقات التي تنشأ في عمر الرابعة تتميز بالعراك أحيانا والتعاون في أحيان أخرى، وسرعان ما تنفض أثناء اللعب بسبب تمركز الطفل حول ذاته، وفي سن السادسة يستمتع الأطفال باكتساب صداقات وبقضاء الوقت معهم، غير أن صداقاتهم سريعة الانقطاع شأنها شأن صداقات مرحلة ما قبل المدرسة. وعن هذه المرحلة (4 سنوات) يشير سوليفان [Sullivan] إلى أن الطفل يبدأ بالشعور في الرغبة للعب مع رفيق له، ويغلب التنافس على هذه المرحلة التي تمتد إلى حدود 8 سنوات، وإن بدت مظاهر التعاون أو الامتثال فإنها تنشأ لأغراض ذاتية حيث يهدف الطفل من خلالها إلى تعزيز مركزه بين أقرانه، في حين أن المرحلة التالية (8-11) سنة تتميز بحاجة الطفل إلى تكوين علاقات متبادلة ذات عمق أكبر فتتشكل بذلك الصداقات الوثيقة (أبو سريع، 1993).

أما إريكسون فيعتبر المرحلة العمرية من 6 سنوات إلى مرحلة البلوغ حدثا هاما لأنها تتزامن مع دخول الطفل للمدرسة، وهي أكثر المراحل في نظره حسما لنمو الأنا. فكما في نظرية فرويد فإن هذه الفترة حسب إريكسون تهدأ فيها الرغبات الجنسية وتحل خلالها عقدة أوديب، وتصبح الدوافع الجنسية والعدوانية

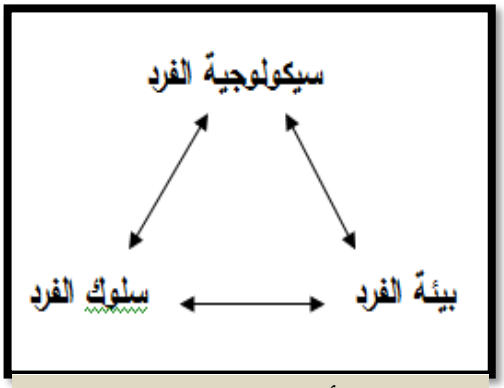
التي أحدثت الأزمات في المراحل السابقة كامنة بصورة مؤقتة. لذلك تعتبر هذه المرحلة مرحلة اجتماعية بامتياز خاصة وأنها تتميز بحب الاستطلاع الشامل والرغبة في التعلم والانجاز (عبد الرحمن، 2001). وبالنسبة لسويف [Suife] الذي يرى وفق نظريته أن الطفل ابتداء من سن الرابعة تبزغ قدرته على عقد علاقات مع الأطفال الغرباء المماثلين له في العمر، وتكشف هذه القدرة عن نفسها من خلال تكوين جماعات اللعب مع الأقران، حيث يلاحظ أن الطفل قبل أواخر السنة الثالثة لا يستطيع أن يعقد علاقة تعاون أو تنافس مع طفل آخر، أما اتصالاته بهم فلا تتعدى كونها ضربا من اللعب الانفرادي بجوارهم وهي اتصالات عابرة وسطحية (أبو سريع، 1993).

وإن كان بداية وجود الجماعة في حياة الطفل تتشكل انطلاقا من عمر الرابعة إلا أن أغلب دراسات الامتثال المدرجة في الدراسة الحالية أجرت بحثها على عينات من الأطفال ابتداء من سن السابعة، والبعض الآخر في عمر أقل عند حوالي الثالثة فأكثر. ما يشير إلى غياب السلوك الامتثالي في مراحل عمرية أقل على الرغم من أن الطفل في تلك المراحل المبكرة يظهر تقليدا كما أشرنا سلفا. فهل بذلك نستطيع القول إن الامتثال ما هو إلا مرحلة تطورية للتقليد؟ أي أن التقليد يبدأ من الأبوين وينتقل مع العمر للرفاق ليصبح ما يعرف بالامتثال الاجتماعي؟

للإجابة على هذا التساؤل نتناول بطرح جزئية أخرى لها من الأهمية في توضيح ماهية التقليد والامتثال:

2.2. تطور التقليد وخصائص الامتثال:

تباينت النظريات في تفسيرها لسلوك التقليد إلى نوعين؛ تحويلية وترابطية، فبينما تشير الترابطية إلى أن المعلومات المطلوبة لإظهار بعض السلوكيات تأتي من الخبرات المكتسبة والمحيط، نجد أن النظريات التحويلية تؤكد على عكس ذلك حيث أن المعلومات المطلوبة لإظهار سلوك معين تنشأ داخليا من خلال العمليات المعرفية والإدراكية ومراقبة هذه السلوكات يوفر حافزا لتكرارها (ويكيبيديا، 2018). ولعل من بين أشهر وأهم النظريات التي حاولت التوفيق بين الاتجاهين في دراستها لسلوك التقليد هي النظرية الادراكية الاجتماعية لباندورا [Albert Bandura]. حيث تتصور السلوك والمحددات الفردية (الداخلية) والبيئية كما لو كانت جميعها نظاما



شكل1 : التأثير الثلاثي المتبادل لباندورا

متشابكا من التأثيرات المتبادلة (عبد الهادي، 2007). وهذا ما يطلق عليه باندورا [Bandura] تسمية التأثير الثلاثي المتبادل كما يوضحه الشكل رقم (1).

إن فكرة باندورا عن النمذجة تعد نقلة تدريجية بعيدا عن نظرية التعلم التقليدية. افترض فيها أن الأطفال يستطيعون تكوين قاعدة مجردة عن طريق اختيار بعض العناصر المناسبة من بين عدد من الأحداث التي تمت ملاحظتها، وبعد أن يكتسب الطفل السلوك الجديد من خلال ملاحظة النماذج المختلفة يمكنهم دمج هذه السلوكيات لتكوين سلوكيات أكثر تعقيدا (ميللر، 2005). وقد قدم باندورا من خلال نظريته تصورا لكيفية حدوث التقليد من خلال طرحه لعناصره الأساسية وكذلك تطرقه للعوامل المحددة لتطور هذا السلوك، ويمكن أن نوضح هاتين النقطتين كما يلي:

أ- جمع باندورا العناصر المؤثرة في على التقليد في ثلاث؛ النموذج وخصائصه، المُقلِد وخصائصه، السلوك المُقَلد نبينها في الجدول التالي:

جدول 1: يوضح العناصر المؤثرة في التقليد لباندورا [Bandura]

العنصر	تعريفه	خصائصه
النموذج	مجموع السلوكيات والأداءات الممثلة بالأفعال التي يعتبرها الطفل قدوة تحتذى	1. قد يكون واقعي /رمزي. 2. فرد / جماعة. 3. مصدر للتعزيز والإثابة. 4. مصدر للإعجاب. 5. مصدر اشباع حاجات.
المقلِد	من يتشرب سلوك النموذج ويتبعه من خلال المراحل التالية: 1. الانتباه للأداء الاجتماعي. 2. الاحتفاظ بالخبرات الاجتماعية. 3. إعادة انتاج الأداء الاجتماعي في موقف اجتماعي. 4. الدافعية الاجتماعية للمواقف الاجتماعية	1. تعزيز سابق لسلوك التقليد. 2. مرات التعرض لسلوك النموذج. 3. الاستثارة الانفعالية. 4. القدرة على أداء سلوك النموذج. 5. المرحلة النمائية التي يمر بها. 6. التغذية الراجعة المباشرة. 7. وضوح سلوك النموذج. 8. اهتمامات وخصائص المقلِد.

السلوك المُقلَد	ما يبديه المقلِد من سلوك مطابق للنموذج. سواء كان أداء حركي ظاهر أو انفعالي أو فكري.	السلوك المحتمل تقليده أكثر: 1. سلوك جديد. 2. الرضا الذاتي عن السلوك. 3. السلوك المتعدد النماذج. 4. السلوك النموذج لجماعة محببة.
عبد الهادي (2004)؛ عبد الهادي (2009)؛ ميللر (2005)؛ قطامي (2014).		

ب – يقترح باندورا ثلاث عوامل تحدد تطور التقليد؛ النضج البدني، الخبرة بالبيئة الاجتماعية (المواقف والنماذج المتعددة)، والنمو المعرفي الذي يرتبط بدوره بالمرحلة العمرية التي يمر بها الطفل. ويعتبر العامل الأخير (النمو المعرفي) من بين أهم وأكثر المحددات تأثيرا، ذلك أن الطفل يمر انتباهه وذاكرته وتنظيمه المعرفي بتغيرات عديدة أثناء عملية النمو. على سبيل المثال نجد أن الأطفال الكبار لديهم قدرة أكبر على الفهم وتذكر الشخصيات والسلوكيات وإدراك الدوافع ومعرفة نتائج السلوكيات، أما بالنسبة للأصغر سنا فغالبا ما لا يربطون بين سلوك النموذج والنتائج المترتبة عليه. ومن المتغيرات المرتبطة بالنمو كذلك أن الأطفال الكبار لديهم قدرة أكبر من الأصغر سنا على استعادة المعلومات الشفوية التي قاموا بملاحظتها. أما الدوافع وعملية الاعادة الحركية للسلوك فتصبح أكثر تعقيدا وتمييزا وتأثيرا كلما ازدادت قدرة الأطفال على توفيق عدد كبير من المعلومات وعلى تفسير عملية التغذية العكسية بدقة وتطوير مستويات أدائهم. كما أن القدرة النامية على ترجمة الملاحظات إلى رموز وإعادة تكوين ودمج هذه الرموز، تتيح عملية ضبط السلوك عن طريق قراءة وصف له أو سماع تعليمات بشأنه بدلا من رؤيته ومحاولة القيام به. ولهذا نستطيع حسب باندورا تفسير أسلوب تحرك الطفل لتقليد بعض الأفعال فقط من بعض النماذج في وقت ومكان معين (ميللر، 2005).

إذن من خلال هاتين النقطتين اللتان تم تناولهما يتضح أن التقليد ليس مجرد عملية سلوكية ثابتة تكون كاستجابة مطابقة لسلوك النموذج غير الثابت (أب، أم، إخوة، صديق، معلم...) لأن هذا التفسير الآلي أقرب ما يكون لنظريات المثير والاستجابة التي تستبعد فكرة تفاعل الطفل مع الأحداث الخارجية المثيرة. وبالتالي فسلوك التقليد هو متغير حيث يتطور حسب السن والمستوى المعرفي وطبيعة النموذج وخصائص أخرى تتبع المُقلِد وسلوكه. وهذا ما قد يؤكد افتراض تطور التقليد ليتخذ أشكال أخرى كالامتثال. لكن لو قارنا بين التقليد وعناصره وخصائص الامتثال كان هذا الافتراض أقرب إلى الرفض. فعلى سبيل

المثال؛ نجد أن التقمص والذي يربطه بعض الباحثين بالتقليد على اعتبار كونه أعلى مراحله كما أكد الناشف (2007)؛ واسماعيل (2010) التي يتبنى فيها الطفل نمطا كليا للسمات والدوافع والاتجاهات والقيم الموجودة لدى الشخص المُتوَحد معه. وفي الجهة المقابلة لو تأملنا في مفهوم التقمص حسب النظرية النفسية التحليلية من خلال كونه حلا لاشعوريا لعقدة أوديب وإلكترا يكتسب من خلاله الطفل خصائص شخص آخر تربطه به روابط انفعالية قوية والمتمثل في أحد الوالدين. نجد أن فرويد يعطي أهمية أكبر لدور الفكر اللامنطقي، في حين أن جوهر النمو للتقليد وفق نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا [Bandura] هو أكثر منطقية ووعي خاصة مع نمو الأنظمة العقلية بصورة تدريجية تعكس الواقع. وبالتالي يظهر جليا أن كلا من التقليد والتقمص شكلان متمايزان عن بعضهما وإن اشتركا في بعض من الخصائص أو الطريقة الظاهرية للحدوث. والتحليل نفسه ينطبق على الامتثال الاجتماعي الذي وإن أظهر فيه الطفل تقليدا لسلوكات جماعة الرفاق، فهو كذلك شكل متمايز عن التقليد نظرا لخصائصه التي إن لم تتوفر، سُمي بامتثال اجتماعي؛ فالنموذج وفق التقليد لا بد وأن يكون سلوكه محببا ومصدر إعجاب للطفل خاصة وأنه يرتبط في العادة بشخص واحد أكثر كأحد الوالدين أو المعلم أو الأصدقاء أو غيرهم، حيث يكون فيها الطفل في وضعية فرد لفرد، وقد يستجيب الطفل بإعادة عرض وتشكيل سلوك النموذج والموقف الواقعي بشكل مباشر أو مُرجأ، وتشمل هذه الإعادة مختلف سلوكيات النموذج الظاهرة أو الخفية التي يستطيع أن يدركها الطفل حسب مرحلته العمرية، لتحقق بدورها عملية النسخ السلوكية هذه إشباعات للمُقلِد وليس للنموذج. أما النموذج بالنسبة للامتثال الاجتماعي لا يرتبط سلوكه بشرط الاعجاب والقبول من قبل المُمتَثِل بل في أحيان كثيرة وحسب ما أكدته العديد من الدراسات المتناولة في هذا البحث من خلال تجاربها أن المواقف التجريبية التي يوضع فيها المبحوثين كانت أغلبها تضعهم في سياق الامتثال أو عدم الامتثال لسلوك غير مقبول ويدرك فيه المبحوثون خطأ الحلفاء بشكل قاطع، يعني أن الطفل قد يتبع في كثير من الأحيان السلوكيات التي تعتبر غير مقبولة عنده ولا تثير فيه أي إعجاب. إضافة لكون النموذج في الامتثال يرتبط بوجود جماعة لا غير، بمعنى أنه لو سلك الفرد سلوكا في موقف فرد لجماعة سُمي هذا بامتثال أما لو كان نفس السلوك خارج الجماعة سُمي بالتقليد. وبالتالي فالامتثال هو موقف يتضمن وضعية أقلية مقابل أغلبية من الأفراد، يستجيب فيه الفرد بتبني أو عدم تبني قواعد ومعايير سلوكية تحددها الجماعة، واتباع تلك القواعد يحقق إشباعات ومزايا ومكانة وتماسك ووحدة للفرد والجماعة في نفس الوقت. كما أنه لا بد وأن يحدث في إطار الموقف الواقعي أين يتواجد أفراد الجماعة وبالتالي فهو لا يتطلب إعادة عرض وتشكيل السلوك في فترات لاحقة، وإن حدثت الإعادة خارج الجماعة كما أشرنا سلفا فلا تعد امتثالا بل تقليدا.

إذن من خلال هذا التحليل تتضح لنا الرؤية في الفروقات الكامنة بين سلوكي الامتثال والتقليد ويمكن أن نبسط هذه الفروقات أكثر من خلال تلخيصها في الجدول التالي:

جدول 2: يوضح أوجه المقارنة بين التقليد والامتثال

أوجه المقارنة	التقليد	الامتثال
المراحل العمرية	يبدأ في مراحل عمرية مبكرة من عمر الطفل	يبدأ في مراحل عمرية متقدمة من عمر الطفل
النموذج	يرتبط النموذج أكثر بشخص واحد (أب، أم، معلم، صديق...)	يرتبط بجماعة من الأفراد وسلوكهم الكلي المشترك.
	سلوك النموذج محبب للطفل ومصدر إعجاب	لا يرتبط سلوك النموذج بشرط الإعجاب والقبول من قبل المُمتَثل
وضعية الطفل المُقَلِد أو المُمتثِل	فردا لفرد في العادة ولا وجود لأغلبية.	وضعية الأقلية مقابل الأغلبية
السلوك المتبَع	عام يشمل جميع أنواع السلوك ذات المظهر الداخلي أو الخارجي	يرتبط بالضبط بتبني أو عدم تبني قواعد ومعايير الجماعة.
	السلوك المُقلَد لا يعطي بالضرورة مكانة خاصة عند النموذج بقدر ما يحقق إشباعات للمُقلِد.	إتباع القواعد السلوكية يعطي مكانة ومزايا وإشباعات للفرد المُمتثل ويزيد من تماسك ووحدة الجماعة وتحقيق إشباعات لأفراد الجماعة ككل متكامل.
الموقف	إعادة عرض وتشكيل الموقف الواقعي وسلوك النموذج كاستجابة مباشرة أو مُرجأة.	يحدث في إطار الموقف الواقعي ولا يتطلب إعادة عرض الموقف في فترات لاحقة وحتى إن حدثت إعادة السلوك فلا تعتبر امتثالا إلا إذا تمت في إطار تواجد الطفل مع جماعة.

3. نموذج آش التجريبي للامتثال:

قبل التطرق إلى نموذج آش [Asch] لا بد من الإشارة أولا إلى أهم النماذج التي درست الامتثال بإجراءات تجريبية مختلفة؛ منها من استمد آش من خلالها أفكاره، ومنها من استمدت من تجربة آش وأضافت التعديلات التي يتم من خلالها تفادي النقائص للتجربة الأصلية لآش، ويمكن أن نوضح هذه النماذج التجريبية كما يلي:

1.3. نماذج الامتثال الكلاسيكية:

- **تجربة مظفر شريف:** كان شريف من أوائل علم النفس الاجتماعي الذين درسوا ظاهرة الامتثال دراسة منظمة. فقام بإجراء سلسلة من التجارب في الثلاثينيات اعتمد فيها على مهمة إدراك بصري لتكون الموضوع الذي تدور حوله وجهات النظر في موقف جماعي. وقد كان شريف يطلب من المشاركين في التجربة إعطاء تقديرات للمسافة التي تتحرك فيها نقطة ضوء في مكان مظلم، وهي ظاهرة تعرف بأثر الحركة الظاهرية، وتحدث نتيجة لعدم وجود أي نقطة مرجعية في دائرة الرؤية. حيث تبدو نقطة الضوء الثابتة على شاشة في حجرة مظلمة وكأنها تتحرك في اتجاه معين وبسرعة معينة. وكان السؤال الذي أراد شريف الإجابة عليه هو: ما الفرق بين حكم الفرد منفردا على ظاهرة غير مألوفة وحكمه عليه بعد أن يتأثر بسماع أحكام الآخرين؟ لذلك في هذه التجربة كان المشاركون يضعون تقديراتهم كل على انفراد، أولا ومن ثم كأعضاء في جماعات. فوجد شريف أن التقديرات الفردية لأعضاء الجماعات تلتقي فيما بعد، وتصبح أكثر تشابها مما كانت عليه حين أعطى كل عضو تقديره منفردا، وعليه فإن معيارا جماعيا يكون قد تطور يمثل متوسط التقديرات الفردية (الشيخ، 1992؛ مكلفين وغروس،2002).
- **اجراءات كرتشفيلد:** كان أول الانتقادات التي وجهت لبحوث آش أن نموذجه التجريبي يحتاج إلى الكثير من الوقت (من حيث ترتيب الموقف)، وأنه غير اقتصادي، من حيث أنه لا يسمح بتطبيق التجربة إلا على مشارك واحد في الموقف الواحد. وقد تغلب كرتشفيلد [Crutchfield] على كلتا المشكلتين بما هو معروف بجهاز كرتشفيلد. حيث يجلس المشارك الغافل في غرفة تجريب تحتوي على لوحة أزرار كهربائية وَصَف من الأضواء. ويتم عرض الأسئلة على الحائط، ويطلب من المشارك الإجابة عليها بالضغط على الأزرار الكهربائية، ويجري إبلاغ المشارك أن الأضواء على اللوحة تمثل الاستجابات المعطاة من المشاركين الآخرين. ولا يكون الأمر كذلك في الواقع حيث يجري التحكم بالإضاءة من قبل المُجَرب الجالس في غرفة تجريب أخرى ويسيطر على لوحة الأزرار

الكهربائية الرئيسية. ولا يكون المشارك على علم بذلك بطبيعة الحال. ويمتاز هذا الترتيب بأنه يغني عن استخدام الحلفاء، كما أنه يسمح بتطبيق التجربة على أكثر من مشارك في الوقت الواحد حيث يتم تجليسهم في غرف تجريب متعددة. وقد قام كرتشفيلد باختبار 600 شخص بإتباع هذه الاجراءات، ووصل إلى ما يفيد بأن الطلبة الجامعيين يمكن أن يوافقوا على عبارات لا يكون من المحتمل أن يوافقوا عليها في ظروف أخرى. ومن أمثلة هذه العبارات: " إن معدل العمر المتوقع للذكور الأمريكيين هو 25 سنة " (مكلفين و غروس، 2002).

- **مواقف غير معملية:** ثمة دراسات عديدة توضح آثار الامتثال في مواقف غير معملية، والمواقف غير المعملية هي التجربة الت تجرى داخل مبنى أو في الطبيعة شرط ألا يعرف الشخص أنه محل اختبار. وهناك سلسلة من الدراسات من هذا النوع التي أجريت في الخمسينيات في جامعة تكساس [Texas]، فمثلا درس ليفكوفيتز، بليك، وموتون [Lefkovitz, Blake,& Mouton, 1955] على أثار متغيرين مستقلين على عدم التزام المارة بإشارة المرور " انتظر" وكان أحد المتغيرين هو سلوك المعاونين (التزام أو عدم الالتزام بالإشارة) وكان الآخر هو ملابس المعاونين (الذي يشير إلى المكانة العالية أو المنخفضة). وقد وجد الباحثون دليلا على الامتثال لسلوك المعاونين غير الملتزم بالنظام المروري، وخصوصا عندما يكون هؤلاء المعاونون في لباس يدل على علو المكانة الاجتماعية (سكوبلر، 1993).

2.3. نماذج الامتثال الحديثة:

- **قياس الامتثال دون وجود الحلفاء:** رغم ما يتمتع به نموذج آش من نفوذ وشهرة من بين نماذج الامتثال، إلا أن الانتقاد الأساسي الموجه له هو وجود الحلفاء، الذين من الممكن أن يتصرفوا بشكل غير تلقائي، كما أن محاولات تكرار التجربة يمكن أن يكون مربكا من خلال حقيقة أن بعض الحلفاء لهم قدرة الإقناع أكثر من غيرهم. ولحل هذا الإشكال توصل الباحثان Mori & Arai (2010) إلى تقنية موراي [Mori] الموضحة في الصورة رقم (1) التي يتم فيه ارتداء نظارات كتلك المستخدمة لمشاهدة أفلام 3-D، وبالتالي المشاركون يشاهدون العرض نفسه ويرون الآن أشياء مختلفة. موري وايري [Mori & Arai]، قاما

صورة1 : تقنية موراي لقياس الامتثال

بتكرار مهمة آش لخطوط الطول مع 104 مشارك تم اختبارهم في مجموعات من أربعة في وقت واحد (يجيب المشاركون في المحاولات المتتالية بصوت عال على أي الخطوط الثلاثة تنطبق على الخط المعياري). وفي كل مجموعة، ثلاثة مشاركين يرتدون نظارات متطابقة، ومشارك واحد يرتدي نظارة مختلفة بهدف رؤية وضع يختلف عن الجماعة بالنسبة للخطوط المقارنة كما هو الحال في تجربة آش. وبينما تضمنت دراسة آش الرجال فقط، فهذه الدراسة تضمنت المشاركين من كلا الجنسين، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن الرجال لم يمتثلوا إلى رأي الأغلبية (على عكس دراسة آش) مقارنة بالنساء.

هذا كإشارة لأهم الاجراءات التجريبية الخاصة ببعض النماذج الموجهة لدراسة الامتثال، والآن يمكن توضيح نموذج آش للامتثال مع تقييم هذا النموذج من حيث سلبياته وإيجابياته:

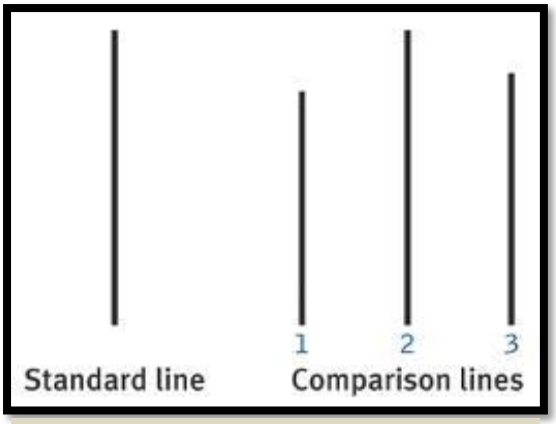
3.3. نموذج آش للامتثال (1956،1955،1952،1951):

طبق آش هذه التجربة في المعمل في مواقف متكررة بشكل مستمر خلال السنوات السابق ذكرها. بهدف دراسة امتثال الأفراد لضغوط الجماعة، حيث بدأ بدراسة استطلاعية قام فيها باختبار (36) مشاركا كلا على انفراد مستخدما نماذج من البطاقات كتلك المبينة في الشكل رقم (2). ومن حيث أن المشاركين لم يرتكبوا سوى ثلاثة أخطاء في (720) محاولة (أي أن معدل الخطأ لم يتجاوز 0.42%)، استنتج آش أن المهمة سهلة ولا يعتريها أي غموض. ولقد كان الإجراء الذي استخدمه آش في دراسة الامتثال مبدعا، ولأن الوضع الأساسي يمكن أن يعدل لاستقصاء آثار العوامل المختلفة على الامتثال، فقد عرف بإسم نموذج آش [Asch Paradigme] (الشيخ، 1992؛ مكلفين وغروس،2002). يمكن توضيح هذا النموذج وكيفية قياس الامتثال كما يلي:

1.3.3. توضيح التجربة الأصلية لآش: لقد طلب آش من بعض المشاركين في دراسته الاستطلاعية، أن يعملوا كحلفاء للمجرب في دراسات لاحقة، حيث أبلغ هؤلاء بأنهم سيقومون بأداء المهمة ثانية، ولكن ضمن جماعة وليس على انفراد. حيث يكون بينهم شخص واحد لا يعلم بأن بقية أعضاء الجماعة هم في الواقع ممثلون أو حلفاء للمجرب (ويكون هذا الشخص بذلك مشاركا

صورة2 : أحد المشاركين الغافلين صاحب رقم (6)

غافلا). وكان آش يشير إلى حلفائه عند بعض المحاولات التجريبية الحاسمة بإشارة سرية يكون عليهم عندها أن يجيبوا الواحد تلو الآخر إجابة خاطئة مجمعين على إجابة واحدة، حيث يتم إجلاس الحلفاء وعددهم 7–9 أشخاص في العادة، إضافة إلى المشارك الغافل، إما في خط مستقيم أو حول دائرة مستديرة.



شكل2 : لوحة خطوط الطول من تجربة آش

وقد تم ترتيب الموقف بحيث يكون المشارك الغافل هو الشخص الأخير، أو قبل الأخير من أعضاء الجماعة الذي يعطي إجابته (مكلفين و غروس، 2002). وبعدها يضع المجرب بطاقتين في المجال البصري للمشاركين؛ تكون إحداها على اليسار وتتضمن الخط المعياري، والأخرى على اليمين تتضمن ثلاثة خطوط مختلفة الأطوال. ومهمة المشارك هي أن يحدد أي هذه الخطوط الثلاثة تتطابق مع الخط المعياري، وبذلك يذكر كل فرد من أعضاء الجماعة الخط الذي يراه مساويا للخط المعياري، وتكرر هذه المحاولة 18 مرة.

صورة 3: وضع البطاقتين في المجال البصري للمشاركين في التجربة الأصلية لآش

وفي الست محاولات يعطي كل فرد ما يراه أنه استجابة صحيحة، وقد جرى توزيعها بين المحاولات الحاسمة (الخاطئة) (الشيخ، 1992). بينما في المحاولات 12 الباقية يدلي المساعدون بإجابة خاطئة، وفي كل محاولة كان الإعلان عن الأحكام علنيا. ويتم قياس الامتثال بعدد المرات التي يمتثل فيها المشارك الغافل للجماعة ويتبنى الإجابة الخطأ التي أجمع عليها الحلفاء أو يستقل برأيه ويعطي الإجابة الصحيحة

من غير لبس (سكوبلر، 1993؛ مكلفين وغروس، 2002). وبالتالي كانت الأوجه الرئيسية للتجربة تتمثل في:

- أن يجد الفرد المختبر نفسه خاضعا لقوتين متعارضتين، وهما خبرته بهذه العلاقة الإدراكية من جهة، والاتفاق الموحد للجماعة عليه.
- كلتا القوتين كانتا جزء من الموقف الحالي، فالأغلبية كانت موجودة ماديا وتحيط بالفرد.
- كان على المختبر أن يدلي برأيه علنا أمام الجماعة.
- كان الموقف يحتم على الفرد ألا يتراجع في أحكامه.

2.3.3. نتائج دراسة آش الأصلية: قبل عرض النتائج لا بد من الإشارة أولا إلى أن عدد أفراد العينة (المشاركين الغافلين) بلغ 50 فردا من الطلبة الذكور بالكلية. أما النتائج فيمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول 3: يوضح نتائج دراسة آش الأصلية

عدد الاستجابات الامتثالية	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
عدد المشاركين الممتثلين	13	4	5	6	3	4	1	2	5	3	3	1	0

إذن وجد آش أن معدل الامتثال بلغ 32 %، أي أن المشاركين اتفقوا مع الأغلبية عند تبنيها للإجابة الخطأ في ثلث المحاولات الحاسمة تقريبا (أي المحاولات التي كانت تجمع فيها الجماعة على إجابة خطأ)، وإذا ما اعتمدنا الوسيط كمقياس للنزعة المركزية، يكون معدل الامتثال 25%. وعلى أية حال، وكما يشير الجدول رقم (3) ظهرت فروق فردية كبيرة، فلم يمتثل أي مشارك في المحاولات الحاسمة جميعها، كما أن 13 من بين 50 مشارك في التجربة لم يمتثلوا في أي محاولة على الإطلاق. إلا أن أحد المشاركين، كما نرى في الجدول امتثل في 11 من 12 محاولة حاسمة، وأن ثلاثة أرباع المشاركين امتثلوا مرة واحدة على الأقل. ومن حيث أن دراسة آش الاستطلاعية أكدت أن مهمة مقارنة أطوال الخطوط كانت مهمة سهلة ولا يعتريها أي غموض فإن مثل هذه النتائج تشير إلى مستوى عال من الامتثال. وكما أشار فان أفيرميت [Van Avermaet] في أن هذه النتائج تكشف الأثر الهائل لرأي الأغلبية على الفرد، حتى وإن كان رأيها خطأ بما لا يقبل الشك، حين يحظى بإجماع الأغلبية (مكلفين وغروس، 2002؛ أبو النيل، 2009).

وإضافة إلى التجربة قام آش (كما أشار أبو النيل، 2009) بتصميم مجموعة من الأسئلة والتي أجريت خلال مقابلة تمت بعد التجربة. ولقد أضافت نتائج هذه الأسئلة على التجربة ثراء سيكولوجيا، على

أساس بيانات المقابلة أمكن وصف الأشكال المختلفة من الاستجابات في الموقف التجريبي والتي تتلخص فيما يلي:

✍ **بالنسبة للمفحوصين المستقلين في الرأي:** تضمنت الفئات الأساسية التالية:

1- الأشخاص المستقلون والذين تميزوا بالثقة في إدراكهم وفي خبرتهم إضافة إلى الايجابية في مواجهة الجماعة التي اتسمت بالقوة والمعارضة.

2- المبحوثين المستقلين برأيهم ولكن كانوا انسحابيين أو سلبيين، ولم تتسم استجاباتهم بالطابع الانفعالي، بل كانت استجاباتهم قائمة على أسس محددة تعتمد على تأكيد فرديتهم.

3- أظهرت مجموعة ثالثة من المستقلين توترا وشكوكا، لكنهم كانوا متمسكين برأيهم على أساس الإحساس بضرورة إكمال العمل إكمالا تاما.

✍ **بالنسبة للمفحوصين الممتثلين:** فيما يلي الفئات الرئيسية بين المفحوصين الخاضعين أو الذين ساروا مع رأي الأغلبية في نصف أو أكثر من نصف المحاولات:

1- **تحريف الإدراك:** يقع تحت هذه الفئة قليل من المفحوصين الذين خضعوا كلية، لكنهم لم يكونوا على وعي بأن تقديراتهم قد حرفت على حسب رأي الأغلبية، كما أجابوا عن الأسئلة بأنهم قد أتوا لإدراك تقديرات الأغلبية على أساس أنها الصحيحة.

2- **تحريف الأحكام:** ومعظم المفحوصين الخاضعين ينتمون لهذه الفئة والعامل الذي على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لهذه المجموعة هو القرار الذي توصل إليه المفحوصين، وهو أن إدراكاتهم غير دقيقة، وأن إدراكات الأغلبية صحيحة. ولقد عانى هؤلاء المفحوصين من الشك في البداية ومن عدم الثقة وعلى هذا الأساس شعروا بمَيل قوي للاتجاه نحو الأغلبية.

3- **تحريف في الفعل:** وتلك المجموعة لم تتسم بتحريف في الإدراك ولم يشيروا على أنهم على خطأ. بل خضعوا لكيلا يظهروا بمظهر المختلفين في نظر الجماعة. (ص ص.519-520)

كما وجد آش في بحث آخر له، أنه عندما كان الحلفاء يعطون إجاباتهم حول أطوال الخطوط علانية في حين يعطي المشارك إجابته مكتوبة، ينخفض الامتثال بشكل ملحوظ. مما يؤكد أن ضغط الجماعة، وليس أي شيء آخر، هو ما قاد إلى الامتثال. وهناك دليل كذلك يوحي بأن المشاركين في تجارب آش يتعرضون لشيء من التوتر والضغط. مثال ذلك، وجد بودينوف وزملاؤه [Bodgonoff et al,1961] أن الحامض الدهني الخالي من البلازما (وهو مقياس لمستوى الاستثارة) يزداد لدى المشاركين الغافلين عندما

يسمعون الحلفاء يعطون الإجابات الخطأ. وينخفض عندما يعطون إجابة امتثالية، ويظل في حالة ازدياد عندما يعطون إجابة غير امتثالية (مكلفين و غروس، 2002).

3.3.3. تقييم نموذج آش: لاحظ تيرنر [Turner,1991] في مراجعته لنتائج دراسات آش، أن معظم الاهتمام انصب على إبراز ضعف الفرد في مواجهة الجماعة وقوة الضغوط الكامنة في التعامل مع الجماعة. ولكن بالنظر إلى الجدول رقم (3) نلاحظ أن معظم المشاركين ظلوا مستقلين في آرائهم كل الوقت أو معظم الوقت، وبذلك فقد كان الامتثال في الواقع هو الاستثناء وليس القاعدة. وينظر إلى الحلفاء عادة على أنهم يشكلون الأغلبية، وهم كذلك في الواقع من حيث العدد إلا أن موسكوفيشي وفوشو [Moscovici & Faucheux ,1972] ينظران للمشاركين الغافلين على أنهم هم الذين يمثلون الأغلبية (من حيث أنهم يحملون الرأي التقليدي البديهي الذي يحمله غالبية الأفراد)، وللحلفاء على أنهم يمثلون الأقلية (التي تحمل وجهة النظر غير القويمة، وغير التقليدية، والغريبة). وبالتالي هذه الأقلية هي التي أثرت في الأغلبية في تجارب آش في 32% من الحالات. كما وجه الانتقاد لنموذج آش من حيث أن نموذجه يحتاج إلى كثير من الوقت (من حيث ترتيب الموقف)، وأنه غير اقتصادي (من حيث أنه لا يسمح بتطبيق التجربة إلا على مشارك واحد في الموقف الواحد)، وكذلك انتقد في مسألة وجود الحلفاء كما أشرنا في نموذج قياس الامتثال دون وجود الحلفاء. ورغم النقد الذي وجه لتجربة آش الأصلية، إلا أنه يبقى الإجراء المبدع، وذلك لتميزه بما يلي:

- تصميم آش للمهمة الإدراكية كان بسيطا وواضحا فقط تتطلب من الأفراد المشاركين تحديد الخط (من خطوط ثلاثة مختلفة الأطوال) الذي يناظر في طوله خطا معياريا، إذ رأى آش أن المهمة التي استخدمها شريف في دراسته كانت تنطوي على شيء من الغموض نظرا لعدم وجود معيار للحكم على صحة الإجابة أو خطئها مما يجعل من الصعب الخروج باستنتاجات حول الامتثال في المواقف الاجتماعية بناء عليها. ورأى آش أن خير وسيلة لقياس الامتثال تكون في قياس نزعة الفرد إلى الموافقة مع أناس آخرين يجمعون على إعطاء إجابة خطأ في مهمة يكون الحل الصحيح لها واضحا لا يعتريه أي غموض.
- الوضع الأساسي في نموذج آش (نظرا لبساطته) يمكن أن يعاد أو يعدل لاستقصاء آثار العوامل المختلفة على الامتثال، لذلك نجد أن كثير من الدراسات اعتمدت على هذا النموذج، فنجد مثلا لارسن [Larson,1974] بعد عشرين سنة على وجه التقريب من دراسات آش، وجد أن معدل الامتثال لدى الأمريكيين يقل بمستوى ذي دلالة عن المعدل الذي توصل إليه آش من قبل وكذلك بيرين

وسبنسر [Perrin & Spencer,1981] أظهرت دراستهما في بريطانيا أن معدل الامتثال منخفض جدا لدى الطلبة الجامعيين، إلا أن اختبار محتجزين متهمين من الشباب الصغار، بوجود حلفاء للمجرب من ضباط الأمن، قاد إلى معدل امتثال مشابه لذلك الذي توصل إليه آش في تجاربه الأولى (مكلفين و غروس، 2002).

إذن بعد التعرف على مفهوم الامتثال الاجتماعي وتوضيح العناصر ذات الصلة خاصة ما تعلق بمفهوم التقليد، والتطرق لطريقة اختبار السلوك الامتثالي تجريبيا وفق نماذج مختلفة أهمها نموذج آش التجريبي، لا بد من الكشف عن أهم المقومات والشروط والخصائص الأخرى التي تميز الامتثال عن مفهوم جوهري (الانحراف) كأساس يُمَكن من معالجة إشكالية العلاقة الامتثالية بين الرفاق والأسرة.

4. العلاقة بالرفاق بين الامتثال والانحراف:

إن من أهم مشاكل المجتمع التي تشغل الباحثين الاجتماعيين هو السلوك المنحرف. فاستخدام كلمة منحرف حسبَهم هو بنفس المعنى الذي يستخدمون به كلمة غير طبيعي أو شاذ أو سيء التوافق، على حد قول كل من غيث وسعد (2012). وهذا الرأي قد يخالفه الباحث في علم النفس الاجتماعي؛ الذي يتبنى وجهة نظر محايدة؛ حيث لا يدرس هذا النمط من السلوك بمعزل عن السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه، ناهيك عن الهدف المتوقع تحقيقه للفرد في إطار الجماعات المنتمي إليها. ويضع في اعتباره في مقابل الانحراف كلا من مفهومي الامتثال وعدم الامتثال، فالإتفاق حول مضمون السلوك الطبيعي هو أفضل طريق لوصف الانحراف من خلال مقارنته بالامتثال. ومعنى هذا أن كلا من الانحراف والامتثال ظاهرتان قد تكون ذات بعدين مختلفين لكنها في النهاية تفسر مجسما واحدا؛ ففهم أسباب انحراف الفرد عن الجماعة هو فهم لانجذاب نفس الفرد لجماعة أخرى وخضوعه لها وإتباعه لمعاييرها.

ومن أجل توضيح هذه المفاهيم ووضعها في اطارها الصحيح ضمن رؤية تحليلية نفسية اجتماعية تناولنا بالبحث المعيار الاجتماعي وارتباطه المحوري بكل من سلوكي الامتثال والانحراف، مع التركيز على محددات انحراف الفرد أو امتثاله، لتتوضح لنا من خلالها أنواع الانحراف تم مناقشتها في ضوء معايير مقبولية السلوك ما أتاح لنا التعرف على أسس المفاضلة بين الجماعات، التي تم اسقاطها على نمطين من الجماعات الأولية؛ الأسرة، وجماعة الرفاق. لنختم في الأخير بالتركيز على أهم تلك الأسس والمتمثلة في اشباع الحاجات النفسية الاجتماعية للفرد.

1.4. ارتباط المفهوم بالمعيار الاجتماعي: يقول جونسون [Johnson, 1961] (كما أشار غيث وسعد، 2012) "أن فكرة الانحراف والامتثال يكون لها معنى من حيث اتصالهما بالحقيقة القائلة إن أعضاء المجتمع

يوجهون إلى معايير اجتماعية تكون داخليا جزءا من شخصياتهم" (ص.89). وبتحليل فكرة جونسون حول الامتثال والانحراف نجد أنه يشير إلى جزئيتين مهمتين؛ الأولى تتعلق بكون الامتثال فعل يتحرى معيارا أو معايير اجتماعية معينة، وبالمثل؛ الانحراف الذي لا يرتبط بشيء من السلوك ذاته، وإنما بعلاقة ذلك السلوك بالمعايير الاجتماعية المستخدمة في التقييم. وهذا ما أكد عليه ميرتون [Merton] (كما أشار كمال، 2012) في تعريفه للسلوك الانحرافي حيث اعتبره " السلوك الذي يخرج بشكل ملموس عن المعايير التي أقيمت للناس في ظروفهم الاجتماعية". ويضيف كمال في ذلك أن الخروج عن مستوى المعيار له درجة تحدد مدى انحراف السلوك، وعليه فالمعيار الملائم للسلوك المنحرف هو هذا القدر من الخروج الذي يتطلب عقابا ينزله المجتمع على الفرد (ص.13).

إذن فارتباط الانحراف بالمعيار الاجتماعي هو المفهوم الأكثر تحديدا وقياسا للانحراف أو الامتثال، وما يؤكد على هذا هو نشأة كلمة الانحراف التي وضحها أحمد زكي بدوي (1982) (كما أشارت كركوش، 2011) " كاشتقاق من مجال الرياضيات والإحصاء والمقصود بها التحول عن الاتجاه أو المعيار والابتعاد عن درجة معينة في مقياس من المقاييس" (ص.10). وارتباط المعيار تحديدا بالجانب الاجتماعي يعود إلى ما تنطوي عليه المجتمعات من تمايز واختلاف وتباين في تقديرها واتفاق أفرادها لما يجب أن يسلك وما يجب أن ينتهي عنه كل فرد، ناهيك عن شموليته فالسلوك المقبول أو غير مقبول لا يتوقف على السلوك الرابط بين الفرد والآخر (السلوك الاجتماعي أو طريقة تفاعل الفرد مع الآخرين) بل يتعداه إلى طريقة تصرف الفرد مع ذاته (أفكار الشخص، طموحاته، أحاسيسه وطريقة تعبيره عليها...). وهذا ما تشير إليه الجزئية الثانية من تعريف جونسون من خلال قوله:" المعايير الاجتماعية تكون داخليا جزءا من شخصياتهم"، أي استدخال الفرد للمعيار الاجتماعي وتفاعله معه، فيصبح بذلك المعيار كما ذكر غيث وسعد (2012) "جزءا من الدوافع التي توجه أعضاء الجماعة الانسانية على الرغم من أن الفرد قد لا يكون شاعرا به كل الوقت أو في أي وقت"(ص.89). وبهذا يكون للمعيار قوة توجيهية للفرد ومرجعية هامة تحدد سلوكه الشخصي والاجتماعي، وتحدد مدى انحرافه ومدى امتثاله. لذلك فتحليل المجتمع حسبهم "لا ينبني فقط على ملاحظة الأفراد وهو يسلكون في الواقع، بل كذلك على الطريقة التي يشعر على أساسها الأفراد بما ينبغي عليهم أن يفعلوه، وهذا ما يطلق عليه اصطلاح النظام المعياري"(ص.90).

وقبل أن تستعرض الباحثة أنواع الانحراف لابد وأن توضح أولا وبإيجاز موضوع المعايير التي تعتبر الفيصل في وصف السلوك بالامتثال أو الانحراف. حيث يعرف معايطة (2007) المعيار الاجتماعي كـ:

تكوين فرضي معناه ميزان أو مقياس أو قاعدة أو إطار مرجعي للخبرة والإدراك الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي النموذجي أو المثالي الذي يتكرر بقبول اجتماعي دون رفض أو اعتراض أو نقد، كما أنه تشكل تعميما معياريا فيما يختص بالأنماط السلوكية المتوقعة في أي موضوع يتعلق بالجماعة وأفرادها. (ص.105)

والمعايير الاجتماعية مختلفة عن الأعراف الاجتماعية وفق ما أشار إليه العتوم (2008) وإن كان كلاهما مهم للجماعة حيث " أن المعايير الاجتماعية مفروضة، وتنظم سلوك الفرد في ظل الجماعة بينما الأعراف الاجتماعية فهي متفق عليها من الجماعة والمجتمع وهي تفضيلية وموجهة لتنظيم سلوك الجماعة ولذلك فهي أكثر قابلية للتغير من المعيار الاجتماعي" (ص.68).

وتختلف الجماعات عن بعضها البعض تبعا لمدى جمودها أو تحررها في تمسكها بقيمها ومعاييرها. فمن الجماعات ما يتصف سلوك أفرادها بالتحرر واليسر. وتقبل الجماعة لهذا النوع من التحرر يساعد على استمرار بقائها لأنها لا تضيق الخناق على أعضائها ولا تلفظ أو تحرم من عضويتها من يتحرر إلى حد ما من قيود قيمها وتقاليدها. ومن الجماعات ما يتصف سلوك أفرادها بالجمود، وهي لذلك لا تقبل أي انحراف مهما كان صغيرا عن الحدود التي توجه بها سلوك الأفراد. وقد يتحول إلى جماعات سرية أو تنظيمات إرهابية (السيد و عبد الرحمن، 2000). وعلى العموم فالمعايير الاجتماعية تعمل على تحقيق الأغراض التالية للجماعة:

- تسهل تكيف الجماعة وقدرتها على الاستمرار لأن الجماعة تعاقب كل من يخالف معاييرها.
- تجعل سلوك أعضاء الجماعة قابل للتنبؤ.
- تجنب المجموعة السلوكيات غير المرغوبة.
- تعطي هوية للمجموعة تميزها عن المجموعات الأخرى (العتوم، 2008، ص.68).
- تحدد مكانة الفرد في الجماعة وذلك بمقدار ما يدافع عنها، ويتمسك بها، ويتخذها أسلوبا لحياته وموجها لسلوكه (السيد وعبد الرحمن، 2000، ص.63).
- يؤدي تبلور وتكوين المعايير الاجتماعية إلى تشابه سلوك أفراد الجماعة وتقارب اتجاهاتهم وتناسق آرائهم مما يوحد الجهود لتحقيق أهداف الجماعة (رضوان، 2008، ص.101).

كما وتتميز المعايير الاجتماعية بعدد من الخصائص منها:

- مكتسبة ومتعلمة من المجتمع.
- تنطبق على جميع أعضاء الجماعة مع اعتبار التباينات حسب الدور والمركز الاجتماعي أحيانا.

- شاملة لجميع جوانب النشاط والعلاقات السائدة داخل الجماعة.
- تلزم أعضاء الجماعة بمسايرة أنشطتها والالتزام بقراراتها أي أنها مصدر هام من مصادر الضغوط على الأعضاء. لكي يكونوا متماثلين أو متشابهين، أو يكون هناك وحدة في استجاباتهم (العتوم، 2008، ص.69).
- تكافئ الجماعة على الالتزام بها وتعاقب على عدم الالتزام بها (ولي والمطوع، 2004، ص.109).
- المعايير الاجتماعية ليست متساوية من حيث مركزيتها وأهميتها فهناك معايير يعتمد عليها بقاء الجماعة وهذه لها درجة منخفضة من المرونة، وهناك معايير طرفية أو هامشية لها درجة عالية من المرونة. وهذا ما أطلق عليه مظفر شريف حيز القبول والذي يشير إلى الفروق التي تحدد درجة تقبل الجماعة لمخالفة العضو لمعاييرها، فقد تتسامح الجماعة في مخالفة العضو لبعض معاييرها بدرجة ما، بينما لا تسمح بذلك في حالات أخرى (عبد الله، 1989، ص.181).

وقد ذكر عبد الله وخليفة (2001) العديد من العوامل التي تؤثر في المعايير الجماعية إيجابا أو سلبا، فمن العوامل الايجابية التي تزيد المعايير قوة: جاذبية الجماعة من حيث مكانتها وأهدافها، وحاجة الفرد لصور دقيقة لعالمه الخارجي والمتمثل في إدراك رأي الجماعة، وتأثير رأي الأغلبية والذي يمتثل له الفرد والانصياع لضغوط الاجتماعية حيث يخضع الفرد لنوع من العقاب إذا هو انحرف عن هذه المعايير. أما فيما يتعلق بأسباب ضعف الالتزام بالمعايير الجماعية فمنها الاختلاف في سمات الشخصية حيث الانحراف وعدم الإذعان للقواعد والمعايير نظرا لعدم الاقتناع الداخلي بها (مستوى الاستقلالية مرتفع). كذلك من العوامل التي تؤدي إلى الانحراف عن معايير الجماعة الاختلاف في قوة الضغوط الموجهة إلى مختلف الأفراد، فقد يتعرض فرد في الجماعة لضغوط أكثر مما يتعرض له غيره من الأفراد.

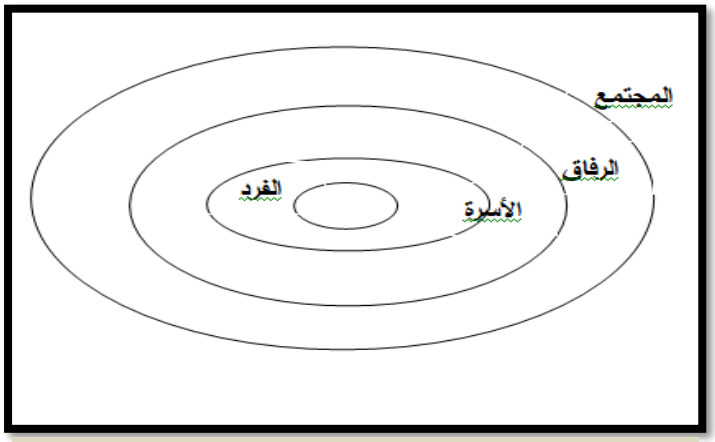
2.4. محددات انحراف الفرد أو امتثاله: وبالنظر إلى أسباب عدم تقيد الفرد بالمعايير، نلاحظ أنه على الرغم من قوة المعيار التوجيهية والضابطة إلا أنها تضعف أمام قوة استقلالية الفرد ورفضه لمعيار الجماعة. لذلك فعلى الرغم من أنه يصعب تحديد جميع العوامل التي تتحكم في امتثال الفرد أو انحرافه إلا أنه يمكن أن نستنتج بعضا منها من خلال هذا العنصر، والتي يمكن أن نقترحها في المعادلة التالية:

الامتثال/الانحراف = قوة الجماعة x قوة المعيار x قوة استقلالية الفرد.

حيث أن قوة الجماعة تتحدد من خلال حجمها ومدى جاذبيتها للعضو ووضوح أهدافها وتحديد أدوارها ومكافآتها وعقوباتها. أما قوة المعيار فتتحدد من خلال وضوحها ومرونتها وإشباعاتها لحاجات الأفراد ودرجة ضغوطها على الرافضين لها. وبخصوص الاستقلالية للفرد فتتحدد قوتها انطلاقا بمدى اقتناع الفرد

والثبات على قناعته ومدى الخضوع للضغوط. ويمكن أن نستدل بأمثلة توضح هذه المعادلة، ففي حال كانت الجزاءات شديدة ولكن القائمين على تنفيذها من الجماعة، لا ينفذونها بدقة (ضعف الرقابة والضبط الاجتماعي) يؤدي ذلك إلى عدم التقيد بالمعيار من قبل العضو، ما يجعل الجماعة في حالة ضعف أمام أفرادها، والأمر نفسه ينطبق في حال كان المعيار غير واضح، الأمر الذي ينتج عنه بلبلة في أفكار واتجاهات المجموعة، أما إن تميز الفرد بضعف في استقلالية آرائه وقناعاته أو عدم الصمود أمام جزاءات الانحراف كان الامتثال للمعيار والجماعة التي حددت المعيار هو الأقوى ظهورا. وعلى العموم يمكن أن نميز وظيفيا بين نوعين من الانحراف انطلاقا من المعادلة، على الرغم أنه يصعب في المواقف الاجتماعية الفصل بين أي النمطين كان سببا في السلوك الانحرافي نظرا لتفاعل العوامل المختلفة كما تم توضيحها في المعادلة.

3.4. أنواع الانحراف: النوع الأول من الانحراف هو ما يعرف بالانحراف الفردي الذي وضحته كركوش (2011) حيث يكون مرتبطا بخصائص فردية للشخص ذاته، أي أن السمات الشخصية بغض النظر عن المواقف أو العوامل الاجتماعية تكون المؤثر الرئيسي في هذا النوع من الانحراف. وقد يدخل العامل البيولوجي أو الوراثي في تفسيره أو تفاعل الخصائص الوراثية مع المؤثرات الثقافية الاجتماعية للفرد. أما النوع الثاني فيعرف بالانحراف الموقفي؛ والذي يعتبر وظيفة لوطأة القوى العاملة في الموقف الخارجي عن الفرد. أي أن الموقف هو عامل ضغط بالدرجة الأولى في إحداث السلوك الانحرافي.



شكل3 : تمركز الأنساق في المجتمع

وعند الأخذ بعين الاعتبار الإطار الذي يحدث فيه الانحراف باعتباره عدم تقيد بالمعايير، يتشكل لنا نمطا ثالثا يعرف بالانحراف المنظم، فكما نعلم أن الفرد يعيش في إطار جماعات مختلفة ضمن المجتمع الواحد. فلو اعتبرنا الفرد وفق النظرية النسقية نسقا كاملا في حد ذاته والذي يوجد بدوره داخل أنساق أخرى ممتدة بمعنى أن المجتمع هو النسق الأكبر الذي يندرج ضمنه أنساق فرعية (جماعة الرفاق، الأسرة، الفرد)، وكل نسق فرعي هو نسق في حد ذاته مستوعب للنسق الفرعي التالي. وعليه يكون لكل نسق معاييره الخاصة قد تعبر عن معايير المجتمع الكلي أو تعارض تلك المعايير،

أي يمكن للفرد أن ينفتح أكثر على نسق دون غيره فيؤيد أو يتبنى معايير جماعة ما، في الأصل هي متعارضة مع معايير المجتمع ككل. وبالتالي نطلق عليه ممتثل للجماعة وفي نفس الوقت منحرف عن المجتمع. وهذا الذي يجسده الانحراف المنظم الذي يعتبر حسب السيد (2011)، ويؤيده في ذلك كل من غيث وسعد (2012)؛ وكركوش (2011): ثقافة فرعية أو نسق سلوكي مصحوب بتنظيم اجتماعي خاص له أدوار ومراكز وأخلاقيات متميزة عن طابع الثقافة الكبرى. وهذا النوع من التنظيم يظهر لدى الجماعات التي تمارس حياة انحرافية تامة كالعصابات وغيرها. لكن الملاحظ على هذا التعريف هو اعتبار الانحراف ينحصر على الجانب السلبي، أي تفسيره من منطلق الاعتداء على معايير المجتمع، وهذه وجهة النظر تتطابق مع ما أوضحه " الساعاتي (1984) عن مصطلح الانحراف الذي يعود في جذوره إلى الأصل الروماني اشتقاقا من الكلمة اللاتينية [Delictum] المقصود بها الخيبة والاهمال وعدم أداء الواجب، وهي بذلك تعبر عن كافة الأفعال غير المتوافقة بدء من الاعوجاج الخلقي إلى ارتكاب الجرائم البسيطة أو الخطيرة " (كركوش، 2011، ص.9).

4.4. معايير مقبولية السلوك:

وبالأخذ بعين الاعتبار مسألة كون هل كل انحراف عن معايير المجتمع هو غير مقبول أو سلبي؟ أي؛ لو كان الفرد ينشط في إطار جماعة تتبنى معايير تخالف معايير المجتمع، لكنها في نفس الوقت تخدم المجتمع كجماعات الأقلية التي تعترض على بعض معايير المجتمع التعسفية في حقها والموضوعة من قبل الأغلبية. فقد ينظر إلى نشاط هذه الجماعات من قبل المجتمع على أنه معارض وسلبي ويهدد كيانه على الرغم أنه في حقيقة الأمر هو نشاط يسعى لتحقيق التكامل والانسجام بين مختلف شرائح المجتمع على تباين ثقافاتهم الفرعية. وبالتالي من غير المنطقي ربط مصطلح الانحراف بكل ما هو سلبي واعتبار كل خروج عن معايير المجتمع هو تهديد لبنائه وكينونته. وهذا ما أكد عليه ميرتون حسب ما وضح الخواجة (2011) الذي اعتبر مفهوم الانحراف مقسم إلى نمطين من السلوك؛ غير الممتثل [Nonconforming Behavior]، والسلوك المنحرف [Deviant Behavior] حيث فرق بينهما انطلاقا من عدد من الأسس:

- أن الأفراد غير الممتثلين عادة ما تتخذ معارضتهم صفة العلانية على حين المنحرفين الذين يحاولون إخفاء انحرافاتهم مثل إظهار المعارض السياسي مخالفته للنظام السياسي علنا على عكس مرتكب الجرائم.

- ✍ بينما يمثل سلوك غير الممتثل تحديا لشرعية المعايير الاجتماعية التي يرفضها فإنه على العكس من ذلك ينتهك المنحرفون المعايير التي يعترفون بها. فالمنحرف قد يحاول تبرير سلوكه، ولكنه لا يجادل في أن السرقة انحراف والقتل خطيئة.
- ✍ يسعى غير الممتثل إلى تحقيق هدف تغيير المعايير الاجتماعية القائمة وإحلال معايير أخرى يرون أنها أفضل من المعايير القائمة في حين أن المنحرف لا يشغله سوى كيفية الهروب من العقوبات المرتبطة بالمعايير الاجتماعية القائمة بالفعل.
- ✍ لا يسعى غير الممتثل إلى تحقيق مكاسب شخصية بينما يسعى المنحرف إلى ذلك.
- ✍ يسعى غير الممتثل لتحقيق العدالة في الواقع الاجتماعي من خلال محاولة تغيير البناء الاجتماعي، لكن المنحرف ليس لديه شيء جديد يقدمه، حيث أنه يسعى للتعبير عن مصالحه الخاصة. وإشباع احتياجاته الشخصية. (ص ص. 19-20)
- ✍ المنحرف يهرب عادة من عقوبات المعايير السائدة دون طرح بدائل لها ويخاف من طائلة القانون والوصم الاجتماعي على نقيض غير الممتثل الذي ترتفع معنوياته عندما يواجه العقوبات ويميل نحو التصعيد (معن، 2005، ص.174).

وعلى العموم فالملاحظ لتحليل ميرتون لنمطي السلوك المنحرف وغير الممتثل يجد أن الأول يقع في الإطار السلبي وغير المقبول في حين الثاني هو ايجابي وبناء، وبين الانحراف والامتثال يقع عدم الامتثال كحلقة وسيطية رابطة بينهما. لكن لو عدنا إلى فكرة النسق الذي يحدث في اطاره أحد السلوكات (الامتثال، عدم الامتثال، أو الانحراف) لطرحنا التساؤل التالي: داخل أي نسق تتم تلك السلوكات، وهل هذا النسق مؤيد في معاييره أو معارض أو محايد للأنساق الفرعية الأخرى وللنسق الكلي؟

إذن خصوصية النسق كبناء اجتماعي له معاييره التي تحكمه لها من الأهمية في تحديد ايجابية السلوك من عدمه أو مقبولية السلوك من عدمه، وبالتالي من الصعب الحكم على أن كل انحراف من حيث كونه غير مقبول، ونفس القاعدة تنطبق على الامتثال للمعايير؛ فليس كل امتثال مقبول، أو عدم الامتثال للمعايير. وهذا الذي أكد عليه زغير وصالح (2010) في قولهما:"... لا يكفي أن نصف السلوك كونه منحرفا بمجرد أن هذا السلوك يمثل الخروج عن بعض المستويات والمعايير الاجتماعية" (ص.18)، إذن فالفصل في مقبولية السلوك من عدمه يرجع إلى عدة اعتبارات إحداها تتعلق بمعيار الجماعة في حد ذاته والأخرى تتعلق بطبيعة سلوك الفرد؛ ويمكن توضيحها في النقاط التالية:

- **مقبولية المعيار المتبنى:** والتي تتحدد من خلال كون المعيار يسعى لأهداف تخدم المجتمع والفرد من عدمها، وتقرب بين مختلف الأنساق الفرعية لغايات نبيلة أو عكس ذلك. هذا بغض النظر عن أي نسق يصدر هذا المعيار. ولتوضيح هذه النقطة نأخذ على سبيل المثال اضطراب انحراف المعارضة عند الطفل الذي أشار له العيسوي (2011) والذي يتشكل من خلال تبني الطفل لمعايير أسرة تشجع على الانحراف السلوكي، فالطفل في هذه الحال يرى أن هذه المعايير مقبولة على الرغم من أنها تتعارض مع المجتمع وأفراده، فينمو الطفل على هدر للقواعد، ومن ذلك الضرب والهجوم والاعتداء والقسوة والسرقة ويهدر حقوق الآخرين، أو القواعد المرتبطة بعمره. إذن فمن غير المعقول أن نصف سلوك هذا الطفل بالمقبولية رغم أنه نابع من معايير أسرية، والسبب ما ينجر عن هذا المعيار الأسري المتبنى من سلوكات مزعجة ومهددة للمجتمع وقواعده.
- **الأهداف من ممارسة السلوك (المنحرف أو الممتثل):** نتناول هذه النقطة في إطار نظرية الفعل الاجتماعي السوسيلوجية والتي تركز على أن الفرد كفاعل يقوم بالفعل الاجتماعي لغرض معين في إطار سياق معين، أي أنه من الضروري حسب ما أشار جامع (2010) " معرفة هدف وقصد الفرد الفاعل ونيته عند قيامه بسلوك معين" (ص.183). فالسلوكيات الممارسة بقصد المساس بالنظام العام أو أمن الأفراد والجماعات لا مجال لمقبوليتها، وقد وضحها الحديشي (1995) (كما أشارت كركوش، 2011) في تصنيفه للانحرافات على المستوى الاجتماعي؛ من انحرافات ضد الدين كالردة والتعامل الربوي، وانحراف ضد الأسرة كالخيانة الزوجية، وانحراف ضد الأفراد كالقتل والاغتصاب وانحراف ضد الممتلكات كالحرق، السرقة. وانحراف ضد أمن المجتمع كالإرهاب وانحراف ضد المصادر الحيوية في المجتمع كتخريب البيئة.

  وبالرغم من أهمية القصد إلا أنه يعد غير كافي، لأن الأثر الذي يحدثه السلوك قد يختلف، فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون قصد المختلس طيبا، أما نتيجة سلوكه في الواقع الموضوعي ذات أثر سيء، لذا وجب الأخذ بعين الاعتبار النقطة الموالية.
- **مدى خطورة السلوك المنحرف:** وهو الذي أشار إليه لوبلان وفريشات [Leblanc & Frechette, 1989] الذين تناولا مسألة الخطورة كأحد السيرورتين المحفزتين للنشاط الانحرافي، في حين نجد السيد علي الشتا (1999) أنه قسم الخطورة إلى درجات من البسيط ومتوسط إلى الخطير (كركوش، 2011). وحسب درجة الضرر ميزت كذلك زرارقة (2014) بين المنحرفين الحقيقيين وشبه المنحرفين والمعرضون لخطر الانحراف. حيث أشارت إلى أن الشخص الشبه منحرف هو من يقوم

بسلوكيات ذات خطورة بسيطة كتحطيم زجاج سيارة أو اتلاف سيارة على غرار المنحرف الحقيقي فسلوكاته ذات خطر كبير وضرر بالغ على المجتمع كسلوك العصابات أو الجماعات الارهابية أو القتل والاغتصاب في حين يقع المعرض لخطر الانحراف موقع الوسط من حيث الخطورة والضرر وهم عادة من يأتون بسلوكات غير مقبولة لكن يتسامح معها المجتمع إلى حد ما كالسرقة داخل المنزل، أو الهروب من البيت أو شرب الخمر.

- **الوعي بوجود سلوك مشكل:** إضافة للنقاط السابقة التي تتضمن كون المعيار في حد ذاته غير مقبول، والقصد والسلوك الناتج عنه مهدد. فلا بد أن يتوفر شعور وإدراك الفرد في اعتبار السلوك الناتج كمشكلة؛ فعد الناس الفقر أنه قدر محتوم وفق ما أشار له معن (2005) فلا يعد مشكلة لهؤلاء الناس، أي أن التحديد الذاتي منعدم وادراكهم بأن إحدى قيمهم قد انتهكت غير موجود. وبالرغم من أن هذا الاعتبار يخضع للمصلحة الذاتية والمستوى الثقافي والموقف الاجتماعي، وبالتالي يختلف من جماعة اجتماعية لأخرى، فلا يمكن اعتباره معيارا مكتملا إن لم يكن مشتركا لعدد كبير من الأفراد. والحجم العددي حسب ما ذكره الخواجة (2011) هو الذي يحدد ما هو حسن وما هو سيء، وعليه فما يراه عدد أصغر من الناس لا يمثل سوى مشكلة ثانوية. وهذا ما أكد عليه كلينارد (كما أشار غيث وسعد، 2012) فبعض الجرائم مثل الخطف وهتك العرض والقتل والسرقة تعتبر من الجرائم الواضحة التي تخلق شعورا قويا بعدم الرضا في المجتمع. وهناك مخالفات مثل الاجهاض والخيانة والسرقات البسيطة أقل وضوحا من الناحية الاجتماعية، ولهذا فمن أجل أن يثير الانحراف رد فعل في المجتمع يجب أن يكون له حد أدنى من الوضوح وأن يوصف بأنه انحراف.

وفي الواقع وإن كان الرأي العام ضروري كمصدر للمعرفة الاجتماعية فقد يكون مضللا خاصة مع وجود عديد الاشكالات السلوكية التي قد لا يعتبرها عامة المجتمع تشكل إشكالا أو تهديدا في الأساس. وهنا يأتي دور المعرفة العلمية التي تهتم بالمواقف الاجتماعية المدركة وغير المدركة. فدراسة المشكلة في بدايتها وقبل أن تتحول إلى ظاهرة علنية يطلب العامة معالجتها هي مهمة الباحث (الخواجة، 2011).

- **استمرارية وشدة السلوك المنحرف:** وهنا يتم التمييز بين ثلاث أنواع من الانحراف؛ الانحراف الأولي الذي يعتبر سلوك انتقالي مؤقت مرتبط بمرحلة المراهقة، والانحراف المرضي والمرتبط

بالمشكلات العائلية أو الشخصية، والانحراف الهامشي والمرتبط بالجماعات المهمشة في بعض المناطق (كركوش، 2011).

إذن من خلال ما تقدم من معايير يتضح أن احتمالية قبول أو رفض السلوك الامتثالي أو غير الامتثالي مسألة مرتبطة ببعدي الجماعة ومعاييرها من جهة والفرد وسلوكه من جهة أخرى وهذين البعدين لا نستطيع الفصل فيهما عن الموقف الذي يحدث فيه السلوك فمن الصعب تحديد خطأ السلوك من عدمه بعيدا عن الموقف الذي يحدث فيه، نظرا لكونه الإطار الذي يحدث فيه التفاعل بين الجماعة والفرد ويحدد سلوك الفرد من حيث الاتباع أو عدم الاتباع لقرارات الجماعة. وبذلك يكون سلوك الفرد الامتثالي مقبولا في مواقف معينة تربطه بجماعة الرفاق وغير مقبول في مواقف أخرى مع الجماعة ذاتها.

وعلى العموم إن تحققت المقبولية للسلوك وفقا لشروطها كانت الاستجابة الامتثالية حكما عقلانيا لمن لا يملك القدر الكافي من المعلومات ويعتمد على الآخرين للمساعدة في اتخاذ القرار. فالانشقاق حسب مكلفين وغروس (2002) قد " يعكر صفو الجماعة، والامتثال قد يحافظ على انسجامها" (ص.24)، ويساعد وفق العيسوي (2006) في " اندماج الفرد مع الجماعة، وتوحده وإياها، وتكيفه مع المجتمع، وقبول المجتمع له، ومن ثم شعوره بالانتماء إلى المجتمع وأنه يشبه الآخرين وأنه ليس مطرودا أو منبوذا أو معزولا عن الجماعة" (ص.18). وقد لخص Cialdini & Goldstein (2004) وظائف الامتثال في ثلاث نقاط:

1- التحفيز لتشكيل إدراكات دقيقة عن الواقع واستجابات وفقا لذلك.

2- الحفاظ على علاقات اجتماعية ذات مغزى.

3- الحفاظ على مفهوم ذاتي مناسب. (ص.591)

وهذا الذي يؤيده Kuntz and Gunderson (n.d.) من حيث أنه يمكن أن يؤدي وظيفة هامة؛ فهو ضروري (إلى حد ما على الأقل) لاستمرار الحياة الاجتماعية، لأنه يعمل على تسليس آليات التفاعل الاجتماعي، والتنبؤ بردود أفعال الآخرين، فعلى سبيل المثال، عدم صياح أحدهم في المكتبة أو التوقف عند إشارات التوقف هي أمثلة للامتثال الايجابي.

أما إن لم تتحقق المقبولية يحمل الامتثال بذلك مدلولا سلبيا، وهو ما ركز عليه البحث المخبري في الغالب كما أكد مكلفين وغروس (2002) من خلال ما يسميه ملغرام [Milgram]: بالجماعة المتآمرة التي تحدد استجابة الفرد، وتقيدها وتشوهها. ونتيجة لذلك تم الأخذ بافتراض ضمني من قبل العديد من الدراسات مفاده أن " الاستقلال" حسن وأن "الامتثال" سيء، وهو حكم قيمي أفصح عنه Asch (1955) في قوله:

الحياة في المجتمع تتطلب إجماعا كشرط لا غنى عنه. لكن الإجماع لكي يكون منتجا، يتطلب بأن يساهم كل فرد بشكل مستقل خارج تجربته وبصيرته. وعندما يقع الإجماع تحت هيمنة الامتثال، العملية الاجتماعية هي ملوثة وفي نفس الوقت يستسلم الأفراد للقوى التي من وظائفها الإحساس والتفكير باعتمادية. (ص.5)

إذن فالضغط الذي قد تمارسه الجماعة لإخضاع الفرد وإجباره على الامتثال على حد قول إسماعيل (2010) قد يؤثر على " قدرة ذلك الفرد على التعبير عن رأيه أو إصدار أحكامه" (ص. 473). وما يترتب عن هذا الاتباع قد يكون بالغ الخطورة لانعكاسه على جوانب أخرى من حياة الفرد خاصة ما تعلق منها بعلاقاته الاجتماعية التي تربطه بجماعات تمثل أنساقا قد تختلف وتتصادم في عديد الجزئيات. وهذا ما نحاول التركيز عليه في العنصر الموالي مع الأخذ بعين الاعتبار المرحلة العمرية المتناولة بالدراسة.

5. الأسرة والعلاقة الامتثالية للأبناء:

يشير عفيفي (2011) إلى أن " الأسرة كجماعة مرجعية وجماعة التوجيه والتأثير تحدد تصرفات أفرادها وتشكل حياتهم فهي مصدر العادات والتقاليد وقواعد السلوك والأفراد" (ص.62)، كما وقد اعتبرها نظاما يتميز " بالتنظيم المتميز عن الأنظمة الأخرى نظرا للطبيعة الاتصالية بين أفرادها، وعليه فإن أي نشاط لأي فرد في هذا النظام يؤثر في جميع أجزاء التنظيم وفي النظام الكلي للأسرة" (ص.69). وبذلك يعتبر سوء توافق العلاقات المتبادلة وتنافرها حسب أبو أسعد والختاتنة (2011) من أهم المشكلات التي تتعرض لها الأسرة، خاصة ما تعلق منها بالصراع داخل الأسرة الذي يأخذ أشكالا ودرجات مختلفة تنتهي أغلبها باضطراب الأسرة وخاصة الطفل، وهذا ما قد استخلصه هيلي وبرونر [Healy & Bronnar] في دراستهما التي تؤكد على الخبرات الانفعالية للأطفال الجانحين تختفي وراء عدم رضاهم عن العلاقات الأسرية التي تتسم بالصراعات المستمرة.

وبطبيعة الحال فقد تختلف مسببات هذا الصراع؛ والامتثال لجماعة الرفاق قد يكون إحدى هذه الأسباب نظرا لما قد يقع فيه الطفل من تناقض بين الجماعتين (الأسرة، الرفاق) في السلوكيات المتوقع منه الإتيان بها وفي الحدود المفروضة بين المسموح والمقبول وغير المسموح وغير المقبول. هذا من ناحية، أما من الناحية الأخرى التي تتعلق بخاصية الضبط التي يمتلكها النظام الأسري وفق ما أشار له عفيفي (2011) حيث " يضمن من خلالها لأجزائه سلوكا معينا هادفا ويتخذ في نفس الوقت الاجراءات التي تعمل على تصحيح وتقليل الانحرافات" (ص.70). فهي كما وصفها ليلة (2006) بالارتباك حيث يقع الوالدين في حيرة حول طبيعة القيم الواجب اتباعها في تربية الأبناء، ما يوقع الآباء في درجة عالية من التوتر حين

السماح بقدر كبير من الحرية للأبناء وتشجيع الاستقلالية، وهذا السلوك التربوي يتباين مع النطاق الذي تربى فيه الآباء، الأمر الذي يجعل من هذا الوضع مصدرا رئيسيا للتوتر خاصة مع انتماء كثير من الآباء للطبقة المتوسطة التي تحمل التزاما عاطفيا وأخلاقيا بالفضائل التقليدية، ونتيجة لذلك نجد أن الآباء يتسقون مع هذا الإطار الأخلاقي في ممارستهم للعملية التربوية، ومن ثم قد يعاقبوا الأبناء بسبب أي انحراف عن القواعد التي وضعوها غير أنهم بسبب الأفكار التحديثية والتحررية قد لا يعاقبونهم على وقوع هذه الانحرافات، أي أن الاصرار على اتباع القواعد يقابله كثير من الأحيان التسامح. ونتيجة لذلك يؤدي هذا النوع من عدم الإتساق في عملية التربية إلى ما يمكن أن يسمى بإنهاك شخصية الابن. وهذا ما أسهم في تزايد نمط الشخصية الموجهة إلى الخارج والمرتبطة بالآخر أكثر من تلك الموجهة إلى الداخل، وعجز الأبوين عن التنسيق بين الاستقلالية والتبعية وَلَد كذلك صراعا بين الأجيال، حيث يرى الأبناء بأن عالمهم الذي يتميز بوحدة فكرية وتقارب مفاهيمي مع رفاقهم، يختلف في التفكير والسلوك وطريقة العيش عن عالم الآباء ما قد يولد علاقة متوترة حسب ما أكدت عليه أبو خليل (2014). وقد تمتد هذه العلاقة المتوترة للمجتمع الذي يمد الأسرة بالمعايير الواجب اتباعها، وهذا ما أشار له السيد (2013) في " أن استجابة الطفل نحو الوالدين أثناء قيامهما بالتربية تمتد لتشكل أيضا استجابته للمجتمع" (ص.332).

وعلى العموم قد يولد الامتثال لجماعة الرفاق اشكالات أسرية تنعكس على الطفل وأسرته وتمتد للمجتمع والمحيط الخارجي، وإن درجة هذا الاشكال وحدته يرتبط حقيقة بثلاث محددات، منها ما يتعلق بالطفل، وأخرى تتعلق بالأسرة، ومنها ما يختص بطبيعة العلاقة أسرة–مجتمع. ويمكن أن نوضح هذه المحددات كما يلي:

- **نمط المعاملة الوالدية:** ويقصد بها الأساليب التي يلجأ لها الوالدين في تنشئة أطفالهم على السلوكيات المقبولة والمعايير والقيم الواجب اتباعها، فاتباع أسلوب القسوة، الحماية الزائدة، الاهمال، التدليل، العقاب البدني، التذبذب في المعاملة. يحدد أنماط القيم التي يتقبلها الأطفال ودرجة ذلك التقبل (مزاهرة، 2010). على الرغم من أن الأسلوب الشائع كما ذكرنا سلفا والذي فرض نفسه على الأولياء نتيجة قيم الحداثة التي كان لها الأثر على القيم التقليدية والأساليب التقليدية التي يعتمدها الآباء في تربية أبنائهم، لكن تبقى للأساليب الأخرى دورها في تشكيل شخصية الطفل وتحديد علاقاته التفاعلية والاشكالات المترتبة عنها، وعلى سبيل المثال؛ ذكر إسماعيل (2010) " أن الثقافات التي يشيع فيها الجو التسلطي في الأسرة أو تلك التي يشيع فيها الحكم الشمولي كالاتحاد السوفيتي يقل نسبيا تأثير الرفاق عما هو عليه في الدول الديمقراطية كالولايات المتحدة وانجلترا"

(ص. 483)، ومع ذلك يصعب الجزم بتأثير الجو التسلطي مثلا، ذلك لكون بعض الأبناء يكونون تحت اطاره سلوكا متمردا مرتبطا بعدم قناعاتهم وضعف تشربهم للمعايير. وهذا ما يوضحه العنصر الموالي.

- **درجة تشرب الطفل للمعايير الاجتماعية:** وضحت أبو خليل (2014) أربعة نماذج لاتباع الطفل للمعايير الأسرية؛ أولها النموذج المقتنع؛ الذي يكون فيه الطفل مقتنعا بقيم مجتمعه وممارسا لتوقعات سلوكياتها الخاصة، والثاني يعرف بالنموذج الناقص؛ حيث الفرد فيه مقتنع بقيم مجتمعه ولا يستطيع الامتثال مع السلوكيات التي تطلبها منه قيم مجتمعه، أما الثالث فهو نموذج كاذب؛ يكون فيه الفرد غير مقتنع بقيم مجتمعه، وإذا أجبر على التصرف بها، فإنه يتصرف بدون قناعته، لذا فسلوكه غير صادق، ليشكل الأخير النموذج المتمرد الذي لا وجود فيه للقناعة بقيم المجتمع ولا الامتثال للسلوكيات المتوقعة.

إذن فالتفاعل بين الأسلوب المتبع في التنشئة من قبل الوالدين ونواتج ذلك الأسلوب من قناعات عند الابن، يحدد مدى تقبل الوالدين للسلوكيات الامتثالية وطريقة التعامل مع الخاطئ منها إضافة إلى مدى تقبل الطفل للمعايير الأسرية ودرجة طاعته لها، وكل هذا يحدد بدوره حجم الأثر النفسي وحجم التوتر في العلاقة أسرة – طفل. لكن يبقى هذين العاملين غير كافيين لأنه لا بد وأن ضرورة تطابق القيم التي استوعبها الفرد من خلال أسرته مع قيم المجتمع على حد قول بارسونز (كما أشار ليلة، 2006).

- **نمط العلاقة أسرة – مجتمع:** إن التناسق بين قيم ومعايير النظام الأسري مع النظام الكلي للمجتمع يجعل من الفرد المتشرب للمعايير الأسرية أقل عرضة لمواجهة التناقض وأكثر تكيفا مع النظامين، أما في حال عدم تقبل الأسرة للمعايير الاجتماعية واتخاذها موقف النقد لسلوكيات الفساد، وفي حال انتقال هذا التأكيد للأبناء، فمن المرجح وفق ليلة (2006) " أن يضعف انتماؤهم لهذا المجتمع" (ص.320)، أو في حال العكس حيث تتخذ الأسرة موقف اللامبالاة بالمعايير الاجتماعية ما يجعل من الأبناء يقعون تحت ما قد يسمى فوضى المعايير، ولا تتكون عند الطفل صورة واضحة حول السلوكيات المقبولة وغير المقبولة.

إن كل من هذه العوامل الثلاث لها من الأهمية التي تفسر لنا الاشكالات التي قد يقع فيها الطفل باستجابته الامتثالية في إطار علاقته بأسرته وعلاقة الأسرة بدورها بالمجتمع، يبقى هناك جزئية تكمل لنا هذه الصورة والمتعلقة فيم إن كان الأطفال في المرحلة الابتدائية يدركون ويتأثرون بكل هذه المتغيرات

الثلاث؟، وهذا يكون من خلال التطرق لخصوصية هذه المرحلة العمرية من حيث تكوين الجماعات وطبيعة العلاقة التأثيرية والتأثرية بين الطفل والجماعة وخاصة جماعة رفاقه. وقد تم تخصيص فصلا رابعا في ذلك، يتناول كل هذه الجوانب وغيرها.

خلاصة:

تناولت الباحثة في هذا الفصل ظاهرة الامتثال الاجتماعي من خلال عناصر جزئية متكاملة؛ الأولى تتعلق بالامتثال الاجتماعي بصفة عامة، وذلك للتعرف على مفهوم هذه الظاهرة وأنواعها وفصلها عن بعض المصطلحات المتشابكة معها، ومعرفة العوامل المؤثرة فيها وتسليط الضوء على أهم النظريات المفسرة لأسباب حدوث هذه الظاهرة، إضافة إلى توضيح حسنات الامتثال ومساوئه بمعنى التأثيرات الإيجابية والسلبية سواء على الفرد أو الآخرين أو النظام الاجتماعي بصفة عامة. ليتم التركيز في الجزئية الثانية على مناقشة العلاقة بين التقليد والامتثال عند الطفل، واستخلاص الفروقات بين الظاهرتين. أما الجزئية الثالثة فقد خصصت لتوضيح تفاصيل النموذج الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية (نموذج آش)، بهدف معرفة الاجراءات الدقيقة وشروط التجربة الأصلية لآش وكيفية قياسه للامتثال، مع الإشارة إلى أهم النماذج التجريبية التي حاولت هي الأخرى قياس هذه الظاهرة بمهمات تجريبية مختلفة. وللتوصل إلى فهم أوضح للامتثال تم التطرق في العنصر الرابع إلى مفهوم الانحراف الذي يعكس في ظاهره اختلافا جوهريا يتحدد انطلاقا من خصوصيته كمفهوم معاكس للامتثال، وفي حقيقته تكاملا معرفيا من ناحية ومن ناحية أخرى تداخلا مفاهيميا قد ينتج عنه صعوبة في تحديد طبيعة سلوك الفرد من حيث اعتباره امتثالا أو عدم امتثال أو انحراف. وإن عملية الفصل في ذلك تطلبت منا تفسير سلوكات الفرد وفقا لمعايير مختلفة (سياق السلوك، النسق الاجتماعي، المعايير المتبناة، نواتج السلوك المتبع له أو المنحرف عنه، قيمة النسق)، لنتوصل في ضوء الجزئية السابقة إلى توضيح اشكالات العلاقة الامتثالية للرفاق التي قد تنتج بين الطفل وأسرته ومناقشة جميع المحددات المتدخلة في ذلك. التي تزداد وضوحا من خلال ما سنتناوله في الفصل الثالث من عناصر تبين موقع جماعة الرفاق ومكانتها وطبيعة تأثيرها وآليات ذلك التأثير عند الطفل في إطار علاقته بأسرته.

الفصل الثالث: العلاقة التأثيرية بين الجماعة والطفل

تمهيد

1. **تكوين الجماعة والعلاقات الاجتماعية للطفل.**
2. **العلاقة بالرفاق مقارنة بالعلاقات الأسرية**
3. **جماعة الرفاق بين الطفولة والمراهقة.**
4. **تأثير جماعة الرفاق على الطفل.**
5. **أسس المفاضلة بين الجماعات (الرفاق والأسرة أنموذجا).**

خلاصة الفصل

تمهيد:

تتعدد الجماعات التي ينتمي إليها الفرد خلال تعاقب مراحله العمرية، حيث تتميز كل مرحلة منها بخصوصية في طبيعة العلاقة التأثيرية والتأثرية بين الفرد والجماعة. وجماعة الرفاق كأحد أهم الأنواع التي يتفاعل معها الطفل في بداياته، والتي تمارس عليه بدورها آليات تأثيرية مختلفة، ينتج عنها تعلم الطفل لأنماط من السلوك. وفي حقيقة الأمر فقد كان تأثير جماعة الرفاق على الطفل موضوع خلاف بين الباحثين، بين مؤيد لوجود أهمية للجماعة في حياة الطفل ومعارض باعتبارها أكثر بروزا في مرحلة المراهقة، ولمناقشة الرأيين والتعرف على خصوصية مفهوم الجماعة في مرحلة الطفولة كان هذا الفصل النظري المعنون بالعلاقة التأثيرية بين الجماعة والطفل.

1. تكوين الجماعة والعلاقات الاجتماعية للطفل:

1.1. مفهوم الجماعة: إن الجماعة كمفهوم لا يقتصر على شكلها الظاهري من خلال وجود عدد معين من الأفراد كما أشار كل من بونر[Bonner,1959] وهار [Hare, 1976] و شاو [Shaw,1983] و فورسيث [Forsith,1983] حيث يؤكدون على ضرورة توفر التفاعل الذي يميز بين الجماعة والتجمع، فالتفاعل الاجتماعي هو من أكثر الخصائص أهمية المميزة للجماعة كبناء تحدث في إطاره تأثيرات متبادلة ومتشابكة بين الجماعة ككل دينامي وبين أفرادها المتشابهين المختلفين بقدر كبير أو صغير على حد تعبير الداهري (2008)، على أن هذا النسق التنظيمي الذي يتكون من فردين فأكثر كما أوضح كارترايت وزاندر (1968) لا يمكن أن يقوم بوظائفه دون مجموعة محددة من الأدوار والمعايير المنظمة للجماعة وأعضائها، مؤكدا بذلك على وجهة نظر مارفن شاو [Marvin Shaw] حول التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة الذي يتسع ليشمل كل من الإدراك والدافعية والأهداف عدا التأثير المتبادل والتنظيم. في حين يشير بيلز [Bales] (كما أشار عبد الله وخليفة، 2001) إلى أن "التفاعل يتلقى فيه كل عضو من الأعضاء انطباعا أو إدراكا متميزا للغاية عن كل عضو آخر بالقدر الذي يمكنه من أن يصدر رد فعل معين تجاه كل فرد من هؤلاء، حتى وإن اقتصر ذلك على مجرد تذكر أن الآخر كان موجودا" (ص.145). ما يعني أن الوعي والإدراك بوجود الجماعة والإحساس المشترك بالهوية الجماعية يمثل عنصرا أساسيا لاعتبار الجماعة كجماعة.

إذن فالتفاعل والتأثير المتبادل والإدراك الواعي إضافة إلى البناء المنظم هي من أهم الخصائص التي يشكل غيابها معنى آخر غير الجماعة، فالحشد على سبيل المثال؛ رغم وجود عدد من الأفراد فيه يشتركون في سلوك معين، إلا أنه يمثل تجمعا لعدد من الغرباء يتصفون بضعف في التبادل الاجتماعي وفق ما أشار بوخريسة (2006). وعلى الرغم كذلك من توفر عنصر الوعي بين أعضاء ما يعرف بالجمهور والاستجابة لما يثير انتباههم، فيظل شكلا مختلفا تماما عن الجماعة لغياب التنظيم فيه والتفاعل بين أعضائه كما أكد عبد الله وخليفة (2001)؛ والداهري (2008). ناهيك عن خاصية الدوام والعدد المحدود والألفة النسبية بين الأفراد التي تميز الجماعة عن غيرها من المفاهيم وفقا لما ذكره خواجة (د.ت.) من خصائص للجماعة عن تشاركز كولي وهير [Cooley & Hair, 1976]. إضافة إلى الهيكل غير الشكلي الذي يرتكز حسب مرداسي (2006) على الحياة اللاشعورية للجماعة، محوره الأساسي هو الوجدان ويخص تنظيم وتوزيع تيارات المودة والكراهية، قنوات التأثير والاتصال، وعوامل الصراع والتحالف. لكن السؤال الذي قد يطرح نفسه؛ ما مدى ثبات هذه الخصائص عبر المراحل العمرية المختلفة التي يمر بها الفرد، أو بمعنى

آخر هل الجماعة المتشكلة في مرحلة الطفولة لها ذات الخصائص في مراحل عمرية متقدمة؟ والإجابة على هذا التساؤل استدعى منا التطرق للعنصر الموالي:

2.1. خصائص الجماعة في مرحلة الطفولة: تتعدد الجماعات التي ينتمي إليها الفرد خلال تعاقب مراحله العمرية، وكل نوع من هذه الجماعات يلعب أدورا مختلفة على عدة مستويات، فبينما تعد البدايات الأولى لتشكيل علاقات اجتماعية في حياة الطفل ترجع للمرحلة العمرية الأقل من 6 سنوات نظرا للانفتاح المبكر للأسرة المعاصرة على العالم الخارجي كإشراك الطفل في دور الحضانة أو نوادي معينة، ومدى السماح للاختلاط بأطفال الجيران...، وكذلك للتطور النمائي الاجتماعي للطفل في هذه المرحلة العمرية. لذلك أطلق كوهلبرغ [Kohlenberg] على المرحلة العمرية من 4 إلى 6 سنوات بالمرحلة التبادلية حيث يدخل الطفل في إطار علاقات تبادلية لكن مع سيادة الذاتية لديه كما أكد عبد الرحمن (2001)، وبالمثل اعتبر سوليفان [Sullivan] ذات المرحلة العمرية أي 4 سنوات مرحلة بداية التفاعل، الاهتمام والمشاركة مع الأطفال الآخرين خلال اللعب، أما جيزل [Gesell] فقد حددها بين الثالثة والرابعة لتتطور بشكل أفضل في سني الثامنة والتاسعة، وسويف [Suife] الذي يشير بدوره إلى بزوغ قدرة الطفل على عقد علاقات مع الأطفال الغرباء المماثلين له في العمر وتكشف هذه القدرة عن نفسها من خلال تكوين جماعات اللعب مع الرفاق (أبو سريع، 1993)..

