بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

أثر التعزيز البديل على التعلم وأكساب القيم التربوية عند الاطفال
دراسة تجريبية سيكومترية مقارنة

للحصول على درجة دكتوراة الفلسفة فى دراسات الطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية
من معهد الدراسات العليا للطفولة
١٩٩١

أعداد
حسنى أحمد الجبالى

اشراف
الإستاذ الدكتور / قدرى محمود حفنى
أستاذ علم النفس
عميد معهد الدراسات العليا للطفولة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ۝ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا
قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ۝ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا

«صدق الله العظيم»

الآيات ٧ : ١٠ من سورة الشمس

لجنة المناقشة والحكم

وافق الاستاذ الدكتور/ نائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث بتاريخ / / ١٩٩، على تشكيل لجنة لمناقشة الطالب/ حسنى أحمد الجبالى .

من السادة الاساتذه :

١ ـ ا.د.أ/ كاميليا عبد الفتاح ابراهيم أستاذ علم النفس المتفرغ بمعهد الدراسات العليا للطفولة ـ عميدة كلية رياض الأطفال بالدقى رئيسًا . . . . . .

٢ ـ ا.د.أ/ صلاح عبد المنعم متولى حوطر. أستاذ علم النفس . . . . . نائب رئيس جامعة حلوان . عضوًا . . . . . .

٣ ـ ا.د.أ/ قدرى محمود حفنى. أستاذ علم النفس . . . . . عميد معهد الدراسات العليا للطفولة . عضوًا ومشرفًا . . . .

٤ ـ . . . . . .

. . . . . عضوا . . . . . .

تشكيل لجنة المناقشـــــــة

جامعة عين شمس

معهد الدراسات العليا للطفولة

بيان بحالة الباحث

الاسم : حسنى أحمد الحبالى

قسم : الدراسات النفسية والإجتماعية

موضوع الرسالة : أثر التعزيز البديل على التعلم واكساب القيم التربوية

للحصول على درجة : دكتوراه الفلسفة فى دراسات الطفولة

الوظيفة : مدرس مساعد بشعبة الإعلام التربوى

مكان العمل : كلية التربية النوعية بالدقى

الشهادات الحاصل عليها الطالب:

١ ـ بكالوريوس تربية رياضية ١٩٦٢

٢ ـ ليسانس آداب علم نفس ١٩٧٤

٣ ـ دبلوم عام فى التربية ١٩٨٧

٤ ـ ماجستير فى دراسات الطفولة قسم الدراسات النفسية والإجتماعية ١٩٨٩

تاريخ التسجيل : ١٨/١٢/١٩٨٩

تاريخ المناقشة : ١٣/١/١٩٩٢

التقدير :

تناء/ ٠٠٠٠

شكر وتقديـــــــــر

الحمد لله الذى وفقنى فى اخراج هذه الرسالة على صورتها الحاليـــة .

ولا يسعنى الا أن أشير بالشكر والتقدير الى اصحاب الفضل فى احكـــام عمليه التنظيم المنهجية والعلمية وأخص بالشكر والتقدير .

رائدى فى هذا المجال الأستاذ الدكتور /قدرى محمود حفنـــــــــى ففى محاضراته كنت وزملائى نستمع الى مصدر العلم الذاتى وليس لنا قل لهـذا العلم . لهذا توجد فى شخص استاذى شخصية العالم ، ان علمه هو علمه هـــو وليس علما منقولا . وفى اشرافه اعداد علمى رصيدة الايمان بمذهب علمـــــى والتألق فيه ، وموسوعية الثقافة ، وعطاء بلا حدود ، وحدب على الطـــــلاب من اجل السعى الحثيث لخلق خبراء فى علم النفس الاجتماعى ودراسة الشخصيـــة مثلة ، وتتبع نجاحاتهم ، تمسك بالقيم البناءه وعلى رأسها الوطنيـــــــه والانتماء . رؤى موضوعية تقبل الاتفاق والاختلاف ، التسامح والتسامـــــى الخلقى . ذلك هو استاذى العالم نعم الموجه الأمين ، ونعم العالم الثـــرى فى علمة والدسم فى خلقه شيمته التواضع وميزته العلم الواسع لا يتخلـــــى عن ابتسامة وادعة متزنه توحى بالظفـــر .

كذلك أقدم خالص شكرى وتقديرى الى أساتذتى لجنه المناقشة والذيـــن سأتشرف بارشاداتهم وتوجيههم لى .

والى كل من علمنى وسيعلمنى ، من قرأت لهم ومن سوف أقرأ لهـــــم فى النفس ، أقدم خالص شكرى وتقديرى .

سدد الله على طريق العلم خطانا وهدانا سواء السبيل .

البـــــاحث

وردت لفظة " الطفل " فى القرآن الكريم أربع مرات

* اثنين منها تشيران الى الطفولة المبكرة :

" ثم نخرجكم طفـــلا " الحج : ٥

" ثم يخرجكم طفـــل " غافر : ٦٧

* وواحدة للطفولة المتأخـــــرة :

" أو الطفل الذين لم يظهروا على عورات النساء "

النور : ٣١

* والأخيرة لمرحله المراهقـــــة :

" واذا بلغ الاطفال منكم الحلم فليستأذنوا "

النور : ٥٩

تضمنت هذه الرسالة المراحل الثلاث

الفهـــــرس

الموضـــــوع	الصفحـــه
البعد الاول :	
أثر التعزيز البديل على التعلـــــم	
الفصل الاول :	
مدخـل	١
• مقدمـه	٣ - ١٢
١) اهميه البحث واهدافـــه	١٣ - ١٦
٢) مشكله البحـث	١٧ - ٤٠
أ) صياغه مشكله البحـث	
ب) تحديد مشكله البحـث	
جـ) تحديد مصطلحات البحـث	
١) التعلـــــم	
٢) التعلم الاجتماعى •	
٣) التعزيز البديل " الانتقالى "	
الفصل الثانـــــى :	
الاطار النظرى العام للبحـث	٤١ - ٧٤
أولا : التعلم والتعزيز البديـــل	
١) عرض للدراسات السابقه التى ترتبط ببعض المتغيـــــرات والتعليق عليها •	
٢) اطار نظرى لتفسير طبيعه التعزيز فى التعلم البديـــــل (الانتقالى)	
ثانيا : التخلف العقلـــــى	٧٥ - ١٣٤
١) مفهومـــــه	
٢) التخلف العقلى ليس مرادفا لكل من (التخلف الدراسى - العمى اللغوى)•	
٣) عرض للدراسات السابقه والتعليق عليها •	
٤) طريقه سريعه لتعليم الاشخاص المتخلفين عقليا ارتداء الملابس من خلال طريقه التعزيز والارشاد والمعلم كنموذج	

الموضـــــوع	رقم الصفحة
٥) نحو دراسة نظريه متعمقه للحاجات النفسيه عند الطفل (العادى والمعوق عقليا)	١٣٥ - ١٥٠
٦) اثر الضعف العقلى على شخصيه الطفل	١٥١ - ١٥٢
ثالثا : دراسة نظريه للعينه " عاديين وضعاف عقول " من خلال وجهة النظر البياجية	١٥٣ - ١٦٣
الفصل الثالث :	١٦٤ - ٢٢٤
١) المتغيرات المستخدمة فى البحث	١٦٥
٢) اجراءات تطبيق التجربه على العينه (عاديين وضعاف عقول)	
أ) التطبيق القبلى	١٦٩
ب) التطبيق البعدى	١٨٠
٣) أدوات تطبيق التجربه والعينه	
أ) العاديين	
- ادوات خاصه بأطفال الحلقه الاولى من التعليم الاساسى .	
ب) ضعاف العقول	
- ادوات خاصه بأطفال الحلقه الاولى من التعليم الاساسى .	
العينه : (عاديين وضعاف عقول)	
أ) العاديين - اطفال الحضانه (٤ - ٦) سنوات	
- اطفال المدرسة الابتدائيه (٧ - ١١) سنه	
ب) ضعاف عقول - اطفال المدرسة الابتدائية (٩ - ١٣) سنه	
٤) فروض الدراسة	١٧٥
٥) التحليل الاحصائى	١٧٦ - ٢٠٥
٦) تعليق على نتائج التجربه والمعالجات الاحصائيه	٢٠٦ - ٢١٥
٧) اسلوب التعزيز النموذجى من خلال طرح الباحث لبعض التأكيدات للمتخصصين التربويين من خلال ما توصلت اليه الدراسة الحالية	٢١٦ - ٢٢٣

الموضـــــوع	رقم الصفحة
٨) نظام التعزيز بالفيشات " برنامج مقترح أعده الباحث "	٢٢٤
البعد الثانى :	
اثر التعزيز البديل على اكساب القيم التربويـــــة	
الفصل الرابع :	٢٢٥ – ٣٠٣
١) مدخل للدراســة	٢٢٦ – ٢٣٤
٢) اهميه البحث واهدافه	٢٣٥ – ٢٣٦
٣) مشكله البحـــث	٢٣٦
أ) صياغه مشكله البحث	
ب) تحديد مشكله البحث	
٤) تحديد مصطلحات البحث	٢٣٧ – ٢٤١
مقدمه	٢٣٧ – ٢٤١
نظرية القيـــم	٢٤٢ – ٢٤٨
أولا : مفهوم القيـــم	٢٤٩ – ٢٩١
ثانيا : القيم التربويه	٢٩١ – ٢٩٦
ثالثا : النسق القيمى	٢٩٦ – ٢٩٨
رابعا : وجهه نظر الباحث حول أوجه التشابه والاختلاف بيـــن القيم الخاصه والقيم التربويه وتعقيب فى اطـــار الدراسة الحالية	٢٩٨ – ٣٠٣
الفصل الخامس :	
الاطار النظرى العام للبحـــث	٣٠٤ – ٤٢١
١) نحو نظره نافذه على التعزيز البديل	٣٠٥ – ٣٢١
٢) عرض للدراسات والبحوث السابقه والتعليق عليها	٣٢٢ – ٣٦٥
١) القيـــم	
٢) القيم التربويه	
٣) شلل الأطفـــال	

الموضـــــوع	رقم الصفحـــة
٣) تصنيف القيـــــم	٣٦٧ - ٣٨١
أ) تصنيف القيم من خلال وجهه نظر خماسية الأبعاد ..	
ب) تصنيف القيم على وجه العموم	
جـ) تصنيف القيم حسب مستويات ثلاث " الالزام"	
د) تصنيف القيم فى فلسفة التربية الاسلامية	
هـ) تصنيف مقترح لبعض القيم الاسلامية	
٤) القيم التربوية كضوابط داخليه لها أهميتها	٣٨١ - ٣٨٤
٥) اكساب القيم التربويه للاطفال من خلال تعزيز النموذج فى النص القصصى	٣٨٥ - ٣٩٢
٦) القيم التربويه المتضمنه فى	٣٩٢ - ٤٠٤
أ) قصص الألغـــاز	
ب) القصص الدينى	
٧) بعض الانماط التى يتم تشربها ومصادرها	٤٠٥ - ٤٠٦
٨) نحو مجتمع فاضل ..... أم كارثه بغير حدود	٤٠٧ - ٤٢١
الفصل السادس :	٤٢٢ - ٥٥٨
١) فروض الدراســـــة	٤٢٣
٢) التصميم التجريبى	٤٢٣ - ٤٣١
٣) المتغيرات المستخدمه في دراسة البعد الثانى	
٤) عينه الدراســـة	
أ) أطفال الحلقه من التعليم الاساسى	
١) عاديين ـــــن .	
٢) شلل عضوى .	
ب) الحلقه الثانيه من التعليم الاساسى	
١) عاديين ـــــن	
٢) شلل عضـــوى	
٥) الأدوات المستخدمه فى دراسة البعد الثانى	٤٣٢ - ٤٦٧
أ) للدراسة التجريبية السيكومتريه المقارنه ..	
١) مقياس ترتيب القيم التربويه للأطفال من اعداد الباحث	
٢) مقياس الشخصية للأطفال من اعداد الباحث	
٣) تحليل المضمون .	

الموضـــوع	رقم الصفحة
ب) للدراسات الكلينيكية المتعمقه	
١) مقياس مفهوم الذات للأطفال	من تعديل الباحث
٢) اختيار تكملة الجمل الاسقاطى	من اعداد الباحث
٣) المقابله الكلينيكية	
٤) الملاحظه بالمشاركه	
٥) تحليل المضمون	
٦) المعالجات الاحصائيه ومناقشة النتائج	٤٦٨ - ٥٢٣
٧) تعليق على نتائج البعد الثانى	٥٢٤ - ٥٣٣
٨) فى ضوء الدراسة الكلينيكية المتعمقة	٥٣٤
٩) حالتان فريدتـــان	٥٤٢ - ٥٨٨
أ) حاله قلق شديد جدا (شلل أطفال) بالحلقه الاولى من التعليم الاساس (ذكر)	
ب) حالة قلق شديد جدا (شلل أطفال) بالحلقه الثانيه من التعليم الاساسى (انثى)	
١٠) تعليق على نتائج الدراسة الكلينيكة المتعمقه	٥٥٥ - ٥٥٨
الفصل السابـــع :	٥٥٩ - ٥٧١
١) فى وجوب المنهج التوليفـى	٥٦٠ - ٥٦٧
٢) التوصيات والمقترحـــات	٥٦٨ - ٥٧٢
أ) توصيات خاصه بالبعد الاول .	
ب) توصيات خاصه بالبعد الثانى	
جـ) توصيات عامة .	
د) توصيات مستقبليـة	
٣) المراجع	٥٧٢ - ٥٩٩
أ) عربيـــة	٥٧٢ - ٥٩٤
ب) أجنبية	٥٩٥ - ٥٩٩

الموضـــــوع	رقم الصفحة
الفصل الثامـــن :	٦٠٠ - ٦٣٦
أ) استماره ملاحظه السلوك القيمى	
من اعداد / حسن شحاتـــه)	٦٠١ - ٦٠٤
ب) مقياس ترتيب القيم التربويه عند الاطفال	
من اعداد الباحـــث	٦٠٥ - ٦١٠
ج) التعريفات الاجرائيه للقيم التربويـــه	
من تحديد الباحـــث)	٦١١ - ٦١٢
د) مقياس الشخصية للأطفـــال	
من اعداد الباحـــث	٦١٣ - ٦١٦
هـ) مقياس تكمله الجمل الاسقاطى	
من اعداد الباحـــث	٦١٧ - ٦١٨
و) استطلاع مفهوم الذات من اعداد الباحث	٦١٩
ز) مقياس المشاهدين الوهميين	٦٢٠ - ٦٢٣
ح) المعالجات الاحصائيـــه	٦٢٤ - ٦٣٤
ط) فهرس يوضح صفحات النماذج والاشكال	٦٣٥ - ٦٣٦
(٢) ملخص الرسالـــة	٦٣٧ - ٦٣٩
أ) باللغة العربية	
ب) باللغة الانجليزية	١ - ٤

الفصل الأول

مدخل الدراســـــــة

مقدمـــــــه

(١) أهميه البحث واهدافـــــــه

(٢) مشكله البحـــــــث

(أ) صياغه مشكله البحـــــث

(ب) تحديد مشكله البحـــــث

(جـ) تحديد مصطلحات البحـــث

١) التعلـــــم

٢) التعلم الاجتماعـــى

٣) التعزيز البديل " الانتقالى "

مدخـــــل

استجابة للعباره المشهورة والتى صدر بها الاعلان العالمى لحقـــــوق الطفل وهى :

" من الواجب على الانسانية أن تمنح الطفل أحسن ما تملكه "

ويرى الباحث أن أحسن ما تملكه الانسانية لتمنحة الى الطفل وتؤكـــد علية الرسالة الحاليه :

" ان تحسن تعلمة وتكسبة القيم التربوية ، (تهيئه) و (تنشئـــة) و (تدريبا) " . اننا لا نصبح فاضلين عن طريق الانقرائيه أو التلقيـــن ولكننا نصبح فاضلين بأعمال فاضلة عن طريق التمهير .

اننا نصبح عادلين عندما نطبق اعمالا عادلة ، أو تشاهد بحواسنـــا ونحن منتبهين نماذج عادلة تؤدى دورها كما يجب ان يكون علية العدل ويتم تعزيزها . والطفل فى حاجه لأن يتعلم كيف ينبغى أن يسلك ، ولا يجب أن يقتصر فى ذلك على نقل المعرفه الخلقية . بل تكوين وتنمية وتثبيت العادات الخلقيه فالفضائل ثمرة العادات لا يمكن تعلمها الا عن طريق ممارستها ، والقيـــم التربويه كذلك شأنها شأن الفضيلة . وهذه القيم بغية الآخرون ذوى الشـــأن فى حياة الطفل . والهدف ان يسعى الجميع الى تأكيد النسق القيمى الايحائى ، وحذف القيم السالبه اذا كنا نريد مجتمعا جديدا فاضلا متطورا من خلال بنـــاء طفل له مفاهيم وقيم معينه موحين اليه بأن تمسكه بهذه القيم والمفاهيـــم هى فى مصلحته مستفيدين بفكره " جون ديوى " عن الاهتمام الذاتى . فهو يرى " ان الانسان لا يسلك الا الطرق التى يدرك انها فى نطاق اهتمامة الذاتى"(١) فيعمل ما يعتقد انه فى مصلحته ويحجم عما يعتقد انه يضره .

---

(١) Dewey, John "Human Nature and conduct. The Modern Library, 1930 pp. 134-139.

مقدمـــــه

الطفولـه هى الأمل ، والمستقبل الذى تتطلع اليه حتى يكون مستقبل الحيـاة أفضل من الماضى والحاضر . ومن أجل ذلك ادركت دول العالم - على مختلـــف مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية - أهميه العنايه بالطفل ، فراحوا يهتمـون بعمل الدراسات الاكاديميه ، والمجال التطبيقى لما وصلوا اليه من نتائـــج البحث العلمى - كما ان الناس فرادى وجماعات يدركون تمام الادراك أهميـــه المحافظه على نقاء الطفوله برعايتها رعايه جسمانيه ونفسيه واجتماعيـــه ، على الرغم من ان الطفوله لم تدرس دراسة سيكلوجيه منظمه الا ابتداء مـــن النصف الثانى من القرن الثامن عشر . وكان الدافع الرئيسى الى دراستهـــا انشاء نظم جديدة للتربية تحترم خصائص الطفوله وتهىء لها الجو الملائـــم لازدهارها . وقد أقام " بستالوتزى وهربارت وفروبل " نظمهم الجديدة فـــى التربية الحره على ملاحظات دقيقه لسلوك الطفل وأطوار نموة ، ثم سكنت هـــذه الحركه فى النصف الأول من القرن التاسع عشر حتى استوء نفت دراسات " تيـــن" فى فرنسا ١٨٧٦ و " دروين " فى انجلترا ١٨٧٧ وخاصة " ولهلهم برييير " فـــى المانيا الذى نشر سنه ١٨٨١ كتابه المشهور عن عقل الطفل وترقى سلوكـــه فى السنوات الثلاث الأولى . وحذى حذو " پرير " علماء أمريكيون أمثال " شن" و " مور " و " ديرمورن " فنشروا ملاحظاتهم اليوميه عن النمو الحركـــى والعقلى فى الطفوله الأولى .

غير ان الدراسات التى تتناول سيكلوجيه الطفل من جميع جوانبها لـــم تتسع دائرتها الا فى القرن العشرين ، وأصبحت الطفوله تدرس لذاتها كموضـــوع هام من موضوعات علم النفس العام ، فتكون علم نفس الطفل بجانب علم النفـــس التربوى ، ومن البديهى ان يعتمد الثانى على الاول على حد تعبير " يوسف مراد" كما تعتمد الفنون التطبيقيه على العلم النظرى . ولقد ابرزت دراسة الطفـــل قيمه المنهج الموضوعى أو منهج الملاحظة الخارجيه الدقيقه لجميع مظاهـــر السلوك ، وفضلا عن الكسب المنهجى فقد القت دراسة الطفوله ضوءا جديدا علـــى مشكله أصل المعرفه وقيمتها ومشكله صلة اللغه بالفكر .

ونحن نتفق مع " يوسف مراد " فى اننا لسنا فى حاجه الى بيان ما أفادته التربيه من علم نفس الطفل وما يمكن ان تفيده ، لان التطبيق السليم المنتج يكون بمقدار قيمه الحقائق العلمية . فالتربيه بما تشمله من مناهـــج

تعليميه تعتمد على أساسيـــن :

دراسة شخصيه الطفل كعمليه تسير بالمراد نحو تكامل مقوماتها ثم دراسة عملية التعلم وتكوين العادات ، وقد خطت دراسة هذين الموضوعين خطوات واسعه بفضل علم نفس الطفل(٢). غير انه لم يعد من المبالغه ان نقول مع " كيللر " بأن موضوع التعلم يمكن ان يشمل علم النفس جميعا . فحيثما وجد السلوك الانسانى كما يرى " عماد الدين اسماعيل " كانت عمليه التعلم هى المفتاح الأول لفهم هذا السلوك . ولذا فقد اتجهت الجهود أخيرا نحو دراسة هذه العمليه دراسة وافية . فأجريت لهذا الغرض الآلاف من التجارب كما قام العديد من البحوث . وقد أدى ذلك جميعه الى فتح ابواب كثيره كانت مغلقه فى سبيل فهم السلوك الانسانى .

وكانت من أغنى الجهود واكثرها انتاجا تلك التى قامت بها مجموعة من العلماء كانت اعمالهم بمثابه درة فى الصرح ، هم اتباع نظرية التدعيم أو المكافأة أو التعزيز أمثال " سكنر " Skinner و " هل " Hull و " سبنسر " Spencer و " ميللر " Miller و " دولارد " Dollard و " مورر " Mourrer وتلاميذ هؤلاء جميعا ومريد وهم . وقد قامت جهود هؤلاء العلماء جميعا على أسس منهجيه دقيقه ، فآمنوا أولا بأن المدخل المفضل لفهم السلوك البشرى هو دراسة عملية التعلم ، واتبعوا فى دراساتهم المنهج العلمى التجريبى بكل دقه . ومن ثم وصلوا الى حقائق وان اختلفت فى جزئيات صغيره ، الا انها تتفق جميعا فى مبادىء أساسيه ، اولها وأهمها هو ان السلوك سواء عند البشر (اطفال أم كبار) أم عند غير البشر ، انما يتحدد بناء على ما يترتب عليه من نتائج . وهذا هو ما سمى بمبدأ التعزيز . واستطاع هؤلاء العلماء بعد ذلك ان يطبقوا هذه المبادىء فى جميع مجالات علم النفس الأخرى ، فى النواحى المعرفيه كما فى الدوافع والانفعالات ، وفى السلوك المرضى كما فى السلوك السوى وفى السلوك الاجتماعى كما فى السلوك الفردى ، وفى السلوك الظاهرى كما فى السلوك الباطنى وهكذا ، وكانت محاولاتهم كلها مثمره (٣). ولنا ان نضيف الى هذا الصرح تلك الاعمال والدراسات

---

(٢) يوسف مراد : دراسات فى التكامل النفسى (القاهرة ، مؤسسه الخانجى ،١٩٥٨)

(٣) محمد عماد الدين اسماعيل : مقدمه - التعلم نظريه التدعيم (تأليف) فريد س . كيللر (القاهرة ، النهضه المصريه ، ١٩٧٨)ص ١ ، ٢

التجريبية التى قام بها كل من " باندورا " Bandura و " برجر " Berger و " كامبيل " Campell و " بارنوبل " Barnwell " وسيكرست " Sechrest Sechrest و " روزينباوم " Rosenbaum على التعلم عن طريق الملاحظه Learning by olservation والتى قد توصلت بعضها الى ان التعلم واكتساب الخبرات يمكن ان يتم دون استخدام التعزيز " المباشر " ولكن عن طريق التعزيز البديل Vicarious reinfercement (٤).

ويؤثر الاطفال بعضهم على البعض الآخر بسبل مختلفه . واحدى هذه السبل هى التعزيز ، هو تدعيم او تشجيع سلوك الطفل . فعندما يدعم طفل سلوك طفل آخر فان احتمالات ظهور السلوك لدى الطفل الآخر تزداد . وتزداد احتمالات السلوك اذا توجه الاطفال نحو السلوك بانتباههم واستحسنوة ، واستجابه الاطفال الأخرين لهذا السلوك هنا لسلوك الطفل تشكل تقريرا سلبيا او ايجابيا لسلوكه .

والتعزيز ليس هو السبيل الوحيد الذى يؤثر الاطفال به فى سلوك نموهم من الاطفال أو يؤثر الكبار به فى سلوك الصغار . فالنموذج Model يلعب دورا فعالا فى هذه العمليه ايضا فعند ما يشاهد طفل طفلا آخر يتصرف بطريقه معينه فان ذلك يؤثر فى الطفل المشاهد بثلاث طرق (باندورا Bandura)

أولا : عندما يشاهد طفل طفلا آخر يقوم بشىء معين فانه قد يتعلم منه أن يفعل شيئا لم يكن يعرف كيف يفعله من قبل ، أو لم يكن يفكر فى القيام به من قبل .

ثانيا : يتعلم الطفل ماذا يجرى عندما ينصرف بطريقه معينة .

ثالثا : توحى استجابه النموذج بالكيفيه التى يستطيع ان يتعرف هو بها عندما يكون فى موقف جديد .

وهذا يوضح انه يمكن تعلم العديد من انواع السلوك (بما فى ذلك السلوك الاجتماعى) عن طريق مراقبه النموذج (٥). ونحن نتعلم ان بعض الاشياء ، اذا لم نتناولها بحرص ، فانها قد تقطع اصابعنا ، او تحرقها او تخزها او تخدشها

---

(٤) حمدى محروس احمد : علم النفس التعليمى جزء ثان - ابحاث ومقالات (القاهرة مكتبه سماح ، ١٩٨٧) ص ١٤ - ١٧

(٥) زكريا الشربينى : تقليد الاطفال للنموذج فى ضوء اعطاء الفكره حول السلوك المتوقع (القاهرة، مجلد دراسات تربوية المجلد الخامس جزء ٢٤ -١٩٩٠) ص ١٤٦ - ١٤٧

وكل هذا نتعلمه عن طريق " العبرة " Vicarious Learning نحن نتعلم الانزلاق على الجليد والرقص ونتعلم آداب المائده واساليب الكلام بل وحتى أساليبا فى التعبير عن انفعالاتنا . نحن نتعلم مهارات الالعاب ومبادئها الاساسيه Fundamentals ونتعلم جدول الضرب ونتعلم ان نتلو عن ظهر قلب قصيده من الشعر ، نتعلم ان نخاف صوت آلة طبيب الاسنان . نتعلم ان نقول الصدق وان نخجل من قول الكذب . نحن نتعلم قيمه النقود . وقيمه القوة ، وقيمه العمل ، وقيمه المركز وقيمه الكرم وقيمه التفكير العلمى وقيمه العدل ، وقيمه التعاون ، وقيمه الحب وهكذا وهكذا .

ويجمع الباحثون والمهتمون بدراسة السلوك الاجتماعى على ان مشاهدة الطفل لنماذج سلوكيه يعتبر واضحا قويا لاقدام الطفل على نفس السلوك وتقليده (براين ويلبك - ١٩٧٠ (Bryand & Walbek)[٦].

فالتربية الأخلاقيه فى مدارسنا تأخذ دائما شكل المنهج المستتر Hidden curriculum وهو المنهج الذى يمارس دون ان يكون له وجود ملموس .

فبالرغم من عدم وجود خطه أو محتوى او مقرر موضوع للتربية الاخلاقية ، فان المدرس دائما يقوم بدور المربى الأخلاقى الذى يحاول بأساليب مباشره او غير مباشرة ان يغرس مجموعة من القيم فى التلاميذ ، تلك التى يعتقد هو وغيره من الكبار فى اهميتها لعمليه التطبيع الاجتماعى . فالمدرس من خلال مظهره وسلوكه وتصرفاته يحاول ان يكون قدوه لتلاميذه ، وحين تظهر مشكلات سلوكيه نجده يبادر بتلقين النصائح والعظات من وجوب التمسك بالنظام واحترام السلطه والاتصاف بالصدق والأمانه وغيرها من القيم. وقد يلجأ احيانا الى انواع العقاب البدنى بالضرب او المعنوى ليجبر التلميذ على احترام القواعد المفروضه . غير ان هذه الممارسات ثبت من ابحاث ودراسات عديده عدم جدواها فى تعديل السلوك واحساس الفرد بالاستقلال الأخلاقى ، أى أحساسه بالقدرة على اتخاذ قرارات سليمه فيما يواجهه من مشكلات اخلاقيه [٧]. فالقيم من

---

(٦) زكريا الشربينى : تقليد الاطفال للنموذج فى ضوء اعطاء الفكره حول السلوك المتوقع المرجع السابق ص ١٤٧

(٧) فاطمه ابراهيم حميده : التفكير الاخلاقى (القاهرة ، مكتبه النهضه المصريه ١٩٩٠) ص ٤ .

المفهومات المجرده اللازمه للجنس البشرى والتى يكتسبها الفرد عن طريق الملاحظه داخل الاسرة فى المنزل وعن طريق المدرسة وعن طريق المجتمع وتقوم القيم بتوجيه سلوكه وتعمل على توازنه وتستعمل كوسيله للحكم على سلوكه كما انها تساعد الفرد على التمكن من ضبط نفسه ومعرفه توقعاته من الأخرين وتزودة بالشعور اللازم لمعرفه الصواب من الخطأ والمرغوب من المرفوض(٨). كما ان القيم تساعد الفرد على التفكير فيما ينبغى ان يفعله وعلى التفكير فى الاساليب والوسائل التى يختارها فى الموقف المشكل وبذلك يمكن ان ينظر الى القيم كدعامة لتفكير الفرد. ولذلك يعد هدف اكساب التلاميذ القيم التربويه من الاهداف الرئيسيه للتربية فالفرد الذى يعرف الحقائق والمعلومات لا يضمن بالضرورة ان ينتفع بها ويطبقها ، فالمعرفه لا تتحول تلقائيا الى عمل وسلوك ولكى يمكنه الانتفاع بهاينبغى ان تتوفر لديه الرغبه فى ذلك وان يتوفر لديه الاستعداد والاتجاه . ويجدر الاشاره هنا الى ان علماء النفس لا يستطيعون فهم او ملاحظه التعلم بشكل مباشر لهذه القيم ، بل عن طريق الاداء الذى هو وسيله التعبير عن التعلم تعبيرا سلوكيا .

ان الاطفال يقلدون السلوك الذى يشاهدونه نتيجه النماذج التى يتعرضون لها . وهذا التقليد يستمر لفتره طويله نسبيا عندما يظهر نجاح النموذج(٩). ومن بين تقسيمات التقليد وانواعه : من يقسم التقليد الى تقليد حسى وتقليد تصورى . ففى التقليد الحسى يدرك الشخص النموذج ادراكا حسيا ، ويقلده مسترشدا بهذا الادراك الحسى . اما التقليد التصورى فان الشخص يدرك النموذج ادراكا حسيا ويحاول ان يحتفظ بصورته فى ذهنه. ثم يحاول مسترشدا بهذه الصورة الذهنيه ان يقلد النموذج .

وقد قدم " باندورا " Bandura وزملاؤه مفهوم التعلم الاجتماعى فى الفترة من ١٩٦١ الى ١٩٦٥م ، وتنطوى نظريه التعلم الاجتماعى او التعلم بالتقليد على نظره سلوكيه تؤكد الطريقه التى يصبح بها الاطفال المعززين نماذج تحتذى وتقلد من جانب الاطفال الأخرين(١٠). (ديفانز Evans ، ١٩٧٥، ص ١٠٥ - ١٠٦) (سكوارتز Schwartz ١٩٨٢ ص ٤٧) .

---

(٨) سعد مرسى احمد: التربية والتقدم (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٠) ص ١٦

(٩) عبد الرحمن عيسوى : الأثار النفسيه والاجتماعية للتليفزيون العربى (القاهرة دار النهضه المصريه ، ١٩٨٤) ص ٣٨

(١٠) زكريا الشربينى : مرجع سابق ص ١٤٧

لا شك ان التعلم يحتاج الى ما هو اكثر من التقارب والتعزيز أو الثواب والعقاب فنحن نتعلم من القراءة ومن مشاهدة التليفزيون والاستماع الى الأخرين وملاحظه ماحولنا بشكل عام . بل ان الاحتمال الاكبر اننا نتعلم بوسائل لا حصر لها وبطرق متعددة ،

وتدور فكره التعلم الاجتماعى حول مسألة كيف يتعلم الناس عن طريق الاحتذاء Modelling وكيف تؤثر القدوة أو النموزج او الموديل (الوالد - المعلم - الزميل) على سلوكنا وخاصه فى اكتساب انواع السلوك المقبولة اجتماعيا (السلوك القيمى) والتى تتم عن طريق المحاكاة - والفكره التى يستند اليها هذا النوع من التعلم هى التطوع الفعال Operant condi-tioning عند سكينر .

ان اهميه هذا النوع من التعلم - اى التعلم بالمحاكاة - واضحه تماما فى حياتنا اليوميه ، فما انتشار " الموضات " واساليب المسلك والملبس والحديث وغيرها انتشارا هائلا بين فئات مختلفه من الناس الا دلالة واضحه على التعلم بالمحاكاة .

تلك العمليه التى يعتقد الكثير من أصحاب نظريه التعلم الاجتماعى انها ذات دور اساس فى عمليه التنشئه الاجتماعيه . وهم يطلقون على هذا النوع من التعلم احيانا تعبير التعلم بالملاحظه ويصف(باندورا)هذه العمليات بأنها احدى الوسائل الاساسيه التى تكتسب بها اساليب جديدة للسلوك وتعدل بها من الانماط القائمه فعلا [11] ولقد تزايد الاهتمام بسلوك الناس وأفعالهم فى الفتره الراهنه حيث يبدو التحذير واضحا من الأزمه الخلقيه التى يتسم بها العالم المعاصر . فهناك تزايد فى صور السلوك المنحرف من جرائم " ادمان وتطرف وعنف " ، وشذوذ وتهرب من الضرائب وفساد سياسى . فكم منا مر ومازال يمر بخبرات يقشعر لها الضمير الخلقى ، ويتقزز منها الوجدان السليم ويأنف منها الذوق الرفيع . ومن ذلك كما يرى " عبد الرحمن العيسوى " عدم الولاء ونكران الجميل والجحود لتلك الايدى التى قدمت لنا العون تلو العون ، وأخذت

---

(١١) لطفى محمد فطيم - ابراهيم عبد المنعم الجمال : نظريات التعلم المعاصرة (القاهره ، النهضه المصريه ، ١٩٨٨)ص ١٥٠

بأيدينا الى بر الأمان والسلام وأغدقت علينا العطف والعطاء ؟ كم من نقر بعض اليد التى تقدمت لمساعدته وكم من جاحد بات يكيل الضربات لتلك الايدى الحانيه التى اغرقته بالعطف والحنان ، اليست هذه مشكله جديره بأن يتصدى لها علماء النفس فى بلادنا فيتعرفون على ماهيتها ومظاهرها وأسبابها ويضعون الاقتراحات لعلاجها ؟! وكم منا يلمس مظاهر الوشايه والوقيعه والدس والرياء الادارى والنفاق والخوف ممن يعتلون مراكز السلطه ومداهنتهم بل وتشجيعهم على الاذى والعدوان والتسلط ، ولكن ما ان تزول عنهم صفه السلطه الا ويقلبون لهم ظهر المحبه ويعاملونهم بكثير من الخسه والوضاعه ومن السمات الجديرة بالبحث والتثقيب الطمع والجشع والعدوان على المال العام وعلى ممتلكات الدولة وهى سلبيات تدل على عدم انتماء من يرتكبها للمجتمع فانتشار مشاعر الانانيه والطمع والجشع والآثره والسرقه والرشوه والاختلاس والتباطؤ فى الانتاج وعدم تقدير قيمه الوقت كلها مسائل جديره بالانتباه اليها ودراستها بالمنهج العلمى الموضوعى(١٢).

وهذا السلوك السابق الذكر يمكن ان يؤدى الى ازمه اجتماعيه تهدد النظام الاجتماعى . وهذه الازمه الخلقيه مرجعها غالبا التغيرات فى ظروف الحياه لدرجه تصبح معها القيم التربويه التىكان الناس يسترشدون بها فى حياتهم السابقه غير ملائمه للمواقف الحيويه الجديدة ، وبدلا من لفظ تلك القيم المهزوزه فانها تبقى فى المجتمع بحيث لا يفهمها الناس ولا يدركون كيفيه تطبيقها فى المواقف المشكله الجديده التى تواجههم .

ومن هنا كان من واجب المؤسسات التربويه والمواد التعليميه المصوره والمقروءة والمذاعه ووسائل الاعلام ان تقدم للناشئه والكبار على حد سواء المشكلات الخلقيه بصوره دقيقه وواضحه وان تساعدهم فى وضع المعايير المناسبه التى يمكنهم استخدامها عند الحكم بالتحسين او التقبيح على المواقف الحيوية المشكله التى تواجههم ، وان تنمى لديهم القدره علىالتفكير الناقد والتفكير العلمى لكى يختبروا القيم السائده ويحددوا مدى مناسبتها للتطبيق واستخدامها فى الحكم على الأشياء . فتكون القيم مرجعا للفرد فى الحكم على الجمال والقبح والشر والخير،وعمليات السلوك الخلقى التى يجب مراعاتها هنا هى المحاكاه . والايحاء والتقمص . غير ان المنهج المدرسى وهو يمثل حياة المدرسة ووسيلتها فى التربية توجه اليه انتقادات منها انه يؤكد على الحقائق

---

(١٢) عبد الرحمن محمد العيسوى : دور علم النفس فى التصدى لمشاكل المجتمع وتحقيق اهدافه (القاهره ز الهيئه المصريه العامه للكتاب ، مجله علم النفس ، يونيو ١٩٩٠) ص ٧ ، ٨

ولا يهتم بدراسة القيم وتنميتها اهتماما واضحا ، فما لا يتم تقويمه فهو عرضه للاهمال ، وأدى هذا الى عدم اكتراث النشئ بالموضوعات الخلقيه التى يكتنفها الغموض كما يرى كل من(هندام وجابر عبد الحميد)، وصعوبه تمييز القيم الجديره بالتنميه ، بل صعوبه تحديد المسئوليه فيما يتصل بتنميه القيم . هل تدخل فى صميم عمليه التربيه القوميه ؟ هل هى اختصاص دروس الدين؟ هل تتوزع بين هذه وتلك ؟ يضاف الى ذلك أن هناك قيما تؤكد الاستقلال والفرديه ، يقابلها قيم تؤكد طاعة القواعد ومسايره الأخرين والتوافق معهم ومثل هذا التضارب قد يجعل من الصعب تخطيط المنهج واختيار محتوياته ، وتحديد السلوك المرغوب فيه .(١٣) وتعد القيم التربوية احدى مرتكزات العمل التربوية ، بل هى من أهم اهدافه ووظائفه. وهذه القيم بفيه الأباء والمعلمين وكافه المؤسسات التربويه داخل المجتمع ، وكلهم يسعى الى تأكيد النسق القيمى الايجابى ، وحذف القيم السالبه التى تعوق حركه التنميه ، أو تقيد الطاقات ، ذلك ان القائمين على أمور التربية يبغون صناعة الطفل القادر والمشارك والمؤثر فى حركة التنميه داخل المجتمع . والطفل فى حاجه الى أن يتعلم كيف ينبغى ان يسلك ، ولا يجب ان يقتصر فى ذلك على نقل المعرفه الخلقيه ، بل غرس وتنميه العادات الخلقيه لدى الاطفال.(١٤) انه لمن السهوله بمكان اقناع الطلاب بالموافقه على قواعد اخلاقيه مثل " لا تسرق " ، " لا تكذب" ولكن من الصعوبه بمكان تنميه معايير اخلاقيه يحس الطلاب بأنهم ملزمون باتباعها فى سلوكهم . اذ ان المعيار الحقيقى هو مقياس اخلاقى يمكن تطبيقه وهو معيار يعتبر الاطفال انفسهم والأخرين مسؤولين ازاءة . ومثل هذه المعايير تخلق نظاما معاونا يساعد الطلاب على الارتقاء الى مستوياتهم الأخلاقيه وعن طريق هذه العمليه الخاصه بوضع الاعتقاد موضع الممارسة ، تتحول القيم الى فضائل(١٥)

---

(١٣) يحى هندام ، وجابر عبد الحميد جابر : المناهج : اسسها تخطيطها ، تقويمها (القاهرة ، دار النهضه العربيه ، ١٩٨٠) ص ١٤٤-١٤٦

(١٤) حسن شحاته : قراءات الاطفال (القاهرة ، الدار المصريه اللبنانيه ، ١٩٨٩) ص ٩٢ ، ٩٣

(١٥) توماس ليكونا : اربعه اساليب لتدعيم نمو الشخصية عند الاطفال (ترجمه احمد شفيق الخطيب (القاهرة ـ مجله الثقافه العامه ، ١٩٨٩) ص ٤٧ .