لكن من وجهة النظر المقابلة يعتبر كثير من الباحثين أن المرحلة الحقيقية لبزوغ أهمية الجماعة في حياة الطفل تكون ابتداء من 6 سنوات فأكثر كما يشير علي (2011) حيث ينتقل فيه الطفل من البيت إلى المدرسة، وهذا ما أكدته ستيفاني كاراس الاختصاصية في سلوكيات الأطفال حيث ذكرت أن الاندماج الحقيقي هو السنة التي يلتحق فيها الطفل بالمدرسة، وما اندماجه في أقل من هذا السن إلا عبارة عن تجمعات تخلو من التفاعل الحقيقي حتى وإن كان في إطار دور الحضانة (مدونة الطفل، 2014). وقد يتفق معها في ذلك فرويد وإريكسون (كما أشار عبد الرحمن، 2001) حيث تبزغ هذه القدرة من خلال تغيير الدافع الجنسي المهدد إلى أهداف مقبولة مثل اللعب في إطار فترة تعرف بفترة الكمون التي تبدأ في سن السادسة، أي أن النشاط الجنسي يتحول لأنشطة اجتماعيه، وعليه يأخذ الرفاق أهمية كبيرة ضمن أنشطة الطفل. وعموما وعلى حد تعبير عبد الله وخليفة (2001) فالأسرة تهيمن على الفرد في بدء حياته، ليتسع الأفق الاجتماعي للطفل في حدود الجماعة الأولية، فيشارك رفقاؤه في ألعابهم، ويصادق جيرانه، ثم تنمو دائرة نشاطه الاجتماعي فتشمل بعض الجماعات الثانوية كالمدرسة، وتخف بذلك حدة اتصاله المباشر بالمنزل والجماعات الأولية الأخرى. وقد يجد نفسه في شبابه يشترك في حشد ضخم من جماعات عدة.

وفي الحقيقة قد اختلف الباحثون في تصنيف جماعة الرفاق ضمن الجماعات الأولية أو الثانوية، حيث تم ضم كل من الأصدقاء والشلة إلى الجماعات الأولية في حين طلبة الصف أدرجوا تحت الجماعات الثانوية، على الرغم من أن طلبة الصف يعتبرون نمطا من الرفاق من خلال تقاربهم في العمر، وقد تجمع بينهم علاقات اجتماعية داخل الصف أو خارجه لها درجة من الأهمية. والاختلاف يرجع إلى الخصائص والوظائف المميزة للجماعتين والتي لخصها العتوم (2008، ص.63) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 4: يوضح مقارنة بين الجماعات الأولية والثانوية في الخصائص والوظائف

نوع الجماعة	الجماعات الأولية	الجماعات الثانوية
الخصائص	* التفاعل المباشر وجها لوجه * المعرفة الشخصية بالأعضاء عالية * التقارب المكاني بين الأعضاء * الاستدامة الزمنية الطويلة للجماعة * قليلة العدد * قليلة الأهداف * العلاقات الشخصية بين الأعضاء * الثبات النسبي للجماعة * الانتماء القوي للجماعة ونشاطاتها	* التفاعل غير المباشر بين الأعضاء * المعرفة الشخصية المحدودة ببقية الأعضاء * التباعد المكاني بين الأعضاء * الاستدامة الزمنية القصيرة للجماعة * كثرة عدد أعضاء الجماعة * كثيرة الأهداف * العلاقات الرسمية بين الأعضاء * الجماعة أقل ثباتا * الانتماء للجماعة ضعيف نسبيا
الوظائف	* تساعد على تكوين صورة الذات * تعدل من سلوكيات الفرد * تصقل سمات الشخصية للتناسب مع الجماعة الأولية	* تساعد الفرد على التكيف مع المجتمع * تزود الفرد بخبرات اجتماعية ومهنية مهمة * توسع دائرة اتصال الفرد مع المجتمع
الأمثلة	الأسرة، الأصدقاء، الشلة.	مجموعات العمل، اتحاد العمال، طلبة الصف.

وبالرغم من الاختلافات بين خصائص هذين النمطين من الجماعة تبقى جماعة الرفاق أيا كان تصنيفها أو نمطها تجسد مفهوم الجماعة من حيث العدد المكون لها، ووجود قدر من الألفة من خلال التفاعل والتبادل الاجتماعي بين أفرادها باختلاف مراحلهم العمرية (أطفال أو مراهقين)، إضافة إلى التنظيم والإدراك الواعي الذي يتطور تدريجيا حسب ما أشرنا سابقا من خلال التطور العمري والعلائقي للطفل بالآخرين. والشيء الذي قد يميز نمطا عن آخر من جماعات الرفاق هو خاصيتين إحداها تتعلق بالسن

والأخرى بعمق العلاقة بين أفراد الجماعة، ويمكن أن نضع هاتين الخاصيتين كأساس لتصنيف أنماط جماعة الرفاق كما يلي:

أ- أنماط جماعة الرفاق وفق المرحلة العمرية:

1. الجماعة المتماثل أعضاؤها في السن كجماعة الصف الدراسي.
2. الجماعة المتفاوت أعضاؤها في السن، أي أن يكون للطفل رفقاء أكبر منه سنا أو أقل كجماعة اللعب في الحي.
3. في مرحلة الطفولة الجماعة التي تتشكل عادة يطلق عليها مسمى جماعة اللعب، في حين أنه في مرحلة المراهقة تأخذ مسمى الشلة.

ب- أنماط جماعة الرفاق وفق عمق العلاقة بين الأعضاء:

1. **جماعة الأصدقاء الحميمين:** تعرفها سهير (2001) "بالجماعة المتلازمين والمؤتمنين على الأسرار، تجمعهم إشباع حاجات ومصالح متبادلة واهتمامات مشتركة وتربطهم علاقات قوية حميمة، عادة ما يكون لدى الفرد اثنين أو ثلاثة من الأصدقاء الحميمين" (ص.41).
2. **جماعة اللعب:** يشير جابر (2006) إلى أن هذه الجماعة تعتبر " أولى الجماعات التي يرتبط بها الطفل في المراحل الأولى من حياته بعد الأسرة، فهي تتكون تلقائيا بهدف اللعب واللهو غير المقيد بقواعد أو حدود، فهي أكثر جماعات الرفاق بعدا عن التنظيمات الرسمية" (ص.49). ويؤكد لاجيبال [Lagaipal] أن المرح يعكس الجانب المشرق في علاقات الأطفال، وأنه يمثل أهم وظائف العلاقة بالرفاق في تصور بعض الأطفال، حتى يفوق من حيث أهميته المساعدة وأنماط السلوك الغيري. وعلى حد قوله يمثل المرح واللعب مصدرين حيويين للتنبيه والاستثارة المعرفية، زيادة على دور الضحك والمداعبة في تيسير التفاعل المتبادل في جماعات الرفاق. إذن وظيفة المرح واللعب وظيفة وجدانية في المقام الأول، غير أن اللعب قد يتشبع بطبيعة معرفية، إذ ينهض اللعب بدور معرفي يساعد على ارتقاء القدرة على التخيل لدى الأطفال، ففي بعض الألعاب الجماعية يشترك الأطفال في قصص خيالية يمثلون فيها أدوارا اجتماعية لبعض الراشدين مما ينمي لديهم مهارات فهم أفكار ومشاعر الآخرين (أبو أسريع، 1993). أما عن العلاقة بين الرفاق ضمن هذا النمط من الجماعة فهي عادة أقل عمقا واستقرار مقارنة بالجماعة التي تتشكل في مرحلة المراهقة والتي يطلق عليها مسمى الشلة.

3. **جماعة الشلة:** ترى سهير (2001) أنها جماعة غير رسمية صغيرة تتكون من ثنائيات أو ثلاثيات أو سداسيات، يرتبط أعضاؤها بعلاقات اجتماعية حميمة وروابط صداقة قوية، وتمثل مصدر إشباع عاطفي لأعضائها، وتتميز بالتماسك والتعصب والولاء والإخلاص وهي ذات تأثير كبير على أعضائها ولا تتصل بالغرباء، وتعكس الشلة ثقافة الطبقة التي ينتمي إليها أعضاؤها وتظهر في الجماعات المدرسية والترفيهية والتنظيمية كوحدة متكاملة. (ص.41)

وتختلف جماعة الشلة عن جماعة اللعب التي تتكون في الطفولة وفق السبتي (2004) من حيث أنها تضم الجنسين. ولكن الشلة التي تبدأ في مرحلة البلوغ فهي تتكون من جنس واحد فقط. فالأولاد يكونون شللا خاصة بهم، وكذلك البنات. ولجماعة الشلة شفرة محددة حسب ما أشارت سهير (2001) ونادرا ما توجد هذه الشفرة في أي منظمة اجتماعية أخرى، وهي مصدر راحة وسعادة للمراهق حيث يتمسك بعضويته فيها حتى رغم اعتراض الوالدين أو المدرسين على الانخراط بها.

4. **جماعة الصف الدراسي:** تمثل البيئة المدرسية عموما حسب درويش (1999) مناخا خصبا لتشكيل الشخصية، فعندما يلتحق الطفل بالمدرسة ثم يستمر عبر مراحل التعليم المختلفة، يتلقى المعارف والمعلومات، ويكتسب المهارات في مجالات متعددة تسهم بشكل مباشر في ارتقاء شخصيته. فالمؤسسة التربوية هي أحد المنافذ التي يتم من خلالها نقل التراث الثقافي للمجتمع إلى الفرد. وتأتي أهمية المؤسسات التربوية في عملية التنشئة من خلال جانبين يختص أحدهما بخبرات التعليم المنظم كما تتمثل في المقررات الدراسية المختلفة، وهو الجانب الرسمي من العملية التعليمية، أما الجانب الآخر فيتعلق بخبرات التفاعل مع زملاء الدراسة وما ينتج عنه من تعديل في اتجاهات الفرد وقيمه، ويمثل الشق غير الرسمي من العملية التعليمية. فعندما يبدأ الطفل تعليمه فهو يدخل المدرسة مزودا بالكثير من المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات، والمدرسة توسع الدائرة الاجتماعية للطفل حيث يلتقي بجماعة جديدة من الرفاق كما أشار رضوان (2008)، فالصفوف الدراسية ليست لمجرد تعلم المهارات الأكاديمية، وإنما هي جماعات متعددة يتفاعل فيها الطلبة، ويؤثر بعضهم في البعض الآخر من خلال الأنشطة المدرسية المختلفة (درويش، 1999). أما عن أنماط العلاقات الاجتماعية التي تتشكل في إطار جماعة الصف فشأنها شأن أي جماعة أخرى إلا أنها أكثر تنوعا نظرا للعدد الذي يتضمنه الفصل من أفراد ما يؤثر كذلك على مسألة القوة أو السطحية في العلاقات حيث تتفاوت بين السطحية مع البعض والعمق مع البعض الآخر بالنسبة للفرد الواحد. أما عن الفوارق والخصائص التي تميز هذه الجماعة عن باقي أنواع الجماعات فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- طلبة الصف في الغالب متماثلين في السن (التجانس) وتضم كلا الجنسين على عكس رفاق اللعب أو الشلة حيث قد تضم عادة الأكبر سنا والأصغر.
- إجبارية التواجد ضمن جماعة الصف على عكس جماعة اللعب أو الرفاق أو الشلة أين تكون الاختيارية في التواجد من عدمه.
- قد تجمع بين جماعة الصف الواحد علاقات اجتماعية متفاوتة بين السطحية مع البعض والعميقة مع البعض الآخر نظرا للعدد الكبير داخل الصف على عكس جماعة الرفاق أو اللعب أو الشلة حيث تجمع بينهم علاقات أكثر قوة انطلاقا من العدد الأقل الذي تضمه ومن مسألة الاختيارية في العضوية.

5. **جماعة العصابة:** العصابة هي جماعة أكثر تنظيما من الشلة وهي معادية للمجتمع وتتكون من عدد قليل من الأفراد تربطهم علاقات وثيقة، تتأثر بالدوافع الشخصية، ولهذه الجماعة شفرة وكلمة سر مميزة، وقد يكون انخراط الفرد وخاصة المراهق في سلك هذه الجماعة سببا في أن يكون حدثا جانحا، حيث أن نسبة كبيرة من جناح الأحداث كانت بدايتها نتيجة الانضمام إلى جماعة العصابة (سهير، 2001).

إن التباين في خصائص أنماط جماعة الرفاق يوضح مدى أهمية المرحلة العمرية للأعضاء المشكلين للجماعة، والتي ترتبط بالتطور الفيزيولوجي والنفسي والاجتماعي للفرد. لذلك فدراسة جماعة الرفاق لا بد وأن يتم فيها تحديد المرحلة النمائية التي تميز أعضائها نظرا لما لها من تأثير على بناء الجماعة وطبيعة العلاقات المتشكلة داخلها، ما يجعل التميز في خصائص نمط العلاقة بالرفاق عن آخر.

وببحثنا في مرحلة الطفولة ولتحديد طبيعة العلاقة التفاعلية بين الطفل وجماعة رفاقه، تبرز أهمية توضيح خصائص تلك العلاقة انطلاقا من مقارنة العلاقات داخل الأسرة وخارجها، ومقارنة العلاقات خارج الأسرة مع بعضها خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة.

2. العلاقة بالرفاق مقارنة بالعلاقات الأسرية:

يشير أبو سريع (1993) إلى أن البحوث النفسية والاجتماعية تؤكد على تميز المناخ الاجتماعي لعلاقة الطفل برفاقه بعدة خصائص فريدة، فعلى سبيل المثال يشير بياجيه [Piaget] لتحرر أعضاء جماعات الأطفال من سلطة الآباء وتشركهم في علاقات تقوم على التعاون والتقدير المتبادل والتلقائية، وفي هذا المناخ يتحرر الطفل من الآراء المفروضة عليه من الوالدين، أي تتسم هذه العلاقات بخاصية التبادلية، وليست السلطوية حسب ما أكد الطوباسي (2011) وبذلك تقوم هذه العلاقة المتوازية ذات اتجاهين على المشاركة المتبادلة، وتتيح للطفل وفق ما ذكرت آل سرور (2010) فرصة التفاعل الاجتماعي واكتساب مجموعة من الأنماط السلوكية بعيدا عن عملية الضبط والمراقبة التي تفرضها البيئات التربوية الأخرى خاصة وأن أعضاء جماعة الرفاق متساوون من حيث العمر والدور، وذلك خلافا لما يجري في إطار الأسرة والتي تعتبر بيئة اجتماعية قائمة على أساس التباين بين أفرادها (أب، أم ، أخ أكبر، أخ أصغر..).

وقد أشار كذلك أبو سريع (1993) إلى أن البحوث الحديثة تتفق مع آراء بياجيه [Piaget]، التي تشير إلى أن الأطفال يشعرون بقدر أكبر من القوة في علاقاتهم مع رفاقهم بالمقارنة مع الراشدين، كما يدرك الأطفال في تلك العلاقة تحقق قدر أكبر من السعادة والإمتاع فمن خلالها يتلقون تدعيمات إيجابية، بينما يتصف العائد الذي يحصلون عليه من أسرهم بأنه غالبا ما يكون سلبيا، وبغض النظر عن علاقة الطفل بوالديه تشير الدراسات إلى أن تفاعله مع إخوته يختلف اختلافا واضحا عن تفاعله مع رفاقه، حيث تبين من المشاهدة الطبيعية لمجموعة من الأطفال وهم يلعبون مع إخوتهم أو مع رفاقهم وجود تباين واضح في نشاطات اللعب تبعا لجنس رفيق اللعب وعمره وطبيعة الصلة به. فعند اللعب مع الإخوة لوحظ أن الأدوار الموزعة تكون غير متجانسة حيث يميل الإخوة الأكبر إلى تبني أدوار الوالدين أو الراشدين بما تحمله من رغبة في الضبط والسيطرة، أما عند اللعب مع الأقران فتتساوى مراكز الأطفال وتزيد فرص التنافس في نشاطات تتسم بالندية، مضيفا في ذلك الحياصات (2014) تميز جماعة الرفاق "بالتقارب في الأفكار والاتجاهات والمستوى الاقتصادي والاجتماعي" (ص.131).

3. جماعة الرفاق بين الطفولة والمراهقة:

ذكر إبشتين [Epstein ,1986] (كما أشارت شريم، 2009) إلى أنه لا يتم اختيار الرفاق عشوائيا، ولا بنفس الطريقة أو لنفس الأسباب من قبل الأطفال وغيرهم من المراهقين والراشدين في كل موقف اجتماعي. وبالتالي فهناك اختلافات بين علاقات الأطفال والمراهقين مع الرفاق سواء من حيث النوعية أو الأسباب المؤدية إليها، وفيما يلي إشارة لبعض من هذه الفروق:

- ❖ تختلف حاجة المراهقين إلى الصديق المقرب عما هي عليه لدى الأطفال، الذين يحتاجون إلى رفاق لعب من نفس أعمارهم لمشاركتهم النشاطات والألعاب. ولكن لا يعتمدون اعتمادا رئيسا على بعضهم للحصول على الحب والعاطفة، وإنما يتجهون نحو والديهم لإشباع حاجاتهم العاطفية وللحصول على الثناء والحب منهم .لكن هذا لا يلغي التأثير الذي قد يمارسه رفاق الطفل. ولا يبحثون عن بديل للوالدين لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالحب إلا إذا رفضوا من قبل الوالدين. أما المراهقون الذين يرغبون في الاستقلالية الانفعالية والتحرر من الوالدين فيتجهون إلى الرفاق من أجل الدعم والإشباع العاطفي.
- ❖ تتطلب العلاقة بالرفاق في مرحلة المراهقة مهارات اجتماعية متقدمة أكثر منها في مرحلة الطفولة، لأنها في المراهقة تعتمد على الكلام والحديث حيث يحتاج المراهق إلى البدء بالمحادثات والمحافظة على استمراريتها وإلى معرفة كيفية اكتساب الرفاق والالتقاء بهم ووضع الخطط معهم.
- ❖ يملك صغار الأطفال شبكة محدودة من الرفاق في حدود جغرافية محصورة. ولديهم مفاهيم غير نامية عن الصديق الحميم. أما المراهقون الأكبر سنا فإنهم يفهمون ويمارسون علاقات الصداقة الحميمة.
- ❖ يصبح الطلبة أكثر انتقائية في اختيارهم للرفاق عندما تزداد معرفتهم بأنفسهم وبالآخرين، فالطلبة الأكبر سنا يساهمون في صداقات أوسع وأكثر تنوعا ويتقابلون ويتفاعلون مع عدد أكبر من الطلبة، بالمقارنة مع الطلبة الصغار في السن. فالانتقائية الأكبر والدوائر الأوسع لاختيار الأصدقاء تؤثر في عملية الاختيار، وفي تقييد أو تحديد عدد الأصدقاء المقربين وفي ارتفاع عدد المعارف والأصدقاء الآخرين. أي أن عدد الأصدقاء المقربين يتناقص عندما يصبح المراهق أكثر قربا من عدد قليل من الأصدقاء الحميمين، بينما يتزايد عدد الرفاق والمعارف لديه بسبب النشاطات والاتصالات ذات النطاق الأوسع مما هو الحال لدى الأطفال.
- ❖ يهتم أفراد مرحلة ما قبل المراهقة بمقارنة أنفسهم بالآخرين ويشكل قبول الآخرين لهم أحد الاهتمامات الرئيسية، فردود فعل الرفاق نحوهم له تأثير كبير على مستويات تقدير الذات لديهم. وتكون معتقدات واتجاهات ومعايير الجماعة محاور هامة في تأكيد عضوية الفرد في الجماعة. أما صداقات المراهقين فتعكس اهتمامات مختلفة، حيث تأخذ في هذه المرحلة شكل تحديد هويتهم. يجتمع المراهقون معا لمناقشة خبراتهم اليومية المشتركة، من مثل تعليقات رفاق الصف والمعلمين والوالدين، نجاحهم وفشلهم في ذلك اليوم، حيث يقومون بتحليل هذه الخبرات مرارا. فالأصدقاء يشكلون مصادر للدعم (وللتحدي أحيانا) يحتاج إليها المراهقون لمواجهة خبرات جديدة. فصداقات المراهقين تعكس نموا انفعاليا هاما يتجاوز ما لدى أفراد ما قبل المراهقة. (ص ص.266-268)

❖ يضيف لهذه الفروق أحمد، العريشي، رشاد، وعلي (2013) إلى أن جماعات المراهقين تتميز بالصداقات الوثيقة، وإظهار الولاء للجماعة، والمشاركة في الميول والقيم والرغبات أكثر من غيرها في مرحلة الطفولة.

وعلى العموم قد تحتل جماعات الرفاق أهمية أكبر لدراستها في مرحلة المراهقة عنها في الطفولة، نظرا لتأثيراتها في سلوك المراهق، فهل يظهر فعلا تأثير هذه الجماعة في المراهقة أم أن له جذوره في الطفولة؟ والتفصيل في طبيعة هذا التأثير هو ما سيتم التعرف عليه من خلال العنصر التالي.

4. تأثير جماعة الرفاق على الطفل:

1.4. طبيعة التأثير الموجه من الجماعة للطفل: أشرنا فيما سبق إلى أن جماعة الرفاق مناخ متميز عن فضاء الأسرة نظرا للخصائص المميزة التي تجعل من جماعة الرفاق لها قوة في التأثير، خاصة مع قضاء النشء وقتا معتبرا في التواجد مع رفاقه سواء في الحي أو المدرسة أو أماكن أخرى. والتأثير الذي تقوم به هذه الجماعة على الطفل ينقسم إلى نوعين؛ تأثير إيجابي، من خلال الإسهام في عمليات التنشئة الاجتماعية وخفض مشاعر الوحدة والمشقة. وتأثير سلبي، من خلال تبني الطفل لسلوكيات انطلاقا من النماذج التي توفرها جماعة رفاقه تتعارض والقيم الاجتماعية أو قيم وعادات الأسرة التي ينتمي إليها الطفل، ويمكن أن نوضح هذين التأثيرين كما يلي:

1.1.4. التأثير الإيجابي:

✍ **الإسهام في عمليات التنشئة الاجتماعية:** تيسر جماعة الرفاق حسب ما أشار أبو سريع (1993) اكتساب العديد من المهارات والقدرات والسمات الشخصية المرغوب فيها اجتماعيا. وهنا يشير إبشتين [Epstein] إلى أن رفاق الطفل يسهمون إسهاما بارزا في ارتقاء المهارات الاجتماعية والقيم الأخلاقية والأدوار الاجتماعية. وهذا يتفق مع ما وضحته عطية (2001) التي ترى أنها مجال حيوي يمكن أن يكسب فيه الطفل الثقة في نفسه، وينمي فيها تقديرا لذاته، فهو يتعلم كيف يكون قائدا، كما يتعلم كيف يكون مقودا، وكيف يقنع الآخرين وكيف يقتنع بوجهة نظر الآخرين، وكيف يخضع لرأي الأغلبية، ويفهم الطفل نفسه على نحو أفضل عندما يتعامل مع رفاقه ويشعر بالإنجاز عندما يحقق مكانة عندهم. وزيادة على هذا فهي تمد الأطفال حسب أبو سريع (1993) بإدراك واقعي لذواتهم بالمقارنة بالآخرين. كما تبصرهم بمعايير السلوك الاجتماعي الملائم في مختلف المواقف. ويضيف روبين [Rubin] أنه من بين التأثيرات الأساسية إتاحة الفرصة أمام الطفل لتعلم المهارات الاجتماعية، إذ تقتضي المهارة الاجتماعية توافر القدرة على التخاطب الناجح مع الأطفال الآخرين. مما يستلزم بدوره قدرة الطفل على

تخيل نفسه كما يراه رفاقه في موقف التفاعل. ويرى روبين [Rubin] أن الأسرة لا تهيئ فرص تعلم تلك المهارات، لأنها تجعل التخاطب أبسط مما ينبغي لأطفالها، حيث يدرك الوالدان بحكم خبرتهما مع الطفل حاجاته ومطالبه، ثم يقومان بتلبية تلك الحاجات قبل أن يعبر الطفل لفظيا عنها. وبالطبع لا يكون التفاعل بتلك السهولة في جماعات الأطفال، حيث لا يجد الطفل أمامه إلا محاولة التعبير عن رغباته بصورة يفهمها رفاقه. أضف إلى هذا أنه إذا كان الطفل يتعلم من أسرته كيف يتصرف في سياق علاقات مدرجة هرميا، يحتل فيها الوالدان مكانة مرتفعة، فإن جماعة الرفاق تعلمه كيف يتعامل في ظل بناء متساوي المواضع. ولا تقتصر حدود تأثير جماعة الرفاق على المهارات الاجتماعية وفق زريبطة (2007) بل تتسع لتشمل عددا آخر من السمات والقدرات؛ فهي تساعد الطفل على النمو الجسمي السوي، عن طريق إتاحة فرص ممارسة النشاط الرياضي، والمساعدة على النمو العقلي من خلال ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي من خلال ممارسة أوجه النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقة وإتاحة الفرصة للطفل للقيام بعملية التجريب والتدريب على الأدوار الاجتماعية الجديدة وتبني السلوك الجديد، إضافة إلى تنمية الحساسية والنقد نحو بعض المعايير الاجتماعية للسلوك. والمساعدة على النمو الانفعالي من خلال المساندة الانفعالية ونمو العلاقات العاطفية. وأخيرا النمو النفسي من خلال تنمية مجموعة من السمات الشخصية المهمة بالنسبة للطفل كالاستقلال الذاتي، والاعتماد على النفس والاستماع للآخرين. كما وتشير البحوث حسب ما وضح أبو سريع (1993) إلى وجود علاقة بين جماعة الرفاق والقدرة على التعلم، حيث أظهرت دراسة واقعية أجراها إبشتين [Epstein] أن الطلاب ذوي التقديرات المنخفضة في التحصيل الدراسي، والذين تربطهم صداقة مع تلاميذ مرتفعي التحصيل قد حصلوا على درجات أعلى بعد مرور عام دراسي مقارنة بزملائهم الذين ارتبطوا بزملاء منخفضي التحصيل. ويتمظهر تأثير جماعة الرفاق كذلك حسب نادر (د.ت.) في اكتساب الأدوار الجنسية المناسبة خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، ويستمر في مرحلة المدرسة الابتدائية ويزداد في مرحلة المراهقة، إذ يشكل الدور الجنسي التوقعات المشتركة لأفراد الجماعة حول خصوصية كل الجنس، وإن أخفق الفرد في تحقيق تلك التوقعات فإنه يتعرض لضغوط الجماعة أو نبذها، فدرجة قبول الرفاق أو رفضهم لسلوك الفتى أو الفتاة يحدد مقدار ما يتخذه الفرد من السمات الملائمة لدوره الجنسي فمثلا الولد الذي يخاف بسهولة وينسحب أمام العوائق يزيد احتمال تعرضه للنبذ من رفاقه، أكثر من البنت التي تظهر السلوك نفسه، لأن الخوف انفعال ملائم للبنات، ولكنه مثير للخجل لدى الذكور. إذن جماعة الرفاق تدعم سلوك الطفل ليسلك وفقا لجنسه، فيتجه الذكور نحو الألعاب الرياضية والعلوم،

بينما تتجه الإناث نحو الاهتمام بالملابس والطبخ.... وفضلا عن ذلك فإن الأطفال يرفضون نشاطات الجنس الآخر وأهدافه وميوله، لذلك نلحظ أن الأولاد يلعبون مع بعضهم البعض والبنات يلعبن مع بعضهن البعض وكأنها حدود يرسمونها لتفاعلاتهم مع بعضهم البعض. ودراسة هذه العلاقة حسب عطية (2001) ومدى قدرة الأطفال في سن المدرسة على إقامة علاقات اجتماعية والمشاركة في أنشطة مع الجنس الآخر لوحظ أن الأطفال يكونوا قادرين على تخطي الحدود التي قد تتصل بعلاقاتهم بأطفال من عرق أو سلالة أخرى عن تخطي تلك الحدود التي تتصل بإقامة علاقة والمشاركة في نشاط بين أطفال يختلفون من حيث كونهم ذكورا وإناثا.

- **خفض مشاعر الوحدة والمشقة:** إن في التفاعل مع الرفاق يتناول الأطفال مشكلات متشابهة ويتبادلون مشاعر واهتمامات مشتركة. إضافة إلى المساندة الاجتماعية التي يقدمها رفاق الطفل في ظروف المشقة والتي قد تقلل مشاعر الاكتئاب.

2.1.4. التأثير السلبي:

وكما يتبنى الطفل من خلال علاقته مع رفاقه سلوكيات واتجاهات وحتى عادات إيجابية بناءة تتماشى مع قيم الأسرة التي هي انعكاس لقيم المجتمع بشكل عام. فإنه قد يتبنى عكس تلك القيم انطلاقا من تأثير رفاقه. فمن بين الآثار السلبية التي أظهرتها البحوث في هذا الإطار هو تدعيم الرفاق للسلوك العدواني، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمالات تكرار هذا السلوك في المواقف المماثلة، كما قد يلعب الانصياع لمعايير جماعة الرفاق دورا بالغ الأهمية في التأثيرات السلبية لهذه الجماعة على الطفل وذلك في حال كون المعايير التي تتبناها الجماعة تتعارض والمعايير السائدة في المجتمع. فحرص الطفل على كسب القبول بين زملائه قد يدفعه إلى الامتثال لمعايير الجماعة حتى وإن كانت غير متفقة مع آرائه وتفضيلاته الشخصية. وقد فطن إبشتين [Epstein] إلى التأثير نفسه قبل ذلك بسنوات وهو يقرر أن العلاقات الاجتماعية تقتضي المجاراة وبالتالي فإنها تحد من الحرية في التعبير عن الذات والتفكير المستقل، والسلوك القيادي والطموح الشخصي، كما تعلم استجابات غير صحية مثل التملق وتشويه الوقائع بهدف المحافظة على العلاقة بالرفاق وإرضاء الآخرين (أبو سريع، 1993، ص ص.55-56) ، وإضافة إلى الاستجابات غير الصحية التي أشار لها إبشتين [Epstein] ، تشير الأبحاث حسب ما ذكر الحاجز (2002) إلى ما يشكل أكثر خطورة على الطفل " كتبنيه لسلوكات منحرفة وشاذة كإيذاء المجتمع وأفراده، وإيقاع الضرر بهم والاعتداء عليهم وعلى ممتلكاتهم. وزيادة على ذلك تعاطي المخدرات والتدخين وشرب الكحول.... فالطفل يعدل من القيم والمعايير التي اكتسبها في أسرته تبعا لما تتطلبه جماعة الرفاق" (ص ص. 16-17).

خصوصا إذا توفرت عوامل أخرى مؤثرة من أبرزها فقدان الرعاية الأسرية أو الفقر الشديد أو القسوة الزائدة وغيرها من العوامل التي تدفع الطفل إلى تبني سلوكيات رفاقه المنحرفة التي يجد فيها تخفيفا لمتاعبه وصراعاته. فقد أشار جلوك [Glock] في دراسته على 500 طفل جانح أن 492 من هؤلاء الأطفال (ما نسبته 98.4 بالمائة) لم يرتكبوا الجناح بمفردهم إنما بمشاركة مع آخرين (المطيري، 2006). وقد أشرنا في هذا الصدد إلى عدد من الدراسات التي تؤكد على هذه الخطورة، التي أكدت بدورها على احتمالية استمرار الطفل في الاتيان للسلوكيات غير المقبولة لفترات عمرية لاحقة، فما يزيد من التخوف من التأثير السلبي لجماعة الرفاق في مرحلة الطفولة هو كون هذه المرحلة فترة تكوينية حاسمة من حياة الفرد، ودعامة لمراحل عمرية قادمة.

وعلى العموم يلزم لفهم تأثيرات جماعة الرفاق على الطفل فهما صحيحا توخي الدقة والحذر وتجنب الميل إلى التعميم المفرط، ومراعاة النظر في التفاصيل الدقيقة، والتفكير في نوعية المتغيرات الوسيطة أو المعدلة. فيأتي متغير عمق العلاقة بالرفاق في مقدمة المتغيرات المعدلة الجديرة بالاهتمام، إذ تتوافر شواهد واقعية توضح أن العلاقات الوثيقة تفوق العلاقات العابرة أو السطحية فيما تمنحه لأطرافها من مساندة وجدانية ومعلومات ونصائح، بينما لا تتميز عنها في أداء وظائف أخرى تشمل إثارة المرح وتبادل المساعدة والتنبيه العقلي.

وهناك متغير آخر جدير بالاهتمام وضحه أبو سريع (1993) وهو حجم شبكة الرفاق، فيبدو أن التأثير موقوف على الارتباط بعدد ملائم ومعتدل من الرفاق وهذا الذي أشار إليه آش في تجاربه على الامتثال وعلاقته بحجم الجماعة، وفي إطار تصور آخر يشير ريزمان [Resman] إلى اعتماد تأثير العلاقة بالرفاق على كيف العلاقة أي عمقها واستقرارها وليس كمها. ويضاف إلى تلك المتغيرات المعدلة العمر، إذ تختلف وظيفة العلاقة مع الرفاق عبر المراحل الارتقائية، حيث يبدأ الأطفال باتصال واسع مع رفاقهم خلال سنوات ما قبل المدرسة، وهنا تبرز وظيفة اللعب والمشاركة في النشاطات. أما في مرحلة المراهقة حيث تكون الرغبة في صديق وفي يعتمد عليه ويؤتمن، ثم تبزغ الحاجة إلى الإتفاق في الميول والاتجاهات والقيم وسمات الشخصية.

2.4. آليات تأثير الجماعة: يشير السامرائي (2007) إلى أن الجماعة مجال حيوي دينامي يمارس في إطارها كما أشرنا سلفا تأثيرات بالغة الأهمية على سلوك الطفل، مستخدمة في ذلك عدة أساليب حتى يسلك العضو داخلها وفقا لمعاييرها التي تلقى قبولا والتزاما من قبل الأعضاء، رغم أنها غير مكتوبة لكن يلاحظ أنه هناك قيودا تضعها الجماعة على أعضائها وتحدد مستويات الطموح والتنافس لهم كما تحدد الإطار

المرجعي لسلوك الفرد وتحدد السلوك المقبول أو المرفوض. فللجماعة دينامية كما يؤكد بكوش (2008) تنحو بها إلى التغيير أثناء التكوين أو إعادة التكوين، ويعمل هذا التغير إلى إعادة التوازن، وذلك بإعادة توزيع القوى توزيعا يكفل للجماعة الاستقرار ويتخذ التغيير أساليب وطرق مختلفة في إعادة الاستقرار الكلي أو الجزئي، ومن بين أهم هذه الأساليب حسب الخواجة (2011) هو الضبط الاجتماعي الذي يتخذ شكلين وفق تصنيف علماء الاجتماع استعرضها كما يلي:

- **الضبط القهري:** يصاحب عادة بالقوة أو الخوف من استخدام القوة، وهو يمثل جميع أنماط السلوك الرادعة للأعضاء لمنع اقتراف السلوك المنافي للمعايير.
- **الضبط المقنع:** يحدث من خلال الوسائل الاجتماعية التي تقنع الأفراد للالتزام بالقوانين، كالانتماء للجماعة وعمليات التطبيع الاجتماعي، وعادة ما يكون الجزاء الاجتماعي ذا شكل معنوي، بمعنى أن يقابل المنحرف عن القوانين بالنبذ أو الاستهجان أو البعد. (ص.62)

وقد أكد بارسونز بدوره على أن ظهور أي علامة على قرب حدوث الانحراف نتيجة التصدع في مراكز الأفراد أو في أدوارهم، فإنه من الممكن التدخل عن طريق أحد ميكانيزمات الضبط الاجتماعي لتلافي هذا التصدع وتخفيف حدة التوتر والعودة بالموقف الاجتماعي إلى وضعه الطبيعي، حيث أن هدف الضبط الاجتماعي العام هو أن يتجه الفعل الاجتماعي نحو الامتثال للقيم والمعايير التي حددها النمط المثالي، وقد وضح في هذا الصدد ميكانيزمين لإحباط الانحراف:

- **الصمود والتحمل والتسامح:** ينطوي على استمرار الأنا في علاقة تضامن مع الآخر رغم التضحيات، والقدرة على الاحتفاظ بأمن العلاقة واستقرارها من خلال تفهم الفرد المنحرف، والتسامح معه في حالة الخطأ.
- **التشدد:** والمقصود به تضييق حدود العلاقة أو جعل الارتباط جزئيا، وتتمثل أكثر صور التشدد أهمية في رفض الآخر. (ص ص.65-66)

كما وقد أشار زغير وصالح (2010) إلى طريقتين لتأثير الجماعة على الطفل، تتمثل في:

- **الطريقة الأولى:** وهي التأثير غير المباشر بإظهار الحب والعطف والتيسير للحصول على بعض المتع.
- **الطريقة الثانية:** وهي طريق التهديد والإيذاء والارهاب لتخويف الطفل واجباره على الامتثال لأوامرهم. (ص.35)

وهناك عدة آليات أخرى قد تستخدمها الجماعة في التأثير على أعضائها وضحها أبو سريع (1993) كما يلي:

- الحوار والمناقشة ومحاولة الاقناع، وأحيانا الطفل عندما يسلك وفقا لما تمليه عليه عضويته في الجماعة يكون بدافع منه وبرغبة لهدف إشباع الحاجة إلى الانتماء وذلك انطلاقا من أسلوب الاقتداء الذي له أهمية بالغة في تشكيل العديد من سلوكات الطفل.
- التعلم بالاقتداء تلزم الإشارة إلى خصائص الشخص الذي يميل الأطفال والمراهقون إلى محاكاته، فيذكر باندورا [Bandura] من هذه الخصائص الجاذبية المتبادلة، وكفاءة القدوة كما تتحدد في ضوء ما يتلقاه من دعم أو اهتمام بين جماعته وفي ضوء المدعمات المادية والنفسية التي يتحكم فيها، ومن تلك الخصائص أيضا التماثل في العمر والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.
- التدعيم الاجتماعي الذي يعد أحد مسيرات الاقتداء، حيث تتزايد احتمالات تقليد السلوك عندما يشاهد القدوة وهو يتلقى الدعم عقب إصداره السلوك المرغوب فيه، ورغم هذا يؤكد باندورا [Bandura] أن متغير الإثابة – العقاب يؤثر على أداء المتعلم للاستجابة المقلدة وليس على ما تعلمه، حيث ترتفع احتمالات إصدار الاستجابة المشاهدة عندما يتوقع الشخص تلقي التدعيم عليها، وتنخفض عند توقع العقاب. وعلى هذا يمكننا أن نتصور أثر الأصدقاء سواء في تعلم ضروب السلوك الجديدة أو في تشجيع إصدار السلوك المتعلم بالفعل نظرا لاستحواذهم على رصيد هائل من المدعمات الاجتماعية والتي تشمل كل مظاهر المساندة الاجتماعية بشقيها النفسي والمادي. (ص.48)

إذن فالاقتداء هو أن يتماشى سلوك الطفل مع سلوكات الجماعة بشروط أهمها الإعجاب والرضى والاقتناع بسلوك وشخص المُقتدى وبالتالي إتباعه عن رغبة وليس بإكراه في غالب الأحيان. لكن أحيانا قد يواجه الطفل ضمن جماعته سلوكات سواء كانت أقوالا أو أفعالا لا تتماشى ورغبته، وبذلك يصطدم مع جماعته التي تسعى جاهدة كوحدة إلى بلوغ أهدافها والحفاظ على معاييرها وتماسكها وهي أساس إشباع العديد من حاجاته النفسية والاجتماعية. وبالتالي يصبح الطفل أمام موقف ضاغط إما أن يتبع ذاك السلوك ويحافظ على مكانته ضمن الجماعة ويحظى بالقبول والاستحسان وإما أن يخالف فيقابل بتهديد يمس عضويته يبدأ بالاستنكار وعدم الاختيار الاجتماعي والاستهزاء وقد ينتهي بالمقاطعة والعزل والطرد من الجماعة.

إذن إلى جانب خاصية الاقتداء كآلية في التأثر يوجد ضغط الجماعة كآلية في التأثير والذي يمارس حسب ريجيو (1999) على الأعضاء لحملهم على قبول المعايير واتباعها حيث تكون بطريقة مباشرة وغير مباشرة، خفية أو ظاهرة. كالنقد اللفظي، المعاملة بصمت لعزل الشخص المخالف، أو حتى النظرة التي تحمل عدم الموافقة على عمل معين...وغيرها.

أما آش [Asch] فيرى أن ما يعطي لضغط الجماعة الفاعلية والقوة في التأثير على سلوك الفرد هو وجود عدد من الأفراد يشكلون أغلبية متفقين في رأي موحد ويجمعون على هذا الرأي الذي يصبح بمثابة معيار للجماعة ومخالفته توجب عواقب كثيرة على الفرد. وضغوط الجماعة تختلف في شدة التعرض لها من فرد لآخر حسب معوض (1999) حيث يتعرض بعض الأفراد لضغوط أكثر من غيرهم. فقد وجد شاشتر [Schachter,1951] أن الأفراد المنحرفين عن معايير الجماعة وكذلك الأفراد الذين تقدر الجماعة أنهم سوف يستجيبون للضغط وأيضا الأفراد الذين يتمتعون بحب أعضاء الجماعة، كل هؤلاء يتعرضون لضغوط أكثر من قبل الجماعة. وضغوط الجماعة لها أشكال متنوعة كما وضحها معايطة (2007) يمكن تبيينها كما يلي:

- **ضغوط حقيقية:** وهي التي يمارس فيها أفراد الجماعة ضغطا واقعيا على الطفل وفي إطار موقف فعلي سواء بأفعال أو أقوال ظاهرة أو خفية.
- **ضغوط متخيلة:** وهو الذي لا وجود له في واقع الفرد إلا في خياله وتفكيره. فحتى في غياب أفراد الجماعة فإن الفرد وانطلاقا من تشربه لمعايير جماعته يشعر بقوة الضغط في حال لو خالف قواعدها.
- **ضغوط داخلية:** ضغوط تنشأ من الصراع داخل الشخص حيث يلاحظ أن آراؤه أو سلوكه يختلف عن آراء وسلوك الآخرين.
- **ضغوط خارجية:** وهي الضغوط الموجهة من الآخرين للتأثير في آراء أو سلوك الفرد، وهذه الضغوط توجه لمساعدة الجماعة في حركتها نحو أهدافها، صيانة الجماعة والإبقاء عليها، مساعدة الأعضاء على أن يجدوا سندا لآرائهم وسلوكهم في الواقع الاجتماعي.

كما وتختلف قوة الضغوط في التأثير على سلوك الفرد حسب عدد من العوامل؛ الأول يتعلق بتماسك الجماعة وجاذبيتها لأعضائها، ويكون سبب الجاذبية للجماعة هو انجذاب الفرد لبعض الأفراد، أن أهداف الجماعة محببة إلى نفسه، أن أعضائها يتمتعون بمكانة خاصة، أن الفرد يتمتع بمكانة خاصة أو مركز

خاص في الجماعة. أما ما تبقى من عوامل فتتمثل في وضوح المعايير وعدد مرات التعرض لها، ووجود أغلبية تجمع على معيار معين تزيد في ثقة الفرد في رأي الأغلبية.(ص ص.107-108)

يتبين من خلال كل ما تم عرضه أن كلا من جماعة الرفاق التي مناقشتها في هذا الفصل وأسرة الطفل التي تعد جماعة أولية تمت مناقشتها هي الأخرى في الفصل السابق، لهما درجات من التأثير على سلوك الطفل. وفي حال إن كان هناك انسجاما في معايير الجماعتين فالطفل لن يواجه صعوبات لا في الامتثال لرفاقه ولا في طاعة أسرته، لكن الإشكال في حال تعارضت المعايير التي تولد توترا علائقيا عند الطفل لا بد وأن ينتهي بحل تفضيلي لمعيار أحد الجماعتين. وهذا ما نحاول مناقشته في العنصر الموالي:

5. أسس المفاضلة بين الجماعات: (الرفاق والأسرة أنموذجا)

يشير إسماعيل (2010) إلى أنه بالرغم من وجود قدر من التأثير من ناحية الرفاق والذي قد يتعارض مع تأثير الكبار إلا أنه بالنسبة لمعظم الأطفال، فإن الصراع لا يكون بالحدة التي يصعب معها توجيه الطفل. ذلك أن معايير الكبار بالنسبة لسلوك الأطفال تسمح بتكوين جماعات من الأطفال، بل إن أغلبية الآباء قد يساوره القلق إذا ما رأى طفله منعزلا عن بقية الأطفال.

وحتى إذا ما بدا هناك من تعارض بين معايير الكبار ومعايير الرفاق فإن مثل هذا التعارض قد يكون ظاهريا وليس حقيقيا. ذلك لأن معايير الوالدين في هذه المرحلة تتعلق بالحماية الزائدة للطفل كعدم ركوب الدراجة، وبالتالي نعت الطفل من قبل رفاقه بصفات الجبن والخوف قد تجعل منه رافضا لمعيار والديه الذي لا يعد ذا قيمة كبيرة، وبالتالي هذا الرفض لا يسبب علاقة متوترة بين الوالدين والطفل. على أن الطفل الممتثل لقرارات رفاقه باستمرار في كل أنماط السلوك هو ما قد يشكل إشكالا حقيقيا.

وعلى العموم فالشيء المميز في مرحلة الطفولة فهو غلبة صحبة الوالدين على الرفاق، ليحدث التحول التدريجي فيما بين الثانية عشرة والثامنة عشرة أين تصبح جماعة الرفاق أكثر جاذبية من الوالدين الذين تقل أهميتهم تدرجيا من هذه الناحية، وتتغير مفاهيم المراهق عن الصداقة التي كانت في وقت طفولته تمثل نوعا من الزمالة القائمة على أساس الاشتراك في نشاطات معينة، مع قليل من التبادل العاطفي وقليل من الصراع، لتتضمن في فترة المراهقة عملية تفاعل انفعالي حاد وأحيانا ما يصل هذا التفاعل إلى نوع من الصراع. ولكن رغم كل هذا فالمراهق لا يغترب عن أسرته إذا ما تعارضت آراء جماعته مع آراء أسرته. فقد وجد كورتيس [Curtis,1975] أن أحكام المراهقين على والديهم تكون أكثر إيجابية في المرحلة الأخيرة للمراهقة، كذلك وجدت لاسني [Lasseigne,1975] أنه بالرغم من تأثير رأي الرفاق قد زاد بشكل واضح في

الأحكام الخلقية للمراهق في العشر سنوات الأخيرة، إلا أنه لم يصاحب ذلك انخفاض في تأثير الكبار عليه، بل على العكس يبدو أن تأثير الكبار قد زاد في نواح أخرى.

وهذا قد يتفق إلى حد ما مع ما بينه محمد، هاني، ووحيد (2009)، إلا أنه يؤكد في المقابل على " أن جماعة الرفاق المتشكلة في الطفولة لها تأثير يترك أثاره على مراحل العمر المتأخرة، والطفل في مراحله النمائية يبدأ بالابتعاد التدريجي عن أسرته والانتماء أكثر إلى الرفاق خصوصا مع قضاء الطفل وقتا طويلا سواء داخل أو خارج المدرسة أو الرفاق الذين يختارهم من جيرانهم المقربين" (ص.198)، خاصة مع انخفاض كثافة الروابط القرابية حسب تأكيد ليلة (2006) التي تربط الأسرة الحضرية النووية بسياقها القرابي المحيط لتلعب الجيرة دورا بالغا وبديلا حيث تصبح العلاقة بالجيران في قوة العلاقات القرابية أحيانا، ويضيف في ذلك ليلة إلى أن مرحلة الطفولة تمثل مرحلة مستترة لأن ظاهرها يشير إلى فترة آمنة قليلة المشاكل، إلا أنه على الصعيد الاجتماعي يتحرك الطفل نحو الاستقلال بذاته بعيدا عن الوالدين والاستعانة بالغير فيما يخص نشاطاته فيوسع علاقات الصداقة ومعارفه ليخرج من عالمه الضيق (عالم الأسرة) إلى عالم أوسع منه وهو عالم جماعة الرفاق، وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على قوة جماعة الرفاق في مرحلة الطفولة التي يمتد تأثيرها لمراحل متقدمة ويتطور الارتباط بها أكثر فأكثر خاصة مع قابلية الطفل للتشكل كإحدى الخواص المميزة لهذه المرحلة، وبالمثل نجد أن ما ألفه فيرنون إلين [Vernon Allen,1976] (كما أشارت قطامي، 2014) يؤكد من خلال كتابه المعنون بالأطفال كمعلمين [Children as Teachers] على " أن الرفاق يشكلون مصادر تعليمية كنماذج أقوى في الأثر، والتعلم والفهم من المصادر الأخرى" (ص.258). وكذلك طارق (2015) الذي يرى أنه في الغالب ما تتعارض القيم والاتجاهات السائدة بين جماعة الرفاق مع قيم واتجاهات الوالدين، والتي عادة ما تقابل بالرفض من الوالدين لكونها تمثل تهديدا للقيم التي يحافظون عليها، ويتفق معه في ذلك الباحثين الخولدة ورستم (2010) في " أن الطفل في حالة التعارض بين معايير جماعة الرفاق مع معايير الوالدين، فإنه يختار الامتثال لمعايير الرفاق" (ص.77).

إذن يتبين من خلال ما تم طرحه من الخلاف القائم بين الباحثين في مسألة أي الجماعتين الأكثر تأثيرا على الطفل؟ أننا حقيقة لا نستطيع أن نجزم أن لجماعة رفاق الطفل القوة والتأثير الأكبر على الأسرة، تماما كما لا نقدر على الجزم كذلك أن الرفاق ليس لهم أي تأثير في هذه المرحلة العمرية الهامة من حياة الفرد. على أنه وفق نظرية الأنساق التي أشرنا لها سلفا، نستطيع أن نفترض تفسيرا منطقيا يستعرض تأثيري الرفاق، فبتطبيق نفس قاعدة النسق على الجماعات التي ينتمي إليها الفرد خلال دورة حياته كجماعة الأسرة، وجماعة الرفاق (نسقين فرعيين)، يظهر لنا معايير خاصة بكل النمطين قد تتفق في بعض منها وقد تتعارض

في تحديدها للمقبول وغير المقبول من السلوك، ما قد يولد لدى الفرد صراعا معرفيا حول أي المعيارين يتبنى ويقيم سلوكه في إطار المجتمع الكلي (النسق الكلي)، خاصة وأن كلا من جماعة الأسرة وجماعة الرفاق لها من الأهمية والخصوصية بالنسبة للفرد. وفي هذه الحال لا بد للفرد أن يقرر ويختار. وهنا يأتي السؤال: على أي أساس يختار الفرد تبني معيار جماعة على أخرى؟

للإجابة على هذا السؤال نعود هنا إلى المعادلة المقترحة من قبل الباحثة، والتي ذكرت فيها أن الانحراف/الامتثال يتحدد على عوامل ثلاث؛ قوة الجماعة، قوة المعيار، قوة استقلالية الفرد. فحاصل تفاعل هذه العوامل في كل جماعة هو الذي يحدد أي الطريقين يسلك الفرد، بمعنى لو تميزت جماعة الرفاق بقوة أكبر من حيث بنائها ومعاييرها وضبطها وضغطها مع استجابة الفرد لذلك الضغط حتى وإن لم يكن مقتنعا بمعاييرها. كانت هي الجماعة المسيطرة والمحددة للمعيار الأنسب مقارنة بجماعة الأسرة، والعكس صحيح. وقد يتفق هذا مع ما بينه الخواجة (2011) من اتجاهين يتحكمان في الامتثال داخل الجماعة؛ الأول يرى أن فاعلية الضبط الاجتماعي تتوقف على أدواته المختلفة، أي أنه كلما زادت هذه الأدوات نفاذا على الأفراد واصطبغت بالطابع الرادع في أكثر الأحيان، قل الانحراف عن المعايير. أما الاتجاه الثاني فهو ينكر فعالية قوة القهر والإلزام للوصول إلى درجة عالية من الامتثال، ويرى أن الفعالية النهائية للضبط الاجتماعي تتوقف على طبيعة الجماعة من ناحية ونمط التنشئة من ناحية أخرى لذلك فكلما كانت الجماعة محببة للفرد زادت فعالية وسائلها، وكلما زادت استقلالية الجماعة قلت فرص الانحراف.

لكن ماذا لو تساوت الجماعتين من حيث القوة، فقد يكون الصراع أشد الذي يعيشه الفرد، وعملية المفاضلة بين جماعة دون أخرى قد تخضع بدورها لعدة عوامل نذكر منها:

- **المخالطة الفارقة:** يشير سذرلاند [Sutherland] إلى أن نسبة تعرض الفرد للأنماط الانحرافية مقارنة بغير الانحرافية هي المحددة لتعلم ذلك الفرد للسلوك الانحرافي. وعموما المخالطة حسب هذا التصور النظري تحدد الاتجاه الخاص للدوافع والميول سواء بالموافقة أو المخالفة للنظام العام. وفي حال كان ضمن جماعة مخالفة أدى ذلك بالفرد للعيش في صراع ثقافي يدور حول احترام النظام أو انتهاكه (السيد، 2011).
- **التبادل:** يشير عفيفي (2011) إلى " أن الأفراد يتجنبون السلوك المكلف ويتطلعون إلى التعظيم الدائم للفائدة التي لا ترتبط بالضرورة بالعائد المادي، وإنما تتعلق بمصادر معنوية بحتة كالبحث عن القبول الاجتماعي، والاستقلال والأمن، والمساواة، وتجنب الغموض في التفاعل" (ص.70)، وهذا المنطلق يتفق مع تفترضه نظرية التفاعل الرمزي الذي يسمى " مفترض الاختيار الرشيد أو العقلاني" حسب جامع

(2010) فعندما يواجه الناس ببدائل اختيارية فإنهم يميلون إلى اختيار البديل الأكثر عقلانية على أساس أنه يحقق لهم أقصى المنفعة بأقل التكاليف الممكنة.

- **نوع السلوك:** يؤكد إسماعيل (2010) على أن تأثير الرفاق لا يمتد على كل أنواع السلوك. فالعقائد الدينية والاتجاهات العميقة نسبيا تميل إلى أن تعكس وجهة نظر الأسرة أكثر مما تعكس وجهة نظر الرفاق، أما السلوكات التي يتأثر بها الطفل بجماعته هي تلك التي تؤدي إلى الإشباع العاجل مثل التدخين والتغيب عن المدرسة وتعاطي المخدرات، كما أن المواقف التي تتصل بالولاء للجماعة أو تحمل المسؤولية نحوهم أو الشجاعة فإن الفرد يميل إلى مخالفة والديه. (ص.602)
- **الجماعة الأكثر جاذبية:** يقصد بالتجاذب الاتجاه الايجابي الذي يشعر به الشخص نحو شخص آخر أو لأهداف الجماعة، والمظهر الأساسي للتجاذب هو شعور الفرد بالرغبة في استمرار التفاعل أو محاولته تهيئة أسباب ذلك، وأهم الخصائص المميزة لهذا التفاعل عن غيره من التفاعلات الاجتماعية هي الاختيارية. ويؤكد شاو [Shaw ,1981] أن الانتماء لجماعات والجاذبية لها ولأنشطتها وأعضائها تتبلور من خلال عدد من العوامل منها:

- **التقارب المكاني:** ويشير إلى البعد الفيزيقي بين الأفراد، وهو من العوامل التي ترتبط بالتجاذب بين الأفراد. من خلال كثرة الاتصال والتفاعل كعامل مؤثر في إرساء العلاقات بين الأفراد وتقويتها. ومن أمثلة ذلك ما نجده في العلاقات التي تقوم بين الجيران، وفي قاعات الدرس بين الطلاب (عبد الله و خليفة، 2001). وهذا لا يعني أن التقارب المكاني يضمن الجاذبية والتقبل بالضرورة دائما حيث تشير بعض الدراسات أن التقارب القسري، كما يحدث في السجون مثلا، لا يقود غالبا إلى علاقات التقبل والجاذبية (العتوم، 2008).
- **الجاذبية الجسدية:** ويقصد بها مستوى الجمال والوسامة التي يتصف بها أحد الأشخاص (عبد الله و خليفة، 2001). وقد لا تؤدي بالضرورة إلى تكوين الجماعات منفردة في كل الظروف، خاصة إذا كانت الجاذبية الجسمية من طرف واحد فقط أو إذا كانت فترة التفاعل طويلة مما يسمح لتجاوز مرحلة الانطباع السريع بالمقومات الجسدية الجذابة إلى التركيز على الخصائص والسمات الأخرى للشخص الجذاب.
- **التماثل (التشابه بين الأشخاص):** تشير العديد من الدراسات إلى أن التماثل في الخصائص الشخصية والعقلية أو المستويات الاجتماعية والاقتصادية والعرقية من العوامل التي تسهل عملية التفاعل والتواصل

والجاذبية وبالتالي تكوين الجماعات (العتوم، 2008). وهذه الخاصية قد تكون لصالح جماعة الرفاق عنها عن الأسرة نظرا لتميزها بالتقارب العمري والذهني والاجتماعي (قطامي، 2014).

ويحدد نابير وكرشفيلد [Napier & Crutchfield ,1987] عددا من العوامل المؤثرة في زيادة الجاذبية لعضوية الجماعات وأخرى في تقليل الجاذبية لعضوية الجماعات لخصها العتوم (2008، ص ص.57-58) في الجدول التالي:

جدول 5: يوضح عوامل الجاذبية للجماعات

الرقم	العوامل المؤثرة في زيادة الجاذبية لعضوية الجماعات	العوامل المؤثرة في تقليل الجاذبية لعضوية الجماعات
1	زيادة مكانة الفرد في الجماعة أو اعتقاده بزيادة مكانته.	فشل المجموعة في حل مشاكلها أو مشاكل أعضائها.
2	زيادة التزام الأعضاء بنشاطات الجماعة وإجماعهم على ذلك.	المجموعة وقياداتها تتطلب الكثير من أعضائها (التكلفة أكثر من الثواب).
3	زيادة درجة التفاعل والاتصال بين أعضاء الجماعة.	وجود أعضاء في المجموعة يتميزون بحب السيطرة أو لديهم سلوكيات غير سارة.
4	انخفاض عدد أعضاء المجموعة.	عندما تمنع العضوية للمجموعة من ممارسة سلوكياتهم بحرية خارج المجموعة.
5	وجود علاقات طيبة وفعالة للمجموعة مع مجموعات أخرى في المجتمع.	عندما تتعرض المجموعة إلى التقييم السلبي أو النقد الحاد.
6	نجاح مجموعة في تحقيق الكثير من أهدافها وأنشطتها.	عندما تكون المجموعة في حالة تنافس فاشل أو غير المتوازن مع مجموعات أخرى أو تدخل في تنافس داخل المجموعة نفسها.
7	توفر مستويات من القلق والتوتر والرغبة في الابتعاد عن الوحدة.	إذا توفرت مجموعات أخرى لديها إمكانية أكبر على تحقيق حاجاتنا وأهدافنا
8	/	نقد المجموعة الدائم لأعضائها وتوجيه اللوم لهم بعد خبرات من الفشل.

- **الجماعة الأكثر قيمة:** وهي الجماعة التي تقدم أكثر إشباع للاحتياجات النفسية الاجتماعية، ما يجعل منها تحتل لدى الفرد مرتبة أعلى وارتباطا أقوى بها. وهذا ما يراه موراي (كما أشارت الدريدي، 2010) في " أن الحاجة هي التي تجعل الفرد يبدل من المواقف غير المشبعة إلى المواقف المشبعة" (ص.15). ما يعني أن الفرد في مقارنته بين الجماعتين من حيث الاشباع سيفضل من توفر له المواقف الأكثر إشباعا، وهنا المبدأ نفسه الذي أشار إليه جوليان روتر في نظريته للتعلم الاجتماعي المعرفي في جزئية قيمة التعزيز التي تعني " درجة تفضيل المرء ورغبته في حصول تعزيز ما، إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز الأخرى البديلة متساوية" (غازاد وكورسيني، 1986، ص.192). وقيمة التعزيز ترتبط بمدى حاجة الفرد للمعزز، وعليه فالفرد يستجيب بالسلوك الذي تعلم أنه سوف يؤدي إلى أعظم إشباع في موقف معين.

والصيغة الأوسع مدى لتصور قيمة التعزيز يطلق عليها اسم قيمة الحاجة، ففي حين تشير قيمة التعزيز إلى تفضيل تعزيز ما على تعزيز آخر، فإن قيمة الحاجة تصف تفضيل مجموعة من أشكال التعزيز المتصلة وظيفيا. والتي يفضل من خلالها الفرد مجموعة من الاشباعات على مجموعة أخرى.

وبالنظر كذلك إلى قانون التعميم فإشباع الحاجات النفسية في مواقف مختلفة ضمن الجماعة وحصول الفرد على المعززات ذات القيمة بالنسبة له، يطور الفرد توقعا عاما حول مدى إمكانيته التحكم في المكافآت التي سيحصل عليها والتي تشكل حاجات محددة ضمن الجماعة من جهة وحول مدى إمكانية الجماعة توفير ما يرغب فيه من جهة أخرى، وبذلك ينتقل أثر القيمة على الجماعة نفسها أي تصبح ذات قيمة كونها مصدرا للاشباعات الأكثر قيمة بالنسبة للفرد. وتختلف الحاجات النفسية حسب الظفيري (2012) في الشدة من فرد إلى آخر، ولكن يغلب أن تشيع بين جميع الأفراد على اختلاف حضاراتهم، الراشدين منهم والصغار، ولا ترضى هذه الحاجات إلا في إطار اجتماعي. وإن خاصية انتشارها وتنوعها لا تعني بقاءها في حالة جمود، بل تتطور وتنمو في مراحل نمو الفرد المختلفة، الذي قد يكسب حاجات جديدة من خلال الخبرات المختلفة تماما كما قد يتوقف عن إشباع حاجات قديمة. فالحاجات النفسية من وجهة نظر القطناني (2011) " تتباين بتباين بيئة الفرد والأعراف والعادات والتشريعات والقوانين، وأيضا بحسب ظروف الأفراد وأعمارهم، والحاجة التي تكون في مرحلة عمرية ما هامة وحيوية، قد تصبح غير ذلك في مراحل متقدمة" (ص.21). كما أن إشباع الحاجة بما بينه الظفيري (2012) لا يعني انتفاءها ولكن يعني

تنحيها لكي تنشأ مرة أخرى إذا ما وجدت المواقف أو العوامل المؤدية لها، وقد تتداخل الحاجات أو تتلازم لكي يشبعها نمط سلوكي واحد أو موقف مشترك من خلال عملية التداخل، أو أن تأخذ ترتيبا هرميا يعطي لإحداها أسبقية الفاعلية على غيرها، وربما تأخذ العلاقة بينها شكل التبعية عندما تنشأ حاجة ما كهدف مرحلي أو ملحق تابع يمثل إشباعها طريقا موصلا لتحقيق هدف أساسي. وهذا ما أكد عليه موراي (كما أشار القطناني، 2011) الذي يرى أن الحاجات لا تعمل بمنعزل عن بعضها البعض وهو يشير لثلاث مصطلحات تنظم علاقة الحاجات (الصراع بين الحاجات، التحام الحاجات، تبعية الحاجات). وإذا ظهرت أكثر من حاجة حسب موراي في نفس الوقت فالأهمية في الإشباع للحاجات الأساسية. وقد اختلف العلماء في تصنيفهم للحاجات خاصة الأساسية منها نتيجة اختلاف توجهاتهم النظرية؛ فنجد مثلا نظرية محددات الذات [Self- SDT Determination Theory] تفترض ثلاث حاجات نفسية أساسية لجميع مراحل نمو الفرد وهي: الحاجة إلى الاستقلالية، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى الكفاءة، وإشباع هذه الحاجات يحدد العمليات النمائية، وتبني الفرد لمعايير وقيم وسلوك الجماعة والمجتمع. وإن إشباع أحدها أو اثنين منها لا يكفي كم أن إشباعها يتطلب وجود حاجات أخرى كالحاجة للحب والمودة، والحاجة للإنجاز، والحاجة للأمن. هذه الأخيرة التي تعد من بين الحاجات الأساسية من وجهة نظر ماسلو في هرمه للحاجات على غرار الحاجات النفسية التي تأخذ صفة الاجتماعية والثانوية (الحب والانتماء، تقدير الذات، تحقيق الذات) والتي يرى أنها لا تعمل بشكل منفرد وإنما ضمن الجماعة، كما أنه بالرغم من عدم اتصالها مباشرة بالبقاء إلا أن اشباعها مرغوب به بدرجة أكبر من الحاجات الدنيا (الفيزيولوجية والأمن). هذا على الرغم من أن الأمن النفسي كما أكدت الدريدي (2010) يرتبط هو الآخر بوجود الجماعة سواء الأسرة أو الرفاق أو المجتمع من خلال إحساس الفرد بالراحة والتقبل الاجتماعي، وهو حسب أبراهام ماسلو يتضمن الشعور بالانتماء والألفة والمكانة ضمن الجماعة عدا كون الشخص محبوبا وغير مهدد بالقلق أو الخطر أو النبذ. ونفس الشيء ينطبق على الحاجة للتقدير الذي ينظر له ماسلو من اتجاهين؛ الأول من حيث الرغبة في الانجاز والكفاءة والثقة بالنفس والقدرة على الاعتمادية، والثاني يتضمن الرغبة في الحصول على الأهمية والاعجاب من قبل الآخرين.

أما هورني في تصنيفها للحاجات النفسية الاجتماعية فهي ترى أن أهمية الحاجات بالنسبة للفرد تتحدد وفق ثلاث فئات من الأشخاص:

- **تحرك نحو الناس:** ويميل هذا النمط إلى التعاطف والاستحسان ويحتاج لأن يكون محبوبا ومرغوبا ومطلوبا من الآخرين.
- **تحرك ضد الناس:** وهو نمط عدائي يميل لإدراك المواقف من حيث فائدتها له، سواء مالا أو شهرة أو أفكارا. وإذا توفرت له السلطة فسيستغلها في إلحاق الأذى للآخرين.
- **تحرك بعيدا عن الناس:** وهو النمط المنعزل ويشتمل على الاكتفاء الذاتي والاستقلال وعدم التعرض للهجوم ولا ينغمس مع الآخرين سواء في الحب أو العراك أو التعاون أو الصراع أو التنافس. (أبو أسعد والتخاينة، 2014، ص.7).

أكد فورسيث [Forsyth , 1990] (كما أشار العتوم، 2008) أن العضوية في الجماعات تحقق وظائف عديدة للأفراد لأنها تعمل على إشباع الحاجات الآتية:

- **حاجات النجاة:** أي أن العضوية في الجماعة تساعد الفرد على تحقيق الحاجات التكيفية مع ظروف الحياة الصعبة وتقلل من الآثار السلبية للحوادث الشخصية المؤلمة. لذلك يلجأ الفرد غالبا إلى أسرته أو أصدقائه المقربين للحصول على الدعم الاجتماعي عندما يتعرض إلى مشكلة من أجل حمايته من حالات التوتر والقلق.
- **الحاجات النفسية:** لقد كان فرويد من أوائل علماء النفس الذين أكدوا أن الجماعات تشبع الحاجات النفسية للأفراد لذلك فإن الأطفال يجدون في الأسرة وسيلة لإشباع حاجات الانتماء والحماية من الأذى والتقبل الاجتماعي. وفي مرحلة الرشد، يستبدل الراشدون الأسرة بمجموعات أخرى لإشباع نفس الحاجات بالإضافة إلى الحاجات الأخرى الخاصة بالراشدين. وقد ذكر فورسيث [Forsyth , 1990] عدة حاجات نفسية يجب تحقيقها من خلال العضوية للجماعات بالنسبة للراشدين وهي؛ الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى القوة، الحاجة إلى تقبل الآخرين، الحاجة إلى الضبط الذاتي، الحاجة إلى التعاطف من الآخرين.
- **الحاجة إلى المعرفة والمعلومات:** إن العضوية إلى الجماعات تزودنا بالمعرفة والمعلومات التي تساعد على اكتساب المعايير الموضوعية للحكم على اتجاهاتنا وقيمنا ومعتقداتنا الخاصة. ولهذا يؤكد فستنجر [Festinger] على أننا نحاول دائما أن نقارن بين وجهات نظرنا الخاصة مع وجهات نظر الآخرين لمعرفة مدى دقتها أو تقبلها من الآخرين وهي ما أسماها بالمقارنة الاجتماعية. كذلك فإننا نفضل دائما عمل مقارنات اجتماعية تساعدنا على الاطمئنان حول معتقداتنا وآرائنا أكثر من محاولتنا التوصل إلى معتقدات وآراء صحيحة ودقيقة. وهذا ما يفسر قبول المجموعة لعضو جديد

يماثلها في الاتجاهات والمعتقدات ويؤكد قبولها بدلا من قبول شخص يخالفها في ذلك ويتحدى ما لديها من أفكار ومعتقدات.

كذلك فإنه من خلال الانتماء للجماعات، تتحدد هوية الفرد ويحقق ذاته لأن هذه الجماعات نفسية واجتماعية نمائية على درجة من الأهمية في مراحل معينة من عمر الإنسان كما هو الحال في فترة البلوغ والمراهقة كما أكد إريكسون في نظريته حول النمو النفسي _ اجتماعي. (ص.69)

وما قد نختم به هذا العنصر هو من خلال إشارة للكاتب إسماعيل (2010) إلى أهمية نوع الاهتمام الذي يتلقاه الطفل من الجماعة كحاجة نفسية تحدد توجه الطفل نحو رفاقه أو والديه، حيث أن الطفل الذي يقابل بالإهمال السلبي من قبل الوالدين هو الأكثر ميلا لرفاقه عن الطفل الذي يقابل بالاهتمام والرعاية الايجابية لذلك يقول بكسن نستين [Bixensteine,1976]:

إن الزيادة الملحوظة في عدد الصغار الذين ينضمون إلى الجماعات التي تقوم بالسلوك المضاد للمجتمع لا تفسر على أساس أنه تقدم في ولاء لجماعته أو زيادة في تقديره لها، وإنما هو في الواقع نتيجة طبيعية لعدم الاقتناع الذي يشعر به نحو سلطة الكبار عليه، وقيمتهم عنده، ومدى حكمتهم وعدالتهم وحسن نيتهم نحوه. فالرفاق لا يكسبون الطفل من والديه، بل الذي يحدث في الواقع هو أن الوالدين يخسران طفلهما على الأقل إلى حين. (ص ص.602-603)

وهذا ما أكد عليه بوراكي (1987) من خلال دراسته على 559 شخص من 300 عائلة مختارة من 13 منطقة من أحياء العاصمة الجزائرية، حول السلطة الأبوية، حيث توصل إلى أن موقف الأب كلما مال في علاقته بأبنائه إلى الصداقة والتفاهم، وتجنب العنف والتسلط والتعسف، أثمرت عاطفة الإعجاب في الأبناء وسهل عليهم الاندماج في عالم الأبوة.

إذن رغم الاختلافات بين الباحثين خاصة مع تعدد العوامل المتحكمة والمتداخلة في اتباع الطفل لرفاقه مقارنة بأسرته، إلا أننا لا نستطيع في النهاية أن نلغي احتمالية التأثير السلبي الذي يمكن أن يحدث من خلاله تفاعل الطفل مع جماعة الرفاق، قد يقود إلى تعلم سلوكيات خاطئة يمكن أن تمهد بدورها لتعلم سلوكيات أخطر خاصة في مراحل متقدمة من عمر الطفل ينتج عنها إشكالات مهددة ومضرة بالأسرة والمجتمع والطفل في حد ذاته.

خلاصة:

تضمن فصل العلاقة التأثيرية بين الجماعة والطفل؛ عناصر مكملة للفصل السابق، حيث استهل بتوضيح مفهوم الجماعة والأسس التي نعتبر من خلالها الجماعة وحدة متكاملة ومميزة عن مفاهيم أخرى، مع التطرق للمراحل العمرية أو البدايات الأولى التي تظهر فيها أهمية الجماعة بالنسبة للطفل كتشكيل يُعرف في هذه المرحلة الهامة بجماعة الرفاق؛ وهي تكوين يتميز هو الآخر بأنماط مختلفة وخصائص تتباين بين الطفولة والمراهقة، وله من التأثيرات المتجذرة في مرحلة الطفولة، والتي لا نستطيع أن ننفي فيها إمكانية حدوث بعض التأثيرات خاصة السلبية منها، قد تتعارض مع معايير أسرة الطفل، ما قد يولد لديه صراعا يتم حسمه من خلال عدد من الأسس تم توضيحها في آخر هذا الفصل. والتي تؤكد بدورها على إمكانية حدوث السلوك الخاطئ نتيجة الوضعية الامتثالية بين الطفل ورفاقه في حال كانت لهم قيمة ترجحهم إلى حد ما عن الأسرة. ما يجعلنا نفكر في وجود علاقة ارتباطية بين هذه الوضعية وما تطرحه نظرية روتر للتعلم الاجتماعي، التي نوضحها في الفصل التالي.

الفصل الرابع: نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي

تمهيد

1. نظرية روتر للتعلم الاجتماعي ونظريات التعلم الأخرى.
2. قضايا نظرية روتر للتعلم الاجتماعي.
3. قوة الحاجة والسلوك النوعي المتعلم.
4. إمكانية السلوك والموقف السيكولوجي.
5. التوقع وقيمة التعزيز.
6. تفسير جوليان روتر لتشكل السلوك.

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن تبني نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر كمدخل نظري يعود لما تقدمه هذه النظرية من مفاهيم تبين وتحدد كيفية تشكل السلوك وأدائه وتبلوره في إطار بيئته الاجتماعية من جهة ومحدداته الشخصية من جهة أخرى (رغم تركيزها الأكثر على المحددات البيئية الاجتماعية)، ولعل أهم مفاهيمها التي تخدم الدراسة هو ما يعرف بإمكانية حدوث السلوك الذي يتحدد انطلاقا من مفاهيم جزئية أخرى تتمثل في التوقع وقيمة التعزيز والموقف السيكولوجي، فكيف يفسر روتر إذن حدوث السلوكات المختلفة انطلاقا من هذه المفاهيم وغيرها، و لماذا تم بالضبط اختيار هذه النظرية دون سواها. هو ما سيتضح من خلال فهمنا لهذه النظرية ومنطلقاتها ومفاهيمها الرئيسة والفرعية من خلال ما سيتم تناوله في هذا الفصل النظري.

1. نظرية التعلم الاجتماعي ونظريات التعلم الأخرى:

إن الباحث في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لا يستطيع تناول هذه النظرية بمعزل عن النظريات التي سبقتها في الظهور، والتي تعتبر امتداد تاريخي يعكس تطورا مفاهيميا وعلميا نابع من الأبحاث والتجارب العلمية السابقة لمختلف العلماء خاصة السلوكيين منهم، وبالتالي ففهم نظرية روتر للتعلم الاجتماعي يتطلب فهما للمبادئ النظرية السابقة والممهدة لبروز إطار نظري موحد يضم الجانب السلوكي والمعرفي والاجتماعي، ويفسر لنا العديد من السلوكيات خاصة الاجتماعية منها. وبالرغم من أن عملية المقارنة النظرية تتيح لنا الفهم بشكل أوضح لهذه النظرية، فإنها كذلك تسمح بالتعرف على أهم نقاط الخلاف أو التشابه بين تلك النظريات خاصة بالنسبة لأهم مبدأين حظيا بالبحث التجريبي على الحيوانات والمتمثلين في التعزيز والتوقع.

فبالنسبة لنظريات المثير والاستجابة التي لا ترجع في فهمها للسلوك الانساني وضبطه وتعديله حسب ما أشار المعايطة (1999) إلى العوامل الداخلية بقدر ما يتم تحقيق ذلك بفعالية عن طريق دراسة السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس، فالفرد بالاستجابة لمتغيرات بيئته التي تشكل قوى خارجية تحثه على الاستجابة بطرق معينة، يتغير سلوكه (احتمال تكرار حدوث الاستجابة) بتغير شروط حدوثه، أي أن إضافة مثير إلى الوضع التعلمي أو حذفه يؤدي إلى زيادة أو انخفاض احتمالية حدوث الاستجابة مستقبلا، وهذا يعني أن التعلم أو اكتساب السلوك يتم عبر متغيرات خارجية تعمل كمثيرات قبلية (مثيرات ينبعث السلوك بحضورها) ومثيرات بعدية (مثيرات تتلو السلوك). لذلك يؤكد الخزاعلة، الشقصي، السحني، والشوبكي (2011) في هذا الصدد على أن السلوك حسب هذه النظريات يتكون من مجموعة تنظيمات من وحدات صغيرة وكل وحدة منها تتكون من مثير يرتبط باستجابة، وترتبط هذه الوحدات ببعضها بعضا لتكون تنظيما معينا هو العادة، وعلى هذا الأساس عرفت هذه النظريات في سياقها التاريخي بالنظريات الارتباطية، فافتراضاتها الأساسية حول كيفية الارتباط بين المثير والاستجابة هو ما جمعها على اختلاف تفسير هذه النظريات لطبيعة الارتباطات ذاتها.

وبالإضافة إلى رؤيتها الموحدة حول بعض المبادئ والافتراضات التي تصل بين المثير والاستجابة أو تزيد من قوة أو ضعف هذه الرابطة، يعتبر قانون التعزيز حسب القرزعي (2016)؛ وصالح (1979) من المبادئ الأساسية التي تعتمدها النظريات الارتباطية في تفسيرها للتعلم رغم اختلاف توضيحها لكيفية عمله. فيرى مثلا بافلوف [Pavlov] أن تقوية الرابطة بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية التي تتحدد

من خلال عدد مرات الاقتران بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي لحدوث الاستجابة المستهدفة (الشرطية)، هو ما يشكل التدعيم.

وقد تأثر واطسون [Watson] (كما أشار غازاد وكورسيني، 1986) عند وضع نظرية التكرار بأعمال بافلوف؛ إذ ينص مبدأ التكرار على "أن المتعلم إذا ما أعطي عدة استجابات لمثير ما فإن الاستجابة التي تتكرر أكثر من غيرها هي الاستجابة الأكثر تعلما. والتكرار هو تعزيز وبالتالي تصبح الاستجابة الطبيعية في الموقف الذي ترد فيه" (ص.26). وقد ميز واطسون (1981) في مبدئه لنوعين من التعزيز، إحداها مصدرها خارجي كثناء المدرس على جماعة الصف، وأخرى مصدرها داخلي نابعة من داخل الفرد عندما يتأكد أنه أجاب الجواب أو أخطأ فيه.

وعلى خلاف واطسون يرى ثورندايك [Thorndike] أن "الارتباط الحادث بين المثير والاستجابة يقوى بالتمرين (التدريب) وليس في ضوء التكرار، فالتجارب الأربعين الأولى من تجارب ثورندايك الواردة في كتابه "أسس التعلم" قد كشفت له أن مجرد التكرار لا يؤدي إلى تعزيز التعلم" (غازاد وكورسيني، 1986، ص.42). فحسب وجهة نظر واطسون التي تؤكد أن تثبيت السلوك الناجح للحيوان كان من خلال تكرار وقوع المحاولات الناجحة (8 مرات) والتي كانت ضعف المحاولات الفاشلة (4 مرات)، وهذا ما نقده ثورندايك (كما أشار عويضة، 1996) على أساس أن المحاولات الناجحة تؤدي إلى شعور الحيوان بالارتياح والسرور لإشباعها حاجة الجوع عنده وبالتالي يميل إلى تكرارها عكس المحاولات الفاشلة التي تزيد من توتر سلوكه.

وبذلك يرى ثورندايك أن تفسير واطسون لا يتماشى مع الوقائع التجريبية، والتعزيز حسب وجهة نظره يرتبط بنتائج المحاولات ذات الدلالات الفيسيولوجية وفق مبدأ تحقيق اللذة وتجنب الألم وبذلك يكون السلوك محكوم بوظيفة معينة وليس مجرد رد فعل تلقائي (الزغلول، 2006). فأي ارتباط بين موقف واستجابة يزداد إذا ما صاحبته حالة إشباع ويضعف إذا أعقبته حالة ضيق (قانون الأثر). وعليه يمكن القول أن ثورندايك (كما أشار غازاد وكورسيني، 1986) أسهم في الأبحاث الأولى لما عُرف فيما بعد بإسم نظرية التعزيز في التعلم، وقد كان اعتقاده قويا بأن الإثابة هي مفتاح التعلم وخصوصا بعد أن تراجع عما كان يؤكده في الماضي من أن العقاب له مثل أهمية الإثابة في التعلم. ومع أن سكينر [Skinner] اعتبر قانون الأثر لثورندايك أهم المبادئ التي استجدت على تطور النظرة السلوكية في التعلم غير أنه اعترض على استخدام ثورندايك لمصطلح النتائج المشبعة في تعلم الحيوان. وقام سكينر نفسه بتقديم البديل وهو التعبير الذي أسماه بمبدأ التعزيز.

وقد أكد أبو أسعد وعربيات (2009) أن "هذا المبدأ يعتبر من أساسيات عملية التعلم الاجرائي لأنه يعمل على تقوية النتائج المرغوبة" (ص.121). كما وضح العتوم والجراح والحموري (2015) الفرق القائم بين الاشراط الاجرائي والاشراط الاستجابي (الاشراط الكلاسيكي) في مسألة الاجراءات في كل منهما؛ ففي الاشراط الاجرائي يتبع فيها المعزز السلوك؛ حيث يحدد (السلوك) بالأثر الذي يحدثه في البيئة، إضافة إلى كون المثير البعدي هو المهيأ للاستجابة وذلك في نطاق احتمالية العلاقة بين المثير والاستجابة. أما في الاشراط الاستجابي فإن المعزز يسبق السلوك، الذي يحدد (السلوك) بشكله أو مقداره، إضافة إلى كون المثير القبلي هو المؤدي للاستجابة وذلك في نطاق حتمية العلاقة بين المثير والاستجابة.

إذن فالاستجابة الاجرائية حسب سكينر هي كل استجابة يحقق الوصول إليها خطوة نحو تحقيق الهدف الذي حدده الباحث. والاجراءات أو الأفعال التي يقوم بها الفرد هي التي تؤدي إلى الحصول على التعزيز وهذه العلاقة بين استجابة الفرد أو اجراءاته والتعزيز هي ما سماها سكينر بالاقتران. وبذلك يرى أن تُعزز كل استجابة، لأن كل استجابة هي وسيلة تحقيق هدف بغض النظر عن صحة تلك الاستجابة أو خطئها. وهذا ما اختلف به عن ثورندايك الذي كان يعزز الاستجابة فقط وليس كل خطوة تؤدي إلى التقدم نحو الهدف. فالأساس المستهدف عند ثورندايك هو حل المشكلة التي تتجسد في استجابة واحدة تعزز في حال كانت صحيحة فقط، أما الاستجابة المستهدفة عند سكينر هي القيام بخطوات مرتبة توصل إلى الحل، كما أن التعزيز يجعل الاجراءات أكثر احتمالا في الحدوث مرة أخرى مما يساعد على التعلم وتجنب الانطفاء (القرزعي، 2016). بعبارة أخرى فمفهوم الدعم في الارتباط الشرطي الكلاسيكي كما وضحه السيد وآخرون (1990) هو تصاحب تقديم المنبه غير الشرطي لتقديم المنبه الشرطي. أما في الارتباط الشرطي الفعال، فالدعم يشير إلى وقوع حدث من قبيل تقديم الطعام أو الشراب تاليا لصدور الاستجابة المرغوبة أي أن الدعم في الحالة الأولى يؤدي إلى استثارة الاستجابة وفي الحالة الثانية يتبع صدور الاستجابة. وعلى الرغم من اختلاف الدعم في الحالتين، فإن النتيجة المترتبة على كل منهما تتمثل في زيادة معدل صدور الاستجابة المرغوبة.

وعلى عكس بافلوف وهيل [Pavlov & Hull] (كما أشار العبيدي،2009) "لا يرى سكينر أن التدعيم يؤدي إلى زيادة في قوة العادة، بل أثره ينصب على زيادة احتمال ظهور الاستجابة مستقبلا في المواقف المشابهة، وبذلك يزداد احتياطي الاستجابة أي عدد مرات تكرارها قبل حدوث الانطفاء" (ص.374).

وقد ميز سكينر (كما أشار المعايطة، 1999) بين أنواع من التعزيز خلصت له تجاربه على الفئران، إحداها يعرف "بالتعزيز الايجابي حيث يتلو مثير مرغوب فيه أداء استجابة معينة " (ص.83)، ما يؤدي إلى زيادة في الاستجابة. والآخر يعرف بالتعزيز السلبي الذي ينطوي حسب غازاد وكورسيني (1986) على "زيادة في الاستجابة لكن عند استبعاد المثيرات المنفرة من البيئة" (ص.149). إضافة إلى تأكيده على مفهوم الدعم المتقطع مقابل الدعم المستمر، حيث يعني بالدعم المتقطع تقديم المدعمات عقب صدور مجموعة من الاستجابات المتتالية أو عقب فترات زمنية محددة، على عكس الدعم المستمر الذي يتلو كل استجابة دعما معينا. وقد ميز سكينر بين أربعة أنواع من جداول الدعم المتقطع (جدول النسبة الثابتة، الفترة الثابتة، النسبة المتغيرة، الفترة المتغيرة) (السيد وآخرون، 1990).

ومنذ عهد قريب جدا برز تطور هام له علاقة بموقف سكينر (كما أشار غازاد وكورسيني، 1986) من نظرية التعلم والمتمثل في التفسير الذي قدمه ديفيد بريماك [David Premack, 1965] للتعزيز بلغة احتمالات الاستجابة النسبية. حيث بين بريماك [Premack] أنه عندما تكون استجابة ما أكثر احتمالا من استجابة أخرى فإن الفرصة المتاحة للاستجابة الأكثر احتمالا يمكن الافادة منها في تعزيز الاستجابة الأقل احتمالا (السلوك ذا المعدل المرتفع في الحدوث يمكن أن يعزز السلوك الأقل حدوثا). وعلى سبيل المثال فإنه في حالة الفأر الذي يحتمل أن يشرب أكثر من أن يجري عند تحركه على عجلة النشاط فإن إتاحة فرصة الشرب يمكن لها أن تعزز عملية الجري. أما إذا كان احتمال أن يجري الفأر أكثر من احتمال أن يشرب فإن فرصة الجري يمكن لها أن تعزز عملية الشرب، وقد أشير إلى مثل هذه العبارات الخاصة بالعلاقة النسبية والعلاقة العكسية للتعزيز بإسم مبدأ بريماك.

ومن بين كذلك النظريات التي تقف أقرب ما تكون من نظرية سكينر هي نظرية هيل [Hull] التي يتمحور اهتمامها حول مفهوم العادة المتكونة من تكرار الارتباط الشرطي بين مثيرات واستجابات، تكرارا يقترن بالتدعيم الذي يشمل الحالتين (بافلوف _ سبب) و (ثورندايك _ نتيجة) لأن العلاقة بين الاستجابة الصحيحة والتعميم ليست علاقة سبب بنتيجة بل علاقة اقتران وتلازم بنقل أثر التدعيم إلى الجرس (تدعيم ثانوي) فتتكون الرابطة بين صوت الجرس وافراز اللعاب (العبيدي، 2009). وقد وضح هيل [Hull] ذلك في قوله "إذا تكرر ظهور عملية استجابة في تجاوز زمني (اقتران) مع عملية استثارة وصاحب هذا الاقتران نقص في الحاجة لدى الكائن الحي فإنه ينتج عن ذلك زيادة مَيل هذا المثير لاستدعاء هذه الاستجابة في الحالات التالية لذلك". بعبارة أخرى فالتعزيز حسبه هو نقص في الحاجة أو اختزال الحافز. وهذا له تأثير في تعزيز الاستجابة الحادثة وتكرار ظهورها تحت نفس الظروف، فالحاجة إذن ضرورية لحدوث استجابة

معينة في موقف معين. وإذا اجتمعت الظروف الضرورية لارتباط ظهور استجابة معينة بمثير معين، وكان ذلك المثير مصحوبا بإشباع أو اختزال حاجة عند الكائن الحي، فإن تكرار هذا الارتباط بهذه الصورة يعمل على تقوية هذا الارتباط، ويطلق هيل [Hull] على قوة الارتباط بقوة العادة التي تعتبر حسبه كدالة موجبة لعدد المحاولات، وإن قوة العادة التي تم اكتسابها من التعلم السابق مع المقدار الراهن من الاستجابة هو ما ينتج عنه الميل لإصدار الاستجابة وهذا ما عبر عنه بجهد الاستجابة. إذن فعملية التدعيم حسب هيل [Hull] هي متوسطة لا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولكن تلاحظ عن طريق اشباع الحاجة (الأعظمي، 2007). كما ويعترف هيل [Hull] بأنه ليس من السهل فهم عملية التدعيم وشرحها شرحا دقيقا وافيا، إلا إذا ازدادت معرفتنا بالنواحي الفسيولوجية العصبية لعملية التعلم، مشيرا إلى أهمية حجم المكافأة المستعملة كمعزز، حيث يميل الأفراد إلى العمل بشكل أكبر بالنسبة للمكافأة الأكبر. غير أن هذه المعالجة أثبتت عدم صلاحيتها (العبيدي، 2009).

وتأثرا بـ هيل [Hull] أشار الغامدي (د.ت.) إلى تَكوُن مجموعة عرفت بمجموعة ييل [Yale group] وكان من أهم أعضائها دولارد وميلر [John Dolard & Neal Miller] الذين انصب اهتمامهما على محاولة تفسير المفاهيم التحليلية الفرويدية من وجهة نظر سلوكية، من خلال اقتراحهما لنظرية خفض الدافع. كما يعتبر الاثنان أول المنظرين الذين استخدما مصطلح نظرية التعلم الاجتماعي، فقد وسعا من مبادئ نظرية هيل [Hull] لتعكس المنظور المعرفي والاجتماعي، خاصة وأنها تعتبر الدوافع معزز للسلوك وليس موجه له (Sapp,2004). لذلك فالشخصية في نظريتهما هي مركب أكثر تعقيد من كونها مجرد نموذج مبسط من المثير والاستجابة، وقد قدما تقييما معرفيا أوليا يتوسط تعلم كيفية الاستجابة للعالم الخارجي، وبالتحديد اقترحا التفكير والأحكام التي تلعب دورا في ماذا نتعلم وكيف نسلك. ومثلهم مثل العديد من السيكولوجيين الذين نشطوا في الفترة 1940–1950، فقد ركزا على دور الدوافع الداخلية، السمات، والبناءات الفيزيولوجية التي تقود لنمو الفرد (Ellis, Abrams, & Abrams, 2009).

وعلى العموم اقترح ميلر ودولارد أ أربعة مفاهيم أساسية في عملية التعلم هي الدافع والدليل والاستجابة والتدعيم، هذا الأخير (التدعيم) يتفقان مع هيل [Hull] في كون معناه إنقاص الدافع وخفضه، فالتعلم هو اكتساب عادات عند الأفراد تتكون بالتدريج عن طريق ارتباطات شرطية بين مثيرات واستجابات التي تشبع حاجات ودوافع معينة، ما يخفف من حدة المثيرات وبالتالي يخف التوتر (عبد الله،2012)، إذن التعزيز حسب دولارد وميلر ينسب إلى تأثير الاستجابة (خفض التوتر)؛ وليس لنتيجة الاستجابة (مكافأة معينة) (الزغلول، 2006). وقد تعزز استجابة معينة من خلال تقليل المثير الباعث الأولي كالجوع والعطش والألم

أو قد تعزز من خلال تقليل المثير الباعث الثانوي أو المكتسب كالقلق والخجل (أبو أسعد وعربيات، 2009).

وبالرغم من أهمية مفهوم التعزيز والتفسيرات المختلفة له، تنبه العديد من العلماء إلى عدم كفاية تفسيره للتعلم. فمن بين النظريات التي رفضت مبدأ التعزيز في الاشراط نجد نظرية جثري [Guthrie] الذي عبر في موقفه عن أن "الإثابة لا تضيف جديدا للتعلم الترابطي، وهي تُبقي فقط على الترتيب الأولي للوقائع في موقف التعلم. فالترتيب الذي يضع الإثابة في نهاية سلسلة الأفعال، يُبعد الكائن الحي عن المثيرات التي تحدث قبيل الإثابة. ومن ثم فإن الابتعاد عن المثيرات يحافظ على السلوك نحو هذه المثيرات ويبقيه على حاله دون تغيير" (منسي،1996، ص.93). إذن فالاقتران الزمني كاف لوحده لتقوية الارتباط والاحتفاظ به. والتعزيز ليس عنصرا حاسما وأساسيا في عمليات التعلم، لذلك أشار جثري إلى "أن استخدام مفهوم الإثابة من قبل علماء النفس راجع إلى عجزهم عن الوصول إلى نتائج مشابهة بدون هذا المفهوم" (غازدا و كورسيني، 1983، ص. 27). ويتفق معه في ذلك ديسي [Deci] أحد الأعلام المعرفيين البارزين (كما أشار بني يونس، 2007) الذي "انتقد استخدام التعزيز كمحرك للدوافع، وذلك لأن التعزيز من وجهة نظره يمثل دافعية خارجية، وهذا يعني أن الشخص المتعلم يقوم بسلوك ما بهدف المكافآت وليس بهدف الاهتمام بالسلوك" (ص.113).

كما وُجه النقد للتجارب السلوكية على الحيوانات، التي ينتج عنها قوانين للتعلم ليست كاملة وحقيقية لتفسير السلوك البشري الأكثر تعقيد، ومن الخطأ معاملة البشر كحيوانات فردية وتجاهل الأبعاد الاجتماعية للتعلم، خاصة وأن الحيوان في تلك التجارب لا يختار البيئة، على عكس البشر الذين يتفاعلون في بيئة متغيرة ومتنوعة، إضافة إلى قدرة الانسان على تعزيز ذاته داخليا مقابل التعزيزات البيئية (غازاد وكورسيني، 1986). ومن هنا كان للفرد دور أكبر كوسيط فعال في العلاقة بين المثير والاستجابة (مثير– العضو– الاستجابة) من خلال طرح نظري يتبنى دور العوامل المعرفية والداخلية في تحديد استجابة الفرد؛ وعلى سبيل المثال، يشير السيد وآخرون (1990) إلى "أن الحيوان في تجارب السلوكيين لا يتعلم أن يفرز اللعاب بطريقة آلية للمنبه الشرطي وإنما هو يتعلم كيف "يتوقع" الطعام. ومن هنا كان اهتمام كثير من السيكولوجيين بالتوقع كجانب معرفي" (ص.277). وهذا ما يراه تولمان [Tolman] وفق ما ذكره الزغلول (2006) الذي يعتبر "أننا لا نستجيب على نحو آلي مباشر إلى المثيرات ولكننا نعمل وفقا لمعتقداتنا وإدراكاتنا وتوقعاتنا حول الأهداف والغايات التي نسعى إليها" (ص ص.158–159). فلعملية التعلم مظاهر ترتبط بالتوقعات والاعتقادات والادراكات، وتولمان قد أظهر من خلال تجاربه على التعلم الكامن أن الفئران تعلمت مسالك

المتاهة حتى عند عدم إيجادها للطعام في الصندوق الذي يمثل الهدف النهائي لها، كما أظهرت الخرائط المعرفية أن الفئران تستطيع أن تحدد أقصر الطرق والممرات الجديدة في المتاهات عندما تكون الممرات المعتادة مقفلة. وقد شكلت نتائج هذه التجارب تحديا لنظريات التعلم القائمة على المثير والاستجابة التي يعتمد التنبؤ فيها على معرفة الحوادث القبلية أو البعدية وليس السلوك المنظم حول الهدف. فالسلوك عند تولمان لم يكن مجرد حركة والتعلم لم يكن مجرد إقامة ارتباطات بين الإثارة والاستجابة (غازاد وكورسيني، 1986؛ الزغلول، 2006). بل هو وفق ما أكد السيد وآخرون (1990):

تعلم رموز أي اكتساب أو تعلم توقعات بأن أحد المنبهات سوف يعقبه منبه آخر بشرط أن يتبع الكائن مسارا سلوكيا مألوفا. ورغم أن التوقع قد يؤدي إلى الحركة فإن الحركة متغيرة وليست ثابتة محددة كما هو الحال في الارتباط الشرطي. ولذلك فمن الممكن أن تستبدل حركة بأخرى، طالما كانت الحركتان تؤديان إلى نفس نقطة النهاية التي يمكن عندها مواجهة التنبؤ المتوقع (ص.279).

وتكوين التوقع حسب الخزاعلة وآخرون (2011) يتم بصورة تدريجية من خلال "معرفة الانسان بالأجزاء البيئية التي يسعى إلى اكتشافها، ومن هذه الأجزاء يكون خريطة معرفية شاملة يهتدي بمعالمها ليصل إلى أهدافه. والوصول للهدف يؤدي إلى المكافأة، ويتوقف تنفيذ مثل هذه الاستجابة على وجود حاجة لمثل هذه المكافأة من قبل الفرد" (ص.244).

وفي نفس السياق حلل تايلور وآخرون (1996) نظرية هيل [Hull] التي تعدت التصور الافتراضي للتعلم لنظرية المثير والاستجابة، ولم تكن كافية حسب وجهة نظره لشرح واف للحقائق الأساسية للإشراط. بل يجب الأخذ بعين الاعتبار فكرة التوسط حيث افترض هيل [Hull, 1943] أنه عند ارتباط تجمع للمثيرات مع تجمع للاستجابات يميل أجزاء من تجمع الاستجابات إلى أن يغدو توقعيا. والمتمثلة بالتحديد في الاستجابات التي لا تتعارض مع النشاط اللازم للوصول إلى الهدف. وانطلاقا من هذا يرى تايلور وآخرون على أن استخدام المنظور المعرفي في تحليل العمليات التعلمية مُعين جدا، حتى ضمن سياق المدرسة السلوكية.

وبالمثل فحسب ما أشار السيد وآخرون (1990) كان لمنحى نظرية التعلم الاجتماعي اهتماما مماثلا بالأحداث الوسيطية حيث أنهم أعاروا اهتماما أكبر لكيفية تحويل الشخص المتعلم (من خلال عمليات التمثل الداخلي للأحداث) المنبه إلى سلسلة من الرموز أو الصور فلا تصبح مجرد استجابات لفظية. وبذلك يكون السلوك المتعلم ما هو إلا دليل على فعالية العمليات العقلية المعرفية، وتعديله يتعدى حدود المظاهر

الخارجية للاستجابة وفكرة ارتباط المثير بالاستجابة إلى نشاط العمليات المعرفية كالإدراك والتوقع والتمثل وغيرها.

وهذا ما أكد عليه Neille (2003) في أن نظريات التعلم رغم حفاظها على بعض المبادئ الأساسية للسلوكية إلا أنها توسعت لجوانب أخرى تسمح بتفسير السلوك والتنبؤ به وهي ثلاث جوانب يتجاهلها السلوكيون: الحافز، العاطفة، والإدراك. كما أن تركيز هذه النظريات على الاحتياجات النفسية (القبول، الثناء، العناق...) مقارنة بالجسدية وتأكيدها على دورها الهام في التعزيز وفي جعل الأفراد يستمرون في أداء سلوك معين، هو ما جعلها ذات توجه اجتماعي للغاية.

وقد حدث تغير رئيسي في نظرية التعلم الاجتماعي عندما كتب دولارد وميللر مقالا بعنوان "التعلم الاجتماعي والتقليد" بينا فيه وفق ما وضحه Ryckman (2012) " أن التقليد يحدث عند التعزيز الايجابي لدافعية الفرد التي ترتبط بسلوك نموذج خلال تكرار لمحاولات عشوائية واستجابات خاطئة" (ص.356)، كما وافترضا حسب ميللر (2005) "أن الميل العام نحو التقليد هو سلوك متعلم لأن سلوكيات التقليد المختلفة قابلة للتعزيز وتعد من عمليات "الشرطية" " (ص.163). بعدها تبنى باندورا [Bandura] فكرة دولارد وميللر حيث أفاد قائلا:" انجذبت لأعمال ميلر ودولارد في افتراضهم أن الانسان يتطلب صيغة أكثر قوة لبث كفاءات عنه من المحاولة والخطأ" (Ellis et al.,2009, p. 374). ليطور بذلك باندورا مع ولترز [Bandura & Walters,1963] مفهوم "النمذجة" عن طريق بيان أن السلوكيات الجديدة نسبيا يمكن أن تكتسب من خلال الملاحظة البسيطة للنموذج. فالعقاب أو التعزيز المرتبط بسلوك النموذج يتضمن نفس التأثير على الملاحظ (ميللر، 2005). وهذا ما يؤكده قولهما: "إننا نشك في أن الاستجابات التي تصدر عن الأفراد تكتسب جميعا عن طريق التدعيم التقاربي المتتابع كما ذكر سكينر فهناك سلوك لا توجد له محددات واضحة سوى تلك المؤشرات التي تصدر عن أفراد المجتمع الآخرين عندما يظهرون ذلك السلوك هم أنفسهم" (الداهري، 2008، ص.79). لتصبح نظرية باندورا فيما بعد أكثر تعلقا بالجانب المعرفي، كما أطلق على نظريته مسمى "النظرية الاجتماعية"، وعرف التعلم بأنه: "اكتشاف المعرفة من خلال المعالجة المعرفية للمعلومات"(ميللر، 2005، ص.164). ويضيف باندورا وفق ما أشار Ellis et al. (2009) إلى "أن التعلم واستحضار ما تم تعلمه يعتبر وسيط معرفي يُمكن من اكتساب الميل للسلوك بطريقة معينة، لكن قرار الفعل وفق هذا الميل يعتمد على نظرتنا للعالم" (ص.374). فعلى عكس الراديكالية السلوكية، فإن للفرد حسب هذه النظرية إمكانية اختيار المعزز الذي يستجيب له وتقرير ما الذي يسمح به لتعزيز ذاته، لذلك يعترض باندورا على فكرة سكينر في أن: "الإنسان لا يسلك حسب ما يتطلبه العالم، إنما العالم هو الذي يسلك حسب

الإنسان" (ص.211)، يعني " أن الانسان له قدر كبير من التحكم في شكل البيئة التي يُعزز بناء عليها، وإمكانية تقرير ما هو المثير الذي سيعززه هو المعنى الفعال لكفاءة المعزز في نفسه" (ص.375). وقد أشار إضافة لذلك Asmussen (2012) إلى أن باندورا لم يرفض مفهوم التعزيز، لكن فسره بشكل مختلف؛ فبينما يرى سكينر أن التعزيز يقوي أو يضعف آليا الاستجابة، فالتعزيز حسب باندورا يقدم معلومات مركزة على أنواع السلوك التي تؤدي للحصول على نتائج سارة وتجنب المؤلمة، فالتعلم من خلال نتائج الاستجابة هو عملية معرفية واسعة. فالتعلم حسب باندورا كما وضح غازاد وكورسيني (1986) لا يقوم على تعزيز النتائج فحسب لأن " السلوك تحكمه محددات سابقة التي تشمل التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل السلوك، كالمتغيرات الفيزيولوجية والعاطفية، والأحداث المعرفية مثل التوقعات والآليات الفطرية للتعلم. ومحددات تالية والتي تشمل أشكال التعزيز أو العقاب ذات المصدر الخارجي أو الداخلي كالحث الذاتي" (ص.133).

ويتفق مع باندورا كل من روتر وألبورت وكيلي [Rotter, Allport,& Kelly] في أن الأفراد ذوي كفاءة للسيطرة على سلوكهم من خلال دافعية وتحكم واعي، ومن خلال وضع أهداف توجه سلوكاتهم، والقدرة على اختيار المعزز المناسب (Ellis et all., 2009). كما أن كلا من باندورا وروتر وميتشل [Bandura, Rotter,& Mitchell] وفق ما ذكر Kelland (2015) كان لهم مسار وظيفي متكامل يخدم نظرية التعلم الاجتماعي، ويعرض نفسه كبديل للسلوك الراديكالي. فمن الناحية التاريخية كان نشاطهم تقريبا في نفس الإطار الزمني العام، فأول كتاب لروتر صدر قبل خمس سنوات من إصدار باندورا لكتابه. وميتشل رغم كونه طالبا لدى روتر فهو كذلك زميل لباندورا، استمر في تعديل النظرية بين 1990–2000. كما أن روتر وميتشل قد وفرا جسرا بين نظرية باندورا والنظرية الادراكية لجورج كيلي الذي هو أستاذ لميتشل، وزميل لروتر في جامعة ولاية اوهايو. وهكذا فكل من نظرية التعلم الاجتماعي، والتعلم الاجتماعي المعرفي، والنظريات المعرفية لها علاقة وثيقة ببعضها، ساعدت على تحقيق رؤية جون دولارد ونيل ميللر. أما روتر وفق ما أكد Krapp (2015) فقد قاد إلى العمل الكبير المرتبط بتفكير باندورا، فهو حلقة الربط بين السلوكيين وباندورا، كأحدث تحول لنظرية التعلم الاجتماعي. لذلك يشير النقاد لنظرية باندورا على أن المفاهيم المستخدمة فيها ماهي إلا تسميات جديدة لمفاهيم موجودة في نظرية روتر، فعلى سبيل المثال: مصطلح الفعالية الذاتية هو مشابه لمصطلح مركز الضبط، لذلك فقد وجد باحثون تداخل في المفهومين قائم على مقارنات احصائية لنتائج الأفراد في الاختبارين. لكن هذا لا يعني تطابق المفهومين، وهذا ما أكده باندورا في مقاله عام 1991 الذي طرح من خلاله الفرق بينهما قائلا: " الفعالية الذاتية المُدركة تركز على معتقدات الأشخاص حول كفاءتهم لتنظيم وتنفيذ مسار الفعل المحدد. أما مصدر الضبط يشير إلى أن معتقدات الأفراد حول نتائجهم التي

تعتمد إما على أفعالهم أو على الفرصة، المصير، الحظ". والأمر ذاته ينطبق على تركيز باندورا على نتائج التوقعات التي أُعتبرت هي الأخرى مشابهة لنتيجة التوقع وقيمة التعزيز التي وظفها روتر في نظريته، ما استدعى شرحه للفرق بينهما عام 2003 قائلا:" في نظرية القيمة- التوقع، تسيطر الدافعية من خلال التوقع الذي يؤدي لإنتاج مخرجات محددة وقيمة الأفراد تتموضع في المخرجات المتوقعة، لكن الأفراد يتصرفون من خلال معتقداتهم حول ما الذي يستطيعون فعله فضلا عن معتقداتهم حول النتائج المحتملة للأداء". ما يعني أنه في إمكانية الفرد استبعاد السلوك على أساس الكفاءة الذاتية دون التفكير في الفوائد والتكاليف المتوقعة. وبلغة أوضح يتميز مصطلح النتائج المتوقعة لباندورا حسب ما وضحه Reis & Sprecher (2009) بمكونين: " الأول يتمثل في اعتقاد أحدهم حول إمكانيته لإنجاز السلوك (فعالية الذات)، والثاني: هو توقع نتائج السلوك (المخرجات المتوقعة)" (ص.1539).

وبالرغم كذلك من إتفاق كل من روتر وباندورا [Rotter & Bandura] على دور العوامل البيئية والفردية في تحديد السلوك؛ إلا أن تفسيرهما لكيفية اكتساب السلوك تختلف، فالتعلم حسب باندورا (كما أشار Sternberg، 2000) هو " اكتساب للمعرفة الاجتماعية عبر مبدأ أو مثال بدلا من التجربة المباشرة للمكافآت والعقاب" (ص.369). أي أن الكثير من السلوك الانساني يُكتسب من خلال مراقبة أفعال الآخرين، على الرغم من عدم إنكار باندورا لأثر التجربة والخطأ أو التعلم بالخبرة المباشرة، ولكن أشكال الاكتساب المعقدة مثل الجراحة لا تسمح بإجراءات التجربة والخطأ، والكثير من أشكال الخوف والمواقف لا تكتسب عن طريق الاتصال المباشر بالأشياء بل عن طريق الإنابة، وبذلك فالملاحظة هي مصدر رئيس للتعلم في الثقافة المعاصرة ذات البيئة الرمزية بشكل فائق (غازاد وكورسيني، 1986). وهذا الذي أكده Asmussen (2012) في " أن توقعات الأفراد حول البيئة ترتبط بمشاهدتهم كيف عزز سلوك الآخرين، وهكذا يفسر باندورا تعلم السلوك الجديد الذي يتم تخزينه ليصبح كدليل لأفعال تالية. كما أن الفرد لا يعيد دائما ما يراه من سلوك، فالتعلم واعادة السلوك تمر بأربع مراحل: الانتباه، الاحتفاظ، إعادة الانتاج، والدافعية" (ص.356).

أما بالنسبة لروتر فهو يستبعد التعلم دون أداء السلوك واقعيا أو دون تلقي تعزيز مباشر، فالأفراد يتعلمون من خلال بعض الأفعال التي ينتج عنها مكافأة، ليطوروا فيما بعد توقعات تكون دليلا لقرارات سلوكاتهم المستقبلية في المواقف المشابهة، فالشخصية حسبه هي سياق واقعي إلى حد كبير (Ellis et al.,2009). ويتفق مع روتر ميلتون روزنباوم [Milton Rosenbaum] الذي يعتقد أنه لا يمكن للفرد أن يكتسب السلوك الجديد من خلال التعلم بالملاحظة فقط، فالأعمال الجديدة القائمة على المهارة كلعبة الجولف مثلا

يجب أن تؤدى صراحة أولا ثم يعقبها التعزيز الخارجي. ومثل هذه المهارات لا يمكن اكتسابها قط عن طريق الملاحظة فحسب (غازاد وكورسيني، 1986).

وعلى العموم تعد نظرية روتر بذلك أكثر شمولا في تفسيرها لمختلف السلوكات، وتبقى نظرية مميزة في أنها توسع نظريات التعلم الأكثر قدما بإضافة مفهوم التوقع لها، كما أنها لم تفقد هويتها كنظرية من نظريات التعزيز. فآراء الآخرين واضحة كل الوضوح في نظرية التعلم الاجتماعي. فعلى سبيل المثال ذكر Asmussen (2012) " أن روتر تبع واطسون في أن السلوك متعلم" (ص.355)، و" ثورندايك في أن السلوك يتغير بتغير النتائج، وسكينر في مفهوم الفعالية، وتولمان وهيل في أن السلوك هادف من خلال توجيه الدوافع لتحقيق بعض الأهداف، وبشكل خاص فكر روتر مثل هيل في معادلة توقع إمكانية حدوث السلوك (إمكانية اثارة السلوك= قوة العادة x قوة الدافع)" (ص.335). أما Vardanyan (2011) أشار إلى أن روتر من خلال وجهة نظره التي تشير إلى أن السلوك الانساني هو موجه ومدفوع لهدف ضمان أقل عقوبة، هو بذلك يؤيد قانون الأثر الإمبريقي لسكينر، وفي رأيه أن أي مثير معقد له خاصيات معززة إلى حد ما والتي تؤثر في الحركة نحو أو بعيدا عن الهدف، وأشار كذلك وينفريد (1995) إلى أن مفهوم التعلم عند روتر يرجع إلى مبادئ المثير والاستجابة، والأهمية التي يوليها روتر للخاصة الموجهة للسلوك وللدور الذي يلعبه التوقع تُذكر بمفهوم تولمان وتضع نظريته ضمن النظريات المعرفية.

وقد أكد غازاد وكورسيني (1986) كذلك أن روتر اعترف هو بنفسه بصورة رسمية وغير رسمية بتأثير الآخرين عليه، فلقد كانت ارتباطاته الشخصية مع آدلر وليفين وآش [Levin, Adler, Asch] ارتباطات هامة جدا. إذ حضر روتر عددا من جلسات آدلر العلاجية، واستمع إلى عدد من محاضراته ولقاءاته الاجتماعية في كلية الطب في لونج أيلاند [Long Island]، وعمل مع ليفين، كما أن التأثير الفكري النابع من اتصالاته مع كانتور يظهر واضحا جليا في صياغته النظرية الرسمية.

ونذكر في ذلك افتراضه حول وحدة البحث في دراسة الشخصية والمتمثلة في التفاعل بين الفرد والبيئة ذات المعنى، الذي أكد من خلاله روتر في مقال له حول "الموقف السيكولوجي في نظرية التعلم الاجتماعي"، على أن هذا الافتراض يماثل ما توصل له منظرون سبقوه أمثال ليفين [Lewin,1935]، وكانتور [Kantor,1924]، موراي [Murray,1938]، كوتو [Coutu,1949] في مجال علم الاجتماع، برونزويك [Brunswik,1943] في تحليله للإدراك (Magnusson, 2013).

كما وضح آلن (2009) أن روتر كان معجبا بصفة خاصة بمحاضرات عالم النفس الاجتماعي سولمون آش أحد أعلام علم نفس الجشطلتية، والذي كان مشهورا في بحثه عن الامتثال. وبدوره جعل آش

" روتر" مهتما بأفكار " كورت ليفين" وهو رائد في دراسة ديناميات الجماعة، والذي تأثر بقوة أيضا بالحركة الجشطلتية. وهؤلاء العلماء الموجهون توجيها اجتماعيا عاليا كان لا بد أن يكون لهم تأثير كبير على روتر، لأنه أكد على أهمية المواقف الاجتماعية.

وبالرغم من كل تلك التأثيرات يشير Taylor & Mackenney (2008) إلا أن تأثر روتر كان محدودا، فهو يحمل وجهات نظره الخاصة التي ميزت نظريته عن غيرها من النظريات وكانت له نقاط خلاف مع غيره من الباحثين والمنظرين، حيث أشارا إلى أنه: " بالرغم من أن روتر استوحى عمله من خلال أستاذه كورت ليفين، فهو قد رفض مواقف ليفين وهيل لأنه شعر بأنهم لم يضعوا في تصورهم خبرات الماضي" (ص.59).

ويتفق معهما في ذلك Vardanyan (2011) الذي يرى بأن روتر ابتعد عن الأسس الغريزية للتحليل النفسي، وعن الأسس الدينامية للسلوكية، من خلال اقراره بكل من مبادئ الدوافع السيكولوجية وأهمية الأحداث الماضية فقط لمساعدتها إلى حد ما على توقع السلوك الحاضر، كما يؤكد Furnham (2002) إلى " أن روتر رفض تفسير السوك الانساني انطلاقا من خفض الدافع أو الغريزة، واعتبر أن دافعية الأفراد تتشكل من خلال التوقعات بأن سلوكياتهم تتحرك بالقرب من الهدف" (ص.193)، وبالرغم من تأثره بهيل حسب ما أشار Cromwell (1955) إلا أنه لا يتفق معه في حذف التوقع، الذي يعتبر جدل أساسي بين هيل وتولمان [Hull & Tolman]، وإن اتفق روتر مع وجهة نظر تولمان في مسألة حذف التوقع إلا أنه يعارضه هو الآخر في إغفاله للتعزيز كنسق عند استخدام التوقع، إضافة إلى كون نظرية تولمان تتناول هذا المفهوم من زاوية معرفية بدلا من وجهة نظر المجال، ما يعني أن التوقع حسب تولمان هو نوع من الفجوة داخل النسق محدد كميا إما 0 أو 1، لا كسياق متسق ومفهومه أقرب لمستويات التفكير مثلما يرى روتر وهيل [Rotter & Hull]، وبالرغم كذلك من استخدام مفهوم التوقع بداية من 1901 من قبل هوبهوس [Hobhouse]، وتولمان وكراش [Krech & Tolman] كما ذكرنا سلفا ولفين وبرونسويك [Lewin & Brunswick] الذين تناولا المفهوم من خلال ارتباطه بالاحتمالات الذاتية أكثر من المعرفة، وادوارد واستس [Edwards & Estes]، كل هذه النظريات اتفقت على مفهوم التوقع الذي يعتمد على الخبرات السابقة للفرد لكنها أهملت ما قد توصلت له نظرية روتر التي تعتبر أحد الأقطاب النظرية التي قامت بدمج كل من التعزيز والتوقع في نظرية واحدة إلى جانب نظريات اتخاذ القرار للسلوك.

وبذلك تبقى نظرية روتر قوة نظرية موحدة موجودة في علم النفس، نظرا لقاعدتها النظرية المتسعة المتمثلة في الدافعية والمعرفة ونظرية المواقف، وقدرتها على استيعاب ودمج العديد من الاتجاهات المعاصرة

في علم النفس التطبيقي. فتطور نظرية روتر في التعلم الاجتماعي هو من أجل تقديم تفسير دقيق للطريقة المحددة التي تكتسب بها نتفا من السلوك الانساني، أو الطريقة التي يجري تعلم هذه النتف من خلالها. لكن نظرية التعلم هي نظرية كلية واسعة هدفها التنبؤ بأي سلوك (متى ما تم اكتسابه) في رصيد الفرد السلوكي يمكن أن يحدث في موقف ما. وهذا التأكيد على أداء الانسان في المواقف الاجتماعية المعقدة يقود النظرية بعيدا عن دراسات سلوك الحيوان، أو الأبحاث الفسيولوجية. ففي الحقيقة، قامت نظرية التعلم الاجتماعي في البداية بدراسة السلوك الانساني في بيئات منضبطة مقيدة انطوت على مثيرات بسيطة واستجابات بسيطة إلى حد ما، وكان هذا ضروريا لتوضيح جدوى مفاهيم النظرية الأساسية الجزئية نسبيا. أما في السنوات الأخيرة فإن زخم الأبحاث اتجه نحو التنبؤ في السياق الاجتماعي الأرحب. فالكائنات الانسانية تعمل في صورة عملها النموذجية، في المواقف غير المنضبطة وغير المختبرية. وباختصار فإن هذه النظرية تهدف إلى التنبؤ بالسلوك الذي تم اكتسابه، وليس على مبادئ الاشراط، أو الارتباط، أو تعميم المرات الأولية (غازاد وكورسيني، 1986).

وعلى الرغم من أن نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي نشأت من التقاليد الواسعة لكل من نظرية التعلم ونظرية الشخصية. وتحدث تكاملا بين ثلاث اتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس كما ذكرنا سابقا وهي، السلوك، المعرفة، والدافعية. إلا أنها لم تتعرض للنقد الذي توجه للمداخل المعرفية أو الدافعية أو السلوكية لتعليل التعقيد في سلوك الانسان في المواقف الاجتماعية. فقد كانت منذ زمن طويل مصاعب بالنسبة للمداخل الدافعية المحضة لأن منظري تخفيض الدافع كان لديهم الكثير من المشكلات في قياس الدوافع (وخاصة الدوافع الثانوية أو المكتسبة)، وكذلك في توضيح أي تخفيض سيكولوجي فعلي للدافع عقب التعزيز، أما بالنسبة للمدخل المعرفي فقد ظل من الناحية التاريخية، عرضة للنقد. فنجد مثلا روتر Rotter (1966) الذي أشار بأن: " النظريات المعرفية محدودة في توقعاتها وتفسيراتها ذلك لأنها تقدم قيمة منخفضة لتوقع السلوك لدى الفئران، وتعمم ذلك على الكائن البشري دون أن تأخذ في حسبانها حقيقة تفكيره" (Taylor & Mackenney, 2008).

وزيادة على ذلك ظلت النظريات المعرفية تقدم الغفران لمفاهيم التعزيز. وعند الكثيرين فإن إحالة التعزيز إلى دور تقوم به التوقعات المؤكدة لم يكن قط ملائما للتنبؤ الصادق. وكنتيجة لذلك، فإن نظرية روتر ربطت مفاهيم التعزيز والتوقع في إطار نظرية واحدة. ففي حين أن كل مفهوم لوحده يظهر قصورا تنبؤيا حادا، فإن اتحاد المفهومين في نظرية واحدة بعينها يصبح أداة قوية في خدمة التنبؤ. وأما بالنسبة لنظريات المثير والاستجابة فهي نظريات مهيأة أفضل لتفسير كيف يتم اكتساب الأنماط السلوكية التي لم

توجد بعد في الرصيد السلوكي للكائن الحي. وكلما كان السلوك المُراد تفسيره أكثر تعقيدا كلما زادت قدرة نظرية التعلم الاجتماعي ذات التوجهات المعرفية على التفوق على مثيلاتها من نظريات المثير والاستجابة التي تميل إلى الاعتماد على العلاقة بين السلوك والخواص المادية للمثيرات. أما نظرية التعلم الاجتماعي بمفاهيم العلاقة الوظيفية، وتعميم التوقعات فهي تميل لأن تكون أقل اعتمادا على الخواص الطبيعية، وتنظر إلى المثيرات كإشارات تثير التوقعات لفشل أو نجاح سلوك ما (غازاد وكورسيني، 1986). ويضيف عبد الله (2012) إلى أن عددا من المفاهيم التي تناولها روتر في نظريته كمفهوم التوقع والقيمة، قد بحثها عدد من علماء نفس التعلم، إلا أن استخدام روتر لهذه المفاهيم كان أكثر تجريبية من كونه مجرد مبدأ يستخدم في تخفيف التوتر أو الدافع. وقد عرض روتر نظريته كمحاولة مبدئية الهدف منها إظهار الصورة الحقيقية للواقع وتطوير نظام ببناءات وتراكيب عقلية معرفية تساعد على فهم السلوك وضبطه والتنبؤ به باعتبارها أهم أغراض علم النفس. فجوليان روتر (كما أشارBernard، 2013) يصف نظريته في التعلم الاجتماعي بأنها "محاولة لتطبيق نظرية التعلم على السلوك الاجتماعي المعقد للإنسان" (ص.277). ويرجع ذلك إلى تأكيد روتر الافتراض القائل بأن معظم السلوك الانساني يحدث في بيئة اجتماعية ويتم اكتسابه من خلال عملية التفاعل الاجتماعي مع الأفراد (الزغلول، 2006). لذلك تدل كلمتا اجتماعي وتعلم على روح موقف جوليان روتر النظري. فالتأكيد على التعلم يحمل في طياته الافتراض القائل بأن الكثير من السلوك إنما يحدث في بيئة مليئة بالمعاني ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. أي أن بيئة الانسان يكون لها معنى، أو تكتسب مغزى نتيجة للتجربة السابقة. وبصورة محددة فالفرد يطور القدرة على اقتفاء أثر المكافأة وتجنب العقاب في سياق اجتماعي واسع أو التوسط بين الأشخاص (غازاد وكورسيني، 1986). وكل هذا متأصل في الملاحظة التي أشار لها Craighead & Nemeroff (2002) عن روتر:" إنها نظرية تعلم اجتماعي لأنها تؤكد على الحقيقة القائلة: إن أشكال السلوك الأساسية، أو الرئيسية يجري تعلمها في المواقف الاجتماعية وهي تلتحم بصورة لا فكاك فيها مع الحاجات التي يتطلب ارضاؤها توسط أشخاص آخرين" (ص.1565).

إذن هؤلاء العلماء يعكسون تراثا فكريا منوعا كبيرا ولكن نظرية التعلم الاجتماعي هي أيضا بدورها نظرية واسعة ذات منفعة عملية ومصممة بدقة وموضوعية، ويمكن أن تتوضح مبادئ هذه النظرية من خلال ما سيتم تناوله من قضايا في العنصر الموالي.

2. قضايا نظرية التعلم الاجتماعي:

عرضت نظرية التعلم الاجتماعي كما أكد غازادا وكورسيني (1986) في سلسلة من 6 مسلمات ونتائج مصاحبة لبعضها. وصيغة هذه المسلمات والنتائج المصاحبة لها تساعد على نقل صورة واضحة لموقف النظرية من مختلف القضايا بصورة دقيقة. إلا أنه لا ينبغي أن ننظر إلى هذه المبادئ العامة وكأنها تصف نظرية كاملة، فقد يمكن إضافة تصورات جديدة لها، أو التقليل من الأهمية التي تحظى بها بعض التصورات الأقدم عهدا في النظرية.

وحدة البحث هي التفاعل بين الفرد وبيئته المعنوية (ذات المعنى):

إن أول افتراض لروتر يتعلق بتطور الشخصية من خلال تفاعل الفرد مع البيئة، بعبارة أخرى، الأفراد يتعلمون تكييف ادراكاتهم وتوقعاتهم على أساس الخبرات ذات المعنى في بيئتهم. ونتيجة لذلك، تبعا لروتر، يمكن توقع كيف يسلك الانسان من خلال التعرف على بعض خبرات الفرد (Carducci,2009).

ويؤكد روتر إلى أن التنبؤ المفيد للسلوك الانساني لا يمكن أن يتم بدون وصف ملائم للبيئة أو المواقف الذي يحدث فيها السلوك. وتعبير البيئة ذات الدلالة (أو المعنى)، إنما يشير إلى البيئة كما تدرك، أي أن أهمية البيئة لا تكمن في مؤشراتها الموضوعية (البارامترية). وانما تكمن في المعنى الذي تكتسبه بالنسبة للفرد، فالمواقف. على ذلك، ليست مجرد مجموعة من المثيرات الطبيعية، بل هي، كذلك، مجموعات من الاشارات (القائمة على الخبرة السابقة) التي تثير التوقعات الخاصة ببعض الأحداث، أو التي تثير التوقعات بالنسبة لاحتمالات قيام بعض أنماط السلوك بأن تؤدي إلى بعض النتائج وهذا ينطوي على أهمية الخبرة أو التعلم، والتي يمكن أن نضيفها هنا على شكل ثلاث نتائج ملازمة لهذه المسلمة الأولى:

- التنبؤ بردود الأفعال انطلاقا من السلوك المتعلم الذي يتغير بالخبرة. وهذا لا يعني أن فسيولوجية النمو، والوراثة، والأفعال المنعكسة، والنضج غير هامة. بالرغم من أن هذه العوامل قد تكون حاسمة في تحديد نوع السلوك المتعلم وكميته، إلا أنه من وجهة نظر روتر من المفيد التركيز على ردود الفعل المتعلمة، والتنبؤ من مجموعة أنماط السلوك المتعلم إلى مجموعة أخرى.
- تتطلب هذه النظرية دراسة الخبرة، أو تتابع (سلسلة) الأحداث. والطرق التي تتبعها طرقا تاريخية، لأن تحليل سلوك ما ينطوي على تقص الظروف التي تسبق حدوث ذلك السلوك (غازاد وكورسيني، 1986).
- أن الناس لا يتفاعلون مع المثيرات البيئية بصورة واحدة وإنما تختلف أنماط تفاعلاتهم باختلاف معنى وأهمية هذه المثيرات بالنسبة لهم.

- أن نمو وتطور وتغير الشخصية الانسانية يرتبط مرورها بخبرات جديدة، والشخصية الانسانية تتفاعل مع البيئة أو مع العناصر البيئية بشيء من الإتساق يكمن معه الوصول إلى صيغة للتنبؤ بالسلوك. وبذلك فتفسير الناس لمعاني ومدلولات بيئاتهم المُدركة يكون من خلال خبرات الفرد الماضية من ناحية وتوقعاته للمستقبل من ناحية أخرى (بركات، د.ت.، أ).
- **تراكيب هذه النظرية لا تعتمد في تفسيرها من أي مجال آخر:** يرفض روتر صيغ اختزال التفكير التي ترى أن جميع التفسيرات السيكولوجية ينبغي أن تقتصر على التفسيرات الفسيولوجية أو العصبية. وذلك لأن كل حدث من الأحداث يمكن وصفه بطريقة تعتمد على الهدف المراد الوصول إليه. فعند الألم نبحث عن وصف طبي وعند التأمل نبحث عن وصف ديني...، أي أن المستوى الذي يختار المرء توظيفه في التفسير هو قرار نفعي وليس البحث عن أي مستوى من المستويات هو الأساسي (غازاد وكورسيني، 1986).
- **الشخصية الانسانية وحدة أساسية تقوم على التماسك والاتساق:** يفترض روتر أن معظم السلوك الانساني هو متعلم من خلال خبراته مع الآخرين، وتلعب الأحداث السابقة دورا في حياة الفرد والتي من خلالها يمكن فهم سلوكه الحاضر، وعلى عكس فرويد، روتر لا يعتقد ضرورة العمق في خبرات الفرد الماضية لتوقع مناسب للسلوك، وإنما يكفي التركيز على الأحداث السابقة إلى حد التوصل إلى الأهداف المتوقعة فقط. وتعني وحدة الشخصية وفق روتر نقطتين أساسيتين؛ الأولى تتعلق بالتفاعل والتأثير المستمر بين التجارب السابقة والحاضرة فتكون بذلك الشخصية متغيرة من ناحية اكتساب الفرد لتجارب جديدة، وثابتة من ناحية تأثير الخبرات الماضية على التعلم الجديد. والنقطة الثانية، هي الارتباط الوظيفي للسلوكات المختلفة، أي رغم اختلاف الاجراءات السلوكية فهي تؤدي إلى نفس النتائج، فعلى سبيل المثال، النجاح في الانضمام لدورة تدريبية قد يكون من خلال اللجوء إلى التسجيل عبر الانترنت، أو من خلال تلقي المساعدة من صديق، أو التواصل المباشر مع المنظمين. وبالمثل فالمعززات هي الأخرى ترتبط وظيفيا (Ryckman,2012). كما أن ثبات الشخصية حسب روتر يرتبط بمدى ثبات معتقدات الفرد وبيئته، فالتغير في طريقة تفكيره أو بيئته سيصحبه تغير في السلوك. وعليه فالشخصية ليست مجموعة سمات ثابتة، أو مجموعة مواقف ومعتقدات طويلة المدى ومن الصعب تغييرها (Asmussen, 2012). فوحدة الشخصية الانسانية تعني خاصية الثبات النسبي، وكلما تراكمت خبرات الفرد كان أقدر على تقويم الخبرات الجديدة على أساس التعزيزات السابقة التي تلقاها خلال توظيفه لهذه الخبرات في التعامل مع المحددات

البيئية، وهذا الإتساق النسبي في التقويم يقود إلى إتساق أنماط السلوك التي تصدر عن الشخصية الإنسانية (بركات، د.ت.، أ).

- **السلوك له جانب اتجاهي أي موجه نحو الهدف:** السلوك حسب روتر موجه نحو الهدف، "والجانب الموجه من السلوك يستدل عليه من خلال تأثير شروط التعزيز" (Bellack, Hersen, & Kazdin, 2012, p. 49). أي يمكن استخلاص الجانب الاتجاهي للسلوك انطلاقا من أثر الظروف المعززة، وهو ما يصطلح عليه بقانون الأثر الإمبريقي أي أن الآثار المعززة (الايجابية أو السلبية) لحدث ما يمكن استخلاصها من حركة الشخص نحو الهدف أو بعيدا عن الهدف. فكل من الحاجة أو الخاصية المعززة للحوادث البيئية الخاصة تستخلص من اتجاه السلوك أو تلك الأهداف، ويمكن أن نستنتج أربع نتائج لهذه المسلمة كما يلي:

- حاجات الفرد متعلمة، والأهداف الأولى (وبعض الأهداف التالية) تنشأ نتيجة لارتباط الظروف الجديدة مع تعزيز حركات الاتزان الحيوي الاجتماعي. ومعظم الأهداف أو الحاجات التالية تنشأ كوسائل لإشباع الأهداف المتعلمة السابقة.
- الأهداف الأولى المكتسبة من الانسان (والتي تلعب دورا كبيرا في تحديد الأهداف التالية) تظهر كنتيجة لحالات الاشباع، أو الاحباط التي يتحكم في جزء كبير منها الآخرون. والتطور النهائي للسلوك الاجتماعي يعتمد اعتمادا كبيرا جدا على علاقة الطفل وتفاعله مع الآخرين. فالحاجات السيكولوجية أو الاجتماعية تصبح أكثر من الحاجات الفسيولوجية ذاتها التي أحدثتها.
- الحدوث المنتظم للسلوك يتحدد بالتعزيز الذي يتلقاه الفرد أثناء الخبرات التعلمية السابقة.
- أنماط سلوك الانسان وحاجاته وأهدافه مترابطة وظيفيا، وطبيعة هذه العلاقات تتحدد على ضوء الخبرة السابقة. وعلى سبيل المثال، فان مجموعة من أنماط السلوك، تقود جميعا إلى نفس النتائج، أو إلى نتائج مشابهة تقوم بتطوير نوع من التعادل الوظيفي. وبعبارة أخرى، فان التعزيز الايجابي لسلوك ما يزيد من القوة المحتملة في أنماط السلوك الأخرى. ولذلك فإنها تنجز درجة أكبر من التشابه ما بين مجموعات بينها علاقات أكثر من مجموعة من أنماط السلوك جرى انتقاؤها عشوائيا. والشيء ذاته صحيح بالنسبة لمجموعة من المعززات.

- يتحدد حدوث السلوك ليس عن طريق الأهداف والمعززات فحسب، بل كذلك عن طريق توقع الشخص المعني بأن هذه الأهداف سوف تحدث (غازاد وكورسيني، 1986).

إن المسلمات التي سبق ذكرها تقدم لنا الأساس لفهم كيفية تفسير نظرية التعلم الاجتماعي للسلوك الانساني. ويمكننا الآن التقدم نحو توضيح أكثر لأهم مفاهيمها التي تحدد ذاك السلوك.

3. قوة الحاجة والسلوك النوعي المتعلم:

تعتبر الحاجات النفسية حسب Rotter (1954) المرجع الداخلي للتعزيز، "منشأها متعلم وله علاقة بالدوافع العضوية كالجوع والعطش والدفء وتجنب الألم، لذلك فقوة الحاجة النفسية هي دالة على قوة الدوافع التي ارتبطت بها" (ص.117). والفرد يستجيب بالسلوك الذي تعلم أنه سوف يؤدي إلى أعظم إشباع في موقف معين. وعليه فإن كل فرد يربط تدريجيا بين بعض موضوعات الأهداف والظروف الداخلية المعنية بإشباعات غير متعلمة أو موروثة. فعلى سبيل المثال: عند الرضاعة، يشبع الطفل بيولوجيا من حليب الأم، ثم تصبح الأم بوجودها مصدرا للسرور، ومستقبلا قد يحاول الفرد أن يقوم بالأمور التي تحبذها الأم، وينتهي الأمر أخيرا في غياب الأم بأن يجد الفرد إشباعا في تحقيق الأعمال التي ارتبطت في الماضي بتحبيذها. وبذلك تنشأ الدوافع السيكولوجية نتيجة الخبرة وليس نتيجة الغريزة (روتر، 1984). لذلك يرفض روتر النظرية القائلة بأنه يجب توضيح الأهداف النفسية من حيث أنها تؤدي إلى إرضاء أو تحييد الدوافع التي تم وصفها من الناحية الفسيولوجية، مما يؤدي إلى تقليل هذا الدافع. فالحاجات النفسية وفق وجهة نظره تعني إمكانية تحرك الشخص نحو التعزيزات أو الأهداف المتعلمة، وتختلف عن الدوافع من حيث تعامل هذه الأخيرة مع علاقة السلوك بقوة التغيرات الداخلية الدورية في الكائن الحي، والتي لا تعتمد على تعلم الماضي، وبالتالي أي تنبؤ للسلوك من خلال وصف حالة الدافع الفسيولوجي في لحظة معينة هي تحمل العديد من العيوب. في حين الحاجات النفسية تُمثل احتمال الاستجابة كدالة للعلاقات المتعلمة، وتتعامل مع علاقة السلوك بالموقف، وبالتالي التنبؤ بالسلوك الموجه نحو تحقيق هدف متعلم أو تعزيز خارجي يمكن توقعه من خلال معرفة الموقف الذي يعيش فيه الكائن الحي ومن معرفة خبراته التعليمية السابقة. كما أن الرضا حسب روتر عند الاشباع ليس ناجما عن خفض الدوافع الفيزيولوجية ولكن من تصور الحركة نحو أهداف أكثر عمومية للأمن أو التوازن النفسي. أي أن الكائن الحي يتعلم التحرك في اتجاه ظروف بيئية محددة ويتوقع أن يحصل على الرضا عن طريق اختبار الحركة نحو هذه الأهداف. فالكائن الحي يسعى إلى حالة عامة من الحركة المستمرة نحو الأهداف المكتسبة أو المتعلمة. وهو يميل بالتالي إلى تفضيل المسارات أو السلوكيات التي تؤدي في أغلب الأحيان إلى بلوغ الهدف. وإن وجود إشارة أو حافز أو موقف سبق أن ارتبط بالرضا، سلبي أو إيجابي، كافٍ لتمكيننا من التنبؤ بحركة الفرد نحو أو بعيدًا عن هذا الهدف. وليس من الضروري أن يستعيد الكائن الحالة الفيزيولوجية التي حدثت عند التعلم الأصلي للهدف. وبالتالي

التنبؤ بشكل أفضل بقوة الحاجة يكون من خلال علاقتها بالأهداف النفسية الأخرى وليس من علاقتها بالدوافع الأساسية. بالرغم من أنه من الممكن أن أي حاجة متعلمة أو هدف يمكن أن تزيد قيمته من خلال ارتباطات جديدة بما يرضي الدوافع الفيزيولوجية أو تنقص من خلال الارتباط مع إحباط هذه الدوافع. لكن رغم ذلك فقد تكتسب الحاجة النفسية قيمة أكبر من الدافع الفيزيولوجي نفسه التي ارتبطت به، مثل ارتباط الأم بالغذاء، تصبح الأم ذات قيمة ايجابية عالية، ومثلا أعلى أكبر من دافع الجوع، وبالمثل ترتبط الكثير من المثل بالقيمة أكبر من الدافع الفيزيولوجي الذي يتبع الشخص تاريخيا. لذلك نجد مثلا الحرمان الاختياري من الطعام كملايين الرجال في الجيوش الذين يعانون من التهديد المستمر بالموت لا يعتبر شيئا أمام دوافعهم النفسية كالخوف من الرأي العام، الحاجة إلى إظهار الرجولة، والحاجة للحفاظ على المثل العليا. إذا فالتعزيز المكتسب في حال ارتبط بشكل إيجابي بالرضا الفسيولوجي، وبعد ذلك أصبح مرتبطًا برضا نفسي آخر، يمكن أن يصبح أقوى من الدافع الفسيولوجي الأصلي الذي يرتبط به. من ناحية أخرى، إذا كانت هناك حاجة نفسية مرتبطة برضا الدافع الفسيولوجي ثم ارتبطت بشكل سلبي بإحباط هدف نفسي آخر مثل الحاجة المتعلمة للمودة أو الثناء، فقد يصبح أضعف بكثير من الدافع الفسيولوجي الأصلي الذي كان مرتبطا به. وإذا لم يتم إقران الحاجة النفسية بعد أن تم تعلمها، مع أي إرضاء فسيولوجي، فسوف تحافظ على نفس القيمة التي كانت عليها نتيجة الاقتران الأصلي بشرط ألا تكون مقترنة بأي تعزيزات جديدة. أي أنه إذا استمر الاقتران بشكل إيجابي، فقد يزداد في القيمة؛ أما إذا اقترن سلبًا، فسوف ينخفض في القيمة (Rotter, 1954).

وبالتدريج تنشأ لدى كل فرد مجموعة من الحاجات المتمايزة تتراوح بين الحاجات النوعية جدا والحاجات العامة جدا. وكلما كانت أنماط السلوك أو الأهداف التي تتضمنها الحاجة نوعية، كلما أمكن التنبؤ بقوة أحد أنماط السلوك أو الأهداف من الأخرى. وكلما كان المفهوم عاما أو عريضا أو شاملا كلما تضاءلت دقة التنبؤ بسلوك معين من سلوك آخر. ومن وجهة النظر هذه يصبح للحاجة ثلاث مكونات أساسية:

1- مجموعة السلوك الموجهة نحو نفس الهدف (أو أهداف مشابهة أو أهداف ذات صلة)، ومثال ذلك مجموعة السلوك التي يستخدمها الفرد ليحصل على رعاية الآخرين له. وهذا النوع من السلوك يطلق عليه إمكانيات الحاجة. ويشير المصطلح إلى قوة إمكانيات الحاجات، أي ترجيح عملها في مواقف معينة ومحددة.

2- التوقعات بأن أنواعا معينة من السلوك سوف تؤدي إلى إشباعات أو أهداف لها قيمتها لدى الفرد، فقد يحدث أن يكون الفرد قد تعلم طرقا كثيرة للحصول على رعاية الآخرين له كطفل، ولكنه في الوقت الحاضر

قد يكون توقعه ضئيل بحصوله على أية إشباعات. فالبكاء مثلا، قد يؤدي إلى حصول الرضيع على الرعاية والمساعدة، ولكن طفل العاشرة أو الثانية عشرة قد يجد نفسه عندما يستخدم نفس الأسلوب منبوذا من والده على اعتبار أنه يتصرف كالبنات. والمستوى المتوسط للتوقعات بأن أنواع السلوك التي تعلم الانسان أن يعتمد عليها لتحقيق إشباعات معينة سوف تؤدي بالفعل إلى هذه الاشباعات يطلق عليه " حرية الحركة "

3- قيمة الحاجة: أي القيمة المرتبطة بالأهداف نفسها، أي الدرجة التي يفضل بها الفرد مجموعة من الاشباعات على مجموعة أخرى. فمثلا، إذا أتيحت الفرصة نفسها للحصول على إشباعين، فإن فردا ما يفضل أن يقوم بشيء يؤدي إلى إعجاب الآخرين به (الحاجة إلى الاعتراف)، في حين يفضل فرد آخر أن يقوم بشيء يؤدي إلى حب الآخرين له (الحاجة إلى الحب والعطف) (روتر، 1984).

وباختصار ولمزيد من التوضيح نورد تعريفا لهذه المكونات الثلاث وفق ما بينه ملحم (2001):

- جهد الحاجة: تشير إلى مجموعة الحاجات المرتبطة وظيفيا، وتوجه سلوك الفرد في اتجاه اشباع الحاجة.
- حرية الحركة في اتجاه الحاجة: تشير إلى حرية الفرد في اختيار الاستجابة التي تقوده إلى اشباع الحاجة التي تطلب الاشباع.
- قيمة الحاجة: تشير إلى تفضيلات الفرد لمجموعة معينة من التعزيزات على باقي الفئات أو المجموعات أو الأنماط الأخرى منها (ص.318).

وقد ناقش روتر ستا من الحاجات الأساسية التي تعتبر ذات مستويات متساوية نسبيا من الشمولية وتتضمن معظم السلوك السيكولوجي المتعلم مع تعاريفها. والواقع أن هذه المفاهيم متسعة وتتكون من جميع السلوكيات المرتبطة وظيفيا ولكن هذا الارتباط يقل كلما كانت الفئة أكثر شمولا، لأن تنوع السلوكيات يزداد بحيث لا تسمح إلا بقليل من التنبؤ، أما المفاهيم الضيقة فهي أفيد على وجه العموم (Rotter, 1954). فمثلا، إن حاجة الفرد إلى المركز إلى أن يعترف به يمكن أن تحلل إلى مستويات أكثر خصوصية من النشاط الاجتماعي، أو الأنشطة المهنية أو العقلية، أو المهارات الجسمية والرياضية:

- **الحاجة إلى الاعتراف والمكانة:** حاجة الفرد للتفوق والحصول على مكانة عالية على مقياس تنافسي ذي قيمة اجتماعيا (كالتفوق في المدرسة، العمل، المهنة...)، أي أن يكون الفرد أكثر مهارة أو أفضل من غيره.
- **الحاجة إلى الهيمنة:** حاجة الفرد للتحكم في تصرفات الآخرين، واتباع أفكاره ورغباته.

- **الحاجة إلى الاستقلالية:** حاجة الفرد للاعتماد على نفسه، واتخاذ قراراته الخاصة، جنبا إلى جنب مع الحاجة إلى تطوير المهارات للحصول على الرضا مباشرة دون وساطة الآخرين.
- **الحاجة إلى الاعتماد– الحماية:** حاجة الفرد إلى فرد آخر أو آخرين يقوونه من الاحباط، يوفرون له الحماية والأمن، ويساعدونه على الحصول على الأهداف الأخرى المرغوبة.
- **الحاجة إلى الحب والعطف:** حاجة الفرد لتقبل الآخرين وحبهم واحترامهم وانتباههم واهتمامهم واخلاصهم، وعلى النقيض من الحاجة للمكانة–الاعتراف، لا تهتم بالموقف الاجتماعي أو المهني للآخرين، ولكنها تسعى إلى احترامهم.
- **الحاجة إلى الراحة الجسمية:** حاجة الفرد إلى الاشباعات الجسمية التي ارتبطت بالأمن والعافية، وتجنب الألم، والرغبة في الملذات الجسمية (روتر، 1984).

ولدراسة التسلسل الهرمي لهذه الحاجات الست من خلال تفضيل الفرد لها، درس [Rockwell,1950] تحديد شروط الحاجة بمساعدة 14 محكما، وطلب من المبحوثين (بعينة قدرت ب 20 طالبا) ترتيب سلسلة من عشرة تجارب بالترتيب الذي يفضلون أن يكونوا خاضعين له، وقد توصل إلى الترتيب التالي: ظهر الاستقلال بشكل أكثر عمومية؛ الحماية والتبعية والهيمنة ثم؛ الحب والمودة والاعتراف –المكانة ثم؛ الراحة البدنية. إن التفسير الجزئي لضعف عمومية المكانة– الاعتراف هو تجانس عينة المبحوثين، الذي يفترض أن يكون عاليا نظرا لكون العينة من طلاب الكليات.

وقد اتجهت دراسات أخرى إلى استخدام مفاهيم أقل تحديدًا أو مفهوم أقل شمولا للحاجة من المفاهيم المستخدمة في دراسة روكويل [Rockwell]، حيث كان من المرغوب فيه بشكل عام زيادة مقدار العمومية في بنية الحاجة للأغراض التجريبية الخاصة. وقد يلاحظ في هذا الوقت أن الدراسات التي قام بها دين [Dean, 1953]، لوتسوف[Lotsof, 1953]، رافرتي[Rafferty, 1952] ، وكراندول[Crandall, 1950]. باستخدام بنى أقل شمولية (بنى تحدد بعض الظروف البيئية)، تمكنت من الحصول على موثوقية عالية على نحو غير عادي في مختلف قياسات إمكانية الحاجة، أو حرية الحركة، أو قيمة الحاجة من تلك البيانات "غير المنظمة" مثل المقابلات، الجمل غير المكتملة، وقصص TAT.

لكن عمومية الحاجات التي تدعمها دراسة [Rockwell,1950] مفيدة في استنتاج أن العلاقات الوظيفية بين التعزيزات والسلوكيات قد يتم التعامل معها بشكل مربح من خلال مفاهيم مثل الحاجات النفسية، التي تنظم وتصنف السلوكيات والأهداف (التعزيزات الخارجية) من حيث الاتجاهية (تشابه التعزيزات). وبهذه الطريقة، يتم توفير أساس تجريبي ومنطقي للنظر في سلوك الشخص من حيث الفئات المعممة

الأوسع دون لزوم نهج السمات أو القدرات أو الغريزة للشخصية. ومع ذلك، يجب أن تكون مثل هذه الأوصاف محدودة بالرجوع إلى بعض المواقف التي يُفترض فيها حدوث السلوك، ويجب وصف تصنيف أو تنظيم التعزيزات في الحاجات النفسية على أنها خاصة فقط بثقافة معينة التي يتم فيها التصنيف. فالسلوكيات التي تجلب، الحب، الموافقة، الرفض، الثناء، وما إلى ذلك في ثقافة معينة تختلف اختلافاً كبيراً عن تلك التي تجلب نفس التعزيزات في ثقافة أخرى. على الرغم من أنه من الصحيح أن التشابه الوظيفي سيظهر بين السلوكيات أو التعزيزات، فإن مقدار التشابه هذا يتم تحديده من خلال الدرجة التي أدت بها هذه الأحداث إلى نفس التعزيز، أو لبعضها البعض، في تجربة شخص معين (Rotter, 1954).

بعد أن تم توضيح أهمية وقوة الحاجة وكيفية ارتباطها بالسلوك المتعلم وخاصة النوعية منها، نتطرق في العنصر الموالي إلى أول مكون من مكونات الحاجة الثلاث والمتمثل في إمكانيات الحاجة، ولكن انطلاقا من مفهوم أولي يسبق هذا المفهوم والمتمثل في إمكانية السلوك التي لا تتحقق إلا في إطار مفهوم آخر جد مهم والذي اصطلح عليه روتر بالموقف السيكولوجي.

4. إمكانية السلوك والموقف السيكولوجي:

1.4. إمكانية السلوك:

إمكانية السلوك مفهوم نسبي يشير وفق ما وضح غابري وأبو شعيرة (2009) إلى احتمال قيام الانسان بالاستجابة بطريقة ما مقارنة بأنماط السلوك البديلة المتاحة. وبذلك يعرف روتر إمكانية السلوك بطريقة علمية بأنه: " القدرة الكامنة لأي سلوك يحدث في أي موقف من المواقف، أو في أكثر من موقف كما هو محسوب بالنسبة لأي شكل، أو مجموعة أشكال من أشكال التعزيز" (ص.196). ويقصد بالسلوك هنا الاستجابات والحركات الخارجية الظاهرة، وكذلك أنماط السلوك الضمني. مثل، التفكير أو التخطيط (بركات، د.ت.، أ). وبطبيعة الحال فإن السلوك الأخير (أي الضمني) يمكن استخلاصه من أنماط السلوك الأخرى القائمة على الملاحظة المباشرة (غازاد وكورسيني، 1986). فالفرد الذي يأخذ وقتا طويلا للإجابة على سؤال معين مقارنة بزملائه يمكن النظر له على أساس أنه يعمل على تقييم حلول وخيارات بديلة. وبإمكان سؤال الشخص ليقرر السلوك المخفي، والمبادئ التي تحكم السلوكيات الخفية هي نفسها التي يمكن تطبيقها على أي سلوك ملاحظ (بركات، د.ت.، أ). وقياس إمكانية السلوك (في حال السلوك ملاحظ) ينطوي بكل بساطة على تحديد حضور، أو غياب، أو تكرار حدوث سلوك ما. ومن المفترض أنه عندما يحدث السلوك فهذا يدل على أن هذا السلوك هو الذي يتميز بأكبر إمكانية للحدوث. وتتحدد إمكانية السلوك بفعل التوقعات وقيمة التعزيز، فالقدرة الكامنة للسلوك تكون أعلى في حال كان التوقع وقيمة التعزيز عاليين

كذلك، أو عندما يكون أحدهما عاليا والآخر معتدلا، أكثر مما لو كانا منخفضين. (العلاقة بين التوقع وقيمة التعزيز وإمكانية السلوك ستتضح أكثر في عناصر قادمة). وعندما نتعامل مع مجموعة من أنماط السلوك المرتبطة وظيفيا فان مفهوم إمكانية الحاجة يجري استخدامه. وهو يشير إلى الإمكانية المتوسطة لمجموعة من أنماط السلوك المرتبطة وظيفيا لنفس المعززات أو لمجموعة مشابهة من هذه المعززات. ولقياس إمكانية الحاجة فمن الممكن استخدام وسائل مثل الملاحظة المباشرة الممتدة على طول فترة زمنية، أو الأساليب القائمة على التسجيل، أو الترتيب في مستويات، أو المقارنات الثنائية (غازاد وكورسيني، 1986).

2.4. الموقف السيكولوجي:

استعرض Rotter (2013) طبيعة الموقف السيكولوجي من خلال عرضه لأربع مبادئ عامة في مقاله المعنون بـ "الموقف السيكولوجي في نظرية التعلم الاجتماعي"، مشيرا إلى أن هذه المبادئ هي امتداد للافتراضات الأساسية لنظريته والتي لم تتغير عبر السنوات، وما قد أضيف لها من جوانب وعناصر هو فقط من أجل تقديم مزيد من التوضيح، ويمكن أن نوضح هذه المبادئ كما يلي:

- أول مبدأ وضعه روتر في نظريته عام 1954 تمثل في وحدة البحث في دراسة الشخصية هو تفاعل الفرد مع بيئته ذات المعنى. الوضع التفاعلي بين الشخص والبيئة هو ما قد تم التطرق إليه من قبل العديد من الباحثين أمثال ليفين [Levin,1935]، كانتور [Cantor,1924]، موراي [Mury,1938]، كوتو [Cotto,1949] في المجال الاجتماعي، برانسويك [Brunswick,1943] في مجال الادراك. لكن انشغالهم بطبيعة التعلم من البيئة أبعدهم عن مفهوم الموقف السيكولوجي، أو البيئة ذات المعنى، حيث يشير روتر إلى أن هذا المصطلح يستخدم للدلالة على المعنى الذي يكتسبه الفرد عن البيئة، ووصف البيئة الأهم هنا هو النفسي وليس المادي الفيزيقي. (ص ص. 169-170)، فالموقف السيكولوجي يتميز بطريقة خاصة بالنسبة للشخص، ويسمح له بأن يصنفه أو يضعه في فئات مواقف معينة بما يميزه عن غيره من المواقف الأخرى. والمواقف هي دائما من وجهة نظر " الرائي" فإذا ما رأى موقفا معينا بطريقة خاصة من جانب شخص معين فإن هذه الرؤيا تخص هذا الشخص بالذات بصرف النظر عما يراه الآخرون من غرابة أو حتى خطأ هذا التصنيف في فئة (آلن، 2009).

- كل متغيرات نظرية التعلم الاجتماعي هي مقيدة أو محددة موقفيا، أي أن إمكانية حدوث السلوك هي مقيدة بنوع الموقف، وهذا ما تم التعبير عنه في المعادلة العامة لإمكانية السلوك التي تعمل في إطار وصف موثوق للموقف السيكولوجي الذي يسبق حدوث السلوك.
- الموقف السيكولوجي هو عبارة عن مجموعة معقدة من تفاعل الاشارات التي تعمل مع الفرد في أي وقت. وتتحدد هذه الاشارات من خلال توقعات الفرد لتعاقب (تسلسل) تعزيز_سلوك، وأيضا لتسلسل تعزيز_تعزيز. هذه الاشارات يمكن أن تكون ظاهرة أو خفية؛ بمعنى، يمكن أن تكون أفكار يعبر عنها الفرد، أو مثيرات داخلية كالألم، الخوف، السرور، الانفعال. وليس من الضروري أن يكون لدى الفرد إمكانية التعبير اللفظي الواعي الشعوري لهذه الإشارات ولكن يمكنه فقط أن يظهر رد فعله لها. والمتغيرات الموقفية على الرغم من أنها ذاتية، إلا أنها غير مستقلة عن المثيرات ذات المنشأ الخارجي، هذه المثيرات الخارجية تتحدد من خلال استخدام لغة مشتركة تنتجها الثقافة. إضافة إلى أن التمييز المفيد بين الشخص والموقف هو من خلال تعريف المتغيرات الشخصية بمجموعة الخصائص الثابتة نسبيا وتعريف المتغيرات الموقفية كمجموعة إشارات ذات معنى التي يستجيب لها الشخص. كلا المجموعتين من المتغيرات يفترض أن تتحدد من التعلم السابق.
- توقع تعاقب تعزيز_ سلوك يعتبر دالة التوقع المبني على موقف مشابه في تجربة سابقة. والتوقعات المعممة المتنوعة بشكل كبير والمرتبطة بأنماط من المواقف المشابهة، يتحدد تأثيرها النسبي من خلال درجة حداثة الموقف. فالموقف الحديث هو يتسم بالغموض وعدم التنظيم فيلجأ الفرد إلى التعميم من خبراته الماضية في مثل هكذا موقف غير منظم، مقارنة بآخر يكون فيه تشابه كبير بالنسبة للشخص. (Rotter, 2013, pp.170-172)
- إذن بالنسبة لروتر في نظريته يؤكد بأن الفرد يتعلم عن طريق الخبرات السابقة أن بعض الاشباعات أكثر احتمالا من غيرها في بعض المواقف. ولا توجد الفروق الفردية في قوة الحاجات المختلفة فقط، وإنما تظهر أيضا في الطريقة التي يدرك بها نفس الموقف. فرد فعل شخص ما للمواقف المختلفة يعتمد على خبرته التي تُكَوِن. لذلك، فالموقف السيكولوجي يمد الفرد بأدلة لتوقعاته بأن سلوكه سوف يؤدي إلى النتائج المرغوب فيها (روتر، 1984). وعلى هذا الأساس يقول روتر حسب ما أكد غازاد وكورسيني (1986): " من الطبيعي أن كلا من نوعية المواقف والتعميم عبر المواقف المختلفة هو الذي يحدد السلوك، وأهمية كل منها النسبية تتوقف على التجارب السابقة في كل موقف من المواقف موضوع البحث" (ص.235). لكن في المقابل يطرح Rotter (2013) إشكالا

بخصوص القيود التي تتحكم في عملية توقع ردود الفعل لنفس الموقف أو لمواقف مختلفة، وذلك لتضمن الموقف على إشارات متفاعلة ومتنوعة، ومن الصعب التحديد العملي لكل الاشارات والخبرات الماضية المرتبطة بالموقف. وقد وضح هذا التعقيد من خلال عرضه لموقف تطبيق الاختبارات (الذي يعتبر وفق وجهة نظره أقل تعقيد من مواقف الحياة الواقعية)، حيث يشير إلى وجود اشارات واسعة ومتنوعة تؤثر على نتائج الاختبار؛ والمتمثلة في:

- **الغرض من الاختبار:** ويقصد روتر بالغرض من الاختبار هو فيما إن تم إخبار المبحوثين بالغرض أم لا، فسيصدر عن المبحوث أفكار تكون لها تأثير على استجاباته، كان يعتقد أنه مجرد موضوع بحث أو أن المجرب لا يهتم بشخصه، أو قد يعتقد أنه مريض نفسيا والباحث يحاول تحديد مدى المرض النفسي لديه، أو أن ردوده ستكشف عن أفكاره غير الواعية، أو أن الاختبار يتم إجراؤه لتحديد ما إذا كان ينبغي أو لا ينبغي تعيينه أو ترقيته....
- **خصائص الباحث:** تتفاعل خصائص الباحث مع جنس المبحوثين وسنهم، ومعتقداتهم حول الغرض من الاختبار، وهذه الخصائص تتمثل في: جنس الباحث (ذكر أو أنثى)، صورة الباحث (سلطة أم نظير)، مدى جاذبية الباحث، مدى دفء الباحث وقربه من المبحوث أو برودته وبعد عنه.
- **تعليمات الاختبار:** إن مجرد تغيير عدد قليل من الكلمات في التعليمات يمكن أن يكون له تأثير هام في نتائج الاختبار.
- **شكل ومفردات الاختبار:** فطبيعة مثلا بقع الحبر في حالة الرورشاخ تؤثر على سلوك الاختبار، وينتج عنها فروق فردية في الاستجابة.
- **مكان تطبيق الاختبار:** فالنتائج التي يتم التوصل لها لاستبيان حول تفضيل بين التعزيزات في القاعات الرياضية غير ما يتم التوصل له في الحجرات الدراسية.
- **الاشارات الضمنية (الكامنة):** كأن يكون المبحوث مريضا، أو مستخدما للكحول، أو كون غرفة الاختبار مرتفعة الحرارة، إضافة إلى وجود إشارات غير واضحة قد لا يعيها المجرب.
- **حداثة الموقف الاختباري:** الموقف الحديث نسبيا من المحتمل أن يكون أقل تأثرا بمجموعة واسعة من الإشارات، وأكثر تأثرا بالتوقعات المعممة التي يستحضرها المبحوث، مقارنة بموقف مشابه نسبيا.

إذن من الواضح تعدد الإشارات أو المتغيرات المتداخلة في الموقف، ما يجعل من الصعب وصفه أو تحديده بدقة، خاصة مع غياب تصنيف عام لجميع المواقف وقائمة شاملة موازية لقائمة السمات لكاتل

(1957)، أو الحاجات لموراي (1938). ويرى Rotter (2013) أن حل هذا الإشكال وفق نظريته يكون من خلال ما يلي:

- تحليل المتغيرات الموقفية الهامة في مجال المشكلة، أي اختيار أبعاد موقفية محددة، والمثال الممتاز هو جيسور وليسور [jessor,Lessor,1977] في تحليلهم الناجح للمتغيرات الموقفية في دراستهم على المشكلات السلوكية للمراهقين. ومع ذلك، متغيراته الموقفية، مفيدة في توقع مشكلات سلوكية كالإدمان أو التعاطي. تملك شمولا قليلا، وملائمة مع الدراسات التي تتناول المتغيرات الموقفية الهامة للبحث عن طبيعة البيئة العلاجية في مستشفى الأمراض العقلية.
- أبعاد الموقف الهامة تتحدد من خلال الثقافة أو الثقافة الفرعية أو الجماعة الاجتماعية، فيمكن تحديد مثلا موقف الصف الدراسي، حفلة، موقف إحباط...، لكونها تجريد لمجموعة من الاشارات المتنوعة في إطار الذوق العام (العادات والآراء عند غالبية الناس).
- في دراسة تفاعل الشخص _ الموقف، تتطلب المتغيرات المتصلة بالموقف بحثا ضمنيا يستقي بياناته من النظرية، فمثلا في نظرية التعلم الاجتماعي ينظر للإشارات المتصلة بالموقف على أساس أنها احتمالية التأثير الجاد للتوقعات وقيم التعزيز لسلسلة تعزيز _ سلوك التي يتم الاهتمام بها. (ص172- 176)

وتعتبر كل من الخواص المُعَيَنَة للموقف وتقييم الشخص لذلك الموقف وتدعيم السلوك في مواقف مشابهة، عوامل مهمة يعتمد عليها سلوك الفرد (العبيدي، 2011). وقد يختار الباحثون الانطلاق من المتغيرات الموقفية لدراسة التفاعل موقف_ شخص، كما يفعل العديد من علماء النفس الاجتماعيين، وقد يختار باحثون آخرون الانطلاق من دراسة المتغيرات الشخصية لتحليل التفاعل شخص_موقف بغية الحد من تباين الموقف مثل دراسة الحظ مقابل المهارة تبعا للنجاح والفشل في موقف الإنجاز. وبوضوح يحتاج كذلك اختيار المتغيرات الشخصية لنوع معين من النظرية.

بمجرد تحديد موقف معين، يمكننا بعد ذلك أن نقدم توقعات حول الفروق في سلوك الأفراد داخل الموقف، والفروق السلوكية لجماعة من الأفراد التي تختلف من موقف إلى آخر. وتفسيرات الاثنين هو ما قام علماء النفس الاجتماعيين والاكلينيكيين وعلماء نفس الشخصية لفترة طويلة من الوقت. ولكن التباين في تفاعل الشخص _ الموقف التي تعود للمتغيرات الشخصية أو التباين الذي يعود للمتغيرات الموقفية وفق نظرية التعلم الاجتماعي مثل الفروق في الذكاء أو الانجاز الدراسي تبعا لكون الفاحص أبيض أو أسود والمبحوثين كلهم سود. هو قضية غير مهمة لأن كل من المتغيرات الشخصية والموقفية تعتمد على خبرات

الشخص الماضية، وكلاهما ينظر لهما كجوانب للشخص، إضافة إلى وجود جوانب في تصميم التجربة تؤثر على حقيقة وجود هذه الفروق ومدى الثقة فيها؛ وقد طرح روتر هذه الجوانب كما يلي:

- **تجانس المبحوثين:** إن الاختيار غير المتجانس لعينة مكونة من طلبة كلية ومن مرضى الذهان في مستشفى، سيظهر التباين الكبير بين الأفراد.
- **معيار السلوك الذي تتم دراسته:** أي ما يتم قياسه، فاختيار عينة مكونة من المسلمين والبرستانت لمعرفة كيفية استجابتهم لمواقف النجاح والفشل، قياس خاصية القدر والحظ ستظهر فروق قوية بينهما مقارنة بقياس المثابرة والعمل.
- **طبيعة الثقافة أو الثقافة الفرعية:** يؤثر هذا المتغير في تجانس المبحوثين، فدراسة الفروق الفردية على مقياس للحاجة للإنجاز في كلية فازت للتو بالبطولة الوطنية لكرة القدم، سيظهر من خلال هذا الموقف تباين مرتفع بين الاناث مقارنة بالذكور أو بين الطلبة الجدد والطلبة غير الجدد، نظرا لكون ثقافة فرعية واحدة يمكن أن تكون أكثر تجانسا من الأخرى.
- **ملائمة قياس الفروق الفردية للسلوك المعياري:** السلوك المعياري هو السلوك محل البحث في دراسة ما، وحسب روتر من الصعب إيجاد مقياس للفروق الفردية في الاستجابة للموقف في إطار السلوك الذي تتم دراسته، على الرغم من أنه يسهل نسبيا بناء موقفين مختلفين لهما درجة من التهديد أو أنواع من التعزيز التي يمكن الحصول عليها.
- **درجة تشابه أو حداثة الموقف:** أظهر شوارتز [Schwarz, 1969] أن العديد من التوقعات العامة للنجاح في مهمة المهارة _ الحركة الجديدة نسبيا ترتبط بشكل كبير مع التجربة الأولى في المهمة. وانخفض هذا الارتباط إلى الصفر مع زيادة المحاولات الجماعية. في نظرية التعلم الاجتماعي هذا يتبع معادلة التوقع كدالة لتوقع محدد متعلم في الموقف ومرتبط بالتوقعات المعممة. التوقعات المعممة ترتبط بشكل أقل بالفروق الموقفية في بعض التفاعلات المحددة موقف _ شخص.

وبالنسبة لتشابه الموقف يشير كذاك روتر إلى أن مرور الوقت وتوسط التجربة يحدثان بعض الاختلاف في الموقف المدرك في حال تكرر، فما يحدث في موقف ما يجعله مختلفا عندما يحدث مرة أخرى، من الصعب التكرار الدقيق لكل تفاصيل مواقف الحياة المعقدة، لكن رغم ذلك هناك درجات من التشابه التي يمكننا من خلالها إجراء توقعات أفضل من الصدفة (Rotter, 2013).

وقد وضح روتر بعض الطرق لتحديد بعض درجات التشابه لموقفين، لخصها غازاد وكورسيني (1986) كما يلي:

في الطريقة الأولى يقترح أن المواقف يمكن تصنيفها على أساس أنها متشابهة للشخص الواحد إذا ما أثارت توقعات متشابهة للتعزيز. والطريقة الثانية هي ترتيب أشكال التعزيز الحقيقية في مواقف محددة وتحديد التشابه على ذلك الأساس. وثالثا لو افترضنا أننا سبق لنا وأن صنفنا أشكال السلوك في إطار الأهداف الموجهة نحوها. فإن المواقف التي تُولد أشكالا سلوكية متشابهة سيتم اعتبارها متشابهة. ورابعا، يمكننا استخدام طريقة التعميم، وبعبارة أخرى، يمكننا إجراء اختبار قبلي لسلوك ما (أو لتعزيز أو توقع ما) في مواقف عدة. كقياس توقع نجاح الأفراد في مهام مختلفة، وبعد ذلك يمكننا زيادة أو تخفيض احتمال هذا السلوك في أحد المواقف كتقديم تجربة فاشلة فينخفض التوقع. ثم إجراء اختبار لتعميم الزيادة، أو الانخفاض في موقف آخر، كأن نقيس التغير في توقع النجاح في مهمة أخرى كدالة على فشل الشخص في المهمة السابقة. وكلما كان التعميم بين الموقفين أكبر كلما كان التشابه بينهما أكبر كذلك. أي أن التدرج في التعميم يمثل تدرج في التشابه. (ص.219)

إذن يتضح مما سبق، الدور الذي يلعبه الموقف في عملية السلوك، وهذا يعني أنه ينبغي أن يحسب حساب المحتوى، أو الإطار الذي يتم في السلوك. فالطريقة التي يرى فيها الإنسان الموقف تؤثر على قيمة كل من التعزيز والتوقع، ومن ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما (غابري وأبو شعيرة، 2009). وهذا ما يوضحه تعريف روتر للموقف السيكولوجي حيث يعتبره: "مجموعة معقدة من تفاعل للإشارات يسلك بناء عليها الفرد في أي فترة زمنية محددة، وتتمثل هذه الإشارات في توقعات تكرار تعزيز السلوك، وأيضا تكرار المعزز_ معزز (Magnusson, 2013). وللتعرف على التوقع وقيمة التعزيز وماهية العلاقة بينهما وكيف يتم قياسهما وفق نظرية روتر للتعلم الاجتماعي، نستعرضها في العنصر الموالي.

5. التوقع وقيمة التعزيز:

1.5. مفهوم التوقع:

ذكر (Gerrig R., Zimbardo, Campbell, Cumming, & Wilkes, 2011) بأن التوقع هو "مدى اعتقاد الأفراد بأن سلوكاتهم جزء من مواقف تجلب لهم المكافأة " (ص.506). ويعرف روتر التوقع بصورة علمية: " بأنه الاحتمالية التي يضعها إنسان ما بأن التعزيز يحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به في موقف معين أو في مواقف معينة. والتوقع أمر مستقل عن قيمة التعزيز السابق وأهميته" (غازاد وكورسيني، 1986، ص.192). إذن حسب روتر فإن "التوقع هو احتمال ذاتي بمعنى أنه لا يتحدد بصورة أكيدة مضمونة، هذا الاحتمال يرى الفرد بموجبه أن تعزيزا ما من أشكال التعزيز سوف تحدث لدى قيامه بسلوك معين في موقف معين" (ملحم،2001، ص.317). وتختلف التوقعات في عموميتها أو مداها،

فبعض التوقعات تنسب إلى مدى أوسع من السلوك ولذلك فهي تحكم معظم أنشطة الفرد، وبعض التوقعات ضيقة ومحدودة إلى حد ما وتحكم موقفا واحدا فقط، مثل توقع مخالفة نتيجة الوقوف في مكان يمنع فيه وقوف السيارات (بركات، د.ت.، أ). ويذهب روتر إلى " أن التوقعات الخاصة أو النوعية تكون قابلة للتعديل بسهولة عن طريق إحداث تغييرات طفيفة في الموقف الذي يوجد فيه الفرد، أما التوقعات المعممة فهي أكثر إتساقا وثباتا عبر المواقف المختلفة، ولذلك فهي أقرب إلى مفهوم السمات" (أبو أسعد، 2010، ص.139). كما يشير Carducci (2009) إلى أنه على الرغم من الفصل بين التوقع المعمم والخاص، فهناك تأثير متبادل، فيمكن أن يكون للفرد توقعات معممة تتطور من خلال التجربة إلى توقعات خاصة، فعلى سبيل المثال: يكون للطالب توقع عام في بداية الدراسة حول طريقة الحصول على علامات جيدة، ليتغير توقعه في وسط العام الدراسي لعدم نجاح توقعه المعمم مع كل الأساتذة، ويطور توقعا خاصا بطرق معينة هي أنجح مع أساتذة محددين دون غيرهم، وبالمثل كذلك يمكن للتوقعات الخاصة أن تتحول إلى توقعات معممة على أساس الخبرة، ويتضح ذلك من خلال المثال الذي وضحه Ramsden (2013) في حال " أن الطفل فشل في جلب انتباه وعاطفة والده فسيطور بعد ذلك توقعا عاما حول الرفض" (ص194). " إن أهمية التوقعات المعممة تتجسد في تسهيلها للتكيف مع المواقف الجديدة، في حال كان السلوك مناسب. وقيمة التوقعات الخاصة في أنها تمكننا من ضبط سلوكنا في الموقف" (ص410). ويتحدد التوقع بعوامل مختلفة ذكرها Gerrig et al. (2011) تتمثل في:

- ☜ الاحتمالية القائمة على تاريخ الشخص المعني في مجال التعزيز، بما في ذلك عوامل الحداثة، النمذجة، إدراك الشخص لطبيعة صلة الوصل السببية بين السلوك والتعزيز، فالتوقعات تنشأ كجزء من التاريخ الشخصي للتدعيمات، فإذا قادت ممارسات الفرد إلى مكافآت في الماضي، سيملك بذلك قوة في التوقع تقود بدورها إلى المكافأة مجددا.
- ☜ تعميم التوقعات من سلاسل السلوك والتعزيز الأخرى ذات العلاقة، فحسب روتر فالأفراد يستدعون توقعاتهم المحددة والخاصة إلى المواقف المختلفة التي يواجهونها في الحياة. وفي نفس الوقت هم يطورون الكثير من التوقعات العامة حول مدى إمكانيتهم التحكم في المكافآت التي سيحصلون عليها. (ص. 506)

إذن فمن الواضح أن العوامل الأخرى، غير العد الموضوعي لأشكال الحدوث السابق لتعزيز ما، هامة في تحديد توقعات الأفراد، فعلى سبيل المثال: توقعات النجاح تتحدد وفقا لأحد المواقف المحددة في ماضي الفرد مع الأخذ بعين الاعتبار الخبرات في ظروف مشابهة، فقد يعتقد أحدهم النجاح في مسابقة

الكيمياء ليس تأثرا فقط بخبرات سابقة في اختبارات الكيمياء، ولكن تأثرا بالنجاح العام أو الفشل العام في اختبارات المدرسة وهذا ما يسمى بالتوقع المعمم.

أما الأهمية الكبرى للتوقع المعمم تظهر في المواقف غير المألوفة حيث تتحدد بالمعتقدات الفورية (الحالية). وبالتالي إذا لم ينجح الفرد أبدا في مسابقة الكيمياء سابقا فإن توقع هذا الفرد في النجاح محدد في المقام الأول من تجارب المدارس الأخرى ذات الصلة (Graham & Weiner, 1996). وقد أشار روتر في نظريته إلى نوعين من التوقعات المعممة، أحد هذه التوقعات المعممة يعرف بالثقة بين الأشخاص، التي يقصد بها درجة ثقة الفرد بالآخرين وعالمهم، فلدى مرتفعي الثقة في الآخرين، توقع معمم يسمح لهم بالثقة في الحفاظ على عالمهم الخاص دون التخلي عن الآخرين. وفي مقابل الاهتمام الضئيل الذي لقيه هذا المفهوم، لقى توقع معمم آخر اهتماما بحثيا أكبر، وهو ما يعرف بمركز التحكم في التعزيز الداخلي مقابل التعزيز الخارجي، أو مركز التحكم (غازاد وكورسيني،1986). وهو كما عرفه Sokolof (1972) متغير بسيط سواء اعتقد الفرد (توقعاته) أن المعزز يتوقف على سلوكه الخاص (أي يملك السيطرة على حياته)، فَيُعرَف بأنه داخلي، أو إذا اعتقد أن المعزز لا يتوقف على سلوكه الخاص وبدلا من ذلك يحدث كنتيجة للفرصة أو عوامل أخرى (أي لا يملك السيطرة على حياته، وتتم السيطرة عليه من الخارج)، فَيُعرَف بالخارجي. لذلك يستند المرتفعون في مركز التحكم الداخلي – بشكل كبير– إلى المعززات الداخلية كما أشار برفين (2010) وينسبونها إلى جهودهم الخاصة، بينما يستند المرتفعون على مركز التحكم الخارجي إلى توقع معمم ينسب نواتج سلوكهم – بشكل كبير– إلى الحظ أو القدر، أو الصدفة، أو غيرها من القوى الخارجية الأخرى. بمعنى آخر، لدى ذوي التحكم الخارجي توقع معمم بأن جهودهم لا تخلق سوى فروق ضئيلة، ومن ثم يشعر ذوو التحكم الخارجي – نسبيا– بالعجز فيما يتصل بالتحكم في الأحداث التي تقع لهم.

وللإجابة على سؤال " كيف تقوم التوقعات بالتعميم" يذكر غازاد وكورسيني (1986) أن إحدى الاسهامات الكبرى لفهمنا لعملية التعلم يتمثل في الأبحاث التي تقوم بشرح الطرق التي تقوم التوقعات من خلالها بالتعميم والتغيير، ومن خلال هذه الأبحاث يمكن أن نذكر حالات التعميم للتوقع كما يلي:

- وجد تشانس أن التوقع يعمم إلى حد كبير في حال يرى الفرد سلوكين يؤديان إلى نفس الهدف، على نقيض الحال التي تقود أنماط السلوك فيها إلى أهداف مختلفة، وهذا الذي أكده كراندول [Crandall]، حيث قام بقياس توقعات النجاح على أساس درجات المحكمين للقصص الموضوعية، كما لاحظ أيضا أنه عندما يصاب الأشخاص بالإحباط فإن هناك تعميما بحيث تتدنى توقعات

النجاح بالنسبة لأنماط السلوك المتصلة بنفس الحاجة التي احبطت، ولكن ليس في الحالة التي تكون فيها الحاجات غير مترابطة. وباختصار، إذن، إن نجاح أو فشل أنماط سلوك ما سيكون لها آثارها على السلوك اللاحق الذي يتحدد إلى حد كبير بما إذا كانت أنماط السلوك هذه تؤدي إلى نفس الأهداف، أو إلى أهداف مشابهة.