فالفضائل اتجاهات تكونت نتيجه لافعال خلقيه متكرره ، وهذه الفضائل ثمـــره العادات . والمهارات الخلقيه يمكن تعلمها عن طريق الممارسة والاطفـــال يمرون بعمليه التربية الخلقيه لاكسابهم القيم المرغوب فيها عن طريق تقليـد افعال اكثر الناس قربا له اى الاباء والمعلمين (النموذج) ومن خلال الايحاءات يتشرب مشاعرهم واتجاهاتهم ، ومن خلال عمليه التقمص يتبنى خصائصهم الشخصيـة ومن ثم تصبح هذه الخصائص سمات تشكل مثله الاعلى وفكرته عن ذاته وتصـــوره لما ينبغى ان يكون علية . وجماعة الاقران أو الاتراب لهم دور فعال فى غـــرس واكساب القيم وتزويد الاطفال بمعايير تناصر او تؤيد اتجاهات الاسرة اكثر من مخالفتها . وهى جماعات يؤثر فيها العمر الزمنى للاقران ، وتؤدى دورا اساسيا فى تشكيل القيم لديهم وتدعيمها وغرسها عن طريق الأخذ والعطاء وتكويـــن العلاقات مع من يختارون فى جو من الحريه فى ضوء اتجاهات الشله التـــى تزود أفرادها بجمله من القيم التى تعتنقها . ويمتلك المجتمع بدوره نسقـــا للقيم يضمنه اهدافه ومثله العليا التى توجه حياته ومناشطه وعلاقاته . وتضارب هذه القيم او عدم وضوحها يحدث صراعا قيميا واجتماعيا يؤدى الى تفكك المجتمع وانهيارة . وهذه الأهمية العريضه للقيم وادوارها المتنوعة التـــى تؤديها للانسان منذ الطفولة ، وللمجتمع فى تطوره تدعونا كمدرسين ومخططـــى المناهج الدراسيه ، الى تأكيد القيم التربويه الموجبة وتنقيه كل ما لديهم من قيم بقيه حذف السالب منها ، الأمر الذى يتطلب تحديد القيم المطلـــوب اكسابها فى مرحلة الطفوله ، وتعرف كيفيه تضمينها فيما يقدم لاطفالنا مـــن مواد تعليميه وثقافيه ، فنحن كدولة ناميه تتّجه نحو التطوير والتحديـــث والتخلص من المعوقات والتأكيد على التنميه المجتمعيه والقيم التى تحقـــق تلك التنميه ، ونبذ القيم التى تعوق تلك التنمية ، لهذا ولكل ما سبـــق فان دراسة القيم أمر مرغوب فيه وضرورى ويوضح هذا القول ما اشار اليـــه (ضياء زاهر)من ان التطور العلمى والتقنى قد أدى الى اعادة تشكيل الكثيـــر من معارفنا ومفهوماتنا عن الحياة ، وتقويض أغلب تصورات الانسان عن ذاتـــه وعالمه . وقد أدى ذلك بدوره الى التذبذب وعدم الاستقرار فى القيم الموروثه والمكتسبه ، وعدم التمييز بين ما هو صواب وما هو غير صواب ما قد يؤمنـــون به من قيم ، وظهرت ازمه القيم واضحه جليه ودفعة الشباب الى الثورة علـــى القيم الموروثه والاغتراب او الانفصال عن القيم التى جاءت بها الثـــــوره

العلميه والتقنيه .[١٦] والمأمول ان تكون دراستنا هى بدايه الطريق الصحيح لاعادة بناء الانسان المصرى على هذه الارض الطيبة الانسان المتسلح بسلاح العلم والايمان والقيم الروحيه الدينية والعربية والوطنية والقادر على الانتاج والمهىء للزود عن كرامه الوطن والمستعد لدفع كل شر ومكروه يصب مصرنا الحبيبة (مجتمعنا الفاضل السليم) الذى نأمل الوصول اليه وخلقه عن طريق الاهتمام بتعزيز افراده ايجابيا وتعلمهم عن طريق العبرة Vicarious reinforcement وتوفير المناخ العلمى المناسب والمناخ التربوى الصالح وأساليب تعليمية خاصه منها الاقتناع والممارسة والتدريب العملى والاهتمام بأسلوب المناقشه واعطاء الطفل حريه التعبير (الحركى واللغوى والفنى) ومنها القدوة الحسنه،وان من اسباب الاهتمام بالقيم التربويه حاجه الفرد الى معايير يستخدمها عند تعامله مع غيره فى المواقف الاجتماعيه المتغيره وحاجه المجتمع الى افراد صالحين بعيدا عن مشكلات سوء التكيف (الادمان - التطرف - العنف) ، لان تلك المعايير اذا افتقدها الفرد، اغترب عن ذاته وعن مجتمعه وفقد دوافعه الى العمل وقل تكيفه مع غيره وقل انتاجه وعطاؤة ، من ذلك ما اشارت اليه " شارلوث ديول " حين كشفت عن ان المبدع يميل فى عمله الى اعتناق قيم من قبيل الصدق والامانه [١٧].

ولقد تزايد الاهتمام بسلوك الناس وافعالهم فى الفتره الراهنه حيث يبدو التحذير واضحا من الازمه الخلقيه التى يتسم بها العالم المعاصر . فان هناك ازمه خلقية تعانى منها المجتمعات تتمثل فى عدم التمييز بين ما هو خطأ وعدم معرفه ما يتعين على الناس ان يتمسكوا به من مبادىء وقيم او يعجزون عن تطبيق مثلهم الخلقيه فى مواقف معينه ، ان الازمه فى هذه الحالة تكون ازمه خلقيه [١٨].

---

(١٦) ضياء زاهر : القيم فى العملية التربوية (القاهره ، مؤسسه الخليج العربى ، ١٩٨٤) ص ٨

(١٧) مصرى عبد الحميد حنوره : الاسس النفسيه للابداع الفنى لدى كتاب المسرحية (القاهرة ،الهيئه المصريه العامه للكتاب ، الكتاب السنوى - ١٩٨٠) ص ٣٩٨

(١٨) عبد الفتاح حجاج : التربية الخلقيه : نظره تحليليه (قطر : جامعة قطر - مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٢) ص ٢ .

٢) اهميه البحث واهدافـــــه :

١) تعتبر هذه الدراسة التجريبية على درجه كبيره من الأهميـــــة بالنسبه للمشتغلين فى مجال التربية والتعليم بصفه عامه. وبالنسبه للباحثين فى مجال التعلم وعلم النفس التعليمى ، وعلم النفس الاجتماعى بصفه خاصة ، لانها تعمل على القاء الضوء على ظواخر فى غايه الأهميه مثل ظاهرة التعلم " بالعبره " الإستدلالى البديل Vicarious learning وظاهرة التعلم عن طريق الملاحظـــه Observational learning وظاهرة التعلم العرض (الذى يتـم بالمصادفه) incidental learning وظاهرة التعلم عن طريق التقليد learning by imitation . وتتشابه هـــذه الظواهر فيما بينها فى ان التعلم يتم عن طريق التأثير الذى ينتقل مـــن الأخرين الى الشخص ذاته (المتعلم) نتيجه مشاهدته لأعمال الأخرين وما ينتـج عنها من ثواب أو عقاب .

والواضح ان مبدأ الثواب والعقاب يرتبط ارتباطا وثيقا بقانون الأثـر فى التعلم " ثورنديك " Thorondike (١٩٣٢) ، كما انه يرتبط ايضا بفكره التعزيز المباشر الذى نادى به سكينر skinner (١٩٥٣) والذى من اهم انواعه التعزيز الأولى primary reinforcement والتعزيز الثانوى secondary reinforcement ويتصف كلاهما بالتعزيز المباشر الذى يقع تأثيره على الشخص الذى يقوم بالعمل .

ولكن اهتمام البحث الحالى يختص بنوع آخر من التعزيز ، يعتبر علـــى جانب كبير من الأهميه فى مجال التعلم واكتساب الخبرات " القيم التربويـة " ويؤثر بطريقه متوازيه parallel للتأثير الذى ينتج عـــن التعزيز المباشر ، الا وهو التعزيز " البديل vicarious reinforcement " وهذا المصطلح يستخدم عند وصف ظاهرة تعلم معينه certain learning phenomena مثل التعلم بالملاحظه (او المشاهده) observational learning الذى نادى به " باندورا " Bandura (١٩٦٦) والتعلم بالمصادفه incidental learning الذى نادى به " برجر " Berger (١٩٦١) ، وهنا يتعلم الطفل ليس عن طريق التعزيـــز المباشر ، ولكن عن طريق التعزيز الذى يتلقاة الأخرون .

One learns not from the receipt of direct reinforcement but from the reinforces which others receive.

ونرى اشاره الى ذلك عند كل من " هل " Hull (١٩٦٠) ، " روزينباوم Rosenbaum (١٩٦١) ، " كامبيل " Campell (١٩٦١) ، "برجر " Berger ، (١٩٦١ ، ١٩٦٢) ، " باندورا " Bandura (١٩٦٥، ١٩٦٩) ومع أهمية هذا النوع من التعزيز بالنسبه للتعلم واكتساب الخبرات والمعتقدات " القيم التربويه " خاصه عند الاطفال صغار السن وعن طريق التنشئه الاجتماعيه البديلة . الا انه لم يأخذ حقه فى البحث والدراسة فى مجال علم النفس التعليمى ، أو مجال علم النفس الاجتماعى ، مما حدا بالبعض هل Hull (١٩٦٠) وباندورا Bandura (١٩٦٩) الى القول بأن التعزيز " البديل " ليس له نفس المكانه المبجله فى نظريه التعلم Learning theory كما هو الحال للمكان المبجله التى يحتلها الأن - التعزيز الاولى " المباشر " والتعزيز الثانوى " المباشر " ، مما جعل الباحثين فى هذا المجال ان يهتموا بدراسة النوع الثانى ، وان يقل اهتمامهم بدراسة النوع الاول ، لدرجه ان الابحاث والدراسات التى تناولت التعزيز " البديل " Vicarious reinforcement تعتبر الى حد ما قليله ونادرة ، مع ان هذه العمليه process تعتبر على جانب كبير من الأهميه لتفسير بعض انواع التعلم عند الانسان . والتعزيز " البديل " يشتمل على تعميم آثار التعزيز " المباشر " من الاخرين الى الفرد نفسه " برجر " Berger (١٩٦٢) .

واستخدام اسلوب الثواب والعقاب (او استخدام التعزيز) بعد القيام بالأعمال ، يؤثر - دون شك - على اختيار الافراد للأعمال اللاحقه Subsequent task وملاحظة observation ومراقبه Watching الافراد الأخرين عند تأديتهم لاعمالهم (تعاون فى مقابل عدم التعاون - صدق فى مقابل عدم الصدق - امانه فى مقابل عدم امانه- شجاعه فى مقابل عدم الشجاعه- انتماء فى مقابل لا انتماء) ، بعد اتمام الاعمال يؤدى الى تأثر الفرد (الملاحظ - المراقب - المشاهد) عن طريق التعزيز الذى يتلقاة الأخرون (اى تعميم التعزيز من الأخرين الى الفرد ذاته) وهنا يتم التعلم عن طريق العبره Vicarious learning متمشيا مع المثل الشائع

" اضرب المربوط يخاف السايب "

ان وقوف الرأى العام العالمى مع الشرعية وضد العراق فى احتلاله لأراضى جارته الكويت بالقوة ، واجبارة عنوه على الانسحاب وعقابه اقتصاديا لهو بمثابه (تعلم عن طريق العبره) لكل من تسول له نفسه ، التفكير فى اغتصاب اراضى جيرانه بالقوة .

ويسمى الفرد الذى تأثر بالتعزيز " البديل "Vicarious reinfo-rced person وهذا يؤثر بالتالى على سلوك الاختيار عنده ، عند اقدامه على اختيار الاعمال اللاحقه (الاندماج فى الجماعات المرجعيه الفاسدة فى مقابل الابتعاد عنها) .

والتعزيز ليس هو السبيل الوحيد الذى يؤثر الأفراد به فى سلوك غيرهم من الاطفال او يؤثر الكبار به فى سلوك الصغار . فالنموذج Model يلعب دورا فعالا فى هذه العملية ايضا ، فعندما يشاهد طفل طفلا آخر يتصرف بطريقه معينه يتسم بسلوك يتم عن (تعاون - صدق - امانه - شجاعة) - او (سرقه - كذب - لا مبالاة) فان ذلك يؤثر فى الطفل المشاهد بثلاث طرق (باندورا Bandura ١٩٦٩) .

أولا : عندما يشاهد شخص فردا آخر يقوم بشئ معين فانه قد يتعلم منه ان يفعل شيئا لم يكن يعرف كيف يفعله من قبل ، او لم يكن يفكر القيام به من قبل مع التأكيد على ان التعلم قد يكون لاشياء مرغوب فيها او لاشياء غير مرغوب فيها على السواء .

ثانيا: يتعلم الفرد ماذا يجرى عندما يتصرف بطريقه معينه .

ثالثا: توحى استجابه النموذج بالكيفيه التى يستطيع ان يتعرف هو بها عندما يكون فى موقف جديد .

وهذا يوضح انه يمكن تعلم العديد من انواع السلوك (بما فيها السلوك الاجتماعى) عن طريق مراقبه النموذج ، وكيف يؤثر النموذج او الموديل على سلوكنا وخاصه على اكتساب انواع السلوك المقبوله اجتماعيا والتى تتم عن

طريق المحاكاة . وان اهميه التعلم بالمحاكاه واضحه تماما فى حياتنا اليومية ، فما انتشار " الموضات واساليب التملك للكماليات وغيرها انتشارا هائلا الا دليلا واضحا على التعلم بالمحاكاة .

٢) ويهتم البحث الحالى بدراسة اثر التعزيز " البديل " على التعلم لدى تلاميذ الحلقه الأولى بالصفوف (الثانى - الثالث - الرابع - الخامس) من مرحلة التعليم الاساسى (. العاديين وضعاف العقول) .

ومدى تأثير قراءة قصص الالغاز والقصص الدينى على اكساب السلوك القيمى لدى تلاميذ الصفوف (الرابع والخامس) من نفس المرحلة فى المواقف الحيويه حيث يتشرب التلاميذ القيم التربويه التى ترد ضمنا خلال احداث القصه ومواقفها الحيويه والدراميه نتيجه لتقليدهم لنماذج القصه المعززة .

٣) تحاول هذه الدراسة من خلال ما ستقدمه من نتائج مساعدة الأباء والمهتمين بالوضع التعليمى والتربوى تقديم الخدمات الارشاديه والتربويه من أجل خلق المواطن الصحيح الصالح السوى والمنتج والمبدع عن طريق اعطائهم فكره اوضح بخصوص العوامل الاكثر اسهاما فى محاكاه وتقليد الطفل للنموذج الذى يشاهدة .

٤) تساعد القائمين على ثقافه الطفل فى معرفه اهم المتغيرات التى تساعد على تقليد الأطفال للنماذج مما يوفر لهم رؤيه اوضح لمايجب ان يقدم للاطفال من قصص تعمق قيم الحياه الايجابيه وتثير الاهتمام بالعلم والفن والادب وتساعدهم فى تنمية قدرات عقليه مثل التذكر والاستنتاج والتعليل وتفسير العلاقات بين الاشياء .

٥) تساعد القائمين على التربيه من خلال الدراسة النفسيه المتعمقه للحالات الفرديه المتطرفه للاطفال المشلولين حركيا الى تفهم المعنى فى عمليه " التكوين المعتاد " أى ان يكون الطفل المشلول فى اعماقه كارها فاذا هو من حيث لا يدرى محبا ، بالقياس الى الشعور المباشر ... وبعبارة أخرى على حد تعبير " مصطفى زيور " فهو ما ليس هو ، وهو ليس ما هو...[١٩] وهو ما تكشف عنه الدراسة العميقه للحالة الفرديه اى ما يفلت من الفرد لا كل ما يصدر عنه .

---

(١٩) محمد عبد الظاهر الطيب : مصطفى زيور (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب - مجله علم النفس العدد ١٦ السنه الرابعه ١٩٩٠) ص٦١

(٢) المشكلـــــــه :

١) صياغه مشكله البحـــــــث

تتلخص مشكله البحث الحالى فى قله اهتمام ذوى الشأن فى حياة الطفـــل فى الاستفاده من تطبيق ظاهرة التعزيز البديل من خلال ضرب القدوة وتعزيـــــز النموذج المثالى والتعلم من خلال العبره اثناء تحليل النص القصصى ، كاركان هامه واساسيه فى تعلم الاطفال واكسابهم القيم التربوية .

أ) ان دراسةهذه الظاهرة لا تقل فى اهميتها عن دراسة اثر التعزيز المباشر " الاولى والثانوى على التعلم والاكتساب والذى يستخدم الآن بكثرة عـــن قصد . Intentional learning

ب) الى جانب قله وقدره الأبحاث والدراسات التجريبية السابقه التى أجريت فى هذا المجال " التعزيز البديل " او " التعلم بالعبره " Vicarious learning

ج) ان اكتساب القيم التربويه لا يقل اهميه عن اكتساب الحقائق والمعلومات وما لا يخضع للاكتساب ثم التقويم الفعلى فمصيره الاهمال .

د) لقد أصبح التنافس العلمى بين الطلاب على حجز مقعد بالتعليم الجامعى ، بغيه الطلبه والآخرون ذوى الشأن فى حياتهم دونما اهتمام لاكسابهم القيـــم التربوية .

٢) تحديد مشكله البحـــــث :

تتحدد مشكله البحث فى التساؤلات الاتيـــــه

أ) هل مشاهده النموذج فقط تكفى لاستهواء الطفل لممارسة مثل هذا النموذج؟

ب) هل يوجد تأثر للتعزيز " البديل " على سلوك الاختيار (أو الاستجابه) للعمل اللاحق لدى اطفال الحضانه سن (٤ - ٦) من الجنسين ولدى تلاميـــــذ الصفوف (الثانىوالثالث والرابع والخامس) سن (٧ - ١١) من الجنسيـــــن نتيجه مشاهدتهم ومراقبتهم لا قرانهم من نفس (الجنس ، والسن والمستـــــوى التعليمى) ، الذين يقومون بعمل ما يتلقون بعد اتمامه تعزيز " مباشـــر " (ايجابى - سلبى - لا يوجد تعزيز) عاديين وضعاف عقول .

ج) هل تعزيز السلوك القيمى للنموذج فى القصه يؤدى الى انتشار نفـــــس السلوك فى موقف معين بين عدد كبير منالاطفال ويؤثر على سلوكهم القيمى .

٣) تحديد مصطلحات البحث :

أ) التعلم (يكون تأثير الأباء والمدرسين (ذوى الشأن فى حياة الطفل) اكثر ما يكون فى عمليه التعلم. ذلك انهم يساعدون الطفل على اختيار الأمور التى يتعلمها ، فضلا عن انهم يساعدونه على تعلمها على نحو انفع وأجدى .(٢٠)

التعلم نشاط ذاتى يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات ويكون مواقف يستطيع بواسطتها ان يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل فى الحياة . والمقصود بالعملية التربويه كلها انما هو تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبه والمواقف الملائمه ، وما الطرق التربويه المختلفه وما الأعمال المدرسية . على اختلاف انواعها - الا وسائط تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعليميه . وقيمه هذه الطرائق والأعمال انما تقاس بمقدار ما تستثير فاعليه المتعلم وتوصله الى الاستجابات والمواقف التى يعتبرها المجتمع صحيحه (٢١) ومرغوب فيها - فالتعلم ليس ما تقررة المناهج الدراسيه أو ما يدار داخل جدران الفصول ، ولكن مواقف الفرد والقيم التى يؤمن بها ومظاهر اهتمامه ومختلف دوافعه وحوافزه فانها تتوقف جميعها على خبرته فى الحياه واعداده لها . فكما ان الانسان حين يلاحظ اثر سلوكه وتصرفاته فى استجابه الأخرين له فانه يجنح الى انتخاب انماط من السلوك الاجتماعى تفيده وتحقق غاياته ، فانه ايضا يتعلم من الملاحظه ، كما انه لا يوجد تعلم من غير حافز .

لا يوجد تعريف واحد مقبول لدى علماء النفس ، الا ان المحاولات المتعددة على حد قول " هيلجارد وماركويس " يمكن ان تؤدى الى نوعين عريضيين من التعاريف .

النوع الاول : يضم التعاريف الواقعيه ، حيث انها تنسب ظاهرة التعلم الى الاحداث التى يمكن مشاهدتها فى العالم المادى .

---

(٢٠) هارى ريفلين : تنمية القدرة على التعلم (ترجمه) محمد عماد الدين اسماعيل (القاهرة ، مكتبه النهضه المصريه - سلسله دراسات سيكلوجيه د. ت) ص ١٢

(٢١) فاخر عاقل : التعلم ونظرياته (بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٧) ص ١١

النوع الثانى : يضم التعاريف النظرية ، التى تصف الحالات الضروريه او العمليات الاساسيه التى يعتقد الكاتب انها لازمه لحدوث التعلم .

ومن التعاريف الواقعيه تعريف " جاثرى " (١٩٥٢) فالتعلم هو تلك التغيرات فى السلوك التى تتبع السلوك . وتعريف " مان " (١٩٥٥) بأن التعلم هو التعديل الاجتماعى الثابت تقريبا فى السلوك كنتيجه للنشاط والتدريب الخاص والملاحظه (٢٢).

ويعرض مصطفى فهمى تعريف " من " Munn باعتباره عمليه تعديل فى السلوك او الخبره .

"To learn is to modify behaviour and experience".*

فتعلم الفرد لان يكون ديمقراطى النزعة ما هو الا نوع من تعديل السلوك ، ذلك لان الفرد بطبعه ميال الى حب السيطره ، تواق الى العدوان ، وكذلك الطفل المصاب بالشلل عندما يحاول ان يتعلم كيف يرخى اعصابه ليشعر بالهدوء والراحه والاسترخاء ، فما ذلك الا نوع آخر من تعديل السلوك ، ذلك لان سلوك ذلك الطفل المشلول فى اصله يتميز بعدم الانسجام والصلابة . ثم عن طريق تعليمه كيف يرخى اعصابة ، يكتسب نوعا من الاسترخاء يسبب له الراحه الجسمية وما يقال عن تعلم النزعه الديمقراطيه وتعلم الاسترخاء البدنى ، يقال عن تعلم القفز الى اعلا والرغبه فى تعاطى العقاقير والميل الى مصادقه بعض من نتعامل معهم دون البعض الآخر ، فما تلك جميعا الا نماذج من السلوك كان للتعلم اثر كبير فى تشكيلها .(٢٣)

والشكل التالى يعرض اساسيات التعاريف الواقعية .(شكل رقم ١)

---

(٢٢) حامد عبد العزيز العبد - محمد يحى العجيزى : التعلم الاشتراطى (القاهرة ، الجهاز المركزى للكتب الجامعيه والمدرسيه والوسائل التعليميه ، ١٩٧٧) ص ١٠

(٢٣) مصطفى فهمى : سيكولوجية التعلم (القاهرة ، مكتبه مصر ، ١٩٥٣) ص ١١، ١٢

(*) N- Munn.: general psychology, chapter 7.

نموذج رقم (١)

المتغيرات المستقله	المتغير الوسيط	المتغيرات التابعه
التكرار ، النشاط التدريب ، الممارسة المزاوله ، التمرين الخبره ، الملاحظه المشاهده ، المراقبه	التعلم	التغيرات الحادثه فى السلوك تحوير السلوك التعديل الطارىء على السلوك الاضافه المؤثره فى اتجاه السلوك .

ومن هذا يتبين ان هناك اتفاقا عاما بين المتخصصين على ان التعلم يشير الى التغير الثابت الى حد ما فى السلوك والناشىء عن الممارسة ، وفى هذه الحاله تكون التغيرات الحادثه للسلوك هى المتغير التابع والممارسة هى المتغير المستقل ، وكلا من المتغيرين يمكن ملاحظته موضوعيا . ويأخذ التعلم صفه المتغير الوسيط غير المشاهد الذى يربط فئتى المتغيرات التى يمكن ملاحظتها . وتجدر الاشاره الى ان التعاريف الواقعيه هى تعاريف لها صفه الاجرائيه ، حيث انها تؤدى بمفهوم التعلم الى ملاحظات يمكن مشاهدتها فى العالم المادى ، والممارسة وتعديل السلوك يخضعان للمشاهدة .

وبالنسبه للنوع الثانى من التعريفات ، وهى التعريفات النظريه التى تتصل بطبيعه التعلم ، نجد ان اكثرها فسيولوجيه مثل فكرة " هنتر " فى ان تغييرات السلوك تعود الى تغيرات فى الجهاز العصبى للكائن ، وبعضها يشير الى تعديل فى السلوك المتواجد فى مستودع نشاطه الذاتى - ويشير " هل " Hull الى ان التحليل يثبت فى النهايه ان التعلم اما حالة تقويه تفاضليه لاستجابه من عدد من الاستجابات التى استدعيت بناء على موقف ملح أو تكوين وصلات مستقبل - مستجيب ، فالأول يحدث على نحو نموذجى فى التعلم الانتقائى البسيط ، والثانى فى التعلم الشرطى الانعكاسى .

وهناك تعريفات صيغت فى اطار اعاده تنظيم المجال الادراكى والنفسى والسيكولوجى للمتعلم مثل تعريف " كريشى وكرتشفيلد " بأن التعلم هو اعادة تنظيم المجال المعرفى . وتعريف " فرانز " بأن التعلم هو فى الحقيقه تعديل للاستجابات الغريزيه او الانعكاسية . وهناك فئه من التعريفات النظريه التى تشير الى ان التعلم هو تنميه للترابطات بين الاحداث الجاريه المتلاحقه زمنيا ، مثل قول " جاثرى " بأن نماذج المثير التى تنشط وقت حدوث استجابه

تميل عند تكرارها الى احداث تلك الاستجابه (٢٤).

ويعرض " عزيز حنا " لبعض تعاريف التعلم يصل منها الى تعريف جامع شامل يراه . وهى تعاريف لكل من " جيتس ، ماك جوش ، هويلر ، ماركس " . يعرفه " جيتس " على انه عمليه اكتساب الطريقة التى تجعلنا نشبع دوافعنا أو تصل الى تحقيق اهدافنا ، وهذا يأخذ دائما صوره حل المشكلات .

بمعنى ان جيتس يفسر التعلم على أساس موقف معين ونشاط يقوم به الفرد استجابه لذلك فالقيام بعمل معسكر فى مكان ماء ناء يتطلب انواعا من النشاط وبعضها يختص بضرب الخيام ، والبحث عن الماء والوقود ومكان السوق ، وبعضها الآخر يختص بالتفكير فى حمايه المعسكر نهارا وليلا وعمل دوريات للحراسه واشكال الوقود .... الخ . فهذا الموقف الجديد الغامض الذى يواجه فريق الكشافه ، يتطلب نشاطا ادراكيا حتى يصبح هذا الموقف متميز المعالم فى ذهن الفريق نتيجه لما قام به الفريق من محاولات مقصوده (*)

ويعرفه " ماك جوش " بأنه تغير فى الاداء ينجم عن عمليه التدريب ، وهذا التغير يتجه فى معظم الحالات ان لم يكن فيها كلها الى اشباع حالة الدفع السائد لدى الفرد . ويلاحظ فى هذا التعريف الارتباط الوثيق بين النضج والخبرات السابقه للفرد ، فان كل من النضج والخبره يشارك فى تحديد امكانيه السلوك ، علاوه على مسئوليتها عن نشأه حالة دفع معينه لدى الفرد . وتتسبب البيئه الخارجيه فى ملاءمه سلوك الفرد - عندما تظل الظروف البيئه الخارجيه ثانيه - فتجعله نمطيا فى بعض المواقف المعنيه وتسمى طرق الاستجابه فى هذه الحالة بالعادات .

ويعتبر " هويلر " ان التعلم هو النضج ، ويعتبر تعريف هويلر قاصرا على انواع ، بسيطه من التعلم ، وهو ذلك النوع المعتمد على النضج فقط كما هو الحال فى بعض الحيوانات غير الراقيه مثل امكانيه الهدم عند ابى ذنبيه والسلاماندر دون تعلم معتمدا فى ذلك على النضج .

---

(٢٤) حامد عبد العزيز العبد - محمد يحى الفجرى مصدر سابق ص ١١ ، ١٢

(*) A- Gates: Educational psychology P. 200. (1942)

ويعرفه " ماركس " بأنه عباره عن عمليه الملاءمه التى يقوم بها الكائن الحى استجابه لمثيرات نوعيه تقوم فى البيئه الخارجيه فى نفس الوقت الذى تقع فيه عمليه الملاءمة . وعمليه الملاءمه معناها اشباع حالة الدفع الموجوده لدى الكائن نتيجه استجابته للموقف التعليمى بنجاح .

ويخلص " عزيز حنا " الى ان التعلم هو " تغير فى الاداء (سلوك الكائن الحى) يحدث تحت شروط التكرار والممارسة لاشباع حاله دفع لدى الفرد وهذا التغير متميز عن التغيرات الحادثه نتيجه للنمو ، او التغيرات المؤقته التى ترجع الى حاله وقتيه عند المتعلم كالتعب مثلا او المرض[٢٥] والتأثر بمخدر معين . فالمعروف ان تأثير المخدرات أو الكحول او بعض الكيماويات فى الادويه تؤدى الى تعديل او تغير فى السلوك ، ولا يعتبر هذا تعلما لانه مؤقت يزول بزوال المؤثر . ويمكن مثلا ان نقول ان التعلم مفهوم أو تكوين فرض (ليس له وجود فيزيائى) يعبر عن التغير فى سلوك الفرد او فى اداء الفرد ، وهذا التغير مبنى على الممارسة وتلقى التعليمات من جانب المعلم[٢٦].

ويعرض مصطفى فهمى لتعريف " وودورث ـ جيلفورد "

فيعرف " وودورث " Wood worth التعلم بأنه نشاط من قبل الفرد يؤثر فى نشاطه المقبل . ومعنى ذلك انه يعتبر التعلم سلوكا يقوم به الفرد من شأنه ان يؤثر فى سلوكه المقبل فيحسنه ويزيده قدره على التكيف . فمثلا يستطيع الفرد ان يتعلم قصيده ما عن طريق قراءتها ، وعن طريق تكرار هذه القراءة يثبت تعلمه لها . ولا جدال ان تعلم الفرد لهذه القصيده يؤثر على تعلمه قصائد اخرى من نفس النوع السالف فى المستقبل . وهذا التأثير يأخذ اشكالا مختلفه منها الدقه فى الحفظ والسرعه والمهارة . وما يقال عن حفظ الشعر يمكن ان يقال ايضا فى تعلم الطفل للمشى ، وفى تعلم شخص ما للموسيقى او الكتابه على الألة الكاتبة .

---

(٢٥) عزيز حنا داود : دراسات وقراءات نفسيه وتربويه ج٢ (القاهرة ، مكتبه الانجلو المصريه ، ١٩٧٩) ص ٧ ، ٨

(٢٦) سيد خير الله وآخرون : علم النفس التعليمى (القاهرة ، وزاره التربيه والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصريه ، ١٩٩٠) ص ١٢

ويعرف " جيلفورد " Guilford التعلم بأنه عباره عن اى تغيـــــر فى السلوك ناتج عن استثاره (٢٧).

وترى " رمزيه الغريب " ان هذا التغيير فى السلوك قد يكون نتيجـــــه لاثر منبهات بسيطه وقد يكون نتيجه لمواقف معقده وتعرض لمثال توضيحى :-

طفله نبتت متعلقه بأمها تعلقا كبيرا فكانت لا تفارقها وتعتمد عليهـــا اعتمادا كليا فى قضاء حاجياتها وكانت الأم بدورها تشجع الطفله على هـــذه التبعيه الضاره واستمر الحال على هذا المنوال حتى بلغت الطفله من السادسة فكان على الام ان تصحبها الى المدرسة ، وقد وجدت الطفله فى المدرسة موقفـــا صعب عليها مواجهته فكانت تبكى وتحاول استبقاء والدتها معها فى المدرســـة وكان بالمدرسة مدرسة مخلصه فى عملها محبه للأطفال فكانت تحل محل الام السابقه وتعطيها ما هى فى حاجه اليه من حنان ومحبه ، وتحاول ان تجذب انتباه الطفله الى البيئه المدرسة الغنيه بمثيراتها وتشجيعها على اللعب مع باقى الاطفـال ، وتشغلها بمختلف انواع النشاط، حتى لم ينقضى الاسبوع الاول للطفله فى المدرسة حتى استجابت لهذه البيئه الجديدة ، وانقلب كرهها للمدرسة حبا ، أى انهـــا عدلت سلوكها اتجاة البيئه المدرسيه واستجابت لمثيرات الموقف الجديد ، وبمعنى آخر تعلمت الا تتعلق بوالدتها التعلق المعيب وتعلمت ان تستجيب للبيئـــــه المدرسيه (٢٨).

ويتضح من المثال السابق ومالابسه من ظروف ، ان هناك تعديلا فى سلـــــوك الطفله ، نتج عن تغير فى سلوكها تجاه البيئه المدرسيه بسبب استثاره معينه فالاثر الطيب قوى الارتباط بين الطفله والمدرسة وأدى الى تكيفها مع البيئـــه المدرسيه . ولولا هذه الاستثاره او الخبره الجديده مع المدرسة ، لما حصـــل اى تعديل فى سلوكها اتجاه البيئه المدرسيه . ونستطيع ان تعتبر ذلك التعديل او التغير لسلوك الطفله على انه نمط من التعلم .

وبعد ان المح " مصطفى فهمى " بعض تعريفات التعلم استخلص التعريـــف الأتى ان التعلم عباره عن عمليه تغير change أو تعديل Modification

---

(٢٧) مصطفى فهمى : مرجع سابق ص ٩ ، ١٢ .

(٢٨) رمزيه الغريب : التعلم دراسة نفسيه (القاهرة ، مكتبه الانجلو المصرية ، ١٩٧١) ص ١٤ ، ١٥

فى السلوك او الخبره . ولأجل ان يتم ذلك التغير او التعديل فى السلـــــوك يجب ان يقوم الكائن الحى بنشاط معين . وفى الواقع ان هذا النشاط خطـــوه سابقه لحدوث التغير ويتحكم فى توجيه النشاط واثارته مجموعة العناصـــــر والقوى الموجودة فى البيئه الخارجيه ، وكذلك مجموعة الاستعدادات والدوافع والاتجاهات والميول المزود بها الكائن الحى . ثم ان ذلك التغير فى السلوك يأخذ صورا ثابته قد تستمر عنده يوم او ايام او اسابيع او شهور ، وقد تستمر مدى الحياة (٢٩).

ويعرض(احمد زكى صالح)لتعريف " هو فلاند (١٩٥١) ":

ان التعلم هو تغير فى الاداء يرتبط بالممارسة ، ولا يمكن تفسيره على أســاس عوامل التعب ، أو اخطاء القياس ، او تغيرات فى الاعصاب المصدره والمورده".

ويشير " احمد زكى صالح " الى ان التعلم لا يحدث الا تحت شروط الممارسة ولكن الممارسة لا تؤدى بالضروره الى نوع من التعلم ، والدليل على ذلـــك ان ثمه العديد من اساليب السلوك التى تكررها وتمارسها فى مختلف المواقـف فى حياتنا اليوميه ، ولا يحدث ادنى تغير فى ادائنا لها ، وطالما انه لـــم يحدث تغير فى الاداء فلا يمكن ان نقول ان التعلم قد حدث . هكذا لا يحـــدث تعلم دون ممارسة ، كما ان التعلم لا يحدث بالضروره فى وجود الممارسة (٣٠).

ولقد قدم " جانيية " عام ١٩٧٠ تعريفا للتعلم يقول فيه :

" ان واقعه التعلم تحدث عندما يتوفر فى الموقف عناصر منبهه أو مثيره تؤثر على المتعلم بطريقه تجعل سلوكه يتغير من وضع معين قبل هذا الموقـف الى وضع آخر لغيره . وهذا التغير فى الاداء هو ما يؤدى بنا الى الاستنتاج ان تعلما قد حدث . ويعنى هذا التعريف ببساطه ان كل تغير فى الاداء ناتـــج عن تأثير البيئه يكون تعلما ،

ولكن هل كل انواع لتغير المسماه بالتعلم واحده ؟

---

(٢٩) مصطفى فهمى : مرجع سابق ص ١٣

(٣٠) احمد زكى صالح : التعلم : اسسه - مناهجه - نظرياته (القاهرة ، مكتبه النهضه المصريه - د . ت) ص ١٤

الواقع انه من المفيد ان نصنف هذه التغيرات تبعا لجهه تأثيرها ، اى الناحيه التى يظهر فيها التغير . وبذلك يكون هناك ثلاثه انواع من التعلم :

التعلم الحركى وهو يتضمن التناسق العضلى والمهارات الجسمانيه .

والتعلم الوجدانى أو الانفعالى وهو تغير الانفعالات نتيجه للخبرة .

والتعلم المعرفى اى تعلم المعلومات والافكار . والتميز بين هذه الانواع قائم على اختلاف نوعيه الاستجابه : عضليه - انفعاليه - معرفية .

ويشير كل من " لطفى فطيم وابو العزايم الجمال " الى امكانيه تعريف التعلم بأنه تغير فى اداء الشخص سواء كان الاداء معرفيا ام انفعاليا أم حركيا ، وان يكون لهذا التغير صفه الاستمرار النسبى ، كما انه لا يرجع الى عمليه النضج الجسمانى او تأثير العقاقير(٣١).

ويرى " لا سون " ان التعلم تغيرات فى السلوك تتحدد اساسا بتفاعل الفرد مع بيئته . وكتب " كلاوزمير " التعلم هو العملية التى بواسطتها ينتج التغير فى السلوك من بعض اشكال الممارسة ، النشاط ، التدريب ، المشاهده ومثيلاتها ، التغير فى بعض السلوك الذى ينتج من قوى مثل الاذى البدنى ، المرض التعب ، او استخدام المشروبات الكحوليه لا يعتبر تعلم .

اما " كروئباك " فيرى ان التعلم يرى بالتغير فى السلوك كنتيجه للممارسه" أما " مورس وونجو " فيعرفان التعلم بتغيير المرء لجهده فى الرؤيه والاحساس والعمل خلال الممارسات الادراكيه فى جزء منها والعقليه فى جزء آخر والانفعالية فى ثالث والحركيه فى الجزء الرابع . أما" بليروجونز وسيمبسون " فيرون ان التعلم تغير فى السلوك ينتج عن الممارسة ، وبه يمكن للناس القدره على مواجهه المواقف التاليه بصوره مختلفه قد تسمى تعلما . ويرى " بيج " ان التعلم هو تغير فى الحياه الفرديه غير المحكومه بواسطه العوامل الوراثيه . قد يكون تغير فى الاستبصار ، وفى السلوك وفى الادراك ، او الدافعيه ، او اشتراك كل هذه المتغيرات(٣٢) اما " هيلجارد " فالتعلم عنده هو العمليه التى بواسطتها يبدأ السلوك او يتغير خلال التمرين او التدريب من خلال الاستجابه لمواقف مواجهه ، بشرط الا تكون خصائص هذا التغير راجعه الى عوامل فطريه او عوامل النضوج ، او الى حالات عارضه يتعرض لها الكائن الحى مثل التعب او العقاقير او المرض .... الخ .

---

(٣١) لطفى محمد فطيم - ابوالعزايم الجمال نظريات التعلم المعاصرة مرجع سابق ص ٩ ، ١٠

(٣٢) محمد عبد القادر عبد الغفار : المدخل لعلم نفس التعلم (القاهره ، دار النهضه العربيه ، ١٩٨٧) ص ٦٥ ، ٦٦

والملمح الرئيسى للتعلم وفقا لهذا التعريف ، انه يظهر فى شكل تغير فى السلوك او نشأة سلوك جديد لم يكن موجودا من قبل . اما المحدد الثانى للتعلم فهو انه يحدث من خلال الاستجابه لموقف معين ، أى استجابه التعلم لموقف يمر به ، وهذا الموقف يتضمن شيئا او شخصا أو حدثا معينا ، مما يمثل نوعا من التنبيه الذى يستجيب له المتعلم تحت شروط معينه ، فيحدث التعلم . فقد يتضمن موقف التعلم نموذجا لاحد الاشخاص كمدرس الفصل ، او الاب او أى شخص آخر فيكتسب منه بعض الخصائص الشخصيه او العادات او طرق التفكير ، وقد يواجه الشخص مواقف يعتاد ان يخبر فيها الأشياء موضوعه فى نظام معين وترتيب جذاب فيكسبه هذا ميلا للنظام والترتيب ، وربما يواجه احداثا معينه تكسبه اتجاهات عدائيه اوتعصبيه او اتجاهات تتسم بالتعاطف نحو الآخرين(٣٣)

وينظر كل من " سيد عثمان - انور الشرقاوى " الى التعلم على انه عمليه افتراضيه Hupathetical procees يستدل عليها من ملاحظه السلوك ذاته . وحيث اننا لا نستطيع ان نعزل عمليه التعلم عن باقى جوانب السلوك ، فاننا نعرف التعلم بأنه " عمليه تغير شبه دائم فى سلوك الفرد ينشأ نتيجه الممارسة ، ويظهر فى تغير الاداء لدى الكائن الحى . والتعلم على هذا النحو يتطلب ضرورة ان يتعرض الكائن الحى للموقف السلوكى المراد تعلمه(٣٤) ويشير " سارنوف أ . مديتك وآخرون " ان للتعلم عددا من الخصائص المحددة - فالتعلم يسفر عن تغير فى السلوك ويحدث كنتيجه للممارسة او الخبره - والتعلم تغير ثابت نسبيا ولا يمكن ملاحظتهبشكل مباشر ، وان الطريقه الوحيده لدراسة التعلم لا تكون الا من خلال سلوك ما ، قابل للملاحظة(٣٥). ومع انه لا يوجد اتفاق كامل بين علماء النفس حول تفاصيل عمليات التعلم ، الا انهميتفقون من وجهه نظر دينيس تشايلو " على قبول الفكره الأساسيه التى تشير الى التعلم بوصفه تبنى الفرد لأنماط جديده منالسلوك ، او تعديله لما هو قائم منها بصوره تؤثر على مستقبل اداء هذا الفرد واتجاهاته بعد ذلك. والواقع على حد تعبير " تشايلد " انه اذا لم يتحقق هذا التأثير على انماط السلوك هذه

---

(٣٣) سهير فهيم الغياشى : التعلم - عبد الحليم محمود السيد وآخرون - فى علم النفس العام (القاهرة ، دار اتون للنشر ١٩٨٧) ص ١٥٦ ، ١٥٧

(٣٤) سيد احمد عثمان وانور محمد الشرقاوى : التعلم وتطبيقاته (القاهرة ، دار الثقافه للطباعه والنشر) ١٩٧٨) ،
انور محمد الشرقاوى : التعلم. نظريات وتطبيقات (القاهرة ، الانجلو، ١٩٨٧) ص ٣٣٤

(٣٥) سارنوف أ. مدينك وآخرون : التعلم (ترجمه) محمد عماد الدين اسماعيل (القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨١) ص ٣٥ ، ٣٦ .

Patterns of behaviour فانه يتعذر علينا ان تقرر حدوث تعلم بالفعل(٣٦). هذه النظره الى التعلم تنطوى على تعريف له بصوره ما ، وهذا التعريف يستبعد انواعا معينه من صور رد الفعل الموجود بالفطره كالفعل المنعكس Reflex action مثلا ، لكن التعريف يشمل التعلم الذى يحدث دون وعى أو قصد من جانبنا ، كما يشمل صور السلوك الطيب " اتجاهات وقيم مرغوب فيها ، والسلوك السىء " اتجاهات وقيم غير مرغوب فيها بنفس القدر ويؤكد (أولبورت) أن التعلم عامل هام فى تطور ونمو الشخصية الانسانيه ، فيرى أن عمليه التعلم نتاج الدافعيه التى تكون جزءا هاما من شخصية الفرد ، كما يرى ايضا ان التعلم علاقه متبادله مع الدوافع فيؤثر فيها ويتأثر بها . وربما كان موضوع كيفيه نمو وتكامل الشخصية من المشاكل الهامه فى ميدان دراسة التعلم . فالانسان عن طريق تعلمه للمهارات والخبرات الاجتماعيه يحقق ذاته وبالتالى شخصيته . وكذلك فان الفرد يسعى دائما الى تحقيق اهدافه وأغراضه - ومنها تحقيق الذات - وهو بين ذلك يضيف الى خبرته ورصيد تعلمه ما يدفعه خطوه اخرى الى الأمام فى سبيل تحقيق ما يريد .

فكأن التعلم عند (أولبورت - Alport) هو أهم العوامل التى تؤدى الى نمو شخصيه الفرد . ويقول (اولبورت) ان هذا النوع من التعلم يعتمد على العمليتين التقليديتين وهما الادراك وتكوين المعرفه - فيرى او لبورت ان الادراك بدايه عمليه التعلم وخاصه عند تكوين مدرك الذات او النفس ثم تكوين المدركات الخاصه بعناصر البيئه الخارجيه . ثم يأتى دور تكوين المعرفه سواء معرفه خصائص الذات أو معرفه خواص العناصر التى يتكون منها البيئه الخارجيه(٣٧). هذا بينما يعتبر التعلم عند (كيرت ليفين - Lewin) بمثابه تغير فى البيئه المعرفيه Cognitive structure بحيث يمكن القول بأن الفرد عند ما يواجه مشكله ما ، فان هذه المشكله تمثل منطقه غامضه فى تركيب مجاله الحيوى ، وعندئذ يسعى الفرد للكشف عن هذا

---

(٣٦) دينيس تشايلد : علم النفس والمعلم (ترجمه) عبد الحليم محمود السيد وآخرون (القاهرة ، مؤسسه الأهرام ، ١٩٨٣) ص ٩٨

(٣٧) سعد عبد الرحمن : السلوك الانسانى . تحليل وقياس المتغيرات (القاهرة مكتبه القاهرة الحديثه ، ١٩٧١) ص ١٤٣ ، ١٤٤.

الغموض ، أى ان المجال الحيوى يزداد تمايزا (أو تفاضلا) بعمليه التعلم[٣٨] اى ان عدد اكبر من المناطق الفرعيه يرتبط بعضها ببعض على نحو اكثر تحديدا ويتضمن ذلك ادراك العلاقات وتحديد تتابع الاحداث [٣٩] ليس التعلم وليد موقف تعليمى واحد فى العاده . فكل منا يستقبل مثيرات ، ويترجم معناها ويجيب عليها . ويرقب نتائجها او يراجع معانيها ثم يجيب اجابات جديدة ، ويراجع معانيها ، وهكذا دواليك... حتى تقوى العلاقه بين المثير والاستجابه وتتكون العاده بالتدريج ومن الواضح ان ذلك يتطلب وقتا وبمجرد ان تتكون العاده ، ويتعود الانسان الاجابة ، تتوقف ترجمته للمثير ويبدأ فى الاستجابه له اوتوماتيكيا تلقائيا ، دون تفكير ، ودون تحليل . ولننظر الى هذه العلاقات الرتيبه غير المترجمه بين المثير والاستجابه وهى لبس الملابس ، والمشى ، والأكل . فقد تعلمنا ان نجيب تلقائيا الى مثيرات ارتداء الملابس بلبسها ، او مثيرات المشى بتحريك ارجلنا . والى مثيرات الأكل بتناول الطعام ومضغه ، كل ذلك تفعله تلقائيا بعد ان تعودناه . وان كان لبس الملابس او المشى قد أخذ منا جهدا ووقتا لتعلمه فى البداية . ويلخص (فتح الباب عبد الحليم و ابراهيم حفظ الله) عناصر عمليه التعلم فيما يلى :

١) عرض المثير ٢) ادراك الفرد له ٣) ترجمه معناه
٤) تجربه اجابه ٥) ادراك نتيجه الاجابه التجريبية .
٦) ترجمه هذه النتيجه ، ومعاوده الاجابه او الكف عنها
٧) قيام علاقه وتيبه بين المثير والاجابة [٤٠].

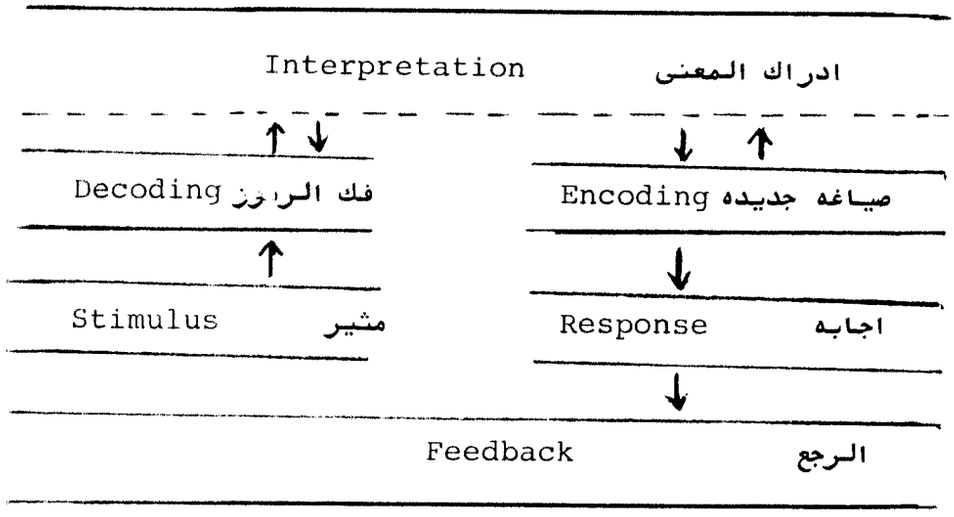
---

(٣٨) حمدى على الفرماوى : الاساليب المعرفيه ومفهوم التمايز النفسى (القاهرة ، الانجلو ، الكتاب السنوى العلم النفس ١٩٨٦)ص ٤٧٩

(٣٩) فؤاد ابو حطب - آمال صادق : علم النفس التربوى (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٨٠) ص ٢٤٥

(٤٠) فتح الباب عبد الحليم - ابراهيم حفظ الله : وسائل التعليم والاعلام (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥) ص ٣٨ ، ٣٩

والشكل التالى يوضح هذه العلاقـــــه نموذج رقم (٢)



رسم تخطيطى يوضح عمليه الربط بين المثير والاستجابه (٤١)

ان (كريج وكلاريزون) Craig & Clarizion قد اشـــارا الى ان التعلم هو " تغير ثابت فى الميل السلوكى للفرد كما انه " تلـــــك العمليه التى تتغير بها مقدرة الفرد او استعداده كنتيجه للخبره (٤٢) الا ان الباحث يرى ان التعلم ليس كل تغير فى فى السلوك او فى المقدرة علـــــى الاستعداد يمكن توصيفه بالتعلم ، بل ليس كل تغير ايضا يكون نتيجه لنمـــط معين من الخبره يعتبر تعلما كالتغيرات التى يخبرها الفرد نتيجه للشيخوخـــه او التعب او الحرمان او الادمان او غير ذلك ، فاذا كان لابد للمثير ان يؤثر فى الانسان ، وجب ان يكون الانسان قادرا على اكثر من مجرد احساسة . اذ لابـد ان يدرك المثير ادراكا واضحا . وهذه هى الخطوه الثانيه فى عمليه التعلم ، فان استجابه الانسان للمثير بنوع من السلوك اذا كانت أمر ضرورى للتعلـــــم الا انها ليست شرطا كافيا لان الانسان يستطيع ان يجيب بأنواع كثيره مـــــن السلوك الى المثيرات دون ان يتعلم . فعلى سبيل المثال ، اذ نفخ الهـــواء فى عينى طفل " مثير " غمضت عيناه " استجابه ". هذه الاستجابه تحدث لا ارديا دون تفكير يذكر . من هنا يؤكد الباحث على انه لابد ان يقرر الانسان شيئاما لابد ان يعمل العقل ، فلا يكفى الانسان مجرد الادراك الحسى للمثير بل لابـــد ان يتخذ المثير معنى ، ولابد ان يترجم الانسان المثير الذى يدركه وان يتحكم

---

(٤١) Beris, David, The process of Communication: An introduction to theory and practice, Holt Renehart and Winston inc. N.Y.(1960)

(٤٢) Craig & Clarizion, H. Contemporary educational Psychology New York (1975) pp. 8-118.

فى الاستجابه التى يسلكها ولو بعض الشىء . لذلك يعتبر (كارى وكنجزلى التعلم كتغيرات تنتج عن التدريب والممارسة (٤٣)، او اعتبارة كممارسه متدعمه اى كممارسه تنطوى على ناتج يبعث على الرضا (٤٤) ويذكرنا ذلك بفكره (جون ديوى) عن الاهتمام الذاتى Self - interest التى اشرنا اليها سابقا فى الجزء الخاص بمدخل الرسالة .

ومن أحدث التعريفات ذلك الذى قدمه " جريجورى كمبل - ١٩٦٧ - Campell والذى يبدو لنا انه يحتوى على عناصر كثيره من مختلف التعريفات وهو يعرف التعلم بأنه " تغير ثابت نسبيا فى امكانيه حدوث سلوك معين نتيجه للممارسة المعززة "(٤٥).

ونتناول هذا التعريف بالتحليل ، فهذا التعريف للتعلم يؤكده عدة نقاط أهمها :

١) ان التعلم هو تغير change : بمعنى ان الكائن الحى كان يسلك فى الماضى بطريقه معينه ثم غير سلوكه او انه كان يؤدى عملا ما بصوره معينه ثم غير اداءه الخاص بهذا العمل . وقد يكون التغير . الذى نستدل منه على حدوث التعلم - جزئيا ، بمعنى ان يكون التغير تعديلا فى جزء من اجزاء الاستجابه الاصليه ، وقد يكون التغير كليا ، بمعنى ان التعلم ينتهى باكساب الكائن الحى استجابه جديده تماما لم تكن ضمن سلوكه المكتسب قبل عمليه التعلم مثل (اكساب الطفل قيم تربوية مرغوب فيها ومقبوله من خلال الممارسة والتمهير وتكوين العاده وتثبيتها من خلال الاهتمام الذاتى الذى ينطوى على عائد يبعث على الرضا .

٢) ان فكره الثبات التى وردت فى هذا التعريف تستبعد التغيرات المؤقته فى السلوك والناشئه عن تغير الدافع ، كما هو الحال فى كثير من التغيرات السلوكية التى تحدث نتيجه للتغير فى الدوافع كالجوع والعطش .... الخ تلك التى تغير من سلوكنا دون ان يتضمن ذلك تعلما جديدا . فالتغير الناتج عن التعب ، والتغير الناتج عن النضج ، والتغير الناتج عن المرض ،والتغير الناتج عن الدافعيه ، والتغير الناتج عن

---

(٤٣) Carry & Kingsley H.L. the nature and conditions of Learning, 1970- P. 10

(٤٤) De Cesso, J.P. The psychology of learning and instruction 1968 P. 243

(٤٥) لطفى محمد فطيم وابو العزايم الجمال : مرجع سابق ص ١٠
و حمدى محروس احمد : علم النفس التعليمى (القاهرة ، تربية الازهر، ١٩٨٥)ص ٤

تناول بعض العقاقير او الادويه ، والتغير الناتج عن زياده الحساسيه Sensitization والتعود Habituation ومن شأنها ان تختفى مباشره عقب زوال سببها الاصلى) فهى لا تعتبر تعلما . والقول بأن السلوك المتعلم تغلب عليه صفه الثبات النسبى امر مقبول ايضا من وجهه النظر الديناميه لان الانسان مخلوق دائم التغير وعندما يتعلم الفرد شيئا فتعلمه لا يظل ثابتا وانما يتغير حتى يطويه النسيان . كما ان التغيرات التى تتم داخل الفرد والناشئه عن تراكم الخبرات التى تؤلف التعلم تظل هى نفسها فى تغيير وتعديل مستمرين . ان كل خبره يتم تعلمها فى وقت لاحق من المحتمل ان تحدث تعديلا على الخبرات التى تم تعلمها سابقا . كما ان نواتج التعلم نفسها ليست امورا ثابته بحيث انه اذا ما تم اكتسابها فانها لا تنسى بالمره طوال الحياة وانما هى تخضع للتعديل المستمر مما يجعل ثباتها أو دوامها امرا نسبيا . فالتغير الدال على التعلم ليس دائما دواما مطلقا ، والا لاصبحت استجابات الكائن الحى بالجمود وعدم التقدم او التطور ، الامر الذى يتعارض مع طبيعه الحياة المتغيره والمتطوره والتى تطالعنا كل يوم ، بل كل لحظه بتغيرات جديدة وافده من خلال الآثار النفسية والاجتماعية لتكنولوجيا الاتصال .

(٣) ان التغير يحدث فى امكانيه السلوك Potentiality وهذا المفهوم يفرض علينا ان تفرق بين ثلاثه مصطلحات هامه واساسيه فى مجال التعلم هى : السلوك والاداء وامكانيه السلوك او الاداء . فالسلوك Behaviour هو كل ما يصدر عن الكائن الحى من قول أو فعل او عمل ، وهو كل ما يؤديه الكائن الحى من تصرفات او استجابات (سلوك الاختيار - نفس الاختيار أو اختيار مخالف) للعمل اللاحق ، ويدخل ضمن ذلك افكار الانسان ومشاعرة واتجاهاته وقيمه وانفعالاته . والتعلم هو تغير فى امكانيه السلوك بمعنى تغير فى مقدره الكائن الحى على اكتساب القدره على اداء أفعال معينه ، رغم ان هذه المقدره قد تبقى كامنه ويكون مظهرها فى تغيير السلوك غير لحظى . فنحن نتعلم او نكتسب بعض امكانيات السلوك القيمى من قراءة قصص الالغاز وكتب التربية الوطنيه والعلميه ومن السينما والتليفزيون . وهذه كلها تعتبر عمليات تعلم ، ولكن قد لا يظهر اثرها مباشره ، وانما تظل كامنه Latent لبعض الوقت وهى ما يطلق عليه " ظاهرة الكمون" Latency لحين وضع الكائن الحى فى موقف يستثير هذا الاستعداد الكامن . وهذا يعنى اننا يجب

ان نفرق بين الحالة (state) وبين ظهور هذه الحالة (Manifestation كما يجب ان نفرق بين التعلم وبين السلوك او الاداء الذى يدل على حدوث التعلم . والتعلم اذا لم نتمكن من ملاحظته بشكل مباشر فهنا يقع الفرق الحاسم بين التعلم والاداء . والعنصر الفارق هو انك تستطيع ان ترى الاداء . ولكن لكى ترى التعلم فانه (على حد تعبير سارتوف أ. مدينك)(٤٦) قد يتعين عليك ان تفتح الافراد بشكل أو بآخر وان تنظر فى المكان المناسب فى الوقت المناسب وبالطريقه المناسبه . ولكن هذا مستحيل بالطبع فى مرحلتنا الحاليه من التطور التكنولوجى لهذا فنحن لا يمكن ان نلاحظ التعلم وانما نرى فقط ما يسبق الاداء " المثير " والاداء نفسه " الاستجابه " وما يترتب على الاداء " التعزيز"

(٤) ان التغير الدال على التعلم ينتج عن الممارسة (practice) بمفهوم الممارسة بعنى ان التغيرات التى لا تعود الى الممارسة لا يمكن ان تعتبر تعلما مثل التغيرات فى السلوك الناشئه عن كبر السن كضعف الذاكره وخلافه الناجمه عن انحدار النمو . فالممارسة تتضمن كل عمليات التكرار والتدريب والتمرين وكلها عمليات ضروريه لحدوث التعلم ويرجع " حامد العبد"(٤٧) اهميه الممارسة باعتبارها من أهم شروط عمليه التعلم - الى ما يأتى :-

أ) أنها تعطى الفرصه للشخص المتعلم لكى يتأكد من ان الاستجابه التى اختارها واستقر عليها هى الاستجابه الصحيحه والمفضله .

ب) انها تعطى الفرصه للاستجابه المتعلمه لكى تقوى تدريجيا ، وذلك عن طريق تعرضها لعمليات التعزيز المتتاليه خلال الممارسة .

ج) انها تعطى الفرصة للتأكد من حدوث التعلم ، وذلك عن طريق ما تقدمه من امكانية ملاحظه التغير فى الاتجاة اثناء التكرارات المتتاليه .

د) انها تعطى الفرصه لعمليه التعزيز نفسها لكى تتم ، وبالتالى تقوى الاستجابه وتصبح شبه دائمه فى سلوك الفرد .

(٥) ان الممارسة التى تؤدى الى التعلم هى الممارسة المعززه Reinforced practice

---

(٤٦) سارنوف أ. مدينك وآخرون : مرجع سابق ص ٣٦

(٤٧) حامد العبد ومحمد يحيى العجيزى : مرجع سابق ص ١٧ .

والتأكيد على أهميه التعزيز - فى تعريف التعلم - ضروره لأن تعريف التعلم بدون هذا التأكيد يجعل التفرقه بين التعلم (Learning) والانطفاء (Extinction) على درجه كبيره من الصعوبة. فالتعلم هو تغير فى امكانية الاداء ينتج عن الممارسة ، والانطفاء ايضا هو تغير فى امكانيه الاداء ينتج عن الممارسة . ولما كنا نعلم ان التعلم هو العمليه التى تؤدى الى قوة العاده اى استقرارها وثبوتها ، وان الانطفاء هو العمليه التى تؤدى الى اضعاف العاده واختفائها وزوالها ، فان عدم التأكيد على التعزيز فى التعريف يجعله يصلح لتعريف التعلم ، كما يصلح لتعريف الانطفاء.

لهذا كله يمكن اعادة صياغه تعريف (كمبل) للتعلم فى تعريف يتبناه الباحث بأن التعلم هو " تغير شبه دائم فى السلوك أو فى امكانيه حدوثه ينشأ عن الخبره والتمهير (الممارسة المعززه او التقارب بين المثير والاستجابه من خلال ادراك المعنى والتى تنطوى على عائد يبعث على الرضا) وليس عن الحالات الجسميه العابرة مثل تلك الناشئه عن التعب او المرض أو التعود أو تناول بعض العقاقير او الادويه او النضج ... الخ.

(ب) التعلم الاجتماعى (التعلم بالاقتداء - بالتقليد - بالملاحظه - التعلم البديل أو الانتقالى)

مقدمه :

يتفق الباحث مع ما يشير اليه (سيد عثمان) من ان التعلم الاجتماعى بهجه لانه ممارسة لارقى خواص الانسان الا وهى وعيه وارادته وذوقه ، كما انه اشباع لجوهر حاجاته ، القدره والتقدير واستكشاف الذات . والتعلم الاجتماعى نشاط اجتماعى ينعكس فيه كافه ما فى المجتمع من قيم ومعايير ونظم ، نشاط يدور مع سائر ما فى المجتمع من قوى وتراكيب ، بل هو جزء منها ، يتأثر بها ويؤثر فيها ، فى تبادل دائم ، مثله مثل اى نشاط اجتماعى ، تتردد فيه اصداء ما يحدث فى الكيان الاجتماعى كله (٤٨).

والحقيقه ان التعلم أمر اجتماعى ونشاط جماعى وان الجماعة الصغيره هى الوسط الأمثل للتعلم ففيها :

---

(٤٨) سيد محمد عثمان : بهجة التعلم . (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٧٧) ص ١٠

- زياده دافعيه وزياده حيويه مصدرها استثاره الأخريـــن .
- من تنوع المواقف مما يجعلها متجدده والثراء بخبرات التعلم .
- اختيار واقعى للذات ونتائج اعمالها .
- تعزيز اجتماعى متبادل ، ايجابيا وسلبيا ، بين اعضائها .
- اكتساب لمهارات التشارك والتواصل والحساسيه لانفعال ومشاعر الأخرين .
- تعليم وتعلم وتصحيح وتوجية متبادل .
- تقويم ذاتى جماعى لسير التعلم والتعامل والتفاعل ولنتائج هذا جميعه ، ثم تقدير اى تغيير او تعديل يتفق عليه .
- تدريب على المسئوليه الجماعيه ، مسئوليه الجماعة كلها عن اعضائهـــا ونتاج عملها .
- تدريب على المسئوليه الاجتماعيه عند كل عضو من اعضائها امام ذاته عـــن الجماعة .
- تنميه حساسيه لالزام الضغط الاجتماعى ، ولالتزام الاختيار الأخلاقى .

وتعمل الجماعة الصغيره المتعلمه اكثر من ذلك فهى شرط تعلم ووسط تعلـم وغايه تعلم .

شرط تعلم بما تحوى من عناصر تعلم ضروريه يكون التعلم قاصرا بدونها ، مثـل التبادل والتفاعل وهى وسط تعلم أمثل بما تقدمه من تنوع فى الخبرات ، واستدعاء لكافه جوانب التعلم بحيث يكون المتعلم كله ناشطا مشاركا ، وبما فيها مـن مجال واقعى لاختبار الواقع وحسن تقدير الذات .

ثم ان الجماعة الصغيره المتعلمه غايه تعلم لان من اكبر واخطر اهـداف التعلم اجتماعية الانسان ، اى تمكن الانسان من مهارات التفاعل والتواصـــل الاجتماعى ، اكتسابه للحساسيه الاجتماعيه لمن يتعامل معهم ، تدريبه علـــى اساليب السلوك الخلقى ، الذى هو فى صميمه سلوك اجتماعى . ذلك هدف كبيـــر وخطير حقا.(٤٩) لهذا جاء تصميم الموقف التجريبى متخذا شكل جماعة صغيـــره مكون من (ازواج) اثناء التطبيق التجريبى فى دراسة البعد الأول ومـــن (عشره) أطفال اثناء التطبيق التجريبى فى دراسة البعد الثانى للرسالة .

ويتمثل الاسهام الرئيسى من جانب (باندورا) Bandura ومعاونيه فى دراسة التعلم بوصفه نتاجا للتفاعل الاجتماعى Social interaction حيث

(٤٩) المصدر السابق ص ٢٧ - ٢٩

يقرر بأننا جميعا والأطفال منا بوجه خاص - نكتسب عددا كبيرا من وحدات السلوك من خلال مراقبتنا لسلوك الآخرين وتقليدنا اياهم . ويشير الى ان هناك اثارا من انواع ثلاثه تؤدى الى التغير السلوكى فى الأطفال . وتترتب أصلا على التعرض لمن يعتبرون اشخاصا قدوه Models بالنسبه لهم (كالوالدين والمعلمين والأصدقاء والمشاهير من الناس ، كنجوم السينما والعلماء وغيرهم). وأول هذا النوع من الأثار ان الاطفال يمكن ان ينقلوا من الأشخاص القدوه استجابه من نوع جديد ، لم يكن قد سبق ان دخلت فى رصيدهم السلوكى من قبل على الاطلاق . وهذا هو ما يسمى " تأثير الاقتداء Modelling effect او المحاكاه . وفى هذا النوع من التأثير تكون وحدة السلوك مكتمله غالبا فى مرحلة مبكره من التقليد أو المحاكاة ، ويبدو انها لا تشب الاستجابات التى تقوم على طريقه المحاولة والخطأ او التقريب المتتابع successive approximation فى نظريه المثير والاستجابه (٥٠)

ويقوم مفهوم التعلم الاجتماعى (بالملاحظه) على افتراض مؤداه أن الانسان ككائن اجتماعى يتأثر باتجاهات الأخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم اى يستطيع ان يتعلم منهم عن طريق الملاحظه استجاباتهم وتقليدها (٥١). أو محاكاتها .

ولعل أهمية هذا النوع من التعلم - اى التعلم بالمحاكاه - واضحه تماما فى حياتنا اليوميه ، فى انتشار " الموضات " واساليب الملبس والحديث وغيرها انتشارا هائلا بين فئات مختلفه من الناس الا دلالة واضحه على التعلم بالمحاكاة . وهذه الامثله التى ضربناها قد تكون انواعا من السلوك المقبولة اجتماعيا او سلوكا منحرفا او بين هذا وذاك الا انهاكلها امثله على المحاكاه تلك العمليه التى يعتقد الكثير من اصحاب نظريه التعلم الاجتماعى انها ذات دور أساسى فى عمليه التنشئه الاجتماعيه .

أما تعبير المحاكاه فهو ليس بهذا العمق وانما هو يشير ببساطه الى عمليه نسخ او تقليد سلوك الأخرين (٥٢) وعادات التقليد هى بمثابه محطات على الطريق

---

(٥٠) دينيس تشايلد : مرجع سابق ص ١١٢ - ١١٣

(٥١) عبد المجيد نشوانى : علم النفس التربوى ط٢ (عمان - دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٥) ص ٣٥٤

(٥٢) لطفى فطيم وابو العزايم الجمال : مرجع سابق ص ١٥٠ - ١٥٢

الى الامكانات الواسعه للتعلم البديل عن طريق الملاحظه . فعندما يراقب طفل فى الاسرة او المدرسة طفلا آخر يتلقى تعليما ، فانه يتعلم الكثير بمجرد الملاحظه . وقد بين لنا سيمور برجر Seymour Berger بالتجربه ان تعلم المراقب قد يكون فى ظل ظروف معينه مكافئا لتعلم التلميذ أو حتى قد يفوقه حتى وان لم يتلق المراقب أى تغذيه رجعيه ملحوظه للنجاح أو الفشل(٥٣). وربما كان المراقب فى تقليده للتلميذ يستجيب بصورة مستتره أو داخليه (مع الشخص الذى يتعلم ، والذى يستجيب بصوره ظاهرة) ويتأثر بنجاحه أو فشله المستترين وفيما بعد عندما لا يكون النموذج موجودا ، يكون المراقب قادرا على الفعل بصوره ظاهرة وفقا لاستجاباته التى تعلمها بصورة مستترة(٥٤).

ويرى " باندورا وولترز " انه لا يجب اغفال الثواب الداخلى فان هذا النوع من التعزيز الذى سمياه بالتعزيز البديل Vicarious reinforcement يفسر تكوين او ظهور عدد هائل من انماط الاستجابه لدى الاطفال والراشدين ويمكن تلخيص نظريه التعلم الاجتماعى فى ثلاثه قضايا :-

١) ان الكثير من التعلم الانشائى هو داله لملاحظه سلوك الاخرين اى يزيد بازديادها ويقل بنقصانها .

٢) اننا نتعلم بالمحاكاه من خلال التعزيز وان استمرار التعزيز يدعم سلوك المحاكاه .

٣) انه يمكن تفسير المحاكاه او التعلم بالملاحظه من خلال مبادىء التطويع الفعال مع افتراض صحة القول بأن البشر يتخيلون بواسطه العمليات العقليه الوسيطه التعزيز المترتب على سلوكهم وكذلك توقع سلوك النماذج التى يحاكونها .

ويقوم مفهوم التعلم بالملاحظه على افتراض مؤداة ان الانسان ككائن اجتماعى يتأثر باتجاهات الأخرين وقيمهم ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم اى يستطيع ان يتعلم منهم عن طريق ملاحظه استجاباتهم وتقليدها .

---

(٥٣) S. Berger "Incidental learning through vicarious Reinforcement "Psychological Reports 9 (1961 477-91

(٥٤) وليم و ـلا مبرث دولاس أ. لامبرت علم النفس الاجتماعى (ترجمه) سلوى الملا (القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٩ ص ٥١ - ٥٢).

وتشير كلمه نموذج او موديل الى شخص فعلى يكون سلوكه قدوه تحتذى لمن يلاحظه فيكون سلوكه منها لصدور الاستجابه عن من يلاحظه . فعلى سبيل المثال ، فان قائد طابور الصباح هو نموذج من بين طلاب المدرسة يكون سلوكه قدوه يحتذى لمن يلاحظه من حيث الانضباط والسلوك القويم .

وقد يشير ايضا - وهذا هو الاغلب - فى مجتمعاتنا المعاصرة الى نموذج رمزى وتشمل النماذج الرمزيه اشياء كثيره مثل الكتب والتعليمات الشفويه او المكتوبه اوالمصورة والتصورات وابطال الاعلام ومختلف انواع القادة . فمثل هذه النماذج غالبا ما تكون القدوة لاطفال اجيالنا المعاصرة اكثر من نماذج الحياة الواقعيه . الا ان هذا لا يعنى انكار دورا لاقران والأباء والاشقاء والمدرسين وغيرهم فى القيام بدور النموذج بل ان الكثير من التعلم الاجتماعى غالبا ما يتضمن ملاحظه نموذج من الحياة الواقعية.(٥٥)

ولكى يتم تقويم التعلم بالملاحظه فلابد للشخص القائم بالملاحظه (المراقب) من أن (١) ينتبه للملامح المناسبه لعمل النموذج (عمليه الانتباة) ، من أن (٢) يحتفظ بعد ذلك بالاحداث الملاحظه على شكل رمزى لاسترجاعها فى المستقبل (عمليه الحفظ) .

٣) ان يكون لديه القدرات الجسميه لاعادة اصدار المعلومات المحفوظه (عمليه اعاده الاصدار الحركيه) .

وأخيرا (٤) ان يكون لديه الحافز لاداء سلوك النموذج المحتذى (العمليه الدافعيه)(٥٦).

ولما كانت انواع السلوك التى تستثير المحاكاه وتبقى عليها ، تعتمد اعتمادا كبيرا على الاستجابه لنموذج اجتماعى ، فان النظريه الملائمه للتعلم الاجتماعى لابد وأن تقع فى حسابها دور الدعم من خلال العبره Vicarious reinforcement الذى يتم من خلال تشكيل سلوك شخص الذى يشاهد أحد

---

(٥٥) لطفى فطيم وابو العزايم الجمال : مرجع سابق ص ١٥٥ - ١٥٦

(٥٦) جورج ام غازدا وآخرون : نظريه التعلم دراسة مقارنه (ترجمه) على حسين حجاج ج ٢ (الكويت ، المجلس الوطنى للثقافه والفنون - مجله عالم المعرفه ، ١٩٨٦) ص ١٥٤ .

جوانب السلوك اذا تلقى عند استجابة بالمحاكاه دعما ذاتيا كلما اقترب من النموذج (٥٧). ومن المعروف ان أحد الاسباب الكامنه وراء حبس المجرمين هى الامل فى ان يأخذ الاخرون عظه وعبره ويتوقفون عن ارتكاب الجريمه بعباره اخرى ان الهدف هو كف السلوك الاجرامى عن طريق معاقبه الموديل " اضرب المربوط يخاف السايب) .

وهناك عدد من المفاهيم ترتبط بالتعلم بالنموذج Modeling يشير اليها " ارنوف ويتيج "

أ) التعلم بالنموذج الحسى : Sensary modeling ويعنى التعرف على الخبرات الحسيه بصوره مباشره وتقليدها ، أى انه تعلم بالنموذج يرتكز على الصور .

ب) التعلم بالنموذج الحى Live modeling ويعنى ملاحظه أحد الكائنات الحيه لسلوك كائن حى آخر يوجد بالفعل ومن ثم يقوم بتقليده .

ج) التعلم بالنموذج الرمزى Symbolic modeling ويعنى تقليد سلوك النموذج دون وجوده او ملاحظته بصوره فعلية .

د) التعليم بالنموذج اللفظى Verbal modeling ويعنى استخدام الكلمات فى تحديد الاستجابة التى يجب ممارستها ، اى انه تعلم بالنموذج يرتكز على فهم الافكار (٥٨).

ويشير مصطلح

شيوع النموذج الى انتشار نفس السلوكيات فى موقف معين بين عدد كبير من الأطفال (٥٩).

---

(٥٧) عبد الحليم محمود السيد: الاسره وابداع الابناء (القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٠) ص ٤٦

(٥٨) ارنوف . ويتيج : سيكلوجيه التعلم (ترجمه) عادل الاشول وآخرون نظريات ومشكلات (القاهرة ، دار ماكجر وهيل للنشر ، ١٩٨٣) ص ٧٥

(٥٩) زكريا الشربينى : تقليد الاطفال للنموذج مرجع سابق ص ١٥٣

التعزيز اللفظـــــى :

مجموع العبارات اللفظيه التى يعبر بها الفاحص اما " مدحا أو قدحـــــا " عند استجابته لاداء التلميذ على اسئله الاختبار " Kenddy كنـدى : فيجا ، (١٩٦٥) ، ستيفنسون Stevenson (١٩٦٤) ، هل Hull (١٩٧٠) .

التعزيز اللفظى الموجـــب :

هو تقديم عبارات محدده ومقننه وبشكل متفق عليه فيما بين الفاحصيـــن وعلى فترات متساوية ومتفق عليها سلفا وذلك بناء على تقدير من الفاحص بصرف النظر عن نوع الاستجابه . ومن امثله العبارات الايجابيه مثلا " انت تلميـــذ شاطر " ، " افكارك ممتازة " ، " هذا شىء ممتاز منك " ، " أحسنـــــت " .

التعزيز اللفظى السالـــــب

ويتحدد اجرائيا بمجموع العبارات اللفظيه التى تمثل تقليلا من شـــــأن استجابات التلميذ ويقوم الفاحص بتقديمها كاستجابه على اداء التلميذ بشكـــل ونظام زمنى متفق عليه سلفا . ومن امثلتها .

" انت لست تلميذا مجتهدا " " افكارك ليست جيده " " هذا شىء غيـــــــر طيب منك " .

واما المتغير المستقل المستخدم فى هذا البحث يتحدد فى الآتى :

١) ثلاثه انواع من التعزيز اللفظى " المباشر " (ايجابى - سلبى - لا يوجد تعزيز) تقدم هذه الانواع الثلاثه من التعزيز من قبل الباحث للمفحوصيـــن " النماذج Models فقط .

٢) ثلاثه انواع من التعزيز " البديل " (ايجابى - سلبى - لا يوجد تعزيز) ناتجه من ملاحظه أو مشاهدة المفحوصين " المشاهدين Observers لاقرانهم المفحوصين " النماذج " وهم يقومون بالاعمال ويتلقون عنهـــــا تعزيز لفظى " مباشر " .

٣) الصف الدراسى ، ويتمثل فى المستوى الثانى والثالث والرابع والخامـــس من مرحلة التعليم الاساسى " الحلقه الأولى " . عاديين وضعاف عقول .

(ج) التعزيز البديل Vicarious reinforcement

التعزيز حدث يعقب الاستجابه مباشره ويؤدى الى زياده احتمال صدور الاستجابه ٠

والواضح ان مبدأ الثواب والعقاب يرتبط ارتباطا وثيقا بقانون الاثر فى التعلم " ثورندیك " Thorondike (١٩٣٢) ، كما انه يرتبط ايضا بفكره التعزيز " المباشر " التى نادى بها " سكينر " Skinner (١٩٥٣) والذى من اهم انواعه التعزيز الاولى Primary reinforcement والتعزيز الثانوى Secondary reinforcement ويتصف كلاهما بالتعزيز المباشر الذى يقع تأثيره على الشخص الذى يقوم بالعمل ٠

ولكن اهتمام الدراسة الحاليه تختص بنوع اخر من التعزيز ، هو "التعزيز البديل " Vicarious reinforcement " وهذا المصطلح يستخدم عند وصف ظاهرة تعلم معينه Certain learning phenomena مثل التعلم بالملاحظه (أو المشاهده) observational learning الذى نادى به " باندورا " Bandura (١٩٦٦) والتعلم العرضى (أو بالمصادفه) Incidental learning الذى نادى به " برجر " Berger (١٩٦١) وهنا يتعلم الفرد ليس عن طريق التعزيز المباشر ، ولكن عن طريق التعزيز الذى يتلقاة الأخرون ٠

One learns not from the receipt of direct reinforcement but from the reinforces which others receive.

برجر (١٩٦١ ، ١٩٦٢) ، كامبيل (١٩٦١) ، باندورا (١٩٦٥) هل (١٩٦٠) روزبناوم (١٩٦١) ٠

والتعزيز البديل Vicarious reinforcement يشتمل على تعميم اثر التعزيز المباشر " من الاخرين الى الفرد نفسه " برجر " Berger (١٩٦٢) اى ان الفرد يتعلم ليس عن طريق تلقى تعزيز " مباشر " ولكن عن طريق التعزيز " المباشر " الذى يتلقاة الأخرون ٠

Vicarious reinforcement involves the egeneralization of direct reinforcement effect from others to one-self,

الفصل الثانـــــى

الاطار النظرى العام للبحـــــــــث

أولا : التعلم والتعزيز البديل (الانتقالـــى)

١) عرض للدراسات السابقه التى ترتبط ببعض المتغيرات والتعليـــق عليها .

٢) اطار نظرى لتفسير طبيعه التعزيز فى التعلم البديـــــــــل (الانتقالـــى) .

ثانيا : التخلف العقلـــــى :

١) مفهومـــــة

٢) التخلف العقلى ليس مرادفا لكل من (التخلف الدراسى ـ العمـــى اللغوى) .

٣) عرض للدراسات السابقه والتعليق عليها .

٤) طريقه سريعه لتعليم الاشخاص المتخلفين عقليا ارتداء الملابـــس من خلال طريقه التعزيز والارشاد والمعلم كنموذج .

٥) نحو دراسه نظريه متعمقه للحاجات النفسيه عند الطفـــــــــل (العادى والمعوق عقليا) .

٦) اثر الضعف العقلى على شخصيه الطفل .

ثالثا : دراسة نظرية للعينه " عاديين وضعاف عقول "
" من خلال وجهة النظر البياجيه " .

الاطار النظرى العام للبحث " البعد الاول "

مدخل : (أ) التعلم بالملاحظه

فمن نتعلم من البيئه المحيطه بمجرد النظر لما يفعله ويقوله الآخرون. ان تأثير البيئه الاجتماعيه فى اكتمال شخصيه الفرد وتعزيزه قد درست باستفاضه على حد تعبير (جيوديز واريل - وليام ستيلول)

ويتضح ذلك من خلال وصف كيف ان (البرت باندورا) وتلاميذه بجامعه ستا نفورد حاولوا فهم الطرق التى يكتسب من خلالها الأفراد السلوك السهل أوالصعب .

ويعتبر التعليم بالملاحظه مؤثر قوى على الاطفال الذين يكسبون حكم صادق جديد (باندورا وماكدونالد ١٩٦٥) وفى العلاج الطبيعى للسلوك (باندورا ١٩٦٧)

لقد بنى (باندورا) أساسه على فكره انه عندما يلاحظ شخص ، نموذج يؤدى اداء سلوكى معين ، فانها فرصه جيده ليقلده (باندورا ١٩٧٧) وان الشخص الملاحظ يتعلم بمشاهدته للنموذج وبتمرينه على السلوك الجديد ، وعاده عندما يلاحظ الشخص سلوك الأخرين فانه يتبع نفس السلوك وبنفس الطريقه والشخص الملاحظ يقرر سلوكه عندما يرى أمامه نموذج قوى وبنفس الطريقه عند ما يرى اسلوب اخلاقى يعاقب عليه صاحبه فهو لا يسلك نفس السلوك حقيقه .

ويعتبر كل من النموذج والتقليد نشاطا تعليميا يحدث دائما بالمنزل والمدرسة (الفصل)[٦٠].

(ب) التعلم بالنماذج

لقد درس (باندورا) وزملائه بجامعه ستاتفورد عمليه النموذج ونتيجه دراستهللنموذج او التعلم بالملاحظه فتح باب جديد للمتخصصين التربويين . ويخطر ببالنا الآن على حد تعبير (واريل ووليام) اسئله وستحدد بالتجربه كيف يؤثر التلاميذ بعضهم على بعض وكيف يؤثر المدرسون على تلاميذهم بواسطه النماذج .

ونتائج هذه الدراسة بالنموذج جعلت كلا من (واريل ووليام) اكثر استشعارا للتأثيرات المتبادله بين كل من المدرسة والتلاميذ .

(٦٠) Judith Worell & William E. Stilwell: Psychology for Teachers and students. P. 267.

وفى احدى اوائل الدراسات النموذجيه لاثنان من تلاميذ(باندورا)لصفه (الاستعداد والميول للعدوان) .

وهذا الموضوع هام وذلك لان العدوان بأشكالة المختلفه (الضرب ، الصياح، السخرية من الأخرين - وفى بعض الاحيان المعامله بقسوه) . ويحدث ذلك بكثره فى المنزل والملاعب وفصول الدراسة .

واراد (باندورا وزود)ان يعلموا لاى مدى ينتقل السلوك العنيف للأطفال خلال ملاحظاتهم لنماذج شابه عنيفه .

ولقد استخدمت فى هذه الدراسة مجموعات من الاطفال

- احد هذه المجموعات بين الاطفال شاهدت نموذج يضرب ويقذف دميه بوبو البلاستيكيه .

د) مجموعة اخرى شاهدت نموذج يلعب بالدميه بهدوء .

و) المجموعة الثالثه لم تشاهد اى نموذج .

وقد وزع (باندورا) المجموعات بحيث يشاهدون النماذج من نفس النوع (ذكر - انثى) وأخرون يشاهدون نماذج من الجنس الآخر وبعد التجربه اعطى للأطفال دميه وكانت النتيجه كالاتى :-

* الاطفال الذين لم يشاهدوا نماذج لم يعطوا اهتماما كبيرا لها .
* الأطفال الذين شاهدوا النموذج يلعب بهدوء مع الدميه لعبواهم ايضا بهدوء مع الدمية .

وأخيرا قد اسفرت النماذج الطائشه عن هياج بين المجموعة التى شاهدتهم ولقد اصبح الأطفال اكثر عدوانيه ، فقد ضربوا واصابوا الدميه مثلما شاهدوا النموذج يفعل مقلدين بذلك هذا السلوك فى النموذج .

والدراسات المتتاليه للنماذج تقترح انه عندما يعاقب الطفل بالضرب ، فان النتيجه تكون عكسيه .

فالطفل يقلد الشخص المعاقب (العنيف) فى تعامله مع اشقائه ، اصدقائه أو مع الحيوانات.(٦١)

---

(٦١) Ibid. P. 268

أولا : التعلم والتعزيز البديـــــل

عرض للدراسات السابقه التى ترتبط ببعض المتغيرات والتعليق عليها :

رغم اهميه دراسة اثر التعزيز " البديل " على التعلم واكتساب الخبرات الى جانب تفسير بعض ظواهر التعلم المختلفه ، الا ان الدراسات والابحـــــاث السابقه التى اجريت فى هذا المجال تعتبر قليله ، الى جانب انهالم تصل الـى نتائج متفق عليها بشكل نهائى ويمكن تعميمها .

وقد توصلت بعض الابحاث والدراسات التجريبيه السابقه الى نتائج تشيـــر الى ان التعلم واكتساب الخبرات ، يمكن ان يتم دون استخدام التعزيز " المباشر" ولكن عن طريق التعزيز " البديل " خاصه التعلم عن طريق الملاحظهLearning by observation " باندورا " Bandura (١٩٦٦) ، " برجر " Berger (١٩٦١ ، ١٩٦٢) ، " هيل Hull (١٩٦٠) ، كامبيل Campbell (١٩٦١) ميلر Miller (١٩٦١) .

ومن الدراسات التجريبية التى توصلت الى نفس النتائج ، ولكن عن طريـق التجريب على الحيوانات ، دراسات كل من " دار باى " Darby ، و "روبلى" Riopelle (١٩٥٩) ، " هربرت " Herbert و " هارش " Harsh (١٩٤٤) وهل (١٩٤٢) .

ومن الدراسات التى توصلت الى نفس النتائج ، ولكن عن طريق استخـــــدام الكبار الراشدين adults دراسه " روزينبام " Rosenbaum (١٩٦١).

ومن الدراسات التى أجريت على الاطفال children دراسة كل مـــــن " بارنوبل " Barnwell و " سيكرست " Sechrest (١٩٦٥) .

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ان الاطفال الاصغر سنا يتأثرون تأثيـــــرا ذا دلالة احصائيه بالتعزيز " البديل " وينعكس ذلك بصوره واضحه على سلوكهم اللاحق وعلى خبراتهم فى المستقبل ، يعكس الاطفال الاكبر سنا ، والتى لم تظهر نتائج الدراسة انهم تأثروا بالتعزيز " البديل " .