- أن الطريقة التي يحدث من خلالها التعميم تتأثر بشدة بالفروق الفردية، وهذا ما أكده رايشلاك وليرنر [Reichlack & Lerner]، الذي اكتشف أن الناس المصابين بالقلق يعممون التوقعات من الخبرات الأكثر حداثة في حين أن الناس غير القلقين من المحتمل أكثر أنهم سيقاومون تأثير الخبرات الحديثة ويظهرون استقرارا أكثر في التوقع المعمم. وقد أوضح فيرز وديفيرز [Feyers & Devers]، أن الأفراد الذين يستخدمون بصورة نموذجية التصنيفات العامة في بناء بيئتهم يميلون كذلك لتعميم التوقعات من مهمة لأخرى بدرجة ذات دلالة أكبر من أولئك الذين يستخدمون التصنيفات المحدودة. كما وجد فيرز أنه عندما يتبنى الأشخاص التوقع القائل بأنهم لا يضبطون حدوث التعزيز فإنهم يعممون أقل من الماضي ولا يستخدمون الخبرة المتزايدة لمعايرة المستقبل. ونتيجة لذلك: " فإنهم يتعلمون أقل كثيرا جدا وهذا النقصان في التعلم يبدو أنه يعزى مباشرة إلى الآثار الواقعية على التوقع من الاعتقاد بأنهم، في أي موقف ما، لا يضبطون العلاقة بين السلوك والتعزيز" (ص ص. 224-226).

وهناك مفهوم آخر يتبع التوقع ضمن نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر، وهو مستوى الهدف الأدنى، والذي يعرفه روتر: " أدنى هدف في سلسلة متصلة من أشكال التعزيز المحتملة بالنسبة لبعض المواقف الحياتية، أو المواقف التي ندرك أنها تعبر عن الرضا". فإذا أخذنا بُعد تعزيز يمتد من الإيجابية إلى السلبية، فإن مستوى الهدف الأدنى هو تلك النقطة على ذلك البعد التي يتغير التعزيز عندها من الإيجابية إلى السلبية (ص. 215).

والصيغة الأوسع مدى لتصور التوقع كما وضح Lefcourt (1982) يطلق عليها اسم حرية الحركة والتي عرفها روتر Rotter (1954) بأنها:

توقع الحصول على الرضا الايجابي كنتيجة لارتباطه مع مجموعة من السلوكات الموجهة نحو بلوغ هذه المجموعة الارتباط الوظيفي مع المعززات، وبذلك تقل حرية الحركة إذا كان له توقع مرتفع للفشل أو العقاب كنتيجة للسلوكات التي حاول الفرد من خلالها الحصول على المعززات التي تشكل حاجة محددة. (ص.33)

2.5. مفهوم قيمة التعزيز:

لقد عَرف مصطلح التعزيز لُبسًا في معناه، ففي حين يستخدم أحيانا ليعني عملية التقوية لنزعة استجابية يمكن قياسها عن طريق ازدياد تواتر أو احتمالية وقوع الاستجابة. وعليه، فإن استجابة ما تكون تعززت إذا كان احتمال وقوعها أكثر ورودا. وفي معنى مختلف، يمكن أن يستخدم التعزيز كإشارة إلى تقنية أو أسلوب يعتمده القائم بالتجربة، فتعزيز استجابة ما يتم من خلال تطبيق معزز ما أي حادثة إثارية يتوخى منها الباحث ازدياد في احتمالية الاستجابة السابقة لها. فعلى سبيل المثال، يشكل إعطاء الطعام لفأر جائع عقب ضغطه لرافعة في صندوق سكينر [Skinner] معززا، لأن إعطاءه يزيد من احتمال وقوع استجابة الضغط على الرافعة. وعلى أية حال يمكن تعريف المعزز، بعامة، على أنه واحد من طائفة من الأحداث التي تقوي، عندما تتلو استجابة ما، من مَيل تلك الاستجابة للوقوع.

وقد سعى العديد من المنظرين في التعلم إلى تبيان طبيعة التعزيز، حيث ذهب بعضهم إلى افتراض أن المعززات تفيد في إرضاء الدافع المرتبط بالاستجابة وبالتالي يزيد من تواترها. ودحض عدد آخر من الباحثين هذا الرأي لكونه من المتعذر الربط بين إرضاء الدافع وحادثة ما هي تعزيزية في حد ذاتها. وفي البديل لذلك، نجد أن بعض المنظرين قد زعموا أن وظيفة المعززات لا تكمن في المكافأة بقدر ما تكمن في إبلاغ الشخص المستجيب المجرب عليه، والتلاعب بانتباهه، تمشيا مع مختلف جوانب الموقف التعلمي. (تايلور وآخرون، 1996). لذلك يشير آلن (2009) إلى أن أنسب تعريف للتعزيز هو " أي شيء له تأثير على حدوث واتجاه ونوع السلوك" (ص.500). وعلى العموم ورغم اختلاف المنظرين حول خصائص التعزيز يبقى السؤال الذي يطرح نفسه والمتمثل في مدى ارتباط التعزيز بالزيادة في احتمالية الاستجابة؟

إن لبعض الطرائق أثر الإقلال من وقوع الاستجابات ذات العلاقة، أكثر من زيادتها. لعل من بينها طريقة تقييم الفرد للحدث من حيث كونه معززا أو لا وهذا الذي أشار إليه واطسون (1981) حيث قال:

> عند اختيار تدعيم ما لطفل معين، هل هو هذا التدعيم على قوة كافية لدفع الطفل للانغماس في التدريب، إن التدعيم هو شيء يحبه الطفل، كحلوى أو طعام أو لعبة أو حتى نشاط مثل ركوب أرجوحة أو الجلوس على حجر أحد الوالدين أو مرافق. ولما كان الأطفال يختلفون في تفضيلهم لمختلف الأشياء فإن ما يصلح تدعيما لأحد الأطفال قد لا يفيد بالنسبة للآخر. (ص.40)

ولقد تنبه روتر إلى أهمية تفضيل المعزز في تحديد السلوك بما يعرف بقيمة التعزيز. وحتى نتعرف على هذا المفهوم ونتمكن من فهمه وتحديد خصائصه، لابد أن نوضح أولا مفهوم القيمة الذي يضيف معنى إضافي لمفهوم التعزيز.

أ. **تعريف القيمة:** أدرجت التيجاني (2011) في بحث لها حول القيم عددا من التعاريف الهامة لعدة باحثين، يمكن أن نوضحها كما يلي:

- تعريف جابلن:" غاية أو هدف اجتماعي يكون تحصيله مرغوبا فيه"
- حليم بركات:" المعتقدات حول الأمور والغايات وأشكال السلوك المفضلة لدى الناس، توجه مشاعرهم وتفكيرهم ومواقفهم وتصرفاتهم واختياراتهم ... وتتصل القيم بنوعية السلوك المفضل وبمعنى الوجود وغاياته".
- علماء الاقتصاد: أهمية الشيء من حيث الحاجة إليه، أو الرغبة في الحصول عليه أو نوع النظرة إليه".
- مصطفى سليم: " تعتبر القيم مجموعة من المعتقدات التي تتسم بقدر من الاستمرار النسبي والتي تمثل موجهات الأشخاص نحو غايات أو وسائل تحقيقها، أو أنماط سلوكية يختارها ويفضلها هؤلاء الأشخاص بديلا لغيرها، وتنشأ هذه الموجهات... نحو موضوعات معينة".
- عيسى الشماس: " إنها الأمور التي يعتبرها الفرد جيدة وذات أهمية ظاهرة في الحياة، والتي ينسب إليها الانسان وزنا معنويا"
- أمينة الكاظم:" التوجيه الاختياري نحو التجربة والذي يحتوي التزاما عميقا". (ص ص.60-85)

إذن يتضح من خلال هذه التعاريف أن القيمة كمفهوم ترتبط بالدرجة الأولى بخاصية التفضيل، التي ترتبط بوجود بدائل معينة للفرد عليه أن يختار بينها ويرتبها حسب أهميتها في تحقيق وإرضاء حاجياته المختلفة، وبالتالي يتوجه سلوكه نحو الهدف المرغوب، ما يجعل للقيمة خاصية توجيهية للسلوك من خلال تحفيزه ودفعه وتحريكه لبذل الجهد لتحقيقها. وتنظيمية للفرد، لأن القيمة عبارة عن مؤشر أو دليل يقودنا إلى اختيار نظام معين من بين عدة بدائل. كما تتميز القيمة بمستويات عليا ودنيا، وتخص مواضيع مختلفة مادية أو نفسية أو اجتماعية...، وهي كذلك متغيرة من فرد لآخر حسب خصائص كل فرد والمواقف التي يعيشها والمرحلة العمرية التي يصل إليها في تطوره النمائي. كما أن وجودها عند الفرد الواحد يتسم بالثبات النسبي، وقد تكون ضمنية لا يصرح بها الشخص فقط يستدل عليها من خلال ملاحظة الاختيارات والاتجاهات المتكررة بصفة غير عشوائية.

وبعد التعرف على خصائص مفهوم القيمة التي ترتبط من وجهة نظر Cromwell (1955) "بالمرغوب فيه أكثر من غير المرغوب" (ص.35). وتساعد وفق ما أكدت عليه العناني (1999) في "معرفة توقعات الفرد عن الآخرين وتوقعات الآخرين عنه" (ص.65). نستخلص أن التعزيز مهما كان

نوعه أو مفهومه من المنظرين، ارتباطه بالقيمة يعني تميزه بخصائص هذا المفهوم، أي أن التعزيز يصبح له خاصية التفضيل والتوجيه والتنظيم والتدرج في المستويات والتنوع والثبات النسبي والتغير بين فرد وآخر ومرحلة عمرية وأخرى، والوضوح أو الضمنية في الظهور.

ب. قيمة التعزيز عند روتر: يعرف روتر قيمة التعزيز بـ:" درجة تفضيل المرء ورغبته في حصول تعزيز ما، إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز الأخرى البديلة متساوية" (غازاد وكورسيني، 1986، ص.192). وحسب روتر فإن قيمة التعزيز تتحدد وفقا لما يلي:

- **الحاجات السيكولوجية:** تعتبر الحاجة السيكولوجية وفق روتر معززا في حد ذاتها. وبالتالي قيمة التعزيز ترتبط بمدى حاجة الفرد للمعزز، ففي حال ارتفعت حاجة الفرد إلى المعزز ترتفع قيمة التعزيز. وبالتالي فالحاجات السيكولوجية تؤثر على الأهمية النسبية للمعزز والتوقعات المترتبة عليه (ملحم، 2001، ص.317).
- **أشكال التعزيز الأخرى:** ما الذي يحدد القيمة الحالية لتعزيز ما عند إنسان ما؟، إن قيمة التعزيز تكتسب قيمتها من خلال ارتباطها بأشكال التعزيزات الأخرى، ولا تعتمد على اختزال الدافع الأولي (كما في مثال الارضاع في عنصر قوة الحاجة). فعلى سبيل المثال: فإن النقود لا توجد لها قيمة متأصلة فيها بل تكتسب قيمتها من أشكال التعزيز التالية التي يتوقع الإنسان أن تستطيع النقود شرائها. فقيمة النقود، إذن، لا تكمن في النقود في حد ذاتها، بل في أشكال التعزيز التالية التي ترتبط بها. ويمكن أن نوضح خصائص قيمة التعزيز في النقاط التالية:

- تتحدد قيمة التعزيز من خلال قيمة التعزيزات اللاحقة التي ارتبط بها وتوقع أو درجة العلاقة التي تم تطويرها بينه وبين هذه التعزيزات اللاحقة. أي أن قيمة التعزيز يتم تحديدها من خلال أنواع التعزيز التي حدثت وذات العلاقة بها، فقيمة التعزيز ثابتة إلى حد كبير، وقد اكتسبت في ظل ظروف حيزية (خاصة بالتعلم كثناء الوالدين)، غير أن التغيرات في قيمة التعزيز تحدث، فعدم حدوث ثناء الأبوين المستمر لإنجاز الطفل (على افتراض أن هذا الانجاز غير مرتبط كذلك بأشكال أخرى من أشكال التعزيز) سوف تخفض من قيمة إنجاز الأهداف، ولكن بصورة عامة فإن التعزيز يميل إلى المحافظة على قيمته حتى تتم ارتباطات جديدة، أو تتراوح مع أشكال تعزيزات أخرى على أساس ثابت.

- العلاقات بين المعززات لا يمكن غالبا التعبير عنها بصورة لفظية. وعلى سبيل المثال، فإن فردا ما لا يعبر باللفظ عن أن أهداف الإنجاز هي أهداف ذات قيمة حقيقية لأنها تؤدي إلى قبول الآباء لها.
- هناك علاقة ارتباطية وظيفية بين قيمة التعزيز وأشكال التعزيز الأخرى، وتتضح هذه العلاقة في ثلاث صيغ:

1. **تعميم مثير أولي:** فالطفل على سبيل المثال قد يتعلم إعطاء قيمة سلبية لنوع من الحلوى، وعلى أساس المشابهة المطلقة يكره الطفل نوعا معينا من الطعام لأنه مخلوط بطريقة تشبه شكل الحلوى. (غازاد وكورسيني، 1986، ص ص.211-212).
2. **تعميم مثير قائم على التوسط:** أي أن الفرد يتعلم أن عدة أنماط من السلوك تكون متساوية وظيفيا، لأنها جميعا تقود إلى نفس التعزيز. ويتم التركيز في هذه المرحلة على الوساطة عن طريق التعزيز نفسه وليس عن طريق الاستجابة نفسها. فإذا كان الصراخ والركل والسلوكيات الأخرى المشابهة تؤدي جميعها إلى تعبيرات عن الانزعاج من جانب أحد الوالدين، فسينشأ بعض التكافؤ الوظيفي بين هذه السلوكيات. إن التعزيز القوي، الإيجابي أو السلبي، لأحد هذه السلوكيات سيؤثر على إمكانية حدوث أي من السلوكيات الأخرى ذات العلاقة الوظيفية بدرجة أكبر من تأثيرها على إمكانات السلوكيات غير المرتبطة وظيفياً (Rotter, 1954). فلو أن زوجا تعلم أن ادعاء المرض، والشكوى، وغيرها سيؤدي إلى اهتمام زوجته، فإن تعزيزا قويا (سواء كان إيجابيا أو سلبيا) لواحد من أنماط هذا السلوك سوف يؤثر على الحدوث المحتمل لكل هذه الأنماط.
3. **تعميم تغيرات التوقع:** أي أن مجموعة من أشكال التعزيز التي تكون مرتبطة مع بعضها البعض، وهو يعتمد أيضًا على الوساطة كدالة تشابه التعزيزات. عندما يحدث شكل من بين أشكال التعزيز هذه، فإنه سوف يؤثر على توقعات الفرد المعني بحدوث الأشكال الأخرى. وهكذا فإن الطفل الذي يرفض طلبه في الحصول على الحلوى من غير المحتمل أن يتوقع السماح له بالحصول على الآيس كريم. ولكن مثل هذا الرفض سيكون له تأثير قليل على السماح له بالذهاب إلى السينما. إذن حدوث (أو عدم حدوث) تعزيز معين ينتج تغيرات في توقع حدوث تعزيزات أخرى. والتغيرات في التوقعات تتبع تدريجًيا بالنسبة إلى التعزيزات الأخرى، وعلى الرغم من أنه يمكن الافتراض بأن التدرج سيتبع أبعاد التشابه في التعزيز، إلا أنه يجب تحديد طبيعة تدرج التعميم لمثل هذه

التغيرات المتوقعة تجريبياً (Rotter, 1954؛ غازاد وكورسيني، 1986). إذن العامل الحاسم هو الطريقة التي يؤثر بها المعزز على توقع ذلك السلوك وغيره كي يقود إلى التعزيز في المستقبل.

- " تختلف القيمة التعزيزية لمكافأة معينة من فرد لآخر فمثلا بعض الأطفال أكثر ميلا إلى إسعاد والديهم من الأطفال الآخرين" (بركات، د.ت.، أ، ص.4).

والصيغة الأوسع مدى لتصور قيمة التعزيز يطلق عليها اسم قيمة الحاجة، ففي حين تشير قيمة التعزيز إلى تفضيل تعزيز ما على تعزيز آخر، فإن قيمة الحاجة تصف تفضيل مجموعة من أشكال التعزيز المتصلة وظيفيا. والمقصود بالمتصلة وظيفيا هو أن ما يحدث لأي تعزيز في المجموعة يؤثر على جميع أشكال التعزيز الأخرى التي تنتمي إلى تلك المجموعة. ولقياس قيمة الحاجة فإن أساليب مثل الاختبارات الموضوعية والوسائل الإسقاطية، وأساليب المقابلات ظلت موضع الاستخدام (غازاد وكورسيني، 1986).

3.5. العلاقة بين التوقع وقيمة التعزيز:

تساعد نظرية التعلم الاجتماعي في إعادة النظام إلى فوضى الأبحاث التي تحاول تحديد العلاقة بين التوقع وقيمة التعزيز. فلقد ظل الجدل محتدما زمنا طويلا حول هذه العلاقة. وقد وضح Cromwell (1955) عددا من الباحثين الذين ناقشوا هذه العلاقة فذكر أن:

ماركس [Marks, 1951] في تجربته على الأطفال توصل إلى أن التوقع يتأثر بقيمة التعزيز، فالأحداث المرغوبة متوقعة في تكرارها أكثر من غير المرغوبة عندما تكون الاحتمالات الموضوعية لوقوع الحدث متساوية، وقد أعاد إروين [Irwin,1953] ذات التجربة لكن مع المراهقين وتوصل لنفس النتائج. غير أن روتر انتقد التقنية التي اعتمد عليها كل من ماركس وإروين والتي وفق نظره لا تقدم قياسات دقيقة مما يُصَعب اعتبار النتائج واقعية، وتساءل حول ما إذا كانت التعزيزات ذات القيمة الأكبر تميل فعلا إلى زيادة توقع حدوثها زيادة موضوعية غير مرتبطة برغبات المبحوث. لذلك أعاد كراندول [Crandall,1955] دراسة ماركس وإروين مع بعض التعديلات لضمان الدقة التي انتقدها روتر، لكن مع ذلك تشابهت نتائجه بمقدار أقل وتوصل إلى أن ارتفاع بيانات التوقع يعود لارتفاع قيمة التعزيز خاصة مع الاحتمال المتساوي لحدوث الحدث. وقد بحث ورال [Worell, 1954] تأثير تباين قيمة التعزيز على التوقع بطريقة مختلفة، حيث استخدم قيمة التعزيز بثلاث مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض. وحاول كذلك البحث في تأثير حداثة وزيادة التجربة على بيانات التوقع لمختلف قيم التعزيز. فتوصل إلى أن قيمة التعزيز لها تأثير على مستوى التوقع،

ولكن على عكس ما توصل له ماركس وإروين وكاندل، لأنه وجد أنه مع قيمة تعزيز عالية في المهمة، تنخفض بيانات التوقع، وأرجع الفروقات إلى اختلاف اجراءات البحث، فإجراء التوقع الذي يتضمن الإجابة على سؤال: "ما نوع الأداء الذي سأقوم به"، يختلف عن ذلك الذي يجيب عن سؤال يتضمن: "ما هو تخميني حول نتيجة لا أملك السيطرة عليها في موقف الصدفة والرهان". أما النتيجة الثانية التي توصل لها ورال [Worell] فقد وجد أنه في حال الموقف الجديد يكون لقيمة التعزيز أعلى تأثير على التوقع، ولكن عند زيادة الخبرة يكون لقيمة التعزيز تأثير منخفض، وهذا ما وجده كراندل في دراسته. وقد فسر ورال [Worell] هذا التأثير من خلال زيادة تأثير التوقع المعمم. وتختلف هذه النتيجة مع ما أكده دين [Dean,1953] من أن التوقع العام يزيد مع عدد المحاولات، لذلك أشار كاستندا وجوود [Castaneda,Good,1952] إلى أهمية تقييم عدد التجارب السابقة في الموقف لتحديد تأثير التجربة الجديدة. (ص ص. 13-14، 46-50).

" إلا أن روتر وإدواردز على أي حال، يريان أنهما (أي التوقع وقيمة التعزيز) مستقلان" (غازاد وكورسيني، 1986، ص228). وقد توصل ولدريبز [Waldrip's, 1967] (كما أشار Sokolof، 1972) إلى ذات النتيجة في دراسته حول تأثير ارتفاع وانخفاض قيمة التعزيز على توقع المهمة. " فإذا ما وضع فرد ما قيمة عالية على بعض الأهداف مثل الرغبة في الاعتراف به، أو في أن ينال الرعاية، فإن توقعاته قد تكون منخفضة بالنسبة لتحقيق هذه الأهداف. إذ ربما يكون قد تعلم أن يتوقع العقاب أو الفشل أو النبذ عندما يحاول أن يحقق هذه الرغبات (ومثل ذلك الطفل الذي يحصل باستمرار على درجات ضعيفة أو درجات رسوب في المدرسة)" (روتر، 1984، ص.109). ولكن " قد يكونان مرتبطين في ظروف معينة بسبب الخبرات التعلمية السابقة التي مر بها الفرد كتعبير الطفل عن توقع عالي لحدوث تعزيز ذا قيمة" (اكتسب قيمته من خبرات سابقة، أي تعزيز ذا قيمة= توقع عالي)، أو بالعكس (غازاد وكورسيني، 1986، ص.228). وهذا الذي أشار إليه أبو أسعد (2010) من " أن التوقع هو دالة للتدعيم السابق المباشر عند الشخص، وعلى هذا النحو فإن القيم الذاتية لنواتج سلوكية هي أيضا دالة للتعلم السابق" (ص. 139). بالإضافة إلى ما بينه Upton (2013) في شرحه للحلقة المفرغة التي قد تنشأ بين التوقع وقيمة التعزيز، حيث أن الفرد بتوقعاته المنخفضة، ضمنيا هو يعتقد بأن سلوكاته لن تعزز، وهذا ما يؤثر على الإجراء اللاحق للسلوك، وبالتالي يصبح الفرد أكثر عرضة للفشل، وعلى سبيل المثال، اعتقاد الفرد أن زيادة نشاطه

البدني لا يؤدي إلى تعزيز مهم من زملائه، يدفعه إلى بذل جهد أقل في تدريباته، ما قد يؤدي به في الغالب إلى الفشل الذي ينتج عنه (الفشل) توقعات الفرد المنخفضة.

إذن فالعامل الحاسم الذي يحدد طبيعة العلاقة بين التوقع وقيمة التعزيز هو الطريقة التي ارتبط فيها المعزز وقيمته بالتوقع في ظروف تعليمية سابقة. ويمكن أن يكون الارتباط بين التوقع وقيمة التعزيز يقع في إطار الاحتمالات التالية (Julian Rotter", n.d.")":

جدول 6: يوضح احتمالات العلاقة بين التوقع وقيمة التعزيز

التوقع	قيمة التعزيز	إمكانية حدوث السلوك
مرتفع	مرتفع	مرتفع
منخفض	مرتفع	متوسط
مرتفع	منخفض	متوسط
متوسط	منخفض	منخفض

4.5. قياس التوقع وقيمة التعزيز:

أشار Cromwell (1955) إلى وجود ثمان اجراءات لقياس التوقع وتمييز الاحتمالات الذاتية للشخص عند حدوث حدث معين، وهي تتمثل فيما يلي:

- **الطريقة الأولى: اختيار السلوك؛** حيث يتم قياس التوقع من خلال اختيار السلوك تحت شرط ثبات قيمة التعزيز. وقد استخدم لاسكو [Lasko] هذا القياس. وكذلك كراندلز [Crandalls] الذي أكد على الحاجة لثبات قيمة التعزيز، من خلال ما توصل له من نتائج في بحثه حول ارتفاع بيانات التوقع تحت بعض ظروف ارتفاع قيمة التعزيز.
- **الطريقة الثانية: وهي الرهان؛** وقد استخدمت من قبل كاستندا [Castaneda]. وتتمثل في كمية النقود التي يرغب الفرد الرهان عليها لاحتمال حدوث حدث معين.
- **الطريقة الثالثة: القياس اللفظي؛** استخدم شانص وجيسور [Chance & Jessor] هذه التقنية في بحثهما وهي تتمثل في تقرير الفرد للقيمة التي يتوقع الحصول عليها، ثم يختار الفرد درجة ثقته في تحقيق تلك القيمة من خلال سلم تنقيط من 10 إلى 100. (قياس التوقع الواقعي والدقيق). كما

يجرى هذا القياس بطريقتين مختلفتين، الأولى تتعلق باختيار الفرد لدرجة ثقته في تحقيق قيمة يختارها له المُجرب، والثانية تكون باختيار المبحوث لدرجة ثقته في تحقيق القيمة أو الأفضل منها. وقد قارن روتر وفيتزجيرالد ودويس [Rotter, Fitzgerald, Doyce] بين هذه القياسات الثلاث مع قياس الرهان، وقد تم التوصل لنفس نتائج التوقع غير أن تقنية الرهان كانت تظهر توقعا أعلى قليلا.

- **الطريقة الرابعة: لوحة قياس مستوى الطموح؛** تقدير الأداء التالي على لوحة روتر لمستوى الطموح يرتبط بشكل وثيق بالقياس اللفظي الذي تم وصفه، والمختلف على اللوحة هو وضع استثناء على الدقة من خلال جزاء نقطي على أعلى أو أقل تقدير. والنقطة [D] على اللوحة تقيس التناقض بين توقع المبحوثين ومستوى أدائهم السابق.
- **الطريقة الخامسة: المقابلة؛** استخدمت من قبل دين [Dean] لقياس التوقعات المعممة، حيث قاما بمقابلتين في دراسته تتعلق إحداها بعينة من التوقعات المعممة حول النجاح والفشل، والأخرى خاصة بعينة من توقع النجاح في مهام الدافعية.
- **الطريقة السادسة: تقنية الثلاثيات؛** حاول كومبوس [Coombs] استخدام هذه التقنية في قياس التوقع، حيث تسمح بترتيب التوقعات كترتيب جزئي للمسافات المدركة بين مجموعات مستويات التوقع التي يجري النظر فيها في وقت واحد. ونظام هذه التقنية لا يعتمد على الترتيب النقطي من 10 إلى 100، كما أنه عكس تقنيات الترتيب التي تم تطويرها من قبل روتر وطلبته.
- **الطريقة السابعة: نظرية رمسيس [Ramsey's] للمسافة؛** اهتم فرانك رمسيس [Frank Ramseys,1926] بالتطبيق الرياضي للحقيقة والاحتمال وقد قام بخطوات مبدئية لتطوير نظرية في السلوك تعتمد على (مستويات التفكير) هذا المصطلح يمكن أن يطابق مفهوم روتر للتوقع. في قياسه لمستويات التفكير نظم رمسيس فروقات بين الاحتمالات الذاتية والاحتمالات الرياضية، وقد رفض القياس الذي يتضمن التقرير اللفظي لعدم دقة الاستبطان، كما رفض الرهان، ومبدأه أن التوقع (مستوى التفكير) يمكن قياسه كوظيفة عاكسة لكمية العمل التي يرغب المبحوث القيام بها أو المسافة التي هو مستعد للعمل فيها من أجل ضمان الثقة الكاملة للتوقع (توقع 100%). لكن رمسيس مع ذلك قد أهمل متغيرات الشخصية كالحاجة للاعتماد والاستقلالية، والتي تؤثر في رغبة الشخص ليلجأ لمصدر خارجي للمساعدة عنه في استخدام مصادره الذاتية المنطقية. وقد توقف تطوير هذه النظرية في 1930 مع وفاة رمسيس.

✍ **الطريقة الثامنة: الاحتمالية الموضوعية؛** يقصد بالاحتمالية الموضوعية باحتمال حدوث حدث معين بناء على إحصائيات وتجارب وقياسات رياضية بدلا من التجارب والخبرة الشخصية. وقد حظيت العلاقة بين التوقع الموضوعي والتوقع الذاتي بالبحث والدراسة، حيث وجد شرودر وآخرون [schroder] أن تباين التكرار الموضوعي للنجاح (0%، 25%، 50%، 100%) ليس له علاقة بالتوقع الذاتي للمبحوثين. بينما روتر وفريتزجيرالد وجويس وكاستندا [Rotter, Fritzgerald, Joyce, & Castaneda] فقد وجدوا إمبريقيا علاقة وثيقة بين التوقعات والاحتمالات الموضوعية. ما يعني أن الاحتمالات الموضوعية مجال مفيد. كما وجد لاسكو [Lasko] في أطروحته أن تباين التوقع الموضوعي (12.5%،25%، 50%، 75%، 100%) كمتغير مستقل هو جزء مختلف عن التوقع الذاتي. (ص ص. 6-12)

أما بالنسبة لغازاد وكورسيني (1986) فقد وضح تصنيفا لأكثر الطرق شيوعا والمستخدمة في قياس التوقعات، منها ما يتفق مع الطرح السابق ومنها ما يختلف قليلا، يمكن توضيحها كما يلي:

✍ **طريقة الاختيار السلوكي:** وتتطلب هذه الطريقة الإبقاء على قيمة مجموعة تعزيز ثابتة، ثم ملاحظة الاختيار السلوكي الذي يقوم به المبحوث، واختيار الإجابة (أ) بدلا من الإجابة (ب) يدل على توقع أعلى في تحقيق التعزيز عن طريق (أ).

✍ **الطريقة الكلامية:** وتشمل هذه الطريقة عدة أساليب نذكر منها:

☜ **الأسلوب الأول:** يتمثل في أن يطلب من الأشخاص المعنيين أن يعبروا عن احتمال حدوث نتيجة ما على مقياس مرقم من 0 إلى 10، أو من 0 إلى 100 (وهذا ما طبقه فيرز وشوارز).

☜ **الأسلوب الثاني:** هو أسلوب قائم على التوجه نحو المهام حيث يتم سؤال المبحوثين عن الدرجة التي يتوقعون الوصول إليها أكثر ما يكون.

☜ **الأسلوب الثالث:** وهو أسلوب المراهنة على النتائج حيث يتم المراهنة على نتائج سلوكية معينة ومن الذي يضع الأولوية على الدقة. على سبيل المثال، كمية النقود التي يمكن للفرد أن يكون راغبا في الرهان عليها حول احتمال كون إجابته صحيحة في محاولة من المحاولات، وهذا الأسلوب استخدمه فورد.

☜ **الأسلوب الرابع:** الدرجات التي يضعها المحكمون للقصص التي يبتكرها الأشخاص استجابة لمثير إسقاطي مثل بطاقات اختبار تفهم الموضوع.

وهناك أمثلة بحث توضح أساليب القياس هذه. على سبيل المثال، ففي دراسة عن آثار قيمة التعزيز عن عبارات التوقع في المواقف القائمة على المهارة أو الصدفة، استخدم فيرز [Feyers] الطريقة الكلامية. فقد طلب من بعض الأفراد في إحدى التجارب أن يبينوا قبل كل محاولة مقدار ثقتهم على تحقيق درجات محددة في مهارة حركية بأن يضعوا لأنفسهم درجات على مقياس من 0 إلى 10. واستخدم رايشلاك [Reichlack] صورة أخرى لهذا الإجراء يقوم الأفراد بموجبها بتحديد درجة المهام التي كانوا أكثر ما يكونون ثقة على تحقيقها. ومن أجل إعطاء الأولوية للدقة طلب فورد من الأفراد المراهنة على نتائج المهام. كما استخدم كراندول [Crandall] وسيلة إسقاطيه (اختبار TAT) لقياس التوقعات المعممة (حرية الحركة) الخاصة بالنجاح. ولم يكن اهتمامه منصبا على توقع واحد بالنسبة لنتيجة ما مهمة، بل على الثقة العامة العريضة بالنجاح في مجال حاجة ما. وقام محكمون متدربون بتفحص قصص اختبار TAT للبحث عن مؤشرات لحرية الحركة المتدنية مثل: تعبير الشخصية الرئيسية عن مشاعر الشك في النفس، نهايات للقصص غير واقعية، وصف البيئة بالتهديدية.

أما بالنسبة لطرق قياس قيمة التعزيز فغالبا ما تستخدم طريقتان، أوضحها كل من فيرز وروتر [Feyers & Rotter] تتمثلان في:

- **الطريقة الأولى:** قدم فيرز وروتر لطلبة المرحلة الثانوية الأولى قائمة تشمل على 18 شكل من أشكال التعزيز (مثلا: نيل ثناء المدرس إذا أعد الطالب عرضا جيدا لكتاب قرأه، كسب مباراة مصارعة مع صديق). وطلب منهم في بادئ الأمر أن يتصوروا أن جميع أشكال التعزيز هذه قابلة للحدوث بصورة متساوية، وبعد ذلك طلب منهم ترتيبها وفق درجة تفضيلهم لها.
- **الطريقة الثانية:** تنطوي على اختبارات سلوكية.

وعلى العموم، فإنه إذا أمكن ضبط التوقع، فإنه يمكننا هذا الافتراض من القول بأن اختيار شخص ما لشكل من أشكال التعزيز مفضلا إياه عن غيره، فإن ذلك يعكس قيمة أعلى لذلك التعزيز. (ص ص. 212-218)

في المقابل نجد أن Cromwell (1955) صنف اجراءات قياس قيمة التعزيز إلى ما يلي:

- **طريقة الاختيار**: وهي الشكل الأكثر بساطة في قياس قيمة التعزيز، حيث يتم الاختيار بين موضوعين في حال ما توقع الفرد حدوثهما بشكل متساوي.

- **وقت القرار:** طريقة غير مباشرة إلى حد ما لقياس الفروقات في قيم التعزيز، طورت من قبل لوتسوف [Lotsof]، وهي تعني أقصر وقت في اختيار بديلين ذا قيمة تعزيزية. أو أطول وقت في حالة الاختيار السلبي أو غير السار.
- **الترتيب:** وهو القياس الأكثر انتشارا حيث يتم ترتيب المواضيع من ناحية الأفضلية، وقد طبق هذه التقنية شرودر، هانت، دونالب [Schroder, Hunt,& Dunlep]، وصعوبة هذه التقنية ترتبط بالعيوب الشائعة للترتيب من عدم ضمان فترات متساوية بين الرتب، وعدم وجود الصفر المطلق.
- **مقياس التقدير:** أستخدم هذا المقياس من قبل ثورندايك وكارتوايت [Thorndike & Cartwright] كمحاولة للتوصل إلى نتائج أكثر دقة من تلك المتحصل عليها في التصنيف.
- **التوزيع الطبيعي للرتب:** تعتبر كتقنية أكثر تطورا من غيرها تتضمن مقياس للرتب وفق افتراض التوزيع الطبيعي من خلال قيم المواضيع التي يجري تصنيفها، طبقت أول مرة من قبل هيل [Hull]، ووصفت فيما بعد من قبل جيلفورد ووارل [Gelford & Worell] وطبقت في قياس قيمة التعزيز. حيث إذا كان افتراض الاعتدالية الخاص بالبعد الذي يجري اختباره دقيق، فقياس الرتب يكون من خلال قراءة قبالة الرقم المخصص لخط الأساس للتوزيع الطبيعي. وبالرغم من أن هذه التقنية تعد حل لمشكلة تساوي الفترات إلا أنها لا تزال تطرح مشكل الصفر المطلق، لأن خلال التوزيع الطبيعي ثنائي الحد، لا يوجد به الصفر المطلق على خط الأساس. خاصة مع غياب مدى معياري من الأعداد متفق عليه من قبل الباحثين لترتيب قيم التعزيز. (ص ص. 23-30)

6. تفسير جوليان روتر لتشكل السلوك:

تهدف نظرية التعلم الاجتماعي من خلال طرحها النظري والعملي كما وضح غازاد وكورسيني (1986) لهدفين عامين. الأول هو تعليل الطريقة التي يكتسب من خلالها الأفراد أنماط سلوكهم، أو يقوموا بتغيير هذه الأنماط. فجوليان روتر (كما أشار Hatkevich، 2008) يعتقد بالتغيير الدائم للشخصية والسلوك، وهذا في حال ما غير الفرد طريقة تفكيره أو في حال ما حدثت تغيرات في بيئته، وفي النهاية سيتغير السلوك.

وأما الهدف الثاني فيتمثل في تحديد الظروف التي يختارون في ظلها أن يسلكوا طريقا دون آخر عندما يضم رصيدهم السلوكي هاتين القدرتين. ولتحقيق هذه الأهداف فإن الطرق الأولية لنظرية التعلم الاجتماعي كانت مهيأة نحو تفسير حدوث أنماط السلوك النوعية (غازاد وكورسيني، 1986). وفي هذا الإطار لم يكتفي جوليان روتر بتقديم تفسيرات نظرية فقط، بل عمل على تجسيد أفكاره في شكل معادلات رياضية توضح العلاقة بين متغيرات النظرية ومفاهيمها، وتجسد فكرته الأساسية التي تشير إلى أن الفرد في إطار تفاعله مع بيئته هو مدفوع للبحث عن تنبيه إيجابي أو معززات، واستبعاد المنبهات غير السارة، وقد انطلق في تفسيراته بناء على معادلة محورية مبسطة تتمثل في:

BP=f(E&RV) ، ويمكن أن تقرأ هذه المعادلة : " إمكانية السلوك [BP] هي دالة للتوقع [E] وقيمة التعزيز [RV] "، أي أن احتمالية قيام الفرد بسلوك معين يعود إلى دلالة إمكانية أن يقود هذا السلوك إلى مخرجات ومدى الرغبة في تلك المخرجات (Eatman, 2008, p.28). وعليه ففي حال – على سبيل المثال – ما كانت كل من قيمة التعزيز والتوقع مرتفعة، ستكون إمكانية السلوك مرتفعة، أما إن كان أحدهما أي التوقع أو قيمة التعزيز منخفضا فإن إمكانية السلوك ستكون منخفضة (Vardanyan, 2011, p. 328).

إذن حسب نظرية التعلم الاجتماعي كما ذكرنا سابقا تعتمد قوة (أو إمكانية حدوث) السلوك الموجه نحو هدف ما، على توقع الفرد أن يؤدي السلوك إلى النتيجة المرغوبة، كما تعتمد على قيمة هذه النتيجة بالنسبة له. و" احتمال حدوث مجموعة من أنواع السلوك المرتبطة في موقف معين يطلق عليه إمكانية الحاجة. ويطلق على توقع أن تؤدي هذه الأنواع من السلوك إلى مجموعة من الأهداف أو التدعيمات أو الإثابات، حرية الحركة. ويطلق على أهمية القيمة أو قيمة تفضيل التدعيمات، قيمة الحاجة " (روتر، 1984، ص. 151).

ولفهم كيفية حدوث سلوك ما دون غيره قدم روتر معادلات رياضية أكثر دقة وتفصيلا وتعقيدا، يمكن أن توضح كما يلي:

$$BP_{x,\ s1,\ R\alpha} = F\ (E_{x,\ R\alpha,\ s1}\ \&\ RV_{a,\ s1})$$

ويمكن قراءة هذه الصيغة كما وضحها Rotter (1960) كما يلي: إمكانية حدوث [BP] السلوك [x] في الموقف [1] في إطار علاقته بالمدعم [α] هي دالة توقع حدوث المعزز [α] التابع للسلوك [x] في الموقف [1] وقيمة التعزيز [α] في الموقف [1].

وهذه المعادلة حسب روتر تكون عندما نتعامل فقط مع إمكانية حدوث سلوك في إطار علاقته بمعزز واحد محدد. أما في حال غير ذلك تكون صيغة المعادلة كالتالي:

$$BP_{(x-\ n),\ s\ (1-n),\ R(\alpha-n)}$$

$$= F(E_{(a-n),\ s(1-n),\ R(a-n)}$$

$$\&RV_{(a-n),\ s(1-n)}$$

ويمكن قراءة هذه المعادلة حسب روتر كالتالي: إمكانية حدوث السلوكات المرتبطة وظيفيا [x-n] في الموقف المحدد [1- n] في إطار علاقته بقيمة التعزيز [α- n] هو دالة التوقعات لهذه السلوكات التي تقود إلى معززات في هذه المواقف والقيم لهذه المعززات في هذه المواقف.

ولتبسيط هذه المعادلة الأخيرة لخص روتر محتواها من خلال ثلاث مفاهيم تطرقنا لها سابقا والمتمثلة في: إمكانية الحاجة، حرية الحركة، وقيمة الحاجة. والمعادلة التالية توضح ذلك: **NP=F (FM & NV)**، أي إمكانية الحاجة [Need potential] هي دالة حرية الحركة [Freedom of movement] وقيمة الحاجة [Need value] (ص ص.202-203).

ولم يذكر روتر الموقف السيكولوجي في هذه المعادلة لكنه يبقى متغير رابع هام وفكرة ضمنية، وذلك لأنه يوجد دائما موقف نفسي متفرد – يرتبط بالشخص – يكون له أهميته في تحديد السلوك.

إذن حسب روتر فإن الفرد عندما يواجه موقفا يتضمن عددا من البدائل السلوكية، فإن صدور أي سلوك _ من بين بدائل السلوك المحتملة_ يرتبط بناتج محدد. ويرتبط بكل ناتج قيمة محددة. على سبيل المثال، ينتج عن التصرف بطريقة عدوانية في مقابل التصرف بطريقة اعتمادية، عديد من النواتج المحتملة،

كل منها يرتبط بقيمة محددة للمعزز. ومن ثم تظهر أهمية المعززات للتعلم والأداء. وفضلا عما سبق، تتشكل توقعات الأفراد في ضوء احتمالات ما سوف يترتب على سلوكهم من تعزيز، وهو ما يمكن صياغتها كما يلي: " إن احتمال حصولي على هذا المعزز، عند قيامي بهذا السلوك هو [α]".

إن ما لدينا هنا هو إيحاء بأن السياق الحالي يوضح أن نواتج السلوك، أو المعززات قد يكون لها قيمة أكبر أو أقل، وقد ترتفع احتمالات (أو توقعات) حدوثها أو تنخفض. وعندئذ يصبح احتمال صدور السلوك هو دالة لكل من قيمة المعزز المرتبط بهذا السلوك، واحتمالية الحصول على هذا المعزز. ويعرف هذا بـ "نموذج القيمة المتوقعة للسلوك". وبالعودة إلى المثال السابق المتعلق بهل أتصرف بطريقة عدوانية أم بطريقة اعتمادية؟ فإنه قد ينتج عن كل طريقة من الطريقتين نواتج محتملة عديدة، كل منها يتوقف على قيمة المعزز، واحتمالات الحصول عليه. وعندئذ يقع الاختيار على السلوك النوعي بوصفه أفضل تركيب بين القيمة والتوقع.

ومن المهم أن نلاحظ هنا، أنه في إطار نموذج (روتر)، تتسم قيمة المعزز و"احتمالاته المتنوعة" بالتفرد، فهي لا تعد مقياسا موضوعيا لأهمية القيمة، والاحتمال، ولكنها بالأحرى تتصل بقيم الفرد، وحسابات التوقع. لذلك، غالبا ما نندهش من تعلم الفرد لقيم غير معتادة، ترتبط عادة بنواتج وتوقعات تبدو غريبة. ويمكن فهم هذا السلوك غير المعتاد أو المثير للدهشة _ فقط _ في ضوء ما لدى الفرد من توقعات، ودرجة ما يحصل عليه من تعزيز، وهو ما ينطبق كذلك على مختلف صور السلوك. فيربط الشخص شديد العدوانية السلوك العدواني بقيم مرتفعة من التعزيز، وتوقعات مرتفعة بالحصول على المعزز. بينما يربط الشخص الجبان شديد الكف. الفعل العدواني بنواتج سلبية، تتعلق بقيمة تصرفه على هذا النحو، وما يرتبط بذلك من توقعات.

ويشير روتر إلى أن التفرد في قيم المعززات والتوقعات لا يقتصر على التفرد الشخصي فحسب، بل إنه تفرد أيضا بالنسبة للموقف. ومن ثم ليس للسلوك وما يرتبط به من توقعات واحتمالات الناتج نفسه، في الموقف نفسه، فالتصرف بعدوانية على سبيل المثال. له نواتج مختلفة في المواقف الاجتماعية بالمقارنة بالمواقف الرياضية. لذلك فإن تغير سلوك الأفراد وتنوعه من موقف إلى آخر _ تبعا لظروف التعزيز المرتبطة بالسلوك في كل موقف _أمر لا يثير الدهشة. وهو ما يعني كذلك أنه من الممكن فهم المواقف، وطرق تقديرها في ضوء النواتج (أي قيمة المعززات وتوقعاتها) المرتبطة بالسلوك النوعي (برفين، 2010).

فمن وجهة نظر روتر (1984) لا تعد الشخصية مجموعة خصال تكون جميعا في داخل الفرد نفسه، بل هي إمكانية الاستجابة بطريقة ما في موقف معين. فعلى سبيل المثال، نجد أن الفرد المسيطر

الذي لا يأبه بالآخرين والمتعلق بالسلطة في العمل قد يكون مستكينا في بيته ومتوددا لأسرته. والأستاذ المعتزل الخجول اللين المعاملة غالبا ما ينقلب إلى مجادل مرتفع الصوت ومشاهد عدواني في مباريات كرة القدم. والطفل الذي تعلم أن "يحصل على ما يبتغيه في بيته" قد يكون مسايرا للنظام في المدرسة بمجرد أنه يعرف بأنه سوف يخضع للتأديب لما يصدر عنه من سلوك غير مقبول في هذا الموقف. وبالمثل، إن الطفل الذي لا يسبب أي إشكال في الجو الودي الدافئ في البيت قد يكون عنيدا عدوانيا في المدرسة حيث يشعر بأن الآخرين يتجاهلونه ويعاملونه معاملة غير عادلة. (ص.155). إذن كيف يتحدد سلوك الفرد ويتغير وفقا لعلاقة الانخفاض والارتفاع لكل من قيمة التعزيز والتوقع؟

يجيب روتر عن هذا السؤال من خلال توضيحه لطريقة نشوء بعض السلوكات، فعلى سبيل المثال، عندما تكون حرية الحركة منخفضة وقيمة الحاجة عالية _ أي عندما يكون توقع الفرد الحصول على إشباع معين يرغب فيه منخفضا_ ينشأ عادة السلوك الدفاعي أو غير الواقعي. وبدلا من أن يتعلم الفرد كيف يحقق أهدافه، فإنه يتعلم كيف يتجنب الفشل والاحباط الناشئين من عدم تحقيق أهدافه، أو أن يدافع عن نفسه ضدهما، أو أن يحاول أن يصل إلى أهدافه بطرق غير واقعية (ص. 151). واختصارا، إن إمكانية حدوث سلوك ما أو مجموعة من أنواع السلوك في موقف معين، تعتمد على توقعات الفرد بأن السلوك سوف يؤدي إلى هدف أو إشباع معين، وعلى قيمة الإشباع بالنسبة له، وعلى القوة النسبية لإمكانيات السلوك الأخرى في نفس الموقف. ومن المفروض أن الفرد غالبا لا يكون مدركا لأهداف (أو معاني) سلوكه ولتوقعات تحقيق هذه الأهداف (ص. 111).

لكن يبقى السؤال الذي يطرح نفسه: هل هذه المتغيرات (حرية الحركة، قيمة الحاجة، إمكانية الحاجة...) هي ثابتة حسب العمر؟ أم أن هناك فروقا؟ وكيف تفسر نظرية التعلم الاجتماعي اكتساب الطفل للسلوكات النوعية في إطار علاقته بأسرته؟

تنظر نظرية التعلم الاجتماعي إلى حد كبير إلى عملية التهيئة الاجتماعية كعملية يتم فيها اكتساب أنماط سلوكية معينة، وأن التوقعات والقيم فيها مرتبطة بإمكانات النتائج الناجمة عن هذه الأنماط في المواقف النوعية. كما تقدم النظرية إطارا يضم ويصف سلوك الأطفال والآباء. ومن الطبيعي أن يكون من الضروري الاعتراف بأن ما يشير إليه السلوك، أو الاختبار بالنسبة لمتغيرات مثل قيمة الحاجة وحرية الحركة يختلف باختلاف السن والجنس والمكانة الاقتصادية والاجتماعية وغيرها. وعلى سبيل المثال، فإن إشارة سلوكية على الحاجة إلى الاعتماد على الغير لدى شاب بلغ الثامنة عشرة من العمر قد تتمثل في رفضه مغادرة مدينته للدراسة إلى مدينة بعيدة. أما الحاجة إلى الاعتماد على الغير عند طفل في سن الثالثة فقد

تتمثل في البكاء عند رؤيته مربية ستحل محل والدته في العناية به لبعض الوقت. وقد أوضح رافيرتي وتايلور [Raverty & Taylor]، كيف أن ملاحظتهما للأطفال أثناء قيامهم باللعب الحر يمكن تصنيفها وفق مضامينها على قيمة الحاجة والتوقع.

أما عن كيفية تشكل التوقع والتعزيز فإنه يشير روتر إلى أن الطفل في إطار تطوره يقوم بوصف خبراته وطبيعة خواص الأشياء، أو الأحداث التي يمر بها. أي أن الأطفال يكونون مفاهيم، وعندما يقومون بتسمية سلسلة من الأشياء أو الأحداث فإن خبرتهم بأي منها ستؤثر على الأشياء والأحداث الأخرى أي تعمم عليها. وهكذا تتشكل لدى الطفل سلسلة من السلوك والتوقع والتعزيز تؤثر على أنماط السلوك التي يستخدمها وبخاصة في المواقف الجديدة (غازاد وكورسيني، 1986). وبحكم أن أولى العلاقات التي يشكلها الطفل هي في إطار أسرته وخاصة والديه، وبذلك يصبح محيط الأسرة وطبيعة التفاعل مع الوالدين مجالا غنيا بالخبرات المتنوعة التي تتشكل في إطارها العلاقات الوظيفية بين التوقعات وقيم التعزيز وإمكانات السلوك المختلفة في إطار مواقف متنوعة تجمعه بوالديه وأفراد أسرته.

إذن بعد أن تعرفنا على كيفية تعلم الطفل لأنماط السلوك المختلفة وفق نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي مع إشارة بسيطة لعلاقته بوالديه وأسرته، ماذا عن تأثير جماعة رفاقه التي تجمعه بهم علاقات ذات أهمية خارج محيط الأسرة؟ وهل اتباع الطفل لسلوكات رفاقه يمكن أن يطرح إشكالات علائقية عند الطفل أو غيرها. نجيب على هذه الأسئلة من خلال ما سيتم تناوله من عناصر في الفصل التالي للدراسة.

خلاصة:

رغم تعدد النظريات التفسيرية لتعلم السلوك الإنساني في علم النفس، إلا أن النظرية الأنسب في الفهم والتفسير تتحدد في ضوء ما تتناوله تلك النظرية من مفاهيم ومبادئ تفسيرية للسلوك ومسلمات أساسية تخدم إشكالات البحث، وتسهل على الباحث التوصل لاختبار الحلول الأنسب لتلك الإشكالات، وهذا ما تم تبنيه في هذه الدراسة من خلال التطرق لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لصاحبها جوليان روتر، حيث وضحت الباحثة في هذا الفصل موقع هذه النظرية ضمن مختلف نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والدافعية، مع تبيان قضاياها ومبادئها الرئيسية ومفاهيمها واصطلاحاتها الأساسية؛ من قوة الحاجة في تحديد السلوكات النوعية، وإمكانية السلوك، والموقف السيكولوجي، والتوقع ، وقيمة التعزيز. ليتم في الأخير تقديم حوصلة تفسيرية للسلوك في ضوء تلك المفاهيم والمبادئ والمنطلقات، نستطيع من خلالها تقديم رؤية مختلفة لكيفية حدوث السلوك الامتثالي ما يساعد في البحث في إمكانية التدخل التجريبي للتحكم في هذا السلوك، الذي نسعى الى اختباره تجريبيا في الفصل التالي.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. **الدراسة الاستطلاعية.**
   - **1.1. تساؤلات الدراسة الاستطلاعية.**
   - **2.1. فرضيات الدراسة الاستطلاعية.**
   - **3.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.**
   - **4.1. المصطلحات الإجرائية للدراسة الاستطلاعية.**
   - **5.1. مراحل الدراسة الاستطلاعية.**
   - **6.1. منهج الدراسة الاستطلاعية.**
   - **7.1. عينة الدراسة الاستطلاعية.**
   - **8.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية.**
   - **9.1. أساليب المعالجة الإحصائية.**
   - **10.1. عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات.**
   - **11.1. النتائج العامة للدراسة الاستطلاعية.**
2. **الدراسة الأساسية:**
   - **1.2. حدود الدراسة.**
   - **2.2. منهج الدراسة.**
   - **3.2. عينة الدراسة الأساسية.**
   - **4.2. أدوات الدراسة الأساسية.**
     - **1.4.2. اختبار آش التجريبي للامتثال**
     - **2.4.2. اختبار جودانف للذكاء**
     - **3.4.2. الملاحظة العلمية.**
     - **4.4.2. البرنامج التدريبي**
   - **5.2. أساليب المعالجة الاحصائية**

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن معالجة المشكل الذي انطلق منه هذا البحث والتوصل لتحقيق أهدافه خاصة ما تعلق منها ببناء وتطبيق البرنامج تدريبي على أساس نظري يتطلب قياسا إجرائيا لمتغيراته المفسرة لإمكانية حدوث السلوك. يستدعي إخضاع متغيرات الدراسة الحالية لإجراءات منهجية تختبر الواقع الميداني وفقا لخطوات علمية دقيقة تبدأ بالدراسة الاستطلاعية بمختلف اجراءاتها وتنتهي بالدراسة الأساسية.

1. الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة النظرية التي تمحورت حول معالجة متغيرات البحث حيث اتضح من خلال فصولها إمكانية امتثال طفل المرحلة الابتدائية وما يتضمنه هذا الامتثال من اتباع لكافة السلوكيات المقبولة منها وغير المقبولة وما قد يطرحه كذلك من اشكالات سلوكية أو حتى علائقية تستدعي ضرورة التدخل الإمبريقي لخفض هذا السلوك في المواقف المتضمنة لسلوكات خاطئة تقوم بها جماعة الرفاق وذلك بالاستناد على نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي التي تؤكد بدورها على احتمالية ظهور السلوك انطلاقا من أهمية تفاعل متغيرات تجمع بين البيئة الداخلية والخارجية للفرد وأهمية الترابط الوظيفي والتفاعل بينها.

ولاختبار هذه المعالجة النظرية إمبريقيا، ومحاولة اخضاع تلك المتغيرات للقياس خاصة ما تعلق منها بنظرية روتر، ما قد يوصلنا إلى صيغة عملية لإعداد برنامج تدريبي، كانت الدراسة الاستطلاعية التي انطلقت من التساؤلات والفرضيات التالية:

1.1. تساؤلات الدراسة الاستطلاعية:

1.1.1. التساؤل الرئيسي:

- ✍ هل يوجد امكانية لكل من التوقع وقيمة التعزيز والموقف السيكولوجي في خفض سلوك امتثال طفل المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقه؟

2.1.1. التساؤلات الفرعية:

- ✍ ما مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية لجماعة الحلفاء؟
- ✍ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية لجماعة الحلفاء تبعا للجنس والسن؟
- ✍ ما طبيعة قيم التعزيز الأكثر تفضيلا والأقل تفضيلا عند أطفال المجموعة التجريبية؟
- ✍ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند أطفال المجموعة التجريبية تبعا لأنماط التعزيز [غياب التعزيز، تعزيز مادي ذا قيمة، تعزيز معنوي...]؟
- ✍ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الأولى؟
- ✍ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الثانية؟

2.1. فرضيات الدراسة الاستطلاعية:

- لا يمتثل أطفال المجموعة التجريبية لجماعة الحلفاء.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية لجماعة الحلفاء تبعا للجنس والسن.
- تترتب التعزيزات المادية لدى أطفال المجموعة التجريبية من الأفضل إلى الأقل تفضيلا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند اطفال المجموعة التجريبية تبعا لأنماط التعزيز.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الأولى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الثانية.

3.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- إيجاد الصيغة العملية المناسبة للقياس التجريبي لمتغيرات البحث الأساسية (التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي).
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث الأساسية (التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي).
- البحث عن الامكانية المحتملة لخفض سلوك امتثال طفل المرحلة الابتدائية من خلال متغيرات البحث الأساسية (التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي).
- التوصل لبناء متكامل لبرنامج تدريبي يُمكن من الوصول إلى الهدف الأساسي للدراسة الأساسية والمتمثل في خفض السلوك الامتثالي لطفل المرحلة الابتدائية.

4.1. المصطلحات الإجرائية للدراسة الاستطلاعية:

تتميز المصطلحات الاجرائية للدراسة الاستطلاعية بتباين المفاهيم نظرا لتنوع المواقف التجريبية، لذلك قد نجد أن المصطلح الواحد يتضمن مفهومين مختلفين إلى حد ما في بعض الجزئيات المتعلقة بالإجراءات التجريبية، لكن على العموم فهي تتفق في المفهوم العام سواء ما تم استخلاصه من نظرية روتر أو من نموذج آش للامتثال الاجتماعي. ويمكن أن نوضح هذه المصطلحات كما يلي:

1.4.1. التوقع: هو الاحتمال الذي يضعه الطفل محل الدراسة بأن يتلقى نمطا من الأنماط التالية من التعزيز (تعزيز مادي ذا قيمة، تعزيزان ذا قيمة، 3 تعزيزات ذات قيمة، تعزيز أقل قيمة، تعزيز معنوي، غياب التعزيز، تشويش توقع الحصول على نمط محدد)، هذا حسب التجربة الأولى، أما التجربة الثانية يعرف التوقع اجرائيا بالاحتمال الذي يضعه الطفل في الحصول على معزز معنوي ترتبط قيمته بنيل استحسان جماعة الرفاق عند الاتيان بالاستجابة الصحيحة والمتمثل في التصفيق والتشجيع.

2.4.1. قيمة التعزيز: تشير إلى درجة تفضيل الطفل محل البحث لمعزز مادي معين من بين مجموعة من التعزيزات المادية المتساوية الحدوث من جهة (التجربة الأولى)، ومن جهة أخرى (التجربة الثانية) فهي تشير إلى حصول الطفل المُمتَثل على تعزيز ذا قيمة والمتمثل في نيل رضى جماعة الرفاق من خلال التشجيع والتصفيق.

3.4.1. الموقف السيكولوجي: هو الوضع الذي يتضمن تفاعل الطفل مع رفاقه في إطار بيئة فيزيقية (حجرة الدراسة أو المدرسة)، وهو محدد ومختلف حسب الموقف التجريبي الذي يتعرض له المبحوث فيستجيب وفقا لإدراكه لمحتوى الموقف الأول الذي يتضمن مهمة تجريبية شبه حقيقية (مهمة تنظيف القسم)، أما الموقف الثاني فيتضمن مهمة إدراكية (التعرف على صور الحيوانات).

4.4.1. الامتثال الاجتماعي: يشير الامتثال الاجتماعي إلى حدوث التغيير في الرأي الصحيح للطفل محل البحث بما يتفق مع الرأي الخاطئ (عند عرض صور الحيوانات) أو اتباع الطفل للسلوك الخاطئ (تمزيق الأوراق داخل حجرة الدراسة) لجماعة الأغلبية (رفاق الطفل أو حلفاء الباحثة) المُقدر عددهم بثلاث أطفال.

5.4.1. خفض السلوك الامتثالي: انخفاض عدد الاستجابات الخاطئة التي تتفق مع استجابة جماعة الحلفاء في المحاولات التجريبية التي يتعرض لها الطفل الممتثل.

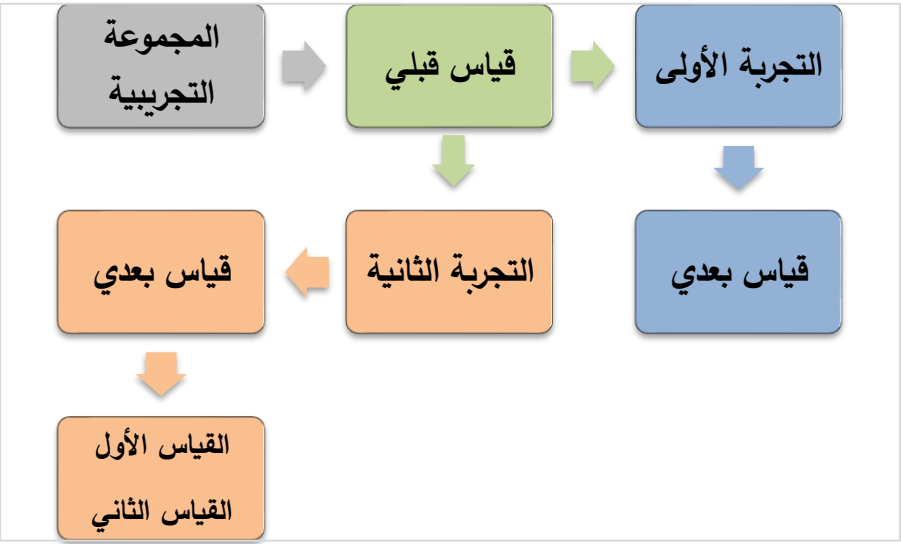
5.1. مراحل الدراسة الاستطلاعية:

لتحقيق الأهداف المسطرة ولاختبار الفرضيات مرت الدراسة الاستطلاعية وفقا للمراحل التالية:

- المرحلة الأولى: قياس مستوى الامتثال الاجتماعي لأطفال المرحلة الابتدائية.
- المرحلة الثانية: قياس قيمة التعزيز وتحديد ترتيب المعززات المفضلة عند العينة.
- المرحلة الثالثة: تطبيق المهمة التجريبية الأولى للكشف عن شروط خفض السلوك الامتثالي من خلال قيمة التعزيز والتوقع في موقف1.
- المرحلة الرابعة: تطبيق المهمة التجريبية الثانية للكشف عن شروط خفض السلوك الامتثالي من خلال التعزيز ذا قيمة والتوقع في موقف2.
- المرحلة الخامسة: تفسير نتائج المهمتين التجريبيتين والتوصل إلى صيغة مناسبة لبناء البرنامج التدريبي.

6.1. منهج الدراسة الاستطلاعية:

بحكم كون الدراسة تهدف إلى قياس إمكانية خفض متغير تابع (سلوك الامتثال) بتدخل كل من المتغيرات المستقلة (قيمة التعزيز، التوقع، الموقف السيكولوجي)، فإن أنسب منهج يُعتمد هو المنهج التجريبي، الذي يقوم أساسا على أسلوب التجربة العلمية، وقد تم اعتماد تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي. وذلك لضرورة قياس التغيرات التي تحدث على سلوك أطفال المجموعة التجريبية من خلال تجربتين مستقلتين، التجربة الأولى منهما قادت لإجراءات التجربة الثانية، ويمكن أن نوضح التصميم التجريبي كما يلي:



شكل4 : التصميم التجريبي للدراسة الاستطلاعية

يتضح من خلال الشكل رقم (4) أن المجموعة التجريبية تتعرض كمرحلة أولى للقياس القبلي المتعلق بتحديد مستوى الامتثال الاجتماعي، ليتم فيما بعد تطبيق اجراءات التجربة الأولى وقياس نتائجها حول الامتثال من عدمه، وبناءا على هذه النتائج كانت التجربة الثانية التي تستند على نفس القياس القبلي ولكن بالمقارنة مع قياس بعدي آخر يتناسب ومضمون اجراءات هذه التجربة.

7.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تحددت عينة الدراسة الاستطلاعية من خلال عدة اعتبارات، يمكن أن نوضحها في النقاط التالية:

- كون الدراسة استكشافية التي تقتضي حجم أقل من الدراسة الأساسية.
- استخدام المنهج التجريبي، الذي كلما قل فيه حجم العينة كلما كان حجم الضبط والرقابة عاليين.
- طبيعة المهام التجريبية التي تعتمد على وجود حلفاء للباحثة من نفس المرحلة العمرية للمجموعة التجريبية، وكل حليف مطالب بالتعامل مع عدة أطفال في الجلسة الواحدة التي تقتضي عدة محاولات تجريبية، ما قد يسبب لهم الملل، وبالتالي صعوبة ضبط انتباههم لإكمال التجربة رغم تشجيعهم بمكافآت، إذن كلما قل العدد كلما كان التعامل مع الحلفاء أسهل، والتحكم في التجربة أكثر ضبطا.

وقد تم استخدام أسلوب المعاينة الطبقية العشوائية في اختيار أفراد العينة من خلال تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات حسب المستوى الدراسي ثم السن وقد أُختير ما عدده 24 طفل باستخدام القرعة مع مراعاة تناسب العدد مع الاجراءات التجريبية التي ستجرى على الأطفال، حيث يستدعي ضمان انتباههم واستمرار تفاعلهم من خلال محاولات تجريبية متكررة التقيد بعدد صغير هذا بالنسبة للتجربة الأولى، أما لإجراء التجربة الثانية فقد تم استخدام أسلوب المعاينة القصدية التي تطلبت التعامل بالتحديد مع الأطفال الممتثلين.

ومع عدم التزام بعض الأطفال بالحضور خاصة في التجربة الأولى انخفضت عينة الدراسة إلى 19 تلميذ مختارين بطريقة عشوائية؛ 5 أطفال تم تدريبهم كحلفاء للباحثة، 11 طفل هم ممن أظهروا مستوى مرتفع في السلوك الامتثالي، و3 أطفال أظهروا السلوك غير الامتثالي في المرحلة الأولى، ليتم اختبار 11 طفل فقط من مرتفعي الامتثال كعينة قصدية في المرحلة الثانية، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول 7: يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

الرقم	المستوى الدراسي	السن	العينة المختارة عشوائيا		
			الحلفاء	المبحوثين	المجموع
				الممتثلين / غير الممتثلين	
01	سنة أولى	6 سنوات	1	2 / 0	3
02	سنة ثانية	7 سنوات	1	3 / 1	5
03	سنة ثالثة	8 سنوات	1	2 / 0	3
04	سنة رابعة	9 سنوات	1	2 / 1	4
05	سنة خامسة	10 سنوات	1	2 / 1	4
المجموع			5	11 / 3	19

ويمكن توضيح خصائص أفراد العينة من خلال الجدول أدناه:

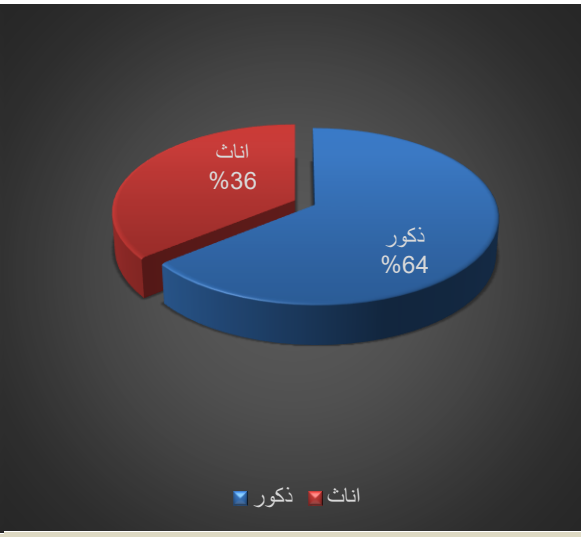
جدول8 : يوضح خصائص العينة الاستطلاعية

		التكرار	النسبة المئوية	السن		المنوال	الوسيط	نصف المدى الربيعي
				التكرار	النسبة المئوية			
الجنس	ذكور	09	%64.3	01	%11,1	02	/	/
				03	%33,3			
				01	%11,1			
				03	%33,3			
				01	%11,1			
	إناث	05	%35.7	1	%20,0			
				1	%20,0			
				1	%20,0			
				2	%40,0			
المجموع		14	%100	14	%100	/	03	1.12
السن	6 سنوات	02	%14.3	/				
	7 سنوات	04	%28.6					
	8 سنوات	02	%14.3					
	9 سنوات	03	%21.4					
	10 سنوات	03	%21.4					
المجموع		14	%100					

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الذكور (64.3%) أكبر من الاناث (35.7%)، وهذا ما يؤكده المنوال، حيث الفئة الأكثر تكرار كانت (2) والتي تعتبر رمز أستخدم للدلالة على الذكور، ونسبة الذكور البالغين من العمر 7و9 سنوات هي الأعلى بين بقية المراحل العمرية في حين نسبة الإناث البالغات من

العمر 9 سنوات هي الأعلى بين بقية المراحل العمرية. وعلى العموم نجد أن الأطفال يترتبون في النسب حسب العمر بداية من البالغين 7 سنوات بنسبة (28.6%) ثم 9و10 سنوات بنسبة (21.4%) وأخيرا 6 و8 سنوات بنسبة (14.3%). والمرحلة العمرية التي تتوسط توزيع بيانات العمر كانت (3) والتي تعتبر رمز أستخدم للدلالة على المرحلة العمرية 8 سنوات بتشتت قدر بـ 1.12.

شكل5 : الأعمدة البيانية لتوزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس والسن



شكل6 : الدائرة النسبية للذكور والاناث للدراسة الاستطلاعية

8.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

استخدمت الباحثة خمس أدوات لجمع البيانات واختبار الفرضيات، وتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية، وقد تمثلت في:

1.8.1. نموذج آش للامتثال الاجتماعي: وقد تم تطبيق النموذج بطريقتين مختلفتين، الطريقة الأولى كانت في بداية التجربة (القياس القبلي) والطريقة الثانية كانت عند نهاية التجربة (القياس البعدي). وإن عدم استخدام ذات الطريقة يرجع إلى الأسباب التالية:

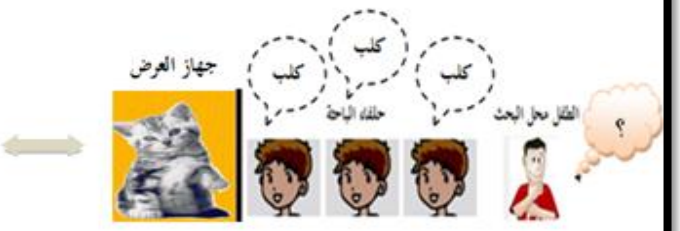
- صعوبة إعادة الطريقة الأولى نظرا لتكشفها أمام الطفل محل البحث، خاصة مع صعوبة ضبط سلوك الوشاية من قبل الحلفاء بعد نهاية التجربة، وبالتالي تفادي استجابة الطفل محل البحث نتيجة إدراكه لتطابق الموقف، وتوقعه المسبق لإجراءات التجربة، فحداثة الموقف من خلال التغيير في الإجراءات مع الحفاظ على الشروط الأساسية لنموذج آش هي ضرورية للقياس الموضوعي لردود فعل الأطفال محل البحث.

✍ خصوصية الطريقة الثانية في التجربة الأولى حيث تطلبت موقفا تجريبيا شبه حقيقي، ما قد يقدم نتائج للمقارنة توضح مدى تباين سلوك الطفل في إطار مهمة إدراكية ومهمة تتضمن موقفا شبه حقيقي. وبالتالي توفر بيانات لطرق القياس في الدراسة الأساسية. أما في التجربة الثانية فهي وإن كانت تتضمن مهمة ادراكية تشبه لما يتعرض له الطفل في الطريقة الأولى (القياس القبلي) إلا أنها تتميز بعرض مثيرات بصرية مختلفة (الخروف والبقرة) بعد تعرض الطفل لمهمة تتضمن عرضا بطريقة مختلفة (تغيير اتجاه الاستجابة) لمثيرات سبق أن تعرض لها في القياس القبلي (القط والكلب).

الطريقة الأولى[1]: وتم في هذه الطريقة محاكاة نموذج آش للامتثال الاجتماعي، من خلال وضع الطفل محل البحث مع ثلاثة من الأطفال الحلفاء للباحثة المدربين مُسبقا على طريقة الإجابة لما يُعرض أمامهم من مثيرات بصرية، ليتم تسجيل الملاحظات بخصوص استجابات الطفل محل البحث في حال قَدَمَ الحلفاء إجابة خاطئة بعد تلقيهم لإشارة متفق عليها من قبل الباحثة، التي تقف وراء المجموعة وذلك لتفادي أي تأثير لوجودها (أي قد يعتقد الطفل أن الباحثة تؤيد وتدعم رأي المجموعة الخاطئ). وقد تم اختبار الأطفال كما هو موضح في الشكل التالي:

الوضع التجريبي:

يوضع الطفل محل البحث مع ثلاثة من حلفاء الباحثة ويجيب خلال 7 محاولات تجريبية على ما يراه من حيوانات معروضة بواسطة جهاز للعرض، 2 محاولتين يقدم فيها حلفاء الباحثة الإجابة الصحيحة، و5 محاولات المتبقية يقدمون الإجابة الخاطئة، وقد رتبت المحاولات كما يلي:



رقم المحاولة	ترتيب عرض المثيرات البصرية	إجابة حلفاء الباحثة
01	قط	قط
02	كلب	كلب
03	كلب	قط
04	قط	كلب
05	قط	كلب
06	كلب	قط
07	قط	كلب

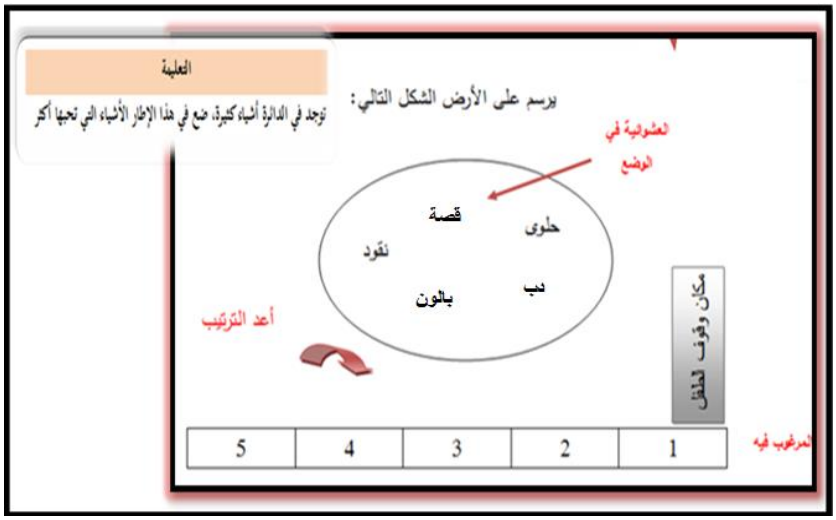
شكل7 : الطريقة الأولى لقياس الامتثال الاجتماعي وفق نموذج آش التجريبي للدراسة الاستطلاعية

[1] لمزيد من التوضيح حول هذه الطريقة في القياس يمكن الاطلاع على تفاصيل نموذج آش في أدوات الدراسة الأساسية.

- **الطريقة الثانية**[1]: وتقوم هذه الطريقة في التجربة الأولى على اختبار أداء الطفل في موقف شبه حقيقي (مع غياب وجود الباحثة)، تمثل في وضعه مع مجموعة من الأطفال الحلفاء المتفقين مسبقا مع الباحثة على تمزيق الأوراق داخل حجرة دراسية ورميها على الأرضية. ليتم تسجيل الملاحظات من نافذة الحجرة بخصوص استجابات الطفل محل البحث في حال امتثل لجماعة رفاقه لسلوك تمزيق ورمي الأوراق أو الإتيان بالسلوك المخالف المستقل. وأما في التجربة الثانية فقد تم اختبار الأطفال بنفس خطوات الطريقة الأولى (القياس القبلي) ولكن مع تغيير في المثيرات المعروضة أمام الطفل حيث استبدلت الصورتين القط والكلب بالصورتين خروف وبقرة.

2.8.1. قياس قيمة التعزيز: تم قياس قيمة التعزيز بطريقتين، إحداها طبقت في التجربة الأولى والطريقة الأخرى طبقت في التجربة الثانية، واستخدام طريقتين يعود إلى طبيعة اجراءات كل تجربة على حدى:

- **طريقة فيرز وروتر:** قامت الباحثة باعتماد طريقة فيرز وروتر التي تكشف عن التعزيزات ذات القيمة وترتبها من الأفضل إلى الأقل تفضيلا، كما تُمَكن من الكشف عن أهم المعززات ذات القيمة المرتفعة والمشتركة عند أفراد العينة. حيث يقدم فيها للأطفال عدة أشكال من التعزيز، فيتصور المبحوثون أن جميع تلك الأشكال قابلة للحدوث بصورة متساوية وبعد ذلك يطلب منهم ترتيبها وفق درجة تفضيلهم لها. وقد تم تطبيق هذه الطريقة ولكن مع إجراء تعديلات لتتناسب مع المرحلة العمرية المدروسة، حيث يرسم على الأرض رسما دائريا توضع فيه مختلف المعززات المادية ويطلب من الطفل محل البحث اختيار ما يحبه من الدائرة ويقوم بوضعه في إطار مرسوم بجانب الدائرة مُعَلَم بأرقام من 1 إلى 5. والشكل رقم (8) يوضح ذلك.



شكل8 : قياس قيمة التعزيز وفق طريقة فيرز وروتر

إذن من خلال الشكل يتضح أنه قد تم وضع داخل الدائرة معززات مادية وبشكل عشوائي وذلك لإمكانية ترتيب

[1] للفهم الأوضح لإجراءات الطريقة الثانية في قياس الامتثال يمكن الاطلاع على أداة التجربة العلمية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية

الطفل لهذه المعززات نظرا لكونها ملموسة على عكس لو كانت معنوية، فيصعب تبسيطها للطفل في هذه الأعمار، والجزم على أنه قد فهم كيفية ترتيبها من الأفضل إلى الأقل تفضيلا خاصة وأن طريقة القياس لا بد وأن تكون موحدة لكل المراحل العمرية، وبالتالي فإن ضمان فهم الأكبر سنا، يُصَعب ضمان نفس الفهم للمعزز المعنوي للأقل سنا وخاصة أطفال الخمس سنوات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن العشوائية في الوضع داخل الدائرة تجعل من جميع المعززات متساوية في الاختيار، واختيار طفل لمعزز ما، هو دليل على أهمية ذلك المعزز مقارنة بغيره خاصة وأنها توضع في إطار مرقم من 1–5 أي الأهم فالأقل أهمية، وهذا ما لاحظته الباحثة على الأطفال أثناء تطبيق هذه الطريقة في القياس، من حيث كون الإجراء مبسطا وواضحا لكل المراحل العمرية وسهولة فهمه وتطبيقه للأطفال.

وقد كان اختيار المعززات المادية بناء على سؤال استكشافي سابق حول ما يفضله الطفل أن يهدى له في حال نجح في الدراسة، وحسب إجابات العينة واجتهادات الباحثة حول الأشياء التي يفضلها الأطفال في العادة، والتي هي في إطار مقدرتها لتوفيرها، التزمت الباحثة بتقديم المعزز المفضل حسب الإجراء التجريبي الذي سيوضح في العناصر التالية. أما عن المعززات التي وضعت في الدائرة فقد تمثلت في؛ قصة، لعبة (دب)، حلوى، نقود، بالون.

وحسب اختيار الطفل لنمط المعززات المفضلة، قد يتم تقديم نفس المعزز أو معزز آخر لكن من نفس النمط في المهمة التجريبية الأولى، على سبيل المثال: لو يختار الطفل لعبة والمتمثلة في الدب فقد تقدم له هدية أخرى كالسيارة أو الدمية ولكنها من نفس النمط أي كونها لعبة.

- **الطريقة الثانية:** بما أن سلوك الامتثال لجماعة الرفاق يمكن أن يكون نتاج لتعزيز جماعة الرفاق للعضو فيها في مواقف مشابهة، حيث يسعى الفرد العضو إلى نيل رضى الجماعة واستحسانها وتجنب النبذ، ما قد يشكل تعزيزا ذا قيمة عالية يؤدي إلى تكرار حدوث سلوك الامتثال متى ما كانت هناك جماعة ما. ومن خلال هذا يتعلم الفرد سلوكات مختلفة إما مقبولة أو غير مقبولة. (الأمر ينطبق فقد على ذوي مَيل للامتثال ونيل استحسان الآخرين). وعليه وبناءا على هذا التصور ارتأت الباحثة إلى استبدال التعزيزات المادية بتعزيز جماعة الحلفاء للرأي الصحيح والموقف الصحيح للطفل محل البحث من خلال التصفيق والتشجيع، ثم يتم اختبار هذا الأخير في موقف مشابه.

3.8.1. قياس التوقع: استخدمت كذلك الباحثة طريقتين في القياس حسب اجراءات كل تجربة، حيث كان التوقع في التجربة الأولى مرتبط بنتيجة من النتائج التالية: غياب التعزيز، حصول على تعزيز معنوي، تشويش التوقع، أو مرتبط بكمية حصول الطفل على معزز معين من بين مجموعة من التعزيزات المادية

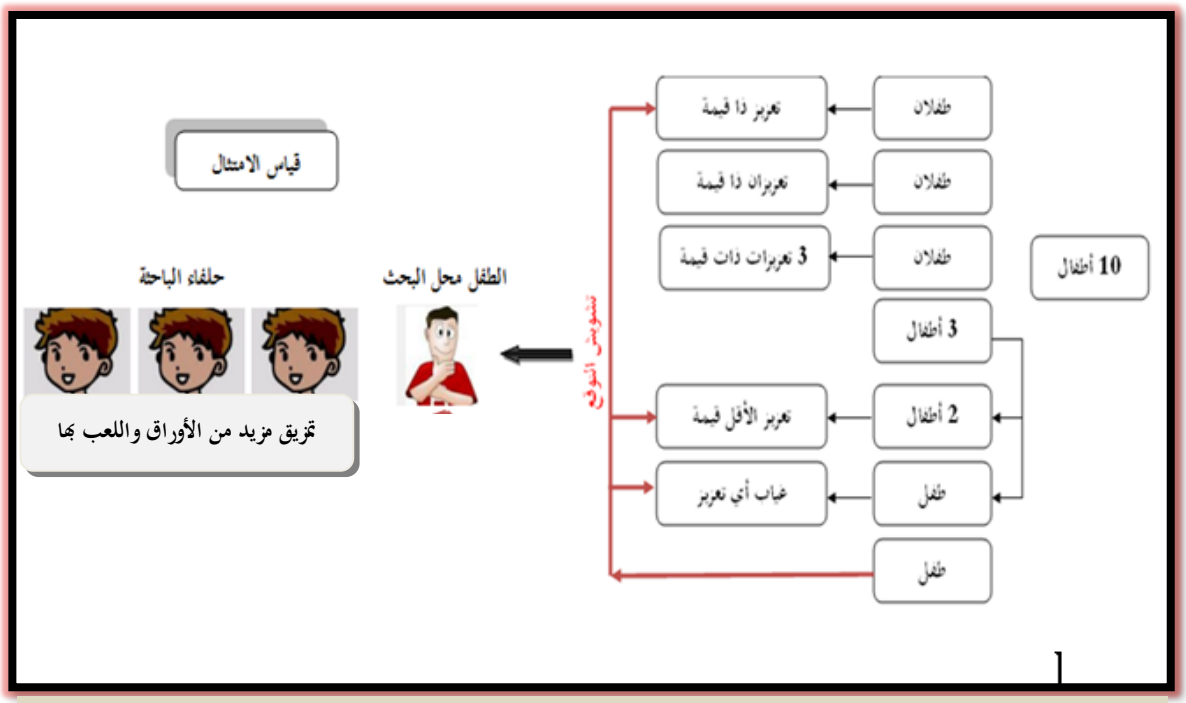
تترتب من الأكثر تفضيلا إلى الأقل تفضيلا، في حين ارتبط في التجربة الثانية؛ بتكرار قيمة تعزيز ثابتة وموحدة بين أفراد المجموعة التجريبية، في ست محاولات تجريبية. وقد تم الاعتماد على التكرار تحديدا لضمان تشكيل وتثبيت الرابطة بين استجابة الطفل في كل تجربة وحصوله على معزز ذا قيمة (عملية بناء التوقع).

4.8.1. التجربة العلمية: استدعت الدراسة الاستطلاعية تطبيق تجربتين، لكل منهما أهدافها، مع خضوعهما لذات الشروط التجريبية (شروط تجربة آش، ونظرية روتر):

- **المهمة التجريبية الأولى:** تمثلت المهمة التي يجب على الأطفال القيام بها في أول تجربة استكشافية في تنظيف القسم من الأوراق المرمية على الأرض (قامت الباحثة برميها مسبقا)، حيث يطلب من الطفل وضع تلك الأوراق في سلة المهملات التي تكون واضحة بجواره، لتكون هناك نتيجة لسلوكه حسب التصميم التجريبي الموضح في الشكل رقم (9)، ووفقا للتعليمة التالية:

1. هذا القسم مليء بالأوراق الممزقة، من يقوم برمي الأوراق في سلة المهملات **ينال هدية** (تقال لجميع الأطفال عدا الأطفال الذين لن يتلقوا أي تعزيز).
2. هذا القسم مليء بالأوراق الممزقة، ضع الأوراق المرمية في سلة المهملات (خاصة بالمجموعة التي لن تتلقى أي تعزيز).

ثم يتم اختبار الأطفال محل البحث في وضعية تتضمن جماعة من الحلفاء (مقدر عددهم بثلاث أطفال) دربوا على تمزيق مزيد من الأوراق، ويمكن أن نوضح التصميم التجريبي كما يلي:



شكل9 : تصميم المهمة التجريبية الأولى من الدراسة الاستطلاعية

يتضح من خلال الشكل أن الأطفال محل البحث كمرحلة أولى قسموا إلى مجموعات، كل مجموعة تتعرض لنمط تعزيز مختلف بعد تنفيذهم لمهمة تنظيف القسم من الأوراق، 6 أطفال يقدم لهم تعزيز ذا قيمة باختلاف كمية المعزز المقدم (واحد، اثنان، ثلاث)، وطفلين يقدم لهما تعزيز أقل قيمة والذي يتمثل في الاختيار الأخير (الخامس) للمعززات المادية الذي حدده الطفلان في مرحلة قياس قيمة التعزيز، في حين طفل واحد لا يقدم له أي تعزيز، وآخر يشوش له التوقع نتيجة سلوكه بين تقديم معزز ذا قيمة، وآخر أقل قيمة، وغياب تام لأي تعزيز. ليقف في المرحلة الثانية حلفاء الباحثة مع كل طفل محل البحث خارج القسم ثم يطلب منهم الدخول وتنظيف القسم من الأوراق المرمية، تقوم بعدها الباحثة بالخروج الفوري من القسم بحجة الانشغال بأمر ما مع الحرص على غلق الباب وراءها ضمانا لتلقائية استجابة الطفل وحرية التصرف. لتتوجه الباحثة مباشرة إلى نافذة الحجرة حيث يتم تسجيل ملاحظات حول طبيعة السلوكات الصادرة من الأطفال. وبالنسبة للخطوات والمراحل التي تم اعتمادها حتى يتم إجراء التجربة بدقة فقد تمثلت في:

1. تدريب الحلفاء على تمزيق الأوراق واللعب بها داخل القسم مع غياب الباحثة، ثم تقديم هدايا بسيطة لهم لضمان استمرارهم في نفس السلوك.
2. وضع الأطفال محل البحث (الممتثلين) في قسم مليء بالأوراق الممزقة ويطلب منهم جمعها وتنظيفه، وفقا لترتيب معين لتسهيل وتنظيم المهمة كما يلي: 1- الطفل الذي يتعرض لتشويش التوقع حيث يتم دمجه مع الحالات الثلاث الموالية، 2- الطفل الذي لم يتعرض لأي تعزيز، 3- الطفلان اللذان قدما لهما تعزيز أقل قيمة، 4- طفلان تعرضا لتعزيز ذا قيمة، 5- طفلان قدم لهما تعزيزان ذا قيمة، 6- وأخيرا الطفلان الذي قدم لهما 3 تعزيزات ذات قيمة.
3. اختبار الأطفال غير الممتثلين في إطار جماعة الحلفاء التي تقوم بتمزيق مزيد من الأوراق داخل القسم (بعد تلقيهم لطلب تنظيف القسم من الباحثة) للكشف عما إذا اختلف سلوكهم في هذا الموقف الشبه حقيقي عن القياس القبلي.
4. اختبار الأطفال الممتثلين في إطار جماعة الحلفاء التي تقوم بتمزيق مزيد من الأوراق داخل القسم.
5. بعد اختبار كل طفل سواء من الممتثلين أو غير الممتثلين يوجه إلى قسم آخر ليتم عزله عن بقية الأطفال تفاديا لسلوك الوشاية.

- **المهمة التجريبية الثانية:** تم التوصل إلى اجراءات هذه المهمة انطلاقا من نتائج المهمة التجريبية الأولى؛ حيث تم التركيز فيها على تعريض الأطفال لموقف مشابه (يتعرض الطفل لمهمتين ادراكيتين متشابهتين) يتم في إطاره تقديم تعزيز ذا قيمة ثابت بالنسبة لكل الأطفال محل البحث بعد أن يتم التوضيح

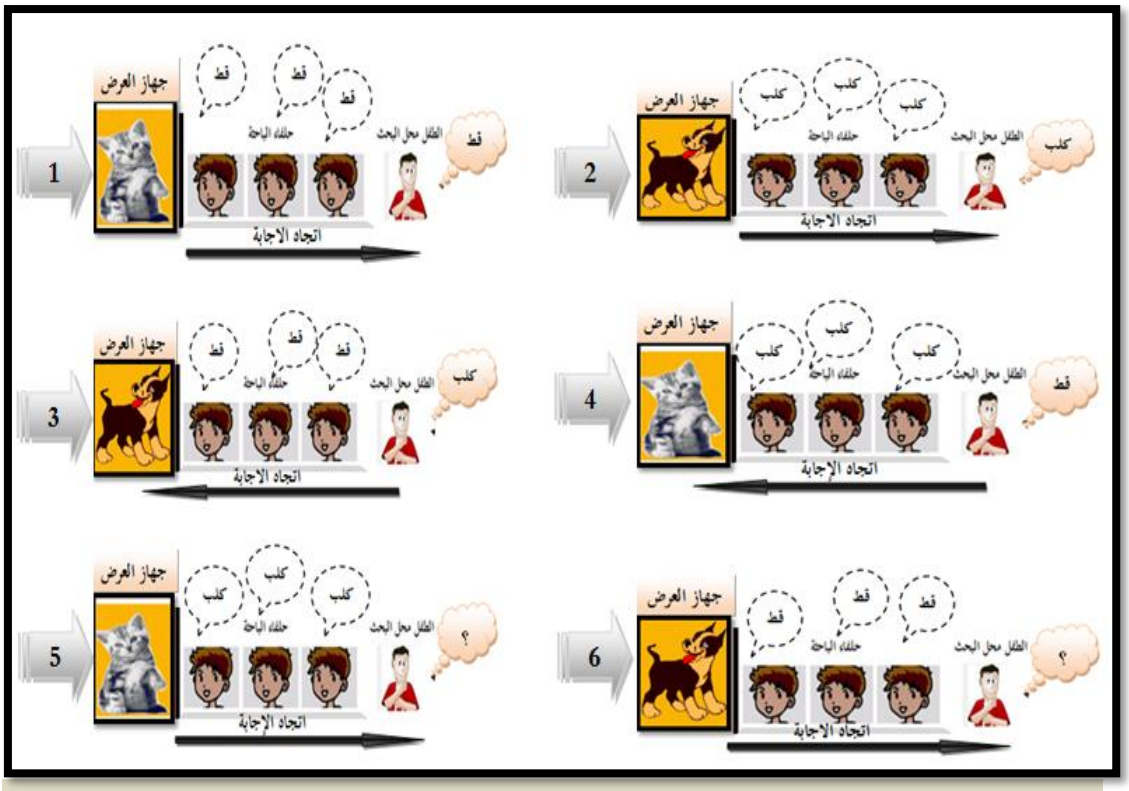
للطفل أن استجابته صحيحة واستجابة رفاقه خاطئة (القياس الأول)، لأنه من خلال المهمة السابقة قد لا يدرك الطفل أساسا أن سلوك جماعة الحلفاء خاطئ وبالتالي يتبعه على أساس أنه دليل على طريقة التصرف في الموقف. (امتثال معلوماتي)، وقد تمثلت اجراءات هذه المهمة التجريبية في:

1- إعادة عرض صور الحيوانات (القط، الكلب) لكن هذه المرة تُدرب الباحثة الحلفاء بطريقة مختلفة عن سابقتها، حيث يقدم الحلفاء الإجابتين الصحيحتين أولا ثم يتم عكس اتجاه الإجابة.

2- يجيب الطفل محل البحث على إجابتين يصفق عليها الأطفال الحلفاء ويؤكدون للطفل محل البحث صحتها (تعزيز ذا قيمة)

3- يُعكس اتجاه الاجابة مجددا أي يجيب الحلفاء أولا لكن مع تقديم إجابات خاطئة ليلاحظ رد فعل الطفل مع استمرار تعزيز الحلفاء للطفل محل البحث في حال قدم اجابات صحيحة، وتجاهل الاجابة الخاطئة. (إدراك الخطأ من الصحيح)

4- وضع الطفل في موقف مشابه لكن مع جماعة حلفاء أخرى وصور حيوانات أخرى، يتم ترتيبها وتدريب جماعة الحلفاء الجديدة على طريقة أخرى في الاستجابة. (القياس النهائي للامتثال). ويمكن أن نوضح المهمة التجريبية في الشكل التالي:



شكل10 : تصميم المهمة التجريبية الثانية من الدراسة الاستطلاعية

إذن من خلال الشكل يتضح أن المحاولتين الأوليتين يبدأ اتجاه الإجابة فيها من الحلفاء وصولا للمبحوث مع تقديم إجابات صحيحة عما هو معروض من صور، ليتغير الاتجاه في المحاولتين 3 و4 انطلاقا من المبحوث إلى حلفاء الباحثة، وفي هذه الحالة سيجيب المبحوث عما يراه من صورة بشكل صحيح لأنه لا يخضع لأي تأثير مع العلم أن الجماعة تتبعه بإجابات خاطئة، وبعد كل محاولة من هاتين المحاولتين يصفق فيها الحلفاء على إجابة المبحوث ويمدح من قبلهم. ليعود اتجاه الإجابة انطلاقا من الحلفاء نحو المبحوث لكن هذه المرة مع تقديم الحلفاء لإجابات خاطئة، يلاحظ على إثرها رد فعل الطفل المبحوث، مع استمرار تعزيز عدم امتثاله (من خلال تقديمه لإجابات صحيحة) من قبل الحلفاء. وحتى يتم اختبار الطفل فيما إن كان سيحافظ على رأيه الصحيح مقابل الرأي الخاطئ لجماعة الحلفاء، يتم وضع الطفل في موقف مشابه لكن مع جماعة حلفاء أخرى وصور حيوانات أخرى، يتم ترتيبها وتدريب جماعة الحلفاء الجديدة على الإجابات وفق ما يوضحه الجدول التالي:

جدول9 : يوضح طريقة إجابة الحلفاء على المثيرات البصرية المعروضة

ترتيب عرض المثيرات البصرية	إجابة حلفاء الباحثة	نمط الاجابة
خروف	خروف	صحيحة
بقرة	بقرة	صحيحة
بقرة	خروف	خاطئة
خروف	بقرة	خاطئة
خروف	بقرة	خاطئة
بقرة	خروف	خاطئة
خروف	بقرة	خاطئة

5.8.1. الملاحظة العلمية: استدعت التجربتين تطبيق الملاحظة العلمية بنوعيها غير المباشرة والمباشرة لرصد الاستجابة السلوكية للأطفال محل البحث وفقا لكل موقف تجريبي (التجربة الأولى أو التجربة الثانية) وما يتطلبه من قياسات (قياس مستوى الامتثال الاجتماعي وقياس قيمة التعزيز)، ويمكن أن نستعرض نتائج الملاحظة وفق ما تبينه الجداول التالية:

قياس الامتثال (نموذج آش): تم تسجيل نتائج هذا القياس القبلي وفق ما نستعرضه في الجدول التالي:

جدول 10: يوضح جدول ملاحظة للاستجابات الامتثالية من الدراسة الاستطلاعية

الطفل	المحاولات التجريبية													
	3		4		5		6		7					
	امتثال	عدم امتثال	امتثال	عدم امتثال	امتثال	عدم امتثال	امتثال	عدم امتثال	امتثال	عدم امتثال				
ب.خ	×		×		×		×		×					
س.ع	×		×		×		×		×					
ج.أ	×			×		×		×		×				
ب.ع	×		×		×		×		×					
س.م	×		×		×		×		×					
ب.ز	×		×		×		×		×					
ع.ن		×	×		×		×		×					
م.س	×		×		×		×		×					
س.س		×		×		×		×		×				
ي.ص	×		×		×		×		×					
ح.إ	×		×		×		×		×					
ع.م	×		×		×		×		×					
ح.ب		×		×		×		×		×				
م.إ	×		×		×		×		×					

عن ردود الفعل الأولية للأطفال المختبرين عند سماع الإجابات الخاطئة التي يبديها الحلفاء فقد تباينت بين التعجب، والتفكير للحظات ثم الإدلاء بالإجابة، والنظر إلى المجموعة، والاحتجاج عن رأي

المجموعة، والإتباع التام للمجموعة دون أن يلحظ على الطفل أي رد فعل، وهذا ما قد تؤكده بعض الاستجابات حيث نلحظ من خلال الجدول أن طفلة واحدة (ع.ن) قدمت استجابة واحدة غير امتثالية عند بداية التجربة ثم غيرت رأيها لتتبع جماعة الحلفاء. أما بالنسبة لغير الممتثلين الذين بلغ عددهم 3 أطفال (ج.أ، س.س، ح.ب)، اثنين منهما (س.س، ح.ب) أظهرا عدم امتثال في كل المحاولات التجريبية وطفلة واحدة (ج.أ) أظهرت في البداية استجابة امتثالية ثم غيرت رأيها عن مجموعة الحلفاء لتجيب بالإجابات الصحيحة على ما تراه من مثيرات بصرية. وكما يظهر من خلال الجدول فقد تجاوز عدد الممتثلين عما كان مطلوبا أي 10 أطفال، وذلك لتفادي احتمالات وقوع أخطاء أو تغيب لأحد الأطفال في المراحل التالية. أما بالنسبة للثلاث غير الممتثلين فقد تم توظيفهم للكشف عما إذا كانت استجابتهم ستختلف عندما يوضعون في موقف اجتماعي شبه حقيقي أم لا (المهمة التجريبية الأولى).

- **قياس قيمة التعزيز:** لاختيار المعززات المناسبة والمفضلة (ذات قيمة) عند الأطفال محل البحث، وضفت الباحثة طريقة فيرز وروتر، والتي سجلت نتائجها وفق الجدول التالي:

جدول 11: يوضح جدول ملاحظة لترتيب المعززات المادية في الدراسة الاستطلاعية

الطفل	الهدية المفضلة عند الطفل	ترتيب اختيار الطفل للمعززات				
		01	02	03	04	05
م. إ	قصة	قصة	حلوى	بالون	لعبة	نقود
ب. ز	مفرقعات	نقود	حلوى	قصة	بالون	لعبة
ب. خ	دمية	قصة	لعبة	حلوى	بالون	نقود
ح. إ	كرة	نقود	قصة	بالون	حلوى	لعبة
س. ع	قصة	قصة	لعبة	حلوى	بالون	نقود
ع. ن	عطر	لعبة	قصة	بالون	نقود	حلوى
م. ع	كرة	لعبة	قصة	بالون	نقود	حلوى
ب. ع	كرة	قصة	نقود	لعبة	بالون	حلوى
س. م	كرة	نقود	قصة	لعبة	بالون	حلوى
م. س	كرة	لعبة	قصة	بالون	نقود	حلوى
ج. أ	أطفال غير ممتثلين					
س. س						
ب. ح						

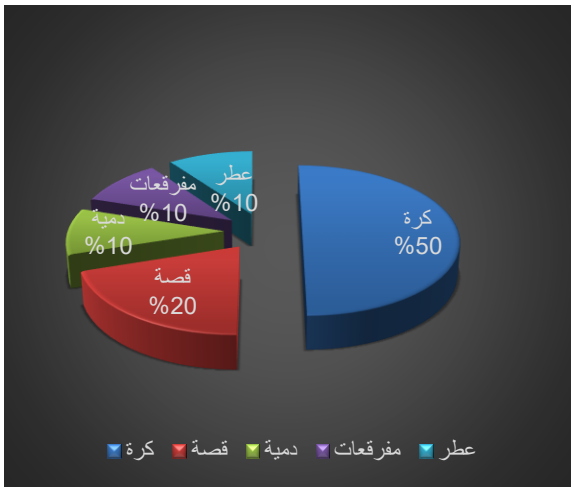
على الرغم من أنه يصعب الجزم بوجود أشياء مشتركة بين جميع الأطفال، إلا أننا قد نجد بعض الأشياء التي هي في العادة مفضلة عند أغلبهم، وهذا ما نلاحظه من خلال الجدول أن الأشياء المحبذة للأطفال كإجابة على سؤال: الأشياء التي يريدون أن تقدم لهم كهدية، كانت لصالح الألعاب عموما (كرة، دمية، مفرقعات) والقصص، والعطر.

جدول 12: يوضح تكرار الهدايا المفضلة عند الطفل

كرة	قصة	دمية	مفرقعات	عطر	النمط المفضل
5	2	1	1	1	اللُعب

وقد تم الاستعانة بهذه الاجابات لاختيار تعزيزات مادية مناسبة للمراحل العمرية المدروسة، إضافة إلى خضوع هذا الاختيار للشروط التالية:

- أن يكون التعزيز المادي غير مضر بالطفل، لذلك فقد تم إلغاء المفرقعات نظرا لما تحمله من خطورة على الأطفال محل البحث.
- أن يكون التعزيز مشترك بين الجنسين، لذلك فقد تم إلغاء العطر والدمية والكرة لكونها تخضع للتنميط الجنسي واستبدلت بلعبة الدب التي هي في العادة مشتركة بين الجنسين.
- أن يكون التعزيز في مقدور الباحثة توفيره، لذلك تم إلغاء طلب بعض الأطفال للحصول على لوحات إلكترونية.



شكل11 : الدائرة النسبية لتفضيلات الطفل للهدايا

وبناء على الملاحظات أعلاه والشروط الواجب توفرها برمجت الباحثة تقديم نمط معين من التعزيز لكل طفل حسب ترتيب كل طفل للمعززات وحسب ما يتطلبه وضعية التدخل التجريبي في مهمة تنظيف القسم (دون وجود الحلفاء)، إلا أنه عند التطبيق تغيرت بعض الأنماط نتيجة لتغيب الطفل أو أخطاء في القياس وهذا ما نوضحه في الجدول التالي:

جدول 13: نمط التعزيز المقدم لكل طفل

الطفل	الهدية المفضلة	ترتيب اختيار الطفل للمعززات					نمط التعزيز المقدم
		01	02	03	04	05	
م. إ	قصة	قصة	حلوى	بالون	لعبة	نقود	تعزيز ذا قيمة: قصة
ب. ز	مفرقعات	نقود	حلوى	قصة	بالون	لعبة	تعزيز ذا قيمة: نقود
ب. خ	دمية	قصة	لعبة	حلوى	بالون	نقود	التغيب
ح. إ	كرة	نقود	قصة	بالون	حلوى	لعبة	تعزيزان ذا قيمة: كرة، نقود
س. ع	قصة	قصة	لعبة	حلوى	بالون	نقود	3 تعزيزات ذات قيمة: قصة، لعبة سيارة، حلوى
ع. ن	عطر	لعبة	قصة	بالون	نقود	حلوى	3 تعزيزات ذات قيمة: عطر، دمية، قصة
م. ع	كرة	لعبة	قصة	بالون	نقود	حلوى	تعزيز أقل قيمة: حلوى
ب. ع	كرة	قصة	نقود	لعبة	بالون	حلوى	تعزيز أقل قيمة: حلوى
س. م	كرة	نقود	قصة	لعبة	بالون	حلوى	غياب التعزيز
ي. ص	حدوث خطأ						تعزيز معنوي
ي. ص	حدوث خطأ						تعزيز معنوي، غياب التعزيز، تعزيز ذا قيمة
م. ش	حدوث خطأ						تأخر عن التجربة
م. س	كرة	لعبة	قصة	بالون	نقود	حلوى	حدوث خطأ لذا تم إلغاءه
ج. أ	أطفال غير ممتثلين						غياب التعزيز
س. س							غياب التعزيز
ب. ح							غياب التعزيز

نلاحظ من خلال الجدول أنه قد تغيبت طفلة واحدة (ب.خ) في حين تم إلغاء طفلين آخرين وذلك لحدوث أخطاء أثناء تطبيق التجربة الأولى حيث تأخر أحد الطفلين (م.ش) عن الوقت المطلوب خاصة وأن

التجربة تسير بنظام وترتيب معين، أما الثاني (م.س) فقد أخطأت الباحثة بضمه لجماعة الحلفاء مع أنه مبحوث كبقية المبحوثين، فقد كان الطفل الذي سيتعرض لتشويش التوقع، الأمر الذي ألزم الباحثة باستبداله بالطفل الذي يقدم له تعزيز معنوي، حيث بعد أن يتم اختباره بعد تلقي التعزيز المعنوي فيشوش له التوقع من خلال تعريضه لغياب التعزيز، وتعزيز ذا قيمة. وهو الطفل (ي.ص) الذي أخطأت الباحثة كذلك في إجراء اختبار لقيم التعزيز الخاصة به، لكن لم يلغى كمبحوث وبذلك عُرض لتعزيز معنوي. وبالنسبة لنمط التعزيزات المقدمة لبقية المبحوثين فقد كانت حسب الشيء الذي يفضله الطفل بعد سؤاله من طرف الباحثة وكذا الترتيب الذي قام به من خلال رسم التعزيزات الذي وُضح سابقا، عدا طفلا واحدا الذي فضل المفرقعات لكن استبدلتها الباحثة بنقود لسلامة المبحوث.

- **المهمة التجريبية الأولى:** تهدف هذه المهمة للكشف عن إمكانية خفض السلوك الامتثالي من خلال حصول الطفل على نمط معين من التعزيز نتيجة لسلوكه في موقف تنظيف القسم بغية تشكيل توقع بين كل نمط من تلك التعزيزات والسلوك (تنظيف القسم)، والكشف بالتحديد عن الفروق بين الأطفال الذين تلقوا تعزيزات ذات قيمة وغيرهم من الأطفال لمعرفة مدى الدور الذي قد تلعبه قيمة التعزيز في الاستجابة الامتثالية للطفل بعد تعرضه لضغط جماعة الحلفاء المدربة على تمزيق مزيد من الأوراق. وقد سجلت النتائج وفق الجدول التالي:

جدول 14: يوضح جدول ملاحظة استجابة الطفل في المهمة التجريبية الأولى من الدراسة الاستطلاعية

الطفل	القياس القبلي		المهمة التجريبية الأولى			ملاحظات
	الاستجابة		نمط التعزيز المقدم (بعد تنظيف القسم)	الاستجابة (بعد التعرض لضغط الحلفاء)		
	امتثال	عدم امتثال		امتثال	عدم امتثال	
م. إ	×		تعزيز ذا قيمة: قصة	×		
ب. ز	×		تعزيز ذا قيمة: نقود		×	
ح. إ	×		تعزيزان ذا قيمة: كرة، نقود	×		
س. ع	×		3 تعزيزات ذات قيمة: قصة، لعبة سيارة، حلوى	×		
ع. ن	×		3 تعزيزات ذات قيمة: عطر، دمية، قصة	×		عدم الامتثال في الثواني الأولى (تردد)
م. ع	×		تعزيز أقل قيمة: حلوى	×		
ب. ع	×		تعزيز أقل قيمة: حلوى	×		
س. م	×		غياب التعزيز	×		
ي. ص	×		تعزيز معنوي	×		
ي. ص	×		تعزيز معنوي، غياب التعزيز، تعزيز ذا قيمة	×		
ج. أ		×	غياب التعزيز		×	تدخل بالقوة
س. س		×	غياب التعزيز		×	الانزواء
ب. ح		×	غياب التعزيز	×		تردد لدقائق

نلاحظ من خلال الجدول* بشكل عام حفاظ الأطفال على استجابتهم قبل التدخل التجريبي أو بعده مع وجود بعض المفارقات نوضحها عند عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة. أما عن السلوك الملاحظ على الأطفال محل البحث في هذا القياس، فنجد أنه من مجموع الأطفال غير الممتثلين الذين لم يتلقوا أي تعزيز، طفلة واحدة امتثلت بعد تردد دام لدقائق، أما الطفلان المتبقيان فرد فعلهما تباين بين الحدة والهدوء حيث حاول أن يتدخل أحدهما بالقوة لكف سلوك جماعة الحلفاء في حين الآخر انزوى ولم يشارك إطلاقا في سلوك جماعة الحلفاء، أما الأطفال الممتثلين والذين تلقوا أنماط مختلفة من التعزيزات المادية فقد امتثل جميعهم دون أي تردد عدا طفل واحد (ع.ن). وهذا ما يُظهر أن استجابة الأطفال عموما لن تتغير في الموقف شبه حقيقي ما يقود إلى توقع أنها لن تتغير حتى في الموقف الحقيقي.

- **المهمة التجريبية الثانية:** تهدف هذه المهمة للكشف عن إمكانية خفض السلوك الامتثالي من خلال تثبيت تقديم تعزيز ذا قيمة موحد لجميع الأطفال (تصفيق وتشجيع جماعة الحلفاء على الإجابة الصحيحة) في مهمة إدراكية تتضمن عدد من المحاولات التجريبية (تكرار) حتى تتشكل نوع من الرابطة بين سلوك الطفل (تقديم إجابة صحيحة للصورة المعروضة أمامه) ونتيجة السلوك (التصفيق والتشجيع). والاستجابة تم تسجيلها وفق الجدول التالي:

* تم حذف الأطفال (ب.خ، م.ش، م.س) نظرا للتغيب والأخطاء الموضحة مسبقا

جدول 15: يوضح جدول ملاحظة لاستجابة الطفل على المهمة التجريبية الثانية من الدراسة الاستطلاعية

المهمة التجريبية الثانية													
الطفل	نمط التعزيز المقدم	استجابة الأطفال مع الحلفاء رقم1						استجابة الأطفال مع الحلفاء رقم2					
		المحاولات التجريبية											
		إجابة الطفل قبل الحلفاء		إجابة الحلفاء قبل الطفل			النتيجة	الحلفاء قبل الطفل في كل المحاولات					النتيجة
		3	4	5	6	7		3	4	5	6	7	
إ.ح	تصفيق وتشجيع الحلفاء على الاجابة الصحيحة	ع	ع	ع	ع	ع	عدم امتثال	ع	ع	ع	ع	ع	عدم امتثال
ي.ص		ع	ع	ع	ع	ع	عدم امتثال	ع	ع	ع	ع	ع	عدم امتثال
ع.ن		ع	ع	م	م	ع	امتثال	ع	ع	ع	ع	ع	عدم امتثال
س.م		ع	ع	ع	ع	ع	عدم امتثال	ع	ع	ع	ع	ع	عدم امتثال
ب.ع		م	م	م	م	م	امتثال	م	م	م	م	م	امتثال
ب.ز		م	م	م	م	م	امتثال	م	م	م	م	م	امتثال
س.ع		ع	ع	ع	م	م	امتثال	م	ع	ع	م	ع	مشوش
ب.خ		ع	ع	ع	ع	ع	عدم امتثال	ع	ع	ع	ع	ع	عدم امتثال
م.ع		ع	ع	ع	ع	ع	عدم امتثال	ع	ع	ع	ع	ع	عدم امتثال

نلاحظ من خلال هذه المهمة التجريبية حدوث تغير في السلوك مقارنة بالمهمة التجريبية السابقة، من خلال ظهور الاستجابات غير الامتثالية مع الحلفاء (1) وثباتها مع الحلفاء (2) عدا طفل واحد (ع.ن) الذي أظهر استجابة امتثالية في محاولتين تجريبيتين الخامسة والسادسة لتتغير إلى غير امتثالية في المحاولة السابعة مع الحلفاء (1) وتثبت هذه الاستجابة غير الامتثالية مع الحلفاء (2)، ما قد يشير إلى أن اجراءات المهمة التجريبية الثانية أكثر فعالية من المهمة السابقة. وهذا ما سيتضح أكثر عند عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة.

9.1. أساليب المعالجة الاحصائية:

يمكن توضيح الأساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية وفقا للجدول التالي:

جدول 16: يوضح أساليب المعالجة الاحصائية ومبررات استخدامها في الدراسة الاستطلاعية

نوع البيانات	الأسلوب الاحصائي المناسب	المبررات الاحصائية
خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	*التكرارات والنسب المئوية *الوسيط والمنوال *نصف المدى الربيعي	*مستوى قياس متغير الجنس والسن والامتثال من النوع الاسمي والرتبي على الترتيب.
الفرض1: لا يمتثل أطفال المجموعة التجريبية لجماعة الحلفاء.		
الفرض2: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن	*اختبار اعتدالية التوزيع *اختبار مان وتني	*عينتين مستقلتين (الذكور والاناث) *عينة الدراسة أقل من 30 ولا تخضع للتوزيع الاعتدالي (لابارامتري) *المتغير التابع (مستوى الامتثال) من النوع الرتبي
	*اختبار اعتدالية التوزيع *اختبار كروسكال–واليز	*أكثر من عينتين مستقلتين (السن) *عينة الدراسة أقل من 30 ولا تخضع للتوزيع الاعتدالي (لابارامتري) *المتغير التابع (مستوى الامتثال) من النوع الرتبي.
الفرض3: تترتب التعزيزات المادية لدى اطفال المجموعة التجريبية من الأفضل إلى الأقل تفضيلا	*التكرارات والنسب المئوية	*وصف البيانات
الفرض4: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند أطفال المجموعة التجريبية تبعا لأنماط التعزيز	*اختبار كاي مربع	*أكثر من عينتين مستقلتين (أنماط التعزيز) *عينة الدراسة أقل من 30 ولا تخضع للتوزيع الاعتدالي (لابارامتري)

		*المتغير التابع (انماط التعزيز) من النوع الاسمي.
الفرض 5: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الأولى.	*اختبار اعتدالية التوزيع *اختبار ماكنمار	*عينتين مترابطتين (القياس القبلي والبعدي) *عينة الدراسة أقل من 30 ولا تخضع للتوزيع الاعتدالي (لابارامتري) *القياسين القبلي والبعدي من النوع الاسمي (0: عدم امتثال، 1: امتثال).
الفرض 6: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الثانية.	**القياس الأول:** مع مجموعة الحلفاء الأولى *التكرارات والنسب المئوية *اختبار اعتدالية التوزيع * اختبار ولككسون	– عينتين مترابطتين (القياس القبلي والبعدي) *عينة الدراسة أقل من 30. *القياسين القبلي والبعدي من النوع الرتبي (0: عدم امتثال، 1: امتثال لمحاولة، 2: امتثال لمحاولتين، 3: امتثال لثلاث محاولات، 4: امتثال في أربع محاولات، 5: امتثال في خمس محاولات). *أحد القياسين بياناته لم تتوزع طبيعيا.
	القياس الثاني: مع مجموعة الحلفاء الثانية *التكرارات والنسب المئوية *اختبار اعتدالية التوزيع *اختبار ولككسون	
	مقارنة القياس الأول والثاني والقياس القبلي *التكرارات والنسب المئوية *اختبار اعتدالية التوزيع *اختبار فريدمان	
الزيد (1434)؛ المبدل (1437–1438)؛ الميرغني (2018)؛ خياري (2015)؛ سليمان (2007)؛ شعوان (2014)؛ طويطي ووعيل (2013–2014)؛ يعلى (د.ت.)؛ (Grande.todd, 2016)؛ (how2stats, 2011).		

10.1. عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات:

بعد تطبيق الاجراءات الموضحة أعلاه، تم التوصل إلى النتائج التالية:

1.10.1. اختبار نتائج الفرضية الأولى: يمكن عرض نتائج اختبار الفرضية الأولى التي تنص على: " لا يمتثل أطفال المجموعة التجريبية لجماعة الحلفاء"، من خلال الجدول التالي الذي يبين استجابة كل طفل محل البحث على المثيرات البصرية التي عرضت أمامه في المحاولات التجريبية السبعة:

جدول17 : يوضح نتائج استجابة العينة الاستطلاعية في المحاولات التجريبية للامتثال

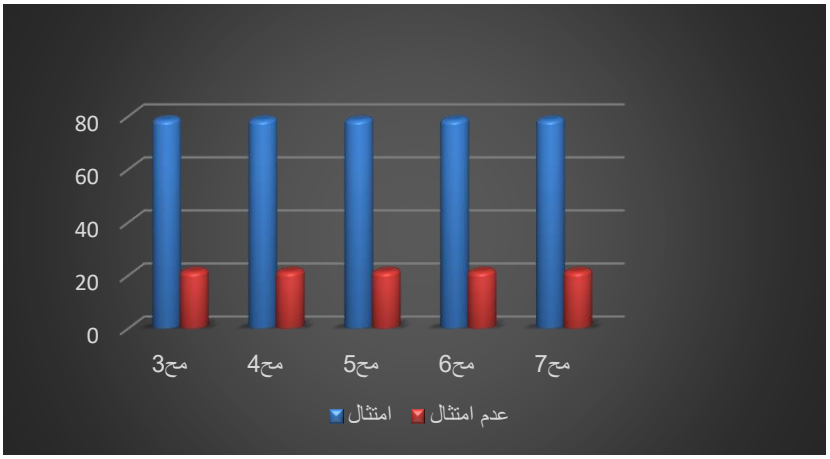
الطفل	ترتيب عرض المثير							النتيجة
	المحاولات التجريبية							
	01	02	03	04	05	06	07	
	إجابة الحلفاء							
	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	
	قط	كلب	قط	كلب	كلب	كلب	قط	
ب-خ	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال
س-ع	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال
ج-أ	قط	كلب	قط	قط	قط	كلب	قط	عدم امتثال
ب-ع	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال
س-م	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال
ب-ز	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال
ع-ن	قط	كلب	كلب	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال
م-س	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال
س-س	قط	كلب	كلب	قط	قط	كلب	قط	عدم امتثال
ي-ص	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال
ح-إ	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال
ع-م	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال
ح-ب	قط	كلب	كلب	قط	قط	كلب	قط	عدم امتثال
م-إ	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال

المحاولتين الأوليتين الصحيحتين لحلفاء الباحثة — استجابة غير امتثالية لطفل محل البحث

بتحليل البيانات المعروضة أعلاه إحصائيا نتوصل إلى تحديد تكرار ونسب استجابات الأطفال وفق كل محاولة تجريبية، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول 18: يوضح تكرارات ونسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية من الدراسة الاستطلاعية

المحاولة التجريبية	الامتثال		عدم الامتثال		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الثالثة	11	78.6	3	21.4	14	100
الرابعة	11	78.6	3	21.4	14	100
الخامسة	11	78.6	3	21.4	14	100
السادسة	11	78.6	3	21.4	14	100
السابعة	11	78.6	3	21.4	14	100



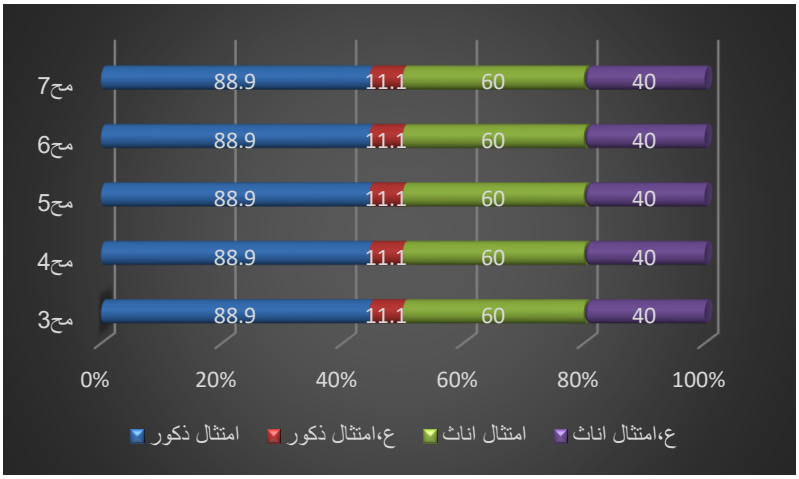
شكل12 : الأعمدة البيانية لنسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية

يتضح من خلال الجدول أنه في كل المحاولات التجريبية استجاب حوالي 11 طفل بالامتثال الاجتماعي بنسبة مقدرة بـ(78.6%)، في مقابل ثلاث أطفال فقط استجابوا بعدم الامتثال بنسبة (21.4%)، ويمكن أن نوضح توزيع هذه النسب حسب العمر والجنس وفقا للجدولين التاليين:

جدول 19: يوضح تكرارات ونسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية حسب الجنس من الدراسة الاستطلاعية

المحاولة التجريبية	الذكور				الاناث			
	امتثال		عدم امتثال		امتثال		عدم امتثال	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الثالثة	8	88.9	1	11.1	3	60	2	40
الرابعة	8	88.9	1	11.1	3	60	2	40
الخامسة	8	88.9	1	11.1	3	60	2	40
السادسة	8	88.9	1	11.1	3	60	2	40
السابعة	8	88.9	1	11.1	3	60	2	40

يتضح من خلال هذا الجدول أن نسب الامتثال وعدم الامتثال تتباين بين الجنسين على الرغم من ثبات قيمة التكرار والنسبة المئوية في كل المحاولات التجريبية، حيث بلغ عدد الذكور الممتثلين (8) بنسبة (88.9%) وهي أعلى من عدد الإناث الممتثلات اللاتي بلغ عددهن (3) بنسبة (60%). مقابل طفل ذكر واحد لم يمتثل (11.1%) وهي نسبة أقل من الإناث غير الممتثلات اللاتي بلغ عددهن 2 بنسبة (40%). وقراءة نسب الامتثال من عدمه تختلف في توزيعها من حيث السن، وهذا موضح في الجدول التالي:

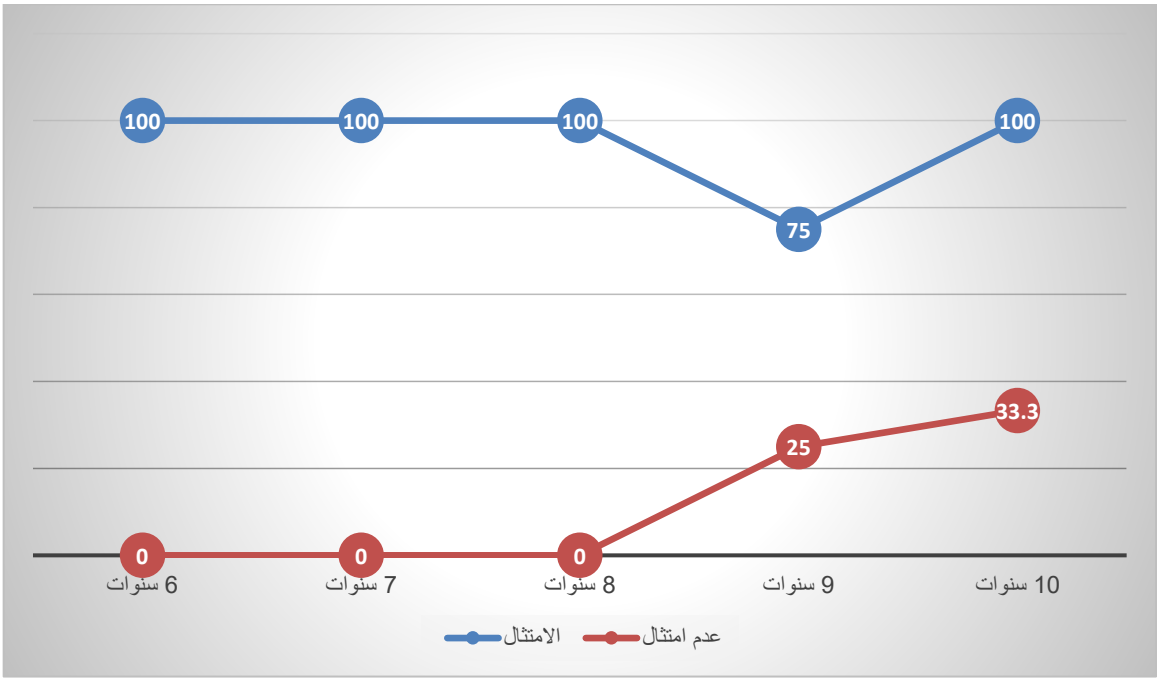


شكل13 : أعمدة بيانية لنسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية حسب الجنس من الدراسة الاستطلاعية

جدول20 : يوضح تكرار ونسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية حسب السن من الدراسة الاستطلاعية

السن		المحاولة الثالثة		المحاولة الرابعة		المحاولة الخامسة		المحاولة السادسة		المحاولة السابعة	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
6 سنوات	عدم امتثال	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	امتثال	2	100	2	100	2	100	2	100	2	0
	المجموع	2	100	2	100	2	100	2	100	2	100
7 سنوات	عدم امتثال	0	0	1	25	1	25	1	25	1	25
	امتثال	4	100	3	75	3	75	3	75	3	75
	المجموع	4	100	4	100	4	100	4	100	4	100
8 سنوات	عدم امتثال	1	50	0	0	0	0	0	0	0	0
	امتثال	1	50	2	100	2	100	2	100	2	100
	المجموع	2	100	2	100	2	100	2	100	2	100
9 سنوات	عدم امتثال	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3
	امتثال	2	66,7	2	66,7	2	66,7	2	66,7	2	66,7
	المجموع	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100
10 سنوات	عدم امتثال	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3
	امتثال	2	66,7	2	66,7	2	66,7	2	66,7	2	66,7
	المجموع	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100

يتضح من خلال هذا الجدول أن نسب الامتثال وعدم الامتثال تختلف حسب العمر حيث كان التكرار الأكبر لصالح الأطفال الممتثلين من الفئة العمرية 7 سنوات في المهمة التجريبية الأولى لينخفض هذا التكرار لتغيير طفل واحد رأيه إلى عدم الامتثال من أصل 4 أطفال في باقي المحاولات التجريبية، أما باقي المراحل العمرية فنجد أن كلا من (6،9،10) سنوات كان تكرار الأطفال الممتثلين وغير الممتثلين ثابتا في كل المحاولات التجريبية على الرغم من كون النسبة الأعلى كانت لصالح الأطفال الممتثلين (66.7%،100%)، وبخصوص الأطفال في سن 8 سنوات فقد أظهر طفل واحد استجابة غير امتثالية في المحاولة التجريبية الأولى ليغير رأيه في باقي المحاولات التجريبية إلى الامتثال وينضم إلى زميله الممتثل في كل المحاولات التجريبية. وفيما يتعلق بتطور الامتثال حسب المراحل العمرية يمكن أن نستعين بالتمثيل البياني الموضح أدناه:



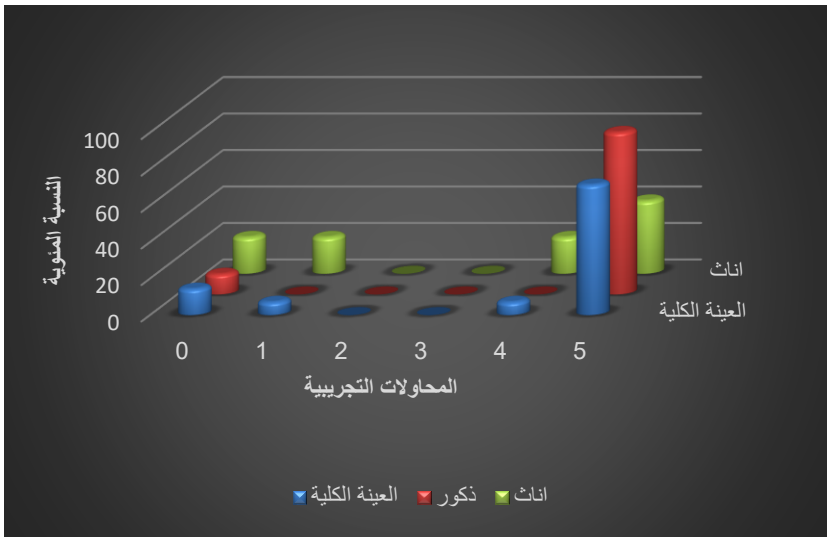
شكل 14: منحنى تطور الامتثال وعدم الامتثال حسب العمر لعينة الدراسة الاستطلاعية

نلاحظ من خلال المنحنى أن نسبة الأطفال الممتثلين كانت أكبر من غير الممتثلين في المراحل العمرية التي بين (6-8) سنوات لينخفض هذا الامتثال ويرتفع بالمقابل عدم الامتثال في المراحل العمرية بين (8-9) سنوات، ليعود إلى الارتفاع بين (9-10) سنوات مقابل انخفاض عدم الامتثال. ويمكن كذلك أن نوضح مستوى امتثال العينة من خلال ما تم التوصل له من قيم، الموضحة في الجدول التالي:

جدول 21: يوضح مستوى امتثال عينة الدراسة الاستطلاعية

مستوى الامتثال	الذكور		الإناث		العينة الكلية	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
عدم الامتثال	1	11.1	1	20	2	14.3
الامتثال في محاولة واحدة	0	0	1	20	1	7.1
الامتثال في محاولتين	0	0	0	0	0	0
الامتثال في ثلاث محاولات	0	0	0	0	0	0
الامتثال في أربع محاولات	0	0	1	20	1	7.1
الامتثال في خمس محاولات	8	88.9	2	40	10	71.4
المجموع	9	100	5	100	14	100

من خلال الجدول يتضح أن 11 طفل أظهروا سلوكا امتثاليا بنسبة 71.4% بتكرار 10 أطفال؛ (8 ذكور، 2 إناث) امتثلوا في المحاولات التجريبية الخمس، بالإضافة إلى طفلة امتثلت في أربع محاولات تجريبية بنسبة 20%. مقابل طفلين (1 ذكر، 1 أنثى) استجابوا بعدم الامتثال في كل المحاولات التجريبية بنسبة قدرت بـ 14.3%، إضافة إلى طفلة لم تمتثل في أربع محاولات بنسبة 7.1%. ومن خلال نتائج المعالجة الاحصائية نستنتج رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى أن أطفال المجموعة التجريبية يمتثلون لجماعة الحلفاء بمستوى مرتفع.



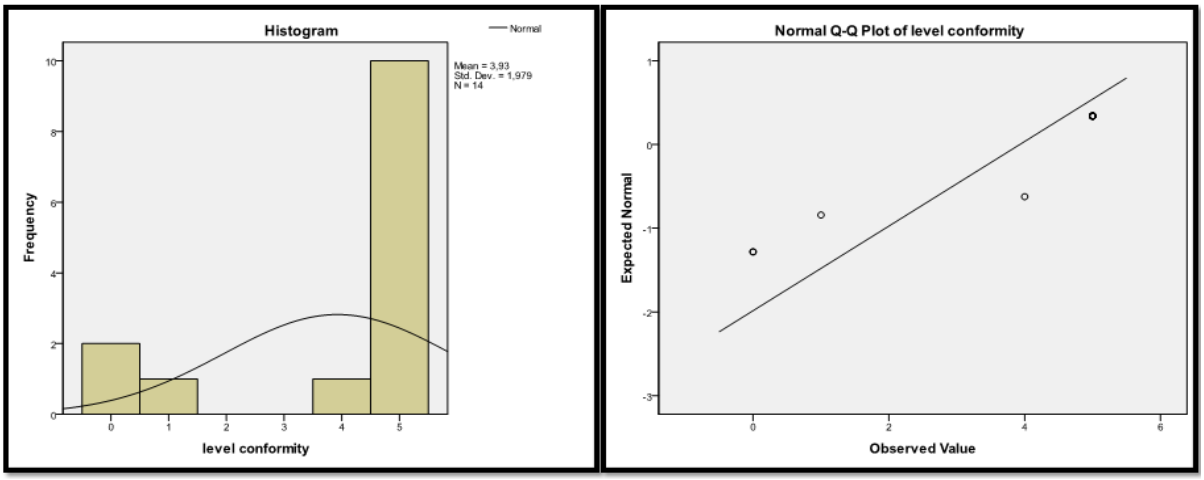
شكل15 : الأعمدة البيانية لمستوى امتثال العينة الاستطلاعية

2.10.1. اختبار نتائج الفرضية الثانية: ولاختبار هذه الفرضية التي تنص على غياب الفروق في القياس القبلي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية لجماعة الحلفاء تبعا للجنس والسن، اعتمدت الباحثة على اختبارين (مان–وتني، كروسكال واليز) بعد التحقق من اعتدالية توزيع البيانات الموضحة في اختبار Kolmogorov-Smirnov:

جدول 22: يوضح نتائج اختبار كولموجروف – سيمرنوف لمستوى الامتثال من الدراسة الاستطلاعية

مستوى الامتثال	القيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	0.420	14	0.000

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أن مستوى الدلالة أقل من 0.05 ما يشير إلى أن توزيع بيانات امتثالهم لا تخضع للتوزيع الطبيعي، ويتضح ذلك من خلال الشكل التالي:



شكل16 : يوضح توزيع بيانات مستوى امتثال عينة الدراسة الاستطلاعية

وبما أن بيانات مستوى الامتثال غير معتدلة التوزيع والعينة أقل من 30 فإن أنسب اختبار لمعالجة الفروق بين عينتين مستقلتين (ذكور وإناث) لبيانات ترتيبية هو اختبار مان وتني؛ الذي نوضح نتائجه في الجدول التالي:

جدول 23: يوضح نتائج اختبار مان وتني للفروق في مستوى الامتثال حسب الجنس

القياس	العينة	قيمة ز	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	9	1.673-	0.094	لا توجد فروق
اناث	5			

أما بالنسبة للفروق في مستوى الامتثال حسب السن نجد أن أنسب اختبار هو اختبار كروسكال واليز لمعالجة الفروق بين أكثر من عينتين مستقلتين ولا يشترط اعتدالية التوزيع مع تعامله مع البيانات الترتيبية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول 24: يوضح نتائج اختبار كروسكال واليز للفروق في مستوى الامتثال حسب السن

القياس	العينة	قيمة $ك^2$	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مستوى الامتثال	14	1.111	4	0.892	لا توجد فروق
السن					

اذن من خلال الجدولين نلاحظ أن مستوى الدلالة لكليهما أكبر من 0.05، ما يشير إلى قبول الفرض الصفري الذي يؤكد على غياب الفروق في مستوى الامتثال حسب الجنس وحسب السن.

3.10.1. اختبار نتائج الفرضية الثالثة: تترتب التعزيزات المادية لدى أطفال المجموعة التجريبية من الأفضل إلى الأقل تفضيلا.

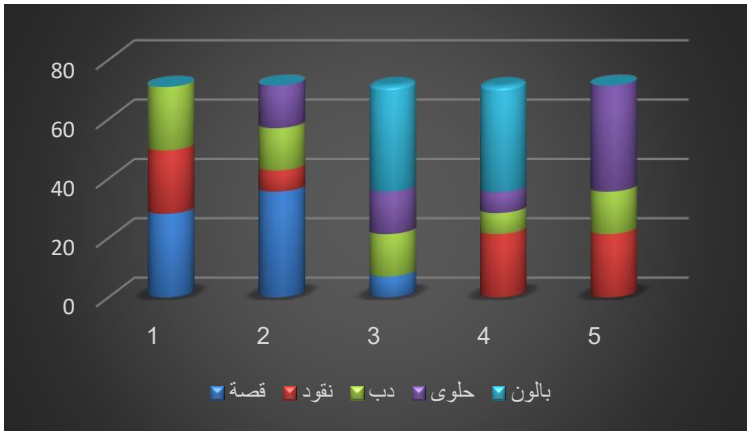
بعد اختيار المعززات المناسبة (كما هو موضح في الملاحظة العلمية) تم إخضاعها للقياس من خلال طريقة فيرز وروتر*. والنتائج موضحة في الجدول التالي:

* تم توضيحها مسبقا في عنصر قياس قيمة التعزيز بالفصل الرابع وأدوات الدراسة الاستطلاعية.

جدول 25: يوضح تكرارات ونسب تفضيلات عينة الدراسة الاستطلاعية للتعزيزات المادية

	قصة	نقود	لعبة الدب	حلوى	بالون	درجة التفضيل
التكرار	4	3	3	/	/	1
النسبة	%28.6	21.4%	%21.4	/	/	
التكرار	5	1	2	2	/	2
النسبة	%35.7	%7.1	%14.3	%14.3	/	
التكرار	1	/	2	2	5	3
النسبة	%7.1	/	14.3%	14.3%	35.7%	
التكرار	/	3	1	1	5	4
النسبة	/	%21.4	%7.1	%7.1	%35.7	
التكرار	/	3	2	5	/	5
النسبة	/	21.4%	%14.3	%35.7	/	

نلاحظ من خلال الجدول أن التفضيل الأول كان بنسبة أكبر لصالح القصة (28.6%)، والتي احتلت الصدارة كذلك في التفضيل الثاني بنسبة (35.7%)، بالمقابل نجد أن الحلوى كانت الأقل تفضيلا من خلال اختيارها في المرتبة الخامسة، والبالون من خلال اختياره في المرتبة الثالثة والرابعة بنسبة (35.7%). أما النقود ولعبة الدب فقد تباينت نسب اختيارهم في كل درجات التفضيل.



شكل17 : يوضح الأعمدة البيانية لنسب تفضيل التعزيزات المادية لعينة الدراسة الاستطلاعية

وعلى العموم فهذه النسب المتحصل عليها لها من الأهمية في التأكد من تفضيلات الطفل وصلاحية تحديد الباحثة للمعززات المادية المختارة تبعا للشروط سابقة الذكر، وبالرغم من أنها تقدم لنا صورة عامة حول المعزز المادي الأكثر والأقل تفضيلا من قبل عينة الدراسة يبقى الأهم هو ملاحظة التباين في الاختيار من طفل إلى آخر، فما قد بشكل ذا قيمة كبيرة عند طفل ليس بالضرورة أن يكون كذلك عند طفل آخر. لذلك فقد تم احترام اختيارات كل طفل على حدى وتوظيفها في المهمة التجريبية الأولى.

4.10.1. اختبار نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا لأنماط التعزيز المقدمة. وبعد تطبيق المهمة التجريبية الأولى تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول 26: يوضح نتائج الاستجابات الامتثالية وفق أنماط التعزيز المقدمة لعينة الدراسة الاستطلاعية

الطفل	نتائج التدخل التجريبي	
	نمط التعزيز المقدم	السلوك الملاحظ
م. إ	تعزيز ذا قيمة: قصة	امتثال
ب. ز	تعزيز ذا قيمة: نقود	عدم امتثال
ب. خ	التغيب	التغيب
ح. إ	تعزيزان ذا قيمة: كرة، نقود	امتثال
س. ع	3 تعزيزات ذات قيمة: قصة، لعبة سيارة، حلوى	امتثال
ع. ن	3 تعزيزات ذات قيمة: عطر، دمية، قصة	عدم امتثال في الثواني الأولى ثم امتثلت
م. ع	تعزيز أقل قيمة: حلوى	امتثال
ب. ع	تعزيز أقل قيمة: حلوى	امتثال
س. م	غياب التعزيز	امتثال
ي. ص	تعزيز معنوي	امتثال
ي. ص	تعزيز معنوي، غياب التعزيز، تعزيز ذا قيمة	امتثال

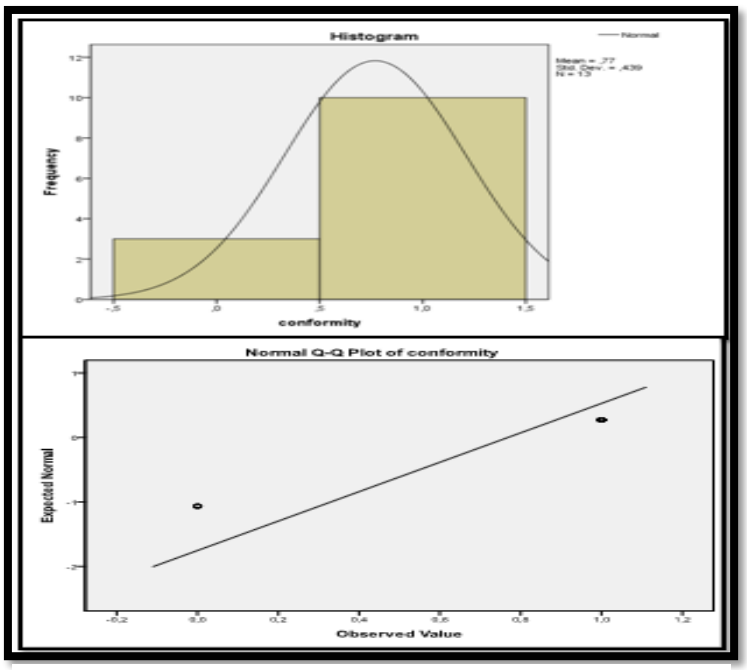
م. ش	تأخر عن التجربة	ملغي
م. س	حدوث خطأ لذا تم إلغاءه	ملغي
ج. أ	غياب التعزيز	عدم امتثال
س. س	غياب التعزيز	عدم امتثال
ب. ح	غياب التعزيز	امتثال

وحتى يتم اختيار الاختبار الإحصائي المناسب لمعالجة الفرضية الصفرية لا بد من التحقق أولا من اعتدالية توزيع بيانات الامتثال بعد تعرض العينة لأنماط تعزيز مختلفة، وهذا ما يوضحه اختبار Kolmogorov-Smirnov، الموضحة نتائجه في الجدول التالي:

جدول 27: يوضح نتائج اختبار كولموجروف–سيمرنوف لبيانات امتثال التجربة الأولى من الدراسة الاستطلاعية

نوع القياس	القيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الامتثال	0.470	14	0.000

يظهر من خلال الجدول أن قيمة مستوى الدلالة لامتثال أفراد العينة بعد تعرضهم لأنماط مختلفة من التعزيز أقل من 0.05، ما يعني أن البيانات لا تخضع للتوزيع الطبيعي. وعليه فأنسب اختبار للكشف عن الفروق في الامتثال حسب أنماط التعزيز هو اختبار كاي مربع الذي يعالج الفروق بين أكثر من عينتين مستقلتين ولا يشترط اعتدالية التوزيع مع تعامله مع البيانات الإسمية، والنتائج موضحة في الجدولين التاليين:



شكل18 : يوضح توزيع بيانات امتثال التجربة الأولى للدراسة

جدول28 : يوضح بيانات معالجة العينة والحالات المفقودة للدراسة الاستطلاعية

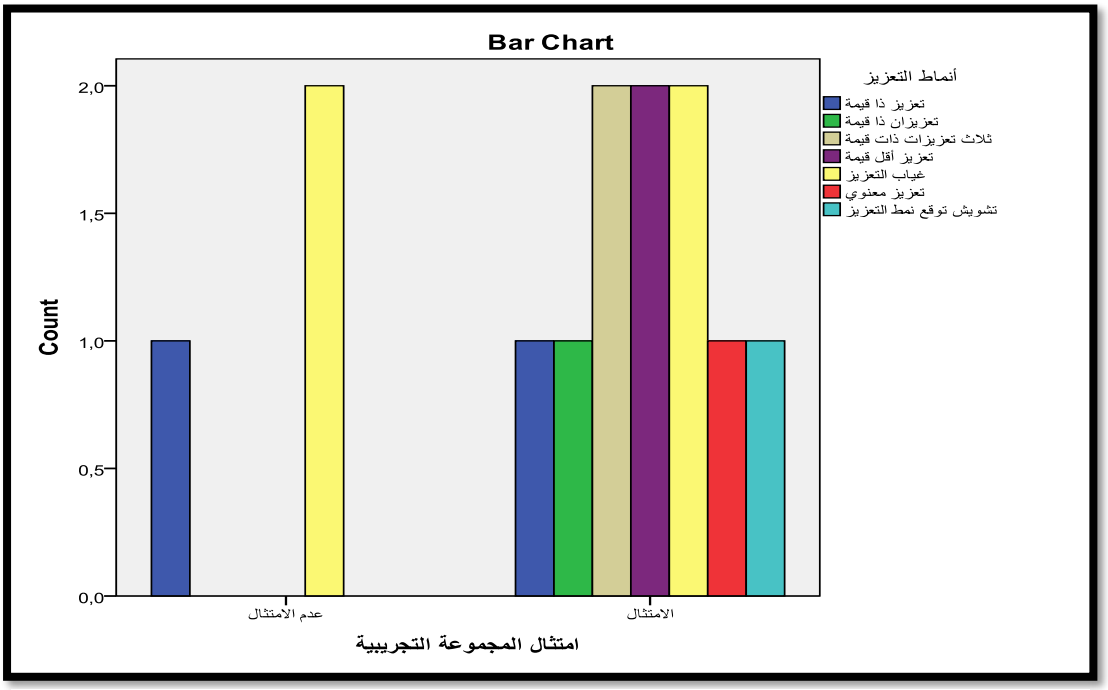
	العينة		الحالات المفقودة		المجموع	
	N	النسبة	N	النسبة	N	النسبة
الامتثال/ أنماط التعزيز	13	86,7%	2	13,3%	15	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أن من مجمل 15 طفل (العدد الحقيقي للعينة 14، هناك طفل تعرض لنمطين من التدخل كما أشرنا سلفا)، عالج البرنامج بيانات 13 طفل دون طفلين اللذين تم الغاءهما.

جدول 29: يوضح اختبار كاي مربع للفروق في امتثال أطفال المجموعة التجريبية حسب أنماط التعزيز

القياس	العينة	قيمة كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الامتثال **أنماط التعزيز**	13	4.550	6	0.603	لا توجد فروق

ونلاحظ من الجدول رقم (29) أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 ما يشير إلى غياب الفروق في امتثال المجموعة التجريبية تبعا لأنماط التعزيز، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (19) الذي يظهر أن أغلب أفراد



شكل19 : يوضح الأعمدة البيانية لمستوى امتثال المجموعة التجريبية تبعا لأنماط التعزيز

العينة كانت استجابتهم امتثالية رغم تعرضهم لأنماط تعزيز مختلفة، في حين طفلين فقط ممن تغيرت استجابتهم لعدم الامتثال حيث تعرضا أحدهما للتعزيز ذا قيمة والآخر لغياب التعزيز.

5.10.1. اختبار نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس القبلي والبعدي في امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الأولى.

وحتى يتم اختيار الاختبار الإحصائي المناسب لمعالجة الفرضية الصفرية لا بد من التحقق أولا من اعتدالية توزيع البيانات، وهذا ما يوضحه اختبار Kolmogorov-Smirnov، الموضحة نتائجه في الجدول التالي:

جدول 30: يوضح نتائج اختبار كولموجروف–سيمرنوف للقياس القبلي والبعدي للتجربة الأولى من الدراسة الاستطلاعية

نوع القياس	العينة	قيمة ز	مستوى الدلالة
القياس القبلي	15	1.880	0.002
القياس البعدي	13	1.694	0.006

يظهر من خلال الجدول أن قيمة مستوى الدلالة للقياسين أقل من 0.05، ما يعني أن البيانات لا تخضع للتوزيع الطبيعي. وعليه فأنسب اختبار للفروق قبل التدخل التجريبي وبعده هو اختبار ماكنمار الذي يعالج الفروق بين عينتين مترابطتين ولا يشترط اعتدالية التوزيع مع تعامله مع البيانات الإسمية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول 31: يوضح نتائج اختبار ماكنمار للفروق بين القياسين القبلي والبعدي من التجربة الأولى للدراسة الاستطلاعية

القياس	متوسط الرتب	العينة	العينة التي تم اختبارها	مستوى الدلالة	القرار
القبلي	0.80	15	13	1	لا توجد فروق
البعدي	0.77	13			

إذن من خلال الجدول يتضح أن مستوى الدلالة أكبر من 0.01 ما يشير إلى الغياب التام لأي فروق بين القياسين القبلي والبعدي، وهذا ما هو جلي عند قراءة النتائج بين القياسين عند أفراد العينة، والموضحة في الجدول التالي:

جدول 32: يوضح نتائج القياس القبلي والبعدي للمهمة التجريبية الأولى من الدراسة الاستطلاعية

الطفل	القياس القبلي						القياس البعدي	وجود تغيير في رأي الطفل
	مح1	مح2	مح3	مح4	مح5	مجموع المحاولات /5		
1	1	1	1	1	1	1	/	/
2	1	0	0	0	0	0	0	لا يوجد
3	0	1	1	1	1	1	1	لا يوجد
4	1	1	1	1	1	1	1	لا يوجد
5	0	0	0	0	0	0	1	يوجد
6	1	1	1	1	1	1	1	لا يوجد
7	1	1	1	1	1	1	1	لا يوجد
8	1	1	1	1	1	1	1	لا يوجد
9	1	1	1	1	1	1	0	يوجد
10	1	1	1	1	1	1	/	/
11	0	0	0	0	0	0	0	لا يوجد
*12	1	1	1	1	1	1	1	لا يوجد
13	1	1	1	1	1	1	1	لا يوجد
14	1	1	1	1	1	1	1	لا يوجد
*15	1	1	1	1	1	1	1	لا يوجد

(*): الطفل رقم (15) هو نفسه رقم (12)، أي أن الطفل ذاته تعرض لنمطين من التعزيزات.

يظهر من خلال الجدول رقم (32) أن 11 طفلا لم يحدث أي تغيير في استجابتهم بعد التدخل التجريبي (سواء من تلقى تعزيزا معنويا أو تعزيزا ذا قيمة أو أقل قيمة أو من شوش له التوقع)، 9 منهم من الممتثلين، و2 منهم من غير الممتثلين. في حين حدث التغيير في استجابة طفلين فقط أحدهما من عدم الامتثال إلى الامتثال وهو الطفل الذي لم يتلقى أي تعزيز، والآخر من الامتثال إلى عدم الامتثال وهو الذي تلقى تعزيزا ذا قيمة (نقود). وبالتالي فالاجراءات المتبعة في المهمة التجريبية الأولى لم تحدث أي تأثير في تغيير استجابات الأطفال محل البحث. ما طرح تساؤل حول فعالية هذه الإجراءات وجدوى التعزيزات المادية، خاصة وأنه عند سؤال الأطفال بعد إنهاء المهمة التجريبية عن سبب امتثالهم لسلوك رفاقهم وفيما إن كانوا يتوقعون من خلال هذا السلوك المخالف الحصول على تعزيز، لتلحظ الباحثة على جميع الأطفال عدم الإدراك الجيد للرابطة بين سلوك تنظيف القسم من الأوراق ونمط التعزيز المقدم وهذا ما تشابه مع من لم يتلقى أي تعزيز. ما يشير إلى وجود خلل ما في محتوى الموقف التجريبي رجحت الباحثة سببه للعوامل التالية:

أولا. تعرض الطفل لموقف اختباري واحد مع جماعة الحلفاء يلغي إمكانية اكتساب السلوك غير الامتثالي وتعلمه نظرا لغياب عنصر التكرار الذي يساهم في تشكيل وتثبيت الرابطة بين السلوك والنتيجة من خلال إعطاء الطفل نوع من التغذية الرجعية حول مقبولية سلوكه من عدمها، كما قد يصعب على الطفل توقع أنه سيكافأ مجددا في حال قام بسلوك يخالف جماعة الحلفاء لمجرد أنه مر بموقف وحيد طلب منه أن يقوم بسلوك ما (تنظيف القسم).

ثانيا. هناك احتمالية لعدم إدراك الطفل لخطأ سلوك تمزيق الأوراق وعدم تنظيف القسم، خاصة وأنه لم يتم توضيح هذه النقطة للطفل وتم التعامل معه على أساس أن مجرد مكافأة سلوك التنظيف سيدرك تلقائيا أن هذا السلوك مقبول وعكسه هو سلوك غير مقبول.

ثالثا. اختبار امتثال الطفل في محاولة تجريبية واحدة من خلال تواجده مع جماعة الحلفاء يطرح اشكالا احصائيا في قياس خفض السلوك الامتثالي خاصة وأن القياس القبلي يتضمن عدة محاولات تجريبية، وبالتالي من الصعب اجراء عملية المقارنة.

وبناءا على الملاحظات والنتائج التي تم التوصل لها من خلال المهمة التجريبية الأولى، أعادت الباحثة بناء تجربة ثانية، ونتائجها موضحة في العنصر الموالي.

6.10.1. اختبار نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات القياس القبلي والبعدي في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الثانية.

تم في هذه التجربة اختبار الأطفال الذين أظهر القياس القبلي امتثالهم دون غير الممتثلين، والبالغ عددهم 9 أطفال، وذلك للتركيز على هدف البرنامج المتمثل في خفض السلوك الامتثالي. ونتائج تطبيق التجربة كانت كالتالي:

- **القياس الأول:** إجابة الأطفال مع مجموعة الحلفاء الأولى:

جدول33 : يوضح نتائج القياس الأول من المهمة التجريبية الثانية للدراسة الاستطلاعية

الطفل	ترتيب عرض المثير							النتيجة
	قط	كلب	كلب	قط	قط	كلب	قط	
	إجابة الحلفاء							
	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	
	المحاولات التجريبية							
	01	02	03	04	05	06	07	
إ.ح	قط	كلب	كلب	قط	قط	كلب	قط	عدم امتثال
ي.ص	قط	كلب	كلب	قط	قط	كلب	قط	عدم امتثال
ع.ن	قط	كلب	كلب	قط	كلب	قط	قط	امتثال
س.م	قط	كلب	كلب	قط	قط	كلب	قط	عدم امتثال
ب.ع	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال
ب.ز	قط	كلب	قط	كلب	كلب	قط	كلب	امتثال
س.ع	قط	كلب	كلب	قط	قط	قط	كلب	امتثال
ب.خ	قط	كلب	كلب	قط	قط	كلب	قط	عدم امتثال
م.ع	قط	كلب	كلب	قط	قط	كلب	قط	عدم امتثال

المحاولتين الأوليتين الصحيحتين لحلفاء الباحثة

يجيب الطفل قبل الحلفاء

يجيب الحلفاء قبل الطفل

استجابات امتثالية للطفل محل البحث

يمكن أن نستقرأ النتائج الموضحة في الجدول من خلال التكرارات والنسب المئوية الموضحة في الجدول التالي:

جدول 34: يوضح نسب وتكرارات المحاولات التجريبية في القياس الأول من المهمة التجريبية الثانية

طريقة العمل		المبحوث يجيب قبل اجابة الحلفاء			المبحوث يجيب بعد اجابة الحلفاء				المجموع الكلي
المحاولات التجريبية		03	04	مج/2	05	06	07	مج/3	5/ (7+6+5+4+3)
عدم امتثال	التكرار	7	7	7	6	5	6	7	7
	النسبة	77.8	77.8	77.8	66.7	55.6	66.7	77.8	77.8
امتثال	التكرار	2	2	2	3	4	3	2	2
	النسبة	22.2	22.2	22.2	33.3	44.4	33.3	22.2	22.2

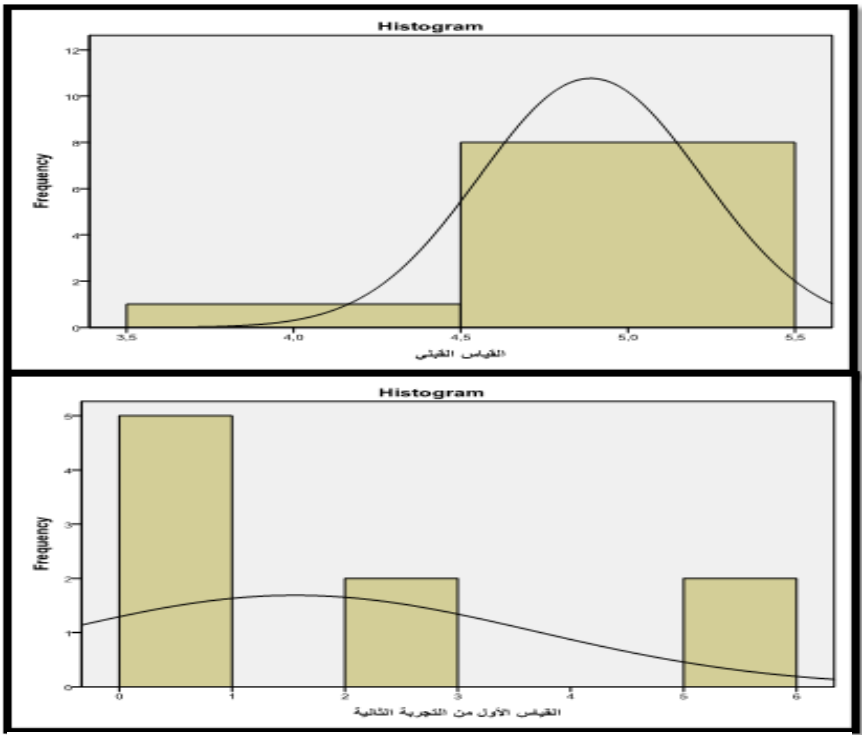
نلاحظ من خلال الجدول أن في المحاولتين الثالثة والرابعة أغلب الأطفال بنسبة (77.8%) استجابوا بعدم الامتثال من خلال تقديمهم للإجابة الصحيحة رغم تقديم الحلفاء للإجابة الخاطئة، في حين استجاب طفلين (22.2%) بالامتثال بتقديم إجابات خاطئة رغم كون استجابتهم تسبق الحلفاء وتأكيد الحلفاء لهم بأن إجابتهم خاطئة. ما يشير إلى أن امتثالهما كان مطلقا، أو هناك احتمالية لتأثرهما بتجربة القياس القبلي نتيجة سلوك الوشاية بين حلفاء الباحثة والأطفال حول طريقة العمل التي تعتمد على عكس المثير المعروض أمامه (أي تعرض صورة قط، يجيب الحليف بكلب)، خاصة وأن هذه المهمة التجريبية تعتمد هي الأخرى على عرض مثيرات بصرية (لكن بطريقة عمل مختلفة).

بالنسبة للمحاولات التجريبية الخامسة والسادسة والسابعة، والتي تعكس القياس الفعلي لامتثال الطفل من عدمه، حيث تظهر النتائج أن 7 أطفال محل البحث (77.7%) لم يمتثلوا للإجابة الخاطئة للحلفاء، و2 منهم استجابوا بالامتثال (22.2%). ما يقدم لنا ملمحا عن أهمية إدراك الطفل لكون سلوك الحلفاء هو خاطئ وعليه أن يجيب عما يراه بكل ثقة بالإجابة الصحيحة. إضافة إلى أهمية مدح وتحفيز الحلفاء كقيمة تعزيزية لتغيير الأطفال محل البحث لسلوكاتهم من الامتثال إلى عدم الامتثال. وهذا ما تؤكده نتيجة المجموع الكلي للمحاولات التجريبية حيث تفوقت نسبة الأطفال غير الممتثلين (77.7%) على الأطفال الممتثلين (22.2%)، وتؤكده نتائج جدول اختبار ولككسون الذي نستعرض فيه الفروق بين القياس القبلي والقياس الأول لمستوى الامتثال، بعد التأكد من اعتدالية توزيع البيانات الموضحة في اختبار Kolmogorov-Smirnov:

جدول 35: يوضح اختبار كولموجروف–سيمرنوف للقياس القبلي والقياس الأول من التجربة الثانية

نوع القياس	القيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	0.519	9	0.000
القياس الأول من التجربة 2	0.323	9	0.007

يظهر من خلال الجدول أن قيمة مستوى الدلالة للقياس القبلي والقياس الأول من التجربة الثانية أقل من 0.05، ما يعني أن البيانات لا تخضع للتوزيع الطبيعي. وبما أن البيانات ذات توزيع غير معتدل والعينة أقل من 30 فإن أنسب اختبار للفروق قبل التدخل التجريبي وبعده هو اختبار ولككسون الذي يعالج الفروق بين عينتين مترابطتين ولا يشترط اعتدالية التوزيع مع تعامله مع البيانات الترتيبية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:



شكل20 : يوضح توزيع بيانات القياسين القبلي والأول من التجربة الثانية

جدول 36: يوضح نتائج اختبار ولككسون للفروق في مستوى الامتثال بين القياس القبلي والقياس الأول من التجربة الثانية للدراسة الاستطلاعية

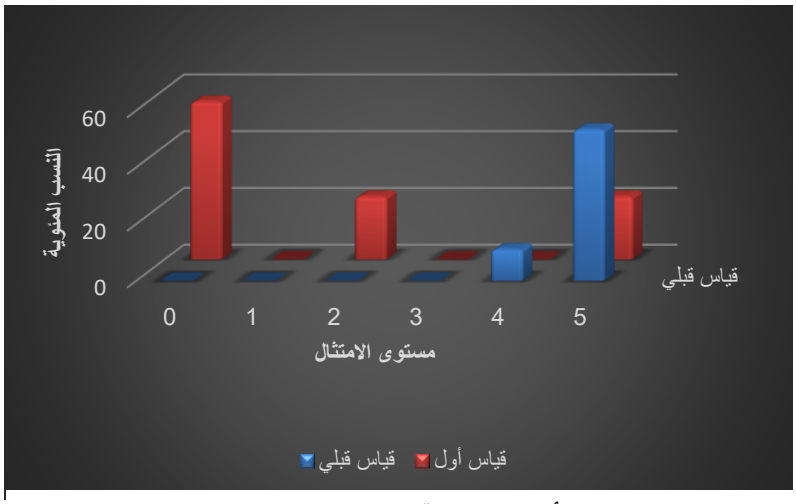
القياس	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	قيمة ز	مستوى الدلالة	القرار
القبلي	4.89	0.33	2.456–	0.014	توجد فروق
البعدي	1.56	2			

إذن من خلال الجدول يتضح أن مستوى الدلالة أقل من 0.05 ما يشير إلى وجود فروق بين القياسين، لصالح القياس القبلي بمتوسط (3.78)، أي أن هناك انخفاض في مستوى الامتثال، وهذا ما هو جلي عند قراءة النتائج بين القياسين عند أفراد العينة، والموضحة في الجدول التالي:

جدول 37: يوضح نتائج مستوى الامتثال في القياسين القبلي والقياس الأول من التجربة الثانية من الدراسة الاستطلاعية

القياس القبلي			القياس الأول: مع مجموعة الحلفاء الأولى		
مستوى الامتثال	التكرار	النسبة	**مستوى الامتثال**	التكرار	النسبة
عدم امتثال	0	0	**عدم امتثال**	5	55.6
امتثال في محاولة واحدة	0	0	**امتثال في محاولة واحدة**	0	0
امتثال لمحاولتين	0	0	**امتثال لمحاولتين**	2	22.2
امتثال لثلاث محاولات	0	0	**امتثال لثلاث محاولات**	0	0
امتثال لأربع محاولات	1	11.1	**امتثال لأربع محاولات**	0	0
امتثال لخمس محاولات	8	53.3	**امتثال لخمس محاولات**	2	22.2
المجموع	9	100	**المجموع**	9	100

يظهر من خلال الجدول التغير الحاصل في مستويات امتثال الأطفال بين القياس القبلي والقياس الأول من التجربة الثانية. حيث من أصل 9 أطفال من ذوي المستوى العالي من الامتثال كما يظهر القياس القبلي، تغير رأي 5 منهم بنسبة 55.5% إلى عدم الامتثال في كل المحاولات التجريبية، وطفلين انخفض امتثالهم إلى محاولتين، وبقي طفلان محافظان على نفس المستوى. وهذه النتائج الأولية تؤكد



شكل21 : يوضح الأعمدة البيانية لمستوى الامتثال في القياسين القبلي والأول من التجربة الثانية

الانخفاض الحاصل في مستوى الامتثال من خلال التجربة الثانية، ولمزيد من التأكيد يمكن أن نستعرض نتائج القياس الثاني؛ أين تم اختبار مستوى امتثال الأطفال بنفس طريقة القياس القبلي مع تغيير فقط في المثيرات المعروضة (بدل كلب، قط؛ تم عرض خروف، بقرة).

القياس الثاني: إجابة الأطفال مع مجموعة الحلفاء الثانية:

جدول38 : يوضح نتائج القياس الثاني من المهمة التجريبية الثانية للدراسة الاستطلاعية

الطفل	ترتيب عرض المثيرات							النتيجة
	خروف	بقرة	خروف	خروف	بقرة	خروف	بقرة	
	إجابة الحلفاء							
	خروف	بقرة	خروف	بقرة	بقرة	خروف	بقرة	
	المحاولات التجريبية							
	01	02	03	04	05	06	07	
إ.ح	خروف	بقرة	بقرة	خروف	خروف	بقرة	خروف	عدم امتثال
ي.ص	خروف	بقرة	بقرة	خروف	خروف	بقرة	خروف	عدم امتثال
ع.ن	خروف	بقرة	بقرة	خروف	خروف	بقرة	خروف	عدم امتثال
س.م	خروف	بقرة	بقرة	خروف	خروف	بقرة	خروف	عدم امتثال
ب.ع	خروف	بقرة	خروف	بقرة	بقرة	خروف	بقرة	امتثال
ب.ز	خروف	بقرة	خروف	بقرة	بقرة	خروف	بقرة	امتثال
س.ع	خروف	كلب	خروف	خروف	خروف	خروف	بقرة	مشوش
ب.خ	خروف	بقرة	قط ثم بقرة	خروف	خروف	بقرة	خروف	عدم امتثال
م.ع	خروف	بقرة	بقرة	خروف	خروف	بقرة	خروف	عدم امتثال

المحاولتين الأوليتين الصحيحتين لحلفاء الباحثة

استجابات امتثالية للطفل محل البحث

يمكن أن نستقرأ النتائج الموضحة في الجدول رقم (38) من خلال التكرارات والنسب المئوية الموضحة في الجدول التالي:

جدول 39: يوضح تكرارات الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية للقياس الثاني من التجربة الثانية

طريقة العمل		المبحوث يجيب بعد اجابة الحلفاء					المجموع الكلي
المحاولات التجريبية		03	04	05	06	07	5/ (7+6+5+4+3)
عدم امتثال	التكرار	6	7	7	6	6	7
	النسبة	66.7	77.8	77.8	66.7	66.7	77.8
امتثال	التكرار	3	2	2	3	3	2
	النسبة	33.3	22.2	22.2	33.3	33.3	22.2

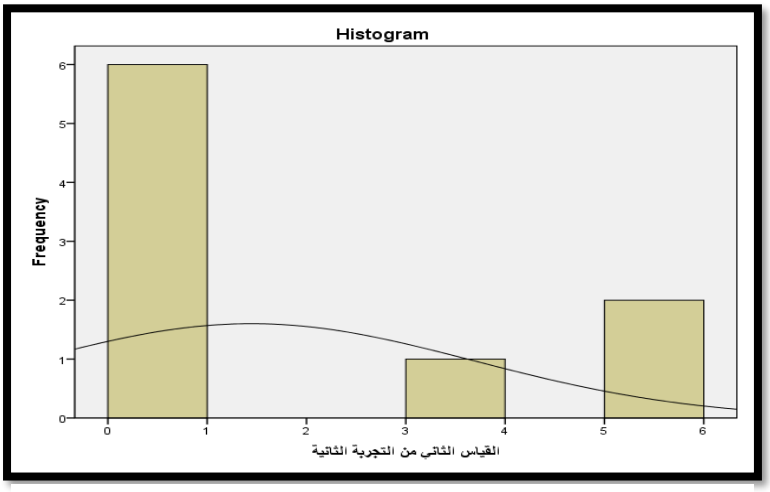
نلاحظ من خلال الجدول ثبات النتائج مقارنة بالقياس السابق حيث أظهر 7 أطفال بنسبة 77.8% عدم الامتثال وطفلان امتثلوا بنسبة 22.2%. والمُلاحظ لجدول النتائج وجدول التكرارات يجد أن هناك طفل تباين سلوكه بين الامتثال وعدم الامتثال (مشوش في رأيه)، ما قد يؤكد على احتمالية تأثره بالتجربة السابقة (الخاصة بالقياس القبلي) نتيجة سلوك الوشاية بين حلفاء الباحثة والأطفال حول طريقة العمل كما أشرنا سلفا، خاصة وأن هذا القياس يشبه تماما أول قياس الذي يعتمد على عرض مثيرات بصرية لكن بتغيير بسيط في الحيوانات المعروضة.

ولاختبار وجود فروق من عدمها بين القياس القبلي والقياس الثاني من التجربة الثانية نتأكد أولا من اعتدالية توزيع البيانات الموضحة في اختبار Kolmogorov-Smirnov:

جدول 40: يوضح نتائج اختبار كولموجروف–سيمرنوف للقياس القبلي والقياس الثاني من التجربة الثانية

نوع القياس	القيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	0.519	9	0.000
القياس الثاني من التجربة 2	0.407	9	0.000

يظهر من خلال الجدول أن قيمة مستوى الدلالة للقياس القبلي والقياس الثاني من التجربة الثانية أقل من 0.05، ما يعني أن البيانات لا تخضع للتوزيع الطبيعي. وبما أن البيانات ذات توزيع غير معتدل والعينة أقل من 30 فإن أنسب اختبار للفروق قبل التدخل التجريبي وبعده هو اختبار ولككسون الذي يعالج الفروق بين عينتين مترابطتين ولا يشترط اعتدالية التوزيع مع تعامله مع البيانات الترتيبية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:



شكل22 : يوضح توزيع بيانات القياس الثاني من التجربة الثانية

جدول 41: يوضح نتائج اختبار ولككسون للفروق في مستوى الامتثال بين القياس القبلي والقياس الثاني من التجربة الثانية

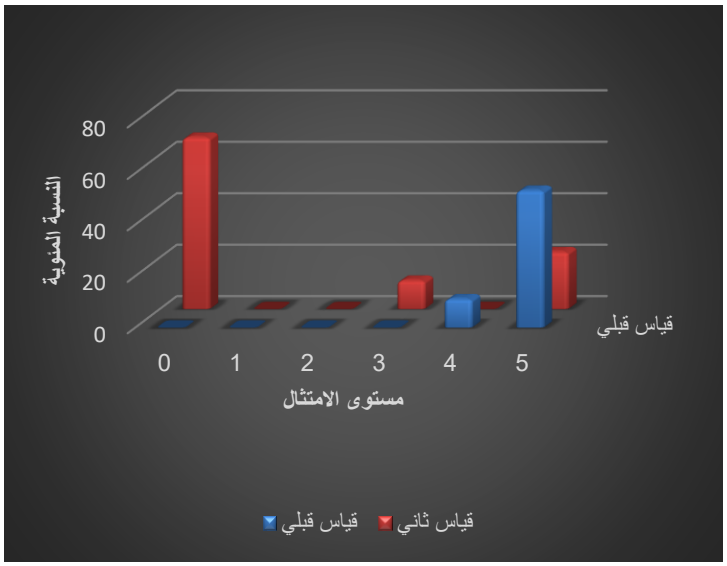
القياس	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	قيمة ز	مستوى الدلالة	القرار
القبلي	4.89	0.33	2.456 –	0.014	توجد فروق
البعدي	1.44	2.24			

إذن من خلال الجدول يتضح أن مستوى الدلالة أقل من 0.05 وهو مطابق لمستوى الدلالة للقياس الأول من التجربة الثانية ما يشير إلى ثبات النتيجة التي تؤكد وجود فروق بين القياسين، لصالح القياس القبلي بمتوسط (3.78)، أي أن هناك انخفاض في مستوى الامتثال، وهذا ما هو جلي عند قراءة النتائج بين القياسين عند أفراد العينة، والموضحة في الجدول التالي:

جدول 42: يوضح نتائج مستوى الامتثال في القياسين القبلي والقياس الثاني من التجربة الثانية

القياس القبلي			القياس الثاني: مع مجموعة الحلفاء الثانية		
مستوى الامتثال	التكرار	النسبة	**مستوى الامتثال**	التكرار	النسبة
عدم امتثال	0	0	**عدم امتثال**	6	66.7
امتثال في محاولة واحدة	0	0	**امتثال في محاولة واحدة**	0	0
امتثال لمحاولتين	0	0	**امتثال لمحاولتين**	0	0
امتثال لثلاث محاولات	0	0	**امتثال لثلاث محاولات**	1	11.1
امتثال لأربع محاولات	1	11.1	**امتثال لأربع محاولات**	0	0
امتثال لخمس محاولات	8	53.3	**امتثال لخمس محاولات**	2	22.2
المجموع	9	100	**المجموع**	9	100

يظهر من خلال الجدول التغير الحاصل في مستويات امتثال الأطفال بين القياس القبلي والقياس الثاني من التجربة الثانية. حيث من أصل 9 أطفال من ذوي المستوى العالي من الامتثال كما يظهر القياس القبلي، تغير رأي 6 منهم بنسبة 66.7% إلى عدم الامتثال في كل المحاولات التجريبية، وطفل واحد انخفض امتثاله إلى ثلاث محاولات، وبقي طفلان محافظين على نفس المستوى. وهذه النتائج النهائية تؤكد الانخفاض الحاصل في مستوى الامتثال من خلال التجربة الثانية.



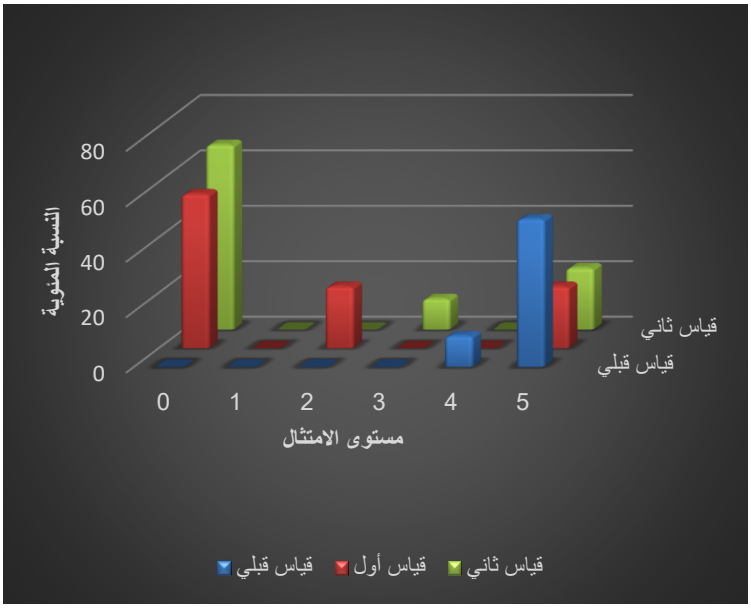
شكل23 : يوضح الأعمدة البيانية لمستوى الامتثال للقياسين القبلي والأول من التجربة الثانية

وللكشف عن الفروق بين القياسات الثلاث (القبلي، القياس الأول من التجربة 2، القياس الثاني من التجربة الثانية)، أجرت الباحثة اختبار فريدمان الذي يعالج الفروق بين أكثر من عينتين مترابطتين ولا يشترط اعتدالية التوزيع مع تعامله مع البيانات الترتيبية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول 43: يوضح نتائج اختبار فريدمان للفروق بين القياسات القبلي والأول والثاني من التجربة الثانية في مستوى الامتثال

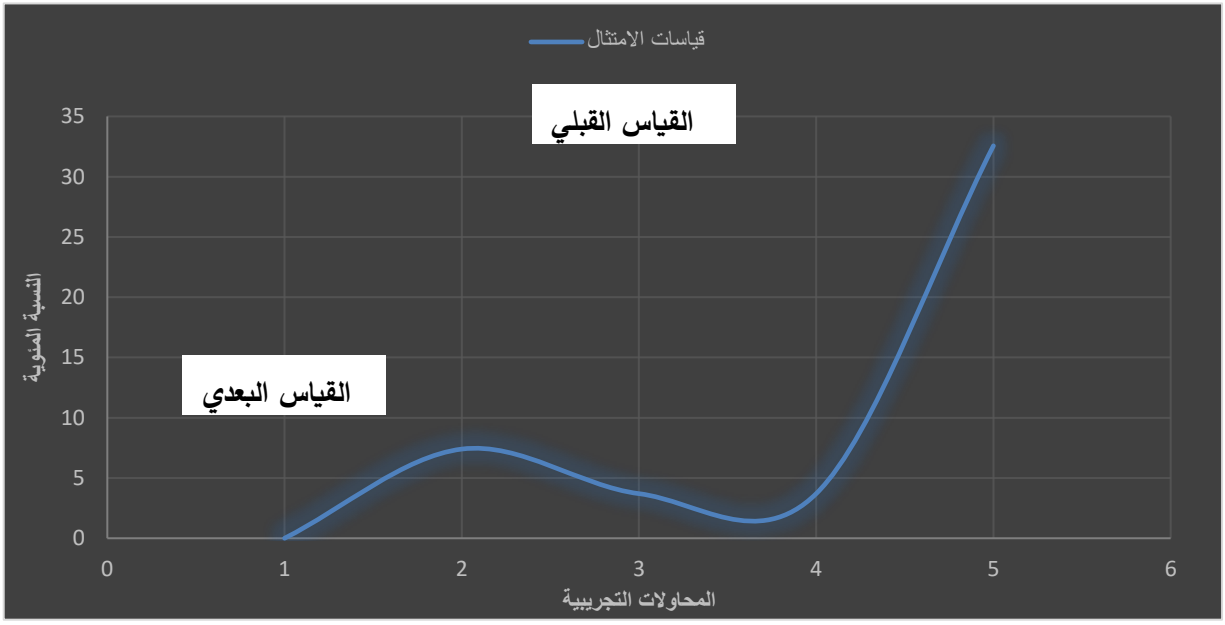
القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة	العينة	مستوى الدلالة	القرار
القبلي	4.89	0.33	4	5	9	0.002	توجد فروق
الأول من تج2	1.56	2	0	5			
الثاني من تج2	1.44	2.24	0	5			

إذن يتضح من خلال الجدول أن هناك دلالة قوية لوجود فروق نظرا لكون مستوى الدلالة أقل من 0.01، وتعود الفروق للقياس القبلي ذا أعلى متوسط (4.89)، ما يشير إلى انخفاض في مستوى الامتثال الاجتماعي، وهذا ما توضحه قيم أقل وأعلى قيمة، حيث نجد أنهما في القياس القبلي تراوحا بين الامتثال في كل المحاولات أو أغلب المحاولات، في حين بلغت قيمتهما من خلال قياسات التجربة الثانية بين عدم الامتثال والامتثال في كل المحاولات. وقد وضحنا في النتائج السابقة أن أغلب أفراد العينة توجهوا من الامتثال التام إلى عدم الامتثال. والمنحنى البياني التالي يوضح الانخفاض الحاصل من القياس القبلي إلى القياسات البعدية من التجربة الثانية.