ومن الدراسات التى لم يتبين نتائجها أهميه التعزيز " البديل " دراسة كل من " ميلر "Miller ، و " زافوس " Zavos و " فلانـــــــدرز " Ulandis ، و " روزيناوم Rosenbaum (١٩٦١) حيث وجدوا ان التعزيز الفورى " المباشر " التى قدم على شكل تغديه راجعه eed back له أهميه كبيره . وكذلك دراسة سيكرست (١٩٦٣) حيث وجد ان عمليه التعزيز الضمنى او الكامنimplict reinforcement تتأثر باستنتاجات المفحـــــــوص المشاهد ، ويظهر هذا التأثير فى أدائه اللاحق Suprequent performance

ويشير " جورج ام غازوا الى انه يمكن توضيح تجارب التعلم بالملاحظـــه النموذجيه عن طريق تلخيص الدراسة الكلاسيكيه التى قام بها باندورا (١٩٦٥) وهذه الدراسه تصدت لسؤالين رئيسيين :

١) هل يتعلم الاطفال السلوك العدوانى من نموذج ما بغض النظر عما اذا كان هذا النموذج يتلقى مكافأة أم عقوبه ؟

٢) هل يحاكى الاطفال ، أو يعيدون تلقائيا الأعمال العدوانيه مرات اكثر عندما يتلقى النموذج مكافأة مما لو ان النموذج يتلقى العقاب ؟

وفى التجربه قام أطفال تتراوح اعمارهم ما بين الرابعه والسادســـــه بمشاهده فيلم " تليفزيونى " بصوره فرديه ، وفى هذا الفيلم يمثل شخص بالـــغ اربعه انواع مختلفه من الاعمال العدوانيه " الجديده " تجاه دميه بحجـــــم الانسان البالغ . وقرب نهايه الفيلم لاحظت مجموعة من الاطفال النموذج " الدميه " وهو يتلقى مكافأه من شخص بالغ آخر (" انت بطل قوى ") بينما شاهـــــدت المجموعة الأخرى من الاطفال النموذج وهو يعاقب (" اسمع انت ، أيها " الثور" لو امسكت بك وانت تفعل ذلك العمل ثانيه فسوف اضربك ضربا مبرحا ")، وبعـــد هذه المرحله من التجربة ، اخذ الاطفال الى غرفه اللعب وتركوا وحدهم ومعهم الدميه وأشياء أخرى كان يستخدمها النموذج. ووجد " باندورا " أن النتائج المختلفه التى تعرض لها نموذج الفيلم نتيجه عدوانية كانـــت محددات هامه لسلوك الأطفال التلقائى القائم على المحاكاة . والأطفال الذيـــن كانوا قد رأوه وهو يكافأ ادوا سلوكا اكثر عدوائية ، سواء أكان محاكـــاة (للسلوك الذى شاهدوه فى الفيلم) أم غير محاكاه ، من الاطفال الذيـــــن شاهدوا النموذج وهو يعاقب (فى الفيلم) .

هل تعنى هذه النتيجه ان الاطفال الذين وضعوا فى ظروف مكافأة النموذج تعلموا عدوانيه النموذج اكثر من الاطفال الذين وضعوا فى ظروف معاقبه النموذج ؟

وللاجابه على هذا السؤال قدم " باندورا " مكافأة حلوى للاطفال وطلب منهم ان يتذكروا ، وان يمثلوا اكبر عدد ممكن من الأعمال التى كان النموذج يقوم بها . وفى هذه الحال فقد اختفت الاختلافات السابقه التى لاحظناها فى تكرار (عدد مرات) العدوانيه المحاكاه بين اطفال الظرفين المختلفين. والأطفال من كلا الظرفين المختلفين قاموا الآن بعرض دقيق للعدوان على النموذج بصوره متساويه . ومعنى هذه النتائج هو ان النتائج المختلفه للنموذج تؤثر على اداء الاطفال القائم على المحاكاه ، ولكن هذه النتائج ليس لها سوى تأثير قليل على التعلم بالملاحظه ، طالما ان الاطفال الذين كانوا فى ظروف معاقبه النموذج تعلموا ايضا الاستجابات ولكن لم يؤدوها بنفس الدرجة .

وكما أوضحنا سابقا ، فان المكونات الاساسيه للصيغه التجريبيه فى ابحاث التعلم بالملاحظه هى بصوره عامه :

١) ان الفرد المشارك فى البحث يتعرض لنموذج يمارس نوعا من انواع النشاط الجديد .

٢) ان هذا المشارك يجرى اختباره بعد وقت لاحق لتبين الدليل على حدوث التعلم بالملاحظه .

= النشاط الجديد(Novel Activity) :

ان فرصه ملاحظه النموذج اثناء سلوكه ينتج عند الملاحظ استجابات فيها بعض الشبه باستجابات النموذج ، وهذه المشابهه ، على أى حال ، لا يمكن استخدامها دائما كدليل على التعلم بالملاحظه . وفى التجربه الذى ذكرت اعلاة .

اظهر الاطفال اعمالا عدوانيه غير قائمه على المحاكاه لم يكن النموذج قد اظهرها ، ولكن يفترض انها كانت موجوده من قبل فى رصيدها من الاستجابات وهذا العدوان الذى لا يقوم على المحاكاة هو اثر من اثار التيسير الاجتماعى او منع الكف التى يخدم سلوك النموذج فيها كاشارات لاطلاق العنان لاستجابات الشخص الملاحظ المترسخه من قبل . وحتى يمكن ان نعزو تشابه السلوك بين

النموذج والشخص الملاحظ الى التعلم بالملاحظه ، فمن المهم استخدام نمط استجابه جديده ، اى استجابه غير متاحه من قبل ، او اتحاد غريب لاستجابات سبق تعلمها .

= تقدير الدليل (Assessment of Evidence)

والقضيه المنهجيه الثانيه تتعلق بالتقدير . فقد يتعلم ملاحظ استجابه نموذج بصورة جيده ، ولكن لاسباب مالا تؤدى هذه الانماط من السلوك اداء تلقائيا ان التعلم قد حصل ، ولكن لم يتم توضيحه أو اظهاره . مثل هذا هو ما وجد فى ظروف معاقبه النموذج عند باندورا . (١٩٦٥) ولذلك فانه لكى يتم تقدير الحد الذى يصل اليه التعلم بالملاحظه ، فان الذين يجرون التجربه يطلبون من الملاحظ صراحه (كما فعل باندورا) ان يعبر عن سير سلوك النموذج ، وعلى اى حال ، وحتى عند اعطاء مثل هذه التعليمات فان الاطفال الصغار قد لا يقومون ببحث شامل لذاكرتهم، ونتيجه لذلك ، فان درجات تذكرهم قد تقلل من شأن تعلمهم بالملاحظه . وقد يمكن التغلب على النقص فى قدره الأطفال على الاسترجاع عن طريق اعطاء اشارات محدده قد تساعدهم على تذكر الأحداث الملاحظه على سبيل المثال : " اخبرنى بكل شئ رأيته " " مقابل " ماذا عمل النموذج ببندقيه اطلاق السهام ؟ ماذا عمل للعبه الدميه ؟ ")

وفى حين استخدم باندورا النموذج القائم على الوسيط التعليمى فى دراسته لعام ١٩٦٥ ، الا انه استخدم نماذج حقيقيه ، وأفلام الكرتون فى دراسات اخرى (باندورا ١٩٦٧) . كما يمكن نقل الاستجابه النموذج بمجرد استخدام الكلمات فى وصف سلسله من الاستجابات . وبصوره نمطيه فان النموذج هو اتحاد ترتب انماط سلوكه مسبقا من قبل المجرب ، ولكن هذا ليس متطلبا سياسيا لدراسة التعلم بالملاحظه . فقد استخدم روزينباوم (١٩٦٧) على سبيل المثال ، نموذجا ساذجا بحضور شخص ملاحظ ، وفيما بعد قارن درجه تعلم الملاحظ بدرجه تعلم النموذج .

وحدوث التعلم بالملاحظه فى الاوضاع الطبيعيه من انماط التعلم وذكرها فى تقارير دراسات ميدانيه يابانيه اجريت على سلوك القراءة ، لم تقدم امثله على التعلم بالملاحظه لأنماط السلوك الجديده فحسب ، بل اعطت صوره عن كيفيه انتشار هذه الانماط السلوكيه الجديده عند مجموعات الحيوان كذلك .

وعلى سبيل المثال ، فاحدى اناث القرده بدأت عادة غسل البطاطا الحلوه فى مجرى مياه ضحل قبل اكلها . وقد التقطت هذه العاده صغار هذه الانثى والأعضاء الأقربون فى أسرة تلك الانثى أولا ، وبعد ذلك بقيه المجموعة التى تنتمى اليها " ما نيشى manishi ١٩٥٩" وعلى أساس هذه الدراسات استنتج "أرونفريد Aronfred ١٩٦٩"

ان العناصر الوجدانيه فى الوضع الملاحظ هى محددات حاسمة لانتباه القرد الملاحظ . وتعتمد فرصه التعلم على ارتباط القرد الملاحظ بالنموذج ارتباطا عاطفيا .

وتعرض " امينه محمد مختار "(٦٢) لعده دراسات تستهدف معرفه فاعليه فنيه التشكيل بالتقليد فى التعامل مع تعديل السلوك خاصه سلوك الاطفال ومن هذه الدراسات مايأتى :-

١) الباحث : باندورا وهاستون

موضوع الدراسة : التحديد كعمليه للتعلم العرض (١٩٦١) .

وفى هذه الدراسة لاحظ مجموعة من اطفال الحضانه نموذج يقوم بحل مشكله تقوم على التمييز بين اختيارين. ولقد قام الا نموذج فى اثناء ذلك بعرض بعض الحركات الغير مرتبطه تماما بحل المشكله وعندما جرى اختيار الاطفال وجد أنهم لم يقتصروا على تقليد سلوك حل المشكله فقط الذى قام به الا نموذج ولكن قاموا ايضابتقليد الحركات الدخيلة .

وفى تجربه لاحقه أضاف " باندورا وهاستون " لهذه الدراسة متغير أضافى وذلك بأن وزعوا الاطفال على مجموعتين : مجموعة تلقت جلسه قام فيها الا نموذج بالتعامل مع الاطفال بموده ودفء اما المجموعة الثانيه فلم تتلقى شيئا من هذه المعامله الدافئه بل على العكس تجنب الا نموذج التعامل مع الاطفال - ولقد أظهرت فيما بعد المجموعة الأولى سلوكا يتسم بالموده فى التعامل مع المجموعه الثانيه .

---

(٦٢) امينه محمد مختار: دراسة فاعليه الفنيه السلوكيه " التشكيل بالتقليد فى تعلم المثابره عند الاطفال (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ١٩٨٦)ص ٥٢١ - ٥٢٣

٢) الباحث " بانمان " ارنسون وروزينبـاوم " . Panman. R.A., Arenson. S.J., & Rosenbaum. M.E.

موضوع الدراسـة :

قيمه العرض فى التعلم الانسانى فى تجربه المتاهه (١٩٦٢)

وفى هذه الدراسة بحث تأثير العروض المقدمه بواسطه النماذج على أداء مجموعة من الطلبه فى تجارب المتاهه . وذلك من خلال مقارنه اداء مجموعتين . مجموعة غريبه قامت بملاحظه نموذج تقدم عروضا للسير فى المتاهه ومجموعة ضابطه لم تتلق اى عرض - ولقد اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبيه .

٣) الباحث : دى لوللو وبرجر Dilollo. V., & Berger. S.M.

موضوع الدراسـة :

تأثير رؤيه الألم الواضح على زمن رد الفعل عند القائمين بالملاحظه قامت ثلاث مجموعات من الطالبات بملاحظه سلسله من محاولات رد الفعل وزمنه عند النموذج يفترض انها كانت تتلقى صدمه كهربائيه .

وفى المجموعة الأولى عبرت الا نموذج عن الألم بأن حركت يدها . فى حين بالنسبه للمجموعة الثانيه لم تظهر حركه اليد وان كانت قد لاحظت اعطاء الا نموذج الصدمه الكهربائيه . اما المجموعة الضابطه فقد قامت بالملاحظه ولكن بدون اعطائها ايه معلومات عن ان الا نموذج قد تلقت صدمه . ولقد اظهرت النتائج عندما اختبرت العينه على نفس المهمة ان زمن رد الفعل بالنسبه للمجموعة الأولى والثانيه كان أقصر من المجموعة الضابطه وان المجموعة الثانية لم تتأثر بعدم ظهور حركه اليد المعبره عن الالم وهذا يركز على اهميه تفسير القائم بالملاحظه لعناصر الاحداث التى يقوم بملاحظتها .

٤) الباحث : جرين والد ، البرت Green wald, A.B. & Albert. S.M.

موضوع الدراسة : التعلم بالملاحظه لتوضح عمليات م.س الوسيطه (١٩٦٨)

وفى هذه الدراسة قامت مجموعة من الافراد بملاحظه نموذج يقوم بمهمه تجنب عن طريق التمييز البصرى ، ولقد قام الباحثان بتنفيذ اتجاه احدى المجموعات بالنسبه لمكان الجهاز ، كما بدلت الاستجابه الآليه للأفراد من يد الى اليد الأخرى .

ولقد أظهرت تباع الدراسة انالمجموعة التى غيرت من اتجاهها ومن وضع يدها قدمت مستوى من الاداء اضعف من اداء نموذجها - وهذا يظهر ان التعلم عن طريق الملاحظه ذو فاعليه مماثله لفاعليه التعلم بالممارسة ٠

٥) الباحث : سارسون Sarason ١٩٦٨ ، او كوتوز O"xonnor ١٩٦٩) الاولى اجريت على تدريب الاطفال المختلفين عقليا على اكتساب بعض المهارات الاجتماعيه البسيطه ومع الجانحين من الاحداث ٠

والثانيه : حول التأثير البيىء الاجتماعى بين الاطفال ، وذلك لتحسين السلوك الاجتماعى عند المنعزلينمن اطفال قبل المدرسة Pre-school وعن تقليل الخوف عند الاطفال وذلك باستخدام نماذج قدوه يتم تقديمها بشكل تدريجى (باندورا وأخرون ١٩٦٧) ٠

ولقد قدم " جورج - ام - غازدا "(٦٣) دراسات تقدم الدليل على ان هناك صله بين الانتباة والتعلم عند الاشخاص الملاحظين، وان الانتباه يتأثر بخصائص النماذج ، وكذلك بخصائص الاشخاص الملاحظين٠

-١- الباحثه : روزنبلث Rosenbilth ١٩٥٩

الموضوع : النماذج التى تهتم بما جاء الاشخاص الذين يقومون بالملاحظه ، والتى تقدم غالبا مكافأة لهؤلاء الملاحظين هى التى يتم انتقاؤها من قبل الملاحظ ، بينما يجرى تجاهل تلك النماذج التى تنقضها مثل هذه الخصائص ٠

كان اطفال الرياض يعطون فى البدايه اختيار متاهات يورثيوس ٠ ونصف هؤلاء الاطفال كانوا بعد ذلك يتعاملون مع نموذج يهتم بهم ويرعاهم مدة عشر دقائق ، بينما النصف الآخر يتعامل مع نموذج يحافظ على السلوك القائم على الاهتمام خلال الدقائق الخمس الاولى ، وبعد ذلك يسحب الاهتمام والانتباه خلال الدقائق الخمس الباقيه ٠ وفى نهاية هذه المدة ، كانت تعطى للنموذج متاهه يكون قد فشل فيها احد اطفال التجربه حيث يقوم النموذج برسم الطريق فيها بصورة بطيئه صحيحه ٠ وبعد ذلك تعطى نفس المتاهه لطفل التجربه ذاته وكان هذا الاجراء يتبع بالنسبه لعدة متاهات مختلفه ٠ واضافت روزنبلث كذلك شرطا اخر حيث يطلب من الأطفال العمل على المتاحه دون ملاحظتهم لاداء النموذج ٠ وقد افادت روزنبلث ان الاطفال بصوره عامه كانوا اكثر انتباها

(٦٣) جورج ٠ ام ٠ غازدا : مرجع سابق ص ١٧٠ - ١٩١ ٠

الى انماط سلوك النموذج الذى كان اكثر رعايه لهم بصوره فطرده من النمـــوذج الذى اوقف الرعايه اثناء التفاعل الاجتماعى المبدئى ، وان الاطفال قد حسنـــوا اداءهم فى اختبارات المتاهه الى حد كبير فى ظل ظروف الحال الاولى اكثر مـــن الحال الثانيه . كما افادت روزنبلث كذلك ان الاطفال تعلموا بكفاءه اكثر مـــن خلال الملاحظه اكثر مما تعلموا من خلال المران المستمر باستخدام التجربـــه والخطأ .

-٢- الباحث : يوسن وليفـــى Yussen and Levey (١٩٧٥)

الموضوع : اختيار الفرضيه القائله

ان الاطفال يهتمون بالنموذج الذى يرعاهم ، ويهتم بهم اكثر من النمـــوذج الذى لا يفعل ذلك .

ففى اثناء فتره التفاعل الاجتماعى قام اطفال ما قبل المدرسة ، واطفـال الصف الثالث الابتدائى (اناث) يلعب لعبه لوحه مثقبه توضع بها عصا مـــع زوج من النماذج (اناث) تحت ظرف من الظروف الثلاثه التاليه :

أ) ظرف فيه دفء وحياد ، بمعنى ان النموذجيه اظهر حبا من خلال الاتصـــال الجسمى والتبادل اللفظى ، فى حين كان النموذج الثانى محايدا بتجنـــب الحديث (مع الاطفال) .

ب) ظرف حياد وحياد ، بمعنى ان النموذجين ظلا محايديـــن .

جـ) ظرف دفء ودفء ، بمعنى ان النموذجين اظهرا مواقف متعاطفه طوال فتـــره التفاعل .

ثم طلب من الطفلات فرادى ان يراقبن النموذجين وهن يلعبن لعبه تفضيـــل الصور ، ودعيت الطفلات للجلوس بين النموذجين بطريقه بحيث لا تمكنهن الا مـــن الانتباه لنموذج واحد فى وقت واحد .

ووجد " يوسن وليفى " اثناء لعبه تفضيل الصور ، ان النموذج الاكثر وقتـا ورعايه للطفلات اجتذب الانتباه اكثر من النموذج المحايد بالنسبه للطفلات مـــن كلا المستويين (ما قبل المدرسة والصف الثالث) (ظرف دفء وحياد) . وعندما كان النموذجان يرعيان الطفلات فى البدايه فقد كان من المحتمل ان الطفلات قـــد وزعن اهتمامهن بالتساوى بين النموذجين . ثم طلب من الطفلات فى نهايه الأمـــر

ان يتذكرن استجابات كل نموذج من النموذجيه فى اختبار التفضيل . وكان معامل الارتباط بين درجات الانتباة والتذكر (درجات التعلم بالملاحظه) هى + ٥٣ر . الطفلات ما قبل المدرسة + ٤٧ر. لطفلات الصف الثالث الابتدائى .

ويشير " جورج . ام . غازوا " ان هذه الدراسة تقدم الدليل على وجود الصلة بين الانتباه والتعلم بالملاحظه الذى افترضه باندورا (١٩٦٩ ، ١٩٧٦).

-٣- الباحث : باندورا Bandura

الموضوع : اختبار الفرضيه القائلـــه

ان تعبير الملاحظ اللفظى يؤثر على عمليه التمثيل . بمعنى ان اشكال التمثيل الرمزى التى يعملها الشخص الملاحظ هى ذات اهميه رئيسيه . وعلى نحو نمطى فان الدور الهام للتمثيل الرمزى فى التعلم بالملاحظه تجرى دراسة بالطلب من الشخص الملاحظ ان يصف لفظيا الاحداث النموذجية .

ففى احدى تجارب باندور الاولى (Bandura Grusec & Menlove 1966) طلب من أطفال فى السابعه من العمر مشاهده نموذج عن طريق فيلم يوضح سلسلـــه من انماط السلوك الجديده نسبيا. وقد طلب من الاطفال .

١) ان يعبروا بالكلام عن كل عمل يقوم به النموذج اثناء فتره تعرضهـــم للنموذج (حالة التعبير اللفظـــى)

أو (٢) مشاهدة الفيلم بعنايه (الحالة السلبيه) .

أو (٣) أن يعدوا ارقاما اثناء مشاهدة الفيلم (حالة التداخل) .

والاطفال الذين قاموا بعمل مساو لفظى لمثيرات النمذجه تذكروا عقب ذلـــك انماط سلوك النموذج بأكثر من اولئك الذين شاهدوا الفيلم بصوره سلبيه. والأطفال الذين كانوا فى الحالة السلبيه اظهروا بدورهم مستويات اعلى من التعلـــم بالملاحظه من الأطفال الذين انهمكوا فى العد المتداخل . اذن فهذه الدراســـة نرى ان الترفيه اثناء الملاحظه يعزز التعلم بالملاحظه .

-٤- الباحث : كوتس وهارت أب (١٩٦٩) Coats and Hart up

الموضوع :

ان القدره على استخدام التمثيل الرمزى ينبغى أن تظهر التحسن المرتبط بالسن .

فقد أجرى كوتس وهارت آب دراسة مستخدمين أطفالا فى الرابعه والسابعه من العمر . رقد وجد أن أطفال سن السابعه يستخدمون تلقائيا الوسيط الرمزى حتى لو كانوا فى حال التعلم السلبى ، ونتيجه لذلك فان الاطفال عند هذا المستوى من العمر لم يستفيدوا من الحفز الأكثر من قبل الشخص الذى يجرى التجربه لاستخدام النشاطات الرمزيه أى حال التعبير اللفظى وعلى النقيض من ذلك فان حالة التعبير اللفظى قد حسنت اداء الأطفال فى سن الرابعه من العمر تحسنا طفيفا فقط مقارنه بحالة السلبيه ، فالاطفال الأصغر سنا كانوا بحاجه الى مساعدة اضافيه من قبل الشخص الذى يجرى التجربه فى اداء التعبير اللفظى اللازم كى يعززوا تعلمهم بالملاحظه . ويلاحظ ان الوصف اللفظى ، الذى استخدم فى الدراستين السابقتين (٣ ، ٤) هو مجرد عمليه واحدة فقط من عدة عمليات ترمز مختلفه والتى قد لا تكون اكثر الطرق كفاءة فى الاحتفاظ بالمعلومات .

والدراسات التى ناقشناها (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) تبدو ممثله امتدادا مباشرا لدراسات التعلم اللفظى العاديه لتشمل مواقف التعلم الاجتماعى .

والدراسة التاليه تقوم على دراسة دور العوامل الاجتماعيه فى استخدام الافراد للوسيط الرمزى .

-٥- الباحثه : غروسيك وميسكل .(١٩٦٦) Grusec and Michel

الموضوع :

اثر الخصائص الاجتماعيه لنموذج ما على انماط السلوك التى يجرى تعلمها بالملاحظه من قبل طلاب ما قبل المدرسة .

فقد كان على الاطفال ان يتفاعلوا اما مع نموذج قوى ويقدم مكافأه عاليه (وقد وصفت النموذج نفسها للاطفال بقولها انها ستكون مدرسة رياض اطفال فى المستقبل) وايا مع نموذج لا يقدم مكافأه واقل قوه . وبعد ذلك أظهر النموذج انماط سلوك منفره (على سبيل المثال كأن تفرض تأخير تقديم المكافأه لهم) وانماط سلوك محايده جديدة .

والاطفال الذين تفاعلوا بدايه مع النموذج القوى والمكافىء استدعوا انماط سلوكها اكثر من الاطفال الذين تفاعلوا مع النموذج الأقل قوه ومكافأة .

تعليق :

ان هذه النتائج مضطردة مع الفرضية القائله " ان الاطفال يتهمكون فى تدريب اكثر على النموذج الاقوى لان انماط سلوك هذا النموذج مناسبه لارشاد خطه العمل فى المستقبل • ودراسات مثل هذه الدراسة تشير الى أهميه العوامل الاجتماعيه الى تؤثر على عمليات الاحتفاظ •

- ٦ - الباحث : باندورا وماكدونالد (١٩٦٣) Bandura & Macdonald

الموضوع : دراسة صممت لتحسين التوجيه لاصدار الاحكام الخلقيه عند اطفال المدارس ، " شكل التعلم بالملاحظه من الرتبه العليا (Higher - order form of observational learning)

فى الدراسات السابقه التى تم عرضها ، كان تقدير حدوث التعلم بالملاحظه عن طريق الطلب من الشخص الملاحظ ان يعطى انماطا محسوسة للسلوك المتمذج ونتيجه لذلك يقوم بتوليد انماط مشابهه لذلك السلوك فى مختلف المواقف الاجتماعيه •

وفى صيغه من صيغ التجارب على هذا الشكل من اشكال التعلم بالملاحظه من المرتبه العليا ، فان الشخص الملاحظ يقوم بملاحظه نموذج يستجيب الى مختلف المواقف على اساس قاعده محدده سلفا • والاختبارات الخاصه باختبار اكتساب القاعده حددت فيما بعد باستخدام قيود اختبار جديده وفى غياب النموذج •

ووفقا لمايقوله "جان بياجية (١٩٣٢) "هناك مرحلتان فى التوجه الخلقى فى المرحلة الاولى او التوجيه الموضوعى يحكم الاطفال على " الشقاوه " فى السلوك من حيث التلف المادى الناجم عن ذلك اكثر من الحكم على ذلك بالنوايا وفى المرحله الثانيه او التوجيه الذاتى يحكم الاطفال على شقاوه السلوك من حيث النوايا التى تكمن وراءه وليس التلف المادى •

وعلى ضوء الاختبارات القبليه ، اختار (باندورا وماكدونالد١٩٦٣) (Bandura & Macdonald) مجموعتين من الاطفال :

مجموعة لتوضع الأحكام الخلقيه الموضوعيه فى معظمها - والاخرى توضح الاحكام الخلقيه الذاتيه فى معظمها • وبعد ذلك تعرض الاطفال الى نماذج راشدين كانوا يصدرون احكاما خلقيه مغايرة للتوجيه الذى اعتاد عليه الاطفال ، واجراء

النمذجه هذا كان مقالا فى تعديل الاحكام الصادره عن الاطفال . والاطفال ذو التوجيه الموضوعى عدلوا من احكامهم الخلقيه تجاه نمط الاحكام الذاتيه ، فى حين اتجه الاطفال ذو التوجيه الذاتى نحو النمط الموضوعى . وزياده على ذلك استمر الاطفال فى التعبير عن توجيههم الخلقى الجديد ازاء مهام أخرى جديده فى غياب النموذجين - ولأن الأطفال لم يشاهدوا النموذج وهو يستجيب لمهام الاحكام الخلقيه الجديده ، فانه لا يمكن ان تفسر النتائج على اساس انها محاكاه لاستحابات نوعية . ولابد من ان الاطفال قد كونوا صوره مجرده لتوجيه أخلاقى على أساس سلسله من الاستجابات المثمذجه المتعددة ، وطبقوا هذه القاعدة التى توصلوا اليها بالملاحظه على المهام الجديدة .

٧- الباحث : باندورا وهاريس (١٩٦٦) Bandura and Harris

الموضوع :

تعلم الاطفال للقواعد اللغويه باستخدام الشكل ذى الرتبه العليا من اساليب عمل النماذج .

فى هذه الدراسة اعطى طلاب الصف الثانى اولا ٢٠ كلمه مألوفه ، كلمة واحدة فى كل مرة ، وطلب منهم توليد جمله لكل كلمه . وكان الغرض من هذه المرحله الاوليه من التجربه هو الحصول على نسبه قاعديه لاستخدام الاطفال لصيغه المبنى للمجهول ، وهى صيغه نادرا ما يستخدمها الاطفال ، مثل القول " أعامل معامله حسنه من قبل مدرس " بدلا من " يعاملنى مدرس معامله حسنه " . ثم اخذ الشخص النموذج يكون جملا من مجموعة كلمات جديدة ، مستخدما صيغه المبنى للمجهول دون غيرها ، على وجه الحصر . وبعد مرحلة المعالجه هذه ، أخذ الاطفال يولدون جملا معينه للمجهول اكثر بصوره ذات دلالة . ولماكان الاطفال يستخدمون كلمات غير تلك التى استخدمها النموذج ، فان الاطفال نادرا ما اعادوا صياغه الجمل التى قدمها النموذج والواقع ان بعض الجمل اظهرت نوعا من الابداع كقول الاطفال The tea was dranked (شرب الشاى) ، ice are Put in boxes sometimes (يوضع الثلج فى صناديق احيانا) .

واستنتج " باندورا وهاريس " ان هذه النتائج تقدم دليلا آخر على ان الناس يكتسبون بالملاحظه (قواعد) تظهر فى السلوك النموذج ويستخدمونها فى توليد مزيج جديد من الاستجابات .

-٨- الباحث : باندورا (١٩٦٧ ، ١٩٧٦) .

الموضوع : تأثير العنف المشاهد على التليفزيون على سلوك الانسان . هنا يسأل الباحث نفسه هل يتعلم الاطفال العدوان من خلال تعرضهم للنماذج العدوانيه ؟

سمح لاطفال ما قبل المدرسة بمشاهدة نماذج حيو من خلال الافلام ، أو الافلام أو الافلام الكرتونيه التى توضح عبارات لفظيه عدوانيه ، وكذلك افعالا عدوانيه جديده موجهه الى دميه من البلاستيك . وبعد ذلك ترك الاطفال فى غرفه متعرديين مع بعض الدمى فى حين كان يجرى مراقبه سلوكهم اللفظى والحركى . ولما كانت النماذج القائمه على الأفلام الافلام ءلكرتونيه ذات فعاليه مثل فعاليه النماذج الحقيقية فى استخلاص ونقل الاستجابات العدوانيه فى هذه الدراسات فقد استنتج باندورا Bandura (١٩٧٦) ان نماذج التليفزيون قد تخدم كمصادر هامه من مصادر السلوك ".

تعليق على الدراسة السابقه :

يشير " جورج ام غازوا " ان الكثيرين من النقاد قاموا بالتشكيك فى صحة تعميم النتائج التجريبيه حول التليفزيون والعنف ، على أساس ان الاجراءات التجريبيه بعيده جدا عن المواقف الحياتيه .

اولا : لان ضرب اللعبه الدميه يمثل نشاط لعب ولا يمثل اى اصابه حقيقه للشخص او لأى كائن آخر .

وثانيا : ان العدوان فى هذه الدراسات لا توجد له أى نتائج منفره على الطفل (مثل عقوبه يتلقاها من مدرساته أو والديه) .

وثالثا : ان العدوان المحاكى يجرى تقديره فى ظروف محدوده وبالتالى فان من غير الواضح ما اذا كان الطفل سيقوم بتعميم هذا السلوك على مواقف أخرى أم لا .

ولتقديم اجابات مباشره بصوره اكثر على هذا السؤال السابق ، اجريت دراسة ذائر نحو علاقه بالمبدأ الطبيعى .

٩- الباحث : فردريك وشتاين (١٩٧٣) Friedrick and stein

الموضوع : تأثير العنف المشاهد على التليفزيون على سلوك الانسان .

اجريت الدراسة على الاطفال فى سن ما قبل المدرسة . وخلال الثلاثه اسابيع الأولى حصل هذان الباحثان على قياس الخط القاعدى لانماط التفاعل الاجتماعى عند الاطفال ، وبعد ذلك جرى تعريفهم لبرنامج تليفزيونى مدته نصف ساعة كل يوم طوال الاربعه اسابيع التاليه تحت ظل ظرف من ثلاث ظروف هى :

احدى المجموعات شاهدت افلاما ذات قصص عدوانيه (مثل" باتمان وسوبرمان" Batman and superman) فقط ، والمجموعة الثانيه شاهدت افلاما اجتماعيه صرفه مثل فيلم " جيران السيد روجرز " ، بينما شاهدت المجموعه الثالثه افلاما محايده .

وجرى تقدير البرامج الثلاثه عن طريق التغيرات التى حصلت من الخط القاعدى حتى الفتره الزمنيه اثناء وبعد تعرض الاطفال للافلام . وقد وجد الباحثان ان الاطفال الذين كانوا على درجه عاليه من العدوانيه من قبل المشاهده أصبحوا اكثر عدوانيه بعد التعرض للأفلام العدوانيه . وزياده على ذلك فان هؤلاء الاطفال اصبحوا أقل تسامحا فى حالات الاحباط ، واصبحوا اقل طاعة للقواعد . وعلى النقيض من ذلك ، فان الاطفال الذين كانوا اقل عدوانيه قبل التعرض للأفلام لم يبدوا انهم تأثروا بصوره خاصه بتلك الأفلام .

تعليق على الدراسة السابقه

ان الدراسة التى قام بها فريدرك وشتاين قد اقتصرت على أطفال ما قبل المدرسة ، ولكن ماذا يحدث مع الاطفال الاكبر سنا ؟ هذا ما ستزيح عنه الدراسة التاليه .

١٠- الباحث : فيشباخ وسنجر (١٩٧١) Feshback and singer

الموضوع : تأثير العنف المشاهد على التليفزيون على سلوك الانسان .

اجرى الباحثان دراسة على الاطفال فى سن ما قبل المراهقه وفى سن المراهقه والذين يدرسون فى عدد من المدارس الداخليه (التى يقيم فيها التلاميذ بالاضافه الى الدراسة) .

احدى المجموعتين تعرضت لبرامج تليفزيونيه عدوانيه (افلام الغرب الامريكى وعروض عن الجريمه) طوال فتره زمنيه مدتها سته اسابيع ، بينما

تعرضت المجموعة الثانيه الى برامج غير عدوانيه (كوميديا وبرامج احاديث). وعلى النقيض من التنبوءات المعتادة ، فقد وجد ان الاولاد الذين شاهدوا افلام العنف قد خفضوا فعلا من سلوكهم العدوانى . وقد كان هذا الاتجاه اوضح عند الاولاد منجاءوا من خلفيه طبقيه ادنى من الاولاد الذينجاءوا من الطبقه المتوسطه العليا . كذلك ، فأن مشاهدة افلام العنف تخفض التعبير عن العدوانيه عند الاولاد الذين يتسمون بالعدوانيه فى البداية .

تعليق على الدراستان السابقتان (كونلبرج ١٩٦٩) Konlberg

ان دراسة كلا من فريدريك وشتاين ، وفيشباخ وسنجر توحيان بأن العنف على التليفزيون من المحتمل انه يؤثر فى الاطفال العدوانيين صغار السنوليس الاكبر منهم . وقد تكون هناك عدة اساليب لهذا الاختلاف . فقد يكون الاطفال الاصغر سنا لا يستطيعون الفصل بين الحقيقه والخيال بسهولة ويسر مثل ما يستطيع الاكبر سنا. كذلك قد يكونون اكثر ميلا للمحاكاة من الاطفال الاكبر سنا.

ويشير جورج. ام . غازدا الى ان هاتين الدراستين توحيان بأن العنف على التليفزيون لة أثار متباينه على مختلف المشاهدين وفن مراحل تطورهم (نموهم). ومن الواضح ان مزيدا من الدراسات لابد من اجرائها قبل استخلاص اى نتائج لا تخلو من الحذر عند الأخذ بها .

ونضيف تعليقا اخر حول قضيه اثر العنف فى التليفزيون على سلوك الاطفال فقد اشار " درايمان وتوماس" (١٩٧٤) Drabman & Thomas ان التعرض (المشاهده) المتكرر للعنف على التلفيزيون قد يؤدى الى التعويد العاطفى . وعلى سبيل المثال ، فان الاثار العاطفيه لدى طلبه الجامعات تتضاءل تدريجيا عند مشاهدة ضحيه تتلقى عددا كبيرا من الصدمات الكهربائيه المؤلمه كما يرى برجر Berger (١٩٦٢) . ومعنى ذلك انه رغم ان المشاهد قد لا يحاكى الاعمال العدوانيه ، الا أن الملاحظه المتكرره للعنف على التليفزيون قد تزيد منالتساهل تجاه العنف الذى يحدث فى الحياة الواقعية

وفى حين ركز الكثير من الباحثين اهتمامهم علىالجوانب السلبيه للتلفاز فان هناك ادله تشير الى ان البرامج التليفزيونيه قد تكون وسيله بناءة . ففى احدى الدراسات التى ذكرناها (٩) ذكر فريدرتش وشتاين (١٩٧٣) ان اطفال ما قبل المدرسة الذين شاهدوا افلاما اجتماعيه خالصه على مدى فتره اربعه اسابيع

اصبحوا اكثر اصرارا على المهام التى يقومون بها ، واكثر ميلا لاطاعه القوانين من الاطفال الذين شاهدوا أفلاما محايدة . واظهرت الدراسة ذاتها كذلك ان التعرض للافلام الاجتماعيه الخالصه قد زاد من انماط السلوك التعاونى ونجاحه بين اطفال الطبقه الأولى .

١١- الباحث : بول وبوجارتز Baul and Bogartz

الموضوع : أثار مسلسل sesame street (المقابل للبرنامج العربى افتح ياسمسم) على اكتساب الاطفال الصغار للمهارات التعليمية البسيطه (مثل الحروف ، والارقام) والاشكال الهندسيه ، والتصنيف) وهى ما يهدف البرنامج الى تنميته ، ووفقا لما يقول هذا الباحثان .

فان الاطفال الذين يشاهدون هذا البرنامج أظهر تحسنا مرموقا فى عدد كبير من مختلف المهارات المعرفيه ، على النقيض من الاطفال الذين لم يشاهدوه وزيادة على ذلك ، فقد ازداد مقدار التحسن بازدياد مقدار المشاهدة . والنتائج الاضافيه الأخرى للدراسة كانت :

(أ) ان الاطفال الذين يبلغون الثالثه من العمر قد اكتسبوا مهارات اساسيه اكثر من الاطفال فى سن الخامسه الذين نادرا ما كانوا يشاهدون البرنامج مما يدل على ان الاطفال فى سن الثالثه قادرون على تعلم الكثير من المهارات التى تعتبر عادة ملائمه اكثر للاطفال فى سن الخامسه .

(ب) ان الاطفال المعوقين الذين شاهدوا البرنامج كان اداؤهم فى اختبارات المهارات المعرفيه افضل من الاطفال فى المرحله المتوسطه الذين نادرا ماشاهدوا البرنامج .

تعليق على الدراسة السابقه :

توصى نتائج الدراسة السابقه ان الاطفال الصغار يمكن ان يكتسبوا المهارات المعرفيه الاساسيه من خلال ملاحظه ، وان التليفزيون يمكن ان يكون اداة تربويه هامه نحو تحقيق هذه الغاية .

١٢- الباحث : روبرت اوكنور Robert oconnor

الموضوع : تدريس استجابات اجتماعيه مناسبه لمجموعة من الاطفال المنسحبين بدرجه كبيره فى مرحلة ما قبل المدرسة .

فى بعض الاحيان تستخدم مبادىء التعلم بالملاحظه بصورة متعمده لتعديل انماط سلوكيه سيئه التكيف ، مثل الانسحاب الشديد عند الاطفال . وفى احد مثل تلك المشروعات ، حاول السيكولوجى " روبرت اوكتور " تدريس استجابات اجتماعية مناسبه لمجموعة من الاطفال المنسجمين بدرجه كبيره فى مرحله ما قبل المدرسة . وذلك بعرض فيلم سينمائى عن الدلفين على سته من الاطفال الخجولين (المجموعة الضابطه) بينما عرض على سته آخرين (المجموعة التجريبيه) فيلما يظهر طفلا منسجما (النموذج المحتمل) يتغلب على الشعور بالخجل فى احد عشر موقفا مختلفا . وفى كل مشهد من مشاهد الفيلم يلاحظ الطفل الجبان (النموزج) اطفالا اخرين يقومون بنشاط ما ، وبعد تشجيعه يبدأ بالتدريج فى المشاركه . واصبح الاعب اكثر نشاطا وحيوية ، بعد الانتقال من منظر الى آخر ، وزاد عدد الافراد المشتركين . وبعد جلسه الفيلم ، بدأ اطفال المجموعة التجريبيه فى التفاعل مع الاطفال الاخرين بصورة اكثر تكرار أو ملائمه ، بينما بقى اطفال المجموعة الضابطه منسجبين (٦٤).

- ١٣- الباحث : باندورا ، روس وروس Bandura. A. Ross D. & Ross.S.A

الموضوع : تقليد نماذج عدوانيه مقدمه بواسطه فيلم سينمائى (١٩٦٣)

فى ضوء نظريه التعلم بالملاحظه افترض باندورا وروس (١٩٦٣) ان الاطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظه " نماذج عدوانيه " عند والديهم ومدرسيهم واصدقائهم ، وفى افلام التليفزيون والسينما وفى القصص التى يقرأونها والحكايات التى يسمعونها ، حيث يحصلون اما على نماذج السلوك العدوانى ، التى يقلدونها ، او يحصلون على المعلومات التى تمكنهم من الاعتداء على انفسهم او على غيرهم .

وقد تأيدت صحة هذا العرض فى دراسات كثيره ، ففى دراسة باندورا وروس وروى على خمس مجموعات من أطفال الروضه شاهدت المجموعة الاولى مشاجرة حقيقيه بين رجلين وشاهدت المجموعة الثانيه المشاجرة فى فيلم سينمائى وشاهدت الثالثه المشاجره فى فيلم كارتون " رسوم متحركة " وشاهدت المجموعة

---

(٦٤) O'connor, R.D. Modification of social with drawal through symbolic modeling. New York Program (1972)

نقلا عن ليندال . فيدروف مرجع سابق ص ٢٤٠

الرابعه فيلما محايدا ، ليس فيه عدوانا ولا تعاونا ، اما المجموعة الخامسه فقد شاهدت فيلما فيه مسالمه وتعاون . وبعد مشاهدة الاطفال للأفلام تعرضوا لمواقف الاحباط ، فوجد الباحثون ان اطفال المجموعات الثلاث التى شاهدت افلام العنف اظهرت العدوان اكثر من أطفال المجموعتين الرابعه والخامسه ، وكانت المجموعة الخامسه (التى شاهدت مواقف المسالمه والتعاون) اقل ميلا لاظهار العدوان من المجموعة الرابعه التى شاهدت فيلما محايدا .

ومن النتائج الطريقه التى توصل اليها باندورا وزميلاه الآتى :

أ) يميل الطفل المحيط اكثر من الطفل غير المحيط لتقليد نموذج العدوان الذى شاهدة .

ب) يتأثر الطفل فى تقليده للسلوك العدوانى بما يحدث لنموذج العدوان الذى شاهدة ، فالطفل لا يميل لتقليد العدوان الذى يعاقب فاعله " التعلم بالعبره " Vicarious Learning

ج) يتأثر الطفل فى تقليده للسلوك العدوانى بما يحدث له بسبب هذا التقليد ، فاذا كوفىء عليه زادت عدوانيته ، واذا عوقب تخلى عن العدوان (Bandura 1969) .

ومن المعروف ان أحد الاسباب الكامنه وراء حبس المجرمين هى الأمل فى أن يأخذ الأخرون عظه وعبره ويتوقفون عن ارتكاب الجريمه بعباره أخرى الهدف هو كف السلوك الاجرامى عن طريق معاقبه الموديل . وهناك من المعلمون من يتخذ اسلوب عقاب أحد التلاميذ المشاغبين فى بداية الحصه كعبره ويتوقف الأخرون عن القيام بأى سلوك من شأنه ان يؤدى الى تعطيل الحصه او الاقلال من شأنها . ولقد بينت تجربه " باندورا " انه طالما كان لدى الافراد حوافزهم الخاصه للقيام بالسلوك الاجرامى فلا يهم معاقبه او اثابه الموديل . وسواء كانت هذه الملاحظه صحيحه أم لا فان المجتمع لايزال يتبع هذا الاسلوب على اساس انه ربما توقفت حوافز المجرم للقيام بنشاطه الاجرامى اوعلى أساس أخلاقى من ان المجرم يستحق العقاب .

وقد طالب " باندورا " بمتطوعين من البالغين للمشاركه فى تجربه حول الذاكره ، وقسم المفحوصين الى مجموعتين . رأت الاولى مناظر عدوانيه من أحد الافلام بينما رأت الثانيه مناظر من فيلم يصور بعض الشبان وقد إتهمكوا فى أعمال فنيه كالرسم والتلوين وما شابة .

وبعد رؤيتهم لهذه الافلام قيل لهم ان تجربه التذكر ستبدأ الآن واخذ جزء منهم (كان فى الحقيقه من الباحثين) ليطبق عليهم تجربه التذكر ، وطلب من المفحوصين ان يوجهوا صدمه كهربائيه الى الشخص الذى يخطىء فى تذكر ما شاهده من مناظر وكانت قوة الصدمات تتراوح ما بين ٦ - ٢٠ فولت. وكانت الاسئله توجه الى الباحثين خلف ستار ولا يرى المفحوص سوى ضوء احمر يدل على النسيان أو ضوء اخضر يدل على النجاح فى التذكر . وكان المطلوب ان يعاقب المفحوص الشخص الذى لم يتذكر بأن يوجه اليه صدمه كهربائيه خفيفه . فلوحظ ان من شاهدوا الفيلم ذو المحتوى العدوانى يميلون الى زيادة قوة الصدمات الكهربائيه عن المتطوعين الاخرين .

ويختلف الباحث مع وجهه نظر كل من " لطفى فطيم وابو العزايم الجمال " فى اشارتهما الى التعميم بأن رؤيه افلام العنف فى التليفزيون لها اثرها باعتبار ان الشخص الراشد الذى يبلغ من العمر خمسه وستين عاما سيكون قد انفق ما يساوى تسع سنوات كاملة من حياته امام التليفزيون على حد قولهما (٦٥).

وتبين من دراسات سيرز وزملائه (Sears et al) ان عقاب الطفل سلاح ذو حدين ، فهو من ناحيه يجعله يكف عن العدوان ، ومن ناحيه أخرى يعطيه نموذجا للسلوك العدوانى الذى يحتمل ان يقلده فى مواقف اخرى . وهذا ما يجعل الطفل الذى يعاقب فى البيت اكثر عدوانيه فى المدرسة ، فالعقاب الذى يقمع العدوان فى البيت يزيده خارج البيت لانه يعلم الطفل الا يعتدى فى البيت تجنبا للعقاب ، ولكنه فى الوقت نفسه يعلم الطفل من خلال ملاحظته لمن يعاقبه كيف يعتدى خارج البيت ؟وربما يكون من وجهة نظرنا تحريفا للعدوان.

---

(٦٥) لطفى محمد فطيم وابو العزايم الجمال مرجع سابق ص ١٥٩ ، ١٦٠

وفى ضوء نظريه التعلم بالملاحظه افترض كثير من الباحثين ان وسائل الاعلام المرئيه والمسموعة والمقروءه مسؤولة الى حد كبير عن انتشار العدوان فى المجتمعات الحديثه ، لانها تقدم للمشاهدين فى افلام العنف وقصص الجريمة نماذج السلوك العدوانى ، الذى يحتذى ، وتمدهم بالمعلومات التى تسهل ارتكاب الجرائم . وقد تأيد صحة هذا الفرض فى دراسات كثيره فوجد ايرون (Eron) وشافر وماك ليود (Chaffer & Mc Leod) علاقه موجبه بين سلوك العدوان ومشاهدة افلام العنف عند الاطفال فى سن التاسعه ، وعندما تابعوهم بعد عشر سنوات ، كما وجدوا ان الاحداث الجانحين يميلون الى مشاهدة افلام العنف ، وان نسبه كبيره منهم كانوا يقلدون سلوك العدوان الذى شاهدوه ، ويستخدمون المعلومات التى تعلموها من الافلام فى ارتكاب جرائمهم . وانتهى تقرير لمكتب الصحة العامه بالولايات المتحده الامريكيه سنه ١٩٧٣ الى ان ما تعرضه السينما وتبثه محطات التليفزيون الامريكيه من أفلام عنف واحداث رعب وقتل وحروب هى المسؤولة الى حد كبير عن انتشار العنف والجريمه فى المجتمع الامريكى فى الستينيات من القرن العشرين (Wrights man ١٩٧٨)(٦٦).

تعليق

لكننا نعتقد ان النتيجه التى انتهى اليها هذا التقرير مبالغ فيها فليس التليفزيون وحدة الذى يمدنا بمشاهده العنف لاننا نشاهد نماذج العدوان فى سلوك الناس من حولنا ، كما اننا لا نشاهد التليفزيون او يشاهدة الاطفال اربع وعشرين ساعه فى اليوم ، وليست هناك قنوات تقدم مشاهد العنف على مدى هذه الفتره الزمنيه . مما يعنى ان التليفزيون ليس الاداه الوحيده التى تشكل سلوكنا . يضاف الى هذا ما كشفت عنه بعض الدراسات من اختلاف تأثير مشاهده افلام العنف على تعلم السلوك العدوانى عند الذكور والاناث بحسب استعداداتهم للعدوان .

---

(٦٦) كمال مرسى : سيكولوجيه العدوان (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعيه ، ١٩٨٥) ص ٥٥ - ٥٧

فقد تبين ان مشاهدة افلام العنف تزيد العدوان عند الاولاد اكثر من البنات وارجع الباحثون هذا الى عدم تشجيع البنات على العدوان . فالاباء يعاقبون البنات أكثر من الاولاد على العدوان ، ولا يسمح المجتمع كله للبنت بالتعبير عن عدوانها . كما وجد شتاين وفريدريك (Stien & Friedrick) سنه ١٩٧١ أن تأثير مشاهد افلام العنف يختلف بين الذكور بحسب استعدادهم للعدوان قبل مشاهده العنف . فالاولاد اصحاب الاستعداد العالى للعدوان يميلون الى مشاهده افلام العنف ، ويتأثرون بمشاهدها اكثر من الاولاد اصحاب الاستعداد المنخفض . وانتهى الباحثان الى ان التليفزيون ليس وحده المسؤول عن تعليم اطفالنا السلوك العدوانى ، لان نماذج العدوان يشاهدونها فى مواقف كثيره غير افلام التليفزيون والسينما ، فقد يلاحظونها فى سلوك والديهم واصدقائهم ومدرسيهم وجيرانهم والناس فى الشارع ، ويحصلون على المكافأة التى تنمى عدوانيتهم وميلهم للعنف من خلال تفاعلهم مع الأخرين ، وادراكهم لاستحسانهم للعدوان ، او سكوتهم عليه ، أو توددهم للمعتدين، وتركهم اياهم يجنون ثمار عدوانهم (Schneider 1976) .

فى مقابل ذلك يشير (مارفن شو) انه يمكن تنمية السلوك التعاونى والمحافظه عليه امابواسطه تدعيم مباشر او بديل ، على الرغم من ان استمراره يعتمد على التواجد المستمر للتدعيم . فلقد تم اثبات اثار التدعيم المباشر على تنميه ومواصله السلوك التعاونى بوضوح من خلال بحث جيد الاحكام ( ) وقد تم ايضا بوضوح ارساء كفاءة التدعيم البديل بعزل ضروب السلوك اللاتعاونى لدى الأطفال(٦٧)

Bandura, A. Vicarious processes A case of no-trial learning.

---

(٦٧) مارفن شو : ديناميات الجماعه (ترجمه) مصرى حتوره ومحى الدين احمد حسين (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٦) ص ٥٥١ .

ثانيا : الاطار النظرى لتفسير طبيعه التعزيز فى التعلم البديل

١) نظرية السلوك التابع - المتزاوج Metched - dependent behavior

(ميللر ودولار - سكينـــر)

ظهر اتجاهان لتحليل السلوك بناء على هذه النظريه :

التحليل الاول : لميللر ودولار (١٩٤١) اللذان افترضا ان اداء الا نمـــوذج يعمل كدلالة على تزاوج الاستجابات عند شخص ذو دافعيه عاليه لتقليد هذا السلوك وفى هذا السلوك التابع المتزاوج ، يؤدى لسلوك التقليد الذى يقوم بـــه القائم بالملاحظه الى المثوبه المباشره ، والتى عادة تكون مشابهه لما حصل عليه الا نموذج فى نهايه لخطوات السلوك المعروض للتقليد ، ومن ثم يعمـــل (الحاجه الى تقويه هذه الاستجابه المقلدة) .

التحليل الثانى : يقدمه سكينر (١٩٥٣) وهو يقوم على التحليل الاجرائـــى لسلوك التقليد والذى يقوم على أساس الافتراض التالى :

من خلال تاريخ من التدريب القائم على التمييز ، يستقر عند الطفـــل مخزون من الاستجابات المتزاوجه ، وسوف يؤدى تكرار التعزيز المنصب علـــى تقليد سلوك افراد بالغيـــن او الاقران او الحيوانات ، وكل ما يكون عالـــم الطفل ، الى مسالك تقليد مختاره . ناتجه عن التعزيز الفارق Differintial reinforcement لتعزيز هذه المسالك المتعدده ، مثل : عادات الاقـــران فى الاكل ، الانشطه المنزليه التى تقوم بها الامم ، أو نماذج اللعب عنـــد الاخوة .

٢) نظريه ماورر Mowrer فى التقليد

فسر ماور تفسير ان يتناولان التعلم بالملاحظه

ففى حالة التعزيز الفورى للقائم بملاحظه السلوك المتزا من مع اداء الانموذج تصبح الاستجابه الملاحظه مرتبطه بالتعزيز الايجابى ، ومن ثم تكتســـب تدريجيا خصائص المكافأة الثانوية ، وفى حالة عدم اعطاء تعزيزا مباشـــرا للقائم بالملاحظه يفترض ايضا حدوث التعلم ، لان القائم بالملاحظه فى هـــذه الحالة يمارس تأثير كل من المثير المرتبط بالاستجابه وبشكل بديل ايضـــا ، النتائج المعززه لسلوك الا نموذج من خلال استثارته لاستجاباته الانفعاليـــه التشريطيه . هذه الخبرة تحدث عند تغذيه مرتجعه حسيه ايجابيه تعمل علـــى

اتجاهه نحو تقليد استجابات الا نموذج .

٣) افتراضات الاستثارة البديله عند برجـــــر

Berger's vicarious instigation hypothesis

اكد " برجر ١٩٦١ ، ١٩٦٢ " على أهميه عزل عمليات التعلم البديـــــل عن تأثيرات التعزيز المباشر للقائم بالاداء . وقد الح على ان ظهور التعزيز البديل يجب ان يزيل كل المصادر المحتمله للتعزيز المباشر عند القائـــــم بالملاحظه ، ومفهوم برجر عن الاستثاره البديله يتحدد فى السلوك الذى يمـــارس فيه القائم بالملاحظه استجابه انفعاليه مقترنه بالاستجابه الانفعاليه الغيـــر مشروطه للقائم بالاداء .

وتوصف المواقف التجريبيه التى تستخدم فيها رموز اخرى لاثاره استجابـــه القائم بالملاحظه فانها مراحل اثاره بديله زائفه ، كما يؤكد " برجـــــر" على أهميه ضبط تدريبات القائم بالملاحظه ونتائجها المعززة الكامنه اثنـــاء القيام بالملاحظه .

٤) نموذج تعلم التمييز الشرطـــــى

Conditional discrimination - learning model

(جويرتز واستنجل Gewirtz and stingle ١٩٦٨) قـــــدم جويرتز واستنجل نموذجايوضح كيفيه اكتساب والاحتفاظ بسلوك التقليد وينظـــــر الباحثان الى التقليد كنوع خاص من سيطره المثيرات المتعلمه على نوع مـــــن الاستجابات المرتبطه وظيفيا ، والتى تم اكتسابها ، مثل نماذج السلوك الأخـــرى عن طريق التعزيز العرض .

ويقتضى جويرتز واستنجل اثر سلوك التقليد الى اصولة الباكره عنـــــد تعزيز استجابات التقليد فى مرحلة الطفوله ، فالطفل يحصل على النجاح المتكرر نتيجه قيامه بتقليد نماذج من الافراد البالغين ، وبالتالى يكتسب طرازا مـــن السلوك المتكافىء وظيفيا " يميل الى تعميم سلوك التقليد طالما يشترك الجميع فى التعزيز العام لمحتوى مثير معين (رموز الا نموذج) ويشابه هذا النظـــام تدريب المفحوصين على مهمه ما فى مجموعات متزاوجه ، فلقد وجد فى المواقـــف التجريبيه ان الحيوانات والافراد يتعلمون ان يستجيبوا للاشكال والخصائـــص

المتماثله فى مجموعة من المثيرات المتزاوجه من مثيرات معياريه ، ويذهب جويرتز واستنجل الى أن استجابه المفحوص هذه تكون مناظره لاختياره من مجموعة بدائل كثيره (مثل : المخزون عنده) والاستجابه المقلده هى الاستجابه التى تزاوج الرموز المقدمه بواسطه استجابه الا نموذج .

هذا النموذج يتغلب على الانتقاد الكبير الموجه للتركيبه التى تقوم على اساس : الاستجابه - للاستجابه المتراوجه ، طالما ان التقليد هنا يقوم على التعميم وليس موجها نحو استجابه معينه .

٥) نظرية باندورا

قدم باندورا (١٩٦٥) نظريه تعلم عن طريق الملاحظه تقوم على الاقتران ، يذهب فيها الى ان الاحداث المدركه حسيا ، ورمزيا أو يمتلك خصائص ذات دلالة تعمل فيما بعد كمثير تميزى لنفس الاستجابات الظاهرة للافراد الذين جرت ملاحظتهم - ومن هنا يتعلم الملاحظ ان يزاوج بين استجابات معينه والمواقف (الشروط) الملاحظه ، هذه المزاوجه او الاقتران دون القيام بالسلوك الفعلى تقدم اسس سلوك التقليد وذلك عندما يجد الملاحظ نفسه فى الموقف الذى كان عليه الا نموذج ومستشارا بدرجه كافيه لكى يقوم بالاداء .

ويقرر (باندورا) انه فى هذا النوع من الاستجابه المكتسبه تعمل العروض (تصويرات - تمثيليات) التحيليه واللفظيه لنموذج يعمل كمثير على استمراريه التعلم الناتج من ملاحظه خبرات معينه ، هذا التصور العقلى يعالج اكتساب الاستجابات المتزاوجه على أسس من اقتران المثيرات طالما أن اغلب التجارب تتعامل مع استجابات هى موجوده اساسا فى ذخيره الشخص الذى يقوم بالملاحظه .

ولقد ميز باندورا بين عمليات التعلم اثناء الملاحظه وبين اداء الاستجابه المقلده فى مواقف الاختبار فيما بعد .. ففى الموقف الأخير يكون فى اتاحه التعزيز للمتعلم ما قد يعمل على تعديل السلوك السابق تعلمه .

ولقد دعى باندورا الى الحاج للفصل الدقيق بين المتغيرات التى تؤثر على التعلم اثناء الملاحظه ، وبين الشروط التى تعمل على زيادة او كف ظهور هذا السلوك المتعلم مرة اخرى فى مواقف اختبار لاحقه . لان التعلم الذى يحدث

اثناء القيام بالملاحظه ليس مجرد مجموعة مفردات من الاستجابات العاليه التخصص ، ولكنه عباره عن مجموعة من التقديمات التخيليه واللفظيه التى يمكن تعديلها لكى تتلائم مع شروط المثيرات المختلفه .

وفى مجال تفسيره لاكتساب المسالك المرضيه ، قدم(باندورا وآخرون)الصياغه التصويريه للتقليد بلغه نظريه العمليه المزدوجه لسلوك التجنب .
Daul process theory of avoidance behavior

وطبقا لباندورا ، فان المثيرات التهديديه تبتعث استثارة انفعاليه تتألف من مكونات مركزيه Central واتونوميه معا ، وتبعا لذلك تكتسب المثيرات ، من خلال اقترانها المؤقت مع خبرات تنفيريه القدرة على احداث استجابات انبعاثيه لكل من المكونات المركزيه والاتونوميه ، ومن ثم فان استجابات التجنب الوسيليه يتم تشريطها لتلك المثيرات الانبعاثيه المرتبطه فاذا تم اطفاء الاستجابات الانبعاثيه الشريطيه ، فان المثيرات الضابطه الداخليه لاستجابات التجنب سوف تزول (باندورا ، روزينتال) (Bandura and Rosenthal ١٩٦٦) ، (باندور ، بلانكارد وريتر ١٩٦٩) ، وقد اثبت باندورا ان استجابات التجنب يمكن ان تتطفىء اذا ما تعرض الفرد لتتابع تدريجى من انشطه التقليد ، بادئا بتلك التى لها قيمه " استثاريه منخفضه " واستنادا الى تلك الدراسات فان باندورا ، وللابتكارد وريتر " قد استخدموا اما التحصين الرمزى Symboling Modeling بنماذج مصورة من أفلام ، او التقليد الحى Live Modeling فى ائتلاف مع المشاركه الموجهه .

وتستطيع ان نخلص من عرض هذه النظريات الى انه يمكن التفرقه بين خمسه انماط من التعلم القائم على الملاحظه والمبينه على اسس تجريبيه وهى :

١) السلوك التابع المتزاوج Matched - dependent behavior
٢) السلوك القائم على التحديد Identification
٣) التعلم بدون ـ محاولة Non - trial learning
٤) التعلم المختلط co-learning
٥) الشريط الكلاسيكى البديل vicarious classical conditioning

ونستطيع ان تميز بين الانماط الخمسه فى كل من

- العلاقه بين المفحوص والا نموذج اثناء القيام بالملاحظه .
- النتائج المتاحه للمفحوص اثناء القيام بالملاحظه او بعدها .
- درجه التداخل بين السلوك المقاس وموضوع الملاحظه ، وبين الطبيعه الاجرائيه للاستجابه الملاحظه .

ويمكن الحصول على السلوك المستقل المتزاوج عندما يحصل الشخص على التعزيز من جراء لتقليده لا نموذج ما ثم يقوم بتعميم سلوك التقليد هذا على مواقف جديدة .. والتدريب على هذا السلوك المستقل المتزاوج يستند بشكل قوى على وجود الا نموذج .. هذه الطريقه تكون اكثر ملائمه للتدرب القائم على الطاعه والامتثال عن التدريب القائم على المهارات .

وفى السلوك القائم على التحديد ، ظهر ان التعريض لا نموذج سلوكى لم يترتب عليه تقليد السلوك الوسيلى فقط ولكن ايضا المسالك العرضيه للا نموذج ، أما فى نموذج التعلم بعد محاولة فيكون التأكيد على تغير سلوك القائم بالملاحظه نتيجه ملاحظة للانموذج بدون ان يقوم بالممارسة الواضحه .

وفى مواقف التعلم المختلط يقوم فردان بالاندماج النشط فى نفس المهمه وفى التصميم التجريبى يكون الا نموذج شخص قد برمج سلوكه مسبقا ، ويتركز الاهتمام على تأثير استراتيجيات معينه بلا نموذج .

وهذا الموقف يختلف عن نموذج التعلم " بدون محاولة ونموذج التعلم القائم على التحديد " ذلك ان التعلم فى هذا الموقف يقوم بتعلم مهمه ذات طبيعه تعزيزيه واضحه تقوم بتعزيز الانجازات التى قام بها .

وفى الشريط البديل للاثاره يركز الاهتمام على الشروط التى تؤدى بالقائم بالملاحظه على ان يظهر نموذج من الاستجابات الانفعاليه مماثله لاستجابه الا نموذج الانفعاليه .

والسؤال الهام من الناحيه النظريه ، والذى يدور فى مجال التعلم البديل Vicarious learning هو ماذا يتعلم الفرد اثناء الملاحظه (طالما انه لا يلاحظ بشكل واضح تدريب او تكرار القائم بالملاحظه للاستجابات) وما هى عناصر الموقف التى تعمل كمثير معزز للملاحظه ومن ثم

تؤدى الى تكرار السلوك الملاحظ فيما بعد ، وفى هذا المجال يذهب بعض اصحاب النظريات الى ان تزاوج المثيرات اثناء الملاحظه هو الذى يقدم اساس التعلم ، فى حين يكون دور تعزيز سلوك التقليد فقط فى اعاده استخراج العناصر التى لوحظت بينما ذهب اخرون الى ان تقليد نموذج ما يتحدد بواسطه نموذج باكر نامى Developmental يحتوى على مجموعة عامة من سلوك التقليد الذى جرى تعزيزها بصفه مستمره وعندما ينمو الشخص فان سلوك التقليد يصبح معزز ثانوى قوى يعمل على الاحتفاظ به فى مواقف عديدة .

وهناك تساؤل اخر من الناحيه النظريه يتعلق بقيام استجابات الا نموذج بوظيفه المثير للفرد القائم بالملاحظه ، فقد يكون لدى استجابات الا نموذج دلالات رمزيه تشير الى الموافقه واستحسان القيام بسلوك التقليد فى المواقف المشابهه خاصه اذا كانت الاستجابه موجوده بشكل حالى وقوى فى مخزون الفرد القائم بالملاحظه ، فان استجابات الا نموذج يعمل فى هذه الحالة كمثير تميزى يعمل على ظهور وتكرار الاستجابه المقلدة .

٦) تعديل السلوك من خلال التعلم البديل (الانتقالى)

Vicarious (observational) learning

أ) قد تخضع المخاوف وغيرها من ردود الافعال الانفعاليه القويه للتعديل من خلال التعلم بالملاحظه . ففى احدى الدراسات ، قامت مجموعة من الاطفال فى سن ما قبل المدرسة ، وكانوا يخافون بشده من الكلاب - بملاحظه طفل زميل لهم لا يخاف من الكلاب ، وهو يلعب مع واحد منها - وكان هذا النموذج الشجاع من الاطفال يعرض سلوكه الجرىء فى لعبه مع كلبه ، بينما يقوم الاطفال الذين يخافون من الكلاب بملاحظة من بعيد بمسافه يشعرون فيها بالأمان(٦٨) فى خلال سلسله من تسع جلسات انتقل الطفل النموذج من الترنيب على الكلب من خلال القضبان الحديدية حيث يجرى حبس الكلب الى الدخول معه فى القفص ومشاركة فى اللعب . فى هذه المرحله الأخيره كان الطفل النموذج يلعب بمرح وبهجه مع الكلب ، يعانقه ويطعمه . أما الاطفال الذين كانوا يلاحظون هذا الطفل الذى كان نموذجا للشجاعه امامهم ، فقد ابدوا تحسنا فى سلوكهم الاقدامى نحو الكلب ، حينما قورنوا بزملائهم فى المجموعات الضابطه .

---

(٦٨) A. Bandura, J.E. Grusec f.l. MENLOve: observational learning as a function of symblization and incentive set - child development, (1966) P. 37-499-506

* نقلا عن فيولا البلاوى : الشخصيه وتعديل السلوك (الكويت ، عالم التفكير ، ١٩٨٢) ص ٥١٥

ب) قام " باندورا وبلا تكارد وريتر " فى عام (١٩٦٩) بدراسة تجريبيه شامله عن تأثير بعض العلاجيه على الخوف الشديد من الثعابين لدى اشخاص راشدين تطوعوا كمفحوصين فى هذه التجارب . وقد قسم المفحوصون بطريقه عشوائيه الى مجموعات اربع ، تلقت كل مجموعة طريقه علاجيه مختلفه .

١) التحصين المنظم التدريجى .
٢) تقديم نموذج رمزى فى شكل فيلم .
٣) يلاحظ المفحوصون نموذجا حيا مع الاسهام الموجه .
٤) اما المجموعة الرابعه فهى المجموعة الضابطه .

فى المجموعة الأولى ، استخدمت طريقه فولبى فى التحصين المنظم التدريجى وفى المجموعة الثانية ، لاحظ المفحوصون فيلما عن اطفال ومراهقين وكبار ينهمكون فى اللعب مع ثعبان . وكانت المناظر باعثه على التهديد . وقد بدأ هذا الفيلم بعرض النماذج الأقل اثارة للخوف وهى نماذج من الثعابين البلاستك ثم تطورت المناظر بالتدريج حيث كان هؤلاء الاشخاص يلمسون ثعبانا ضخما ثم يمسكونه ثم يدعونه يلتف حولهم ، وقد تعلم المفحوصون فى هذه المجموعة ايضا ان يسترخوا اثناء فترة عرض الفيلم . وبالاضافه الى ذلك ، كان فى مقدورهم تنظيم عرض الفيلم حتى اذا شعروا بالقلق ازاء بعض المناظر فانهم يوقفون الفيلم ويعيدونه الى مناظر سابقه اقل تهديدا ، حتى يتمكنوا من الاسترخاء ومن الانتقال بالتدريج الى المنظر التالى ، اما المجموعة الثالثه ، فكانت تلاحظ نموذجا حيا ، حيث لاحظوا فى البداية وبسلام نماذج حيه من الاشخاص تتفاعل جسميا مع ثعبان خلف نافذه للملاحظه . وبعد ذلك يقوم النموذج بمسك الثعبان بطريقه غير مخيفه امام المفحوص ، وبالتدريج يجعله يلمس الثعبان ثم يمسكه من الوسط ، اولا وهو يلبس قفازا ثم بيدين عاريتين ، ثم يصل مسك الثعبان بفوه من الرأس والذيل . وقد طبقت على المفحوصين فى هذه المجموعات الاربع قبل وبعد العلاج ، بعض الاختبارات لقياس قوة مخاوفهم وسلوكهم الاحجامى عن الثعابين ، كما طبق عليهم مقياس للخوف .

وتوضح نتائج الدراسة الكلينكيه التجريبيه ان الطريقه القائمه على ملاحظه المفحوصين لنموذج حى ثم مشاركتهم فيه هى اكثر الطرق فعاليه ، حيث ادت فى الغالب الى محو تام لسلوك الخوف المرضى عند كل مفحوص (٦٩).

(٦٩) فيولا الببلاوى : الشخصيه وتعديل السلوك مرجع سابق ص ١٧٢ - ١٧٣ .

ويرى (محمود ابو النيل) ان هذه الطريقه تعتمد على ما اسماه مفهوم " المعاناه " Vicarious فالتعلم المباشر الذى يحدث فى خلال المواقف الاجتماعيه يعتمد على ملاحظه سلوك الأخريين ، ونتائج هذا السلوك عليهم والمثال الذى يوضح هذا الكلام الموظف الذى يشاهد رئيسه يعاقب ويؤنب زميلا له فى العمل لخطأ او اهمال اقترفه ، فمعاناه الموظف للموقف الذى وقع فيه زميله يتعلم منه عدم الوقوع فى الخطأ الذى وقع فيه زميله ، ويذهب اصحاب هذه الطريقه الى ان طريقه النموذج تساعد على سرعه عمليه التعلم ، وفى الموقف العلاجى السلوكى حيث يعتبر " السلوك اللاسوى " غير المرغوب فيه متعلما يمكن عمل نموذج للسلوك المرغوب . وتتضح هذه الطريقه بشكل حاسم من خلال تتبع خطوات علاج طفل " ابكم Mute الكلام " فيقوم المعالج بمكافأة اى اصوات عشوائيه تصدر عن الطفل ، وحتى تتحول هذه الاصوات لالفاظ تتزايد فيما بعد فان المعالج يقصر المكافأه التى يعطيها للطفل على ترديده الاصوات التى ينطقها المعالجه " النموذج " . وفى مرحله تاليه يقصر المكافأه على اعاده تطوير الطفل لألفاظ معينه وكلمات معينه يسمعها من الباحث ، وعندما يزداد اكتساب الطفل للالفاظ ويستطيع تقليد ما اكتسبه من كلمات جديده بسهولة يقوم المعالج بتعليم الطفل معنى هذه الكلمات ويشير الى ان النماذج الممكن قيامهم بتطبيق هذه الطريقه هم " الممرضات - الأباء - الطلبه " .

اما طريقه النموذج الرمزى Symbolic Modeling وصاحبها " جترود شتندون G.S. " بجامعه ايوا . وقد قام صاحبها باعدادها عن طريقه النموذج لتصلح لعلاج الاطفال الذين لديهم استجابات عدوانيه لموقف الاحباط حيث يفترض فيها ان مشاهده السلوك العدوانى أو الاشتراك فيه يساعد على خفض حدوث مثل هذا السلوك . وهى تصلح لعلاج الاطفال الذين لديهم استجابات عدوانيه وسلوك يميل للتسلط والسيطره . ولتقييم الطريقه : قام مجموعه من الاطفال الذين لديهم استجابات عدوانيه بملاحظه عدة مناظر توجد فيها عرائس Dolls تمثل اطفالا قبل المدرسة ، وهم فى موقف يتضح فيه السلوك العدوانى ، ثم وهم فى موقف يتضح فيه السلوك التعاونى ، ولقد تبين للأطفال الذين يشاهدون هذه المناظر ان الاستجابات العدوانيه شئ يستحق الاثابه والمكافأة . وبمقارنه هؤلاء الاطفال بأطفال اخرين لم يشاهدوا تلك المواقف وجد تناقص وانخفاض مستمر فى سلوكهم العدوانى (٧٠).

---

(٧٠) محمود السيد ابوالنيل : علم النفس الاجتماعى دراسات عربيه وعالميه ج٢ (القاهره ، جامعه عين شمس ، ١٩٨٤) ص ٢٣٤ ، ٢٣٥

اما reinforcement فتتأثر باستنتاجات المفحوص المشاهد ، ويظهر هذا التأثير فى ادائه اللاحق subsequent performance او الاختيار

وما يود الباحث ان يوضحه ان السلوكيات المفضله لا ترادف الاختيارات فكلمه يختار تعنى ينتقى من خيارات (نفس الاختيار - اختيار مخالف) لما اجتازه النموذج مثلا بينما (يفضل) وتعنى حدوث سلوك معين مرات (قليله أو متعدده) لها تأثير فعال متصل عن طريق الحالة سواء أكانت (فرد أو جماعة أو مجتمع).

٧) تعزيز الباحث لنفسه أو لآخر من خلال التعلم المبرمج :

لقد قامت اليونسكو فى عام ١٩٧٦ بعقد حلقه دراسيه لدراسة الأسس النفسيه للتعلم المبرمج (اعتماد الدارس على نفسه فى التعلم) وفيها استعرض الباحث (جليسر) glaser آخر واحدث التطورات فى مجال التعلم المبرمج والتى أبرزها جليسر فى اربعه نقاط اساسيه من أهمها .

انه فى عنصر تحديد الشروط التى ينبغى توفرها حتى يحدث التغيير المناسب فى سلوك الفرد حتى يصل الى الكفاءة المطلوبه ، أمكن التوصل الى طرق مختلفه لتنظيم البرنامج الدراسى وتحديد المهارات اللازمه للدارس كى تكتسب قدره تعليم نفسه بنفسه .

ومن بين المهارات التى اتضحت اهميتها فى تعليم الدارس نفسه بنفسه هو حدوث انواع من التعزيز غير المباشر Vicarious reinforcement الذى يتم للدارس بتعزيز غيره من الافراد وكذلك تعزيز الدارس لنفسه self reinforcement اذا ما أحس وأدرك ان استجابته الصحيحه تؤدى الى حصولة على تعزيز فى المستقبل (٧١).

---

(٧١) Glasser. R. Developments in the American Region Symposium on the psychological Bases of Programmed Justruction Tililiac 25 Jone, 6 Jully - un eseo (1976)

نقلا عن :

ماجى الحلوانى : تكنولوجيا الاعلام فى المجال التعليمى والتربوى (القاهرة دار الفكر العربى ، ١٩٨٧) ص ١٢١ .

ويتضح من عرض نتائج الدراسات السابقه التى تمت الاشاره اليها بأن الحاجه ماسه الى القيام بالمزيد من البحوث التجريبيه على الاطفال للتعرف على حقيقه اثر التعزيز البديل على التعلم واكتساب الخبرات ، عامة من أهمية بالغه فى شرح وتفسير كثير من الظواهر الخاصه بالتعلم ، لتقديم تأكيدات يمكن للمتخصصين التربويين الاستفاده منها من خلال التعلم عن طريق (الملاحظه - العبره - التقليد) مع ضبط النفس والانتباه من قبل المتعلم وكذلك من خلال ضرب القدوة (الآخرون ذوى الشأن فى حياة المتعلم) وهم الآباء والمعلمون والقرناء والمشاهير ممن يتم عرض ابداعاتهم من خلال وسائل واساليب الاتصال سواء أكانت مسموعة أو مقروئه أو مرئية .

او على العكس من تأثيرات العنف المتلفز ورؤيه نظرية التعلم حيث ان هناك على حد تعبير Srymont Feshback اربع نظريات سائده فى مجال العلاقه بين العنف ووسائل الاتصال . نظريه التنفيس Gatharsis Theory تقول بأن الاحباطات تتراكم داخلنا فى حياتنا اليوميه ، وهذه الاحباطات تطلق أو تفرغ بشكل بديلى عن طريق مشاهده سلوك العنف . وتعتقد هذه النظرية ان هناك فوائد فعليه يتم اكتسابها من العنف المتلفز . هذه النظريه هى أقل النظريات الأربع تأييدا . وتقول نظرية المؤشرات العدوانيه Aggressive Theory ان التعرض للعنف على شاشه التليفزيون يرفع مستوى الاثاره عند المشاهد ، مشكلا عاملا محفزا لاطلاق سلوك سبق تعلمه يفضى الى أعمال عنف يتم تكرارها فى محيط الحياة الحقيقيه على حد تعبير (ليونارد بيركويتز Leonard Berkowitz) وتتفق معها نظريه التعزيز والتدعيم التى تقول بأن العنف المتلفزيفزز السلوك القائم بالفعل داخل الفرد كما يشير بذلك (كلابر J. Klapper) ويؤكد الباحث بأن احتمال وارد على انه بسبب نوازع العنف داخل الشخص العنيف تراه يرى السلوك العنيف على انه تجربه حقيقيه على عكس من لا يميل الى العنف يرى البرنامج تسلية وترفيه .

اما نظريه التعلم كما يرى (باندورا) فتشير الى اننا يمكن ان نتعلم سلوك العنف من مراقبه او مشاهده برامج العنف .(x) ويشترط الباحث فى ذلك أهمية الانتباه وان يمثل البطل (نموذجا - قدوه) للمشاهد .

(x) جون - ر - بيتنر : الاتصال الجماهيرى (ترجمه) عمر الخطيب (بيروت ، المؤسسه العربية للدراسات والنشر ، ١٩٨٠) ص ٥٠٢

التخلف العقلـــــــى :

مقدمة عامـــــه :

يعرف الطفل غير العادى بأنه ذلك الطفل الذى ينحرف انحرافا ملحوظا عما نعتبره عاديا سواء من حيث الناحية العقلية او فى احدى سماته . حيث تصنف الفروق الفردية بين الافراد فى النواحى الجسميه والحركيه والقـدرات العقليه والنواحى الانفعاليه والاجتماعية والمتخلف عقليا طفل غير عادى لانه ينحرف انحرافا ملحوظا عن الاطفال العاديين فى بعض سماته . ويكمـــن انحرافه فى معدل نموه العقلى ومستوى هذا النمو حيث لا يصل الى المستـــوى العقلى الذى يصل اليه العادى . فاذا قارنا طفلا عاديا فى سن السابعـــــه بطفل متخلف عقليا فى سن السابعه نجد ان الطفل الأخير لا يستطيع ان يقـــوم بالعمليات العقليه التى يقوم بها الطفل الأول ، بل نجد انه لا يقوم الا بما يقوم به الطفل العادى الذى لا يتجاوز عمره أربع سنوات تقريبا . وينعكس انحراف المتخلف فى نموه العقلى على جميع جوانب حياته وتتضح فى جميـــــع مظاهر سلوكة . الا ان هناك ثمه جوانب سلوكيه يتضح فيها اثر التخلف العقلى بدرجه اكبر من غيرها بدراستنا لتصنيف الفروق الفردية كما أشرنا سابقا . فنواحى النشاط التى تعتمد مثلا على القدرات العقلية تكون اكثر تأثـــــرا بالتخلف العقلى من نواحى النشاط الاجتماعية او الحركية .

فاذا كان الطفل المتخلف عقليا لا يستطيع ان يصل الى المستوى التحصيلى الاكاديمى الذى يصل اليه الطفل العادى من نفس عمرة الزمنى ، الا انه قـــد يستطيع ان يصل الى مستوى من النضج الحركى والاجتماعى قريب من مستوى قرينه من نفس عمرة الزمنى .

ولقد اختلف الباحثون بالنسبه لنوع المظاهر السلوكيه التى يستخدمونها للتعرف على التخلف العقلى ـ فقد أدى التطور فى اختبارات الذكاء لافتراض ان الاختبارات المقننه هى الوسيله الموضوعيه الوحيدة لتحديد الامكانـــــات العقليه للشخص والتى يفترض ان تقف خلف قدرته على التحصيل طوال حياتـــه مما حدا بالكثيرين الى استخدام مظاهر القدره العقليه العامه كما تقـــاس باختبارات الذكاء كمحك للتعرف على التخلف العقلى بمفاهيم الذكاء كمـــا

حدث منذ بداية القرن الحالى فى الولايات المتحدة ، وعلى العكس من ذلك كان الموقف فى انجلترا التى تأثر فيها تعريف التخلف باستخدام مظاهر النضج الاجتماعى social maturity كما تبينها المقاييس الخاصه بذلك . وقد يفضل البعض الآخر استخدام القدره على التعلم وقد يستخدم البعض ما يسمى بالسلوك التواؤمى (التكيف) Adaptive Behavior

والباحث اذ يعرض وجه نظره مقدما ، فهو على قناعه تامه برفض استخدام محك واحد للتعرف على التخلف العقلى ، مفضلا استخدام عددا من المحكات يتضمن (القدره العقليه العامة والنضج الاجتماعى والسلوك التكيفى) للتعرف على المتخلفين عقليا .

التعريفات الخاصه بالتخلف العقلى

فيما يلى عرض لعدد من التعريفات الخاصه بالتخلف العقلى والمحك المستخدم فى كل منها للتعرف على هؤلاء الأطفال .

أولا : القدرة العقلية العامه (الذكاء)

هناك من العلماء من يعتمد على القدره العقليه العامه فى التعرف على المتخلفين عقليا وتحديدهم ، وهنا يعرف المتخلف عقليا .

بأنه كل من انخفضت نسبه ذكائه عن ٧٠ . وتقدر نسبة المتخلفين عقليا على هذا الأساس بحوالى ٣٪ من مجموع السكان . ونحن نلمس ذلك عند عرضنا لتعريف (ارنوف - وتيج) .

التخلف العقلى بأنه :

عباره عن مستوى آداء عقلى دون العادى ، ويقاس - بصفه عامه - عن طريق اختبارات الذكاء المقننه ، وقد ترجع اصول التخلف العقلى الى ظروف قبل الولاده او بعدها ، وينتج عنه دائما اعاقه لعملية التعلم(٧٢).

كما يتضح ذلك فى تعريف (محمد عبدالظاهر الطيب) للمتأخر عقليا بأنه هو الذى يكون عمرة العقلى اقل من عمرة الزمنى ، ويصعب عليه التعليل والتفكير المجرد والتعامل بالرموز(٧٣).

---

(٧٢) ارنوف . وتيج : مرجع سابق ص ٢٨٩

(٧٣) محمد عبد الظاهر الطيب : مشكلات الابناء من الجنين الى المراهقه (الاسكندرية ، دار المعرفه الجامعيه ، ١٩٨٨) ص ٥٣ .

ويتصف الطفل المتخلف عقليا بالعجز فى جوانب العقل الثلاثه الادراك والوجدان والنزوع .

والاطفال المتخلفون عقليا كغيرهم من الاطفال . يفكرون كما يفكر غيرهم ويفهمون كما يفهم غيرهم . ولكنهم مع ذلك على مستوى أقل او بسرعة أبطأ ولذلك فالطفل المتخلف عقليا اقل قدره على الفهم من الاطفال العاديين وأقل ادراكا واقل استعدادا للتعليم . وقدرته على التذكر والفهم محدودة .

والاعتماد على نسبه الذكاء وحدها كما تبينها اختبارات الذكاء كمحك للتعرف على حالات التخلف العقلى ينطوى على تسليمنا بأنها انسب الوسائل لتحديد مستوى النمو العقلى للفرد ، كما ينطوى ذلك على التسليم بأن هذه المقاييس تيسر لنا تحديد مستوى اداء أى طفل بالنسبه الى أداء الأخرين فى صورة منظمه ذات دلاله معينه .

ونحن نرى ان انسب الوسائل لمناقشه ذلك هى ان نرجع الى الدراسات والبحوث التى أجريت فى هذا الميدان .

ففى احدى الدراسات التى قام بها (دنكن)

طبق اختبار ستانفورد - بينيه للذكاء على مجموعة من الاطفال ، فوجد ان نسب ذكائهم تتراوح ما بين ٤٥ ، ٧٦ بمتوسط ٠٦٦ وعندما اجرى اختبار الازاحه (لا لكسندر) على نفس المجموعة وجد ان نسبه ذكائهم تتراوح بين ٦٧ ، ١١٩ بمتوسط ٨٦ . أى ان هناك فرقا بين نسبة الذكاء التى يحصل عليها الطفل عند تطبيق اختبار ستانفورد بينه ونسبه الذكاء التى يحصل عليها الطفل عند اجراء اختبار الازاحه (على نفس العينه) وان هذا الفرق حوالى ٢٠ نقطه بصفه عامه .

ويؤكد ذلك كل من (عبد السلام عبد الغفار ويوسف محمود الشيخ) بالاشارة الى ان كل من عمل فى ميدان التخلف العقلى قد لاحظ مثل هذا التباين وان الطفل المتخلف عقليا يحصل على نسبه ذكاء أعلى من تلك النسبه التى يحصل عليها فى اختبار ستانفورد - بينه اذا ما طبق عليه مقياس وكسلر للاطفال ، وان بعض المتخلفين عقليا يحصلون على نسب ذكاء

أعلى من النسبه التى يحصلون عليها فى اختبار ستانفورد - بينه اذا ما طبق عليهم اختيار رسم الرجل بينما قد ينعكس الوضع بالنسبه لبعض الأطفال .
ويؤدى مثل هذا الموقف الى الخطأ فى التشخيص فنعتبر بعض المتخلفين عقليا افرادا عاديين ، وبعض العاديين متخلفين عقليا . وهذا يجعلنا نتوخى الحذر فى الاعتماد على هذه المقاييس اعتمادا كليا للتعرف على حالات التخلف العقلى وان تعريف التخلف العقلى فى ضوء نسب الذكاء تبسيط للأمور يخرجها عن حدود الصدق العلمى . كذلك فان اختيار الذكاء لا يكون صادقا عند تطبيقه على فرد معين الا اذا استخرجت معاييره من عينه تمثل المجموعه التى ينتمى اليها ذلك الفرد ، فنحن نتوقع انه اذا صممنا اختبارا للذكاء وأجريناه على اطفال مدينه كالقاهرة مثلا واستخرجنا منه معاييرنا ثم اجرينا نفس الاختيار على بعض أطفال المناطق الريفيه او المتطرفه فسنجد هؤلاء الاطفال اقل ذكاء من أطفال القاهرة وهذا الاختلاف ليس الا نتيجه للتميز الثقافى للاختبار الذى وصفناة .

فاختبارات الذكاء وحدها لا تعتبر صادقه فى التعرف على حالات التخلف العقلى . وهى فى الحقيقه ظاهرة امريكيه لحد كبير.