شكل24 : يوضح الأعمدة البيانية لمستوى الامتثال للقياسات القبلي والأول والثاني من التجربة الثانية

شكل25 : يوضح منحنى لمستوى امتثال المجموعة التجريبية من القياس القبلي إلى القياس البعدي للتجربة



11.1. النتائج العامة للدراسة الاستطلاعية:

يمكن أن نلخص النتائج المتوصل إليها من خلال التجارب السابقة في الجدول التالي:

جدول 44: يوضح النتائج العامة للدراسة الاستطلاعية

	القياس القبلي	المهمة التجريبية الأولى	المهمة التجريبية الثانية	
	مستوى الامتثال	قياس بعد التجربة 1	القياس البعدي الأول	القياس البعدي الثاني
العينة	عينة عشوائية عددها 14	11طفل ممتثل و3 أطفال غير الممتثلين.	9 أطفال ذوي مستوى عالي من الامتثال	
الهدف	الكشف عن مستوى امتثال الأطفال محل البحث، للتوصل إلى الأطفال الممتثلين لاختبارهم من خلال التجربة	الكشف عن الفروق بين هذا القياس والقياس القبلي لتحديد فيما ان كانت اجراءات التجربة فعالة في خفض مستوى الامتثال، وملاحظة العلاقة بين مضمون الموقفين في القياس القبلي (موقف ادراكي) والقياس البعدي للتجربة1 (موقف شبه حقيقي)	الكشف عن الفروق بين هذين القياسين والقياس القبلي لتحديد فيما ان كانت اجراءات التجربة فعالة في خفض مستوى الامتثال، والتوصل إلى ملاحظات عملية تفيد في بناء برنامج تدريبي لخفض مستوى امتثال أطفال المرحلة الابتدائية للسلوكيات الخاطئة.	
الفرضية	1- لا يمتثل أطفال المجموعة التجريبية لجماعة الحلفاء. 2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياس القبلي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن.	1- تترتب التعزيزات المادية لدى أطفال المجموعة التجريبية من الأفضل إلى الأقل تفضيلا. 2- لا توجد فروق في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا لأنماط لتعزيز. 3- لا توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي في امتثال اطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الأولى.	1- لا توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي في مستوى امتثال اطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الثانية.	

النتيجة	1- يمتثل أطفال المجموعة التجريبية لجماعة الحلفاء بين أربع وخمس محاولات تجريبية (امتثال عالي) 2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياس القبلي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن.	1- كل طفل يتميز بترتيب معين، رغم اشتراك الأطفال في تفضيل بعض التعزيزات المادية. 2- لا توجد فروق في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا لأنماط لتعزيز. 3- لا توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي في امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الأولى.	1- توجد فروق بين القياس القبلي والقياس الأول في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الثانية لصالح القياس القبلي 2- لا توجد فروق بين القياس الأول والقياس الثاني في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الثانية. 3- توجد فروق بين القياس القبلي والقياس الثاني في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الثانية لصالح القياس القبلي 4- توجد فروق بين القياس القبلي والقياسين الأول والثاني في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية في المهمة التجريبية الثانية لصالح القياس القبلي.

إذن يتضح لنا من خلال النتائج المتوصل إليها أنه على الرغم من أن المهمة التجريبية الأولى قد تم تقديم أنماط تعزيز مختلفة، وبالأخص الأطفال الذين قدم لهم تعزيزات ذات قيمة بكميات مختلفة بعد قيامهم بسلوك التنظف بغية تشكيل رابطة التوقع بين السلوك والنتيجة. إلا أنهم لم يحدث أي تغيير في سلوك الممتثلين أو غير الممتثلين، وهذه التجربة واجراءاتها ونتائجها تقود إلى جملة من الاستنتاجات:

1. غياب الفروق بين القياس القبلي والمهمة التجريبية الأولى، يعني ثبات النتائج بين القياسين، وبالتالي استجابة الطفل (سواء كان ممتثل أو غير ممتثل) على الموقف الإدراكي (القياس القبلي) هي ذاتها في الموقف شبه الحقيقي (نظافة القسم).

وبملاحظة نتائج المهمة التجريبية الثانية التي تضمنت قياسين، نجد أن هناك تغيير قد حصل في سلوك الأطفال الممتثلين، وقد قادت هذه التجربة واجراءاتها إلى الاستنتاجات التالية:

1. نتائج القياس الأول من المهمة التجريبية الثانية تؤكد على أهمية إدراك الطفل ووعيه لكون جماعة رفاقه (الحلفاء) يسلكون بطريقة خاطئة (الإجابات الخاطئة على المثيرات المعروضة).
2. نتائج القياس الثاني من المهمة التجريبية الثانية تؤكد على تكرار المحاولات التجريبية لتثبيت الرابطة بين السلوك والنتيجة أي أن التوقع يكون فعالا إذا ارتبط بتكرار تعزيز ذا قيمة وليس بكمية قيمة التعزيز.
3. نتائج القياسين الأول والثاني من المهمة التجريبية الثانية تشير إلى أن تشجيع ومدح رفقاء الطفل (الحلفاء) للسلوك الصحيح للطفل محل البحث يشكل تعزيزا ذا قيمة عالية، تكراره في الموقف يؤدي إلى تثبيت سلوك عدم الامتثال للسلوك الخاطئ.
4. من خلال التجربتين ككل تم تسجيل ملاحظة بخصوص بعض الأطفال التي كانت استجاباتهم متأثرة بطريقة العمل المعتمدة والمبنية على الإتفاق مع الحلفاء على التعمد في عكس إجاباتهم على المثيرات المعروضة، وتأثرهم ناتج عن سلوك الوشاية بين الحلفاء والأطفال محل البحث، ما لفت انتباه الباحثة إلى ضرورة أن تكون المواقف الاختبارية متشابهة من حيث شروط نموذج آش ولكن ليست متطابقة في الموقف، أي أن تكرار اجراءات القياس القبلي بنفس الطريقة ولو تضمنت تغييرا بسيطا في المثيرات المعروضة في إطار قياس بعدي، قد يقود إلى نتائج غير دقيقة، على عكس لو تم إيجاد قياس بعدي يخضع لنفس شروط القياس القبلي ولكن يتضمن مواقف مختلفة.

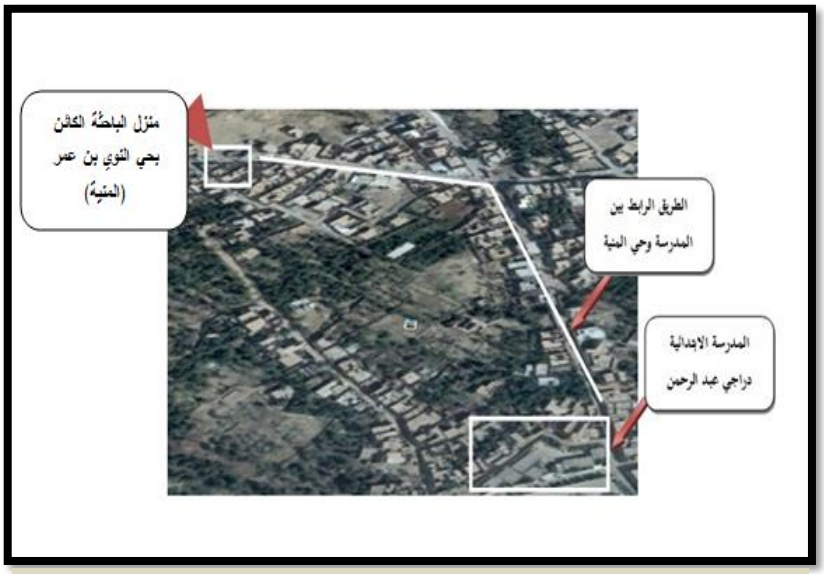
ومن خلال هذه النتائج الهامة، قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي تم فيه مراعاة جميع النقاط التي خلصت لها من الدراسة الاستطلاعية، وهو ما سيتم عرضه في الدراسة الأساسية.

2. الدراسة الأساسية:

1.2. حدود الدراسة:

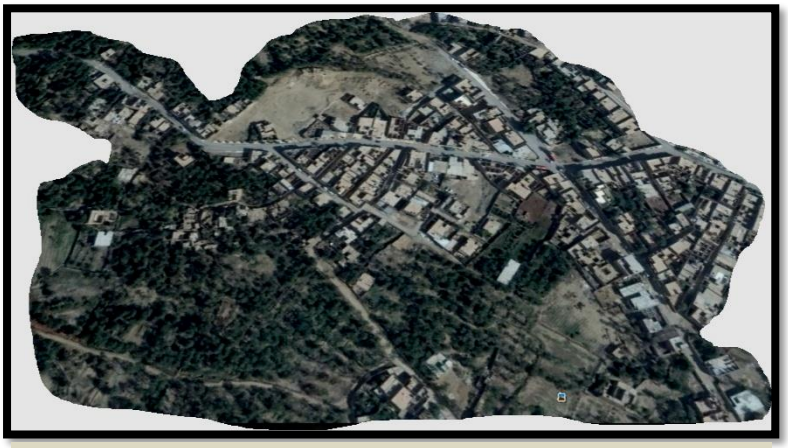
تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

✍ **المجال المكاني:** إن عملية اختيار مكان لإجراء الدراسة تحددت من خلال موضوع الدراسة ومنهجها وعينتها وما تتطلبه من اجراءات تتوافق مع الخطة العامة للبرنامج التدريبي وأهدافه. لذلك فقد قسم مكان إجراء الدراسة إلى ثلاث، الأول خاص باختيار العينة وإجراء الدراسة الاستطلاعية؛ الثاني والثالث متعلق بتطبيق البرنامج التدريبي. وإن عملية اختيار هذه الأمكنة الثلاث خضع لشرط القرب المكاني وتواجد أفراد العينة المستمر في هذه الأمكنة الثلاث وذلك تفاديا قدر الإمكان تدخل تأثير المكان في نتائج الدراسة. والصورة المقابلة توضح ذلك.



صورة4 : الحدود المكانية لإجراء الدراسة الأساسية

إن البحث حول أطفال المرحلة الابتدائية حدد الإطار العام الذي تتواجد فيه هذه العينة والمتمثل في المدارس الابتدائية بمدينة سيدي عقبة. والمنهج التجريبي المعتمد في الدراسة والذي يقضي بحجم محدد وقليل مقارنة بمناهج أخرى في عدد أفراد العينة، يقضي كذلك بكفاية اختيار مدرسة ابتدائية واحدة لتوفيرها للعدد المناسب لعينة الدراسة. وقد تم اختيار مدرسة دراجي عبد الرحمن الواقعة في غرب سيدي عقبة، نظرا لموافقة مدير المؤسسة وتقديمه للتسهيلات المساعدة على سير الدراسة، إضافة إلى العامل الأهم والمتعلق بقرب المدرسة من مكاني تطبيق البرنامج التدريبي والمتمثلين في حي النوي بن عمر بسيدي عقبة، والذي يعرف لدى سكان المنطقة بتسمية حي المنية، يقع شمال غرب دائرة سيدي عقبة، مُحاط بغابات النخيل، يمتاز بطريق رابط يؤدي لمدينة بسكرة وبلديات أخرى، وبالرغم من أنه حي قليل المرافق العمومية



صورة5 : حي النوي بن عمر سيدي عقبة

إلا أنه تتواجد به مساحات تتيح للأطفال اللعب، وهذا ما يسهل على الباحثة بعضا من الإجراءات الميدانية التي تطلبها تطبيق بعض مواقف البرنامج التدريبي. أما آخر مكان فقد تمثل في منزل الباحثة الكائن في نفس الحي، وهو عبارة على منزل في طور البناء يقع في وسط حي النوى بن عمر ويحيط به منازل المبحوثين. واختياره كمكان للتطبيق يرجع لكونه فارغا ما يتيح تجمع المبحوثين، إضافة إلى عدم تقييده لحركتهم خاصة وأن المبحوثين ضمن المرحلة العمرية (6 إلى 10) سنوات. ناهيك عن كونه في نفس الوقت حيزا مغلقا ما يضمن عدم تشتت انتباه الأطفال وتركيزهم على المهام التي تطلب منهم، ويسهل على الباحثة التفاعل معهم في إطار ما يتطلبه البرنامج التدريبي. (على عكس المدرسة التي يكون فيها الطفل مرتبطا بحصص دراسية وليس بإمكان الباحثة إبعاد الطفل عن مزاولة تلك الحصص، مع صعوبة استدعاء الأطفال في العطل الأسبوعية).

- **المجال البشري:** تمثل المجال البشري في الأطفال البالغين من العمر ست إلى عشر سنوات، المتواجدين بالمدرسة الابتدائية دراجي عبد الرحمن.
- **المجال الزمني:** قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على أفراد العينة خلال سنتي (2015-2017)، وقد قسمت على مراحل زمنية، يمكن توضيحها كما يلي:

جدول 45: المجال الزمني للدراسة الأساسية والاستطلاعية

	الدراسة الاستطلاعية	الدراسة الأساسية
الفترة الزمنية	2016-2015	2017-2016

2.2. منهج الدراسة الأساسية:

بحكم كون الدراسة تهدف إلى قياس الفاعلية التي يحدثها المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع (مستوى الامتثال)، فإن أنسب منهج يُعتمد هو المنهج التجريبي، الذي يتضمن حسب عبيدات، أبو نصار، ومبيضين (1999) كافة الاجراءات والتدابير المحكمة التي يتدخل فيها الباحث عن قصد مسبق في كافة الظروف المحيطة بظاهرة محددة. وهو يقوم كما وضح بوحوش والذنيبات (1999) أساسا على أسلوب التجربة العلمية، التي تعتمد وفق ما أشار رؤوف (2001) على تصميم التجربة مع وضع خطة للعمل محددة الجوانب، تُمكن الباحث من اختبار فروضه اختبارا دقيقا، والتصاميم التجريبية عموما متعددة ومتفاوتة في مزاياها ونواحي قصورها، وعملية اختيار تصميم عن غيره يرجع لما يتطلبه البرنامج من اجراءات إضافة إلى ما يقدمه التصميم في حد ذاته من مزايا. لذلك تم في هذه الدراسة اعتماد تصميم بحث الحالة الواحدة المتميز عن تصميم مقارنة المجموعات بأنه يعطي الباحث قدرا كبيرا من عملية الضبط الذي يحقق الصدق الداخلي والصدق الخارجي. كما يوفر تصميم البحث في الحالة الواحدة للباحث فرصة لملاحظة السلوك وقياسه قبل البدء بالتدخل التجريبي، كما يساعد على وضع خطة عمل للتدخل، ويجري خلال البحث في تصاميم الحالة الواحدة مقارنة الفرد بنفسه أو مجموعة أفراد بأنفسهم ، وقد تم في هذا البحث مقارنة مجموعة أطفال بأنفسهم من خلال اعتماد تصميم القياس المتكرر الذي يعتبر من التصاميم غير المعلمية داخل أفراد العينة، ويهتم هذا التصميم بتعريض المجموعة الواحدة لعدة قياسات، فيقاس المتغير التابع بعد المعالجة الأولى، ثم يقاس مرة أخرى بعد المعالجة الثانية لنفس المجموعة، وهكذا يتكرر القياس بعد كل معالجة من المعالجات التجريبية المختلفة، وقد استخدم هذا التصميم نظرا لكون البرنامج التدريبي يتضمن قياسات متكررة لمواقف مختلفة تتعرض لها نفس مجموعة البحث. ومن مميزات هذا التصميم وفق ما أكدت عليه اللويجان (2014)؛ الحربي (1434)؛ الكيلاني والشريفي (2007) هو:

- التكافؤ التام بين أفراد العينة، لتعرضهم لنفس المثيرات.
- يتطلب عدد قليل من الأفراد بالمقارنة مع تصاميم ما بين المجموعات.
- أنه يؤدي إلى تقليل تباين الخطأ لأن الأفراد يشاركون في جميع المعالجات التجريبية فتكون المتغيرات الخاصة بالفرد ثابتة فيقل تباين الخطأ، مما يؤدي بالتالي إلى اختبار أقوى لتأثير المتغير المستقل، إذ أن الباحث الذي يستخدم تصميما قويا يكون عنده احتمال أقل للوقوع في الخطأ من النوع الثاني (أي الفشل في إيجاد فرق بينما في الواقع هناك فرق).
- أنه يؤدي إلى التقليل من التحيز المنظم، مثل أثر متغير الجنس أو العمر مثلا على المتغير التابع.

- أنه يظهر تصميمات قوية من الناحية الإحصائية من حيث قوة الاختبار وحجم التأثير، بدلا من زيادة حجم العينة، لأن زيادة حجم العينة وإن زاد من قوة الاختبار إلا أنه يقلل من حجم التأثير والعكس.
- أنه يساعد على تصميم أنماط مختلفة ومعقدة من المناهج التجريبية بحجم عينات صغيرة.

وقد استفاد البرنامج من هذه المزايا نظرا لاتباعه هذا التصميم، مع محاولة تفادي عيوبه والتحكم في إدارة المواقف والجلسات التي يتضمنها البرنامج، ويمكن أن نوضح هذه العيوب في النقاط التالية:

جدول 46: اجراءات التعامل مع عيوب تصميم القياسات المتكررة

العيوب	طريقة التعامل مع العيوب
احتمالية تغيير الفرد لأدائه في المعالجة التالية بسبب توقعه للغرض من البحث ما يقود إلى نتيجة مضللة.	تضمن البرنامج مواقف متشابهة في الشروط (نموذج آش التجريبي) ولكن تختلف في مضمونها، أي أن الطفل بالنسبة له كل مرة يتعرض لموقف لا يستطيع تقدير أحداثه أو توقع مجرياته.
تأثير عامل الممارسة وعامل التعب والملل، وذلك أنه إذا طلب من الأفراد إنجاز المهمة نفسها عدة مرات فقد يتحسن أداء المفحوص مما يشير إلى تأثير عامل الممارسة، أو أن ينحدر أداء الفرد مع التكرار فيعود ذلك إلى عامل التعب والملل. وفي الحالتين يؤدي ذلك إلى التأثير على نتائج الدراسة ما لم يعالج هذان الأمران من خلال توزيع الممارسة بين الظروف التجريبية عن طريق تغيير ترتيب المعالجات في كل مرة.	يسعى البرنامج التدريبي إلى توجيه سلوك الأطفال من الامتثال لعدم الامتثال في المواقف التي يدركون على أنها خاطئة، وبالتالي عامل الممارسة ضروري لتعلم الطفل للسلوك الصحيح في الموقف الخاطئ أما الانحدار في الأداء نتيجة التعب والملل فقد عولج بتجدد المواقف المختلفة، وبحجم العينة الصغير.

3.2. عينة الدراسة الأساسية:

1.3.2. تحديد حجم العينة:

تحدد حجم العينة في هذه الدراسة بناء على الاعتبارات التالية:

- **نوع التصميم التجريبي:** حيث أورد سيكاران [Uma Sekaran, 1992] (كما أشار عبيدات وآخرون، 1999) أن تحديد حجم العينة يخضع لشروط من بينها أن الأبحاث التجريبية التي يكون فيها حجم الضبط والرقابة عاليا، يكون مقبولا حجم عينة مقداره 10 إلى 20 مفردة. ما يشير إلى أن العينة في إطار المنهج التجريبي تكون ذات عدد محدد وقليل مقارنة بمناهج أخرى كالمنهج الوصفي مثلا. كما يشير أبو علام (2004) إلى أن الحد الأدنى المقبول للمجموعة الواحدة في البحوث التجريبية هو 15 فرد. وبما أنه قد تم اعتماد تصميم القياسات المتكررة لمجموعة واحدة من الأفراد، فهو يتيح كما أشرنا سلفا إمكانية تصميم أنماط مختلفة ومعقدة من المناهج التجريبية بحجم عينات صغيرة.
- **شروط المكان وعينة الدراسة:** إن موضوع الدراسة يتطلب اختيار الباحثة لنمطين من أفراد العينة من نفس الحي والمدرسة؛ وهما المبحوثين الذين سيطبق عليهم البرنامج التدريبي، وحلفاء الباحثة الذين يمثلون حلقة أساسية مساعدة على تطبيق البرنامج. وعليه فإن مُجمل المشاركين في الدراسة يتحدد انطلاقا من خطوات مرحلية، العدد فيها (عدد أفراد العينة) مرهون بعدد الأطفال القاطنين بحي النوي بن عمر تحديدا، يُختار منهم ما يُظهره الاختبار القبلي من الممتثلين، والبقية يُشكلون في مجموعات ثلاثية تمثل جماعات من الحلفاء.
- **التزام الأطفال بجلسات البرنامج:** إن المدة التي استغرقها تطبيق البرنامج التدريبي والتي تستدعي التزاما من قبل الأطفال بحصص ممنهجة في أوقات محددة، جعلت من بعض المشاركين في البحث يتغيبون عن بعض الحصص، وهذا ما يخل بسيرورة التجربة على الفرد المشارك نظرا لترابط مراحل البرنامج وجلساته. ما يعني صعوبة في ضبط بعض الأطفال لإكمال التجربة، الأمر الذي استدعى إلغاءهم.

2.3.2. طريقة اختيار العينة:

يعتبر نوع العينة كما أكد عبيدات وآخرون (1999) من الأمور الهامة التي يجب على الباحث أن يوليها اهتماما خاصا. وهناك أكثر من طريقة يمكن استخدامها لاختيار العينة، وما قد يفضل طريقة على أخرى هو طبيعة البحث وظروف الباحث وطبيعة مجتمع الدراسة، الذي يتشكل من مراحل عمرية متفاوتة حسب هذا البحث يتم انتقاؤها وفقا للمستويات الدراسية، نوضحها في الجدول التالي:

جدول 47: حجم المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية

المجتمع الأصلي	عدد أفراده
أطفال الست سنوات	32
أطفال السبع سنوات	33
أطفال الثمان سنوات	33
أطفال التسع سنوات	49
أطفال العشر سنوات	38
المجموع	185

وبناء على الاعتبارات الموضحة في تحديد حجم العينة، والتي تستدعي صغر في حجم العينة ضمانا للتحكم والضبط في اجراءات الدراسة مع مراعاة تحقيق شرط العشوائية الضروري في البحوث التجريبية، قامت الباحثة باختيار أفراد العينة على مرحلتين، تمثلت الأولى في اختيار الأطفال بطريقة المعاينة العشوائية الطبقية، وتطبيق اختبار آش التجريبي للامتثال الاجتماعي، ليتم السحب من المرحلة الأولى، الأطفال ذوي الامتثال المرتفع والقاطنين بالتحديد في حي النوي بن عمر (معاينة قصدية) كمرحلة ثانية.

لذلك اختارت الباحثة ما نسبته 20 % في المرحلة الأولى، وهي نسبة يُنصح بها في البحوث ذات المجتمعات الصغيرة نسبيا (بضع مئات) كما أكد خضر (2013)، وعليه نتحصل على حجم العينة الطبقية من خلال ضرب عدد المجتمع الكلي في 20 وقسمته على 100 فيكون الناتج مقدر بـ (n= 37). ولتحديد حجم كل طبقة نطبق المعادلة التالية:

$$K = \frac{n\,N1}{N}$$

حيث:

(n): حجم العينة الطبقية

(N1): مجموع أفراد الطبقة

(N): حجم المجتمع الأصلي

جدول 48: حجم العينة الطبقية

السن	المعادلة	عدد أفراد الطبقة
6 سنوات	$K = \frac{n\,N1}{N} = \frac{37 * 32}{185} = 6.4$	6
7 سنوات	$K = \frac{n\,N1}{N} = \frac{37 * 33}{185} = 6.6$	7
8 سنوات	$K = \frac{n\,N1}{N} = \frac{37 * 33}{185} = 6.6$	7
9 سنوات	$K = \frac{n\,N1}{N} = \frac{37 * 49}{185} = 9.8$	10
10 سنوات	$K = \frac{n\,N1}{N} = \frac{37 * 38}{185} = 7.6$	7
المجموع	37	

ونظرا لكون هذه المرحلة هدفها ضمان العشوائية في الاختيار والتمثيل إلا أنه تتطلب كذلك وجود أطفال ممتثلين لاختبارهم في المرحلة التالية، وهذا الذي تصادم مع التسع سنوات حيث استجاب حوالي تسع أطفال بعدم الامتثال، ما اضطر الباحثة إلى اختبار مزيد من أطفال هذه المرحلة والمقدر عددهم بأربع مع حذف هذا العدد من المراحل العمرية الأخرى، ليصبح عدد أفراد كل طبقة كما يوضحه الجدول التالي:

جدول 49: تعديل حجم العينة الطبقية

السن	قبل التعديل	بعد التعديل
6 سنوات	6	5
7 سنوات	7	5
8 سنوات	7	6
9 سنوات	10	14
10 سنوات	7	7
المجموع	37	37

وبعد تطبيق اختبار آش التجريبي توزع أفراد العينة حسب الخصائص التالية:

جدول 50: العينة المختارة عشوائيا

الرقم	المستوى الدراسي	السن	العينة المختارة عشوائيا			
			الحلفاء	المبحوثين		المجموع
				الممتثلين	غير الممتثلين	
01	سنة أولى	6 سنوات	1	5	0	5
02	سنة ثانية	7 سنوات	1	5	0	5
03	سنة ثالثة	8 سنوات	1	6	0	6
04	سنة رابعة	9 سنوات	1	5	9	14
05	سنة خامسة	10 سنوات	1	7	0	7
المجموع			5	28	9	37

نلاحظ من خلال الجدول وجود 28 طفل ممتثل، وهم الفئة التي سحبت منها الباحثة كمرحلة ثانية من الاختيار القصدي 23 طفل من ذوي الامتثال المرتفع، والقاطنين بنفس الحي (النوي بن عمر). انخفض عددهم إلى 18 طفل لعدم الالتزام بجلسات البرنامج ويمكن أن نوضح ذلك في الجدول التالي:

جدول 51: العينة المختارة قصديا

الرقم	المستوى الدراسي	السن	العينة المختارة قصديا			
			الحلفاء	المبحوثين الممتثلين		المجموع
				ذكور	إناث	
01	سنة أولى	6 سنوات	1	1	1	2
02	سنة ثانية	7 سنوات	1	1	2	3
03	سنة ثالثة	8 سنوات	3	1	2	3
04	سنة رابعة	9 سنوات	3	4	1	5
05	سنة خامسة	10 سنوات	2	3	2	5
المجموع			10	10	8	18

أما بالنسبة لحلفاء الباحثة الذين قد بلغ عددهم 5 في المرحلة الأولى (المعاينة الطبقية العشوائية) و10 في المرحلة الثانية (المعاينة القصدية)، فقد تم اختيارهم وفقا للشروط التالية:

- أن يُجمع الحلفاء في شكل جماعات مكونة من ثلاث أطفال، اختيار جنسهم وعمرهم يكون حسب جنس وعمر الطفل المبحوث، مع مراعاة التقارب والتجانس (على سبيل المثال؛ إذا كان الطفل المبحوث في سن السادسة، تتكون جماعة الحلفاء من طفل في عمر 6 وآخر في 7 وآخر في 8. وإن كان عمر المبحوث في التاسعة، تتكون جماعة الحلفاء من طفل في 8 و9و10).
- مراعاة التقارب المكاني، أي أن يكون حليف الباحثة قاطنا في نفس حي المبحوثين.
- أن يستوعب الحليف تعليمات الباحثة، وعلى استعداد للتنفيذ دون الاخلال بشرط السرية حول طريقة العمل، وقد استعانت الباحثة لتحقيق هذا الشرط بالمكافآت، والتأكيد المستمر على السرية، وتحفيز الحلفاء على مراقبة بعضهم البعض وإبلاغ الباحثة في حال أخل أحدهم بهذا الشرط، إضافة إلى التغيير المستمر للمواقف التجريبية في جلسات البرنامج التي يُستدعى فيها الحلفاء ويدربون قبل الجلسة بنصف ساعة أو 45 دقيقة مع الحرص على عدم احتكاكهم ببقية المبحوثين في بداية الجلسات.

3.3.2. خصائص العينة:

يمكن أن نوضح خصائص العينة حسب طريقتي الاختيار العشوائي والقصدي كما يلي:

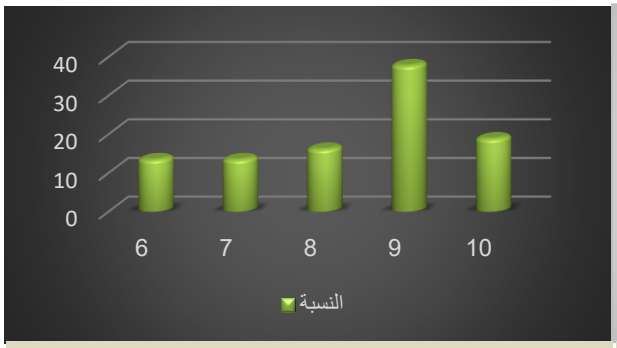
أولا: العينة المختارة عشوائيا: وقد تم في هذه المرحلة كما وضحنا سلفا اعتماد طريقة المعاينة الطبقية العشوائية في اختيار 37 طفل، ويمكن أن نستعرض خصائصها كما يلي:

جدول 52: خصائص العينة المختارة بطريقة المعاينة العشوائية الطبقية

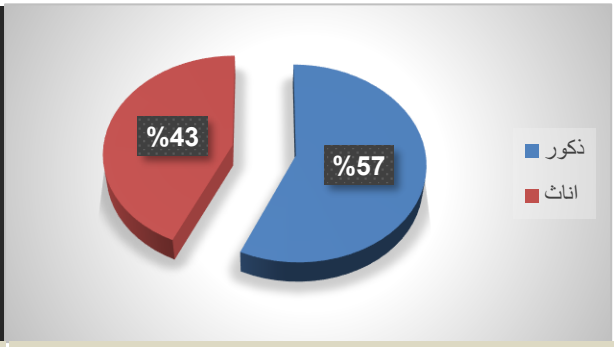
جنس المبحوثين	التكرار	النسبة
ذكور	21	56.8
إناث	16	43.2
المجموع	37	100
سن المبحوثين	**التكرار**	**النسبة**
6 سنوات	5	13.5
7 سنوات	5	13.5
8 سنوات	6	16.2
9 سنوات	14	37.8
10 سنوات	7	18.9
المجموع	37	100

يتضح من خلال الجدول أنه قد تم اختيار 37 طفل بطريقة المعاينة العشوائية الطبقية حيث شملت مختلف المراحل العمرية لأطفال المرحلة الابتدائية وكذلك الجنسين وبنسب متقاربة، فنجد أن نسبة الذكور بلغت 57% مقابل ما نسبته 43% من الإناث، أما بالنسبة للفئات العمرية فنلاحظ أنها متقاربة بين الأعمار (6،7،8،10) بنسب تراوحت بين (13.5%-18.9%)، في حين ارتفعت النسبة قليلا لدى أطفال البالغين من العمر 9 سنوات حيث قدرت نسبتهم 37.8%. نظرا للاستجابات الأولية لأطفال هذه المرحلة غير الامتثالية أكثر من الامتثالية. والمطلوب من هذه المرحلة هو الكشف العام عن مستوى الامتثال والتوصل

كذلك إلى الأطفال الممتثلين من خلال تطبيق اختبار آش التجريبي، ليتم السحب منهم عينة في المرحلة التالية.

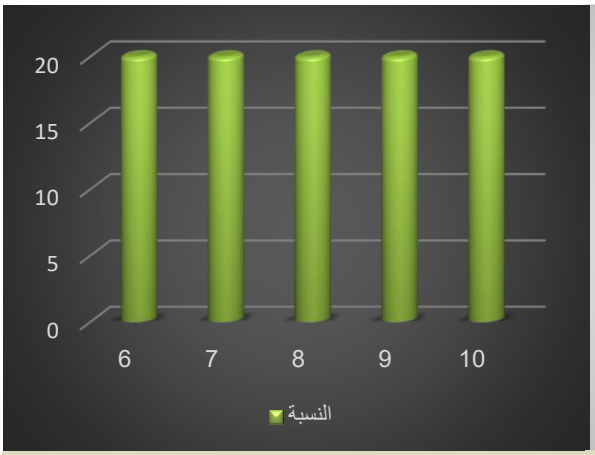


شكل26 : عمر المبحوثين المختارين بالطريقة العشوائية

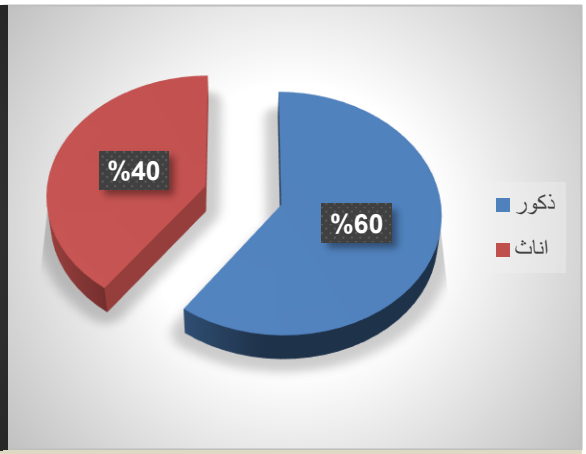


شكل27 : جنس المبحوثين المختارين بالطريقة العشوائية

وبالنسبة لحلفاء الباحثة الذين توزعوا بين 3 ذكور و2 اناث، حيث تم تشكيلهم وفقا لمجموعات مكونة من 3 أطفال تراوحت أعمارهم بين 6 و10 سنوات. حيث اختير من كل مرحلة عمرية حليفا واحدا.



شكل28 : عمر الحلفاء المختارين بالطريقة العشوائية



شكل29 : جنس الحلفاء المختارين بالطريقة العشوائية

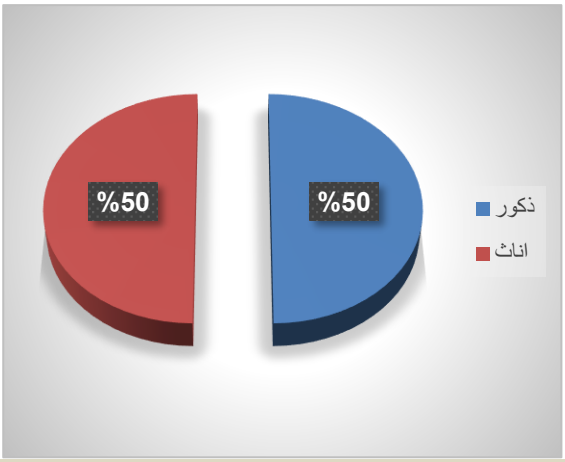
ثانيا: العينة المختارة قصديا: وقد تم في هذه المرحلة كما أشرنا سلفا اعتماد الطريقة القصدية في الاختيار من خلال سحب عينة من أصل 37 طفل خضعوا لاختبار آش التجريبي، وعملية السحب كانت وفقا لشروط معينة وجب توفرها في العينة النهائية التي ستخضع للدراسة والبحث، ويمكن أن نستعرض خصائصها كما يلي:

✍ **توزيع أفراد العينة حسب الجنس والسن:**

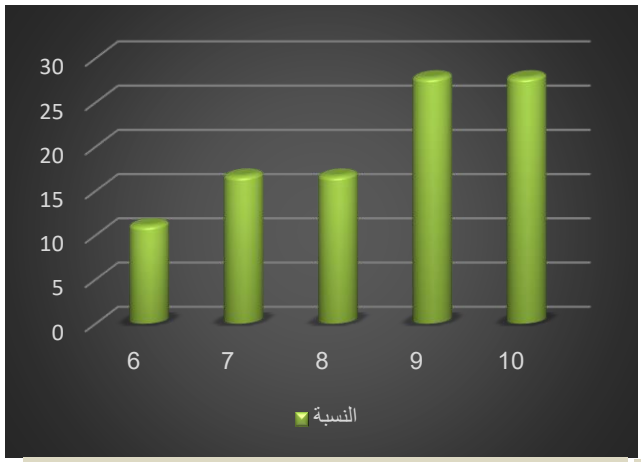
جدول 53: خصائص العينة المختارة بطريقة المعينة القصدية

جنس المبحوثين	التكرار	النسبة
ذكور	9	50
إناث	9	50
المجموع	18	100
سن المبحوثين	**التكرار**	**النسبة**
6 سنوات	2	11.1
7 سنوات	3	16.7
8 سنوات	3	16.7
9 سنوات	5	27.8
10 سنوات	5	27.8
المجموع	18	100

يتضح من خلال الجدول أنه قد تم اختيار 18 طفل بطريقة المعاينة القصدية حيث شملت مختلف المراحل العمرية لأطفال المرحلة الابتدائية وكذلك الجنسين وبنسب متطابقة، فنجد أن نسبة الذكور والإناث بلغت 50%، أما بخصوص الفئات العمرية فنلاحظ أنها متقاربة إلى حد ما بين الأعمار بنسب تراوحت بين (11.1%-27.8%).

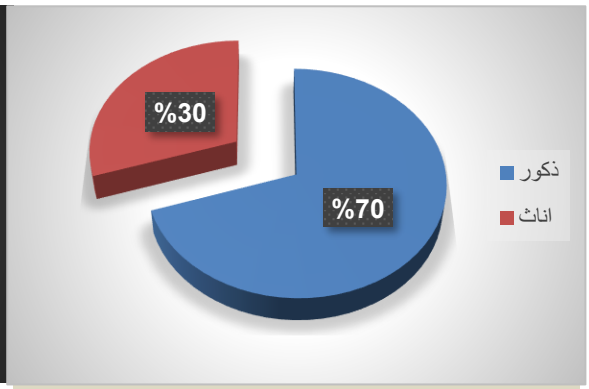


شكل30 : جنس المبحوثين المختارين بالطريقة القصدية

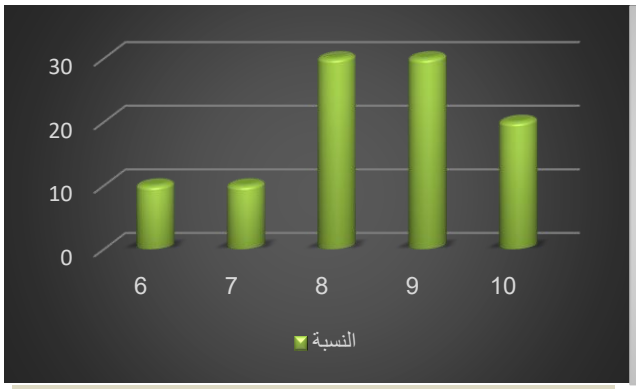


شكل31 : عمر المبحوثين المختارين بالطريقة القصدية

وبالنسبة لحلفاء الباحثة الذين كان يفترض أن يكون عددهم 13 طفلا يتوزعون حسب مواقف البرنامج التدريبي كما هو موضح في جدول رقم (66) الموضح في مراحل البرنامج التدريبي. ولكن بتغيب وعدم التزام 3 أطفال منهم، أصبحت الباحثة تتعامل مع ما عدده 10 أطفال توزعوا بين 7 ذكور و3 إناث، حيث تم تشكيلهم وفقا لمجموعات مكونة من 3 أطفال تراوحت أعمارهم بين 6 و10 سنوات. حيث اختير من المرحلتين العمريتين 6 و7 سنوات حليفا واحدا بنسبة 10%، وثلاث حلفاء من الفئة العمرية 8 و9 سنوات بنسبة 30%، وحليفان من عمر 10 سنوات بنسبة 20%.



شكل32 : جنس الحلفاء المختارين بالطريقة القصدية



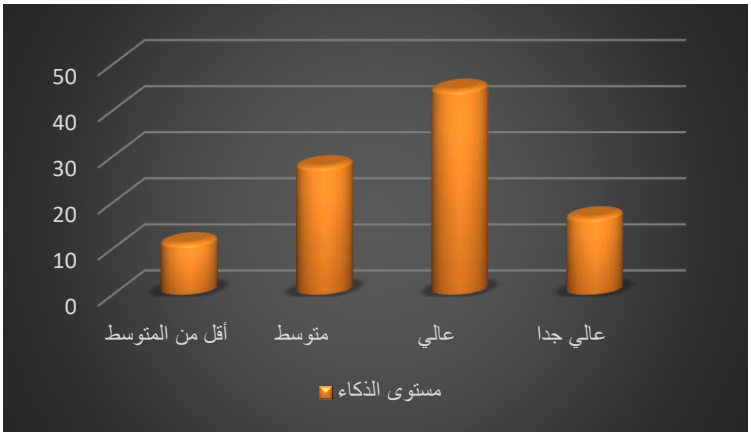
شكل33 : عمر الحلفاء المختارين بالطريقة القصدية

✍ **توزيع أفراد العينة حسب مستوى الذكاء :** بعد تحليل اختبار رسم الرجل للذكاء لجودانف، تم التوصل إلى المستويات التالية:

جدول 54: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مستوى الذكاء

مستويات الذكاء	التكرار	النسبة
أقل من المتوسط	2	11.1
متوسط	5	27.8
عالي	8	44.4
عالي جدا	3	16.7
المجموع	18	100

نلاحظ من خلال النتائج المتوصل لها أنه على الرغم من أن ما نسبته 44.4% من أفراد العينة كانوا من ذوي المستوى العالي في الذكاء العقلي، إلا أن العينة تواجدت بها كل مستويات الذكاء على تفاوت نسبها، ما يسمح باختبار أفضل لمدى تدخل هذا المتغير (مستوى الذكاء) في المعالجة التجريبية.



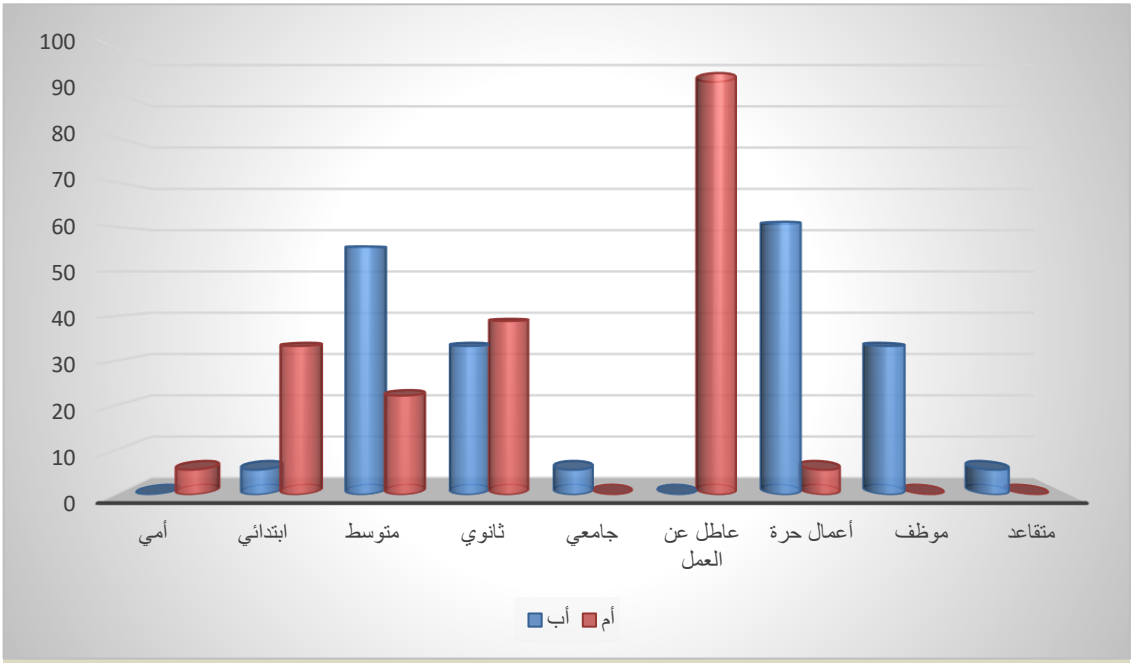
شكل34 : أعمدة بيانية لمستوى ذكاء عينة الدراسة الأساسية

✍ توزيع أفراد العينة حسب المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين:

جدول 55: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين

المستوى الاجتماعي	الأب	الأم		المستوى الاقتصادي	الأب	الأم	
أمي	0	1	التكرار	**عاطل عن العمل**	0	17	التكرار
	0	5.6	النسبة		0	94.4	النسبة
ابتدائي	1	6	التكرار	**أعمال حرة**	11	1	التكرار
	5.6	33.3	النسبة		61.1	5.6	النسبة
متوسط	10	4	التكرار	**موظف**	6	0	التكرار
	55.6	22.2	النسبة		33.3	0	النسبة
ثانوي	6	7	التكرار	**متقاعد**	1	0	التكرار
	33.3	38.9	النسبة		5.6	0	النسبة
جامعي	1	0	التكرار				
	5.6	0	النسبة				

نلاحظ من خلال ما تم عرضه في الجدول أن أسر المبحوثين على قدر من التعليم بالرغم من اختلاف مستوياتهم، والتي تركز أغلبها بين الابتدائي والثانوي. أما بالنسبة لمدخول هذه الأسر والتي استدللنا عليه من نوع العمل الذي يشغله الوالدان فنجد أن أمهات كل المبحوثين عدا واحدة هن من ربات البيوت، في حين يعمل الآباء في إطار فئتين؛ الأولى تتعلق بالأعمال الحرة، كالتجارة، الفلاحة، البناء، إدارة مطعم. أما الثانية فتتعلق بالأعمال التي يتقاضى من خلالها الشخص راتب شهري معين كالتعليم، الحراسة، موظف بالبلدية. وعلى العموم وبالرغم من اختلاف النسب وتفاوتها فالعينة تواجدت بها كل المستويات الاجتماعية والاقتصادية للوالدين، ما يسمح باختبار أفضل لمدى تدخل هذا المتغير في المعالجة التجريبية. وهذا ما هو موضح في الرسم البياني التالي:



شكل35 : أعمدة بيانية لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين

4.2. أدوات الدراسة الأساسية:

إن التوصل إلى نتائج بحث دقيقة ينتج عن اتباع الباحث لمراحل بحثية مترابطة، تكون فيها أدوات الدراسة حلقة وصل أساسية تمكن من اختبار تساؤلات البحث وفقا للمنهج المتبع. وقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

1.4.2. اختبار آش التجريبي للامتثال الاجتماعي:

إن قياس مستوى الامتثال الاجتماعي للأطفال محل البحث كان من خلال التجربة العلمية التي تعتمد على النموذج التجريبي لآش، فالموقف التجريبي حسب هذا النموذج يخضع لشروط تشكل مجتمعة ضغطا يكون موجها من الجماعة على الفرد، ويمكن توضيح هذه الشروط كما يلي:

- ✍ وجود أغلبية عددية والمتمثلة في مجموعة الرفاق المشكلة من ثلاثة أطفال مقابل أقلية عددية والمتمثلة في الطفل محل البحث.
- ✍ شرط إجماع الأغلبية بمعنى الإتفاق على رأي موحد.
- ✍ أن يكون الرأي الموحد خاطئ أي يخالف بشكل صريح وواضح ودون أي غموض الرأي الصحيح للطفل محل البحث.

وحتى يتم التوصل إلى تحقيق هذه الشروط، كانت خطوات التجربة كما يلي:

1- بالنسبة للمثير الذي تم اعتماده في هذه التجربة هو (كما أشارت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية) عرض أمام الأطفال محل البحث في الموقف التجريبي صورتين؛ الأولى عبارة عن قط، والثانية عبارة عن كلب، وعلى كل طفل أن يفصح بصوت مسموع عما يراه أمامه ضمن مجموعة من رفاقه المكونة من ثلاثة أطفال المدربين مسبقا على طريقة العمل المتمثلة في تقديم الإجابة الخطأ عند تلقي إشارة خاصة من الباحثة، (أي عند رؤية القط يجيب حلفاء الباحثة بكلب، وعند رؤية الكلب يجيب الحلفاء بقط).

2- الإشارة الخاصة بتقديم الإجابة الخطأ تمثلت في دق الطاولة كما لو أنها صدفة وبطريقة لا يلاحظها الأطفال محل البحث. وهذه الإشارة يتلقاها الحليف الأول ويتبع باقي الحلفاء إجابة هذا الحليف.

3- بالنسبة لكيفية الجلوس، فقد كانت بشكل مستطيل، ويجلس الطفل محل البحث في الترتيب الأخير، بحيث يكون آخر من يجيب بعد سماعه لإجابة باقي رفاقه (حلفاء الباحثة)، والإجابة تكون بصوت مسموع لكل الأطراف. وطريقة التجليس موضحة في الصورة التالية:

صورة7 : طريقة تجليس المبحوثين فى تجربة الامتثال الاجتماعى

4- أما عن مكان وقوف الباحثة فيكون خلف المقاعد ضمانا لعدم تأثير وجودها على إجابة الأطفال محل البحث، أي ربما يعتقد الطفل بأن الباحثة تؤيد رأي جماعة الحلفاء ما قد ينجر عنه اتباع المبحوث لهذه

صورة6 : مكان وقوف الباحثة أثناء تجربة الامتثال الاجتماعي

الجماعة وبالتالي الأمر لا يعبر عن حقيقة موقفه، والصورة رقم (6) توضح ذلك.

5- بالنسبة لتعليمات التجربة فقد تمثلت فيما يلي: " أنظروا إلى السبورة، سأريكم صور حيوانات، والذي أنادي على اسمه يجيبني عما يراه أمامه، لنبدأ..". وقد لقت هذه التعليمات التجاوب من قبل الأطفال محل البحث نظرا لتميزها بالوضوح والبساطة.

6- بالنسبة للمحاولات التجريبية فقد قدر عددها بـ 7 محاولات؛ 2 منها كانت تتضمن الإجابة الصحيحة، و5 منها كانت تتضمن الإجابات الخاطئة. (تم توضيحها بشكل مفصل في الدراسة الاستطلاعية).

2.4.2. اختبار جودانف للذكاء:

أولا: التعريف بالاختبار وطريقة تطبيقه: يعد اختبار رسم الرجل لجودانف [Goodenough, 1926] من أشهر الاختبارات التي اهتمت بقياس الذكاء لدى الأطفال من سن 3 إلى 15 سنة، حيث يطلب من الطفل أن يرسم رجلا ثم يتم تحليل الرسم وفقا لقائمة تتضمن (51) عنصرا، حيث يتم تقدير العمر العقلي ونسبة الذكاء، إلا أنه تم ادخال تعديلات على قائمة التحليل بالاشتراك مع هاريس (1963) لتصبح ذات 73 عنصرا. وهو ينطلق من مسلمة مؤداها أن الطفل يرسم ما يعرفه، وبالتالي يمكن تحديد نسبة ذكاء الطفل من خلال ما يعرفه ويضمنه من تفاصيل ومنظور تتصل بأعضاء الجسم والملابس الخاصة بالرجل المرسوم (خضر، 2009).

إذن فالرسم هو نمط من النشاط المعرفي لدى الأطفال، وهو وسيلة للتعبير تحل محل الألفاظ كما وضح كريري (2005)، وقد اتضح بناء على هذه النظرة المعرفية لرسم الرجل أن رسوم الأطفال مرتفعي الذكاء يظهر فيها تفاصيل أكثر ونسب واقعية ومنظور جيد، وذلك بعكس رسوم الأطفال منخفضي الذكاء والتي يظهر فيها تفاصيل أقل ونسب محرفة، ومنظور رديء، والأمر على هذا النحو يشير إلى أن اختبار رسم الرجل لجودانف يقيس القدرة العقلية التي تتمثل في كم ما يعكسه الطفل من تفاصيل، وكيفية تشكيله للعلاقات بين هذه التفاصيل.

وقد تم اختيار هذا الاختبار لقياس مستوى الذكاء أطفال المرحلة الابتدائية نظرا لتميزه بسهولة وبساطة التطبيق، وإمكانية تطبيقه بشكل جماعي، إضافة إلى عدم استغراقه وقتا طويلا في الأداء أو التصحيح، وهذه الميزات تتماشى مع الهدف من قياس مستوى الذكاء في الدراسة، الذي يتمحور حول استبعاد تأثير الذكاء كمتغير دخيل بضمه للمتغيرات المستقلة، وبالتالي فمتغير الذكاء هو ثانوي بالدراسة يكفي اختبار بسيط لقياسه. وقد تم تطبيق الاختبار وفقا للتعليمات التالية:

- إمداد الطفل بورقة بيضاء غير مسطرة مساحتها 21 في 27 سم، وقلم رصاص مبري جيدا مع ممحاة، إضافة إلى ضرورة كون السطح أسفل الورقة مسطحا وناعما.
- كتابة المعلومات المتعلقة بالأطفال في الأماكن المخصصة: الاسم، العمر.
- يُطلب من الطفل رسم صورة رجل وبأحسن صورة ممكنة، والتأكيد على الرسم بتمهل وعناية، وتشجيعهم على الاكمال في حال تردد بعضهم.
- التأكد من أن جميع الأطفال يقومون بالعمل بشكل جدي، ومنعهم من النظر إلى رسومات بعضهم البعض. (أبو حامد، 2007، ص ص.232-233)

وبناءا على هذه التعليمات والمعايير التصحيحية التفصيلية التي وضعها جودانف (51 بند)، والموضحة في الملحق رقم (4)، تم التوصل إلى درجات لرسومات كل طفل حُولت إلى معاملات للذكاء وفقا للجدولين التاليين:

أدرج كل من معاليم (2010، ص. 90)؛ والحاج (د.ت.، ص.20) جدولا يوضح فيه طريقة استخراج العمر العقلي بناء على الدرجة الخام، كما يلي:

جدول 56: استخراج العمر العقلي وفق الدرجة الخام

الدرجة الخام	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42
العمر العقلي (السنوات)	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

أما المعايير الأصلية لجودانف حسب ما أشار أبو حامد (2008، ص.243) فهي ما سيتم توضيحه في الجدول التالي:

جدول 57: استخراج العمر العقلي تبعا لجودانف

العلامة	العمر العقلي	العلامة	العمر العقلي	العلامة	العمر العقلي	العلامة	العمر العقلي
1	3-3	14	6-6	27	9-9	40	0-13
2	6-3	15	9-6	28	0-10	41	3-13
3	9-3	16	0-7	29	3-10	42	6-13
4	0-4	17	3-7	30	6-10	43	9-13
5	3-4	18	6-7	31	9-10	44	0-14
6	6-4	19	9-7	32	0-11	45	3-14
7	9-4	20	0-8	33	3-11	46	6-14
8	0-5	21	3-8	34	6-11	47	9-14
9	3-5	22	6-8	35	9-11	48	0-15
10	6-5	23	9-8	36	0-12	49	3-15
11	9-5	24	0-9	37	3-12	50	6-15
12	0-6	25	3-9	38	6-12	51	9-15
13	3-6	26	6-9	39	9-12		

نلاحظ من خلال الجدولين أن العمر العقلي يزداد بمعدل 3 درجات في كل فئة، والفارق بين الجدولين هو كون الأول أكثر عموما ويتناول العمر العقلي بالسنوات فقط أما الثاني فهو أكثر تفصيل حيث يُضَمن السنوات والشهور لـ (51) بند، وبالرغم من أنه تم حساب العمر العقلي في الدراسة بالسنوات فقط، فقد اعتمدت الباحثة على الجدولين لضبط التحويل الدقيق للدرجة الخام بما يقابلها من عمر.

ولتقدير قيمة حاصل الذكاء تم استخدام معادلة ترمن [Terman] وفق ما وضحت بن صبان (2016) المعروفة بالشكل التالي:

$$\text{حاصل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي} \times 100}{\text{العمر الزمني}}$$

وقد تم تفسير حاصل الذكاء الخاص بكل طفل وفقا للدلالات التالية والتي وضحها معاليم (2010، ص.91):

جدول 58: دلالات معامل الذكاء

140 أكثر	ذكاء جد عالي
139-120	ذكاء عالي
119-110	ذكاء عالي نسبيا
109-90	ذكاء عادي أو متوسط
89-80	بطء الفكر، قليلا ما تقرن بالتخلف العقلي
79-70	منطقة مهمشة لعدم الكفاية، تحتمل في بعض الأحيان حالات البطء، غالبا حالات التخلف العقلي.
69	حدود دون المتوسط – ما تحت – تخلف عقلي حقيقي
68-50	تخلف عقلي (خفيف-متوسط-عالي)
25-20 إلى 49	غباوة
ما تحت 25-20	عته

وبتصحيح رسومات الأطفال محل البحث، توزعت معاملات ذكائهم في الفئات الخمس الأولى، وقد تم تقليصها لأربع فئات فقط من خلال ضم ذوي الذكاء العالي والعالي نسبيا في فئة واحدة، ويمكن أن نوضح الفئات التي اعتمدتها الباحثة كما يلي:

جدول 59: دلالات معامل الذكاء المعتمدة في الدراسة الأساسية

عالي جدا	140 فأكثر
عالي	139-110
متوسط	109-90
أقل من المتوسط	89-80

ثانيا: صدق وثبات اختبار رسم الرجل: أكدت جودانف (كما أشار بوزيد، 2012) أن اختبار رسم الرجل يحقق الميزات القياسية الأساسية أي الصدق والثبات، حيث تذكر أنه يوجد عند كل فئة عمرية، أو كل سن ارتباط قوي ذا دلالة قدره (0.76) بين النتائج المحصل عليها في اختبار رسم الرجل، والمستوى الدراسي، وأيضا بين معاملات الذكاء التي تم حسابها بواسطة اختبار رسم الرجل، والتي تم الحصول عليها في اختبار ستانفورد بينيه [Stanford-Binet] كما وقد وجد الباحثون نافيلن وزازو، ووايل [Naville,Zazzo,Weil,1951] ارتباطا يقدر بـ(0.74) مع اختبار بينيه سيمون. كما تحققت جملة من الدراسات التي قامت بتقنين الاختبار من ثباته، من بينها نذكر دراسة كل من (محمد غنيمة، 1976)، (فؤاد أبو حطب، 1979)، (فاطمة حلفي،1983)، (عزة خليل،1993) و(شحاتة سليمان،1999). التي توصلت إلى معاملات للثبات تتراوح بين (0.82-0.98)، ومعاملات للصدق ما بين (0.77-0.97). (ص ص.268-269)

أما على المستوى المحلي (الجزائر)، فقد هدفت دراسة مقسم (2015) إلى استخراج بعض دلالات الثبات والصدق لاختبار رسم الرجل في البيئة الجزائرية، والتعرف على مدى صلاحيته بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية سيدي بلعباس. وتكونت عينة التقنين النهائية من (1006) طفلا وطفلة، اختيرت بطريقة المعاينة العشوائية الطبقية من إحدى عشر مدرسة ابتدائية. وقد استخدم رائز رسم الرجل المعدل من قبل دال هاريس 1963 المكون من 73 بندا. ولحساب ثبات الرائز من خلال عينتين إحداهما في الفئة العمرية (5.6 إلى 6.5) والثانية في الفئة العمرية (6.6 إلى 7.5) كانت النتائج كالتالي:

جدول 60: معامل ثبات اختبار رسم الرجل المعدل

المجموعة	العدد	الفئة العمرية	معامل الثبات
الأولى	25	5.6 إلى 6.5	0.78
الثانية	27	6.6 إلى 7.5	0.77

وبالنسبة لقياس الصدق فقد تم من خلال محكين؛ محك تمايز العمر، والمحك الخارجي (التحصيل الدراسي)، يمكن أن نوضحها كما يلي:

- **محك تمايز العمر:** هدف من خلال هذا المحك إلى الكشف عن العلاقة بين العمر الزمني والدرجة، وقد توصل إلى أن الإنجاز في رائز رسم الرجل يتلازم طرديا مع السن، فكلما تقدم الطفل في السن ازدادت مقدرته على تحقيق انجاز أفضل في رائز رسم الرجل وإذا حسبنا أن الدرجة التي يكتسبها كل طفل هي إلى حد كبير انعكاس لمقدرته على الإنجاز فمن الممكن التسليم بأن رائز رسم الرجل يصلح للفصل في مستويات النمو العقلية لدى الأطفال من عمر إلى عمر.
- **صدق المحك الخارجي:** بحساب معامل الارتباط بين هذا الرائز وبين النتائج المدرسية لنفس الأطفال، توصل إلى أنه يوجد ارتباط ذي دلالة إحصائية بين نتائج رائز رسم الرجل والمعدل السنوي العام وكذا المعدل السنوي لمادة اللغة العربية عند مستوى 0.05، ولا يوجد أي ارتباط ذي دلالة إحصائية بين نتائج الرائز والمعدل السنوي لمادة الرياضيات بالنسبة للفئة العمرية (7.6 إلى 8.5). إضافة إلى عدم وجود أي ارتباط ذي دلالة إحصائية بين نتائج رائز رسم الرجل وبين المعدلات السنوية الثلاثة بالنسبة للفئة العمرية (8.6 إلى 9.5). مفسرا ذلك بالتذبذب في النتائج قد يكون ناتجا عن عدم صدق الاختبارات المدرسية أو بالأحرى عدم موضوعيتها في قياس الذكاء، أي عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الاختبارات المدرسية ونسبة ذكاء الأطفال المفحوصين. وقد يرجع ذلك إلى عدم دقة المعلمين في تقويم التلاميذ، وعدم اعتماد التعليم المدرسي على ذكاء الأطفال كعامل منفرد، وهذه النتيجة تتفق وما أسفرت عليه كل من دراسة محمد بطاينة بالأردن وعبد الجليل الزوبعي بالعراق ومالك بدري بالسودان عن عدم وجود أي ارتباط ذي دلالة إحصائية بين نتائج رائز رسم الرجل وبين الاختبارات المدرسية (مالك بدري، 1966، 63 وما بعدها) للأسباب المذكورة سلفا. (ص ص.187-194)

وإن اعتماد الباحثة على المفتاح غير المعدل من نسخة جودانف راجع لتوفرها مقارنة بالنسخة المعدلة، وعلى العموم يؤكد طوسون [Tosoon,1969] من خلال تطبيقه لاختبار رسم الرجل وتصحيحه في ضوء المفتاح القديم، ثم المفتاح الجديد المعدل لهاريس، على أن معامل الموضوعية للطريقتين بلغ 0.86،0.88، على التوالي، ومعامل الارتباط بلغ 0.88 (كريري، 2005).

3.4.2. الملاحظة العلمية:

إن الهدف من اعتماد أداة الملاحظة العلمية يعود لضرورة تسجيل ورصد سلوكات الأطفال محل البحث أثناء تعرضهم لمختلف المواقف، وبالتالي تتوفر للباحثة بيانات يتم معالجتها واختبارها احصائيا. وبحكم كون الدراسة الأساسية تتضمن قياسا قبليا وقياسات بعدية فقد تسجيل الملاحظات وفقا لجدولين أحدهما يتعلق بالقياس القبلي لتحديد مستوى امتثال العينة المختارة بالطريقة العشوائية الطبقية، والجدول الثاني خُصص لمواقف البرنامج التدريبي التي تعرضت لها العينة المختارة قصديا. ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

✍ **قياس الامتثال (نموذج آش):**

في قياس مستوى الامتثال تم اتباع نفس الطريقة التي تم اعتمادها في الدراسة الاستطلاعية، لذلك سجلت الملاحظات بنفس النموذج الذي نستعرضه كما يلي:

جدول 61: جدول ملاحظة للاستجابة الامتثالية لعينة الدراسة الأساسية

الطفل	المحاولات التجريبية									
	3		4		5		6		7	
	امتثال	عدم امتثال	امتثال	عدم امتثال	امتثال	عدم امتثال	امتثال	عدم امتثال	امتثال	عدم امتثال
أ										
ب										

وبحكم كون عدد أفراد العينة يقدر ب 37 طفل، فلم يتم استعراض البيانات في هذا العنصر، لكن تم توضيحها في الملحق رقم (10) من خلال عمود المحاولات التجريبية (تفاديا لتكرار المعلومات). وبالنسبة لردود الفعل الأولية للأطفال المختبرين عند سماع الإجابات الخاطئة التي يبديها الحلفاء فهي لم تختلف كثيرا عن تلك المسجلة في الدراسة الاستطلاعية حيث تباينت بين التعجب، والتفكير للحظات ثم الإدلاء بالإجابة، والنظر إلى المجموعة، والاحتجاج عن رأي المجموعة.

✍ **مواقف البرنامج التدريبي:**

يمكن أن نوضح طبيعة سلوكات الأطفال خلال المواقف التجريبية في الجدول التالي:

جدول62 : جدول ملاحظة لتسجيل استجابات الطفل في المواقف التجريبية

الرقم	الطفل	الصراخ	الخربشة	نتف الشجر	نتف الشجر بالشارع	رمي الحجارة	طرق أبواب البيوت
1	د.م	م	م	م	ع	م	م
2	ح.ب	م	م	م	ع	ع	ع
3	ج.ش	ع	ع	ع	ع	ع	ع
4	ق.ل	ع	ع	ع	ع	ع	ع
5	ب.أ	م	م	م	م	ع	م
6	ف.ه	ع	ع	ع	ع	ع	ع
7	ع.ن	م	م	م	ع	ع	ع
8	د.ل	ع	م	م	ع	ع	ع
9	أ.ب	ع	م	م	م	م	م
10	غ.ف	م	م	م	ع	م	م
11	ن.ي	م	م	م	ع	ع	م
12	غ.أ	م	م	م	ع	ع	م
13	ص.ي	ع	ع	ع	ع	ع	ع
14	ه.أ	م	م	م	ع	ع	ع
15	ي.ص	م	م	م	ع	ع	ع
16	ن.ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع
17	ص.س	م	م	ع	م	م	م
18	ن.إ	م	م	م	م	م	م
19	ب.ر	م	م	م	غياب	غياب	غياب
20	ر.أ	غياب	غياب	غياب	غياب	غياب	غياب
21	د.ض	غياب	غياب	غياب	م	غياب	غياب
22	ح.ع	غياب	غياب	غياب	م	غياب	غياب
23	ه.ع	غياب	غياب	غياب	غياب	غياب	غياب

نلاحظ من خلال الجدول أن بعضا من الأطفال (ب.ر، ر.أ، د.ض، ح.ع، ه.ع) لم يلتزموا بحضور جلسات البرنامج التدريبي سواء بحضور بعض الحصص فقط، أو بالغياب التام. الأمر الذي استدعي الغاءهم كأفراد في البحث. في حين نلاحظ على بقية الأطفال الملتزمين بالحضور تباين سلوكاتهم الامتثالية حيث

استجاب خمس أطفال بعدم الامتثال من أول موقف (ج.ش، ق.ل، ف.هـ، ص.ي، ع.ن)، ما يشير إلى فعالية وأهمية التدريب الذي تعرض له الأطفال في الموقف التمهيدي. كما أن هناك سبع أطفال (ح.ب، ن.ع، غ.ف، ن.ي، غ.أ، هـ.أ، ي.ص، د.ل) غيروا استجابتهم الامتثالية بداية من الموقف الرابع (نتف أوراق الشجر بالشارع)، وهذا دليل كذلك على أن كل من المواقف السابقة (الأول والثاني والثالث) ساهمت هي الأخرى في تعلم الطفل لعدم اتباع خطأ سلوك جماعة الرفاق (الحلفاء). مقابل خمس أطفال (د.م، ب.أ، أ.ب ص.س، ن.إ) استمروا عموما في استجابتهم الامتثالية على الرغم من أن بعضهم قد استجاب في محاولة تجريبية أو اثنين بعدم الامتثال. ما قد نستنتج منه الحاجة لمزيد من التدريب لهذا النمط من الأطفال*، لكن على العموم بمقارنة عدد الأطفال الذين غيروا استجاباتهم (13 طفل) مقابل من استمروا في الامتثال (5 أطفال) يوضح لنا مبدئيا فعالية المواقف التجريبية في الدراسة الحالية. وعن ردود الفعل الأولية عند التعرض للموقف التجريبي خاصة المواقف الأولى فقد تباينت بين السرعة في رد الفعل والمشاركة بحماس في الاتيان بالسلوك غير المقبول، وبين تحفظ بعض الأطفال في البداية ثم الامتثال بعدها، مقابل الرفض الصارم لاتباع الحلفاء لبعض الأطفال تَنَوَعَ بين الوقوف بعيدا أو الجمود في الوقوف أو الارتباك واستمرار تأكيد رفض التجاوب مع الرفاق.

4.4.2. البرنامج التدريبي:

إن مسألة كون الامتثال الاجتماعي كظاهرة تتحدد من خلال ما تمليه الجماعة على العضو، وما قد ينطوي ذلك الإتباع من قبل العضو على سلوكات خاطئة وغير مقبولة. هو ما ألزم ضرورة اقتراح برنامج تدريبي موجه لفئة أطفال المرحلة الابتدائية من ذوي الامتثال المرتفع بغية الخفض في السلوك الامتثالي للسلوكيات الخاطئة التي تبديها جماعة رفاق الطفل، ما يضمن نمو شخصية أكثر استقلالية، تدرك جيدا متى تتبع وماذا تتبع من سلوكات، وما يؤمن كذلك الطفل من احتمالية التصادم الذي قد يقع فيه نظرا لاختلاف ما قد يتبعه من رفاقه مع ما تمليه عليه معايير أسرته ومجتمعه. إذن انطلاقا من أهمية هذا البرنامج وللتوصل إلى تحقيق أهدافه تضمن البرنامج التدريبي ما يلي:

1.4.4.2. أسس بناء البرنامج التدريبي:

يقوم هذا البرنامج على ثلاث أسس يتحدد من خلالها الإطار العام لمحتوى البرنامج، وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

* لم يتم إضافة المزيد من المواقف التدريبية يرجع إلى ضرورة تساوي عدد المحاولات التجريبية في القياس القبلي بعدد المواقف التجريبية والمقدرة بخمس في كلا الحالتين حتى نستطيع اجراء المقارنات حول انخفاض عدد الاستجابات الامتثالية، وهذا موضح في اختبار فرضيات الدراسة الأساسية.

- **تجربة آش للامتثال الاجتماعي:** يقوم البرنامج على الفكرة التي تضمنها الإجراء التجريبي لآش [Asch] حيث يوضع فيها الفرد محل البحث مع عدد من الأفراد الذين يشكلون جماعة للحلفاء، وقد قدر آش جماعة الحلفاء بثلاث أفراد فأكثر، مهمتهم الأساسية هي تقديم إجابات خاطئة متعمدة. وبذلك يجد الفرد نفسه في صراع بين رأيه الصحيح ورأي الجماعة الخاطئ، وفي حال إن اتبع الرأي الخاطئ كان ذلك سلوكا امتثاليا. وعلى هذا الأساس وبناءا على هذا الوضع دُربت مجموعة البحث على القيام بالمهام المطلوبة ضمن جماعة من المخطئين.
- **أسس نظرية:** وتتمثل في قوانين التعلم الاجتماعي المعرفي التي تحددها نظرية جوليان روتر والمتمثلة في؛ التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي، وقد تم اختبارها من خلال الدراسة الاستطلاعية.
- **نتائج الدراسة الاستطلاعية:** تم فيها الكشف عن الشروط التجريبية التي تضمن تحقيق هدف خفض السلوك الامتثالي انطلاقا من مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي (التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي)، وشروط تجربة آش للامتثال الاجتماعي، نلخصها كما يلي:

- إن الطفل الذي يمتثل في الموقف الذي يتضمن عرض مثيرات بصرية (قط، كلب)، يبدي نفس السلوك الامتثالي في حالة الموقف الشبه حقيقي، وبالتالي تكفي تجربة عرض المثيرات البصرية للكشف عن الأطفال ذوي الامتثال المرتفع.
- أهمية الإدراك الجيد للطفل محل البحث للسلوكات الصحيحة والمقبولة والسلوكات الخاطئة وغير المقبولة.
- أهمية تعزيز الإتيان بالسلوك الصحيح في إطار موقف يتضمن إتيان رفقاء الطفل السلوك الخاطئ.
- تشجيع ومدح رفقاء الطفل للسلوك الصحيح للطفل يشكل تعزيزا ذا قيمة عالية، تكراره يؤدي إلى تثبيت سلوك عدم الامتثال للسلوك الخاطئ، انطلاقا من توقع الطفل الحصول على القبول والاستحسان من رفاقه.

- **أسس نمائية:** ويقصد بها تناسب محتوى البرنامج مع المرحلة النمائية للأطفال محل البحث، حيث يعتمد فيها على التبسيط والتوضيح وتجنب استخدام الأفكار والقيم والمثل والمعايير المجردة. مع صياغة مواقف معتادة للطفل.

2.4.4.2. خصائص البرنامج التدريبي:

يتميز البرنامج التدريبي بالخصائص التالية:

- ✍ التدرج في التطبيق حيث يُدرَب الطفل على مواقف معينة مع جماعة معينة، ثم يتم تغيير الجماعة مع الحفاظ على نفس المواقف؛ وأخيرا، تغير المواقف والجماعة معا لكن كلها تتم في إطار ضيق (منزل الباحثة)، ليتم بعدها تغيير المكان إلى نطاق أوسع والمتمثل في الشارع.
- ✍ بساطة ووضوح المهام التجريبية والمواقف العملية، وتناسُبها مع جميع المراحل العمرية ابتداءً من سن 6 سنوات وصولا إلى سن 10 سنوات.
- ✍ غير مقيد في تطبيقه بمكان محدد بشروط معينة، بقدر فقط ما يلزم ذاك المكان من الهدوء الذي يضمن عدم تشتت انتباه الطفل وتركيزه في المهام التجريبية وبالتالي تحقيق تعلمه لما هو مطلوب بشكل أمثل.

3.4.4.2. الوسائل التدريبية المستخدمة في البرنامج التدريبي:

يعتمد البرنامج المُعد في تدريبه بشكل عام على استخدام أنماط وطرق متعددة، تتمثل في:

- ✍ استخدام أسلوب الحوار والمناقشة مع الاستعانة بجهاز العروض التوضيحية والحاسوب وعرض إشارات خاصة (الصح والخطأ) تتزامن مع ما يتم مناقشته مع الأطفال.
- ✍ استخدام أسلوب السيكودراما من خلال تمثيل الأطفال لبعض المواقف الهادفة لتعليم الطفل محل البحث عدم الامتثال لما هو خطأ.
- ✍ الاستعانة بطرق توضيحية مبسطة تتمثل في أقنعة خاصة للتمثيل، وبطاقات ورقية ذات لونين أحمر (يشير إلى خطأ السلوك) وأخضر (يشير إلى صحة السلوك).
- ✍ توفير أدوات تُشكل موضوع الموقف سواء كان تمثيليا أو حقيقيا: شجرة، أقلام وأوراق، حجارة، طباشير.

4.4.4.2. اجراءات البرنامج التدريبي:

تمثلت اجراءات البرنامج كما يلي:

أ. **تحديد الأهداف السلوكية:** تعد الأهداف السلوكية الخطوة الأولى في برامج تعديل السلوك والتي يتحدد من خلالها السلوك المطلوب تقليله أو إيقافه أو تعزيزه. وإن تحديدها بدقة وبعيدا عن الغموض والتعميم ليساعد ذلك على وضع الخطة (الظاهر، 2004). وإن السلوك المطلوب استهدافه وفق البرنامج التدريبي هو عدم إتيان الطفل للسلوك الخاطئ. وخطأ السلوك هنا يقصد به السلوك غير المقبول الذي يحدد في ضوء المرحلة

العمرية المتناولة بالبحث والبيئة الاجتماعية والثقافية للمبحوثين. ورغم تعدد السلوكيات التي يمكن اختيارها إلا أنه لا بد من تحديد ما عدده خمس فقط حتى تتوافق مع عدد المحاولات التجريبية في القياس القبلي، وقد تم اختيار هذا العدد من السلوكيات بناء على الشروط لتالية:

- بساطة وسهولة أداء السلوك حتى يسهل على الأطفال القيام به أو تعلمه.
- ألا يشكل السلوك غير المقبول خطرا على الأطفال، كسلوك التعدي على الآخرين بالضرب مثلا أو المشكلات السلوكية كالسرقة، خاصة وأن مواقف البرنامج التدريبي تتطلب إتيان حلفاء الباحثة من الأطفال بتلك السلوكات وبالتالي قد يكون هناك احتمالية لتعلمها، أو حتى مجرد تكرارها للعب ما قد يطرح كذلك اشكالا بين الباحثة وأسر المبحوثين.
- أن يكون السلوك شائعا بين الأطفال، وله درجة بسيطة من عدم القبول في محيط المبحوثين، فبالرغم من شيوع سلوك الشتم والكلام البذيء مثلا إلا أنه يصعب اختياره حفاظا على أخلاقية التفاعلات الحادثة بين الأطفال، وتفاديا كذلك لاحتمالية تعلمه من قبل الآخرين. اذن وفقا لهذه الشروط تحددت الأهداف السلوكية للبرنامج كما يلي:

جدول 63: الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي

الهدف العام	الأهداف الجزئية
ألا يتبع الطفل محل البحث السلوك الخاطئ لجماعة رفاقه	✍ ألا يتبع الطفل محل البحث سلوك الصراخ بصوت مرتفع. ✍ ألا يتبع الطفل محل البحث سلوك خربشة الحائط. ✍ ألا يتبع الطفل محل البحث سلوك نتف أوراق الشجر. ✍ ألا يتبع الطفل محل البحث سلوك رمي الحجارة. ✍ ألا يتبع الطفل محل البحث سلوك طرق أبواب البيوت.

ب. ترتيب السلوكيات الخاطئة حسب الأهمية: إن ترتيب السلوكيات الخاطئة حسب أهميتها وأولويتها ضروري لتحقيق النتائج السليمة التي تجنب مضيعة للوقت، والسير في الطريق الصحيح. فالسلوكات التي يتم تحقيقها في إطار ضيق (منزل الباحثة)، أولى من السلوكات التي تتم في إطارها الحقيقي (الشارع)، وعلى هذا الأساس ترتبت المواقف كما يلي:

جدول 64: ترتيب المهام التجريبية للبرنامج التدريبي

الترتيب	السلوك الخاطئ	مكان إجرائه	الترتيب	السلوك الخاطئ	مكان إجرائه
01	سلوك الصراخ بصوت مرتفع.	منزل الباحثة	**04**	سلوك رمي الحجارة.	الشارع
02	سلوك خربشة الحائط.	منزل الباحثة	**05**	سلوك طرق أبواب البيوت.	الشارع
03	سلوك نتف أوراق الشجر.	منزل الباحثة/الشارع			

ج. تنظيم مجموعات العمل: حيث يتم من خلال هذه الخطوة تقسيم المجموع الكلي للأطفال محل البحث إلى مجموعتين، إحداها مكونة من أطفال السنة الأولى والثانية، والأخرى مكونة من أطفال السنة الثالثة والرابعة والخامسة. وذلك لتقارب المرحلة العمرية لكل مجموعة إضافة إلى كون التقسيم يضمن عددا مناسبا في كل مجموعة ما يسهل سير الدراسة.

د. تخصيص المكان وإعداده: لتطبيق محتوى ما يتضمنه البرنامج لا بد من وجود مكان مخصص يتميز بالهدوء وضمان تواجد المبحوثين واستمرارهم، لذلك خُصص منزل الباحثة كمكان أنسب، خاصة مع قُربه من سكن المبحوثين. أما الشارع فهو المكان الحقيقي والمعتاد الذي يظهر فيه تأثير جماعة رفاق الطفل التي قد تنتج عنها السلوكات الامتثالية في موقفها الفعلي والطبيعي.

هـ. تحديد الزمن اللازم: تتطلب اجراءات تطبيق البرنامج مدة زمنية تقدر ب 9 أسابيع متضمنة للقياسين القبلي والتتبعي، بمعدل جلسة أسبوعيا، حيث تستغرق مدة كل جلسة ما يقرب الساعتين للمجموعة الواحدة. أما عن مجموع الجلسات وزمنها الكلي فسيتم توضيحه في عنصر تطبيق البرنامج التدريبي.

و. تحديد أساليب التقويم: لقياس مستوى الامتثال وفيما إن تغير من الارتفاع إلى الانخفاض وفقا للمهام المحددة في البرنامج التدريبي. تحددت أساليب التقويم في ثلاث؛ مبدئي، تكويني، ونهائي.

- **التقويم المبدئي:** يهدف إلى الكشف عن مرتفعي السلوك الامتثالي من خلال اختبار آش التجريبي للامتثال الاجتماعي، وقد استغرقت العملية أسبوع.
- **التقويم التكويني:** ويهدف إلى متابعة تغير السلوك الامتثالي طيلة فترة تطبيق البرنامج من خلال ملاحظة مدى انخفاض السلوك الامتثالي في كل موقف تدريبي وتسجيل تلك التغيرات في جدول للملاحظة، وقد استغرقت العملية 4 أسابيع.

- **التقويم التتبعي:** ويهدف إلى قياس مدى تغير السلوك الامتثالي بعد فترة من إنهاء البرنامج قدرت ب 3 أسابيع من خلال موقف حقيقي يتبع في تصميمه نموذج آش للامتثال الاجتماعي (موقف طرق أبواب البيوت)، وقد استغرق تطبيق هذا الموقف حوالي أسبوع.

ز. **ضبط المتغيرات الدخيلة:** إن الهدف الرئيسي من أي تجربة هو معرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. فإذا كان الأثر الملاحظ كما يقاس في المتغير التابع قد حدث فقط بفعل المتغير المستقل، فإن التجربة تكون قد حققت أهدافها. إلا أن الأمر ليس بهذه البساطة، فليس من السهل التأكد من أن ما يلاحظه الباحث من استجابات في المتغير التابع هي فعلا من تأثير المتغير المستقل وحده. وعليه لضبط المتغيرات الدخيلة أو الخارجية استخدمت الباحثة ما يلي:

- **تصميم القياسات المتكررة:** يؤكد الدكتور العامري (2015) على أن هذا التصميم يستخدم نفس الأفراد في جميع الظروف التجريبية المختلفة بحيث يتعرض كل فرد من العينة لكل ظرف تجريبي ويتم قياس أدائه. ويعني هذا عدم وجود مجال لاختلاف خصائص الأفراد، حيث أن الأفراد هم أنفسهم الذين يشاركون في كل الظروف التجريبية. لذلك يعتبر أفضل الطرق لتحقيق الضبط الكامل لجميع المتغيرات الدخيلة المرتبطة بخصائص الأفراد. وهذا ما أشرنا له سلفا من مميزات هذا التصميم وفق ما أكدت عليه اللويجان (2014)؛ الحربي (1434)؛ الكيلاني والشريفي (2007) أهمها؛ التكافؤ التام بين أفراد العينة، لتعرضهم لنفس المثيرات، إضافة إلى أنه يؤدي إلى تقليل تباين الخطأ لأن الأفراد يشاركون في جميع المعالجات التجريبية فتكون المتغيرات الخاصة بالفرد ثابتة فيقل تباين الخطأ، مما يؤدي بالتالي إلى اختبار أقوى لتأثير المتغير المستقل، إذ أن الباحث الذي يستخدم تصميما قويا يكون عنده احتمال أقل للوقوع في الخطأ من النوع الثاني (أي الفشل في إيجاد فرق بينما في الواقع هناك فرق)، ويؤدي كذلك إلى التقليل من التحيز المنظم، مثل أثر متغير الجنس أو العمر مثلا على المتغير التابع.
- **ضم المتغيرات الدخيلة إلى تصميم البحث:** كإجراء داعم آخر قامت الباحثة بضم المتغيرات الدخيلة إلى تصميم البحث، بجعلها جزءا من المتغيرات المستقلة للدراسة وذلك للتأكد من عدم تأثيرها في النتائج، وقد تمثلت المتغيرات في: السن، الجنس، الذكاء، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين.
- **الطريقة العشوائية:** وهي أفضل طريقة لضبط جميع المتغيرات الخارجية في وقت واحد. فيجب اختيار أفراد العينة اختيارا عشوائيا من المجتمع كلما كان ذلك ممكنا، فالعشوائية فعالة للغاية في

تكوين مجموعات ممثلة ومتكافئة في جميع المتغيرات الأخرى التي لا يفكر فيها. وقد تم اعتمادها كمرحلة اولى قبل الاختيار النهائي القصدي لأفراد عينة البحث.

- **ضبط المتغيرات البيئية:** حيث تم إجراء الدراسة في ثلاث أمكنة موحدة لكل المبحوثين، والتي تمثلت في المدرسة الابتدائية دراجي عبد الرحمن، منزل الباحثة، الشارع الكائن بحي النوي بن عمر سيدي عقبة.
- **تعديل بعض الاجراءات التجريبية والمنهجية:** حيث لاحظت الباحثة أن من بين المتغيرات التي تتدخل في التأثير على المتغير التابع (مستوى الامتثال) هي الملل وتشتت الانتباه، وهي متغيرات ناتجة عن طبيعة المهمة التجريبية والاجراءات المتبعة، فتكرار المحاولات التجريبية لأكثر من مرة بالنسبة لأطفال محل البحث من جهة، بالإضافة إلى أن حلفاء الباحثة يتواجدون مع أكثر من طفل محل بحث، بمعنى تكرار المحاولات مع أكثر من طفل لعدة مرات، كلها عوامل تساهم في ظهور الملل وتشتت الانتباه، وبالتالي قلة تركيز الأطفال وصعوبة ضبطهم ما يؤثر على نتائج التجربة، وعليه لضبط هذه المتغيرات الدخيلة كان على الباحثة التعديل في بعض الاجراءات تمثلت في التقليل من عدد المحاولات التجريبية من جهة و ضبط لعدد أفراد العينة يتناسب مع تحقيق هذا الهدف، كما تم توضيحه في حجم العينة.

5.4.4.2. مراحل البرنامج التدريبي:

مر البرنامج التدريبي بالمراحل التالية:

أ. مرحلة إعداد وتصميم البرنامج: تم في هذه المرحلة بناء البرنامج من خلال الأسس التي أشرنا لها سلفا مع التركيز على ما تم التوصل له من نتائج للدراسة الاستطلاعية والاستعانة ببرامج تدريبية مختلفة لدراسات تهتم بمعالجة متغيرات عديدة.

ب. مرحلة التحكيم: اطلع على البرنامج عدد من الأساتذة المتخصصين من جامعات وتخصصات مختلفة (الأساتذة من الدول العربية الشقيقة تم التواصل معهم من خلال شبكة الفيسبوك)، أسفرت انتقاداتهم عن تعديل في جزئيات من محتوى البرنامج إضافة إلى مزيد من ضبط للتصميم خاصة ما تعلق منه في بعض الأمور المنهجية والشكلية، والقائمة الاسمية للمحكمين موضحة في الملحق رقم (2).