ثانيا : الصلاحية الاجتماعية (*)

اكدت لائحه التخلف العقلى فى انجلترا سنه ١٩١٣ وما تبعها من تعديلات اهمية الصلاحية الاجتماعيه فى التعرف على التخلف العقلى وانعكس هذا على تعريف Tred Gold ترد جولد (١٩٣٧) للتخلف العقلى :

---

* يشير عبد (السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ) الى ان المقصود بالصلاحية الاجتماعيه : قدره الفرد على انشاء علاقات اجتماعيه فعاله مع غيره ومشاركه من يعيش معهم فى علاقاتهم الاجتماعيه - فكما ينمو الفرد بدنيا وعقليا ونفسيا ، فانه ينمو اجتماعيا . ويتعلم الطفل فى نموه الاجتماعى كيف ينشىء علاقه مع أمه ثم مع والديه ثم بينه وبين اسرته يتعلم مبادىء الأخذ والعطاء فى حدود المستويات التى تحددها الاسرة والتى يمتصها من المجتمع .ثم مع اطفال الجيران يشاركهم نشاطهم ويندمج معهم فى علاقاتهم الاجتماعية ثم ينتقل الى مجتمع المدرسة . ويستطيع من يتوافر لديه قدر مناسب من الصلاحيه الاجتماعية ان يوجه حياته مع الأخرين بأسلوب مرن وينشىء علاقات اجتماعيه سليمه مع غيره .

فقد عرفه بأنه حاله من الارتقاء العقلى غير المكتمل بدرجه وكيفيه تجعل الفرد غير قادر على التوافق مع البيئه السويه لاقرانه ممن يعيشون فى استغلال وفى غير حاجه للرعاية والرقابه او العون الخارجى(٧٤).

" وواضح من هذا التعريف ان " تردجولد " يتخذ عدم الصلاحية الاجتماعية كدليل على التخلف العقلى ، وهو يبرر ما يذهب اليه لانه يرى ان الغرض الاساسى للعقل هو مساعده الفرد على موارد سلوكه بما يتفق مع مطالب البيئه العاديه " بيئه الاسوياء " حتى يصبح مستقلا عن غيره فى حياته ، فاذا توافرت لديه الصلاحية فينبغى ان يعتبر عاديا اما اذا افتقر الى هذه الصلاحية التى هى بمثابه مظهر هام للقدره العقليه فينبغى ان يعتبر متخلفا عقليا " ولهذا نجده قد اعتبر حالات متخلفه عقليا بلغت نسبة ذكائها ٩٠ او ١٠٠ فى حين لم يعتبر حالات تخلف بلغت نسب ذكائها اقل من ٧٠ .

ويرى " ساراسون " Sarson أنه بالرغم من ان مفهوم الصلاحية الاجتماعيه كدليل على النمو العقلى يتناول نواحى سلوكيه تعنى اكثر مما يعنيه مجرد استخدام نسب الذكاء ، الا ان هذا المفهوم به كثير من الغموض ، ولساراسون الحق (كما يرى كل من عبد السلام عبد الغفارويوسف الشيخ) فى نقده لطريقه ترد جولد فى التعرف على حالات التأخر العقلى وذلك لان ترد جولد لم يحدد معنى " بيئه الاسوياء " ومطالبها ، وما هى المعايير التى تستخدم فى تحديد مدى مواءمه الفرد للبيئه ؟ لم يجب (ترد جولد)عن هذا السؤال مما ادى الى غموض مفهوم الصلاحية الاجتماعية الذى استعمله كوسيله لتحديد معنى التخلف العقلى . كما ان تعريف ترد جولد وما ذكره من أسباب لمثل هذا التعريف يؤدى بنا الى اعتبار كل من لم يتواءم مع بيئه متخلفا عقليا ، ونحن نعرف ان الذهانيين " المصابين بمرض عقلى " والعصابيين " المصابين بمرض نفسى " وغيرهم من حالات الاضطرابات النفسيه والانفعاليه لا يستطيعون التواءم مع بيئاتهم . ويبدو ايضا ان ترد جولد قد نظر الى نسبه الذكاء كعدد حسابى دون أن يأخذ فى اعتباره ان الموقف الاختبارى ووجود المختبر أمام سؤال واجابته عن هذا السؤال يشبه موقف الفرد تجاه أى مثير فى حياته الاجتماعيه وهذا يرتبط الى حد كبير بالنمو

---

(٧٤) صفوت فرج : القياس العقلى (القاهرة ، دار الفكر العربى،١٩٨٠) ص٥٤

العقلى للفرد .

ويتفق الباحث مع (ساراسون) على ان استخدام مفهوم الصلاحيه الاجتماعيه كوسيله للتعرف على التخلف العقلى يعتبرغامضا لعدم تحديده بدرجه تجعله افضل من استخدام نسبه الذكاء كمحك للتعرف على التخلف العقلى(٧٥). وقد حاول " ادجار دول " Edgar Doll ان يتغلب على العيوب التى وقع فيها (ترد جولد) عندما استخدم الصلاحية الاجتماعية كمحك للتعرف على المتخلفين عقليا وحاول ان يكون فى تعريفه للتخلف العقلى اكثر تحديدا من تردجولد واوضح ما يقصده بالصلاحية الاجتماعيه بل ووضع مقياسا لقياس النضج الاجتماعى . فأشار بأن التخلف العقلى :

" حاله من العجز الاجتماعى للبالغ راجعه لتوقف النمو العقلى نتيجه لعوامل تكوينيه أو وراثيه او مكتسبه ، وهذه الحاله مستعصيه اساسا على العلاج ، الا اذا كان العلاج والتدريب يبثان فيه عادات تعرض بشكل صناعى أو مؤقت ، قصور الشخص فى ظل ظروف حسنه ولفترات محدده نوعا "(٧٦) وهكذا نجد (دول) يقدم لنا تعريفا اكثر شمولا واكثر تحديدا مما سبق من وسائل فالمتخلف عقليا يتصف بأنه :

١) غير كفء اجتماعيا ومهنيا ولا يستطيع ان يدبر شئون نفسه .
٢) اقل من العاديين من الناحيه العقليه .
٣) بدأ تأخره العقلى منذ الولاده او فى سن مبكره .
٤) سيكون متأخرا عند بلوغه مرحلة الرشد .
٥) يرجع تأخره العقلى لعوامل تكوينيه اما وراثيه او نتيجه لمرض .
٦) وحالته لا تقبل الشفاء .

ويشترط (دول) ضرورة توافر هذه الشروط الستة حتى يمكن تشخيص الحاله على انها حاله تخلف عقلى . وواضح ان دول يستخدم الصلاحية الاجتماعية

---

(٧٥) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ : سيكولوجيه الطفل غير العادى والتربية الخاصه (القاهره ، دار النهضه العربيه ، ١٩٦٦) ص ٢٥ ، ٢٧

(٧٦) والتر ج - كوفيل وأخرون : علم نفس الشواذ (ترجمه) محمود الزيادى (القاهرة ، دار النهضه العربيه ، ١٩٦٨) ص ٣١٧ .

كمحك ، ولكنه كان اكثر حرصا من (تردجولد) عندما أكد الشرط الثانى ، وهو أن يصحب عدم الصلاحية الاجتماعيه مستوى وظيفى عقلى دون مستوى العاديين وهو بهذا يستبعد حالات عدم الصلاحية التى تصحب حالات الاضطراب النفسى والعقلى ، وعلى الرغم من ان دول يؤكد فى شرط ثالث وجوب حدوث هذا التأخر العقلى منذ الولاده او فى سن مبكره ، أى انه يشترط ان يكون هناك توقفا فى النمو العقلى حدث فى سن مبكره أو منذ الولاده الا انه يعود ويؤكد فى الشرط الرابع وجوب استمرار عدم الصلاحية الاجتماعيه التى تنتج عن التخلف العقلى عندما يبلغ الفرد مرحلة الرشد . وهو بهذا يأخذ فى اعتباره اختلاف الاطفال فى معدلات نموهم وتأثر هذا المعدل بما يتعرض له الطفل من خبرات مما قد يؤدى الى عدم دقه التنبوء بالتخلف العقلى فى سن مبكره منذ الولادة حتى نهاية الطفوله المبكره ومدى الخطأ الذى تقع فيه اذا اعتمدنا على مقياس للمستوى العقلى للطفل فى هذا السن ، وهو يؤكد بهذا ان الطفل المتأخر عقليا عندما ينمو فانه ينمو الى شخص متأخر عقليا ، وهو بهذا يثير الشك حول صدق تشخيص حالات التأخر العقلى فى بعض البحوث مثل بحث (شميت) Schmidt والتى لوحظ فيها ارتفاع نسب الذكاء لافراد العينات المستخدمه عندما توافرت لهم الرعايه المناسبة .

لهذا كله يؤكد الشرط الخامس وهو وجود عوامل تكوينيه اما وراثيه أو نتيجه للاصابه بأمراض أدت الى التخلف العقلى ، والشرط السادس الذى يرى دول وجوب توافره لكى تشخص حالات التخلف العقلى هو ان تكون هذه الحالات غير قابله للشفاء .

ومعنى ذلك أن " دول " لا يعتمد على محك واحد فى تشخيص التخلف العقلى ويرى ضرورة الاعتماد على عده محكات ، ويتطلب من القائم بالتشخيص قبل أن يصدر حكمه ان يدرس ظروف الحالة ونوع الخبرات التى تعرضت لها فى اثناء نموها ، والظروف الاجتماعيه والثقافيه التى اثرت فى هذا النمو - ويأخذ فى اعتباره ايضا التاريخ الصحى للحالة للأسرة ويسأل عن التقريرات الطبيه لهذه الحاله ، ويستخدم مقاييس الذكاء ، وبالاضافه الى ذلك فانه يعكس الصلاحية الاجتماعيه عن طريق " مقياس للنضج الاجتماعى "ويبين ضرورة

قياس الاستعدادات الحركيه والتنظيمات العقليه ومصادر العله كوسيلـــــه للتنبوء بدرجه معقولة (٧٧).

فى حين يعرف (بندا) Benda (١٩٥٤) المتخلف عقليا على انـــه شخص لا يستطيع تدبيراً موره او شئونه الشخصيه ، ولا يستطيع ان يتعلم مثل هذه الامور . ويرى (ونج - ١٩٧٥ - ١٩٧٦) انه على الرغم من وجود بعـــض اعراض فصام الطفوله لدى نسبه من المتخلفين مثل عجز الاتصال الفعـــال مع الأخرين وعدم الرغبه فى التعبير والحركات النمطيه والاستجابـــات الموحده للمنبهات الحسية ، فان القليلين منهم فقط يمكن اعتبارهم فصاميين ولا يمكن على أى الاحوال اعتبار فصام الطفوله والتخلف العقلى مترادفين(٧٨)

والواقع على حد تعبير (كلارك) ان هذا النوع البسيط من التخلـــف العقلى لا يلتفت اليه ، الا عندما يبلغ المجتمع درجه من التعقيد والتقدم تتجاوز التأهيل التلقائى .

ولقد عرفت هيئه الصحة العالميه عام ١٩٥٤(WHO 1954) الضعف العقلى بأنه :

" عدم اكتمال او قصور فى مستوى الارتقاء العام للوسع العقلى . Mental Capacity وقصد بهذا التعريف ان ينطبق فقط علـــى الحالات التى لديها قصور فى الارتقاء العام.

وعرفت الجمعيه الامريكيه للنقص العقلى (HeBer, 1959) التأخر العقلى بأنه مستوى الاداء العقلى العام دون المتوسط ، ينشـــأ اثناء فتره الارتقاء ، ويصحبه خلل Impairment من جانـــب أو اكثر من الجوانب التاليه :

١) النضج Maturity
٢) التعليم Learning
٣) التوافق الاجتماعى Social Adjustment

---

(٧٧) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ : مرجع سابق ص ٢٧ ، ٢٨
(٧٨) صفوت فرج : مرجع سابق ص ٥٤٥ ، ٥٤٧

ومعنى (دون المتوسط) هنا ، هو ان الاداء أقل بانحراف معيارى واحد عن متوسط الجمهور . ويقدر " مستوى الاداء العقلى العام " باختبار او اكثر من الاختبارات الموضوعيه التى تم تصميمها لهذا الهدف . ويقدر الحد الاعلى للعمر فى فتره الارتقاء بأنه حوالى (١٦) عام . وكذلك نوقش بعنايه كل من مفهوم " النضج " ، ومفهوم " التعلم " - ونظر الى التوافق الاجتماعى فى مستوى حياة الراشد " على انه يمثل الدرجه التى يستطيع فيها الراشد ان يحافظ على نفسه مستقلا فى المجتمع المحلى ، من الحصول على عمل مربح يقدر ما تسمح به قدرته ، وان يتبع المعايير الشخصيه والاجتماعيه التى يقررها المجتمع .

ويعرف قانون الصحة العقلية بانجلترا (لعام ١٩٥٩) ، الضعف العقلى بأنه : " حاله من توقف ارتقاء العقل او عدم اكتماله (بدرجه قد لا تصل الى حد الضعف العقلى الشديد) مما يتضمن ضعف الذكاء ، بدرجه يتطلب معها المريض ، أو يحتمل ان يتطلب معها ، العلاج الطبى ، او اى رعاية اخرى او تدريب " .

ويشير (محمد فرغلى فراج) هنا الى ان التخلف يشير الى مستوى من الاداء السلوكى دون الاشارة الى مسبباته ايا ما كان نوعها ، ودون الاشارة ايضا الى مآله ، وذلك لان المآل Prognois يرتبط بالعوامل التربويه والعلاجيه والدافعيه .

ويشير الاداء العقلى العام فى هذا التعريف الى مستوى الذكاء والذى يمكن قياسة باستخدام أحد مقاييس الذكاء المقننه Standardized مثل مقياس (ستانفورد - ينيه أو مقياس وكسلر) حيث تقل درجه الذكاء عن ٧٠ درجه .

وأما السلوك التكيفى فهو يشير الى القدرة على الاعتماد على النفس بدرجاتها المختلفه بدءا من العنايه بالاحتياجات الاساسيه ومهارات الاتصال الاجتماعى والقدره على التعامل مع الأخرين الى التمكن من المهارات الدراسيه واستخدام التفكير الاستدلالى والقدره على الحكم والقدره على تعلم مهنه خاصه وتحمل مسئولياتها وتحمل مسئوليات الحياة الاجتماعيه .

ويمكن قياس هذا الجانب باستخدام احد المقاييس مثل مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى(٧٩).

والفكره الاساسيه لمقياس الفاينلاند ، قائمه على ما يفعله الفرد فى حياته اليوميه. وتغطى الفقرات ثمانى فئات أساسية هى :

أ) قدره التلميذ على الاعتماد على نفسه بصفه عامه حسب مرحلة العمر التى ينتمى اليها .

ب) قدرته على الاعتماد على النفس فى الأكل .

ج) قدره التلميذ على الاعتماد التام على نفسه فى الملبس حسب مرحله العمر التى ينتمى اليها .

د) قدره التلميذ على توجيه نفسه ونقدها ومراعاة العرف الاجتماعى والعادات الاجتماعيه .

هـ) قدرة التلميذ على التواصل مع الأخرين اجتماعيا ومراعاة اساليب التواصل الاجتماعى السائد فى المجتمع .

و) مراعاة التلميذ للجوانب السلوكيه الاجتماعيه التى اكتسبها خلال عمليه التنشئه الاجتماعيه .

ز) قدره التلميذ على القيام بما يعهد اليه من اعمال بنفسه ومدى أتقانه لها حسب مرحلة العمر التى ينتمى اليها .

ح) تحرك التلميذ اجتماعيا بسهولة ويسر والتواصل المناسب بالأخرين سواء من افراد اسرته أو زملائه او اصدقائه أو اقاربه . والواقع ان كلا من الذكاء والتكيف الاجتماعى مهمين فى تحديد مستوى التخلف العقلى وكذلك فى اتخاذ القرارات الخاصه بالشخص المتخلف فيما يتعلق باحتياجاته من الرعايه والتربية والحياة داخل المؤسسات الخاصه ام فى المجتمع العريض ، ورغم الارتباط المرتفع بين الذكاء والنضج الاجتماعى فى الحالات العاديه بالمجتمع العام الا اننا كثيرا ما نجد اقترانا بينهما فى حالات التخلف العقلى والاضطرابات السلوكيه او الانفعاليه .

---

(٧٩) محمد فرغلى فراج : مدخل الى علم النفس (القاهرة ، دار الثقافه للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٨٤) ص ١٩٢ .

وجدير بالذكر ان النضج الاجتماعى يعتمد اكثر ما يعتمد على التقليد لجوانب السلوك المختلفه التى يكتسبها الطفل خلال عمليه التنشئه الاجتماعيه لكل الجوانب التى تتعلق بالعادات السلوكيه المختلفه والتى يختص بها كل مجتمع من المجتمعات .

وفيما يلى وصف لهذا الاختبار (مقياس الفاينلاند للنضج الاجتماعى) The Social Maturity Scale ١

وضع ادجار دول Edgar Doll فى عام ١٩٤٦ مقياس الفاينلاند للنضج الاجتماعى ليحدد مستوى نضج الاطفال المتخلفين عقليا حتى يمكن مساعدتهم ، ولصعوبه استخدام اساليب القياس العاديه معهم . ورغم ان المقياس يغطى مدى الأعمار من الميلاد حتى سن ٢٥ سنه ، الا انه قد وجد ان هذا المقياس اكثر فائده فى المستويات الصغيره من الأعمار . خاصه مع المتخلفين عقليا .

ويتكون المقياس الكلى من ١١٧ فقره مجمعه فى مستويات للأعمار . وقد تم الحصول على البيانات اللازمه لكل فقره - لا من خلال موقف الاختبار- ولكن من خلال مقابله شخصيه مع ملاحظين يعرفون الطفل جيدا أو المفحوص نفسه .

والفكره الأساسيه له تقوم على ما يفعله الفرد فى حياته اليوميه ، وتغطى الفقرات ثمانى فئات اساسيه هى :

- الاعتماد على النفس بصفه خاصه .
- الاعتماد على النفس فى الاكل والملبس .
- القدره على توجية الذات .
- الانشغال بأعمال .
- الاتصال بالآخرين .
- التحرك .
- التطبيع الاجتماعى .

ويمكن الحصول على درجات فرعيه لكل طفل على كل مقياس من هذه المقاييس الفرعية على حدة ، كما يمكن الحصول على درجه كليه للمقياس تمثل العمر

الاجتماعى للطفل ونسبه ذكائه الاجتماعى . تكونت عينه التقنين الأصليه للمقياس من ٦٢٠ فردا ، متضمنه ١٠ ذكور ، ١٠ اناث فى كل سن من الميلاد حتى سن الثلاثين ، ويتحدد صدق المقياس على أساس قدرته على التمييز بين الاعمار والمقارنات التى تمت بين الاطفال المتخلفين والاسوياء ، والارتباطات بين درجات المقياس ودرجات محكمين يعرفون الاطفال جيدا ، كما حسب الثبات بطريقه اعاده الاختبار على ١٢٣ حالة وكانت قيمه المعامل ٩٢ر٠ وهذا وقد تراوح المدى الزمنى للاعاده بين يوم وتسعه شهور .

وقد اتضحت قيمه مقياس الفاينلاند للنضج الاجتماعى للمعالجين الاكلينيكين فى الوصل الى قرارات مع الاطفال المتخلفين عقليا ، فمثلا قد يكون فى امكان الطفل الذى يظهر تخلفا على اختبار بينيه ان يتكيف بشكل مرض خارج المؤسسه اذا كانت درجته مرتفعه على اختبار الفاينلاند ولو نسبيا . ويستخرج العمر الاجتماعى للطفل يقسمه العمر الاجتماعى على الحد الزمنى x ١٠٠ (٨٠).

ويعرف " الضعف العقلى الشديد " بنفس المصطلحات العامه ، مع التركيز على ان " المريض عاجز عن الحياة المستقله " أو على حمايه نفسه ضد انواع الاستغلال الخطيرة ، أو انه سيصبح عاجزا عندما يبلغ العمر الذى يفترض فيه القيام بهذه المهام ".

ويستخدم فى كل هذه التعريفات ، عبارات متشابهه مثل " عدم اكتمال الارتقاء العقلى أو قصوره " ، " ومستوى الأداء ادنى من المتوسط "، و " توقف نمو العقل او عدم اكتماله " ، مما يتضمن ضعف الذكاء ، ويركز على نقص الذكاء بوصفه محكا اساسيا (٨١).

وها هو تعريف " جروسمان " Grosman (١٩٧٣) للضعف العقلى والذى تأخذ به فى الوقت الحاضر الرابطه الامريكيه للضعف العقلى American Association of Mental Deficiency

ومنطوق التعريف يشير الى ان

---

(٨٠) E.Doll: Vineland: The social Maturity scale
نقلا عن سلوى الملا : دراسة مقارنه للنضج الاجتماعى والاستعداد التعليمى بين الاطفال ذوى الاعاقه البصريه والاطفال المبصرين (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعية ، ١٩٨٢) ص ١١٧ - ١١٨)

(٨١) كلارك ا.د.ب : الاتجاهات الحديثه فى دراسة الضعف العقلى (ترجمه) عبد الحليم محمود السيد (القاهرة ، دار الثقافه للنشر والتوزيع ١٩٨٣) ص ٤ ، ٥

" التخلف العقلى حاله تشير الى الاداء الوظيفى دون المتوسط بشكل واضح فى العمليات العقليه ، توجد متلازمه مع أشكال من القصور فى السلوك التكيفى ، على ان يظهر ذلك خلال الفتره النمائيه. (٨٢).

ولقد عرف (Benoit) الضعف العقلى بأنه :

" قصور فكرى وظيفى ناتج عن عوامل وراثيه وبيئية سببت عجزا للجهاز العصبى ترتب عليه ضعف قدره الفرد على الفهم والادراك وبالتالى قدرته على التكيف الاجتماعى ".

بينما يعرفه (بورنفيل) Bournevile بأنه :

" نمو موقوف - اما طبيعيا أو مكتسبا - فى القدرات العقليه والخلفيه والانفعاليه وقد تصاحبه عيوب أو قصور جسمى " .

على حين يعرفه (ساريون) Saraeon بأنه :

" حاله أداء عقلى اقل من المتوسط يؤثر على التكيف الاجتماعى للفرد ويأتى نتيجه نقص او اصابه للجهاز العصبى المركزى غير قابل للشفاء ".

اما (جيرفيس) Jervis فقد عرفه بأنه :

" حاله توقف أو نقص فى النمو العقلى للفرد نتيجه لمرض أو اصابه قبل مرحلة المراهقه او نتيجه عوامل وراثيه (٨٣)

ويعرف (بلا كستون) الضعف العقلى بأنه :

" ضعف فطرى فى الفهم لا يرجى اصلاحه " وفى نظر بعض العلماء فى انجلترا هو عدم القدره على التكيف الاجتماعى بينما فى عرف رجال التربية هو عدم القدره على انتهاج سلوك ثابت(٨٤).

---

(٨٢) فتحى السيد عبد الرحيم : الدراسة المبرمجه للتخلف العقلى (الكويت مؤسسه الصباح ، ١٩٨١) ص ١٥

(٨٣) عثمان لبيب فراج : اضواء على الشخصيه والصحه العقليه (القاهرة مكتبه النهضه المصريه ، ١٩٧١) ص ٣٥٥ .

(٨٤) محمد عبيد ششمان : الضعف العقلى والاجرام (الكويت ، مجله العربى مارس ١٩٧٠) ص ١٦٢- ١٦٥

وهناك تعريف آخر قائم على أساس تربوى فالطفل الذى يتأخر عن مستوى فصله وسنه لمده تتراوح بين ثلاث سنوات أو اكثر يفرض فيه الضعف العقلى ومثل هذا الطفل لا يمكنه ان يعنى بنفسه أو أموره المدرسيه .

وفى الولايات المتحدة الامريكيه تشير مؤسسه لنكولن تعريف لضعاف العقول جامع مانع كما يراه (مترى امين) يتضمن عده شروط تتمثل فى :

١) بط الاشاره .

٢) نقص القدره على التعلم .

٣) عدم التكيف الاجتماعى .

وهذه اما ان توجد منفرده او مجتمعه وهى نتيجه لنقص فى الكفايه العقليه مولود مع الطفل أو حدث فى مرحلة مبكره (٨٥).

ويصف (Coil) الفرد الضعيف العقل بأنه :

١) قاصرا اجتماعيا بمعنى انه غير قادر على التوافق عاجز مهنيا ولا يستطيع ان يرعى شئونه الخاصه .

٢) قاصر عقليا نتيجه سبب وراثى أو بيئ (مرض أو اصابه)

٣) متخلف الذكاء منذ الميلاد او الطفوله المبكره .

٤) متخلف فى النمو والبلوغ

٥) وغير قابل للعلاج (٨٦) .

ورغم ان نقص العقل له عدة أشكال ودرجات فيمكن لنا الاشاره الى بعض المعالم التى تميز المجموعات ، من ذلك ان قدره ناقص العقل على الملاحظه غير مكتمله او لاتكاد تكون موثوقه ، فهم لا يستطيعون اذن القيام بملاحظات قصد استخدامها فيما بعد ، والى جانب ذلك فان قدرتهم على التقبل محدودة ، أو رديئه جدا ، كما ان قدرتهم على التركيب رديئه بحيث انه يشق عليهم أن يتصوروا الوضعيات الجديده ، وان يقارنوها بسابقاتها ، كما ان لناقص العقل غالبا حياه عاطفيه ، قلما تكون منوعه مما يجعلهم غالبا يعايشون الأشياء بعلاقات كلما تكون معتد له أو متحفظه كالفرحه العارمه أو اليأس ، كما انه يصعب عليهم فهم ردود فعل الأخرين تجاههم ، بحيث ان تغيرات تافهه يمكن ان تجعلهم جد مسرورين ، أوجد محزونين وان لناقص

(٨٥) مترى أمين : ضعاف العقول (القاهرة ، دار المعارف ، سلسله اقرأ ، ١٩٨٧) ص ١٢ ، ١٣

(٨٦) عثمان لبيب فراج : مرجع سابق ص ٣٥٥ .

العقل مثل سائر الناس أحاسيس مختلفه ، ولكنهم ينقصهم التركيز ، ويمكن لحياتهم العاطفيه التى ينقصها التحفظ ان تجعل بعض ناقصى العقل ذوى معالم مزاجيه سيئه (اذا لم يقع التكيف المحيط من أجلهم) (٨٧)

ويعرض (عبد الحليم محمود السيد) فى هامش ترجمته لمؤلف (كلارك) لبعض الترجمات المقترحه لعدد من المصطلحات التى يشيع استخدامها فى هذا الميدان .

(١) ضعف عقلى Mental Sulnormality

وذلك ان الضعف فى اللغه العربية - ضد القوة يسمى " لا قوة " ،وتتفاوت مراتب الضعف ، كما تتفاوت مراتب الصحه والحسن (المختار من صحاح اللغه ص ٣٠١) ، ويشير هذا المفهوم الى مجرد وجود حاله من المرض او عدم القوه او الى كون الشخص دون المستوى السوى فى الاداء العقلى ، دون ايحاء بامكان تحسنها أو عدم تحسنها ، ومعيار الضعف هنا مجرد الانخفاض عن مستوى الاداء المتوسط او السوى .

(٢) تأخر عقلى Mental Retardation

التأخر خلاف التقدم (ابن فارس ، ج ١ ، ص ٧٠) والآخره البطء ، جاء آخره ، أى اخيرا ، والمتأخر يحتمل ان يلحق الركب ، وان كان بعد تجاوز الموعد الملائم (نظر البطئه) .

ومفهوم " التخلف " قريب من التأخر (لان الخلف ضد قدام) وخلف جاء بعد أو تعيره وخلفات الردىء أو الخطأ من القول - سكت القائم نطق خلقا وان كان مفهوم " التخلف " يستخدم عند فقدان الأكل فى وصول الشخص المتأخر بعد تجاوز الموعد المحدد .

(٣) قصور عقلى : Mental insufficiency

لان القصور يعنى العجز او عدم بلوغ الهدف (المختار من صحاح اللغه ص ٤٣٤) .

---

(٨٧) عبد الرزاق عمار - محمد الراجحى : دراسة حول تربيه المعوقين فى البلاد العربيه (تونس ، المنظمه العربيه للتربية والثقافه ، ١٩٨٢) ص ٢١٥ .

(٤) نقص عقلى : Mental Deficiency

اذ ان النقص يعنى ان يصبح الشىء قليلا (المنجد ، ص ٤٦٧) (٨٨)

ويقدم لنا " هيبر Heber " وسيله أخرى للتعرف على حالات التخلف العقلى كما يقدم تعريفا اخر للمتخلفين عقليا ، فيرى ان المتخلف عقليا هو من يتصف بمستوى وظيفى عقلى دون المتوسط تنعكس اثاره اثناء نمو الفرد وتتمثل فى عجزه او قصوره عن النضج او التعلم او التكيف الاجتماعى او فى جميع هذه النواحى .

ويحدد (هيبر) المستوى الوظيفى العقلى الأقل من المتوسط بمستوى الاداء الذى يقل عن مستوى اداء العاديين بانحراف معيارى واحد اذا ما قيس هذا الاداء بمقاييس القدره العقليه العامه ويضع هيبر سن ١٦ كحد أقصى لمرحلة النمو التى تظهر فيها آثار التخلف العقلى وينص التعريف كما هو واضح على انه لابد ان يكون هناك انعكاس لهذا المستوى الوظيفى العقلى الذى هو دون المتوسط فى معدل ومدى النضج او التعلم أو التكيف الاجتماعى أو فى هذه النواحى جميعا . وهو بهذا يعتمد على عده محكات للتعرف على المتخلفين عقليا ، منها معدل النضج كمحك ويقصد به معدل نمو المهارات اللازمه للطفل للعنايه بنفسه مثل القدره على الجلوس والحبو والوقوف والسير والكلام والقدره على التحكم فى عمليه الاخراج وغير ذلك من مهارات وهو يرى ان هذه الجوانب هى دلائل هامه للكشف عن التأخر العقلى خاصه فى السنوات الأولى من حياة الطفل .

ويقصد بالقدره على التعلم قدره الطفل على الحصول على المعلومات ومدى استفادته من الخبرات التى يتعرض لها ، ومدى الصعوبات التى يواجهها فى العمليه التعليميه والتى تتضح آثارها فى المواقف الاكاديميه أكثر من غيرها من المواقف وهو لهذا يؤكد أهميه ذلك فى اثناء المرحله الاولى للطفل .

أما التكيف الاجتماعى فقصد به مدى قدره الفرد على انشاء علاقات اجتماعيه فعالة وسليمه مع غيره ممن يعيشون معه . وتزداد اهميه هذا المحك كلما ازداد عمر الطفل .

---

(٨٨) كلارك ١٠و . ب : مرجع سابق ص ٣ ، ٤

ويتفق الباحث مع (عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ) فى اتفاقها مع " هيبر " فى اتجاهه نحو استخدام اكثر من محك واحد للتعرف على حالات التخلف العقلى ٠

فهذا يتفق مع ما نعلمه عن طبيعه التخلف العقلى وما تدركه من قصور الوسائل المستخدمه للكشف عن اثاره ، ونرى ان تعدد انواع الوسائل أو المحكات المستخدمه قد يخفف من قصور هذه الوسائل ، الا اننا لا نتفق مع (هيبر)فى نقطتين اساسيتين هما :-

أولا : ان تعريف المتخلف بهذه الصورة واعتمادنا على المحكات التى ينادى بها (هيبر) قد يعرضنا للوقوع فى خطأ تشخيص حالات قد يرجع فيها انخفاض مستوى القدره على التعلم أو التكيف الاجتماعى او مستوى الاداء كما تبين مقاييس القدرة العقليه العامه الى عوامل ثقافيه اكثر مما يرجع هذا الانخفاض الى تخلف عقلى ٠

وينبغى ان تشير فى هذه النقطه الى ان التخلف العقلى ليس عرضا بل مجموعة من الاعراض ترجع الى عامل معين هو عدم اكتمال النمو العقلى للفرد ، وقد تصادفنا حالات تتضح فيهابعض هذه الاعراض الا انها لا تعتبر حالات تخلف عقلى لان الاعراض قد تكون راجعه الى عوامل أخرى ٠ فقد يرجع نقص القدره على التكيف الاجتماعى الى نقص فى الخبرات التى تعرض لها الطفل أثناء نموه وهذا هو ما أدى بكثير من الاخصائيين الى الوقوع فى خطأ تشخيص الحالات التى يرجع فيها اعراض التخلف الى الحرمان الثقافى Cultural Deprivation واعتبروها حالات من التخلف العقلى ٠ وينبغى الا نطلق مفهوم التخلف العقلى الا على الحالات التى ثبت فيها وجود نقص أو توقف فى النمو العقلى ٠

ثانيا : ان تحديد (هيبر) لفئه المتخلفين عقليا على انها تشمل الافراد الذين ينحرفون عن العاديين فى مستواهم العقلى بمقدار انحراف معيارى واحد سالب يعنى ان هناك حوالى ١٦٪ من الاطفال يعانون من التخلف العقلى وهو بهذا يضم فئه الاغبياء أو بطيىء التعلم الى فئه المتخلفين وهذا لا يتفق مع اتجاهنا فى التربية الخاصه ٠ اذ اننا نرى ان التربية

الخاصه لا ينبغى ان تخدم الا كل من ينحرف عن المتوسط انحرافا ملحوظا بحيث يستدعى ان تقدم له خدمات تختلف فى نوعها وكمها عن تلك الخدمات التى تقدم للشخص العادى ، ونحن نعلم ان بطىء التعلم يستطيع الاستفاده بالخدمات التى تقدم الى الطفل العادى مع تغيير فى طريقه تقديمها وفى الزمن الذى يستغرقه هذا التقديم . ومن ناحيه أخرى فقد اتفق معظم رجال التربية الخاصه على ان نسبه المتخلفين عقليا تقدر بحوالى ٣٪ وهذا يعنى انهم ينحرفون عن المتوسط بحوالى انحرافين معيارين سالبين - لهذا نرى انه اذا كان من الضرورى ان نستخدم الاسلوب الاحصائى(*) فى تحديد المتخلفين عقليا فلتكن وحدتان سالبتان من الانحراف المعيارى هى الفيصل بين حالات التخلف العقلى وبين الحالات الأخرى (٨٩).

ويرى (احمد عزت راجح) ان ضعيف العقل Mental Deficient " هو من انحط ذكاؤة بحيث اصبح عاجزا عن التعلم المدرسى وهو صغير ، وعاجز عن تدبير شئونه الخاصه دون اشراف وهو كبير "(٩٠)

بينما ترى (كلير فهيم) ان الطفل المتخلف عقليا هو الذى لم يصل نموه العقلى الى غايته فيقل الذكاء عن المتوسط ويتصف الطفل بالعجز فى جوانب العقل الثلاث (الادراك والوجدان والنزوع) . وكذلك فالطفل المتخلف عقليا أقل قدره على الفهم عن الاطفال العاديين وأقل ادراكا وأقل استعدادا للتعليم وقدرته على التذكر والفهم والتفكير محدودة .

وتشير الى ان الكثيرين يظنون ان التخلف عقليا والمريض شىء واحد.. ويعتبرون ان المتخلف عقليا على هذا الاساس يمكن شفاؤة من مرضه كالمريض عقليا ... انما الواقع غير ذلك وان كان هناك بعض الحالات طفيفه كما ترى يجتمع فيها التخلف العقلى والمرض العقلى فى شىء واحد .

---

(٨٩) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ : مرجع سابق ص ٢٨ - ٣٠

(*) لا يصلح الاسلوب الاحصائى كمحك للتفرقه بين الاسوياء وغيرهم لانه يصف اضعاف العقول مثل العباقرة بالشذوذ او اللاسويه باعتبارها اقليات تقع على الاطراف بينما الغالبيه العظمى يقعون فى منطقة الذكاء المتوسط .

(٩٠) احمد عزت راجح : اصول علم النفس (الاسكندريه ، الدار القوميه للطباعه والنشر ، ١٩٦٣) ص ٤٤٣ .

فالمرض العقلى - نتيجه لاختلال التوازن العقلى وعدم انتظام القوى العقلية ، بسبب ما - يقدر الا يكون مرضا عضويا مكتسبا (يصيب المخ) ويختلف المريض العقلى عن الشخص العادى فى النوع . وأما التخلف العقلى فهو ينقص فى درجه الذكاء وغالبا ما يكون موروثا او هو وقوف فى نمو المخ الى حد ما يختلف باختلاف درجه التخلف ... والفرق بين ناقص الذكاء (المتخلفين عقليا) وبين الشخص العادى هو فرق فى الدرجه وليس فى النوع .

والخلاصة كما ترى (كلير فهيم) ان التخلف العقلى شذوذ موروث غالبا يمكن ملاحظته من أيام الطفوله اما المرض العقلى فشذوذ مكتسب نتج اثناء الحياة فى فتره من فتراتها.(٩١)

وترى (انتصار يونس) ان الضعف العقلى بصفه عامه :

هو عجز فى الكفايه العقلية تعوق الفرد عن تعلم واكتساب انواع من السلوك والعادات التى تساعدة على التكيف مع بيئته ، وينتج اما عن عوامل جينيه أو تكوينيه او عن عوامل خارجيه تعوق نمو الذكاء او استغلاله استغلالا كافيا.(٩٢)

بينما يعرف (محمد عبد المؤمن حسين) الضعف العقلى على انه :

" انخفاض فى الأداء العقلى أو حاله نقص أو تأخر أو تخلف أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلى المعرفى لاسباب ترجع الى مراحل النمو الأولى. فقد يولد الطفل مزودا بها أو قد تحدث له فى سن مبكره نتيجه لعوامل مرضيه أو بيئيه تؤثر على المخ والجهاز العصبى للفرد ، الأمر الذى يؤدى الى نقص الذكاء وتعوق التحصيل أو عدم القابليه للتعلم وتعوق التكيف الاجتماعى والنفسى والمهنى ".

---

(٩١) كلير فهيم : المدرسة والاسره (القاهرة ، دار الهلال ، ١٩٨٢) ص ١٤٧ - ١٤٩ .

(٩٢) انتصار يونس : السلوك الانسانى (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٧) ص ٢٧٦ .

هذا ويشير الى ان الطفل المتخلف عقليا يعانى من نقص أو عدم نمو كافى للقدرات العقليه المختلفه من تذكر وتفكير وتخيل واستدلال منطقى وتعرف وفهم وادراك وتحليل وتنظيم الافكار والمعلومات ، مما يؤثر على قدرته على التعلم وتحصيله ونمو المفاهيم لديه . وهو بذلك أقل من الطفل المتوسط فى نمو القدرات العقليه . ويحدث هذا النقص بصفه خاصه فى الفتره من بعد اكتمال الجنين حتى سن ١٦ عاما تقريبا .

ويتصف هؤلاء الاطفال المعوقين عقليا بعدم النضج وعدم القابليه للتعلم ، وهم فضلا عن ذلك يعانون من صعوبات التكيف الاجتماعى ، الأمر الذى يجعلهم فى أمس الحاجه الى رعايه شامله طبيه ونفسيه واجتماعيه وتربويه وتأهيليه (٩٣)

بينما نرى (رجائى دانيال السندى) يشير الى ان التخلف العقلى أو التأخر العقلى يعنى حالة توقف او عدم نمو العقل كاملا مما ينتج عنه وجود أفراد ذوى ذكاء اقل من المستوى الطبيعى . مشيرا الى بعض العلامات التى تثير التساؤل عن وجود تخلف عقلى مثل :

- فقدان الرغبه .
- عدم القدره على التركيز .
- وضع كل شىء فى الفم .
- الخمول واللامبالاة .
- التأخر فى الابتسام او الاهتمام او المتابعه بالعينين او الاستجابه للاصوات وعدم القدره على المضغ .
- البكاء المستمر وكثره الحركه والهياج (٩٤).

ولقد اتخذ بعض العلماء مدى النضج الاجتماعى محكا للتعرف على حالات التخلف العقلى فعرفوا التخلف العقلى بأنه :

---

(٩٣) محمد عبد المؤمن حسين : سيكولوجيه غير العاديين وتربيتهم (الاسكندرية دار الفكر الجامعى ، ١٩٨٦) ص ١٣٩ ، ١٤٠ .

(٩٤) رجائى دانيال السندى : مشكلة التخلف العقلى فى المجتمع (القاهرة ، دار الهلال - الكتاب الطبى ١٩٨٥) ص ١٥٦ ، ١٥٨ .

حالة عدم اكتمال النمو العقلى بدرجه تجعل الفرد عاجزا عن مواءمه نفسه مع بيئة ومع الافراد الأخرين وتجعله دائما فى حاجه الى رعايه وحمايه خارجية وواضح من هذا التعريف انهم يعتبرون المظهر الوحيد لعدم اكتمال النمو العقلى للشخص هو عجزه عن أن يتوائم مع البيئه أو غيره أو بمعنى آخر ، فهم يتخذون عدم النضج الاجتماعى دليلا على التخلف العقلى(٩٥).

ويؤكد (حلمى المليجى) على ان المعيار الذى نحكم به على مستوى التخلف العقلى لا يعتمد فقط على نسبه الذكاء ، وانما يؤخذ فى الاعتبار التكيف الاجتماعى والمهنى الانفعالى - وبناء على هذا المعنى فهو يعتبر التخلف العقلى :

قصور شامل فى قدره الفرد على العنايه بنفسه كعضو مستقل فى المجتمع واكثر من ذلك يرى ان التشخيص الكامل للتخلف الفعلى لا يتوفر الا بدراسة الفرد من وجهات النظر الطبيه والنفسيه والاجتماعيه (٩٦).

خلاصة وتعقيب :

يتضح مما سبق أن هناك عده طرق لتحديد معنى التخلف العقلى واختيار المحكات التى تستخدم للتعرف على المتخلفين عقليا . فهناك من يحاولون تعريف التخلف العقلى فى ضوء نسب الذكاء التى تستخرج باستخدام اختبارات ومقاييس معنيه اطلق عليها اسم " مقاييس الذكاء " فيعرفون المتخلفين عقليا بأنهم من يحصلون على نسبه ذكاء تقل عن ٧٠ كما تبينها المقاييس اللفظيه للذكاء التى يكون شكل التطبيق فيها فرديا . وهناك من يرفضون الاعتماد على هذه المقاييس للتعرف على المتخلفين عقليا اما لاسباب تتعلق بمدى صلاحية هذه المقاييس أو باعتبار ان الذكاء وحده لا يكفى كوسيله للتعرف على هذه الفئه . وقد استخدمت هذه الفئه من العلماء محكا آخر هو الصلاحية الاجتماعية معتقدين بأن " وظيفه العقل " هى تحقيق التكيف الاجتماعى للفرد ، فوضعوا مقاييس تقيس مدى النضج الاجتماعى للفرد أمثال Edgar Doll وعلى أساس هذه المقاييس يصدرون حكمهم على

---

(٩٥) صفاء عبد العظيم وآخرون : الخدمات الاجتماعيه مع الفئات الخاصه (القاهرة ، جامعه حلوان ، ١٩٨٣) ص ٢١٠

(٩٦) حلمى المليجى : علم النفس المعاصر (الاسكندريه ، دار المعرفه الجامعيه ، ١٩٨٣) ص ٣٢٤ .

الطفل ، الا أن هؤلاء العلماء قد صادفوا بعض الصعوبات ، فهناك حالات يرجع فيها نقص صلاحية الفرد الاجتماعيه الى عوامل اخرى غير عدم اكتمال نموه العقلى ، كما فى حالات الاضطرابات الانفعاليه ، ولهذا نرى دول Doll قد اكد فى تعريفه للتخلف العقلى .