ج. مرحلة التطبيق: تتوضح طريقة التطبيق من خلال التعرف على مراحل وجلسات البرنامج التدريبي، كما يلي:

ج.1. مراحل تطبيق البرنامج التدريبي:

- **مرحلة إدراك الطفل للسلوكات الخاطئة:** ويتم خلال هذه المرحلة تعليم الأطفال محل البحث التمييز بين السلوكات الصحيحة من السلوكات الخاطئة، وذلك من خلال مناقشة موضوع كل موقف سلوكي مع الأطفال محل البحث إضافة إلى الاستعانة بجهاز العرض لعرض إشارات الصح والخطأ بالتزامن مع إظهار الأطفال محل البحث للبطاقة الملونة (أحمر/أخضر) والتي تشير إلى صحة السلوك من خطئه (أحمر: سلوك خاطئ/أخضر: سلوك صحيح).
- **مرحلة تقديم تعزيز ذا قيمة:** أي من خلال تعزيز عدم الامتثال للسلوك الخاطئ لجماعة الحلفاء الأولى حيث تتم في هذه المرحلة تمثيل موقف يتضمن إتيان جماعة الحلفاء (3 أطفال) السلوك الخاطئ مقابل إتيان الطفل محل البحث السلوك الصحيح، ليعزز هذا الأخير من قبل جماعة الحلفاء. وحتى يتم التمييز بين الجماعة والطفل خصصت أقنعة موحدة يرتديها أفراد الجماعة. أما الموقف الذي يتم تمثيله فيتضمن كل من موقف خربشة الحائط، وموقف نتف أوراق الشجر، الصراخ بصوت عال.
- **مرحلة بناء التوقع:** ويتم في هذه المرحلة إعادة وضع الطفل في نفس الموقف السابق لكن مع غياب الباحثة وجماعة حلفاء ثانية، وذلك للتأكد من أن الطفل قد تعلم عدم إتباع السلوكات الخاطئة (لا تستعمل الأقنعة هنا). مع تعزيز الجماعة للطفل في حال إتيانه للسلوك الصحيح (تعزيز ذا قيمة).
- **مرحلة تعميم التوقع:** وتختلف هذه المرحلة عن سابقتها في كون المواقف مختلفة، وجماعة الحلفاء مختلفة، ومكان إجراء هذه المواقف مختلفة. حيث يُعاد أحد المواقف السابقة الذي أجري في منزل الباحثة، ولكن يختبر فيه الطفل هذه المرة في الشارع؛ والمتمثل في سلوك نتف أوراق الشجر، والأمر ينطبق على سلوك رمي الحجارة (الموقف يتم إجراؤه بشكل يراعى فيه قدر الإمكان سلامة جميع الأطفال). مع تعزيز الجماعة للطفل في حال إتيانه للسلوك الصحيح، إضافة إلى توضيح مسبق للأطفال محل البحث بخطأ هذين الموقفين بنفس اجراءات المرحلة الأولى. وقد اُختير الشارع كثاني مكان، ليكون التدريب فعليا في مواقف حقيقية ولغرض معرفة مدى تعميم الطفل ما تعلمه في مواقف فعلية.

ويمكن أن نوضح تفاصيل مراحل البرنامج التدريبي واجراءاته وفقا لترتيب المواقف السلوكية ومدتها الزمنية ومكان إجرائها في الجدول التالي:

أ- بالنسبة لأفراد العينة:

جدول 65: محتوى البرنامج التدريبي (المبحوثين)

رقم الجلسة	المرحلة	الموقف السلوكي	الفعالية التنشيطية	المجموعة (الأطفال)	زمن إجرائها	مكان إجرائها
الأولى	مرحلة إدراك الطفل للسلوكات الخاطئة	الصراخ بصوت عال	مناقشة خطأ السلوك وعرض إشارات صح/ خطأ مع رفع الأطفال للبطاقات الخضراء أو الحمراء	الأولى*	ساعتان	منزل الباحثة
		خربشة الحائط		الثانية**	ساعتان	
	مرحلة التعزيز ذا قيمة	خربشة الحائط	تمثيل السلوك الخاطئ – تعزيز الإتيان بالسلوك الصحيح في إطار جماعة حلفاء أولى – ارتداء الحلفاء لأقنعة.			
		نتف أوراق الشجر				
الثانية	مرحلة بناء التوقع	الصراخ بصوت عال	إعادة تمثيل السلوك الخاطئ مع جماعة حلفاء جديدة ودون تواجد الباحثة – تعزيز الإتيان للسلوك الصحيح– عدم ارتداء أقنعة	الأولى	ساعتان	منزل الباحثة
		خربشة الحائط		الثانية	ساعتان	
		نتف أوراق الشجر				
الثالثة	مرحلة تعميم التوقع	نتف أوراق الشجر	تعزيز الإتيان للسلوك الصحيح والمخالف لجماعة الحلفاء الثالثة	الأولى	ساعتان	الشارع

*: سنة أولى، سنة ثانية ابتدائي / **: سنة ثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي

				الثانية	ساعتان
الرابعة		رمي الحجارة	مناقشة خطأ السلوك وعرض إشارات صح وخطأ بعد رفع الأطفال للبطاقات الخضراء أو الحمراء	الأولى	ساعتان
				الثانية	ساعتان
			تعزيز الإتيان للسلوك الصحيح والمخالف لجماعة الحلفاء الرابعة	المجموعتان معا	

ب-بالنسبة لحلفاء الباحثة:

جدول 66: محتوى البرنامج التدريبي (الحلفاء)

موضوع المرحلة	الحلفاء	عدد الحلفاء	الموقف السلوكي	زمن التدريب	أسلوب التدريب	مكان التدريب
تقديم التعزيز ذا قيمة	تدريب جماعة حلفاء أولى	ثلاث أطفال	التدريب على إصدار صوت مرتفع وخربشة الحائط ونتف أوراق الشجر مع ارتداء أقنعة موحدة	من *30* إلى 45 دقيقة قبل كل جلسة لتفادي سلوك الوشاية	1. ارتداء ثلاث أطفال لأقنعة موحدة دون الإتفاق المسبق معهم. 2. استدعاء أحد المبحوثين للانضمام إليهم والوقوف بجانبهم. 3. يطلب من الأطفال المرتدين للأقنعة اتباع ما تحويه مناقشة كل موقف على حدى (الصراخ، الخربشة، نتف الشجر)	منزل الباحثة

بناء التوقع	تدريب جماعة الحلفاء ثانية	ثلاث أطفال	التدريب على إصدار صوت مرتفع وخربشة الحائط ونتف أوراق الشجر دون ارتداء أقنعة		1. استدعاء الحلفاء قبل بداية جلسات البرنامج. 2. شرح وتوضيح طريقة العمل حسب الموقف. 3. إعادة تمثيل الموقف مع التأكيد على عدم الوشاية بالاتفاق الذي تم عقده مع الباحثة. 4. التأكيد على تقديم معززات في حال التزموا بخطة العمل.	
تعميم التوقع	تدريب جماعة الحلفاء ثالثة	ثلاث أطفال	تدريب على نتف أوراق الشجر، وتوصيتهم لتنفيذ المهمة في الشارع مع مراعاة قدر الإمكان الحيطة من الطريق			
	جماعة الحلفاء رابعة	أربع أطفال	يطلب من ثلاث أطفال اللعب في حفرة مخصصة لبناء مسجد والتمثيل برمي الحجارة على طفل رابع يبادلهم نفس السلوك، مع التأكيد على تجنب إيذاء أحد، وقد تم اختيار في هذا المهمة الأطفال الأكبر سنا لكونهم أكثر نضجا وحذرا من الأصغر سنا.			
القياس التتبعي	جماعة الحلفاء مكونة من الحلفاء السابقين	ثلاث أطفال	يطلب من الأطفال التوجه لمبحوث محدد ومشاركته اللعب قليلا ثم التوجه لطرق أحد أبواب البيوت كنوع من المرح.			

ج.2. مواقف البرنامج التدريبي: تضمن البرنامج التدريبي خمس جلسات، يمكن توضيحها كما يلي:

ج.1.2. الموقف التمهيدي: يتكون الموقف الأول كما تم التوضيح مسبقا من مرحلتين؛ الأولى خاصة بإدراك السلوكيات الخاطئة، والثانية خاصة بتقديم تعزيز ذا قيمة من خلال تعزيز جماعة الحلفاء للسلوك الصحيح. ويمكن أن نوضح ما تم من خلال هاتين المرحلتين كما يلي:

- **مرحلة إدراك الطفل للسلوكيات الخاطئة:** بعد استقبال الباحثة للمجموعة محل البحث وتحققها من حضور الجميع، طلبت من كل فرد من المجموعة الوقوف في شكل نصف دائري وتزويدها لكل طفل ببطاقة تحمل اسمه (لغرض مناداة الأطفال بأسمائهم وتسهيل سير الجلسة) وبطاقتان بلونين؛ الأحمر والتي تشير إلى خطأ السلوك، والأخضر الذي يشير إلى صحة السلوك. ووضع في داخل الدائرة كل من: شجرة ذات أوراق خضراء، إناء به ماء، طباشير، في حين وجه جهاز العرض إلى الحائط لعرض علامات الصح والخطأ، كما هو موضح في الصور التالية:

صورة8 : تزويد الأطفال ببطاقات لأسمائهم في الموقف الأول

صورة9 : تدريب الأطفال على معاني البطاقات الملونة (الأحمر والأخضر) للموقف الأول

وقد تم خلال الجلسة مناقشة السلوكيات الصحيحة والخاطئة التي يتبعها رفع الأطفال لبطاقات الصح والخطأ، لتنتهي بتوضيح الباحثة للإجابة الصحيحة من الخاطئة من خلال عرض إشارات الصح والخطأ.

وأثناء مناقشة موضوع ما، يتم المناداة بإسم طفل من المجموعة واستدعائه ليقف بجانب الباحثة فيكون محور الموضوع المطروح مثل: خرجت هبة (هبة) من المدرسة فوجدت شجرة في طريقها للعودة إلى البيت، فماذا فعلت؟؟... (تتم الوشوشة لهبة الواقفة بجانب الباحثة بالسلوك الذي يشكل موضوع المناقشة ك: نتفت أوراق شجرة الحي).

لتتوجه الطفلة مباشرة إلى الشجرة الموجودة داخل الدائرة وتقوم بفعل النتف ثم تطلب الباحثة من الطفلة التوقف والعودة للوقوف بجانب الباحثة.

صورة10 : تدريب الأطفال على إدراك السلوكيات الخاطئة

صورة 11: تدريب الأطفال في موقف نتف أوراق الشجر

ثم توجه الباحثة السؤال للمجموعة حول ما أصدرته هبه، فيما إن كان هذا السلوك صحيح أم خاطئ. فيجيب بذلك بقية المجموعة برفع بطاقات الصح والخطأ. إضافة إلى سؤالهم عن سبب كون هذا السلوك صحيح أو خاطئ. والمواضيع التي تم مناقشتها تمثلت على الترتيب فيما يلي:

1. خروج طفل من المدرسة وإلقائه التحية والسلام على الآخرين.
2. خروج طفل من المدرسة وبدئه بالصراخ في الشارع.
3. خربشة طفل حائط بيوت الجيران.
4. محو طفل لخربشة وجدها على الحائط.
5. نتف طفل لأوراق شجرة في الحي.
6. سقاية طفل لشجرة ذابلة في الحي.

صورة12 : تدريب الأطفال على معرفة السلوك الصحيح (نموذج لإلقاء التحية والسلام)

✍ **مرحلة تقديم التعزيز ذا قيمة:** بعد تعليم كل مجموعة خطأ السلوك من صحته، يُوضع كل فرد فيها مع جماعة الحلفاء الأولى والمكونة من 3 أطفال يرتدون أقنعة متشابهة كإيحاء على وحدة ما سيصدر منهم من سلوكات خاطئة. ثم تروي الباحثة قصة قصيرة جدا حول السلوكات الخاطئة أبطالها حلفاء الباحثة الذين يطلبون من الطفل محل البحث القيام بها معهم، على سبيل المثال: " في يوم من الأيام خرج أيوب من المدرسة فوجد 3 أطفال يقومون بنتف أوراق الشجر وطلبوا منه فعل ذلك معهم"، وعلى الحلفاء أن يطبقوا فورا محتوى القصة، ونفس الشيء ينطبق على كل من سلوك الصراخ وسلوك خربشة الحائط.

صورة13 : ارتداء الحلفاء لأقنعة موحدة

صورة14 :تشجيع الحلفاء لمشاركة الطفل محل البحث في موقف نتف أوراق الشجر

وفي حال استجاب المبحوث بالامتثال ترفع البطاقة الحمراء من طرف بقية الأطفال وتبين له الباحثة خطأ سلوكه، أما إن استجاب بعدم الامتثال فترفع البطاقة الخضراء كدلالة على صحة سلوكه ويصفق عليه الحلفاء وجميع المبحوثين. ويستمر العمل على هذه الطريقة حتى يتحقق عدم امتثال جميع المبحوثين.

صورة15 : تشجيع جميع الأطفال للسلوك غير الامتثالي لأحدهم

بالرغم من تصريح كل المبحوثين بخطأ السلوكات السابقة الذكر (نتف ورق الشجر، الخربشة، والصراخ) إلا أن بعضهم وبمجرد وضعه في إطار جماعة تقوم بالسلوك الخاطئ تبعها دون أدنى تفكير، ومع التكرار وتبيان خطأ سلوك الحلفاء وتعزيز السلوك الصحيح تحقق عدم امتثال جميع المبحوثين.

ج.2.2. الموقف الأول والثاني والثالث: تتضمن هذه الجلسة نفس السلوكات التي تم تناولها في الموقف التمهيدي لكن في إطار وجود المبحوث مع جماعة حلفاء ثانية وغياب تواجد الباحثة، حيث يتم تمويه المبحوثين في البداية من خلال وضعهم في غرفة خاصة يُعرض فيها رسوم متحركة، ويتم إيهامهم بأن الغرض من العرض هو معرفة مدى فهمهم لما يُعرض، فيخرج كل طفل لمدة دقائق ليختبر مدى تذكره لما شاهده. وعند خروج الطفل يتجه إلى فناء المنزل أين يجد حلفاء الباحثة في انتظاره، الذين دُربوا مسبقا على القيام بالسلوكات الخاطئة (نتف شجرة في الفناء، خربشة حائط في الفناء، الصراخ) دون أن يشعر المبحوث باتفاقهم مع الباحثة. وقد زود فناء المنزل بكاميرا مراقبة مخفية. ويمكن أن نوضح بعض ردود فعل المبحوثين حسب ما تم تصويره بالكاميرا:

صورة16 : الحلفاء مع مبحوث في فناء المنزل

صورة17 : امتثال بعض المبحوثين في سلوك نتف أوراق الشجر وخربشة الحائط والصراخ

صورة18 : رفض امتثال طفلين للسلوكيات الخاطئة لجماعة الحلفاء

وإن احتواء هذه الجلسة لثلاث مواقف متعاقبة كان بهدف رصد استجابة الطفل لسلوكات تم التأكيد على خطئها في الموقف التمهيدي مع تعزيز غير الممتثلين، وكذلك لغرض بداية بناء الرابطة بين السلوك والنتيجة (بناء التوقع) حيث بعد إتمام اختبار كل المبحوثين، يتم جمعهم مجددا في الغرفة ومناقشة ما صدر من الحلفاء ومناقشة كذلك سلوكاتهم وسبب امتثالهم من عدمه، ليشجع في الأخير ويمدح ويصفق على غير الممتثلين.

ج.3.2. الموقف الرابع: يتميز هذا الموقف عن سابقيه في كون السلوك الذي تم اختباره (نتف أوراق الشجر) يجرى في الشارع، الأمر الذي تطلب من الباحثة الاستعانة بمساعدين أحدهم مكلف بتصوير الموقف، والآخر مكلف بإرسال الأطفال محل البحث لمناداة أحد الحلفاء المكلفين بدورهم بالاستهزاء مما يتعلمه الطفل المبحوث من سلوكات حسنة وخاصة ما تعلق منها بعدم نتف أوراق الشجر، ثم يطلبون منه الإتيان بالسلوك الخاطئ معهم.

صورة19 : امتثال أحد المبحوثين في سلوك نتف أوراق الشجر في الشارع

أما عن طريقة سير الجلسة فقد تمثلت في استقبال الأطفال في منزل الباحثة، وتمويههم من خلال اجراءات الجلسات الاعتيادية كتزويد كل طفل ببطاقة تحمل اسمه من جهة، ومن خلال الطلب من البعض إحضار طفل غائب من منزله. وهذا التمويه يهدف إلى خروج الطفل من المنزل أين يجد المساعد الأول للباحثة في انتظاره ويطلب منه الذهاب إلى مكان جماعة الحلفاء (يقفون بجانب شجرة بجوار الطريق ويتم تصويرهم خفية من منزل أحد الجيران من قبل المساعد الثاني) وبطلب أحد الحلفاء منه المجيء، يمر الطفل بالموقف المطلوب.

صورة20 : عدم امتثال أحد المبحوثين في سلوك نتف أوراق الشجر بالشارع

وبعد أن يتم اختبار جميع المبحوثين يعاد جمعهم في منزل الباحثة ومناقشة ما صدر من الحلفاء ومناقشة سلوكاتهم وسبب امتثالهم من عدمه، ليشجع في الأخير ويمدح ويصفق على غير الممتثلين.

ج.4.2. الموقف الخامس: ويتميز هذا الموقف في كونه مكمل للموقف السابق (الثالث)، وممهد للموقف الموالي (الخامس)؛ حيث يتشابه محتوى هذا الموقف مع سابقه في الشكل العام (أي إرسال الأطفال من منزل الباحثة إلى مكان الحلفاء بالاستعانة بمساعد للباحثة) مع اختلاف الموقف والمتعلق بسلوك رمي أحدهم بالحجارة من خلال الإتفاق مع جماعة حلفاء جديدة مكونة من 4 أطفال، 3 منهم يقومون برمي الرابع بالحجارة مع الحرص في تدريبهم على عدم إيذاء أحد. أما عن كونه ممهد للموقف الموالي، فمن خلال ما تم تناوله في الموقف الرابع قبل إرسال الأطفال للتوجه إلى مكان الحلفاء؛ حيث تناقش السلوكات الخاطئة التي تم تناولها سابقا، إضافة إلى سلوك رمي الحجارة وسلوك طرق أبواب البيوت. هذا الأخير (طرق أبواب البيوت) الذي يمثل موضوع الموقف الموالي.

صورة21 : حث أحد الحلفاء لمبحوثة على المشاركة في سلوك رمي الحجارة

صورة22 : رفض قوي لامتثال إحدى المبحوثات لجماعة الحلفاء

وبعد أن يتم اختبار جميع المبحوثين يعاد جمعهم في منزل الباحثة ومناقشة ما صدر من الحلفاء ومناقشة سلوكاتهم وسبب امتثالهم من عدمه، ليشجع في الأخير ويمدح ويصفق على غير الممتثلين.

ج.5.2. الموقف السادس: إن ما يميز هذ الموقف هو عدم توقع المبحوثين إجراءه وذلك لإيهامهم في الموقف السابق بنهاية الحصص. وبعد مرور فترة تقدر بأسبوعين، يطلب من الحلفاء في هذ الموقف الاتصال بكل مبحوث على حدى واللعب معه، ثم الاتيان بسلوك طرق أبواب البيوت خفية والهروب، ولم تتمكن الباحثة من تصوير هذا الموقف نظرا لتعدد الأبواب التي قام الحلفاء بطرقها، حسب مكان سكن كل

مبحوث. وبخلاف المواقف السابقة لا يتم جمع المبحوثين ومناقشة سلوكياتهم لكونه آخر موقف يقدم لنا دلالات هامة حول تعلم الطفل عدم اتباع السلوك الخاطئ (القياس التتبعي).

5.2. أساليب المعالجة الاحصائية:

يمكن توضيح الأساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة الأساسية وفقا للجدول التالي:

جدول 67: أساليب المعالجة الاحصائية ومبرراتها في الدراسة الأساسية

نوع البيانات	الأسلوب الاحصائي المناسب	المبررات الاحصائية
خصائص عينة الدراسة الأساسية	*التكرارات والنسب المئوية *الوسيط والمنوال *نصف المدى الربيعي	* مستوى قياس متغير الجنس والسن من النوع الاسمي والرتبي على الترتيب.
الفرض1: يمتثل أطفال المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقهم بمستوى مرتفع.	*التكرارات والنسب المئوية	* وصف متغير مستوى الامتثال (الرتبي)
الفرض2: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى امتثال أطفال المرحلة الابتدائية تبعا للجنس والسن	*اختبار اعتدالية التوزيع *اختبار مان وتني	*عينتين مستقلتين (الذكور والاناث) *بيانات مستوى الامتثال للجنسين لا تخضع للتوزيع الاعتدالي (لابارامتري) *المتغير التابع (مستوى الامتثال) من النوع الترتيبي
	*اختبار اعتدالية التوزيع *اختبار كروسكال–واليز	*أكثر من عينتين مستقلتين (السن) *بيانات مستوى الامتثال لا تخضع للتوزيع الاعتدالي (لابارامتري) *المتغير التابع (مستوى الامتثال) من النوع الرتبي.

الفرض3: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات القياسات المتكررة (قبلي، قياسات بعدية، تتبعي) لصالح القياس القبلي.	*اختبار كوكران كيو	*قياسات متكررة للامتثال الاجتماعي *المتغير التابع (الامتثال الاجتماعي) من النوع الاسمي (0: عدم امتثال،1: امتثال).
الفرض 4: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين.	*اختبار مان وتني	*عينتين مستقلتين (الذكور والاناث) *بيانات القياس البعدي لمستوى الامتثال للجنسين لا تخضع للتوزيع الاعتدالي (لابارامتري) *المتغير التابع (القياس البعدي لمستوى الامتثال) من النوع الترتيبي
	*اختبار كروسكال واليز	*أكثر من عينتين مستقلتين (السن، الذكاء، المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين) *بيانات القياس البعدي لمستوى الامتثال لا تخضع للتوزيع الاعتدالي (لابارامتري) *المتغير التابع (القياس البعدي لمستوى الامتثال) من النوع الترتيبي.
الفرض 5: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في امتثال أطفال المجموعة التجريبية في القياس التتبعي تبعا للجنس والسن والذكاء	*اختبار فشر	*عينتين مستقلتين (الذكور والاناث) *بيانات القياس التتبعي لامتثال الجنسين لا تخضع للتوزيع الاعتدالي (لابارامتري) *المتغير التابع (الامتثال للقياس التتبعي) من النوع الاسمي (0: عدم امتثال،1: امتثال)

والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين.	*اختبار كا مربع	*أكثر من عينتين مستقلتين (السن، الذكاء، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين) *بيانات القياس التتبعي لامتثال الجنسين لا تخضع للتوزيع الاعتدالي (لابارامتري) *المتغير التابع (الامتثال للقياس التتبعي) من النوع الاسمي (0: عدم امتثال،1: امتثال)
الفرض6: حجم التأثير الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي في خفض مستوى امتثال اطفال المجموعة التجريبية صغير.	*اختبار ولككسون * معادلة Rosenthal	*عينتين مرتبطتين (القياس القبلي والبعدي) * بيانات القياس القبلي والبعدي لا تخضع للتوزيع الاعتدالي (لابارامتري). *بيانات القياس القبلي والبعدي من النوع الرتبي. * حجم العينة أقل من 30
لبد (2005)؛ خياري (2015)؛ Grande.todd(2016)؛ Jamal505(2017)؛ Rosenthal (1994)		

خلاصة:

يضم هذا الفصل الموسوم بعنوان الاجراءات المنهجية للدراسة؛ كافة الاجراءات المنهجية المستخدمة في الدراسة، بداية بالدراسة الاستطلاعية، التي تهدف لاختبار الواقع الميداني، والبحث عن كيفيات قياس متغيرات البحث، وإعداد برنامج يتماشى والتوجه النظري المُتبنى. الأمر الذي يسهل كثيرا ويمهد الطريق أمام الدراسة الأساسية، الذي انصب تركيزها على تنفيذ البرنامج إمبريقيا بعد تحديد لمنهج وعينة واستعانة بأدوات مناسبة، نختبر من خلالها الفرضيات، ونتوصل إلى نتائج يتم مناقشتها في الفصل التالي.

الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج

تمهيد

1. عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات
    1.1. اختبار نتائج الفرضية الأولى.
    2.1. اختبار نتائج الفرضية الثانية.
    3.1. اختبار نتائج الفرضية الثالثة.
    4.1. اختبار نتائج الفرضية الرابعة.
    5.1. اختبار نتائج الفرضية الخامسة.
    6.1. اختبار نتائج الفرضية السادسة.
2. تفسير النتائج العامة للدراسة.

تمهيد:

يضم هذا الفصل الموسوم بعنوان عرض وتحليل وتفسير النتائج؛ اختبار الفرضيات الست للدراسة الأساسية، من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التي أشير لها ولمبرراتها في فصل الاجراءات المنهجية للدراسة، التي توصلت من خلالها لنتائج تم عرضها تبعا لجداول إحصائية وتحليلها وتفسيرها وفقا للدراسات السابقة خاصة ما تعلق منها بأبحاث الامتثال الاجتماعي، ونظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي باعتبارها الأساس النظري المتبنى في بناء البرنامج التدريبي، ونظريات النمو التي ساعدت على بلورة النتائج في ضوء المرحلة العمرية المتناولة في الدراسة.

1. عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات:

بعد تطبيق الاجراءات الموضحة أعلاه، تم التوصل إلى النتائج التالية:

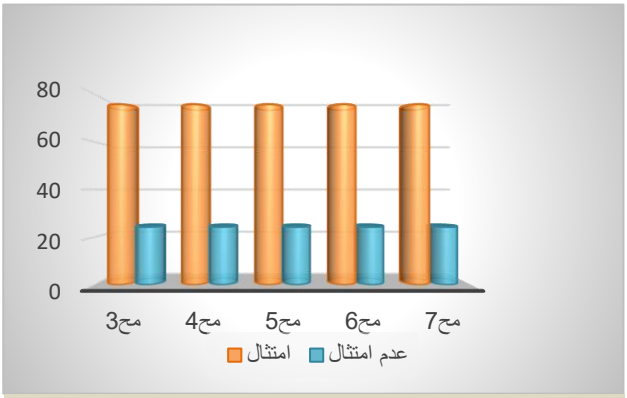
1.1. اختبار نتائج الفرضية الأولى:

التي تنص على: "يمتثل أطفال المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقهم بمستوى مرتفع". توصلنا من خلال التحليل الاحصائي لبيانات استجابة كل طفل محل البحث على المثيرات البصرية التي عُرضت أمامه في المحاولات التجريبية السبعة المعروضة في الملحق رقم (10) إلى تحديد تكرار ونسب استجابات الأطفال وفق كل محاولة تجريبية، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول 68: التكرارات والنسب المئوية لامتثال عينة الدراسة الأساسية في المحاولات التجريبية

المحاولة التجريبية	الامتثال		عدم الامتثال		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الثالثة	28	75.7	9	24.3	37	100
الرابعة	28	75.7	9	24.3	37	100
الخامسة	28	75.7	9	24.3	37	100
السادسة	28	75.7	9	24.3	37	100
السابعة	28	75.7	9	24.3	37	100

إذن يتضح من خلال الجدول أنه في كل المحاولات التجريبية استجاب حوالي 28 طفل بالامتثال الاجتماعي بنسبة مقدرة بـ(75.7%)، في مقابل9 أطفال فقط استجابوا بعدم الامتثال بنسبة (24.3%)، ويمكن أن نوضح توزيع هذه النسب حسب العمر والجنس وفقا للجدولين التاليين:

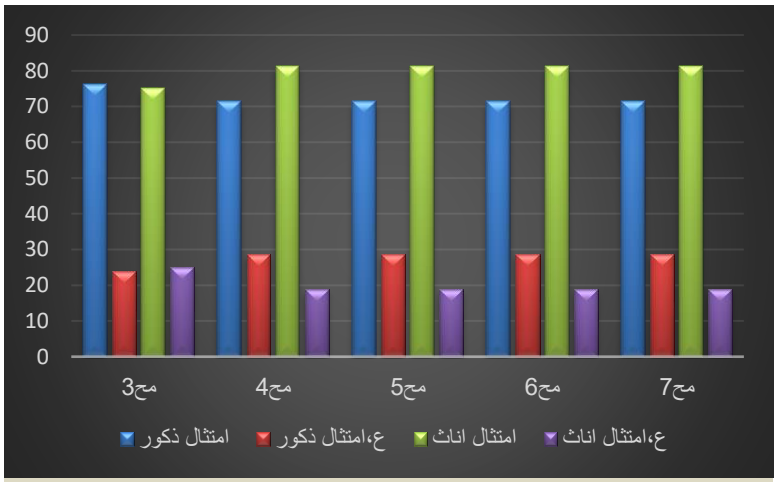


شكل36 : الأعمدة البيانية لنسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية

جدول 69: تكرارات ونسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية حسب الجنس

المحاولة التجريبية	الذكور				الاناث			
	امتثال		عدم امتثال		امتثال		عدم امتثال	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الثالثة	16	76.2	5	23.8	12	75	4	25
الرابعة	15	71.4	6	28.6	13	81.3	3	18.8
الخامسة	15	71.4	6	28.6	13	81.3	3	18.8
السادسة	15	71.4	6	28.6	13	81.3	3	18.8
السابعة	15	71.4	6	28.6	13	81.3	3	18.8

يتضح من خلال هذا الجدول أن نسب الامتثال وعدم الامتثال تتباين بين الجنسين، حيث بلغ عدد الذكور الممتثلين (16) بنسبة (76.2%) في المحاولة التجريبية الأولى لتنخفض إلى (15) طفل ذكر بنسبة (71.4%) في بقية المحاولات التجريبية. في حين نجد أن نسب الإناث الممتثلات اللاتي بلغ عددهن (12) بنسبة (75%) في المحاولة التجريبية الأولى، لترتفع إلى (13) طفلة بنسبة (81.3%) في بقية المحاولات التجريبية. وعلى العموم فنسب الأطفال الممتثلين من الذكور أو الإناث هي الأعلى مقارنة بغير الممتثلين حيث بلغت نسبتهم بين (18-25%). وقراءة نسب الامتثال من عدمه تختلف في توزيعها من حيث السن، وهذا موضح في الجدول التالي:

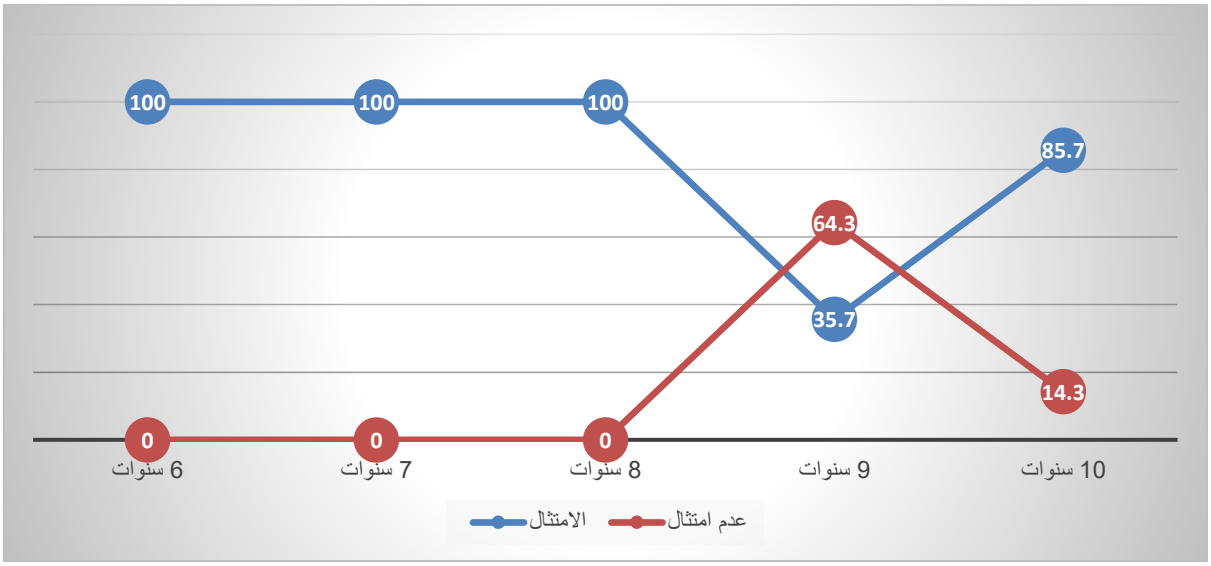


شكل37 : الأعمدة البيانية لنسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية حسب الجنس

جدول70 : تكرارات ونسب الامتثال وعدم الامتثال في المحاولات التجريبية حسب السن

السن		المحاولة الثالثة		المحاولة الرابعة		المحاولة الخامسة		المحاولة السادسة		المحاولة السابعة	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
6 سنوات	عدم امتثال	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	امتثال	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100
	المجموع	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100
7 سنوات	عدم امتثال	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	امتثال	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100
	المجموع	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100
8 سنوات	عدم امتثال	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	امتثال	6	100	6	100	6	100	6	100	6	100
	المجموع	6	100	6	100	6	100	6	100	6	100
9 سنوات	عدم امتثال	8	57.1	9	64.3	9	64.3	9	64.3	9	64.3
	امتثال	6	42.9	5	35.7	5	35.7	5	35.7	5	35.7
	المجموع	14	100	14	100	14	100	14	100	14	100
10 سنوات	عدم امتثال	1	14.3	0	0	0	0	0	0	0	0
	امتثال	6	85.7	7	100	7	100	7	100	7	100
	المجموع	7	100	7	100	7	100	7	100	7	100

يتضح من خلال هذا الجدول أن نسب الامتثال وعدم الامتثال تختلف حسب العمر حيث كان التكرار الأكبر لصالح الأطفال الممتثلين في كل الفئات العمرية عدا أطفال 9 سنوات حيث تفوق غير الممتثلين بنسبة (57.1%) في المهمة التجريبية الأولى و(64.3%) في باقي المهام التجريبية. أما بالنسبة لأطفال 10 سنوات فنلاحظ عدم امتثال طفل واحد فقط في أول محاولة تجريبية ليغير رأيه في باقي المهام. وفيما يتعلق بتطور الامتثال حسب المراحل العمرية يمكن أن نستعين بالتمثيل البياني الموضح أدناه:



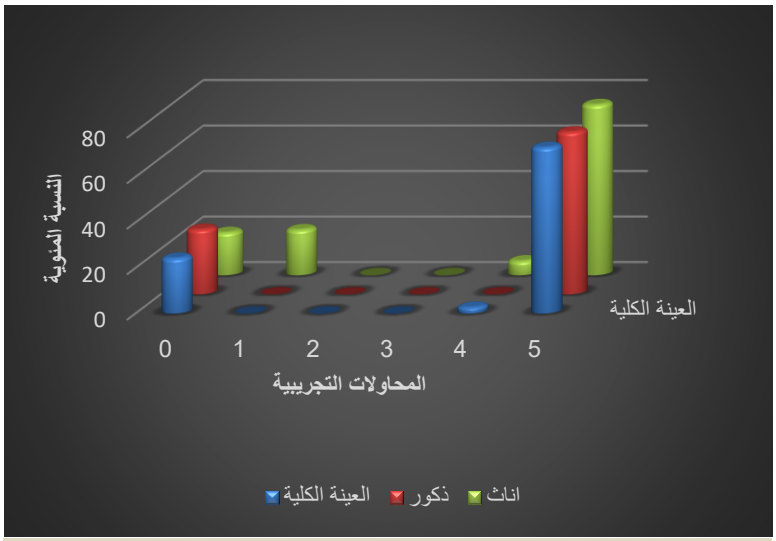
شكل 38: منحنى تطور الامتثال وعدم الامتثال حسب العمر

نلاحظ من خلال المنحنى أن نسبة الأطفال الممتثلين كانت أكبر من غير الممتثلين في المراحل العمرية التي بين (6–8) سنوات لينخفض هذا الامتثال ويرتفع بالمقابل عدم الامتثال في المراحل العمرية بين (8–9) سنوات، ليعود إلى الارتفاع بين (9–10) سنوات مقابل انخفاض عدم الامتثال. ويمكن كذلك أن نوضح مستوى امتثال العينة من خلال ما تم التوصل له من قيم المعروضة في الجدول التالي:

جدول 71: مستوى امتثال عينة الدراسة الأساسية

مستوى الامتثال	الذكور		الإناث		العينة الكلية	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
عدم الامتثال	6	28.6	3	18.8	9	24.3
الامتثال في محاولة واحدة	0	0	0	0	0	0
الامتثال في محاولتين	0	0	0	0	0	0
الامتثال في ثلاث محاولات	0	0	0	0	0	0
الامتثال في أربع محاولات	0	0	1	6.3	1	2.7
الامتثال في خمس محاولات	15	71.4	12	75	27	73
المجموع	21	100	16	100	37	100

من خلال الجدول يتضح أن 28 طفل أظهروا سلوكا امتثاليا بنسبة 75.7% بتكرار 27 طفل؛ (15 ذكر، 12أنثى) امتثلوا في المحاولات التجريبية الخمس، بالإضافة إلى طفلة امتثلت في أربع محاولات تجريبية بنسبة 2.7%. مقابل 9 أطفال (6 ذكور، 3 اناث) استجابوا بعدم الامتثال في كل المحاولات التجريبية بنسبة قدرت بـ 24.3%.



شكل39 : الأعمدة البيانية لمستوى امتثال عينة الدراسة الأساسية

ومن خلال نتائج المعالجة الاحصائية للفرضية الأولى نستنتج قبول الفرضية والتي تشير إلى أن اطفال المرحلة الابتدائية يمتثلون لجماعة رفاقهم بمستوى مرتفع.

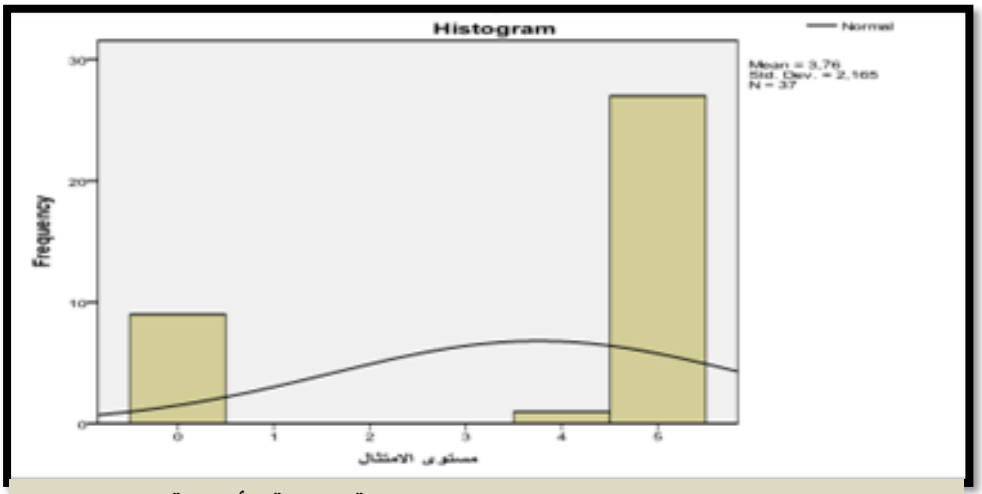
2.1. اختبار نتائج الفرضية الثانية:

ولاختبار هذه الفرضية التي تنص على غياب الفروق في القياس القبلي لمستوى امتثال أطفال المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقهم تبعا للجنس والسن، اعتمدت الباحثة على اختبارين (مان–وتني، كروسكال واليز) بعد التحقق من اعتدالية توزيع البيانات الموضحة في اختبار Kolmogorov-Smirnov:

جدول 72: نتائج اختبار كولموجروف – سيمرنوف لبيانات مستوى الامتثال للدراسة الأساسية

مستوى الامتثال	القيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	0.447	37	0.000

يظهر من خلال الجدول أن قيمة مستوى الدلالة لتوزيع بيانات مستوى الامتثال أقل من 0.05، ما يعني أن البيانات لا تخضع للتوزيع الطبيعي، وهذا ما يوضحه المنحنى التالي:



شكل40 : توزيع بيانات مستوى امتثال عينة الدراسة الأساسية

وبما أن البيانات غير معتدلة التوزيع فإن أنسب اختبار لمعالجة الفروق بين عينتين مستقلتين (ذكور واناث) لمتغير تابع ترتيبي هو اختبار مان وتني؛ الذي نوضح نتائجه في الجدول التالي:

جدول 73: نتائج اختبار مان وتني للفروق في مستوى الامتثال حسب الجنس

القياس	العينة	قيمة ز	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	21	0.357-	0.721	لا توجد فروق
اناث	16			

أما بالنسبة للفروق في مستوى الامتثال حسب السن نجد أن أنسب اختبار كروسكال واليز لمعالجة الفروق بين أكثر من عينتين مستقلتين ولا يشترط اعتدالية التوزيع مع تعامله مع البيانات الترتيبية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول 74: متوسط الرتب للعينة حسب السن

	السن	العينة	متوسط الرتب
مستوى الامتثال	6 سنوات	5	24
	7 سنوات	5	24
	8 سنوات	6	24
	9 سنوات	14	11.79
	10 سنوات	7	22
المجموع		37	

جدول 75: نتائج اختبار كروسكال واليز للفروق في مستوى الامتثال حسب السن

القياس	قيمة $ك^2$	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مستوى الامتثال	17.023	4	0.002	توجد فروق

إذن من خلال الجدولين نلاحظ أن مستوى الدلالة على اختبار مان وتني أكبر من 0.05 ما يشير إلى غياب الفروق بين الجنسين في مستوى الامتثال، أما الاختبار الثاني المتعلق بكروسكال واليز فيظهر نتيجة معاكسة حيث كان مستوى الدلالة أقل من 0.05، وعليه نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل الذي يؤكد على وجود الفروق في مستوى الامتثال الاجتماعي حسب السن، وبالنظر إلى متوسطات

الرتب للمراحل العمرية المختلفة نجد أن الفروق كانت لصالح أعلى متوسط (24) وهم الفئات العمرية (6-7-8) سنوات. أي أن أطفال هذه الفئة كانوا أكثر امتثالا من الأطفال البالغين 9 و10 سنوات.

3.1. اختبار نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات القياسات المتكررة (القبلي، البعدية، التتبعي) في امتثال أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي.

وبما أن القياسات المتكررة هي عبارة عن متغيرات تصنيفية (0: عدم امتثال،1: امتثال)، فالبديل غير المعلمي لتحليل التباين للقياسات المتكررة لعينات مرتبطة هو اختبار كوكران كيو [Cochran's Q test]، ويمكن توضيح نتائج الاختبار في الجدولين التاليين:

جدول 76: تكرار الاستجابة الامتثالية خلال القياسات المتكررة

نوع القياس	القياسات	القيمة	
		امتثال	عدم امتثال
قبلي	الموقف القبلي	18	0
بعدي	الموقف1	11	7
	الموقف2	13	5
	الموقف3	12	6
	الموقف4	4	14
	الموقف 5	5	13
تتبعي	الموقف6	8	10

جدول 77: نتائج اختبار كوكران للقياسات المتكررة

العينة	قيمة كوكران	درجة الحرية	مستوى الدلالة
18	42.857	6	0.000

نلاحظ من خلال الجدول الأول تباين استجابات الامتثالية لأفراد العينة من موقف لآخر، حيث بعد أن كان كل أفراد العينة ممتثلين بشكل تام، تغيرت استجابات 7 منهم في الموقف الأول من البرنامج التدريبي

إلى عدم الامتثال، وتبعه الموقفين الثاني والثالث بتغيير لا يفرق كثيرا عن الموقف الأول، لكن ظهر تغيير واضح ابتداء من الرابع والخامس، والذي أكده الموقف التتبعي حيث لم تختلف الاستجابة غير الامتثالية كثيرا بين هذه المواقف الثلاث.

وبملاحظة الجدول الثاني المتعلق بنتيجة اختبار كوكران، نجد أن مستوى الدلالة قد بلغ (0.000) وهو أقل من 0.05، ما يؤكد على وجود الفروق بين القياسات (القبلي، البعدية، التتبعي)، ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق نُدرج الجدول التالي الذي يبين قيم متوسطات القياسات:

جدول 78: متوسط وانحراف القياسات المتكررة

نوع القياس	القياسات	المتوسط	الانحراف
قبلي	الموقف القبلي	1	0
بعدي	الموقف1	0.61	0.50
	الموقف2	0.72	0.46
	الموقف3	0.67	0.48
	الموقف4	0.22	0.42
	الموقف 5	0.28	0.46
تتبعي	الموقف6	0.44	0.51

إذن نلاحظ من خلال الجدول أن أعلى قيمة متوسط كانت لصالح القياس القبلي، ما يشير إلى أن الامتثال الاجتماعي كان أعلى في القياس القبلي مقارنة بالقياسات البعدية والتتبعي. وبالتالي فقد تحققت الفرضية الثالثة التي تشير إلى وجود فروق بين متوسطات القياسات ولصالح القياس القبلي، ما يعني أن البرنامج التدريبي له فعالية في خفض مستوى امتثال العينة التي تمت دراستها.

ونظرا لغياب الفروق بين التتبعي والقياسات البعدية ما يشير إلى ثبات النتائج المتوصل إليها والمؤكدة على نجاح البرنامج، فسنستعرض مستوى الامتثال للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، كما هو موضح في الجدول التالي:

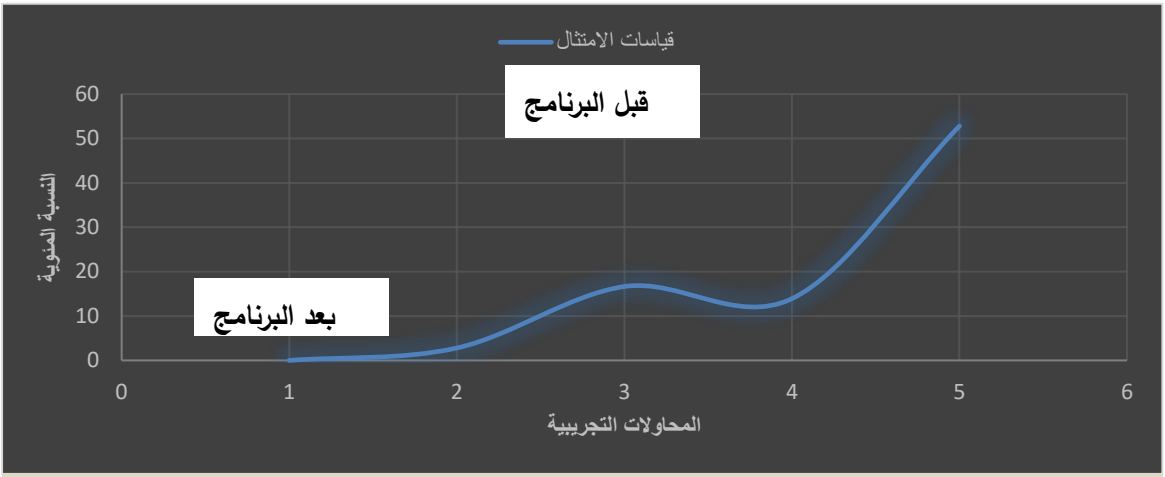
جدول 79: نتائج مستوى الامتثال قبل تطبيق البرنامج وبعده

القياس القبلي			مجموع القياسات البعدية		
مستوى الامتثال	التكرار	النسبة	مستوى الامتثال	التكرار	النسبة
عدم امتثال	0	0	عدم امتثال	5	27.8
امتثال في محاولة واحدة	0	0	امتثال في موقف واحد	0	0
امتثال لمحاولتين	0	0	امتثال في موقفين	1	5.6
امتثال لثلاث محاولات	0	0	امتثال في ثلاث مواقف	6	33.3
امتثال لأربع محاولات	0	0	امتثال في أربع مواقف	5	27.8
امتثال لخمس محاولات	18	100	امتثال في خمس مواقف	1	5.6
المجموع	18	100	المجموع	18	100

نلاحظ من خلال الجدول الفرق الواضح بين القياسين، حيث انخفضت مستوى الاستجابة الامتثالية لـ (18) طفل ممتثل في خمس محاولات تجريبية قبل تطبيق البرنامج، إلى امتثال 6 أطفال في ثلاث مواقف بنسبة (33.3%)، يليها 10 أطفال توزعوا بين عدم الامتثال في أي موقف والامتثال في أربع مواقف بنسبة (27.8%) لكل منهما، في حين طفل واحد امتثل في موقفين فقط (5.6%)، وبقي طفل واحد محافظا على مستوى امتثاله (5.6%).

شكل41 : الأعمدة البيانية لمستوى الامتثال قبل البرنامج التدريبي وبعده

إذن يتضح أن أغلب أفراد العينة توجهوا من الامتثال التام إلى مستويات أقل في الامتثال. والمنحنى البياني التالي يوضح الانخفاض الحاصل من القياس القبلي إلى القياسات البعدية:



شكل42 : منحنى يبين انخفاض مستوى امتثال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده

4.1. اختبار نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين".

ولاختبار هذه الفرضية اعتمدت الباحثة على اختبارين (مان–وتني، كروسكال واليز) بعد التحقق من اعتدالية توزيع البيانات الموضحة في اختبار Kolmogorov- Smirnov:

جدول 80: نتائج اختبار كولموجروف – سيمرنوف لبيانات القياس البعدي لمستوى الامتثال للدراسة الأساسية

القياس البعدي لمستوى الامتثال	العينة	المتوسط	قيمة ز	مستوى الدلالة
	18	2.50	1.191	0.117

يظهر من خلال الجدول أن قيمة مستوى الدلالة لتوزيع بيانات القياس البعدي لمستوى الامتثال أكبر من 0.05، وبالتالي فالبيانات تتبع التوزيع الاعتدالي، لكن مع حجم عينة (أقل من 30)، ومستوى قياس المتغير التابع من النوع الرتبي، فأنسب الاختبارات لمعالجة بيانات الفرضية الرابعة هي الاختبارات اللابارامترية، التي نوضحها كما يلي:

- **اختبار الفروق بين الجنسين:** إن أنسب اختبار للفروق بين عينتين مستقلتين (ذكور وإناث) في القياس البعدي لمتغير تابع ترتيبي (مستوى الامتثال) هو اختبار مان وتني؛ الذي نوضح نتائجه في الجدول التالي:

جدول 81: نتائج اختبار مان وتني للفروق في مستوى الامتثال حسب الجنس

القياس	العينة	قيمة ز	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	9	1.103-	0.297	لا توجد فروق
اناث	9			

✍ **اختبار الفروق حسب السن ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأبوين:** بالنسبة للفروق في مستوى الامتثال حسب السن ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين، نجد أن أنسب اختبار هو كروسكال واليز لمعالجة الفروق بين أكثر من عينتين مستقلتين مع تعامله مع البيانات الترتيبية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول 82: نتائج اختبار كروسكال واليز للفروق في القياس البعدي لمستوى الامتثال حسب السن ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين

أبعاد المقارنة للقياس البعدي	قيمة $ك^2$	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
السن	2.341	4	0.673	لا توجد فروق
الذكاء	2.665	3	0.446	لا توجد فروق
المستوى الاجتماعي للأب	3.069	2	0.216	لا توجد فروق
المستوى الاجتماعي للأم	2.177	3	0.536	لا توجد فروق
المستوى الاقتصادي للأب	1.185	2	0.553	لا توجد فروق
المستوى الاقتصادي للأم	1.218	1	0.270	لا توجد فروق

إذن من خلال ما تم عرضه من جداول نلاحظ أن مستوى الدلالة على الاختبارين (مان وتني، وكروسكال واليز) كان أكبر من 0.05 حسب كل المتغيرات المدرجة. وعليه نقبل الفرض الصفري الذي يؤكد على غياب الفروق في القياس البعدي لمستوى الامتثال الاجتماعي حسب الجنس والسن والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين. وهذا ما يؤكد على عدم تدخل هذه المتغيرات كعوامل تأثيرية على نتائج البرنامج التدريبي.

5.1. اختبار نتائج الفرضية الخامسة:

والتي تنص على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التتبعي لامتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين.

ولاختبار هذه الفرضية اعتمدت الباحثة على اختبارين (مان–وتني، كروسكال واليز) بعد التحقق من اعتدالية توزيع البيانات الموضحة في اختبار Kolmogorov- Smirnov:

جدول 83: نتائج اختبار كولموجروف – سيمرنوف لبيانات القياس التتبعي للامتثال للدراسة الأساسية

القياس التتبعي لمستوى الامتثال	العينة	المتوسط	قيمة ز	مستوى الدلالة
	18	0.44	1.541	0.017

يظهر من خلال الجدول أن قيمة مستوى الدلالة لتوزيع بيانات القياس التتبعي للامتثال كانت أقل من 0.05، وبالتالي فالبيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي. ومع حجم عينة (أقل من 30) ومستوى قياس المتغير التابع من النوع الإسمي فأنسب الاختبارات لمعالجة بيانات الفرضية الخامسة هي الاختبارات اللابارامترية، التي نوضحها كما يلي:

- **اختبار الفروق بين الجنسين:** إن أنسب اختبار للفروق بين عينتين مستقلتين (ذكور وإناث) في القياس التتبعي لمتغير تابع اسمي (الامتثال) هو اختبار فشر؛ الذي نوضح نتائجه في الجدول التالي:

جدول 84: نتائج اختبار فيشر للفروق في القياس التتبعي للامتثال حسب الجنس

القياس التتبعي	الامتثال الاجتماعي	الجنس		المجموع
		إناث	ذكور	
الموقف 6	عدم امتثال	5	5	10
	امتثال	4	4	8
المجموع		9	9	18
مستوى الدلالة لاختبار فيشر		0.681		
القرار		لا توجد فروق		

✍ **اختبار الفروق حسب السن والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين:** بالنسبة للفروق في القياس التتبعي للامتثال حسب السن والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأبوين، نجد أن أنسب اختبار هو كا مربع لمعالجته للفروق بين أكثر من عينتين مستقلتين ولا يشترط اعتدالية التوزيع مع تعامله مع البيانات الإسمية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول 85: نتائج اختبار كروسكال واليز للفروق في القياس البعدي لمستوى الامتثال حسب السن ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين

أبعاد المقارنة للقياس التتبعي	بيرسون $ك^2$	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
السن	5.175	4	0.270	لا توجد فروق
الذكاء	2.846	3	0.416	لا توجد فروق
المستوى الاجتماعي للأب	4.5	3	0.212	لا توجد فروق
المستوى الاجتماعي للأم	1.945	3	0.584	لا توجد فروق
المستوى الاقتصادي للأب	1.555	2	0.460	لا توجد فروق
المستوى الاقتصادي للأم	1.324	1	0.250	لا توجد فروق

إذن من خلال ما تم عرضه من جداول نلاحظ أن مستوى الدلالة على الاختبارين (فشر، وكاي تربيع) كان أكبر من 0.05 حسب كل المتغيرات المدرجة. وعليه نقبل الفرض الصفري الذي يؤكد على غياب الفروق في القياس التتبعي لمستوى الامتثال الاجتماعي حسب الجنس والسن والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين. وهذا ما يدعم نتيجة الفرضية الرابعة التي تؤكد على عدم تدخل هذه المتغيرات كعوامل تأثيرية على نتائج البرنامج التدريبي.

6.1. اختبار نتائج الفرضية السادسة:

والتي تنص على:" حجم التأثير الناتج عن تطبيق البرنامج في خفض مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية صغير.

توجد طرق متعددة لاختبار حجم التأثير، الذي يقصد به كما وضح لبد (2005): "دليل على الأثر الفعلي للمتغير المستقل على المتغير التابع" (ص.25)، وإن اختيار طريقة دون غيرها يرجع إلى نوع

الاختبار المستخدم بارامتري أو لابارامتري، وقد اقترح Rosenthal (1994) معادلة لحساب حجم التأثير للاختبارات اللابارامترية، يمكن أن نوضحها كما يلي:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

معامل الارتباط (r)
عدد المشاهدات للقياسين (N)
قيمة ز لاختبار ولككسون (Z)

وبما أن الفرضية السادسة تختبر قياسين قبلي وبعدي أي عينتين مرتبطتين، يبلغ حجم كل منهما 18 وهي أقل من 30 مفردة، ما يعني أن أنسب اختبار للمقارنة بين عينتين مرتبطتين لا بد أن يكون اختبار لابارامتري، وهو اختبار ولككسون الذي يتعامل مع بيانات ترتيبية، ونوضح نتائجه كما يلي:

جدول 86: نتائج اختبار ولككسون للفروق في مستوى الامتثال قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	العينة	قيمة ز	مستوى الدلالة	القرار
قبل البرنامج	5	0	18	3.660−	0.000	توجد فروق
بعد البرنامج	2.5	1.72				

إذن يتضح من خلال الجدول أن هناك دلالة قوية لوجود فروق نظرا لكون مستوى الدلالة أقل من 0.01، وتعود الفروق للقياس القبلي ذا أعلى متوسط (5)، ما يشير إلى انخفاض في مستوى الامتثال الاجتماعي، وهذا ما توصلنا له مسبقا، والذي يهمنا من الاختبار هو قيمة ز التي بلغت (−3.660)، وبتعويضها في معادلة Rosenthal (1994) نجد ما يلي:

$$r = \frac{-3.660}{\sqrt{36}} = \frac{-3.660}{6} = 0.61$$

إذن بلغت قيمة معامل الارتباط 0.61، وبالنظر إلى المعايير التي وضحها عفانة (2000، ص.38) لحجم التأثير:

جدول 87: معايير حجم التأثير

نوع المقياس	مستويات حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
مربع ايتا	0.01	0.06	0.14
حجم التأثير (d)	0.2	0.5	0.8
معامل الارتباط الثنائي (r^2)	0.1	0.24	0.37

وبمقارنة قيمة معامل الارتباط المتحصل عليها بعد تربيعها؛ r= $(0.61)^2$ = 0.37، مع معايير معامل الارتباط الثنائي، نجد أن حجم التأثير كبير. وبالتالي نرفض الفرضية ونقبل الفرضية التي تشير إلى أن حجم التأثير الناتج عن تطبيق البرنامج في خفض مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية كبير. وهذا ما يؤكد على فعالية البرنامج التدريبي في خفض السلوك الامتثالي لعينة الدراسة.

2. تفسير النتائج العامة للدراسة:

جدول 88: النتائج العامة للدراسة الأساسية

الرقم	الفرضية	النتيجة
1	يمتثل أطفال المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقهم بمستوى مرتفع.	يمتثل أطفال المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقهم بمستوى مرتفع.
2	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي لمستوى امتثال أطفال المرحلة الابتدائية تبعا للجنس والسن.	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي لمستوى امتثال أطفال المجموعة تبعا للجنس وتوجد فروق حسب السن لصالح الفئة العمرية (6-7-8) سنوات.
3	توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات المتكررة (قبلي، قياسات بعدية، تتبعي) في امتثال أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي.	توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات المتكررة (قبلي، قياسات بعدية، تتبعي) في امتثال أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي.

4	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين
5	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التتبعي لامتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين.	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التتبعي لامتثال أطفال المجموعة التجريبية تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين.
6	حجم التأثير الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي في خفض مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية صغير.	حجم التأثير الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي في خفض مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية كبير.

يتضح من خلال ما تم بحثه واختباره من خلال هذه الدراسة والتي توصلت إلى نتائج هامة حول مستوى امتثال الأطفال البالغين من العمر 6–10 سنوات، حيث اتفقت كل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية في ارتفاع مستوى اتباع الأطفال محل البحث للإجابة الخاطئة لمجموعة الرفاق التي شكلت تحالفا يُجسد موقفا ضاغطا من خلال الصراع الذي قد يعايشه أطفال المجموعة التجريبية عند تواجدهم مع جماعة تخالفهم الرأي وتسلك بطريقة خاطئة. وهي ذات النتيجة التي توصلت لها الباحثة في دراسة سابقة (2013) حول أثر ضغوط جماعة الأقران على مستوى امتثال الطفل لكن بفئة عمرية مختلفة والبالغة من العمر (4–8) سنوات، ودراسة Aiko & Kazuo (2011) الذين توصلا إلى أن الأطفال بين 6–7 سنوات يمتثلون أكثر من البالغين، ودراسة Sai & Rongjun (2016) التي أظهرت أن أطفال 6 سنوات يظهرون الامتثال لرفاقهم حتى بعد مرور يوم واحد من التعرض لتجربة الامتثال، ما يدل على التأثير الهام الذي تحدثه جماعة الرفاق في الطفل، المؤكدة كذلك من خلال دراسة Row & Farrington (1997) التي أشارت إلى مساهمة الأصدقاء بشكل كبير في مبادرة الطفل نحو السلوك الانحرافي، ودراسة خليل (1993) الذي أكد على أن العمل في الجماعات يُنمي المهارات الثقافية والاجتماعية للطفل، وكذلك دراسة درويش (1995) التي أشارت إلى أن العمل في الجماعات له علاقة ايجابية مع تنمية السلوك القيادي.

إذن تشير كما ذكرنا هذه النتائج إلى التأثير الذي قد تحدثه جماعة الرفاق في الطفل لكن وبالرغم من كونه أقل عمقا واستقرار مقارنة بالجماعات التي تتشكل في مرحلة المراهقة وهذا يرجع للفروق في

المفاهيم النامية عن الصديق المقرب ومدى الحاجة له في تحقيق الاشباع العاطفي البديل عن الوالدين وبعض الحاجات الأخرى التي تبرز أكثر كالحاجة للولاء والانتماء والقبول وكذلك المشاركة في الميول والرغبات والقيم وغيرها. إلا أنه لا نستطيع الحكم على غياب تأثير هذه الجماعة على الطفل التي يؤكد بياجيه على تميزها بعدة خصائص تتعلق بالتحرر من سلطة الآباء والتلقائية والتبادلية في العلاقات والتساوي في الدور وغياب الضبط والرقابة الصارمة المفروضة من الوالدين، إضافة إلى العائد الإيجابي المرتبط بالسعادة والامتاع من خلال ممارسة أنشطة متنوعة مع الرفاق الذين قد يرتفع مستوى تأثيرهم نتيجة لعوامل داعمة والتي أشرنا لها مسبقا في الفصل الثالث المتعلقة بالمخالطة الفارقة والتبادل ونوع السلوك والجماعة الأكثر جاذبية والتقارب المكاني والتماثل والجماعة الأكثر قيمة.

وبالرغم كذلك من أن الشيء المميز في مرحلة الطفولة هو غلبة صحبة الوالدين على الرفاق ودورها في ضبط السلوك والتوجيه والرقابة، إلا أن هذا لا ينفي إمكانية أن يسلك الطفل بطرق تتنافى والمعايير الأسرية نتيجة العلاقة الامتثالية برفاقه التي قد يرجح الطفل كفتها نتيجة العوامل سابقة الذكر (الخصائص المميزة لجماعة الرفاق، المخالطة والتبادل والجماعة الاكثر قيمة وغيرها)، وكذلك نتيجة ما قد تولده تلك العلاقة الامتثالية من إشكالات أسرية ترتبط بثلاث محددات تم توضيحها في الفصل الثاني من الدراسة والمتمثلة في؛ نمط المعاملة الوالدية، درجة تشرب الطفل للمعايير الاجتماعية، ونمط العلاقة أسرة – مجتمع. خاصة مع تميز خاصية الضبط التي يمتلكها النظام الأسري بالارتباك كما وصفها ليلة (2006) حيث يقع الوالدين في حيرة حول طبيعة القيم الواجب اتباعها في تربية الأبناء، ما يوقعهم في درجة عالية من التوتر حين السماح بقدر كبير من الحرية للأبناء وتشجيع الاستقلالية، خاصة مع انتماء كثير من الآباء للطبقة المتوسطة التي تحمل التزاما عاطفيا وأخلاقيا بالفضائل التقليدية، ونتيجة لذلك نجد أن الآباء يتسقون مع هذا الإطار الأخلاقي في ممارستهم للعملية التربوية، ومن ثم قد يعاقبوا الأبناء بسبب أي انحراف عن القواعد التي وضعوها غير أنهم بسبب الأفكار التحديثية والتحررية قد لا يعاقبونهم على وقوع هذه الانحرافات، أي أن الاصرار على اتباع القواعد يقابله كثير من الأحيان التسامح. ونتيجة لذلك يؤدي هذا النوع من عدم الاتساق في عملية التربية إلى ما يمكن أن يسمى بإنهاك شخصية الابن. ما أسهم في تزايد نمط الشخصية الموجهة إلى الخارج والمرتبطة بالآخر أكثر من تلك الموجهة إلى الداخل.

وعلى العموم فالتأثير الذي قد تقوم به جماعة الرفاق التي يقضي معها الطفل وقتا معتبرا سواء ما تواجد في الحي أو المدرسة يتباين بين الايجاب والسلب، ولكن ما قد نركز عليه أكثر من خلال نتائج الفرضية الأولى من الدراستين الأساسية والاستطلاعية، هو التأثير السلبي الذي استطاعت جماعة رفاق

الطفل إحداثه في سلوك الطفل محل البحث، ونجاحها في تغيير رأيه فقط بتوحيد رأيها. وهذا ما أكد عليه الحاجز (2002) من إمكانية تبني الطفل لسلوكات منحرفة كالتدخين والمخدرات والكحول وغيرها. مع احتمالية استمرار الطفل بتبني السلوك غير المقبول لمراحل عمرية متقدمة، خاصة وأن الطفولة تعد فترة تكوينية حاسمة من حياة الفرد وهذا الذي تم توضيحه في مناقشة الدراسات السابقة. ما يشير إلى الخطورة الممكنة لتواجد الطفل مع رفاق له، يسلكون بطريقة فيها خرق لقواعد السلوك المرعية في المجتمع، وقد يتجاوز ضغطها على الطفل؛ مجرد توحيد رأيها كجماعة، إلى أساليب تهديدية كالسخرية والإجبار، أو ترغيبية كالإلحاح والإقناع والسماح بممارسة الأنشطة واللعب وغيرها من أساليب الثواب والعقاب، المختلفة بطبيعة الحال في مرحلة الطفولة في نوعيتها وشدتها عن غيرها من المراحل العمرية. وما قد يزيد من قوة تأثير هذه الجماعة عدا حجمها وتحقيقها لاشباعات نفسية وإحداث توقعات إيجابية من الآخرين وتقديمها لمعلومات لكيفية التصرف وعوامل أخرى [قمنا بتوضيحها في ماهية الامتثال]؛ هو ما قد يتميز به الطفل الممتثل في حد ذاته، فكونه أكثر ميلا للمسايرة قد يشير إلى وجود حاجة قوية لديه للقبول الاجتماعي، وميل أقل للاستقلالية. إضافة إلى أن تفسير ارتفاع الامتثال قد يعود لاعتبارات منهجية كما ذكر Walker (1996) & Andrade، حيث يمكن للأطفال بين 3–5 سنوات أن يكونوا قلدوا الآخرين كوسيلة لإيجاد الإجابة لأنهم لم يفهموا المهمة. لكن هذا الاعتبار هو أقل احتمال في الدراسة الحالية لأنها اعتمدت على مثيرات بسيطة وواضحة ولا مجال للشك فيها مطلقا، خاصة مع اختلاف المراحل العمرية التي تمت دراستها بداية من عمر 6 سنوات فأكثر، وبالتالي فهذا الاعتبار ينطبق فقط على دراسة Walker & Andrade لكونها اعتمدت على مثيرات خطوط الطول التي تعتبر غامضة بالنسبة للمرحلة العمرية 3–5 سنوات. إضافة إلى أن الاتباع نتيجة عدم فهم المهمة لا يعتبر تقليدا بل هو نوع من الامتثال الذي يعرف بالامتثال المعلوماتي، حيث يتبع فيه الفرد توقعات الجماعة ليسترشد بهم في فهم موقف غامض، أو هو كما وضح دويتش وجيرارد [Deutsch & Gerard,1955] (كما أشار Wood، 2000) محاولة تتضمن قبول المعلومات واكتسابها من الآخرين كدليل حول الحقيقة. فالتقليد والامتثال كما ذكرنا في الفصل الثاني هما شكلان متمايزان من السلوك، واختلافهما يعود لخصائص كل منهما وللبدايات العمرية لظهور هذين السلوكين.

أما التفسير الثاني، فيمكن أن يتضح من خلال ما تشير إليه نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي، التي تعتمد في تفسيرها للسلوك على ثلاث عوامل أساسية؛ التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي. فإمكانية اتباع الطفل للسلوكات الخاطئة أو الرأي الخاطئ لجماعة الرفاق قد يعود الى إمكانية إدراك الطفل أن سلوكه يقود إلى نتائج أو مخرجات مرغوبة وذات قيمة بالنسبة له، أو يمكن أن يعود لتأثير وجوده ضمن

أغلبية متفقة تشكل جماعة ذات قيمة عنده لكونها تحمل دليلا للتصرف في الموقف أو لكون أعضائها مألوفين أو مقربين من الطفل. أو إمكانية إدراكه أن الجماعة تتوقع منه في الموقف الامتثالي اتباع سلوكاتها لكي لا يتعرض لما هو غير مرغوب فيه خاصة وأن هذا السن (6–10) سنوات يرتبط بالناحية الاجتماعية حسب مراحل النمو التي تؤكد عليها نظريات النمو رغم اختلافها في كثير من المفاهيم.

فنجد فرويد (كما أشار ميللر، 2005) يشير إلى نمو الأنا الأعلى التي تتكون من جزئين: الضمير ومثاليات الأنا، ويشير مصطلح مثاليات الأنا إلى المستويات السلوكية التي يسعى إليها الطفل، وتقوم بمكافأة الطفل عن طريق مشاعر الفخر وتقدير الذات. وعليه فمثاليات الأنا تحث الشخص على أن يتماشى أو يسلك حسب الطريقة المقبولة ليكافأ بعدها الطفل بمشاعر الإطراء والتقدير. والطريقة المقبولة تتحدد وفقا للآخرين، وبذلك يمكن أن نستدل على أن الطفل سلك وفقا للطريقة المقبولة التي يحددها رفاقه. ونمو الأنا الأعلى يتزامن مع المرحلة القضيبية التي تمتد من ثلاث إلى خمس سنوات، لتليها فترة الكمون المحددة زمنيا من 5 سنوات وحتى بداية البلوغ، حيث تعد هذه الفترة على غرار مراحل النمو النفس ـ جنسي الأخرى، ففيها تحدث عملية تدعيم وتثبيت للسمات والمهارات التي اكتسبت في المراحل السابقة من جانب وتأهب واستعداد لدخول المرحلة اللاحقة من جانب آخر بما تحمله من تغير في الحاجات والرغبات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، وأهم ما يميز هذه المرحلة في رأي فرويد هو اختفاء الدوافع الجنسية الطفولية، وخمود الثورة الأوديبية، وتحول النشاط الجنسي إلى أشكال أخرى من التعاطف والتوحد، كالتعلم وممارسة الأنشطة الرياضية وأنشطة جماعات الرفاق.

ويتفق إريكسون مع فرويد في مسألة تغيير الدافع الجنسي المهدد في هذه المرحلة إلى أهداف مقبولة مثل: اللعب، الذي يصبح المحاولة التي يعبر من خلالها من بر الفشل إلى بر النجاح. والتحول من عقدة الذنب والصراعات الوالدية إلى إنجازات أخرى يسهم في تحديد شعور الطفل بالمبادأة. مما ينتج عنه تكيف الأنا. وحسب إريكسون يتخذ عالم الرفاق موضعا ذا أهمية مساوية لموقف الكبار، حيث أن هؤلاء الرفاق لازمون لأجل احترام الذات وبينهم يجد الطفل مصدرا آخر لتحقيق الذات خارج نطاق الأسرة (عبد الرحمن، 2001).

كما يؤكد سويف [Suife] في هذه المرحلة على بزوغ قدرة الطفل على عقد علاقات مع الأطفال الغرباء المماثلين له في العمر، وتكشف هذه القدرة عن نفسها من خلال تكوين جماعات اللعب مع الرفاق. وقد أكد على أن الطفل بداية من سن الرابعة يتزايد استقلاله عن الراشدين، وصلابة الذات التي تبدو في

استطاعة الطفل الانفصال عن أمه دون أن يكابد مشقة شديدة، وزيادة إدراكه للواقع الفيزيقي والاجتماعي، ونمو القدرة على ضبط وتوجيه ونقد الذات.

أما نظرية جيزيل [Gesell] التي يصفها مانارينو [Mannarino] بأنها من النظريات الرئيسية في مجال ارتقاء العلاقة بالرفاق، ورغم أنها قدمت في أوائل الخمسينيات فإن تأثيرها في الدراسات النمائية الحديثة مازال قائما، حيث توصف هذه النظرية بأنها نظرية معيارية بمعنى أن المستوى النمائي لطفل معين، يمكن تحديده في ضوء مقارنته بمعايير النمو عند الرفاق في عمره، وقد افترض جيزيل أن النمو يتضمن نمطا متدرجا من العمليات تتقدم مع العمر. وطبقا لنظريته يمضي نمو العلاقة بالرفاق في مسار تطوري شأنه في ذلك شأن كل أشكال السلوك. حيث يمر هذا النمو بفترات من التوازن وأخرى من عدم التوازن، فيتأرجح الطفل بين علاقات غير مستقرة مع عديد من الرفاق، وبين الارتباط الحميم والمركز مع طفل مقرب.

وقد تطابقت مشاهدات جيزيل الواقعية مع تصوراته إلى حد بعيد، فقد لاحظ أن الأطفال في سن الثالثة يفضلون الارتباط برفيق واحد، وغالبا ما يكون من الجنس الآخر، أما في سن الرابعة فيميل الأطفال إلى اختيار صديق من الجنس نفسه، وتتميز صداقات هذا العمر بالعراك أحيانا والتعاون في أحيان أخرى، وسرعان ما تنفض أثناء اللعب بسبب تمركز الأطفال حول ذواتهم، وفي سن السادسة يستمتع الأطفال باكتساب الأصدقاء وبقضاء الوقت معهم، غير أن صداقاتهم سريعة الانقطاع شأنها شأن صداقات مرحلة ما قبل المدرسة. وقد أشار كذلك إلى أن الصداقة الثنائية تظهر في عمر الثامنة أو التاسعة، وتتسم علاقات هذا العمر بمزيد من الاستقرار، ومقاومة التفكك، ويغلب عليها طابع التبادل، ويفسر جيزيل [Gesell] تلك المظاهر ببلوغ مستوى أعلى من النمو المعرفي (أبو سريع، 1993). وهذا التفسير يتفق مع أفكار بياجيه [Piaget] التي تقودنا إلى الاعتقاد بأنه من خلال المرور بمراحل معينة يصبح الطفل في كل مرحلة أكثر استقرار وواقعية وتنظيما من الطفل الأصغر، وفي رأي بياجيه لا يكون هذا التغير نتيجة لكبت الانفعالات والرغبات المهددة كما يعتقد الفرويديون ولكنها ترجع إلى عوامل مرتبطة بالذكاء والقدرة العقلية (عبد الرحمن، 2001). فجون بياجيه من العلماء الذين اهتموا بالتفكير الأخلاقي (الريماوي، 2008)، حيث يعتقد أن خبرات الطفل الأولى عن القواعد الاجتماعية تنتقل إليه عبر أعضاء السلطة ذوي الاحترام والنفوذ بالنسبة له، وأطلق على هذا النوع الأخلاقيات خارجية المنشأ أي أن الأخلاقيات محكومة بضوابط خارجية، ففي البداية يلتزم الطفل بالنص الحرفي للقانون دون مناقشة لأنه لا يفهم أن القواعد الاجتماعية هي الطريق الذي من خلاله تتم عملية التعاون والتفاعل الاجتماعي. ولكن بعد أن يفهم الطفل المنطق الذي يقف وراء هذه

القواعد يكون قد وصل إلى مستوى آخر من التفكير أو النمو الأخلاقي وصفه بياجيه بالأخلاقيات داخلية المنشأ أو الذاتية (وهي الأخلاقيات التي يلتزم بها الفرد بدون الحاجة إلى رقابة خارجية) (عبد الرحمن، 2001). ومن خلال دراسته للنمو المعرفي للطفل خلص إلى وجود نمطين مختلفين من التفكير الأخلاقي؛ الأول يعرف بالواقعية الأخلاقية، حيث تندرج هذه المرحلة ضمن الأخلاق خارجية المنشأ، والتي تظهر لدى الأطفال ابتداء من سن الرابعة إلى السابعة، وهنا يتخذ الطفل ما يترتب على سلوكه معيارا للصح والخطأ وليس القصد من السلوك. ويرى الطفل أن المبادئ الأخلاقية ثابتة وتتمتع بسلطة مطلقة. ويعتقد أن العقاب سيقع فور مخالفة هذه المبادئ حسب تأكيد الريماوي (2008). والثاني يعرف بالاستقلالية الأخلاقية، حيث تندرج هذه المرحلة ضمن الأخلاقيات داخلية المنشأ حيث تظهر إلا بعد سن العاشرة، وهنا يدرك الطفل أنه من المباح للإنسان تغيير المعايير الاجتماعية، وأن هذه المعايير ليست مقدسة وليست مطلقة، فما هي إلا أدوات يستعملها الإنسان ليحصل على ما يريد بالتعاون مع الآخرين حسب تأكيد عبد الرحمن (2001) أما الأطفال ما بين السابعة والعاشرة يمرون بمرحلة انتقالية بين هذين النوعين من التفكير (الريماوي، 2008).

أما بالنسبة لكوهلبرغ [Kohlenberg] فقد ذهب إلى أبعد مما ذهب إليه بياجيه [Piaget]، حيث لم يكن مهتم فيما إن أجاب المفحوص بنعم أو لا على المشكلة الأخلاقية، بقدر ما كان مهتما بالمنطق والسبب الذي يبرر به المفحوص إجابته (عبد الرحمن، 2001). فاستراتيجياته في النمو الخلقي تعتمد على ما أسماه تكامل الأساس السيكولوجي للنمو الخلقي، وهو الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي. ويتمثل الجانب المعرفي في إصدار الحكم ويتمثل الجانب السلوكي في وضع هذا الحكم موضع التنفيذ ويتمثل الجانب الوجداني في الشعور بالرضا أو الذنب نتيجة لإصدار هذا الحكم وتنفيذه (الداهري، 2008).

وتتتابع مراحل النمو الأخلاقي في رأي كوهلبرغ في ستة مراحل تتمايز إلى ثلاث مستويات هي: المستوى قبل التقليدي، والمستوى التقليدي، وما بعد التقليدي (المنظم)، ووفقا لرأي كوهلبرغ وكولي [Kohlenberg & Coly,1987] يمكن اعتبار المستويات الثلاثة بمثابة طرق لربط الذات بالتوقعات الأخلاقية للمجتمع (عبد الرحمن، 2001). وسنكتفي بعرض مرحلتين فقط من المستوى الثاني (المستوى التقليدي) المقسم إلى ثلاث مراحل فرعية، أولها المرحلة التبادلية التي تمتد من (4. 6) سنوات، حيث تدل كلمة التبادلية على العلاقات المتبادلة بين الأشخاص ومسايرة الأفراد بعضهم بعضا، ويتحدد معنى الصواب في أن يسلك الفرد حسبما يتوقع الآخرون المهمون في حياته منه، أو حسبما يتوقع الناس بصفة عامة من طفل مثله يقوم بدور الابن والأخ والصديق. ويعد وصف الطفل بالطيبة وحسن الخلق من المسائل الأساسية عنده، ومعناه كما يدركه أن تكون دوافعه طيبة ويظهر اهتماما بالآخرين، والأسباب التي تؤدي بالطفل إلى

السلوك الخلقي في هذه المرحلة تتمثل في حاجته إلى أن يكون (طفلا طيبا) من وجهة نظره ومن وجهة نظر الآخرين، والحرص على رعاية الآخرين ليحصل على اهتمامهم. كما يعتقد الطفل في هذه المرحلة فيما يمكن أن يسمى (القاعدة الذهبية)، حيث تسود لديه الرغبة في أن يحافظ على القواعد ويُرضى السلطة التي تدعم نمط السلوك الطيب فيه. وينظر الطفل إلى الآخرين من منظوره في علاقته بهم. ويكون واعيا بالمشاعر المشتركة وأوجه الاتفاق والتوقعات، وهو يربط بين وجهات النظر المختلفة ويحاول أن يضع نفسه في موقف الآخر، إلا أنه لا يزال عاجزا عن تكوين منظور له نسق أكثر عمومية (بركات، د.ت.، ب)؛ (الريماوي وآخرون، 2006). أما المرحلة الثانية فتعرف بمرحلة القواعد (الأصول) والتي تمتد من (6 . 12) سنة، حيث نجد لدى أفراد هذه المرحلة الفكرة والتصور عن وظيفة القوانين بالنسبة للمجتمع ككل، وهو مفهوم يتجاوز قدرات الأطفال الأصغر سنا، كما أن أطفال هذه المرحلة يتحدثون عن الحاجة للنظام وأهمية إنجاز كل فرد لواجباته والتزاماته، وأهمية الحيلولة دون حدوث الفوضى والارتباك (عبد الرحمن، 2001).

ويؤكد سوليفان [Sullivan] هو الآخر على حاجة الأطفال إلى العلاقات الاجتماعية، التي يتضح تفاوتها حسب النمو الاجتماعي الذي يمضي عبر ثلاث مراحل متتالية، ونكتفي بعرض مرحلتين فقط وهي، مرحلة الطفولة المتوسطة التي تمتد (من 4 إلى 8 سنوات)، وخلالها يشعر الطفل برغبة في اللعب مع رفيق له، ويقوم التفاعل أثناء تلك المرحلة على أساس الاعتماد على الذات، إذ تتميز الاهتمامات الاجتماعية للأطفال بالتمركز حول الذات، ولذا يغلب التنافس على هذه المرحلة، وإذا بدت مظاهر التعاون أو المجاراة فإنها تنشأ لأغراض ذاتية أيضا حيث يهدف الطفل من خلالها إلى تعزيز مركزه بين أقرانه، ورغم الطابع الذاتي المميز لتلك الفترة فإنها تشهد بوادر نمو الذات، فمن خلال عمليات المواءمة الاجتماعية يبدأ الطفل في إدراك الفروق بينه وبين الآخرين. أما مرحلة ما قبل المراهقة الممتدة من (من 8–11 سنة) والتي يُطلق عليها مرحلة الصداقة الوثيقة، التي تتميز بحاجة الطفل إلى تكوين علاقات متبادلة تفيض بالمودة مع صديق من الجنس نفسه، وترتبط الحاجة إلى الصداقة الوثيقة بتقدير الذات أي ما يؤدي التفاعل المتبادل والصريح إلى شعور الطفل بأن أفكاره تتطابق مع أفكار الآخرين ومن خلال تلك العملية التي يطلق عليها " التصديق الاجتماعي "، فيزيد تقدير الطفل لذاته. وكذلك ترتبط بنمو الشعور الإنساني من خلال الصداقة الوثيقة، فتنمو قدرات الشخص على إدراك أفكار ومشاعر الآخرين. ومن خلال آليات التعميم ينمو شعور الطفل بأهمية حاجات الآخرين بوجه عام مما يدعم لديه المشاعر الإنسانية التي تمس سلوكه فتكتسب تصرفاته طابع الغيرية أو الإيثار (أبو سريع، 1993).

إذن رغم اختلاف تفسيرات كل نظرية إلا أنها تتفق جميعها على بروز الرفاق كعامل هام في الحياة التفاعلية في الطفولة المتوسطة ومدى إدراك الطفل لوجودهم وحاجته لتكوين علاقات اجتماعية لتحقيق إشباعات نفسية عديدة للطفل. وبالتالي لا يمكن أن ننكر دور جماعة الرفاق في التأثير على سلوك الطفل.

ورغم أن المرحلة العمرية المتناولة في الدراسة (6–10) سنوات هي تقع ضمن مرحلتين في بعض النظريات المدرجة، وكل مرحلة لها ما يميزها عن التي تسبقها. إلا أن هذا لم يكن له أي دلالة واضحة في نتائج الامتثال التي تم التوصل لها في الدراسة الاستطلاعية حيث لم تتواجد أي فروق حسب السن، وكان مستوى الامتثال مرتفع في كل المراحل العمرية. لكن النتيجة اختلفت مع الدراسة الأساسية حيث أظهرت الفئة العمرية من (6–8) سنوات امتثالا أكبر مقارنة بباقي المراحل العمرية، ونتيجة متقاربة توصلت لها الباحثة في دراسة سابقة (2013) حيث وجدت أنه ما بين 6 إلى 8 سنوات ارتفع تدريجيا معدل الاستجابات الامتثالية مقارنة بالسنوات (4–5) سنوات. وبملاحظة تطور الامتثال في الدراسة الاستطلاعية رغم غياب الفروق بين المراحل العمرية، سنلحظ انخفاض الامتثال وبداية ظهور الاستجابات غير الامتثالية بعد 8 سنوات، وهذا ما أكدته دراسة Donald & Emily (1972) في دراسته التي كشفت أن الامتثال يتناقص مع العمر بين 8 إلى 11 سنة ويزيد بعد سن 13 سنة. ودراسة Walker & Andrade (1996) التي أظهرت أن الأطفال بين 6–8 سنوات يمتثلون بنسبة 42% لتنخفض إلى 38% بين 9 و11 سنة. ودراسة Hoving & Hamm (1969) التي خلصت لكون أطفال 7 سنوات يمتثلون أكثر من الفئات العمرية 10–13 سنة. ولو قارنا بين هذه الفئة والمراحل النمائية سنجد أنها تشير حسب جيزل [Gesell] إلى أنه بداية من عمر 8 سنوات تبدأ مظاهر بلوغ مستوى أعلى من النمو المعرفي، ما قد يفسر الانخفاض في مستوى امتثال وظهور الاستجابات غير الامتثالية بعد هذا السن. في حين يشير سوليفان [Sullivan] إلى أن المرحلة 8 سنوات فأقل تتميز ببروز مظاهر التعاون أو المجاراة ليعزز الطفل مركزه بين رفاقه. لكن هذه النتيجة التي تم التوصل إليها وإن اتفقت معها بعض الأبحاث فإن أبحاثا أخرى قدمت نتائج مختلفة كدراسة (1966) Costanzo & Shaw الذين وجدا أن الامتثال منخفض بين 7–9 سنوات ويزيد بعد 9 سنوات حتى عمر 11 إلى 13 سنة، ودراسة Iscoe, Williams, & Harvey (1963) التي اختبرت الأطفال الموزعين على أربع مجموعات عمرية من 7 حتى 15 سنة. وتزايد الامتثال للمرحلة العمرية 7–13 سنة أكدته كذلك دراسة ودراسة Hamm & Hoving (1969) التي أجريت على عينة قدرت بـ 192 طفل. والنتيجة نفسها توصل لها Frank , David , & Zenita (1971) تبعا للعمر 9–21 سنة. وهذا يفسر في إطار ما أشرنا له في

مناقشة الدراسات السابقة من أسباب؛ منها التنوع في الاجراءات التجريبية ومدى صعوبة المهمة التجريبية وأسباب بيئية زمنية.

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين، فنتائج الدراسة تتفق مع كل من دراسة Makan & Fredrik (2010)؛ Eagly et al. (1983)؛ Hamm (1970)؛ Mcconnell (1963)؛ Allen & Newtson (1972)؛ Dodge & Muench (1969)؛ Costanzo & Shaw (1966) ؛ Aiko & Kazuo (2011)؛ Haum and Tomasello (2011). مع اختلاف المراحل العمرية المدرجة في كل دراسة، والتي تؤكد جميعها على غياب الفروق بين الجنسين في الامتثال.

وعلى العموم فنتيجة الفرضيتين الأولى والثانية تؤكد على الحاجة لوجود برنامج يسعى لتدريب الأطفال على خفض مستوى امتثالهم للسلوكات الخاطئة الصادرة من رفاقهم. ما قد يساهم في بناء إدراك واعي بالاستقلالية والسيطرة الفعالة والايجابية على الذات والبيئة، وهذا ما يمثل وظائف الأنا وفق إريكسون حسب ما أكد عبد الرحمن (2001) والتي تعتمد حسبه على التوقعات والتدعيم من قبل المجتمع. بمعنى أن الآخرين يمثلون جزءا ضروريا لتكوين شخصية سوية ومستقلة، وبالنظر إلى كيفية حدوث سلوك الامتثال نجد أن كامبل [Campbell] يؤكد هو الآخر على ظهور هذا السلوك من خلال موازنة الفرد للمكسب والخسارة التي سيجنيها من وراء الامتثال، كما يشير دويتش وجيرارد إلى أن الامتثال هو في نوع منه اتباع لتوقعات الآخرين، خاصة وأن معظم المشاركين في تجارب آش وكرتشفيلد كما وضح مكلفين وغروس (2002) لم يساورهم الشك في الإجابة الصحيحة، وتصريحهم برأيهم الشخصي هو مخاطرة للتعرض للنبذ من الأغلبية، وبالتالي فامتثالهم يقوم على أساس حاجتهم للحصول على القبول ورغبتهم في ترك انطباع ايجابي وتجنب النبذ.

وعليه من خلال هذه النظرة التحليلية نجد أن السلوك الامتثالي يمكن أن يعتمد في تفسيره على 4 عوامل أساسية مهمة؛ الفرد، الآخرين، التوقع، التدعيم. وهذا الذي تؤكده دراسة Klucharev et al. (2009) حول نشاط الدماغ ومَيل الأفراد لاتباع الآخرين، فتوصل إلى أنها ترتبط بمناطق عصبية لها علاقة برصد النتائج السلوكية، والترقب وتجهيز المكافآت، وبذلك فهذه النتائج تظهر أن الامتثال يرتكز على ميكانيزمات التعلم التي تتعلق بالتعزيز ومراقبة أكثر الأخطاء الاجتماعية التي تجعل الفرد مختلف جدا عن الآخرين.

وقد اختارت الدراسة الحالية إحدى نظريات التعلم الاجتماعي نظرا لارتباطها الوثيق ولمعالجتها تلك العوامل الأربع في نظرية موحدة تفسر العديد من السلوكيات انطلاقا من مفاهيم تتعلق بإمكانية السلوك والتوقع وقيمة التعزيز التي استندت عليها هذه الدراسة لتعليم الطفل عدم اتباع السلوكيات الخاطئة من خلال

مواقف مختلفة يتم فيها استثمار القوة التأثيرية الممكنة للرفاق. ونتائج الفرضية الثالثة تؤكد على نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه من خلال وجود الفروق بين القياسات المتكررة ولصالح القياس القبلي، أي أن أطفال المجموعة التجريبية انخفض امتثالهم للسلوكيات الخاطئة الصادرة من رفاقهم، وهذه النتيجة مدعمة بنتيجتين؛ الأولى هي ما خَلُصت لها الفرضية السادسة حول حجم التأثير الكبير الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي، والثانية هي ما توصلت له الفرضيتين الرابعة والخامسة حول غياب الفروق في القياسين البعدي والتتبعي تبعا للجنس والسن والذكاء والمستوى التعليمي والاجتماعي للوالدين، وبالتالي يُستبعد تدخل هذه المتغيرات في الناتج النهائي للبرنامج التدريبي.

وقد تفسر هذه النتيجة النهائية في إطار الخطوات والاجراءات التجريبية التي تم اختبارها في الدراسة الاستطلاعية، والتي شكلت بدورها مراحل تطبيق البرنامج التدريبي؛ فاستنتاج أهمية إدراك الطفل ووعيه لكون جماعة رفاقه (الحلفاء) يسلكون بطريقة خاطئة (الإجابات الخاطئة على المثيرات المعروضة)، وأهمية الموقف السيكولوجي المشابه لتثبيت الرابطة بين السلوك والنتيجة، وأهمية تشجيع ومدح رفقاء الطفل (الحلفاء) للسلوك الصحيح للطفل محل البحث الذي يشكل تعزيزا ذا قيمة عالية، تكراره في موقف مشابه يؤدي إلى تثبيت سلوك عدم الامتثال للسلوك الخاطئ، وأن تكون المواقف الاختبارية متشابهة من حيث شروط نموذج آش ولكن ليست متطابقة في محتوى الموقف. قد مهدت جميعها لمراحل التطبيق، المتمثلة في مرحلة إدراك الطفل للسلوكات الخاطئة، ومرحلة تقديم التعزيز ذا قيمة، ومرحلة بناء التوقع، وأخيرا مرحلة تعميم التوقع. وهذا يتفق مع تصور روتر الذي يؤكد إضافة لذلك على أهمية الثقافة والجماعة والنظرية في تحديد أبعاد موقفية محددة ودور الموقف المشابه في تعميم الخبرات الماضية. وتصوره كذلك حول كيفية تشكل سلوكيات الطفل حيث يمر بمراحل تطورية يكون من خلالها مفاهيم حول خبراته التي تؤثر بدورها على مواقف أخرى، فيعمم عليها وتتشكل لديه سلسلة من السلوك والتوقع والتعزيز تؤثر على أنماط السلوك التي يستخدمها وبخاصة في المواقف الجديدة. وبذلك تصبح إمكانية حدوث سلوك ما تعتمد على توقع الفرد في أن يؤدي ذلك السلوك إلى النتيجة المرغوبة، وعلى قيمة هذه النتيجة بالنسبة له في موقف معين.

وبذلك فالتفسير الآخر للنتيجة النهائية هو من خلال ما طرحه روتر في نظريته فتطبيق معادلة روتر لإمكانية السلوك على ما تم التوصل له من نتائج في البرنامج التدريبي، والمتمثلة في: إمكانية حدوث السلوك (α) في الموقف (1) في إطار علاقته بالمدعم (β) هي دالة توقع حدوث المعزز(β) التابع للسلوك (α) في الموقف (1) وقيمة التعزيز (β) في الموقف (1) على إحدى السلوكيات الخاطئة وإحدى مواقف البرنامج التدريبي، تصبح المعادلة كالتالي:

إمكانية عدم امتثال الطفل للسلوك الخاطئ (نتف أوراق الشجر) في الموقف (نتف شجرة بالشارع) في إطار علاقته بالمدعم (تصفيق الأطفال على غير الممتثلين لنتف شجرة بمنزل الباحثة) هي دالة توقع حدوث المعزز (تصفيق وتشجيع الأطفال) التابع للسلوك (نتف أوراق الشجر) في الموقف (نتف شجرة بالشارع) وقيمة التعزيز (كسب موافقة الأطفال الآخرين) في الموقف (نتف شجرة بالشارع).

وقد تحققت هذه المعادلة من خلال المواقف المختلفة التي تضمنها البرنامج التدريبي، التي خفضت في مجموعها من مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية للسلوكيات الخاطئة لجماعة رفاقهم. وهذا ما كان جليا من خلال نتائج القياس التتبعي. خاصة وأنه بمجرد حدوث السلوك بالنسبة لروتر هو دليل على أنه يتميز بأكبر إمكانية للحدوث. ونتائج هذه الدراسة تتفق مع ما أكده Waldrip (1967) في أن العلاقة بين كل من الموقف السيكولوجي والتوقع وقيمة التعزيز هي تنبؤية للأداء، فكل متغير منها تزداد قيمته التنبؤية من خلال التفاعل مع المتغيرات الأخرى. وبذلك فنموذج روتر يوفر إطارا صادقا وفعالا من الناحية الوظيفية. فيقدم نموذج Rotter متغير آخر (التوقع) على أنه عامل هام عدا أبعاد التعزيز، وأن تفاعل المتغيرات، وليس عمل واحد فقط، هو أكثر فاعلية وقوة في الأداء السلوكي. هذا وقد تم التعبير عن ذلك من قبل Diner (1969)؛Watson & Baumal (1967) ؛ Gold (1967) حيث وجد الباحثون أن التفاعل بين التوقع وحدوث التعزيز عزز التعلم اللفظي والحركي. كما وجد Sokolof (1972) أن هناك لتأثيرات مستقلة وتفاعلية للتوقع، وقيمة التعزيز، والموقف السيكولوجي على الأداء في مهمة حركية بسيطة.

وارتباط التوقع بالموقف السيكولوجي أكده كذلك Vaughn, Dan, & Richard (1955) ، في أن نتائج عدد من دراسات التعلم مثل دراسة Brunswik & Herma؛ Estes & Straughan؛ Grant, Hake & Hornseth؛ Hake & Hyman؛ jarvik، توصلت إلى أن زيادة توقع حدوث الأحداث ترتبط بزيادة حدوث الأحداث نفسها.

وبالتالي من كل ما سبق ما نستنتج مدى صلاحية نظرية روتر في معالجة متغيرات البحث. خاصة وأن طبيعة حركة الفرد نحو الآخر تؤكد على طبيعة قيمته عنده نظرا لارتباطه بإشباع حاجة معينة. وهذا يتوافق مع التفسير الذي أشرنا له للسلوك الامتثالي المرتفع عند الطفل. وتدريب الطفل على إعادة إدراك الموقف وبناء الوعي حول السلوك المقبول وغير المقبول في إطار تفاعله مع رفاقه من خلال مبادئ مترابطة وظيفيا لنظرية روتر، تؤكد نتيجته على الأهمية العملية لهذه النظرية.

خاتمة:

الضبط والتحكم في السلوك هو من أعلى أهداف البحث العلمي، ووجود دراسات علمية تسعى لتحقيق هذا الهدف هو ضرورة لتقديم حلول إمبريقية لإشكالات نظرية. وقد شكلت الدراسة الحالية خطوة في هذا الصدد؛ من خلال ما طرحته من إشكال حول فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي في خفض سلوك امتثال طفل المرحلة الابتدائية لجماعة رفاقه، وما توصلت له كذلك من نتائج تؤكد على أهمية دراسة ظاهرة الامتثال الاجتماعي، باعتبارها أحد أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي نظرا لتأثيرها الهام على سلوك الفرد، في إطار ما تربطه من علاقات بالجماعات المختلفة، عبر مراحله العمرية المتعاقبة، وقد يكون تأثيرها أهم في حال ارتبطت بالمراحل الأولى، باعتبارها ركيزة باقي المراحل وأساس لنمو نفسي اجتماعي أكثر توازنا وفق ما يؤكد عليه علماء ومنظري النمو الإنساني.

وعلى العموم فالنتائج المتوصل لها والمنبثقة عن توظيف امبريقي لنظرية روتر وبحث اجرائي في متغيراتها تشير إلى أهمية هذه النظرية التفسيرية في الأصل، بالرغم من صعوبة الجزم بكونها الفاعل الوحيد في تعديل السلوك الامتثالي للأطفال، الذي وإن خضع إلى الضبط التجريبي بصفته أعلى اهداف البحث العلمي، يبقى كسلوك انساني يخضع لمعيار التعقيد المنبثق من تداخل عدة عوامل يصعب التحكم فيها، ما يشير إلى الحاجة لمزيد من الدراسات التجريبية لظاهرة الامتثال الاجتماعي من منطلقات نظرية أخرى أو من متغيرات بحثية أخرى، تزيد من إمكانية فهم هذا النمط من السلوك عند مختلف الفئات العمرية. خاصة مع قلة هذه الأبحاث على المستوى العربي والمحلي (الجزائري).

قائمة المراجع

1. المراجع العربية:

إبراهيمي، كوثر (2013). *أثر ضغوط جماعة الأقران على مستوى امتثال الطفل (4-8) سنوات – دراسة تجريبية على عينة من الأطفال المتواجدين ببلدية سيدي عقبة.(رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر)*. الجزائر.

أبو أسعد، أحمد .، و الختاتنة سامي (2011). *سيكولوجية المشكلات الأسرية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد .، و عربيات، أحمد (2009). *نظريات الارشاد النفسي والتربوي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2010). *علم نفس الشخصية*. الأردن: عالم الكتب الحديث.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف .، و التخاينة، رشاد أحمد (أكتوبر, 2014). مدى تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الأيتام في مدار محافظة الكرك استنادا لهورني. *مجلة العلوم التربوية.22(4)*، الصفحات 699-724. تم الاسترداد من http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJes/JesVol22No4P2Y2014/jes_2014-v22-n4-p2_699-724.pdf

أبو النيل، محمود السيد (2009). *علم النفس الاجتماعي – عربيا وعالميا –*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

أبو حامد، ناصر الدين (2007). *اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية*. عمان: دار الكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث.

أبو حامد، ناصر الدين (2008). *تعديل السلوك الانساني وأساليب حل المشكلات السلوكية*. عمان: جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث.

أبو خليل، فاديا (2014). *الثقافة والتنشئة الاجتماعية وأثرهما في تكوين شخصية الفرد*. بيروت: دار النهضة العربية.

أبو سريع، أسامة (1993). الصداقة من منظور علم النفس. الكويت.

أبو علام، رجاء محمود (2004). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمد، أحمد .، العريشي، جبريل .، رشاد، وفاء ، و علي، عيد (2013). *التربية الأسرية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

إسماعيل، محمد (2010). *الطفل من الحمل إلى الرشد*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

آل سرور، نورة (2010). جماعات الرفاق الالكترونية. المملكة العربية السعودية.

الأعظمي، سعيد رشيد (2007). أساسيات علم نفس الطفولة والمراهقة - نظريات حديثة ومعاصرة -. عمان: دار جهينة.

التيجاني، ثريا (2011). *القيم الاجتماعية والتلفزيون في المجتمع الجزائري*. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

الجيلاني، حسان (2008). *التنظيم والجماعات*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الحاج، فائز بن محمد علي (د.ت.). *اختبار رسم الرجل*. تم الاسترداد من https://www.psyco-dz.info/2016/10/pdf_983.html

الحاجز، فؤاد (2002). العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة. *مجلة الجامعة الاسلامية.10(2)*. تم الاسترداد من http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/articles/volume10-%20Issue2%20Human%201.pdf

الحربي، خليل بن عبد الرحمن (10 2, 1434). أساليب النماذج المركبة لبيانات القياسات المتكررة المتواجدة في البرامج الاحصائية. *مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (أفكر)*، (الصفحات 1-48). تم الاسترداد من https://ecsme.ksu.edu.sa/sites/ecsme.ksu.edu.sa/files/attach/hl50.pdf

الحياصات، جمال (2014). *الأسرة والطفل والمجتمع*. عمان: شركة المستشارون للنشر والتوزيع.

الخزاعلة، محمد سلمان فياض .، الشقصي، عبد الله بن جمعة .، السحني، حسين عبد الرحمن .، و الشوبكي، عساف عبد ربه (2011). *نظريات في التربية*. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الخواجة، محمد (2011). *المشكلات الاجتماعية –رؤية نظرية ونماذج تطبيقية –*. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

الخولدة، ناصر .، و رستم، رسمي (2010). *الأسرة وتربية الطفل*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الداهري، صالح حسن (2008). *مبادئ علم النفس الارتقائي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الدريدي، هدى (2010). *الحاجات النفسية للتلاميذ المتأخرين دراسيا بمدينة الأبيض وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.(رسالة دكتوراه، جامعة الخرطوم، السودان)*. تم الاسترداد من http://khartoumspace.uofk.edu/handle/123456789/11903

الريماوي، محمد عودة (2008). *علم نفس النمو –الطفولة والمراهقة –*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الريماوي، محمد عودة.، التل، نادية.، العتوم، عدنان.، علاونة، شفيق.، ... الجراح، عبد الناصر (2006). علم النفس العام. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزغلول، عماد (2006). *نظريات التعلم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزيد، جواهر (5 5, 1434). *فرضيات البحث العلمي واختبارها .(حلقة النقاش السادسة والخمسين)*. تم الاسترداد من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات: https://ecsme.ksu.edu.sa/sites/ecsme.ksu.edu.sa/files/attach/hl56.pdf

السامرائي، نبيهة (2007). *علم النفس الاجتماعي – مفاهيم، نظريات، تطبيقات–*. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

السبتي، خولة بنت عبد الله (2004). *مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية والدراسية: دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة الرياض.(رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية)*. تم الاسترداد من http://books.islamway.net/1/several/islam/moraheqa.pdf

السيد، إبراهيم (2013). *المشكلات الاجتماعية داخل المجتمع العربي*. ليبيا: دار التعليم الجامعي.

السيد، رمضان (2011). *التأهيل الاجتماعي للأحداث المنحرفين*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

السيد، عبد الحليم محمود .، سليمان، شاكر عبد الحميد .، الصبوة، محمد نجيب .، يوسف، جمعة سيد .، خليفة، عبد اللطيف محمد .، عبد الله، معتز سيد .، و الغباشي، سهير سليم (1990). *علم النفس العام*. القاهرة: مكتبة غريب.

السيد، فؤاد .، و عبد الرحمن، سعد (2000). *علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشيخ، عبد السلام (1992). *علم النفس الاجتماعي*. الأزاريطة.

الطوباسي، عدنان (2011). *المراهق وتأثير الأقران في حياته*. تم الاسترداد من http://wfsp.org/articleslist/youth-issues/3585-adolescent-and-peer-influence-in-his-life

الظاهر، قحطان أحمد (2004). *تعديل السلوك*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

الظفيري، نواف ملعب (2012). العلاقة بين المهارات الاجتماعية والحاجات النفسية لدى طلبة الصف العاشر بدولة الكويت – دراسة مقارنة بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم –. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.10(4)*، 65-93. تم الاسترداد من

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/SYAaujep/AaujepVol10No4Y2012/aaujep_2012-v10-n4_065-093.pdf

العامري، ماهر (2015). *الضبط التجريبي في البحث العلمي (محاضرات للدراسات العليا)*. تم الاسترداد من الجامعة المستنصرية:
https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/13/13_2017_03_23!10_01_02_AM.doc

العبيدي، محمد جاسم (2009). *علم النفس التربوي وتطبيقاته*. عمان: دار الثقافة.

العبيدي، محمد جاسم (2011). *علم نفس الشخصية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف (2008). *علم نفس الجماعة – نماذج نظرية وتطبيقات عملية –*. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف.، الجراح، عبد الناصر.، الحموري، فراس (2015). نظريات التعلم. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

العناني، حنان (1999). *تخطيط برامج تربية الطفل وتطويرها*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العيسوي، عبد الرحمن (2006). *تفاعل الجماعات البشرية*. الاسكندرية: الدار الجامعية.

العيسوي، عبد الرحمن (2011). *الجنوح وأطفال الشوارع*. الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.

الغامدي، حسين عبد الفتاح (د.ت.). *نظرية دولارد وميللر: التعلم الاجتماعي الديناميكي*. تم الاسترداد من http://www.gulfkids.com/pdf/Elmanafs_school.zip

القرزعي، عبد الله (30 3, 2016). *نظرية سكينر الاشتراط الاجرائي –التعزيز والتعلم–*. تم الاسترداد من http://child-trng.blogspot.com/2012/03/blog-post.html

القطناني، علاء (2011). *الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات.(رسالة ماجستير، جامعة الأزهر–غزة، فلسطين)*. تم الاسترداد من http://www.alazhar.edu.ps/Library/aattachedFile.asp?id_no=0044753

الكيلاني، عبد الله.، الشريفي، نضال (2007). مدخل إلى العلوم التربوية والاجتماعية. عمان: دار المسيرة.

اللويجان، رغد (31 8, 2014). *التصاميم التجريبية وأنواعها*. تم الاسترداد من https://educad.me/37423/التصاميم التجريبية/

المبدل، عبد المحسن (1437–1438). *محاضرات في مقرر الاحصاء التربوي (الجزء الأول)*. تم الاسترداد من جامعة الملك سعود.

المطيري، عبد المحسن (2006). *العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض.(رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض)*. تم الاسترداد من id=86&http://www.t1t.net/book/save.php?action=saveattach

المعايطة، خليل (1999). *علم النفس التربوي*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الميرغني، أسماء (28 سبتمبر, 2018). *اختبار ولككسون للعينتين المرتبطتين (الدرس 85، Spss23)*. تم الاسترداد من https://www.youtube.com/watch?v=KJyy5n4l1Po

آلن، بامب (2009). *نظريات الشخصية: الارتقاء، النمو، التنوع. (كفافي. علاء الدين، النيال.مايسة، سالم. سهير، مترجم)*. عمان: دار الفكر.

الناشف، هدى (2007). *الأسرة وتربية الطفل*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

برفين، لورانس أ (2010). *علم الشخصية. (السيد.عبد الحليم، عامر.أيمن، والرخاوي. محمد، مترجم)*. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

بركات، علي (د.ت. أ). *نظرية جوليان روتر في التعلم الاجتماعي المعرفي*. تم الاسترداد من http://www.ao-academy.org/docs/jolian_roter_theory_0911009.pdf

بركات، علي (د.ت. ب). *نظرية كولنبرغ عن نمو الأحكام الخلقية*. تم الاسترداد من http://www.gulfkids.com/pdf/kolbgj.pdf

بكوش، عبد اللطيف (2008). *النمط القيادي لدى مدير مؤسسة التعليم الثانوي وعلاقته بدينامية الجماعة التربوية – دراسة ميدانية على عينة من مؤسسات التعليم الثانوي لولاية بسكرة.(رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة)*. الجزائر.

بن صبان، يامنة (2016). العلاقة بين الذكاء والمتغيرات الفردية (الجنس، شدة الإعاقة، المستوى الدراسي) عند الطفل المعاق سمعيا. *مجلة العلوم النفسية والتربوية.3(2)*، 38-60. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/105/3/2/5104

بني يونس، محمد محمود (2007). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*. عمان: دار المسيرة.

بوحوش، عمار .، و الذنيبات، محمد محمود (1999). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بوخريسة، بوبكر (2006). *المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي*. الجزائر: منشورات جامعة باجي مختار عنابة.

بوراكي، محمد المختار (1987). *السلطة الأبوية في العائلة الجزائرية وحركة التغير الاجتماعي.(رسالة ماجستير، علم الاجتماع، بغداد)*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

بوزيد، باعة صليحة (2012). *أثار ازدواجية اللغة المبكرة على النمو المعرفي للطفل في مرحلة التعليم ماقبل المدرسي.(رسالة دكتوراه، جامعة فرحات عباس، سطيف)*. تم الاسترداد من http://dspace.univ-isAllowed=y&setif2.dz/xmlui/bitstream/handle/setif2/228/DS4.pdf?sequence=1

تايلور، آن.، سلاكن، ليديسلو.، ديفز.، ريرون.، تومسون.، و كولمان (1996). *مدخل إلى علم النفس.(سمعان. عيسى، مترجم)*. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

جابر، نصر الدين (2006). *مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي*. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

جامع، محمد (2010). *علم الاجتماع الأسري وتحليل التوافق الزواجي والعنف الأسري*. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.

خضر، أحمد ابراهيم (2013). *قواعد ميسرة في اختيار حجم العينة*. تم الاسترداد من https://www.alukah.net/web/khedr/0/51829/

خضر، عادل (أفريل, 2009). اختبار رسم الرجل. *مجلة دراسات نفسية*. تم الاسترداد من رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية: http://arabpsynet.com/journals/PQ/ranmBulAp09.pdf

خواجة، عبد العزيز (د.ت.). *مدخل إلى علم النفس الاجتماعي للعمل*. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

خياري، رضوان (7 أفريل 2015). التحليل الاحصائي للاستبيان ببرنامج Spss. المدية. تم الاسترداد من جامعة الدكتور يحي فارس .

درويش، زين العابدين (1999). *علم النفس الاجتماعي – أسسه وتطبيقاته –*. القاهرة: دار الفكر العربي.

رضوان، شفيق (2008). *علم النفس الاجتماعي*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

روتر، جوليان (1984). *علم النفس الاكلينيكي. (هنا عطية، ونجاتي. محمد، مترجم)*. تم الاسترداد من http://www.j4know.com/j4know_book_view.php?ip_n=325

رؤوف، ابراهيم عبد الخالق (2001). *التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية*. عمان: دار عمان للنشر والتوزيع.

ريجيو، رونالد (1999). المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي. (حلمي. فارس، مترجم). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زرارقة، فيروز (2014). *الأسرة والانحراف – بين النظرية والتطبيق –*. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

زريبطة، شريف (2007). *تأثير جماعة الرفاق على التنشئة الاجتماعية للأبناء: دراسة ميدانية بمدينة بسكرة (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة محمد خيضر بسكرة: الجزائر.

زغير، رشيد .، و صالح، يوسف (2010). *الانحراف والصحة النفسية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سكوبلر، أنسكووج (1993). *علم النفس الاجتماعي التجريبي. (إبراهيم. عبد الحميد، مترجم)*. المملكة العربية السعودية: مطابع جامعة الملك سعود.

سليمان، أسامة (2007). *التحليل الاحصائي للاستبيان ببرنامج Spss – مهارات أساسية اختبارات الفروض الاحصائية المعلمية واللامعلمية (الجزء الأول)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية. تم الاسترداد من https://doc-0g-bs-docs.googleusercontent.com/docs/securesc/ha0ro937gcuc7l7deffksulhg5h7mbp1/j0hk70iobc1ma9v0pcpi1vthrafomuh9/1546524000000/18442072678291706086/*/0Bzf5TRcqqEyvSXZSZDc1NE9FSnM?e=download

سهير، إبراهيم (2001). *العلاقة بين شبكة الاتصال داخل الأسرة وبين اختيار المراهقين لجماعة الرفاق غير السوية (رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة)*. تم الاسترداد من http://www.al-mostafa.info/data/arabic/depot2/gap.php?file=019351.pdf

سهير، كامل أحمد .، و شحاتة، سليمان محمد (2007). *تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق*. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

شريم، رغدة (2009). *سيكولوجية المراهقة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شعوان، جمال (2014). *مدخل لدراسة وتحليل البيانات الاحصائية تطبيقات على برنامج Spss*. تم الاسترداد من https://faculty.psau.edu.sa/filedownload/doc-10-pdf-6709b9b30a5de8dedc4c345249c2076e-original.pdf

صالح، أحمد عزت (1979). *أصول علم النفس*. دار المعارف.

طارق، عامر (2015). *المؤسسات التربوية في الوطن العربي ودورها في تنشئة وتربية الطفل –خلقيا، اجتماعيا، سياسيا–*. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

طويطي، مصطفى.، و وعيل، ميلود (2013–2014). *مطبوعة أساليب تصميم واعداد الدراسات الميدانية – منظور احصائي –*. تم الاسترداد من Scribd.

عبد الباقي، سلوى محمد (د.ت.). *آفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي*. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

عبد الخالق، أحمد محمد (2000). *أسس علم النفس*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، محمد السيد (2001). *نظريات النمو – علم نفس النمو المتقدم –*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الله، محمد قاسم (2012). *نظريات الارشاد والعلاج النفسي*. عمان: دار الفكر.

عبد الله، معتز .، و خليفة، عبد اللطيف (2001). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الله، معتز سيد (1989). الاتجاهات التعصبية. الكويت.

عبد المقصود، حسنية (2005). *دراسات وبحوث في علم نفس الطفل*. عالم الكتب.

عبد الهادي، جودت (2007). *نظريات التعلم*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، نبيل (2004). *سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبيدات، محمد.، أبو نصار، محمد.، ومبيضين، عقلة (1999). *منهجية البحث العلمي*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عطية، سميحة (2001). *إدراك الأطفال لشبكة علاقاتهم الاجتماعية: دراسة وصفية مقارنة.(رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة)*. تم الاسترداد من http://www.gulfkids.com/pdf/edrak_atfal.pdf

عفانة، عزو (2000). حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية. *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية*.

عفيفي، عبد الخالق (2011). *بناء الأسرة والمشكلات الأسرية المعاصرة*. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

علي، علي (2011). *المشكلات السلوكية للأطفال وسبل الوالدين في مواجهتها*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عويضة، كامل محمد محمد (1996). *علم النفس*. بيروت: دار الكتب العلمية.

غابري، ثائر أحمد .، و أبو شعيرة، خالد محمد (2009). *سيكولوجيا النمو الانساني*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

غازدا، جورج إم .، و كورسيني، ريموند جي. (1983). *نظريات التعلم – دراسة مقارنة –.(علي.حسين حجاج،عطية. محمود هنا، مترجم)*. الكويت: عالم المعرفة. تم الاسترداد من http://archive.org/download/aalam_almaarifa/070.pdf

غازدا، جورج إم .، و كورسيني، ريموند جي. (ديسمبر 1986). *نظريات التعليم – دراسة مقارنة –.(علي.حسين حجاج،عطية. محمود هنا، مترجم)*. الكويت: عالم المعرفة. تم الاسترداد من: http://www.gulfkids.com/pdf/TalemA.pdf

غيث، محمد .، و سعد، اسماعيل (2012). *المشكلات الاجتماعية – بحوث نظرية وميدانية –*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

قطامي، يوسف (2014). *نمو شخصية الطفل*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كركوش، فتيحة (2011). *ظاهرة انحراف الأحداث في الجزائر*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

كرم الدين، ليلى (2004). *اللغة عند طفل ماقبل المدرسة نموها السليم وتنميتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

كريري، هادي بن ظافر حسن (2005). *تقويم الاختبارات النفسية شائعة الاستخدام بالمستشفيات والعيادات والوحدات الارشادية الحكومية بمدينة الرياض.(رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض)*. تم الاسترداد من مكتبة الملك فهد الوطنية.

كمال، مصطفى (2012). *الانحراف الاجتماعي – الأسباب والمعالجة –*. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

لبد، خليل (2005). *تقويم بعض الاجراءات المنهجية المستخدمة في رسائل الماجستير المقدمة لكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة.(رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة)*. تم الاسترداد من https://iugspace.iugaza.edu.ps/xmlui/bitstream/handle/20.500.12358/20649/file_1.pdf isAllowed=y&?sequence=1

ليلة، علي (2006). *الطفل والمجتمع – التنشئة الاجتماعية وأبعاد الانتماء الاجتماعي –*. الاسكندرية: المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، ابراهيم .، هاني، يونس .، و وحيد، حافظ (2009). *ثقافة الطفل*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

مدونة الطفل (6 ماي, 2014). *اللعب الجماعي للأطفال*. تم الاسترداد من http://kids-play1435.blogspot.com/

مرداسي، موراد (2006). *مواضيع علم النفس وعلم النفس الاجتماعي – تآليف نظرية ومنهجية –*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

مزاهرة، أيمن سليمان. (2010). *التربية البيئية للطفل*. عمان: دار قنديل للنشر.

معاليم، صالح (2010). *بعض الاختبارات في علم النفس: فهم الموضوع ورسم الشخص*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

معايطة، عبد الرحمن (2007). *علم النفس الاجتماعي*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

معن، عمر (2005). *علم المشكلات الاجتماعية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

معوض، خليل (1999). *علم النفس الاجتماعي*. الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.

مقسم، مختار (أكتوبر, 2015). دلالات الثبات والصدق للصورة الجزائرية لرائز رسم الرجل المعدل. *مجلة آفاق الفكرية*، 187–194. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/334/7/1/17232

مكلفين، روبرت .، و غروس، ريتشارد (2002). *مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. (حداد. ياسمين وآخرون، مترجم)*. عمان: دار وائل للنشر.

ملحم، سامي محمد (2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم – الأسس النظرية والتطبيقية –*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منسي، حسن (1996). *سيكولوجية التعلم والتعليم – مبادئ ومفاهيم –*. دار الكندي للنشر والتوزيع.

ميللر، باتريشيا (2005). *نظريات النمو. (سالم. عوض الله وآخرون، مترجم)*. عمان: دار الفكر.

نادر، نجوى غالب (د.ت.). التنميط الجنسي وعلاقته بنمطي المدرسة المختلطة وغير المختلطة – دراسة ميدانية لدى طلبة الثالث ثانوي في مدارس محافظة السويداء –. *مجلة جامعة دمشق.12(1)*. تم الاسترداد من http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/32500.pdf

واطسون، ل.س (1981). *تعديل سلوك الأطفال.(فرغلي.فراج محمد،مترجم)*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

ولي، بإسم .، و المطوع، محمد (2004). *المدخل إلى علم النفس الاجتماعي*. الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ويكيبيديا (2 فيفري, 2018). *محاكاة (تقليد)*. تم الاسترداد من wikipedia.

وينفريد، هوبر (1995). *مدخل إلى سيكولوجية الشخصية. (عشوي. مصطفى،مترجم)*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

يعلى، فروق (د.ت.). *مطبوعة اختبار الفرضيات (مقدمة للسنة اولى ماستر علم الاجتماع الحضري)*. تم الاسترداد من http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/bitstream/handle/123456789/830/%D9%8A%D8%B9%D9%84%D9%80%D9%89%20%D9%81%D9%80%D8%B1%D9%88%D9%82.pdf?sequence=1isAllowed=y&

2. المراجع الأجنبية:

Aiko , H., & Kazuo , M. (2011). Conformity of Six-Year-Old Children in the Asch Experiment without Using Confederates. *Psychology,2(7)*, 661-664. Retrieved from https://file.scirp.org/pdf/PSYCH20110700013_97108472.pdf

Al Jawharah , A. A. (2016). Children's Conformity: The Child's Age and Level of Privacy. *International Journal of Psychology and Behavioral Science.6(4)*, 188-193. Retrieved from http://article.sapub.org/10.5923.j.ijpbs.20160604.02.html#Abs

Allen, V. L., & Newtson, D. (1972). Development of conformity and independence. *Journal of Personality and Social Psychology, 22(1)*, 18-30. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1037/h0032386

Asmussen, K. (2012). *The Evidence-based Parenting Practitioner's Handbook.* U.S.A: Routledge. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=QmUMDJZ14dYC&printsec=frontcover&dq=Kristen+Asmussen+2012&hl=ar&sa=X&ved=0ahUKEwjn3Y2Yl_jfAhUN2OAKHbD3BAYQ6AEIJzAA#v=onepage&q=Kristen%20Asmussen%202012&f=false

Baron , B., Vandello, J., & Brunsman, B. (1996). The forgotten variable in conformity research: Impact of task importance on social influence. *Journal of Personality and Social Psychology, 71(5)*, 915-927. Retrieved from http://psycnet.apa.org/buy/1996-06593-006.

Bellack, A., Hersen, M., & Kazdin, A. (2012). *International Handbook of Behavior Modification and Therapy.* New york and London: plenum press. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=LZqiBwAAQBAJ&pg=PA16&dq#v=onepage&q&f=fals

Bernard, W. (2013). *Human Motivation.* Psychology Press. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=axCyv4eO3fgC&pg=PA238&dq=Rotter+psychological+situation&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi8sY6c5oHgAhUk8uAKHURaBeEQ6AEIOjAC#v=onepage&q=Rotter%20psychological%20situation&f=false

Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology, 15(6)*, 608-616. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.15.6.608

Bond, R., & Smith, P. (1966). Culture and conformity: A Meta-Analysis of studies using Asch's (1952b-1956) Line Judgment Task. *Psychological Bulletin 119(1)*, 111-137. Retrieved from http:// www.nd.edu/~wcarbona/Bond-Smith-Asch- meta-analysis.pdf

Brecker, S., Olson , J., & Wiggins , E. (2005). *Social psychology alive.* USA: Thomson Learning. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=-7d0W4li-sYC&pg=PA615&lpg#v=onepage&q&f=false

Carducci, B. J. (2009). *The Psychology of Personality: Viewpoints, Research, and Applications.* John Wiley & Sons. Retrieved from

https://books.google.dz/books?id=1gJPXv5wQbIC&printsec=frontcover&dq=Carducci+2009&hl=ar&sa=X&ved=0ahUKEwi7jK-8hvrfAhXk6eAKHeMvAMAQ6AEIJzAA#v=onepage&q=Carducci%202009&f=false

Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). *Social influence: Compliance and conformity.* Annual Review of Psychology. Retrieved from http://www2.psych.ubc.ca/~schaller/Psyc591Readings/CialdiniGoldstein2004.pdf

Costanzo, P. R., & Shaw, M. E. (1966). Conformity as a function of age level. *Child Development, 37(4),* 967-975. Retrieved from http://dx.doi.org/10.2307/1126618

Craighead, W. E., & Nemeroff, C. B. (2002). *The Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science.* U.S.A. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=TzIap5ODMKkC&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Cromwell, R. l. (1955). *The effects of expectancy and reinforcement value in choice behavior.(Degree doctor, Ohio state university).* Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/47055687.pdf

Crutchfield, R. S. (1955). Conformity and Character. *American Psychologist, 10(5),* 191-198. Retrieved from http://psycnet.apa.org/record/1956-02454-001

Dodge, N., & Muench, G. (1969). Relationship of conformity and the need for approval in children. *Developmental Psychology*. Retrieved from deepdyve.

Donald , S. S., & Emily , W. (1972). Conformity as a Function of Age in Preadolescents. *The Journal of Social Psychology*, 61-66. Retrieved from https://doi.org/10.1080/00224545.1973.9922646

Eagly, A. H. (1978). Sex differences in influenceability. *Psychological Bulletin, 85(1),* 86-116. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.85.1.86

Eatman, T. A. (2008). *Student Variables Contributing to Program Completion in Career School Sector For-profit Schools.* ProQuest(North Texas). Retrieved from https://books.google.dz/books?id=V22JHm_8s1cC&pg=PA27&dq#v=onepage&q&f=false

Efros, A., & Désesquelles, P. (2005, oct 1). *Instability of human societies as a result of conformity.* Retrieved from http://cdsweb.cern.ch/record/835902/files/0505099.pdf

Eleanor , E. M., & Carol , N. J. (1974). *The Psychology of Sex Differences.* Retrieved from https://books.google.dz/books/about/The_Psychology_of_Sex_Differences.html?id=neWeAAAAIAAJ&redir_esc=y

Ellis, A., Abrams, M., & Abrams, L. (2009). *Personality Theories: Critical Perspectives.* Los Angeles,London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=4_FOIKi2_tYC&printsec=frontcover&hl=ar#v=onepage&q&f=false

Frank , S., David , E. C., & Zenita , C. G. (1971). Developmental Comparisons of Conformity across Two Cultures. *Child Development,42(4)*, 1175-1185. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1127802

Furnham, A. (2002). *Personality at Work: Individual Differences in the Workplace.* London and New york: Routledge (Taylor & Francis library). Retrieved from https://books.google.dz/books?id=jK6HAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Adrian+Furnham+2002&hl=ar&sa=X&ved=0ahUKEwi254P7gvjfAhUeA2MBHTt2A_oQ6AEIJzAA#v=onepage&q=Adrian%20Furnham%202002&f=false

Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., Campbell, A. J., Cumming, S. R., & Wilkes, F. J. (2011). *Psychology and Life* . Pearson Higher Education AU. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=1CLiBAAAQBAJ&pg=PA506&dq#v=onepage&q&f=false

Gerrig, R., Zimbardo, P., Campbell, A., Cumming, S., & Wilkes, F. (2011). *Psychology and Life (2nd Australasian Edition).* Sydney: Pearson Higher Education AU. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=1CLiBAAAQBAJ&pg=PA506&dq#v=on

Graham, S., & Weiner, B. (1996). *Theories and principles of motivation.* New York , London: Prentice Hall. Retrieved from https://www.worldcat.org/title/theories-and-principles-of-motivation/oclc/614790339

Grande.todd. (2016, 12 19). *Pearson Chi-Square, Continuity Correction, and Fisher's Exact Test in SPSS* . Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=YYw9fZq1jEQ.

Hatkevich, B. A. (2008). *Motivational Factors of the Traditionalist, Baby Boomer, Generation X, and Generation Y Student Enrolled in a Community College. (Capella University).* Retrieved from https://books.google.dz/books?id=YFd7

how2stats. (2011, 9 22). *McNemar Test-Spss(part1)*. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=X9ve4EdxFJc

Iscoe, I., Williams, M., & Harvey, J. (1963). Modification of children's judgments by a simulated group technique: A normative developmental study. *Child Development, 34(4)*, 963-978. Retrieved from http://psycnet.apa.org/record/1964-09932-001

Iscoe, I., Williams, M., & Harvey, J. (1964). Age, intelligence, and sex as variables in the conformity behavior of Negro and white children. *Child Development, 35(2)*, 451-460. Retrieved from http://dx.doi.org/10.2307/1126708

Jamal505. (2017, 05 16). *Cochran Q Test*. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=VanJvOWDuDU

Julian Rotter Social Learning theory. (n.d.). Retrieved from http://www.changingstates.co.uk/tutorials/02-PG-Cert-Dip/Locus%20of%20control/Julian_Rotter.pdf

Kelland, M. (2015). *Social learning theory and personality development*. Retrieved from http://cnx.org/content/m58074/1.1/

Klucharev, V., Hytönen, K., Rijpkema, M., Smidts, A., & Fernández, G. (2009). Reinforcement Learning Signal Predicts Social Conformity. *Neuron Article 61(1)*, 140-151. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.neuron.2008.11.027

Krapp, K. M. (2015). *A Study Guide for Psychologists and Their Theories for Students: ALBERT BANDURA.* U.S.A: Gale, Cengage Learning. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=Xh8eCgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=A+Study+Guide+for+Psychologists+and+Their+Theories+for+Students:+Bandura&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjVl5av4YHgAhXi1-AKHcj2COwQ6AEIKjAA#v=onepage&q=A%20Study%20Guide%20for%20Psychologists%20an

Kuntz, K., & Gunderson, S. (n.d.). *Non-normative and prosocial conformity: A study of rural and urban differences.* Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/3cd6/d3e7e5d15f8a3d55227b1d51ee3f7a2aa525.pdf

Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of Control: Current Trends in Theory and Research (2nd ed).* Hillsdale, NJ: Erlbaum. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=iaMYYDQYfQQC&pg=PA32&dq#v=onepage&q&f=false

Major. (n.d.). *Conformity in an information-poor environment*. Retrieved from http://www.audry2.com/edu/uwa/ps102/labrep.pdf

Makan , A., & Fredrik , S. (2010). *Conformity, Gender and the Sex Composition of the Group.(Bachelor's Thesis, Stockholm School of Economics)* . Retrieved from http://arc.hhs.se/download.aspx?MediumId=966

Medical News Today. (2009, jan 15). *Social Conformity Starts In The Brain*. Retrieved from https://www.medicalnewstoday.com/releases/135600.php

Mori, K., & Arai, M. (2010). No need to fake it: Reproduction of the Asch experiment without confederates. *International Journal of Psychology, 45 (5)*, 390-397. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/00207591003774485/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=bps-research-digest.blogspot.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED

Nakamura, c. (1958). Conformity and Problem Solving . *Journal of Abnormal Psychology 56(3)*, 315-20. Retrieved from PubMed.

Neille, J. (2003, 12 23). *Social learning cognitive*. Retrieved from Wilderdom.com/Personality/L9-3 SocialLearningCognitive.html

Ramsden, P. (2013). *Understanding Abnormal Psychology: Clinical and Biological Perspectives.* UK: Sage. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=bz31EGmrJcYC&printsec=frontcover&dq=Pamilla+Ramsden+2013&hl=ar&sa=X&ved=0ahUKEwi-4KaPhPjfAhXi1-AKHacdClgQ6AEIKjAA#v=onepage&q=Pamilla%20Ramsden%202013&f=false

Rashotte , L. (2007). *Social influence*. The blackwell encyclopedia of social psychology 9. Retrieved from http://www.sociologyencyclopedia.com/fragr_image/media/social

Reis, H. T., & Sprecher, S. (2009). *Encyclopedia of Human Relationships.* SAGE. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=3EkOwvSAtL4C&printsec=frontcover&dq=Reis+sprecher+2009&hl=ar&sa=X&ved=0ahUKEwjV5OP0gfrfAhUsAmMBHXn_C6wQ6AEIJzAA#v=onepage&q=Reis%20sprecher%202009&f=false

Rosalind , C., & Willard , w. H. (1967). Positive social reinforcement in the nursery school peer group. *Child development,38(4)*. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED016515.pdf

Rosenthal , R. (1994). Parametric measures of effect size. *In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), The handbook of research synthesis* (pp. 231-244). New York: Russell Sage Foundation. Retrieved from http://psycnet.apa.org/record/1993-99100-015

Rotter, j. (1954). Basic Concepts. In j. Rotter, *Social learning and clinical psychology* (pp. 105-183). NJ, US: Prentice-Hall, Inc: Englewood Cliffs. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1037/10788-005

Rotter, J. (1960). Some implication of a social learning theory for the prediction of goal directed behavior from testing procedures. *Psychological Review,67(5)*, 301-316. Retrieved from http://psycnet.apa.org/buy/2005-10341-001

Rotter, J. (2013). The psychological situation in social learning theory. In D. Magnusson, & D. Magnusson, *Toward A Psychology of Situations: An Interactional Perspective* (pp. 169-178). U.S.A: Psychology Press. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=bWrqy9CdXZEC&pg=PA443&dq=Rotter+psychological+situation&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi8sY6c5oHgAhUk8uAKHURaBeEQ6AEIQjAD#v=onepage&q=Rotter%20%20&f=false

Ryckman, R. M. (2012). *Theories of Personality*. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=uckKAAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Ryckman+2012&hl=ar&sa=X&ved=0ahUKEwjQpLOJlvjfAhXy2eAKHbGtDGAQ6AEIJzAA#v=onepage&q=Ryckman%202012&f=false

Sai , S., & Rongjun , Y. (2016). *Social conformity persists at least one day in 6-year-old children.* Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5175193/?report=reader

Sapp, M. (2004). *Cognitive-behavioral Theories of Counseling: Traditional and Nontraditional Approaches.* U.S.A: Charles C Thomas Publisher. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=8smMbCaz-GMC&printsec=frontcover&dq=Marty+sapp+2004&hl=ar&sa=X&ved=0ahUKEwiS79qglfjfAhUF-hQKHSvICakQ6AEIJzAA#v=onepage&q=Marty%20sapp%202004&f=false

Sokolof, M. t. (1972). *the effect of expectancy, reinforcement value, and skill,vs, chance situations on a simple performance task.* Retrieved from http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/00/09/76/42/00001/effectofexpectan00sokorich.pdf

Solomon , E. A. (1955). Opinions and Social Pressure. *Sientific American,193(5)*, 31-35. Retrieved from https://www.lucs.lu.se/wp-content/uploads/2015/02/Asch-1955-Opinions-and-Social-Pressure.pdf

Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence.* U.S.A: Cambridge University Press. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=YnBGMpIMfJ0C&printsec=frontcover&dq=Sternberg+2000&hl=ar&sa=X&ved=0ahUKEwja2_aRg_rfAhWuDWMBHaavCuQQ6AEIKjAA#v=onepage&q&f=false

Taylor, G., & Mackenney, L. (2008). *Improving Human Learning in the Classroom: Theories and Teaching Practices.* USA: Rowman & Littlefield Education. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=ZzgfETGbVZEC&pg=RA1-PA59&dq#v=onepage&q&f=false.

Upton, D. (2013). *Introducing Psychology for Nurses and Healthcare Professionals (2ed).* London and New york: Routledge. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=b6kuAgAAQBAJ&pg=PA373&dq#v=onepage&q&f=false

Vardanyan, V. (2011). *Panorama of Psychology*. Central Milton Keynes, [U.K.]: AuthorHouse UK . Retrieved from https://books.google.dz/books?id=q_23H6AtR2AC&pg=PA327&dq#v=onepage&q&f=false

Vaughn, j. c., Dan, S., & Richard, K. (1955, December). *Expectancy Statements and Decision Times as Functions of Objective Probabilities and Reinforcement Values*. Retrieved from https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1955.tb01184.x

Vrij, A., Pannell, H., & Ost, J. (2005). The influence of social pressure and black clothing on crime judgements . *Psychlogy, Crime, & Law. 11(3)*, 265-274. Retrieved from https://researchportal.port.ac.uk/portal/files/204623/filetodownload,62615,en.pdf

Walker, M. B., & Andrade, M. G. (1996). Conformity in the Asch Task as a Function of Age. *The Journal of Social Psychology 136(3)*, 367-72. Retrieved from PubMed

Wood, W. (2000). *Attitude change: Persuasion and social influence.* Texas. Retrieved from https://fr.scribd.com/document/204484276/Attitude-Change-Persuasion-and-Social-Influence-2000

Yvonne, B., & Donald , J. (1958). Discrimination Learning in Children as a Function of Reinforcement Value. *Child Development,29(2)*, 185-190. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/1125978

الملاحق

ملحق رقم (1): طلب تحكيم البرنامج التدريبي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الطالبة: إبراهيمي كوثر

التخصص: علم النفس الاجتماعي

المشرف: أ/بلوم محمد

إلى السيد: .....

الرتبة العلمية: .....

طلب تحكيم برنامج تدريبي

السلام عليكم ورحمة الله...

أستاذي الفاضل، إن الدقة التي تتحراها الباحثة من خلال عملها العلمي المُتجسد فيما يتضمنه محتوى البرنامج التدريبي، لا تتأتى إلا من وراء تشريفكم لنا بملاحظاتكم النابعة من خبرتكم الهامة في ميدان البحث. آملين أن يكون العمل في مستوى رضاكم، ومحطة لتوجيهاتكم وانتقاداتكم القيمة. وقد عنونت دراستنا بما يلي:

عنوان أطروحة الدكتوراه	فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي في خفض سلوك امتثال طفل المرحلة الابتدائية للجماعة – دراسة تجريبية –
الهدف العام من الدراسة	إيجاد اجراءات تنطلق من نظرية هامة للتوصل إلى خفض السلوك الامتثالي للأطفال محل البحث، الذي يعتبر هذا الأخير سلوكا غير مرغوب في حال كان مُوجها لإتباع جماعة من الرفاق، تُبدي سلوكات تتنافى وقيم الأسرة أو المجتمع، وتسبب على الحد الأدنى إزعاجا للآخرين.

نشكركم على تعاونكم معنا

البرنامج التدريبي

إن مسألة كون الامتثال الاجتماعي كظاهرة تتحدد من خلال ما تمليه الجماعة على العضو، وما قد ينطوي ذلك الإتباع من قبل العضو على سلوكات خاطئة وغير مقبولة. هو ما ألزم ضرورة اقتراح برنامج تدريبي موجه لفئة أطفال المرحلة الابتدائية من ذوي الامتثال المرتفع بغية الخفض في السلوك الامتثالي للسلوكيات الخاطئة التي تبديها جماعة رفاق الطفل، ما يضمن نمو شخصية أكثر استقلالية، تدرك جيدا متى تتبع وماذا تتبع من سلوكات، وما يؤمن كذلك الطفل من صدامات أو صراعات قد يقع فيها نظرا لاختلاف ما قد يتبعه من رفاقه مع ما تمليه عليه معايير أسرته ومجتمعه. إذن انطلاقا من أهمية هذا البرنامج وللتوصل إلى تحقيق أهدافه، تضمن البرنامج التدريبي ما يلي:

1. **أسس بناء البرنامج التدريبي:** يقوم هذا البرنامج على ثلاث أسس يتحدد من خلالها الإطار العام لمحتوى البرنامج، وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

- **تجربة آش للامتثال الاجتماعي:** يقوم البرنامج على الفكرة التي تضمنها الإجراء التجريبي لآش (Asch) حيث يوضع فيها الفرد محل البحث مع عدد من الأفراد الذين يشكلون جماعة للحلفاء، وقد قدر آش جماعة الحلفاء بثلاث أفراد فأكثر، مهمتهم الأساسية هي تقديم إجابات خاطئة متعمدة على المهمة التجريبية. وبذلك يجد الفرد نفسه محل البحث في صراع بين رأيه الصحيح ورأي الجماعة الخاطئ، وفي حال إن اتبع الرأي الخاطئ كان ذلك سلوكا امتثاليا. وعلى هذا الأساس وبناءا على هذا الوضع دربت مجموعة البحث على القيام بالمهام المطلوبة ضمن جماعة من المخطئين، وهذا ما ينطبق كذلك على القياس القبلي والبعدي.
- **أسس نظرية:** وتتمثل في قوانين التعلم الاجتماعي المعرفي التي تحددها نظرية جوليان روتر والمتمثلة في؛ التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي.
- **نتائج الدراسة الاستطلاعية:** والتي تم فيها الكشف عن الشروط التجريبية التي تضمن تحقيق هدف خفض السلوك الامتثالي انطلاقا من مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي (التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي)، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- ✓ إن الطفل الذي يمتثل في الموقف الذي يتضمن عرض مثيرات بصرية (قط، كلب)، يبدي نفس السلوك الامتثالي في حالة الموقف الشبه حقيقي، وبالتالي تكفي تجربة عرض المثيرات البصرية للكشف عن الأطفال ذوي الامتثال المرتفع.
- ✓ أهمية الإدراك الجيد للطفل محل البحث للسلوكات الصحيحة والمقبولة والسلوكات الخاطئة وغير المقبولة. وتتحدد السلوكيات الخاطئة وفقا لما تمليه المعايير الخلقية واللباقة السلوكية، ومقدار ما يتسبب به السلوك من ضرر وإزعاج للآخرين وللمحيط عموما.
- ✓ أهمية تعزيز الإتيان بالسلوك الصحيح في إطار موقف يتضمن إتيان رفقاء الطفل السلوك الخاطئ.
- ✓ تشجيع ومدح رفقاء الطفل للسلوك الصحيح للطفل يشكل تعزيزا ذا قيمة عالية، تكراره يؤدي إلى تثبيت سلوك عدم الامتثال للسلوك الخاطئ، انطلاقا من توقع الطفل الحصول على القبول والاستحسان من رفاقه.

☜ **أسس نمائية:** ويقصد بها تناسب محتوى البرنامج مع المرحلة النمائية للأطفال محل البحث، حيث يعتمد فيها على التبسيط والتوضيح وتجنب استخدام الأفكار والقيم والمثل والمعايير المجردة. مع صياغة مواقف معتادة للطفل.

2. **خصائص البرنامج التدريبي:** يتميز البرنامج التدريبي بالخصائص التالية:

- التدرج في التطبيق حيث يدرب الطفل على مواقف معينة مع جماعة معينة، ثم يتم تغيير الجماعة مع الحفاظ على نفس المواقف، وأخيرا تغير المواقف والجماعة معا لكن في إطار ضيق (منزل الباحثة)، ليتم في الأخير تغيير المكان إلى نطاق أوسع والمتمثل في الشارع.
- بساطة ووضوح المهام التجريبية والمواقف العملية، وتناسُبها مع جميع المراحل العمرية ابتداءً من سنة أولى وصولا إلى سنة خامسة ابتدائي.
- قصر المدة الزمنية المطبق فيها (شهر) مقارنة ببرامج تعديل السلوك.
- موجه لفائدة أولياء الأمور، من حيث توفيره لآليات تمكن الوالدين من ضبط السلوك غير المقبول المكتسب من خلال التفاعل مع رفاق الطفل.

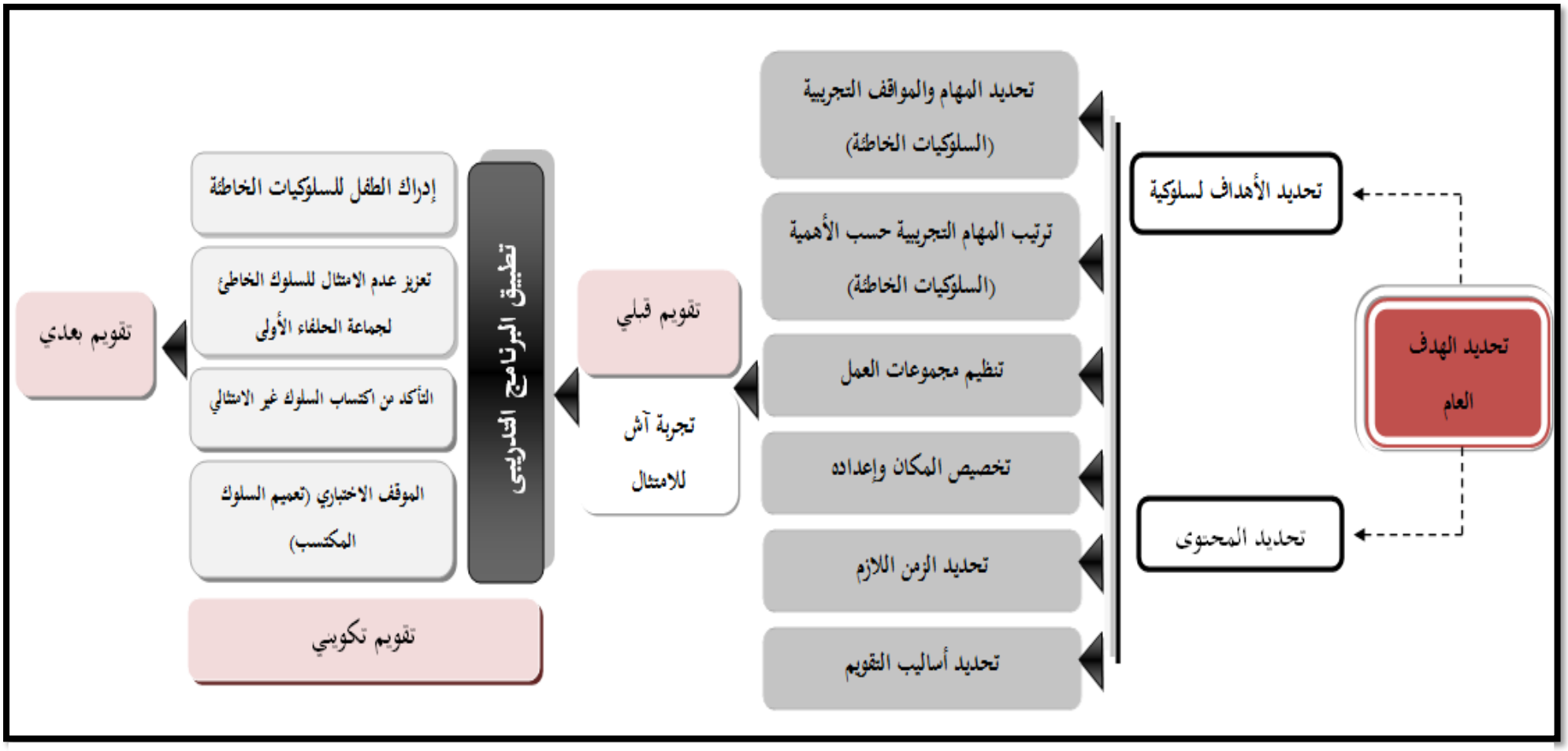
- غير مقيد في تطبيقه بمكان محدد بشروط معينة، بقدر فقط ما يلزم ذاك المكان من الهدوء الذي يضمن عدم تشتت انتباه الطفل وتركيزه في المهام التجريبية، وبالتالي تحقيق تعلمه لما هو مطلوب بشكل أمثل.

3. الوسائل التدريبية المستخدمة في البرنامج التدريبي:

يعتمد البرنامج المُعد في تدريبه بشكل عام على استخدام أنماط وطرق متعددة، تتمثل في:

- ✍ استخدام أسلوب الحوار والمناقشة مع الاستعانة بجهاز العروض التوضيحية والحاسوب وعرض إشارات خاصة (الصح والخطأ) تتزامن مع ما يتم مناقشته مع الأطفال.
- ✍ استخدام أسلوب السيكودراما من خلال تمثيل الأطفال لبعض المواقف الهادفة لتعليم الطفل محل البحث عدم الامتثال لما هو خطأ.
- ✍ الاستعانة بطرق توضيحية مبسطة تتمثل في أقنعة خاصة للتمثيل، وبطاقات ورقية ذات لونين أحمر (يشير إلى خطأ السلوك) وأخضر (يشير إلى صحة السلوك).
- ✍ توفير أدوات تُشكل موضوع الموقف سواء كان تمثيليا أو حقيقيا: شجرة، أقلام وأوراق، حجارة، طباشير.

4. خطوات البرنامج التدريبي: مر البرنامج التدريبي بالخطوات الموضحة في الشكل التالي:



شكل (1): يوضح خطوات البرنامج التدريبي

وفيما يلي تفصيل ذلك:

1.4. تحديد الأهداف السلوكية: تعد الأهداف السلوكية الخطوة الأولى في برامج تعديل السلوك والتي يتحدد من خلالها السلوك المطلوب تقليله أو إيقافه أو تعزيزه. وإن تحديدها بدقة وبعيدا عن الغموض والتعميم ليساعد ذلك على وضع الخطة (الظاهر،2004).

وعليه يمكن أن نوضح الأهداف السلوكية كما يلي:

جدول (1): يوضح الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي

الهدف العام	الأهداف الجزئية
ألا يتبع الطفل محل البحث السلوك الخاطئ لجماعة رفاقه	✍ **ألا يتبع الطفل محل البحث سلوك نتف أوراق الشجر.** ✍ **ألا يتبع الطفل محل البحث سلوك خربشة الحائط.** ✍ **ألا يتبع الطفل محل البحث سلوك رمي الحجارة.** ✍ **ألا يتبع الطفل محل البحث سلوك طرق أبواب البيوت.** ✍ **ألا يتبع الطفل محل البحث سلوك الصراخ بصوت مرتفع.**

2.4. ترتيب السلوكيات الخاطئة حسب الأهمية:

إن ترتيب السلوكيات الخاطئة حسب أهميتها وأولويتها ضروري لتحقيق النتائج السليمة التي تجنب مضيعة للوقت، والسير في الطريق الصحيح. فالسلوكات التي يتم تحقيقها في إطار ضيق (منزل الباحثة)، أولى من السلوكات التي تتم في إطارها الحقيقي (الشارع)، وعلى هذا الأساس ترتبت المواقف كما يلي:

جدول (2): يوضح ترتيب المهام التجريبية للبرنامج التدريبي

الترتيب	السلوك الخاطئ	مكان إجرائه	الترتيب	السلوك الخاطئ	مكان إجرائه
01	سلوك الصراخ بصوت مرتفع.	منزل الباحثة	04	سلوك رمي الحجارة.	الشارع
02	سلوك خربشة الحائط.	منزل الباحثة	05	سلوك طرق أبواب البيوت.	الشارع
03	سلوك نتف أوراق الشجر.	منزل الباحثة/الشارع			

3.4. تنظيم مجموعات العمل: حيث يتم من خلال هذه الخطوة تقسيم المجموع الكلي للأطفال محل البحث إلى مجموعتين، إحداها مكونة من أطفال السنة أولى وثانية، والأخرى مكونة من أطفال السنة الثالثة والرابعة والخامسة. وذلك لتقارب المرحلة العمرية لكل مجموعة إضافة إلى كون التقسيم يضمن عددا مناسبا في كل مجموعة ما يسهل سير الدراسة.

4.4. تخصيص المكان وإعداده: لتطبيق محتوى ما يتضمنه البرنامج لا بد من وجود مكان مخصص يتميز بالهدوء وضمان تواجد المبحوثين واستمرارهم، لذلك خُصص بيت الباحثة كمكان أنسب، خاصة مع قربه من سكن المبحوثين. أما الشارع فهو المكان الحقيقي والمعتاد الذي يظهر فيه تأثير جماعة رفاق الطفل التي قد تنتج عنها السلوكات الامتثالية في موقفها الفعلي والطبيعي.

5.4. تحديد الزمن اللازم: تتطلب اجراءات تطبيق البرنامج مدة زمنية تقدر بالشهر، بمعدل جلسة أسبوعيا، حيث تستغرق مدة كل جلسة ما يقرب الساعتين للمجموعة الواحدة. أما عن مجموع الجلسات وزمنها الكلي فسيتم توضيحه في عنصر تطبيق البرنامج التدريبي.

6.4. تحديد أساليب التقويم: لقياس مستوى الامتثال وفيما إن تغير من الارتفاع إلى الانخفاض وفقا للمهام المحددة في البرنامج التدريبي. تحددت أساليب التقويم في ثلاث؛ مبدئي، تكويني، ونهائي.

☜ **التقويم المبدئي:** يهدف إلى الكشف عن مرتفعي السلوك الامتثالي من خلال تجربة آش للامتثال الاجتماعي.

☜ **التقويم التكويني:** ويهدف إلى متابعة تغير السلوك الامتثالي طيلة فترة تطبيق البرنامج من خلال ملاحظة مدى انخفاض السلوك الامتثالي بعد عرض كل نشاط تدريبي وتسجيل تلك التغيرات في جدول للملاحظة، ويمكن أن نعرض نموذج لهذا الجدول كما يلي:

جدول (3): يوضح نموذج لجدول متابعة تغير السلوك الامتثالي

النشاط	الطفل	وصف السلوك الملاحظ	النتيجة
خربشة الحائط	س. ع	لم يتبع سلوك خربشة الرفاق	عدم امتثال
	ن. ك	اتبع في البداية ثم غير فيما بعد	عدم امتثال*

*** يحتاج لمزيد من التدريب**

☜ **التقويم النهائي:** ويهدف إلى قياس مدى تغير السلوك الامتثالي بعد فترة من إنهاء البرنامج من خلال موقف حقيقي يتبع في تصميمه نموذج آش للامتثال الاجتماعي.

5.4. القياس القبلي:

يعتبر القياس القبلي مرحلة جد مهمة تُمكن من الكشف عن الأطفال محل البحث والذي يشترط فيهم المستوى المرتفع للامتثال، وللتوصل إلى هذه العينة من الأطفال تم محاكاة نموذج آش للامتثال الاجتماعي مع إجراء بعض التعديلات البسيطة في المهمة التجريبية لتتناسب والمرحلة العمرية المتناولة في الدراسة دون الإخلال بالوضع الأساسي للنموذج التجريبي، والذي يشترط فيه ما يلي:

- وجود أغلبية عددية مقابل أقلية عددية والمتمثلة في الفرد محل البحث.
- شرط إجماع الأغلبية بمعني الإتفاق على رأي موحد.
- أن يكون الرأي الموحد خاطئ أي يخالف بشكل صريح وواضح ودون أي غموض الرأي الصحيح للفرد محل البحث.
- أن تكون المهمة التجريبية غير غامضة.

وعلى هذا الأساس وضع كل طفل محل البحث مع جماعة من حلفاء الباحثة مكونة من 3 أطفال، مدربين على طريقة الإجابة على المثيرات المعروضة من خلال جهاز العرض والمتمثلة في صور متكررة لحيوانين (قط، كلب) ترتيبها يعبر عن عدد المحاولات التجريبية، والتي بلغت 7 محاولات؛ محاولتين يجيب فيها حلفاء الباحثة الإجابة الصحيحة، وبقية المحاولات يجيب الحلفاء الإجابة الخاطئة من خلال عكس الصورتين عند الإجابة، بعد تلقي إشارة خاصة (طرق الطاولة مرة واحدة) من الباحثة التي تجلس بدورها وراء الأطفال تفاديا لأي تأثير لوجودها أمامهم خاصة ما يتعلق بمسألة ظن الطفل محل البحث أن الباحثة تؤيد الرأي الخاطئ لجماعة الحلفاء. ويمكن أن نوضح ترتيب عرض المثيرات وإجابة الحلفاء كما يلي:

جدول (4): يوضح إجابة الحلفاء على المثيرات البصرية

ترتيب عرض المثيرات البصرية	إجابة حلفاء الباحثة
قط	**قط**
كلب	**كلب**
كلب	**قط**
قط	**كلب**
قط	**كلب**
كلب	**قط**
قط	**كلب**

5.5. تطبيق البرنامج التدريبي: حيث يتم التدخل التجريبي وفقا لأربع مراحل تتمثل في:

- **المرحلة الأولى:** إدراك الطفل للسلوكات الخاطئة: ويتم خلال هذه المرحلة تعليم الأطفال محل البحث التمييز بين السلوكات الصحيحة من السلوكات الخاطئة، وذلك من خلال مناقشة موضوع كل موقف سلوكي مع الأطفال محل البحث إضافة إلى الاستعانة بجهاز العرض لعرض إشارات الصح والخطأ بالتزامن مع إظهار الطفل للبطاقة الملونة

(أحمر/أخضر) والتي تشير إلى صحة السلوك من خطئه (أحمر: سلوك خاطئ/أخضر: سلوك صحيح).

- **المرحلة الثانية:** تعزيز عدم الامتثال للسلوك الخاطئ لجماعة الحلفاء الأولى: وتتم في هذه المرحلة تمثيل موقف يتضمن إتيان جماعة الحلفاء (3 أطفال) السلوك الخاطئ مقابل إتيان الطفل محل البحث السلوك الصحيح، ليعزز هذا الأخير من قبل جماعة الحلفاء. وحتى يتم التمييز بين الجماعة والطفل خصصت لهما ألبسة ملونة (الجماعة ترتدي لباسا أسود، والطفل يرتدي لباسا أبيض). أما الموقف الذي يتم تمثيله فيتضمن كل من موقف رمي أحدهم بالأوراق، وموقف نتف أوراق الشجر، الصراخ بصوت عال.
- **المرحلة الثالثة:** التأكد من اكتساب السلوك غير الامتثالي: ويتم في هذه المرحلة إعادة وضع الطفل في نفس المواقف السابقة لكن مع غياب الباحثة وجماعة حلفاء ثانية، وذلك للتأكد من أن الطفل قد تعلم عدم إتباع السلوكات الخاطئة. (لا تستعمل الألبسة الملونة هنا). مع تعزيز الجماعة للطفل في حال إتيانه للسلوك الصحيح.
- **المرحلة الرابعة:** الموقف الاختباري (تعميم السلوك المكتسب): وتختلف هذه المرحلة عن سابقتها في كون المواقف مختلفة، وجماعة الحلفاء مختلفة، ومكان إجراء هذه المواقف مختلفة. حيث يعاد أحد المواقف السابقة الذي اجري في منزل الباحثة ولكن يختبر فيه الطفل هذه المرة في الشارع والمتمثل في سلوك نتف أوراق الشجر، والأمر ينطبق على سلوك رمي الحجارة (الموقف يتم إجراؤه بشكل يراعى فيه قدر الإمكان سلامة جميع الأطفال). مع تعزيز الجماعة للطفل في حال إتيانه للسلوك الصحيح إضافة إلى توضيح مسبق للأطفال محل البحث بخطأ هذين الموقفين بنفس اجراءات المرحلة الأولى. وقد اختير الشارع كثاني مكان ليكون التدريب فعليا في مواقف حقيقية ولغرض معرفة مدى تعميم الطفل ما تعلمه في مواقف فعلية.

5.6. القياس البعدي: ويتم في هذه المرحلة قياس مدى تغير سلوك الأطفال محل البحث من الامتثال إلى اللاامتثال، من خلال موقف يتم إجراؤه في الشارع مع جماعة الحلفاء والمتمثل في طرق أبواب البيوت خفية والهروب. وذلك بعد إنهاء البرنامج بأسبوع وبرمجة حصة جماعية تتم فيها الإشارة مسبقا إلى خطأ سلوك طرق أبواب الجيران.

ويمكن أن نوضح تفاصيل مراحل البرنامج التدريبي واجراءاته وفقا لترتيب المواقف السلوكية ومدتها الزمنية ومكان إجرائها في الجدول التالي:

جدول(5): يوضح محتوى البرنامج التدريبي

المراحل		الجلسات				الفعالية التنشيطية	المجموعة (الأطفال)	زمن إجرائها	مكان إجرائها
ترتيب المراحل	موضوع المرحلة	موضوع الجلسة (الموقف السلوكي)	عدد الجلسات	ترتيب الجلسات					
الأولى	إدراك الطفل للسلوكات الخاطئة	الصراخ بصوت عال	01	الأولى		مناقشة خطأ السلوك وعرض إشارات صح/ خطأ رفع الأطفال للبطاقات الخضراء أو الحمراء	الأولى*	ساعتان	منزل الباحثة
الثانية	تعزيز عدم الامتثال للسلوك الخاطئ لجماعة الحلفاء الأولى	خربشة الحائط				تمثيل السلوك الخاطئ – تعزيز الإتيان بالسلوك الصحيح في إطار جماعة حلفاء أولى – ارتداء الحلفاء لأقنعة.	الثانية**	ساعتان	
		نتف أوراق الشجر							
الثالثة	تدريب جماعة الحلفاء الثانية	تدريب 3 أطفال على إصدار صوت مرتفع وخربشة الحائط ونتف أوراق الشجر في غياب الباحثة ودون علم المبحوث						ساعة	منزل الباحثة
	التأكد من اكتساب السلوك غير الامتثالي	الصراخ بصوت عال	01	الثانية		– إعادة تمثيل السلوك الخاطئ مع جماعة حلفاء جديدة ودون تواجد الباحثة – تعزيز الإتيان للسلوك الصحيح– عدم ارتداء ألبسة ملونة.	الأولى	ساعتان	منزل الباحثة
		خربشة الحائط					الثانية	ساعتان	
		نتف أوراق الشجر							
الرابعة	تدريب جماعة الحلفاء الثالثة	تدريب 3 أطفال على نتف أوراق الأشجار						30 دقيقة	الشارع
	تعميم السلوك المكتسب	نتف أوراق الشجر	01	الثالثة		تعزيز الإتيان للسلوك الصحيح	الأولى	ساعتان	الشارع

						الثانية	ساعتان	
الأولى	تدريب جماعة الحلفاء الرابعة	تدريب 3 أطفال على رمي الحجارة					30 دقيقة	الشارع
	إدراك الطفل للسلوكات الخاطئة	رمي الحجارة	01	الرابعة	مناقشة خطأ السلوك وعرض إشارات صح/ خطأ،	الأولى	ساعتان	الشارع
					رفع الأطفال للبطاقات الخضراء أو الحمراء	الثانية	ساعتان	
الرابعة	تعميم السلوك المكتسب				تعزيز الإتيان للسلوك الصحيح	المجموعتان معا		

ملاحظة: يمكن أن تستغرق كل مرحلة أكثر من ساعتين لكل مجموعة، فالساعتان مجرد تخمين مبدئي من الباحثة.

***: ست وسبع سنوات / **: ثمان وتسع وعشر سنوات**

الملاحظات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (2): قائمة المحكمين

الرقم	الأستاذ (ة)	الدرجة العلمية	التخصص	البلد	الجامعة /المهنة	الملاحظة	مدى استفادة الدراسة من الملاحظات
1	جابر نصر الدين	أستاذ دكتور	علم النفس الاجتماعي	الجزائر	أستاذ بجامعة محمد خيضر بسكرة	ضبط تصميم البرنامج والمتغيرات الدخيلة	تم ضبط التصميم والمتغيرات الدخيلة من خلال اعتماد منهج القياسات المتكررة، ادخال بعض المتغيرات الدخيلة في القياس، اعتماد الاختيار العشوائي كمرحلة أولى قبل اختيار العينة النهائية.
2	سلاطنية بلقاسم	أستلذ دكتور	علم الاجتماع	الجزائر	رئيس جامعة محمد خيضر بسكرة	لا ملاحظة	/
3	عقاقبة عبد الحميد	دكتور	علم النفس العيادي	الجزائر	أستاذ بجامعة محمد خيضر بسكرة	الاهتمام بالمتغيرات الدخيلة كالخلفية الأسرية، توضيح دور المناقشة والحوار في التدريب	تم اختبار الخلفية الأسرية كأحد المتغيرات الهامة من خلال فرضية مستقلة.
4	حليلو نبيل	دكتور	علم الاجتماع	الجزائر	أستاذ بجامعة محمد خيضر بسكرة	تمديد المدة المقترحة في تطبيق البرنامج، توضيح طريقة اختيار وتدريب جماعة الحلفاء، توضيح مستوى أسر المبحوثين، نقد الفئة العمرية خاصة مع ميلها للتقليد أكثر من الامتثال.	*عدم القدرة على زيادة المدة الزمنية للبرنامج لارتباط مواقفه الخمسة بالمحاولات التجريبية الخمسة التي تم اجراؤها في القياس القبلي. *تم توضيح طريقة اختيار وتدريب جماعة الحلفاء في عينة الدراسة، ومحتوى البرنامج التدريبي. *تم توضيح مستوى اسر المبحوثين.

								*الدراسات السابقة تؤكد على قابلية اجراء اختبار الامتثال على الفئة العمرية التي تبنتها الدراسة، وما نتج من سلوك للأطفال يقع في خانة الامتثال، لا التقليد، الذي قد وضح الفرق بينهما في عنصر مستقل (الطفل بين التقليد والامتثال).
5	أكمل نجاح	دكتور	علم النفس الاكلينيكي والعلاجي	الكويت	استشاري العلاج النفسي	إعادة ترتيب عناصر البرنامج، واقتراح عناصر أغفلتها الباحثة كالقياس التتبعي	تم اعادة تنظيم وترتيب بعض العناصر والأخذ بعين الاعتبار القياس التتبعي.
6	هاني أحمد سمير	دكتور	الدراسات النفسية للأطفال	مصر	جامعة عين شمس	التأكيد على تطبيق اختبار الذكاء لتجانس افراد العينة وضبط المتغيرات الدخيلة	تم ضبط المتغيرات الدخيلة بما فيها الذكاء.
7	هناء ابراهيم الشهاوي	دكتورة	أستاذ مساعد تربية خاصة	المملكة العربية السعودية	جامعة القصيم	ملاحظات ايجابية	/
8	حمدي الفرماوي	أستاذ دكتور	أستاذ علم النفس التربوي	مصر	جامعة المنوفية	التأكيد على القياس التتبعي، وإضافة مواقف أخرى	عدم القدرة على إضافة مواقف جديدة كما وضحنا أعلاه، وتم الأخذ بعين الاعتبار القياس التتبعي.

ملحق رقم (3): بيانات المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر المبحوثين

الرقم	المستوى التعليمي للأب	المستوى التعليمي للأم	مهنة الأب	مهنة الأم	الرقم	المستوى التعليمي للأب	المستوى التعليمي للأم	مهنة الأب	مهنة الأم
1	متوسط	ثانوي	أعمال حرة	ربة بيت	10	متوسط	متوسط	موظف	ربة بيت
2	متوسط	ابتدائي	أعمال حرة	ربة بيت	11	متوسط	ابتدائي	أعمال حرة	ربة بيت
3	متوسط	أمي	أعمال حرة	ربة بيت	12	متوسط	متوسط	موظف	ربة بيت
4	متوسط	ثانوي	أعمال حرة	خياطة	13	ثانوي	متوسط	موظف	ربة بيت
5	ثانوي	ثانوي	متقاعد	ربة بيت	14	متوسط	ابتدائي	أعمال حرة	ربة بيت
6	جامعي	ثانوي	موظف	ربة بيت	15	ثانوي	متوسط	موظف	ربة بيت
7	ثانوي	ثانوي	أعمال حرة	ربة بيت	16	ثانوي	ثانوي	أعمال حرة	ربة بيت
8	ثانوي	ثانوي	موظف	ربة بيت	17	ابتدائي	ابتدائي	أعمال حرة	ربة بيت
9	متوسط	ابتدائي	أعمال حرة	ربة بيت	18	متوسط	ابتدائي	أعمال حرة	ربة بيت

ملحق رقم (4): بيانات مستوى الذكاء على اختبار جودانف

الرقم	المفردة	عينة الدراسة																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	وجود الرأس	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	وجود الرقبة	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1
3	وجود الرقبة من بعدين	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1
4	وجود العينين	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	وجود الذراعين	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	وجود الساقين	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
تفاصيل العينين																			
7	الرموش والحواجب	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	إنسان العين	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
9	النسب	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0

10	بريق او اتجاه العين	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0
11	وجود الأنف	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	وجود الفم	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	وجود فتحتي الأنف	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
14	وجود الشفاه والأنف معا من بعدين	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0
15	وجود كل من الذقن والجبهة	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1
16	إظهار بروز الذقن	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
وجود الشعر																			
17	عام	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
18	في الأماكن الصحيحة	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
وجود الأذنين																			
19	عام	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0

20	في المكان الصحيح وبطريقة متناسبة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
وجود الأصابع																					
21	عام	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	العدد الصحيح	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1
23	تفاصيل الأصابع	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
24	الوضع الصحيح للإبهام	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
25	وضوح راحة اليد	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0
إظهار الأكتاف																					
26	عام	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
إظهار المفصل																					
27	الكوع(المرفق) أو الكتف	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

28	مفصل الركبة أو القدم	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
إظهار القدمين																			
29	التناسب	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1
30	الكعب	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1
اتصال الذراعين والساقين																			
31	عام	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
32	في الأماكن الصحيحة	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
وجود الجذع																			
33	عام	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	التناسب	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
التناسب																			
35	الراس العام	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0
36	علاقة الذراعين بالجذع	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1

37	الساقين	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1
38	إظهار الذراعين والساقين من بعدين	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
الملابس																				
39	عام	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
40	وجود قطعتين	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
41	عدم الشفافية	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
42	وجود أربع قطع	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
43	كاملة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
44	الرسم الجانبي (البروفيل أ)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
45	الرسم الجانبي (البروفيل ب)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
التوافق الحركي																				

46	الخطوط بصفة عامة	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1
47	اتصال الخطوط	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1
الشكل والخطوط المباشرة																			
48	إطار الرأس	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
49	إطار الجذع	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1
50	خطوط الذراعين والساقين	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1
51	خطوط ملامح الوجه	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1
الدرجة الخام الكلية		30	17	32	19	28	29	32	18	20	37	20	27	37	28	29	29	32	36
العمر العقلي بالسنوات		10	7	11	7	10	10	11	7	8	12	8	9	12	10	10	10	11	12
العمر الزمني بالسنوات		10	8	8	6	10	10	8	7	10	9	8	8	8	6	8	8	10	10
معامل الذكاء		**100**	**87.5**	**137.5**	**116**	**100**	**100**	**137.5**	**100**	**80**	**133**	**100**	**112.5**	**100**	**166**	**125**	**150**	**110**	**120**

ملحق رقم (5): رسومات الأطفال على اختبار جودانف

ملحق رقم (6): مستوى امتثال عينة الدراسة الاستطلاعية

السن	الجنس	المحاولات التجريبية					مجموع المحاولات/5	مستوى الامتثال
		3	4	5	6	7		
6 سنوات	1	1	1	1	1	1	1	5
7 سنوات	1	1	0	0	0	0	0	1
8 سنوات	1	0	1	1	1	1	1	4
10 سنوات	1	1	1	1	1	1	1	5
10 سنوات	1	0	0	0	0	0	0	0
6 سنوات	2	1	1	1	1	1	1	5
7 سنوات	2	1	1	1	1	1	1	5
7 سنوات	2	1	1	1	1	1	1	5
7 سنوات	2	1	1	1	1	1	1	5
8 سنوات	2	1	1	1	1	1	1	5

9 سنوات	2	0	0	0	0	0	0	0
9 سنوات	2	1	1	1	1	1	1	5
9 سنوات	2	1	1	1	1	1	1	5
10 سنوات	2	1	1	1	1	1	1	5
	1: أنثى 2: ذكر	0: عدم امتثال 1: امتثال						0: عدم امتثال 1: امتثال في محاولة1 2: امتثال في محاولتين 3: امتثال في 3 محاولات 4: امتثال في 4 محاولات 5: امتثال في 5 محاولات

ملحق رقم (7): بيانات التجربة الأولى من الدراسة الاستطلاعية

الرقم	السن	الجنس	درجة تفضيل التعزيزات المادية					نمط التعزيز المقدم	الامتثال
			1	2	3	4	5		
1	6 سنوات	1	1	4	2	3	5	/	/
2	7 سنوات	1	/	/	/	/	/	5	0
3	8 سنوات	1	4	1	3	5	2	3	1
4	10 سنوات	1	1	2	3	4	5	1	1
5	10 سنوات	1	/	/	/	/	/	5	1
6	6 سنوات	2	1	4	2	3	5	3	1
7	7 سنوات	2	1	5	4	3	2	4	1
8	7 سنوات	2	5	1	4	3	2	5	1
9	7 سنوات	2	5	2	1	3	4	1	0
10	8 سنوات	2	4	1	3	5	2	/	/

11	9 سنوات	2	/	/	/	/	/	5	0
12	9 سنوات	2	/	/	/	/	/	6	1
13	9 سنوات	2	5	1	3	2	4	2	1
14	10 سنوات	2	4	1	3	5	2	4	1
15	9 سنوات	2	/	/	/	/	/	7	1
دلالة الرقم		1: إناث،2: ذكور	1: قصة ،2: حلوى،3: بالون، 4: دب،5: نقود					1: تعزيز ذا قيمة،2: تعزيزان ذا قيمة، 3: ثلاث تعزيزات ذات قيمة،4: تعزيز أقل قيمة،5: غياب تعزيز،6: تعزيز معنوي،7: تشويش توقع التعزيز	0: عدم امتثال،1: امتثال

ملاحظة: الطفل رقم (15) هو نفسه رقم (12)، اي ان الطفل ذاته تعرض لنمطين من التعزيزات.

ملحق رقم (8): بيانات التجربة الثانية من الدراسة الاستطلاعية

			القياس الأول														القياس الثاني
الرقم	السن	الجنس	المحاولات التجريبية					المحاولة(3 +4)/2	المحاولة(5 +6+7)/3	مجموع المحاولات/5	مستوى الامتثال	المحاولات التجريبية					مجموع المحاولات /5	مستوى الامتثال
			3	4	5	6	7					3	4	5	6	7		
1	6 سنوات	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	8 سنوات	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
3	10 سنوات	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	6 سنوات	2	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	3
5	7 سنوات	2	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5
6	7 سنوات	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	7 سنوات	2	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5
8	9 سنوات	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	9 سنوات	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

دلالة الرقم	1: أنثى 2: ذكر	0: عدم امتثال 1: امتثال			0: عدم امتثال 1: امتثال في محاولة1 2: امتثال في محاولتين 3: امتثال في 3 محاولات 4: امتثال في 4 محاولات 5: امتثال في 5 محاولات	0: عدم امتثال 1: امتثال		0: عدم امتثال 1: امتثال في محاولة1 2: امتثال في محاولتين 3: امتثال في 3 محاولات 4: امتثال في 4 محاولات 5: امتثال في 5 محاولات

ملحق رقم (9): صور تمثيلية من الدراسة الاستطلاعية

صورة تجسد رفض امتثال إحدى المبحوثات تمزيق مزيد من الأوراق في القسم.

ملاحظة: تم التأكيد على خطأ السلوك الذي تم تمثيله للأطفال.

صورة تجسد امتثال بعض المبحوثين لتمزيق مزيد من الأوراق في القسم.

طريقة تجليس الأطفال ومكان تواجد الباحثة لقياس مستوى الامتثال للطفل المبحوث

مدح وتصفيق الحلفاء على الإجابة الصحيحة من التجربة الثانية

ملحق رقم (10): مستوى امتثال عينة الدراسة الأساسية

الرقم	السن	الجنس	المحاولات التجريبية					مجموع المحاولات/5	مستوى الامتثال
			3	4	5	6	7		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	5
2	1	1	1	1	1	1	1	1	5
3	1	1	1	1	1	1	1	1	5
4	1	2	1	1	1	1	1	1	5
5	1	2	1	1	1	1	1	1	5
6	2	1	1	1	1	1	1	1	5
7	2	1	1	1	1	1	1	1	5
8	2	1	1	1	1	1	1	1	5
9	2	2	1	1	1	1	1	1	5
10	2	2	1	1	1	1	1	1	5

5	1	1	1	1	1	1	1	3	11
5	1	1	1	1	1	1	1	3	12
5	1	1	1	1	1	1	1	3	13
5	1	1	1	1	1	1	2	3	14
5	1	1	1	1	1	1	2	3	15
5	1	1	1	1	1	1	2	3	16
5	1	1	1	1	1	1	1	4	17
0	0	0	0	0	0	0	1	4	18
0	0	0	0	0	0	0	1	4	19
0	0	0	0	0	0	0	1	4	20
5	1	1	1	1	1	1	2	4	21
5	1	1	1	1	1	1	2	4	22
5	1	1	1	1	1	1	2	4	23

5	1	1	1	1	1	1	2	4	24
0	0	0	0	0	0	0	2	4	25
0	0	0	0	0	0	0	2	4	26
0	0	0	0	0	0	0	2	4	27
0	0	0	0	0	0	0	2	4	28
0	0	0	0	0	0	1	2	4	29
0	0	0	0	0	0	0	2	4	30
5	1	1	1	1	1	1	1	5	31
5	1	1	1	1	1	1	1	5	32
4	1	1	1	1	1	0	1	5	33
5	1	1	1	1	1	1	2	5	34
5	1	1	1	1	1	1	2	5	35
5	1	1	1	1	1	1	2	5	36

37	5	2	1	1	1	1	1	1	5
	من 1: ست سنوات إلى 5: عشر سنوات	1: أنثى 2: ذكر	0: عدم امتثال 1: امتثال						0: عدم امتثال، 1: امتثال في محاولة واحدة، 2: م في محاولتين، 3: م في ثلاث مح، 4: م في أربع مح، 5: م في خمس مح.

ملحق رقم (11): نتائج البرنامج التدريبي وبيانات القياسات المتكررة

الرقم	السن	الجنس	مواقف البرنامج التدريبي					القياس التتبعي	مستوى الامتثال
			1	2	3	4	5	موقف6	
1	3	1	1	1	1	0	1	1	4
2	4	2	1	1	1	0	0	0	3
3	5	1	0	0	0	0	0	0	0
4	5	1	0	0	0	0	0	0	0
5	5	2	1	1	1	1	0	1	4
6	5	2	0	0	0	0	0	0	0
7	5	2	1	1	1	0	0	0	3
8	1	2	0	1	1	0	0	0	2
9	1	1	0	1	1	1	1	1	4
10	2	2	1	1	1	0	1	1	4

11	2	1	1	1	0	0	1	1	3
12	2	1	1	1	0	0	1	1	3
13	4	2	0	0	0	0	0	0	0
14	3	1	1	1	0	0	0	0	3
15	3	2	1	1	0	0	0	0	3
16	3	1	0	0	0	0	0	0	0
17	3	2	1	1	0	1	1	1	4
18	3	2	1	1	1	1	1	1	5
	من 1: ست سنوات إلى 5: عشر سنوات	1: أنثى 2: ذكر	0: عدم امتثال 1: امتثال						0: عدم امتثال، 1: امتثال في محاولة واحدة، 2: م في محاولتين، 3: م في ثلاث مح، 4: م في أربع مح، 5: م في خمس مح.

ملحق رقم (12): صور حقيقية من الدراسة الأساسية