ان يصحب هذا النقص فى الصلاحية الاجتماعيه نقص فى المستوى العقلى حدث فى سن مبكره او عند الولاده او استمر حتى بلوغ الفرد مرحله الرشد نتيجه لعوامل تكوينيه وراثيه أو بيئيه وان تكون غير قابله للشفاء . ومعنى هذا . ان (دول) Doll وغيره على الرغم من تأكيدهم لأهميه الصلاحيه الاجتماعيه الا انهم لم يغفلوا المستوى العقلى للفرد .

ويتضح لنا ايضا ان هناك نوعا أخر من التعريفات يختلف عن وجهات النظر السابقتين فى جانب رئيسى .

فيعد ان كان التخلف العقلى يعرف فى ضوء مظهر واحد من مظاهره سواء أكان هذا المظهر هو انخفاض فى " مستوى ذكاء " الفرد او انخفاض فى مستوى تكيفه الاجتماعى اصبح التخلف العقلى يعرف فى ضوء عدة مظاهر ويتبع هذا تغير فى الوسائل المستخدمه فى التعرف على المتخلفين عقليا فقد تحول التركيز على محك واحد الى الاعتماد على عده محكات .

والباحث هنا يقرر اهميه الاعتماد على تعريف (هيبر)
حيث انه يؤكد ضروره الاعتماد قدر الامكان فى تشخيصنا لحالات التخلف العقلى على هذه المحكات الثلاثه بدلا من الاعتماد على محك واحد .

فيتضمن تعريفه بأن التخلف العقلى .
" ذو مستوى وظيفى عقلى اقل من المتوسط ، وتظهر اثار هذا المستوى المنخفض فى ميدان النضج أو التعلم او التكيف الاجتماعى أو فى هذه الميادين جميعا "

ويعتبر ذلك التعريف تطورا هاما فى ميدان التشخيص الا ان عدم تحديده لمستوى هذا الاداء عن المتوسط قد ادى به الى ان يدمج فئات اخرى ضمن فئات المتخلفين عقليا مع انها لا تنتمى اليها . كما انه لم يتوخ الحذر

فى عزل العوامل الثقافيه والخبرات المؤثره فى حياة الطفل التى قد ينتج عنها اعراض مثل اعراض التخلف العقلى . وربما اعتقد (هيبر) على حد تعبير (عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ) بأن وجود محك النضج والاهتمام به قد يمكنه من التغلب على هذه الصعوبات .

واخيرا يتفق الباحث مع (عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ) فى تعريفها للتخلف العقلى على انه .

حالة توقف او عدم اكتمال للنمو العقلى يولد بها الطفل أو يحدث فى سن مبكره نتيجه لعوامل وراثيه او بيئيه ويصعب على الطفل الشفاء منها ، وتتضح آثار عدم اكتمال النمو العقلى فى مستوى اداء الطفل فى المجالات التى ترتبط بالنضج او التعلم أو المواءمه البيئيه بحيث ينحرف مستوى هذا الاداء عن المتوسط فى حدود انحرافين معيارين سالبيين .

ويتضح من هذا التعريف ما يلى :

أولا : استبعاد جميع العوامل الثقافيه التى قد تؤدى الى اعراض تتشابه مع اعراض التخلف العقلى . اذ أن عدم اكتمال النمو العقلى يحدث نتيجه لعوامل تؤثر فى التكوين العصبى للفرد سواء اكان ذلك مرتبطا بعوامل وراثيه او بفطره فى الجينات ، او بخلل فى انتاج الانزيمات أو باصابه الطفل فى مرحله من مراحل نموه الاولى بها اصابات أو بأمراض شديده ينتج عنها تلف عصبى . ومعنى هذا استبعاد حالات الحرمان الثقافى فى هذه الفئه ، وكلمه هذا المنوال السابق الذكر يصعب الشقاء او التخلص من هذه الاثار .

ثانيا: تعدد المجالات التى يتضح فيها آثار التخلف العقلى ، فعدم اكتمال النمو العقلى غالبا ما يرتبط بتأخر النمو الحركى والجسمى ، كما يرتبط بتأخر وقصور أوجه النشاط التى تحتاج الى العمليات العقليه ، وهو أيضا مرتبط بتأخر فى مستوى تواءم الفرد مع البيئه سواء كانت طبيعيه او اجتماعيه ومعنى هذا انه ينبغى فى تشخيصنا لحالات التخلف العقلى الا تعتمد على اختبارات " الذكاء " وحدها أو مقاييس النضج الاجتماعى كوسيله وحيده اذ لابد ان نأخذ فى الاعتبار ، النمو الحركى والجسمى للطفل والقدرة على التحصيل

والافاده من الخبرات السابقه ، والقدره العامه .

وكذلك ينبغى ان تأخذ فى اعتبارنا نوع العلاقات التى يكونها الطفل مع البيئه ، وانواع الاستجابات التى يستجيب بها للمواقف الاجتماعيه المختلفه ومواجهته للتغيرات التى تطرأ على المواقف المختلفه التى يتعرض لها .

ثالثا : ان تحديد هذه الفئه بمن ينحرف مستوى ادائهم فى هذه الميادين عن مستوى اداء العاديين بما يقرب من وحدتين من وحدات الانحراف المعيارى فى الاتجاه السالب ، ويلاحظ اننا لم نستطع ان نقوم بتحديد اكثر دقه من ذلك لافتقارنا الى الدراسات التى تجرى فى ثقافتنا وتضع اساسا لمثل هذه الدقه المطلوبه ولذلك يمكن تحديد هذه الفئه بحوالى ٢ر٥٪ الى ٣٪ من المجتمع .

ومن الأمور الواجب الاشاره اليها هنا فى صدد تشخيص " التخلف العقلى " انه ينبغى ان تتوافر لدينا معلومات وبيانات عن حالة الطفل الجسمية والنفسيه والثقافيه ، وهذا يستلزم وجود فريق من الاخصائيين فى مجالات مختلفه (طبيب - اخصائى اجتماعى - اخصائى نفسى - مدرس للتربية الخاصة - اخصائى فى التأهيل المهنى) على ان ينبغى ان تتعدد المحكات المستخدمه فى عمليه التشخيص لتقليل احتمالات الخطأ بوضع طفل عادى فى مكان طفل متخلف عقليا . فالطفل المتخلف عقليا قد يكون ضعيفا فى كل شىء عقلى .. بمعنى انه لا يعادل الطفل العادى فى أيه قدره عقلية عادية . ولكنه قد يفوقه فى النواحى العمليه متى ادركها جيدا واعتاد عليها .

رابعا : ان التعرف على المتخلفين عقليا يقتضى منا الجمع بين اسلوبى الاختبارات النفسيه للذكاء . والاختبارات الاجتماعيه والتى تعتمد على الملاحظه الموضوعيه للشخص وبالدراسة المتعمقه له ، وبالاسلوب الاول اكدت الاختبارات النفسيه للذكاء (ان لدى الشخص وجود نقص محدد فى الذكاء العام فترتب على توقف النمو العقلى عنده - مهما بلغ من العمر من مستوى ذكاء عام فى الثانيه عشره من عمرة او اقل) . وبالاسلوب الاجتماعى نتعرف على المتخلفين عقليا اذا تبين للاخصائى الاجتماعى المتخصص فى تأهيل المتخلفين عقليا . ويتفق الباحث فى هذه النقطه مع ما يشير بة

(ريدان عبد الباقى) وهو " عدم كفايه الشخص لاداء دوره الاجتماعى والاقتصادى فى الحياة بدرجه مناسبه لنموه ونضجه العام[٩٧]، وان الجمع بين الاسلوبين اكثر موضوعيه واقرب الى الصواب من الاقتصار على أسلوب واحد كما حددنا سابقا .

التخلف العقلى ليس مرادفا لكل من (التخلف الدراسى - العمى اللغوى):

التخلف العقلى يؤدى الى التخلف الدراسى ، فالتخلف العقلى يرتبط بمفهوم الذكاء ، وهو يدل على نمو غير كاف أو محدود للقدرات العقليه للتلميذ مما لا يساعد على اتقان المهارات واكتساب المعلومات والحقائق المتعلقه بالمواد الدراسيه المقررة ، كما تجعل التلميذ عاجزا عن تحقيق التوافق الناجح مع البيئه الاجتماعيه والثقافيه التى يعيش فيها ، وعادة ما تكون نسبه ذكائه اقل من ٨٠ درجه بمقياس " ستانفورد - بينيه " كما اقترح ترمان فى تصنيفه لمستويات الضعف العقلى ، والذى اخذت به منظمه الصحه العالميه فى تقريرها الذى نشر عام ١٩٤٤ . فالتخلف العقلى يؤدى بالضرورة الى التخلف الدراسى ولكنه ليس مرادفا له وذلك لان التخلف الدراسى قد ينشأ عن أسباب اخرى ، فقد يكون مستوى ذكاء احد التلاميذ اعلى من المتوسط بكثير ، ومع ذلك يعانى من تخلف دراسى ، وفى مثل هذه الحالة لا يرجع التخلف الدراسى الى تخلف عقلى وانما يرجع الى اسباب أخرى متنوعه :

كالحالة الصحيه أو الحالة النفسيه او غير ذلك من الاسباب . فالتخلف الدراسى لتلميذ معين - يعنى انخفاض مستواة التحصيلى عن مستوى تحصيل زملائه واقرانه فى نفس الفصل الدراسى ، وعادة ما يتساوى فى عمرة الزمنى مع زملائه الى حد كبير ، ولكن مستواة فى اى اختبار تحصيلى يكون أدنى من مستوى زملائه بنسبه كبيرة وهذا يتوقف الى حد كبير على نسبه ما يملكه من القدرة العقليه العامه " الذكاء " كذلك فأن تفوق او تعثر التلميذ وتخلفه التحصيلى يتوقف كذلك والى حد كبير على نسبه ما يملكله من قدرات التحصيل الدراسى والكفاءة المهنيه اى " القدرات المتخصصه " ويشير " محمد شعلان وآخرون[٩٨]" أن القصور عند المتخلفين عقليا يتضح فى عدم

(٩٧) زيدان عبد الباقى : بحث الصعوبات النفسيه لذوى العاهات (بنغازى ، المؤتمر الاول للمعوقين، ١٩٨١) ص ١٧

(٩٨) محمد شعلان وأخرون : التخلف العقلى (القاهرة ، دار الهلال - الكتاب الطبى ، ١٩٨٥) ص ١١٧ ، ١١٨

امكانهم اعطاء صوره دقيقه لما يرون ، فالتأمل الباطنى عندهم ضعيف للغايه ... ولا توجد طريقه مجديه يحفظون بها الصور التى يقع بصرهم عليها .. وبالتجربه ثبت ان التصور عندهم اقل من العاديين . وينعدم تقريبا الميل الى الارتباط عندهم .. فالارتباطات عندهم أبطأ وأقل عددا .. ويظهر ذلك جليا فى تخيلهم المنحط وتفكيرهم الساذج .وانهم غير مزودين بذلك النوع الطبيعى من الانتباة .. اذ ان قليلا من الآثار الخارجيه تصل الى اذهانهم وعلى الاخص من كان منهم فى مرتبه أدنى " التخلف العقلى المتوسط والشديد " فقد ثبت انه كثيرا ما يترك العمل الذى بيده بدون انجاز على اثر رؤيه أى مثير خارجى بسيط يجذب نظره ... فهو لذلك محتاج لمؤثر قوى يجذب انتباهه عند الحاجه باستمرار .. ونجد ان الاثارة تجذب انتباه هؤلاء الضعاف اكثر من مجرد اللفظ ، لانهم لايقدرون على تركيز انتباههم وبخاصه فى الاشياء المجرده المعنويه كالالفاظ . وحتى الذين يستطيعون القراءة والكتابه من المتخلفين عقليا يظهر عدم تركيز انتباههم فى كثره الأخطاء التى يرتكبونها فى كتاباتهم .. من غير ان يشعروا بها .. فبعضهم لا يعرف ان يبدأ الكلمه . فقد يبدأها بالحرف الثانى أو الثالث أو يقلبها رأسا على عقب فيكتب " سند " مثلا " دنس " ... أو (Dog) مثلا (God)

ونحن نعرف ان الميل اساس الانتباه .. ولكن الميول عند المتخلفين عقليا اقل تنوعا واقل كما .. وعلى ذلك تكون قوة انتباههم ضعيفه متمشيه بذلك مع ميولهم . ولذلك يجد المشتغلون بمراقبه التلاميذ فى مدارس التربية الفكريه صعوبه كبيره فى افهامهم ما يريدون منهم القيام به لصعوبه جذب انتباههم وتركيزة ولقد لاحظ الباحث السلوك النمطى فى ترتيب المكعبات بشكل افقى على الرغم من ان الصور الخاصه بالحيوانات فى لعبة المكعبات الخشبيه كان ملونه بألوان مختلفه وزاهيه لجذب انتباههم ، لكنها لم تفعل لا هى ولا توجيه انتباة الباحث لهم لتغيير مسار سلوكهم اثناء تكوين الصور بواسطه المكعبات .

وفى مدارس التربيه الفكريه ان لم يكن المعلم قادرا - الى حد بعيد - على التنويع وجذب انتباه التلاميذ بالطرق المختلفه الى درسة .. فان التلاميذ يتركونه وشأنه بينما يفعلون هم ما يحلو لهم . وقد كان يحدث ذلك كثيرا حينما كان يرتبهم الباحث فى صفوف انتظارا لادوارهم بوجود قائدا

عليهم من زملائهم فى حالة عدم تواجد مدرسة الحصة نظرا لرغبه الباحث فى الا يتواجد احد المعلمين يؤثر على نتائج التجربه كانوا يفعلون ما يحلو لهم دون الاستجابه لتعليمات الباحث الا فى حالة تحرك الباحث ناحيتهم لمنعهم من الحركه المستمره والعدوانيه تجاه بعضهم البعض . ومن القصور الواضح عند المتخلفين عقليا هو عدم القدرة على التذكر وبخاصه تذكر الارتباطات المنطقيه وانهم كثيروا النسيان . وان اكتساب المعلومات عندهم ضئيل كنتيجه لازمه لنقصهم وانحطاطهم فى الميول والانتباه والذاكره والفهم، ولا يمكن لهم الا اكتساب معلومات ضئيله جدا تتعلق بالبيئه التى يعيشون فيها .. وقد يتمكن المتخلفون عقليا من متابعه التفكير اذا كان ما يلزم التفكير شئ مادى ملموس .. اما اذا كان معنويا فهنا يقفون ولا حول ولا قوة لهم . وانه بسبب عدم القدرة على التفكير فيحدد عدد الكلمات اللغويه ويختلفون فى ذلك عما يسمى " ديسلكسيا " العمى اللغوى الناجم عن فقدان الاتزان فى نمو الدماغ . ويستطيع المتخلفون عقليا التخيل ولكن بدرجه بسيطه جدا تتفق وبساطه عقولهم ونقص خبراتهم .. والكلام عمليه عقليه صعبه مقعده .. ولذا .. لا يتقنها المتخلفون عقليا لما فيها من ارتباطات فكرية كثيره وهم يتسمون بسرعة التأثر والاضطراب الانفعالى وبطء الانفعال وعدم تحمل القلق والاحباط مع نوبات عدوانيه فى بعض الاحوال فقد يلاحظ الفرد اثناء تواجدهم فى الفسحه البعض يلعبون " يجرون ويمرحون حاملين عصا لمواجهه اى اعتداء " والباقى ينظر اليهم فقط وهم جالسون على مقاعد يلاحظون فقط دون المشاركه فى اللعب وان ملاحظتهم تكشف عن عنف الاستجابه عند البعض منهم وقد يحطم ما بيده او يعتدى على الغير بالضرب او بالعض لسبب بسيط قد يكون قد حرك احدى الجالسين احدى مُدميه أمامه اثناء جريه وقد يكون العدوان بغير سبب . ويعتقد الباحث ان التعلم عن طريق العبره " التعلم الاجتماعى بالملاحظه " vicarious learning by observation يفقد أهميته بالنسبه للمتخلفين عقليا فى الطفوله المتأخره مثله فى ذلك مثل اطفال الحضانه " الطفوله المبكره " ويعزو الباحث ذلك الى عدم القدرة على تركيز الانتباة وضعف الذاكره وبساطه تخيلهم مع سرعة مللهم والتى بالتالى تؤدى الى ضعف المتابعه " الملاحظه " فى البيئه العضويه تعابلها تغيرات فن الناحيه السلوكيه .

ويتفق الباحث مع الاتجاة البنيوى الذى ينتمى اليه جان بياجيه والذى يفسر النمو بناء على التغيرات الكيفيه التى تحدث فالطفل (كما ترى النظريه البنيويه) يعتبر نظاما تتميز بالنشاط والتغير ككل . وتكون العلاقات بين هذا التنظيم او البناء وبين الوظيفه التى يقوم بها بديلا للعلاقات بين المثير/الاستجابة . فالنظرية البنيويه لا تهتم بالعلاقات بين المثير والاستجابه ولا تؤمن بأن المثيرات (المدخلات) تحدث استجابات (مخرجات) بطريقه آليه اوتوماتيكيه ، وهى سلوك الاختيار فى بحثنا (نفس الاختيار : اختيار مخالف) حسب نوعيه التعزيز (ايجابى - سلبى - لا تعزيز) فالاستجابه الصادره عن الانسان ليست مرتبطه بالمثير قدر ارتباطها بوجود ابنيه معينه تسمح بصدور الاستجابه . اى ان البنيه يجب ان تكون موجوده او تمت الى الحد الذى يجعل للمثير فاعليه او يؤدى الى رد فعل(٩٩) والمتخلفون عقليا قابلون للاستهواء بدرجات كبيره لان شروط الاستهواء مستوفاه فيهم . فتخلف عقلهم وسهولة وغرائهم وسرعة التأثير فيهم يُسهل على البعض استخدامهم وتنفيذ خططهم عن طريق استعمالهم كقطع الشطرنج - من هنا يظهر خطرهم على المجتمع كما يرجع لذلك اجرامهم ايضا - وان الشخص الشاذ فى سلوكه لا شك شاذ فى عقليته .. والشذوذ فى سلوك المتخلفين عقليا هو الذى لا يمكنهم من العمل بتوافق مع قوانين الأخلاق وصعوبه التوافق الاجتماعى وعدم تحمل المسئوليه واللامبالاه واضطراب مفهوم الذات . ولنا ان نضيف هنا اذا كانت هذه الخصائص المميزة للضعف العقلى فيجب التأكيد على أنه لا يشترط تواجد جميعها فى طفل واحد لكى يتأكد معلم الحلقه الاولى من التعليم الاساسى بأنه متخلف عقليا . وما يشير اليه الباحث هم ما تتراوح نسبه ذكائهم من ٥٠ الى ٧٠ ويتراوح العمر العقلى فى أقصاة من ٧ الى ١١ سنه وهم ما يمكن تعليمهم فى مدارس التربية الفكرية القراءة والكتابه والحساب ويمكن تدريبهم على كثير من الاعمال (لاحظها الباحث فى متابعته لعينه الدراسة بمدرسة التربية الفكرية فى الخلفاوى بشبرا) مثل النجاره البسيطه - الخيرزان - السجاد - التجليد - النسيج اليدوى وقد لاحظ الباحث تدريب البنات على اعمال التريكو والكورشيه البسيطه والخياطه وطبع الأقمشه بجانب التدريبات السابقه . اما العمى اللغوى

---

(٩٩) لطفى محمد فطين - ابو العزايم الجمال مرجع سابق ص ٢٣٦

أو عمى الكلمات(١٠٠) فبعض الاطفال يكتبون اللغه العربيه من اليسار الى اليمين دون ان يكونوا قد تعلموا ايه لغه اجنبيه فى بدايه حياتهم الدراسيه كذلك نجدهم يخطئون فى كتابه مفردات بسيطه تخلو من الهمزه أو من الاحرف الصوتيه .. وعندما يقرأون فانهم يميزون الكلمه فى سطر ويتوقفون عندها فى السطر الأخر دون ان يتمكنوا من هجائها ثم انهم يتلعثمون فى اللفظ وينمو لديهم اللفظ الطفولى حتى بعد بلوغهم سن الرشد . هؤلاء الاطفال غالبا ما يتمتعون بمستوى ممتاز من الذكاء يتعرضون لصدمات نفسيه هائله على ايدى ذويهم ، فمدرسوهم يجعلونهم يفقدون ايه ثقه فى انفسهم على الرغم من معرفتهم الجيده للدروس ويعتقد الأخرون انهم معاقون ذهنيا "عقليا" لانها تعطى للأخرين افكارا زائفه فى حين انه يقوى على ادراك جميع المسائل مثل اى طفل آخر ولا يستطيع التعبير عنها بالسرعة المناسبه او فى الوقت المناسب ولما كان الآخرون لا يراعون هذه الناحيه أو ان جهلهم بها هو الذى يحول دون مراعاتها فغالبا ما يذهب هؤلاء الاطفال ضحيه سوء الفهم لاعتبارهم متخلفين عقليا وانما يرجع مرض العمى اللغوى الى فقدان الاتزان فى نمو الدماغ لا الى الذكاء والقدرات المتخصصه والتكيف الاجتماعى كما هو واضح فى التخلف العقلى ، لهذا نرى ان التخلف العقلى ليس مرادفا لكل من التخلف الدراسى أو مرض العمى اللغوى . ولعل أهم المحكات التى تستخدم فى تحديد الضعف العقلى كما يشر بذلك (سيد خير الله وزملاؤه) ما يسمى المحك السيكومترى ، ويعتمد على أداء الافراد فى اختبارات الذكاء العام ، كما يعبر عنه بدرجه خام تتحول الى احد المعايير المعتادة ، واشهر هذه المعايير هو نسبه الذكاء التقليديه الذى يحدد النسبه ٧٠ فانها الخط الفاصل بين السواء والضعف العقلى ، والتى تقابل على وجه التقريب الدرجه التى تساوى انحرافين معياريين أدنى من المتوسط (حيث المتوسط هو نسبه الذكاء ١٠٠ والانحراف المعيارى = ١٥) ، الا ان التعديل الأخير فى مقاييس الذكاء فانه يستخدم نسبه الذكاء الانحرافيه بدلا من نسب الذكاء التقليديه ، وقد حدد التعديل الأخير لاختيار ستانفورز بنيه نقطه القطع التقريبيه للضعف العقلى عند الدرجه المعياريه (- ٢٫٢٥) ، والتى تتطابق

---

(١٠٠) مجله الاذاعه والتليفزيون : تقرير اخبارى عن مرض نعتال شخصيه الطفل : ١٩٩٠/١٢/٨ ص ١٨

مع نسبه الذكاء الانحرافيه ٦٤ على أساس انحراف معيارى يساوى ١٦ ، امـــا عن مستويات الضعف العقلى ، كما يحددها هذا المحك السيكوترى (أى نسبـــه الذكاء الانحرافيه) فى مقياس ستانفورد بينيه - فهى كما يلى (١٠١)

المستـــوى	الدرجه المعياريه	مدى نسبه الذكاء الانحرافيه	نسبه الحالات فى المجتمع
الخطير	- ٥	اقل مـــن ١٩	٠٠٠٠٣ر
الشديد	- ٤	٢٠ - ٣٥	٠٠٣ر
المتوسط	- ٣	٣٦ - ٥١	١٣ر٠
الخفيف	- ٢	٥٢ - ٦٨	١٤ر٢

نموذج رقم (٣)

الدراسات السابقه فى التخلف العقلـــى :

دراسة عن العلاقه بين العوامل الثقافيه والتخلف العقلى .(١٠٢)

أولا : حالات فرديه : اهتمت كثير من الدراسات بالعلاقه بين التخلف العقلـــى مممم والعوامل الثقافيه ، وحاول فريق من علماء النفس ان يعزوا بعـــض انواع التخلف العقلى الى عوامل ثقافيه ، ونادرا باعتبار فئـــه المحرومين ثقافيا Culturally Deprived من فئات التخلف العقلى ، وعلى العكس من ذلك فهناك من بين بأن الحرمان الثقافى لا يؤدى الى تخلف عقلى مهما كانت درجه ذلك الحرمان .

ومن الدراسات التى تناولت حالات فرديه ما قام به " إيتارد " مـــع طفل الا فيرون وهو طفل وجد فى غابات الافيرون وحاول إيتارد ان يعلمـــه ويدربه ويكسبه المهارات التى اصطلح عليها المجتمع ولكنه فشل فى محاولاته ومن هذه المحاولات ايضا المجهود الذى بذله " جيزل " Gesell مع الطفل الذئب الذى وجد مع قطيع من الذئاب فى الهند ولم يحقق اى نتيجه ثم المحاولات التى بذلها (دافيز) Davis مع الطفله أنا Anna وهى طفله غير شرعيه أصر جدها على تربيتها بعيدا عن أعين الناس فعزلـــت

(١٠١) سيد خير الله وآخرون : علم النفس التعليمى (القاهرة : وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصريه ، ١٩٩٠) ص١١٤، ١١٥

(١٠٢) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ : مرجع سابق ص ٤٤ - ٤٨

فى مكان لاتخالط فيه احدا حتى وجدها " دافيز " وحاول تعليمها ولكن فشل واستنتج ان حرمان الطفل من المؤثرات الثقافيه فى الخمس سنوات الاولى من حياته يجعل من المستحيل عليه ان يعوض ما فاته بعد ذلك . وهو يؤكد هنا أهميه العوامل الثقافيه واثرها فى تخلف هذه الطفله .

ثانيا : دراسات تجريبية :

١) دراسة فريمان Freeman

تناولت دراسة فريمان ٣٦ طفلا فى سن مبكره ثبت فى حالة كل منهم تخلف الوالدين أو أحدهما عقليا ، وتقل الاطفال الى بيوت للتبنى Foster Homes تختلف عن بيوتهم الاصليه من حيث المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى ، وقد وجد فريمان ان متوسط نسب ذكاء هؤلاء الاطفال كما عينت بمقياس بينيه قد ازداد بمعدل سبع نقط . وقد اتخذ بعض علماء النفس هذه النتيجه ليستدل منها على العلاقه الايجابيه بين العوامل الثقافيه والتخلف العقلى وفاتهم ان الزياده التى حدثت لم تتجاوز ٧ نقط ، كما فاتهم ايضا أن متوسط نسبه ذكاء المجموعة قبل التجربه كان حوالى ٧٤ ومتوسط نسبه ذكائهما بلغ فى نهايه التجربه ٨١ ، بمعنى أن الزياده الحادثه لم تغير من وضع الطفل فى الفئه التى ينتمى اليها ، فقبل التجربه وبعدها لا يزال الطفل يعتبر من فئه الاغبياء .

(٢)دراسة سكيلز

تناول (سكيلز) فى دراسة مجموعتين من الاطفال بأحد الملاجىء فى سن الثالثه ودون ذلك السن ، وكانت احداهما مجموعة تجريبيه والاخرى ضابطه وشملت المجموعة التجريبيه ١٣ طفلا تراوحت نسبه ذكائهم بين ٣٥ ، ٨٩ بمتوسط مقداره ٦٤ وذلك باستخدام اختيار النمو العقلى (لكولمان) Kuhlman ونقلت هذه المجموعة الى احدى المؤسسات الخاصه برعايه المتخلفين عقليا لمدة سنه ونصف أما المجموعة الضابطه فشملت اثنى عشر طفلا تراوحت نسب ذكائهم بين ٥٠ ، ١٠٣ بمتوسط قدره ٦ر٨٧ ، وترك(سكيلز)هذه المجموعة الضابطه فى الملجأ وبعد مرور سنه ونصف وجد سكيلز ان متوسط نسب ذكاء المجموعة التجريبيه قد ازداد بمعدل ٥ر٢٧ نقطه ، فى حين ان متوسط نسب ذكاء المجموعة الضابطه قد انخفض بمعدل ٢ر٢٦ نقطه بعد مرور ثلاثين شهرا .

تعليق على الدراسات السابقـــه

أ) الحالات الفرديـــــة

نحن نتفق مع (دول) Doll فى استبعاد العوامل الثقافيـــه لاننا قد نستطيع التغلب علـى اثارها ، فنحن نشترط مثلا شرطا هاما لتشخيص التخلف العقلى هو ان يكون من ذلك النوع الذى يصعب أو يستحيل شفـــاؤه Incurable ثم اذا كان التخلف العقلى كمفهوم يتضح على أساس انـــه عدم اكتمال أو نقص فى النمو العقلى ، فهو تلك الحالة التى يعانيهـــا الفرد والتى تتضح أثارها فى صلاحيته الاجتماعيه وفى نضجه وقدرته علـــى القيام بأعمال تتطلب قدرات عقليه والتى تنشأ نتيجه لعوامل تؤدى الـــى عيوب فى تكوين انسجه المخ . وواضع من هذا التعريف ان العوامل الثقافيـه لا موضع لها عندنا بين العوامل المؤديه الى التخلف العقلى . ولهذا لا تمكننا البيانات الوارده بوجود علاقه بين العوامل الثقافيه والتخلـــف العقلى . فنحن لا نعلم مثلا ما اذا كانت طفله "دافيز" متخلفه عقليا أم محرومه ثقافيا . ونحن لا تستطيع مثلا ان ترجع النتائج السلبيه التى حصل عليهـــا " دافيز " الى الحرمان الثقافى الذى تعرضت له الطفله فى الخمس سنـــوات الاولى من حياتها كما يدعى دافيز او الىتخلف الطفله العقلى الذى لـــم يسببه حرمانها الثقافى .

ب) الدراسات التجريبيه السابقـــه

١) قد تستثير نتائج دراسة (سكيلز) اكثر مما تستثيره نتائـــج (فريمان) لان هناك زياده كبيره نسبيا (٥ر٢٧ نقطه) فى متوسط نسب ذكاء اطفال المجموعة الضابطه بمعدل (٢ر٢٦) نقطه بعد ان حرموا من الخدمـــات المناسبه . وقد تشير هذه النتائج الى اهميه العلاقه بين العوامل الثقافيه والتخلف العقلى الا اننا نحب ان نبرز بدورنا نقطتين هامتين تتعلق أولاهمـا بسلامة الوسائل التى استخدمت لشكنا فى ثبات الاختيار المستخدم وخاصه فـــى هذه السن المبكره مما يجعلنا نرتاب فى ان هذا الاختلاف فى نسب الذكـــاء قبل التجربه وبعدها انما حدث نتيجه لعدم ثبات الاختبار .

٢) اما النقطه الثانيه فهى حتى لو قبلنا دقه الوسائل التى استخدمت فى هذه الدراسة فانها لا تثبت اكثر من أن العوامل الثقافيه ترتبط بأداء

الطفل فى اختبارات الذكاء وهذه مشكلة اخرى غير المشكله التى نحن بصدد دراستها .

٣) دراسة شميت Schmidt

تعتبر دراسة (شميث) اكثر الدراسات التى أجريت فى هذا الميدان اثاره للتفكير حيث استخدمت مجموعة من الاطفال بلغ عددهم ٢٥٤ طفلا من أطفال الفصول الخاصه بمدارس شيكاغو ، وتوصلت منها الى أن متوسط نسب ذكاء هؤلاء الأطفال قد ازداد من ١ر٥٢ الى ٦ر٧١ خلال مده ثلاث سنوات بعد ان قدمت لهم الخدمات والرعايه المناسبه . كما ان هذا المتوسط استمر فى الزياده حتى بلغ ٣ر٨٩ بعد مضى خمس سنوات من تقديم هذه الخدمات الخاصه وذكرت الدراسة أن هذه الزيادة فى نسب الذكاء صاحبها تحسن فى السلوك الاجتماعى للأطفال وفى مقدرتهم على التكيف .

ان دراسة شميث توحى لنا ان الحرمان الثقافى كان من العوامل المؤديه الى التخلف العقلى ، حيث ان هذه المجموعة من الاطفال الموجودين بالفصول الخاصه قد ارتفع متوسط نسبه ذكائهم من ١ر٥٢ الى ٣ر٨٩ وتحسن سلوكهم الاجتماعى وقدرتهم على التكيف بعد خمس سنوات من تقديم خدمات تعوضهم عن الحرمان الثقافى الذى ربما عانوا منه فى ماضيهم ، الا ان مراجعه البيانات التى قدمتها شميث فى بحثها ومراجعه تحليلها لهذه البيانات اثار الشك حول نتائج هذه الدراسة فقد وجد (كيرك) أن متوسط نسبه ذكاء عدد كبير من هؤلاء الاطفال كان ٧٠ وليس ٥٠ كما ادعت (شميث) كما اثار (كيرك) فى مقاله عن هذه الدراسة شكا حول صدق المحكات التى استخدمتها (شميث) ومدى الدقه التى توختها فى اختيار العينه وتحليل النتائج التى وصلت اليها .

ويشير كلا من (عبد السلام عبد الغفار . ويوسف الشيخ) نحو ميلهما الى القول بأن مشكله العوامل الثقافيه وعلاقتها بالتخلف العقلى جد عسيره وليس هناك من البيانات ما يجعلنا نقبل احتمال وجود مثل هذه العلاقه .

مما يدعو الى الشك فى احتمال وجود هذه العلاقه ولكنهما اشارا الى أنه لا يمكن رفض وجود علاقه بين الحرمان الثقافى والتخلف العقلى الى ان

يثبت ذلك تجريبيا (١٠٣)

بينما يشير (عبد الحليم محمود السيد) الى انه توجد ادله مباشره على ان ابناء الوالدين المتأخرين عقليا ، اذا تبنتهم اسر متوسطه الذكاء او اعلى من المتوسط . يرتقى ذكاؤهم عادة الى مستوى اعلى مما كان يتوقع ان يبلغوه عن الوالدين الحقيقيين(١٠٤) ويشير الى انه قد اعتمد فى هذا التعليق اساسا على

Clark, A.DB, Recent advancements in the study of subnormality, London, national assoc. for mental healthy

٤) ومن الدراسات الحديثه فى هذا الموضوع تلك التى أجراها (كيرك) Kirk على اطفال متأخرين عقليا بين سن الثالثه والسادسة وتوصل منها الى ان تغيير البيئة ادى الى زياده نسبه الذكاء زياده ملحوظه وتشير دراساته الى أن استخدام العناية بمثل هؤلاء الاطفال بعد سن السادسة يوصلهم الى نتائج مثلى بالنسبه لنمو ذكائهم . وهذه النتائج تتفق مع كثير من نتائج الدراسات السابقه التى تدل على ان تغيير البيئه بحيث تشتمل على منبهات ثقافيه واجتماعيه كافيه تؤدى الى زياده نسبه الذكاء وهذا التأثير يعتمد على العمر الذى يحدث فيه التغيير ، فمعظم الدراسات تشير الى ان هذا التغيير لا يكون له فائدته المرجوه اذا حدث بعد حوالى الثامنه من العمر .

وخلاصة القول ان البيئه السيئه كثيرا ما تكون مسئولة عن التأخر العقلى وتقرر (جودانف) Good Enough ان الغالبيه من المتأخرين عقليا ترجع اسباب تأخرهم الى عوامل بيئية (١٠٥) .

ويلخص لنا " كيرك " ما توصلت اليه كثير من البحوث التى اجريت فى هذا المجال على النحو الآتى :-

---

(١٠٣) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ : مرجع سابق ص ٤٧

(١٠٤) دينيس تشايلد : علم النفس والمعلم : مرجع سابق هامش ص ٢١٠

(١٠٥) انتصار يونس : مرجع سابق ص ٢٨٩ ، ٢٩٠ .

١) وجود المعتوهين والبلهاء بين العائلات من جميع المستويات الاقتصادية والاجتماعية يثير الشك حول أهميه العوامل الثقافيه فى التخلف العقلى .

٢) يكثر وجود البلهاء والمورونبين العائلات ذات المستوى الاقتصادى والاجتماعى المنخفض ، غير أن هذا يثير السؤال حول ما اذا كان التخلف نتيجه لعوامل ثقافيه ام نتيجه لعوامل اخرى ؟ ولا يثبت اى من الاحتمالين .

٣) الدراسات التى استخدمت اطفالا فى سن مبكره مثل دراسات فريمان وسكيلزلاتبرهنالا على أن العنايه بتقديم الخدمات المناسبه للاطفال فى سن مبكره ذات اثر على نموهم العقلى كما تقيسه أختبارات الذكاء(١٠٦)

(٥) ونجد على الطرف الآخر دراسة (جودارد) Godard على أسرة الكاليكاك Martin Kallikak family فأحد افراد هذه الاسرة واسمه المستعار مارتن كاليكاك انجب اطفالا من زوجتين ، احدهما ضعيفه العقل ، والاخرى ذات مستوى متوسط من الذكاء . فالأم ضعيفه العقل خلقت نسبه عاليه من الابناء ضعافى العقول على حين الأم السويه لم تنجب ابناء متأخرين عقليا على الاطلاق ، وقد نشبت فى لحظه من اللحظات على حد تعبير (تشايلد) أن ظروف حياة الوالدين ضعيفى العقل تساعد على رعايه حالة الاطفال المتأخرين عقليا رغم ان التضاد فى مجموعتى البيانات هو الاكثر وضوحا .

(٦) دراسة اجتماعيه تؤكد ان

التخلف العقلى للاطفال مرتبط بزواج الاقارب

اكدت دراسة اجتماعيه ان التخلف العقلى للأطفال يأتى فى مقدمه انواع الاعاقه الناتجه عن زواج الاقارب ويليه الاعاقه السمعيه والبصريه ثم البدنيه ،بالاضافه الى مشكلات النمو ، وصعوبه الكلام والنطق .

وأوضحت الدراسة الميدانيه التى اعدتها وزارة الشئون الاجتماعيه بالتعاون مع كلية التربية بالمنصوره - انه يوجد فى مصر ايضا علاقه بين انواع الاعاقه المختلفه للاطفال والمستويات التعليميه للوالدين . وطالبت الدراسة بضرورة توفير الدور العلاجى التربوى ، والارتفاع بمستوى تعليم

---

(١٠٦) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ : مرجع سابق ص ٤٨ .

الوالدين لتعريفهم بمفاهيم الاعاقه واسبابها وطرق علاجها وكيفيه مواجهتها للحد من الاعاقه فى مصر(١٠٧).

تبين من دراسة مسحيه جديده قام بها ارلينماير ، وكيملنج Erlenmyer Kimling تناولت الارتباط بين ذكاء الاطفال وظروف وراثه وتنشئه الافراد الذين تختلف درجه قرابتهم (علاقتهم الأسرية) ممن تربوا مع بعضهم أو منفصلين ، تبين من هذه الدراسة صوره تثير الدهشه ، اذ وجد انخفاضا منتظما فى قيم الارتباطات ، تبدأ بالارتباطات المرتفعه بالنسبه للتوائم واحدة الخليه ممن تربوا مع بعضهم ، الى ان تصل الأمور الى عدم وجود الارتباط ، بالنسبه للافراد غير الاقارب ، ممن تربوا بعيدين عن بعضهم البعض (١٠٨) الا ان " سيريل بيرت " قد اثبت بشكل قاطع فى سنوات ما بين الحربين العالمتين ان معظم ابناء ضعاف العقول لم يكونوا انفسهم ضعاف عقول ، وان غلب عليهم الاتسام بالبلاده ، كما اثبت (بنروز) Penrose عام ١٩٧٤ ان الامل فى اجراءات تحسين النسل شديد الضآلة فى ضوء المعرفه الحاليه بالوراثه الانسانيه . كما ذكرت اللجنه الانجليزية الاداريه للتعقيم فى تقريرها الذى نشر عام ١٩٣٤ ، انه بمتابعه ابناء (٣٧٢٣) متأخرا عقليا (٢٢٤٧ انثى و ٨٨٦ ذكرا) تبين ان ٤٥ر٤٪ من ابنائهم متأخرين عقليا على حين كان اكثر من نصف ابنائهم أعلى من المتوسط فى مستوى ذكائهم (١٠٩)

٨) وقد بينت دراسات أخرى العلاقه بين ما هو عقلى وحركى

فالضعف العقلى الناتج عن عوامل خارجيه وهى الحالات التى يرجع فيها التخلف العقلى الى اصابه نتج عنها تلف فى المخ حدث قبل الولاده واثناءها أو بعدها يكون مصحوبا باضطرابات فى القدره على الادراك واضطرابات فى التفكير والجوانب السلوكيه ، نشاط مفرط فيه عدم استقرار وضعى ، عدم تركيز الانتباه ، اوجاع قليله ، سلوك عدوانى (١١٠).

---

(١٠٧) جريده الاهرام المصريه بتاريخ ١٩٩١/٦/٢٦ ص ٨

(١٠٨) تشايلد : مرجع سابق ص ٢١٠

(١٠٩) كلارك : مرجع سابق ص ٢٠٠ ، ٢٠١

(١١٠) عبد الرازق عمار والراجحى : مرجع سابق ص ١٠٩

وعندما ينحرف الاطفال المتخلفون فان ذلك غالبا ما يكون لسبب احتذائهم بطفل شرير متشرد ، او قد يكون قد غرر به ، وعلى الأباء ان يقدموا له العادات الحسنه التى هى بمثابه وقايه له من الانقياد السيء(١١١) كما اثبتت دراسة مصريه ان المتخلفين عقليا اكثر اصابه بالتشوهات البدنيه من أقرانهم الأسوياء(١١٢).

٩) نستطيع ان نلقى نظرة سريعه على دراسة السير " جيمس سبنسر " (Sir James Spencer 1954) وزملائه ميلر ، وكورت ،ووالتن وكنوكس (Miller, Court, Walton Knox)

حيث تم تتبع عينه تمثل بدرجه معقوله " ثيوكاسل (NewCastle) بالقرب من " تايان " Tyne وهى مكونه من الف اسرة . وتم هذا البحث على كل طفل ولد فى هذه الأسر فى مايو عام ١٩٤٧، منذ لحظه ولادته الى ان يتم اسبوعين . وقد وصف هؤلاء الباحثون ثلاثه مصادر لانخفاض مستوى الابناء عن المستوى المعقول ، وهى :

أولا : ما اطلق عليه اسم (الحرمان) ويضم كل مدى المواقف التى يحرم فيها الطفل من رعايه والديه ، مما ينتج عن وفاة احد الوالدين أو كليهما من ناحيه او عن المشقه stress والشر Strain وعدم الاستقرار الانفعالى فى المنزل من ناحيه أخرى .

ثانيا: ما اطلق عليه اسم " النقص " Deficiency ، مما يتمثل فى فشل الاسره فى تزويد الطفل بمستوى معقول من الغذاء ، والملبس ، والاشراف واعداد المكان الملائم لنمو الطفل .

ثالثا : ما اطلق عليه اسم " الاعتماد " مما يتمثل فى الاسر التى بلغت درجه من الانهيار الشديد والمستمر ، مما يجعلها تمثل عبئا على جيرانها ويتطلب مطالب زائده من جهات الخدمه الاجتماعيه ومصادر للتمويل من المجتمع المحلى .

---

(١١١) ادث م . ستيرن - الزكاستنديك : الطفل العاجز (ترجمه) فوزيه بدران (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٦١) ص ١٧٨

(١١٢) محمد صبحى حسانين : تقويم قوام وانماط المتخلفين عقليا (القاهرة جامعه حلوان - دراسات وبحوث ، ابريل ١٩٨٣) ص ٢٧٥

وبينما تحققت العوامل الثلاثه تماما فى ٣ر٨٪ من الاسر ، فان ٤٧٪ فقط فيما هى التى لم تعان من احد هذه الظروف غير الملائمه . وتمثلت النتائج الرئيسيه فى النسب المئويه التاليه من العينات .

٢ر٤٥٪ من الاسر تعانى من ظروف " الحرمان "

٦ر٢١٪ من الأسر تعانى من ظروف " النقص " .

٢ر٢٠٪ من الأسر تعانى من ظروف " الاعتماد ".

أى ان اكثر من نصف الاطفال الذين يعيشون فى هذه المنطقه ، فى الفتره التى تتراوح بين ١٩٤٧ ، ١٩٥٢ يعانون من بعض الظروف غير الملائمه ، التى تتراوح بين اكثر الظروف سواء التى تتمثل فى ٨٪ وبين الظروف الأقل سوءا مما يتمثل فى ٤٥٪ من اطفال هذه العينه . وهؤلاء الاطفال هم الذين يغلب ان يكونوا ضعاف عقول متخلفين دراسيا . ونستطيع ان نوجز ما سبق ، فى ان الظروف البيئه التى اكدها " بيرت " Burt منذ سنوات عديده ، مازالت قائمه بحجم ضخم وغير متوقع ، رغم انه يرجح اتجاهها الى النقصان(١١٣).

١٠) وجد " سكالى " Scally, 1968 فى دراسته الحديثه ان ٣٠٪ من ابناء جمهور المتخلفين ، فى ايرلندا الشماليه (من فئه العمر ٦ سنوات فأكثر من ناقص العقول أو أقل من المتوسط فى مستوى القدره على التعليم ، وهى نسبه تتفق مع النسبه التى سبق ان قدرها كل من " كلارك وكلارك " Clarke and Clarke فى دراسة سالفه لها . والنتيجه المعتاده هى أنه تزداد نسبه ناقص العقول أو من هم فى مستوى أقل من المتوسط فى القدرة على التعليم ، كلما كان الوالدان اقارب من الدرجه الاولى Familial اكثر منه لدى الوالدين الغرباء الذين لا يتخلق عن زواجهم نقص عقلى . وكذلك توجد ادلة مباشره تشير الى ان ابناء الوالدين من ضعاف العقول الذين تتبناهم أسر متوسطه الذكاء أو أعلى من المتوسط يرتقون عادة الى مستوى أعلى مما كان يتوقع لهم ان يبلغوا عند الوالدين الحقيقيين(١١٤)

---

(١١٣) كلاك أ٠و ٠ب مرجع سابق ص ١٧ - ١٩

(١١٤) نفس المرجع السابق ص ٢٤ .

١١) وجد كلا من كيرك وجونسون Kirk and Jhonson من دراستهما السوسيومتريه Sociometric Study التى شملت عينه من الاطفال العاديين والقاصرين عقليا بمدارس المرحله الاولى بلغ عددها ٦٨٩ طفلا ، واظهرت تلك الدراسة ما يأتى :-

١) ان ثلثى الاطفال المصابين بالتخلف العقلى يتصفون بأنهم معزولون Isolates فى حين ان نسبه المعزولين عن الجماعة بين العاديين تبلغ نصف ما بلغته بين المتخلفين عقليا .

٢) بلغت نسبه الاطفال الذين ترفضهم الجماعة Rejectees من بين المتخلفين عقليا ١٥ر٤٦ ٪ فى حين بلغت تلك النسبه بين الاطفال العاديين ٤ر٤٪ وكان من اسباب رفض الجماعة لهؤلاء الأطفال هو ما يبدونه من سلوك عدوانى وما يقومون به من اعمال تضايق الجماعة وتثير اشمئزازها أحيانا.

غير ان سمه العدوان يراها الباحث هنا مغالى فيها فالسلوك العدوانى ملاحظ ايضا بين بعض الاطفال العاديين ممن تعرضوا للاحباط والمتخلفين اكثر تعرضا للاحباط عن غيرهم (١١٥).

١٢) مقارنه بين العاديين والمتخلفين عقليا والقابلين للتعلم" ضعف عقلى خفيف ".

تشير نتائج الابحاث التى أجريت فى هذا الميدان الى وجود فروق بين القابلين للتعلم والاسوياء من حيث مستوى نموهم الجسمى والحركى ، فهم بصفه عامه أقل طولا ووزنا ومتأخرين عن العاديين فى نموهم الحركى كالقدره على السير مثلا . وقد أوضحت دراسات (سلون) Sloan وجود فروق بين القابلين للتعلم وبين العاديين فى المهارات الحركيه المختلفه غير ان هذه الفروق سواء فى الصفات البدنيه او الحركيه ليست كبيره بحيث تستطيع القول بأن هؤلاء الأطفال يصلون فى نموهم الجسمى والحركى الى مستوى قريب من مستوى العاديين وذلك فيما عدا الحالات التى يرجع فيها التخلف العقلى الى اصابات فى الجهاز العصبى المركزى ، ففى هذه الحالات غالبا ما يصاحب التخلف العقلى باضطراب فى المهارات الحركيه (١١٦).

---

(١١٥) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ : مرجع سابق ص ٧٠

(١١٦) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ : مرجع سابق ص ٦٧ .

وأحيانا يمكن للمدرسين الأكفاء جعل التقدم للاطفال المتخلفين ممكنا فى حدود طاقاتهم فى الفصول النظاميه العاديه . وان تعليم الاطفال المتخلفين فى الواقع لا يختلف عن تعليم العاديين فيما يتوقع منهم عمله وفى سرعة تقدمهم فحسب ، ولكنه يختلف فى ماده الدراسه ايضا (١١٧). ويحذرنا (ستيرن والزاكاستنديك) فى الا تقدم له لعبا تفوق عمرة العقلى مهما كانت مناسبه لعمرة الزمنى . فليس من المحتمل ان يحطمها فقط ، ولكنه سيضطرب ايضا عندما يحاول معالجه شئ معقد جدا بالنسبه له. (١١٨)

١٣) تأثير ادماج المعوقين عقليا على تحصيلهم الدراسى وشخصيتهم (دراسة ويلش) جوسكن وسيبكر اثارت قضيه ادماج المعوقين فى التعليم والمجتمع اهتمام العلماء والباحثين - فى دول العالم المتقدم - خلال النصف الثانى من القرن العشرين ، حيث ارتفعت الأصوات مناديه بضرورة تمكين المعوقين من التعليم والحياة مع اقرانهم العاديين . وقد تطلب ذلك البحث فى أفضل الاساليب المناسبه لتحقيق هذا الادماج ، وعلى الرغم من ان اهتمام الباحثين يوجه الى كل فئات المعوقين تقريبا الا ان فئه المعوقين بدرجه بسيطه نالت القسط الاكبر من الاهتمام ، وهى تضم المتخلفين عقليا بدرجه بسيطه ، وقد عنى بعض الباحثين بدراسة تأثير وضع المعوقين فى فصول خاصه - ملحقه بالمدارس العاديه - على تحصيلهم الاكاديمى ، وتوافقهم الاجتماعى ، وقد أسفرت هذه الدراسات عن نتائج غير متسقه فى هذا الصدد فقد اوضحت دراسة ويلسن انخفاض مستوى التحصيل الدراسى للمتخلفين عقليا بعد وضعهم فى فصول خاصه بالمدرسة العاديه ، وانتشار سمه الشعور بالدونيه بينهم .. وذلك بالمقارنه بما كانوا عليه اثناء وجودهم فى الفصول العاديه وقبل نقلهم منها. بينما يشير دراسة جوسكن وسبيكر . الا ان التلاميذ المتخلفين عقليا المودعين بالفصول الخاصه كانوا اكثر توافقا ، ولديهم مفهوم ايجابى عن ذواتهم . وانهم أقل توترا . واقرانهم المتخلفين عقليا المودعين بالفصول العادية . وتوصل (جولدشتين) وآخرون الى انه كلما انخفض مستوى ذكاء المعوقين زادت حاجتهم للفصول الخاصه ، حيث يستفيدون كثيرا سواء فى التحصل الاكاديمى او فى الجانب الشخصى(١١٩).

---

(١١٧) ادث م. ستيرن والزاكاستنديك : مرجع سابق (١٩٦١)ص ١٨٤

(١١٨) المصدر السابق ص ١٨٠

(١١٩) عبد العزيز الشخص : دراسة لمتطلبات ادماج المعوقين فى التعليم والمجتمع العربى (الرياض ، رساله الخليج العربى ١٩٨٧) ص ١٩٧،١٩٨

ويشير كل من " ادث م٠ ستيرن والزكاستنديك " الى ان الأطفال المتخلفين عقليا المولودين من اسر ذات مستوى عال من الناحيه الثقافيه والاجتماعيه والاقتصاديه يعانون من صعوبات كثيره ويضطربون نفسيا بسبب الضغط عليهم ليرتفعوا الى مستوى المحيطين بهم ٠ وقد تكون المدارس الداخليه الخاصه أفضل وسيله ممكنه بالنسبه لهؤلاء الاطفال والمفضل فيما يمتاز فى مستواه بالرغم من اعتدال نفقاتها (١٢٠)

١٤) هناك دراسات اخرى استخدمت الاسلوب العشوائى فى توزيع المعوقين على فصول التربيه الخاصه والفصول العاديه ، وتوصلت الى نتائج ربما تكون اكثر دقه من نتائج الدراسات سالفه الذكر ٠ فقد قام (كالهون واليوت) بتوزيع مجموعة من المتخلفين عقليا بدرجه بسيطه الذين كانوا فى قائمه الانتظار - على مجموعتين ، الحقت احداها بالفصول العاديه بينما وضع افراد المجموعة الأخرى فى فصول خاصه ملحقه بالمدارس العاديه ٠ وقد تكونت عينه الدراسة من ٥٠ متخلفا عقليا وتمت متابعتهم لمدة ٣ سنوات ، وكان يطبق عليهم اختيار ستانفورد للتحصيل كل نصف عام ، وقد تناوب مجموعة من معلمى التربية الخاصة التدريس لجميع افراد العينة سواء فى فصول التربية الخاصة او الفصول العاديه ، وكانت المناهج الدراسيه واحدة بالنسبه لمجموعتى الدراسة ٠

وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى لأفراد مجموعة المعوقين المودعين فى فصول التربية الخاصة خلال العام الاول من الدراسة ، بينما ارتفع مستوى التحصيل الدراسى لمجموعة المعوقين الملحقين بالفصول العادية بصوره كبيره خلال العامين الثانى والثالث بحيث تفوقوا كثيرا عن اقرانهم المودعين فى الفصول العاديه ٠

١٥) قام (لينهاردت) بدراسة قارن فيها اسلوب التعليم الفردى فى الفصول العادية وفصول التربية الخاصه ، وقد اختار الباحث لدراسة مجموعة من الاطفال المتخلفين دراسيا من الصف الاول الابتدائى ليشتركوا فى صف انتقالى بين رياض الاطفال والصف الاول ، وتم وضعهم فى فصل خاص طول الوقت ثم اختبرت مجموعة اخرى من الاطفال باستخدام نفس المحكات ، وتركت فى

(١٢٠) ادث م٠ ستيرن- الزاكاستنديك : الطفل العاجز : مرجع سابق ص ١٩٠

الفصول العاديه ، وتم تقسيمها الى مجموعتين تدرس احداها بالاسلوب الفردى بينما تدرس الأخرى بالاسلوب العادى . وهكذا كون الباحث ثلاث مجموعات حسب اسلوب التعليم فى ماده القراءة . وقد أوضحت النتائج ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى لدى مجموعة المفحوصين الذين تعلموا بالاسلوب الفردى فى الفصول العاديه ، بدرجه ملحوظه بالنسبه لافراد المجموعتين الأخرين . وتدعم هذه النتائج ما سبق ان توصل اليه (ميرز) حيث وجد ان اساليب التعليم الفردى وتعديل السلوك ادت الى تفوق المتخلفين عقليا فى الفصول العاديه على أقرانهم المودعين بالفصول الخاصه من حيث مستوى التحصيل الدراسى .

(١٦) تأثير الفروق الفرديه والجماعية على لعب الازكياء والمتخلفين (*)

اظهرت احدى الدراسات ، ان الاطفال الاذكياء يلعبون اكثر من الأطفال المتخلفين عقليا بما مقداره خمسون دقيقه يوميا ، كما ينفقون حوالى ساعة اكثر من غيرهم فى " الترويح العقلى " اى فى : القراءة ، ومطالعه الأطالس ودوائر المعارف ، وما اليها بمحض اختيارهم (١٢١)

ان الاطفال المتخلفين عقليا يظهرون تجديدا أقل فى أنشطه ليهم ويفضلون الألعاب الخاليه من القواعد المعقده ، والالعاب التى يمارسها اطفال أصغر منهم سنا ، فبنات سن العاشره او الحاديه عشره المتخلفات على سبيل المثال ، يستمدون فى حبهن لألعاب " الكيكا " و"الاستغمايه" و" اسقاط المنديل " و " المزارع فى أرضه " مما يكون قد هجرة الفتيات الذكيات فى تلك السن نفسها لصالح أشياء اخرى مثل القراءة والرحلات سيرا على الاقدام والرقص والعزف على احدى الالات الموسيقيه ، والرحلات . ويميل الاطفال المتخلفون الى تفضيل الانشطه الاجتماعيه اكثر قليلا مما يقبل الاطفال الاذكياء.(١٢٢) فقد كان اختيار اطفال مصابين بنقص عقلى فى الحاديه عشره من عمرهم لمواد البناء فى لعبهم ، أقل فى الغالب من الاطفال الاسرياء فى سن السابعه المساوى لهم فى العمر العقلى . كما كان

(١٢١) Doynton, P.L and Ford, F.A. The relationship between play and intelligence, Appl. Psychol, 17, 294-301(1933)

(١٢٢) LEHMan, H.G., and urity, P.A. The Psychology of play Activities, Barnes, Cranbury, New. Jersy, 1927)

(*) نقلا عن سوزانا ميللر : سيكولوجيه اللعب (ترجمه) حسن عيسى (الكويت عالم المعرفه ، ١٩٨٧) ص ٢٢٦ - ٢٣٠

اختبارهم لرمى والعاب تؤدى الى مناشط بعينها محدده تماما ، اكثر فى الغالب مما يقبل الاطفال الاسوياء الأصغر منهم سنا (١٢٣) ويغلب على الاطفال المتخلفين الموجودين ضمن جماعة سويه من الاطفال أن يشعروا بالدونية فى مكانتهم داخل هذه الجماعة . ويكون هناك احتمال اقل لاختيارهم للعب ، او كأصدقاء ، او كرفقاء فى الطريق الى المنزل . وقد أظهر عدد كبير من الدراسات المتنوعه وجود ارتباط محدد بين قدره الطفل ومدى اختباره من اقرانه للمشاركه فى اللعب ونشاطات اوقات الفراغ. (١٢٤) وينصح كل من (ستيرن والزاكاستنديك الأباء فى الا يقدما لعب تفوق عمرا ابيهم العقلى مهما كانت مثابه لعمرة الزمنى . فليس من المحتمل ان يحطمها فقط ، ولكنه سيضطرب ايضا عندما يحاول معالجه شئ معقد جدا بالنسبه له. ويستحسن استشاره خبيرا مهينا او مدرسا درب خصصا للعمل مع الأطفال المتخلفين لتعرف أدوات اللعب والالعاب الرياضيه والمهن المناسبه. (١٢٥)

١٧) درس بعض الباحثين تأثير وضع المعوقين بدرجه بسيطه فى الفصول العادية مع اعداد حجرة خاصه بالمدرسة يطلق عليها (حجرة المصادر) يلتحق بها التلميذ المعوق حسب جدول معين خلال اليوم الدراسى للحصول على مساعده خاصه فى ماده معينه ، او فى حل مشكله تواجهه ، أو فى التخلص من مشكله سلوكيه أو نفسيه معينه ... الخ فقد أجرى (كارول) ١٩٦٧ دراسة تم فيها توزيع مجموعة من المتخلفين عقليا بدرجه بسيطه - من قائمه الانتظار - على فصول التربية الخاصه والفصول العاديه مع امدادهم بخدمات التربية الخاصه من خلال حجرة المصادر . وقد اوضحت نتائج الدراسة تفوق مجموعة المتخلفين عقليا الملحقين بالفصول العاديه (مع حجرة المصادر) على اقرانهم المودعين بالفصول الخاصه من حيث مستوى التحصيل فى القراءه بينما لم توجد فروق دالة بينهم فى مادتى الحساب والهجاء وفى دراسة قام بها (بودوف وجوتليب) تهم توزيع عينه قوامها ٣١ من

---

(١٢٣) HORNE, B. M et al "A comparative study of spontaneous play Activities of Normal and Mentally Children P. 33-46 (1942)

(١٢٤) Dentler and Mackler. Mental ability and sociometric status among Retarted children. 273-283 (1962)

(١٢٥) ادث م. ستيرن - الزاكاستنديك: الطفل المعاجز : مرجع سابق ص ١٨٠

المتخلفين عقليا بدرجه بسيطه على فصول التربية الخاصه والفصول العاديه مع امدادهم بخدمات التربية الخاصة من خلال حجرة المصادر ، وكان المتخلفون عقليا يلتحقون بهذه الحجرة لمدة ٤٠ دقيقه يوميا ، ولم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعتين في التحصيل الدراسى . وقارن (وانج) مستوى تحصيل مجموعة من المعوقين اكاديميا (*) الحقوا بالفصول العادية طوال الوقت ، بمستوى تحصيل مجموعة اخرى من المعوقين ثم ادماج افرادها فى مختلف الانشطه فيما عدا القراءة والحساب ، حيث كانوا يتعلمونها فى فصول خاصه ، وقد تعلم المعوقون في الفصول العاديه بأسلوب التعليم الفردى من خلال كتب خاصه بهم . ولم تسفر هذه الدراسة عن وجود فروق داله بين متوسطات درجات افراد مجموعتى الدراسة فى مادتى القراءة والحساب .

خلاصه القول ان نتائج الدراسات السابقه تجمع على ان المعوقين بدرجه اقل يستفيدون كثيرا من تعليمهم فى الفصول العاديه ، شريطة امدادهم بخدمات التربية الخاصه من خلال حجرات المصادر ، أو اسلوب التعليم الفردى أو تعديل السلوك ... الخ (١٢٦)

١٨) اجرى (جامبل وآخرون) دراسة تم فيها مجموعة من المتخلفين عقليا بدرجه اقل عشوائيا على فصول التربية الخاصه والفصول العادية مع تزويد أفراد المجموعة الثانيه ببعض الخدمات الخاصه . كما استخدم الباحثون مجموعه ثالثه من الاطفال العاديين للمقارنه (مجموعة ضابطه). وقد أوضحت نتائج الدراسة ان مجموعة المتخلفين عقليا الذين ادمجوا فى الفصول العاديه مارسوا سلوكيات تماثل أقرانهم العاديين من حيث الهدوء والتفاعل مع الآخرين ، وضبط النفس بينما زاد معدل ممارسة المتخلفين عقليا فى فصول التربية الخاصه لانماط السلوك السلبيه من قبيل . عدم الهدوء ، وانخفاض معدل التفاعل مع الاقران ، والسلوك العدوانى ، وسرعه تشتيت الانتباة ، وأجرى (جويكيب وآخرون) دراسة قارنوا فيها سلوك مجموعة من المتخلفين عقليا تم التحاقهم بالفصول العادية طوال الوقت مع امدادهم بما يلزم من خدمات خاصة . وقد قام

---

(١٢٦) المصدر السابق ص ١٩٨ - ٢٠٠

(*) المتخلفين عقليا بدرجه بسيطه ، ومن يعانون من صعوبات تعليميه - ومن لديهم اضطرابات سلوكيه بسيطه (هؤلاء جميعا يطلق عليهم المعوقون اكاديميا) .

اثنان من الباحثين بملاحظه سلوك مجموعتى الدراسة - بصوره مستقله - من حيث الانتباة للعمل ، وتشتيت الانتباه ، وسلوك ترك المقعد والحركه المستمره ، والاستثارة الذاتيه ، والسلوك العدوانى ، والاستجابات اللفظيه سواء الايجابيه او السلبيه مع الاقران ، وكذلك الاستجابات اللفظيه التى يبديها الاقران لهم. وأوضحت النتائج تميز مجموعةالمتخلفين عقليا الذين أدمجوا فى الفصول العاديه مع أقرانهم المودعين بالفصول الخاصه من حيث ممارستهم لأنماط السلوك المرغوب فيها مثل الاستجابات اللفظيه الايجابيه والانتباة للعمل الذى يقومون به ، والبقاء فى المقعد والهدوء .

١٩) ثمه دراسات أخرى تشير الى تغيير الاتجاهات نحو المعوقين بعد ادماجهم مع العاديين ، شريطه ان يتم ذلك بأسلوب مخطط ومنظم ، فقد وجد (بالارد وآخرون) أن التلاميذ العاديين كانوا اكثر تقبلا لأقرانهم المتخلفين عقليا ، المدمجين معهم فىالفصل ، عندما تم اعداد الانشطه الدراسيه ، بحيث تتم فى جماعات تعاونيه صغيره ، ووجد (فولتبر) ان رغبه التلاميذ العاديين فى التفاعل مع المعوقين - المدمجين معهم فى المدرسة العاديه - تزداد نتيجه لخبرات التفاعل والاتصال المخطط بينهم (١٢٧).

٢٠) التربية الاسلاميه وحق الاطفال المتخلفين عقليا فى العنايه بهم

العلم والتعليم فى الاسلام والتربية الاسلاميه حق اساسى لكل فرد فى المجتمع بقطع النظر عن كونه فردا عاديا يتمتع بالصحة العقليه وبكامل قدراته العقليه او كان به تخلف عقلى . فالعلم يجب ان يتوفر للجميع لانه حق أساسى من حقوق الطفل والطفوله فى الاسلام ولذلك فان التربية الاسلامية قد أولت عنايتها ورعايتها للمتخلفين عقليا من الاطفال والشباب باعتبارهم يمثلون قطاعا هاما من قطاعات المجتمع . تقول التقديرات الدوليه انهم يمثلون ١٠٪ منجمله تعداد السكان الاجمالى فى كل مجتمع (تخص البيئه ذوى العاهات جميعا) . ولذلك فان من مبادئ التربية الاسلاميه مخاطبه الناس على قدر عقولهم.

---

(١٢٧) المصدر السابق ص ٢٠١ - ٢٠٤ .

يقول (الامام ابو حامد الغزالى) فى هذا الشأن :" ان يقتصر المعلم بالتعلم على قدر فهمة فلا يلقى اليه مالا يبلغه عقله فينفره او يحبط عليه عقله .

ويقول الرسول الكريم : نحن معاشر الانبياء امرنا ان ننزل الناس منازلهم وتكلمهم قدر عقولهم وفى حديث آخر يقول الرسول : سيروا على قدر ضعفائكم بدون ان يحدد ماهيه الضعف ولذلك فان لذوى العاهات وكذلك المتأخرين عقليا أو دراسيا حقوقا اساسيه على الأباء والمجتمع فى رعايتهم والعنايه بهم وتوفير التعليم والثقافه لهم على حسب امكانياتهم الذهنيه او البدنيه او هما معا فالاسلام هو دين التكامل الاجتماعى والرعايه الاجتماعيه لكل فرد من افراد المجتمع بقطع النظر عن كونه فردا طبيعيا او غير طبيعى(١٢٨) وان التمسك بالشريعه الاسلاميه والتى اكدت على تحقيق الفرص المتكافئه لكل البشر لا فرق فى ذلك بين غنى أو فقير معاق أو غير معاق ، فكل ميسر لما خلق له وكل يستطيع المشاركه فى بناء المجتمع الذى يعيش فيه . حسب ما تسمح به قدراته وامكاناته واستعداداته ان نظره الاسلام الى المعاق مبنية على اسس اهمها حفظ كرامتهوحقه الكامل فى المساواه والعدل ويطالبه المسلمين بأن لا يسخروا من بعضهم البعض وان قيمه الانسان فيما يتقنه وتأكيد النظره اليه على أنه طاقه لا اعاقه .

٢١) معوقات التعلم فى حالة الضعف والتخلف العقلى

ان عمليه التعلم عند ضعاف العقول يمكن ان يعوقها نقائص متعدده الأنواع والعمليات المتضمنه فى التعلم كما يوضحها (اوكز وهرملين) هى: الادراك بمختلف معانيه ، والمدخلات بمعنى الذاكره المباشره ، والاستدعاء، والانتقال والترميز فى صوره كلاميه ، والاشارات والرموز ،والعمليات التى تجرى على الرموز أو الاشارات او المفاهيم مثل التضمين والاستدراء والاستقراء والفهم والتصنيف والاستنباط ، والتعرف على علاقات الذاتيه أو الاختلاف ، أو مقلوب هذه العلاقات . هذه العمليات وغيرها جوهريه فى التعلم والسؤال هو :

---

(١٢٨) رابح تركى : حقوق الطفل بين التربية الاسلاميه والتربية الغربيه الحديثه (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعية - ١٩٨٠) ص ١١٥

اى هذه العمليات اكثر تعويقا فى حالة الضعف والتخلف العقلى ، وايها اقل تأثرا ؟ لقد اقترح (آوكونر O'conner) انه يوجد نمط من القصور العقلى فى هذه العمليات يسوده تقائص الانتباه او تقائص المدخلات ، وقد توجد صعوبات الترميز الا انها يمكن التغلب عليها ، ويقدر ان توجد صعوبات الاستدعاء . وفى رأى عدد من الباحثين الآخرين ان هذا النمط مجرد احتمال ومن هؤلاء (إلس وسبتز) اللذان اقترحا وجود صعوبات فى تنظيم مدخلات البيانات . وعلى ذلك فمن وجهات نظر مختلفه نجد ان (اوكز وهوملين وإلس وستيز) يتفقون جميعا على ان احدى مشكلات التعلم الكبرى عند ضعاف العقول هى الاكتساب المبدئى للبيانات . ويتفق مع هذا أيضا (هاوس وزيمان) وحيث ان هؤلاء الباحثين مسئولون عن معظم الاسهامات فى هذا المجال فيبدو من الوجهه السيكولوجيه ان مشكله المدخلات او الاكتساب مشكله أساسيه تستحق البحث .

وقد تناول كل من الباحثين الذين ذكرناهم هذه المشكله بطريقه مختلفه نوعا ما لقد اهتم (الس) بنقصان اثر المثير مفترضا ان ذلك يحدث عند ضعاف العقول اسرع منه عند الأسوياء . أما (هاوس وزيمان) فقد اهتما بمشكله الانتباه باعتباره مؤثرا فى التعلم التمييزى . وفى رأيها ان التعلم التميزى عند الاطفال المتأخرين يتطلب اكتساب سلسله من استجابتين :

أ) الانتباة الى بعد المثير المتعلق أو المرتبط .

ب) الاقتراب من الدلالة الصحيحه لهذا البعد .

وترتبط الصعوبه التى تتوافر عند المتخلفين فى التعلم التمييزى بنواحى القصور فى الجانب الاول من هذه العمله الثنائيه . اى الانتباة اكثر من ارتباطها بالجانب الثانى . وقد وضع (هاوس وزيمان) نموذجا للانتباه يؤكد ان ضعاف العقول عليهم ان يتعلموا كيف ينتبهون . وطبقا عددا من الجوانب الطريقه فى نظريه التعلم على اعمال التمييز قبل تحديد الفرق بين المثلث والدائره وأوضحا ان التعلم يزداد يسراحين يتحقق المريض مما عليه ان يتعلمه . وتعتبر بحوثهما من أفضل بحوث علم النفس التجريبى فى الولايات المتحده . ورغم انهما لم يهتما بالحالة المرضيه عند المفحوصين او اثر اصابه الجهاز العصبى المركزى فى التعلم ،

الا انهما اثرا فى كثير من التطورات الجديده فى بحوث هذا الميـــــدان، واذا كان تعلم ضعاف العقول اسرع حقا حين يعرفون مقصد المعلم ، فـــان معنى ذلك اننا نحتاج الى جهود جديده تتركز على عرض البيانات وليـــس على طريقه التدريس . والواقع ان اسلوب (هاوس وزيمان) يشبه الى حـــد ما تجاوب (هارلو) على الحيوانات الا انهما اعتمدا على نظريات الادراك والتعلم التى صاغها (ويكوف وبيرك وايستس وبوش وموستلر) .

وقد وضع (اكس) وجهه نظر مختلفه نوعا تعتمد على افتراض سيكولوجى هو نقص دوائر الانعكاس الملائمه Rever berating circuits فى المخ المصاب عند ضعاف العقول . ويتركز اهتمامه مثل (هرملين واوكز) على ذاكره المدى القصير . وفى هذا الصدد تفسر الذاكره المباشرة بنظريه اثر المثير ، كما تفسر ثقائص هذه الذاكره بالنقائص فى الجهاز العصبـــى المركزى . والمبدأ المستخدم هنا له اهمية كما اننى اتفق معه . وهـــــو مبدأ بسيط للغايه ويتلخص فى أنه اذا كان الحدث لا ينطبع فى المـــــخ لفتره كافيه بحيث يترك اثرا دائما ، فانه لا يصبح جزءا من ذخيره هـــذا الشخص من المعارف والمعلومات .

هذا ببساطه هو الغرض الذى يسعى (إلس) الى صياغته والذى قطـــع بعض الشوط فى تحقيقه . وهذا النوع من النظريات ،كغيرها من النظريـــات فى انجلترا ، تعتمد على افتراض وجود نوعين من الذاكره ، احداهمـــــا قصيره الأمد ، والأخرى طويله الأمد . وكثيرا ما افترض ان الذاكره طويلـــه الامد تتضمن تغيرا بنائيا فى الجهاز العصبى بينما تعتمد الذاكره القصيره الأمد على حالة من الانعكاس المؤقت فى الجهاز العصبى غير المتغير تشبـــه الدوائر التى تنشأ فى بركه ماء عقب قذف حجر بها . ويمكن مقارنـــــه هذه الظاهرة بالظاهرة الاولى ، على أساس التشبيه ، اذا تخيلنا حـــدوث لحظه برد مفاجئه جدا تتجمد فيها هذه الدوائر . أما فى حالة الذاكـــره الطويله الأمد فتوجد حالة دائمه نسبيا فى الذهن يمكن ان تؤدى الـــــى عمليات التفكير فى المستقبل .

أما (هرمان سيتنز) فهو عالم امريكى آخر مهتم بنفس المشكلـــه الخاصه بتعلم المتخلفين عقليا . وفى رأيه ان المدخلات هى المشكلـــــه

الاساسيه فى تعلم ضعاف العقول . ويعتمد منهجه على سيكولوجيه الجشطالت فقد ابتعث نظريه التشبع اللحائى Cortical satiation التى وضعها (كوهلر ووالاش) لمساعدته فى تفسير حقائق معينه فى ادراك ضعاف العقول وتعلمهم وتنتمى هذه النظريه الى مجموعة النظريات السيكولوجيه . مثل نظريه (الس) التى تربط بين الوقائع الفسيولوجيه والوقائع السيكولوجين . وفى ذلك يقول (سيتز) " ان حجر الزاويه فى هذا المنهج هو مفهوم علاقه الذاتيه البنائيه والوظيفيه بينخبرات الكائن القصوى والعمليه الفسيولوجيه التى تحدد هذه الخبرات " ويشبه هذا قول (كوهلر) " حينما يظهر المجال البصرى شيئا على انه وحده منفصله . فان العمليه المناظره لذلك فىالمخ تكون منفصله نسبيا عن العمليات المحيطه " . ولدى المتخصصين فى علم النفس الفه بوجهه النظر الجشطالتيه هذه . ومع ذلك ، ففى رأى (سيتز) ، نجد ان هذا الجهاز اللحائى المتميز بالتكيف الكهربائى الذى يتناظر مع الشكل المرئى تؤدى الى حدوث التكيف الكهربائى أو المعاوقه (أى المقاومه الظاهريه فى دائرة كهربائيه لتيار متردد) او التشبع فى المنطقه موضوع الاهتمام . ومن المتوقع ان تكون هذه الأثار اقوى فى ضعاف العقول منها فى الأسوياء. ويرى (سبتز) ان عوامل الانتباه والدافعيه كذلك التى اقترحها (هاوس وزيمان) لا يمكن ان تكون التفسير الكامل للنقائص السيكولوجيه . ومن الواضح انه على صواب فى هذا وبخاصه بالنسبه لحالات الضعف العقلى الشديد وليس حالات الضعف العقلى البسيط (عينه هذا البحث) أما بالنسبه للحالات الأقل تعويقا فان العوامل التى يقترحها ليس بنفس القوة .

وتدل كل وجهه نظر مما بيناه آنفا على بعض جوانب الحقيقه فيما يتصل بنقائص التعلم عند المتخلفين ـ فالتخلف العقلى ظاهرة معقدة ولا يمكن لمنهج واحد ان يفسرها . والمصطلح كما يرى (اوكنر) يعنى التخلف فى القراءة والكتابه وربما فى الحساب .(١٢٩)

ان النمو العقلى للفرد يميل الى ان يتم من خلال اساليب البيئه فى تناوله . ومثل هذه الخبرات تعتمد على النموذج الاجتماعى الذى يوجد أمام الطفل ، كما تعتمد على انماط الدعم التى يتبناها الآباء والراشدون

(١٢٩) ن. اوكونر : الضعف العقلى فى آفاق جديده فى علم النفس (ترجمه) فؤاد ابو حطب ص ٢٨٣ ـ ٣٨٧

الأخرون فى نطاق جماعته الفرعيه المباشره . ومن ثم فان الطفل الأقل ذكاءا مقارنا بأقرانه من نفس سنه . يحتمل ان يستقبل قدرا اقل من الدعم السلبى اذا نشأ فى أسرة من الطبقه الدنيا فى مجتمع لا يسمح فيه بالحراك وما يصحبه من طموح لتحسين الفرد لحالة على عكس الأمر اذا نشأ هذا الطفل المتأخر عقليا لأبوين من الطبقه المتوسطه ، بلغا مركزا مهنيا مرموقا وبناء على دراسات التوائم المتماثلة ، الوحيده الخليه الذين تم تنشئتهم مستقلين ، يمكن استنتاج انه مع ثبات العوامل الوراثيه ، فان التعليم الاجتماعى يمكن ان يؤدى الى فروق واضحه فى انماط السلوك الاجتماعى(١٣٠)

(Bandura, A & Walter (1963) p.28)

٢٢) اثر الوسائل التعليمية الخاصة على رفع مستوى ضعاف العقول استخدمت فى ذلك مناهج تجريبية . ومن هذه الدراسات دراسة (كيفر) Kephar ودراسة (شميدث) Schmidt وغيرها من الدراسات .

أ) دراسة كيفر :

١) اعطى تدريبا لستة عشر ولدا مدته (٦) ستة شهور الى ثلاث سنوات بالنسبه لبعض الحالات .

٢) كان هدف التدريب تنميه مهارات التخطيط والابتكار والتصرف فى المواقف الاجتماعيه .

٣) فى بدايه التدريب كان متوسط ذكائهم المقاس ٦٦ر٣ وفى نهايه التدريب وصل الى ٧٦ر٤ .

٤) زادت نسبه ذكاء الجميع ماعدا فرد واحد انخفض ذكاؤة ثلاث درجات .

٥) استخدم فى هذه الدراسة منهجين : الأول : منهج المجموعه الواحدة التى تم قياس ذكاؤها (قبل وبعد) التدريب ، فكانت الزياده ٣ر٢ درجه ، والثانى : منهج المجموعة التجريبيه التى دربت والمجموعة الضابطه التى لم تدرب فكانت الزياده ٩ر١ درجه .

---

(١٣٠) عبد الحليم محمود السيد: الأسره وابداع الابناء - مرجع سابق ص ٤١ .

(ب) دراسة شميـــدث :

١) عمل نفس الضبط التجريبى السابق ، وتم التوصل لنفـــس النتائج ، وزيادة على ذلك ان نسبه الذكاء بعد التدريب قـــد ارتفعت الى ٢٣ر٨ درجه .

٢) وجد تقدم فى التحصيل المدرسى قد تحقق لافراد التجربة .

٣) عملت دراسة تتبعيه علىافراد التجربه فوجد ان البعض قـــد استطاع اكمال الدراسة الابتدائيه والآخر استطاع اكمال التعليـــم الفنى والمهنى ، والبعض تخرج فى المدارس الثانوية .

٤) انخفضت المجموعة الضابطة التى لم تتدرب فى هذه الدراســة ٣ر٦ درجه .

٥) اجريت دراستان فى مقابل الدراستين السابقتين على ضعـــاف العقول حيث اعطى لهم فيها برنامج تدريبى والثانيه على اطفـــال حيث اعطيت لهم فيها برامج تقويه فى المدرسة وتم قياس الذكـــاء قبل وبعد فلم تتمخض زياده تذكر . فى ضوء التضارب فى النتائـــج السابقه يمكن انيتضح الآتـــى

١) من المحتمل الى حد كبير ان تكون برامج التدريب قد استثارت لـــدى افراد التجربه نفس الوظائف التى تقيسها الاختبارات مما أدى الى تحســن استجابات افراد التجربه علىاختبارات الذكاء بعد التدريب .

٢) يمكن ان تكون برامج التدريب والدراسة فى الدراستين الاخيرتيـــن من تلك التى لا تستثير لدى افراد الدراسة تلك الوظائف التى تقيسهـــا الاختبارات ومن ثم لم يحدث تحسن بعد التدريب فى نسب الذكاء ،

٣) ان دراسة شميدث قد شملت مستويات اجتماعية اقتصادية منخفضـــه فى العينه مما ادى الى عدم استخدامها لوظائفها الفعليه استخداما احسن وعندما دربت وعولجت من بعض العيوب كضعف السمع او الابصار وأعطيـــت الغذاء المناسب استطاعت ان تستخدم وظائفها الفعليه استخداما حسنا (١٣١)

(١٣١) محمود السيد ابو النيل : علم النفس الفارقى - دراسات عربيـــه وعالميه (القاهرة ، جامعه عين شمس ، ١٩٨٥) ص ١٩٣ - ١٩٦

٢٣) نظريه شيفا Chiva (دراسة مقارنه بين المتخلف الذهنى العادى والمتخلف الزهنى المرضى).

لا يسمح لنا المجال لتعدد كل النظريات التى عالجت موضوع تحديد التخلف العقلى وذكر خاصياته كما يرى (عبد الرزاق عمار) . فلا التخلف العقلى كنسبه ضعيفه للذكاء ، ولا التخلف الذهنى كفقدان للصلاحية الاجتماعية او كنتيجه لحرمان ثقافى مثلا يكفى لالقاء الاضواء على الحاجات المختلفه لهذه الفئه من المعوقين.

ولعل أشمل واحدث نظريه تثير سبيلنا فى التعرف على حاجات المتخلفين عقليا هى نظرية شيفا Chiva الذى يصنف القصور العقلى الى تخلف عقلى عادى وتخلف عقلى مرضى(١٣٢) فالتخلف العقلى العادى هو الذى يكون متولدا عن عوامل وراثيه ، واما التخلف المرضى فانه يشمل اضطرابات كروموزميه وكل الاصابات الاخرى كاضطراب الغدد الصماء وحالة الالتهاب السحائى وحالة الالتهاب الدماغى واضطرابات عمليات .

ويتطابق التخلف العقلى العادى مع التخلف العقلى الداخلى المنشأ بينما يتطابق التخلف العقلى المرضى مع التخلف الخارجى المنشأ . ويمتاز كلا هذين النمطين من التخلف بخاصيات نفسيه متباينه ويمكن ان نلخص نتيجه ابحاث Chiva كما يلى :

- ان المتخلفين العقليين المرضين (م . ذ . م) يتعرضون الى صعوبات اكثر من المتخلفين الذهنين العادين (م . ذ. ع) فى عمليه بدء التعلم
- ويتعوق (م . ذ . ع) على (م . ذ. م) فى ادائهم الكمى فى متاهات بورتيوس .
- ويكون الادراك الحسى لدى (م.ذ.م) اشد اضطرابا وأشد خطورة.
- وتكون امكانيات التفكير التصنيفى اضعف لدى (م - ذ - م) .
- ويكون (م . ذ.م) ابطأ واكثر مثابره ويجدون صعوبه اكثر فى التخلص من الأليات المكتسبه وفى عمليه الاشراط كما يكونون اكثر تأثرا بالصدمات من (م . ذ . ع) .

---

(١٣٢) M.Chiva, Tableaux Psychologiques diffèrentiels de la debilite mendale selon L'Eliologie in B. Zarro (1979)

ويستخلص (شيفا) من بحثه نتيجه هامه وهى ان نسبه الذكـــــاء لا تعد مؤشرا لنسق النمو الا بالنسبه للمتخلفين العقليين العاديين بينما لا تعتبر نسبه الذكاء بالنسبه للمتخلفين المرضيه الا مؤشرا من جملـــه المؤشرات الأخرى .

وبكلمه موجزه فان خلوط (م . ذ.م) فى التكيف اقل من حظـــو ظ (م.ذ.ع) على المستوى المهنـــى والاجتماعى .(١٣٣)

٢٤) دراسة (سميه طه محمد جميل) عن

اتجاه الوالدين نحو الطفل المتخلف عقليا .

تنحصر مشكله هذا البحث فى محاولة الكشف عن العلاقه بين درجه تقبل الوالدين للاصابه بالتخلف العقلى ومفهوم الذات وتقدير الذات لدى الابـــن المتخلف عقليا ، فقد يكون التقبل من المتغيرات التى تلعب دورا كبيـــرا فى تكوين فكره الطفل الذى لديه تخلف عقلى عن ذاته . وقد هـــدف البحث الى توضيح العلاقه الارتباطيه بين تقبل الوالدين للاصابه بالتخلف العقلـــى ومفهوم الذات لدى الابن المتخلف عقليا . والقاء الضوء على تقدير الـــذات عند المتخلفين عقليا .

ولقد اختبرت العينه من تلاميذ وتلميذات متخلفين عقليا قابليـــــه للتعلم فى مدارس التربية الفكريه والفصول الملحقه بالمدارس العاديـــه بمحافظه المنوفيه سن ٩ – ١٢ سنه بالاضافه الى عينه من آباء وامهـــات هؤلاء الاطفال .

واوصت الدراسة الى عدد من التوصيات من أهمها .

ضرورة السماح للطفل الذى لديه تخلف عقلى ان يمارس حياتـــــه الاجتماعيه العاديه من خلال السماح له بالخروج مع اخوانه العاديين والاندماج من خلالهم مع اصدقائه العاديين ، ومحاولة السماح له بمقابلـــه الزائرين فى المنزل (١٣٤).

---

(١٣٣) عبد الرزاق عمار – محمد الراجحى – دراسة حول تربية المعوقين فى البلاد العربية ، ١٩٨٢) ص ٨٧

(١٣٤) سميه طه محمد جميل : اتجاة الوالدين نحو الطفل المتخلف عقليا (القاهرة ، الهيئه العامه للاستعلامات مجله النيل العـــدد ٤٤ يناير ١٩٩١) ص ١٠٩ – ١١٠

(٢٥) طريقة سريعة لتعليم الاشخاص المتخلفين بشدة ارتداء الملابس من خلال طريقة التعزيز والارشاد (x)

Nathan H. Azin

Ruth M. Schaeffer

Michael D. Wesolowski

ملخص

يمثل ارتداء الملابس وخلعها مشكلة كبيرة للشخص البالغ المتخلف بشدة وقد تم تطوير برنامج جديد اشتمل على جلسات تدريب مكثفة ومطوله وسلسلة من الخطوات الى الامام وليس تسلسل الى الخلف ، وارشاد يدوى متدرج ومتقطع ، ومدح وحديث مستمر ، وملابس متدرجة فى الحجم والتأكيد على معززين ملمين بارتداء الملابس ، وقد تعلم الاشخاص البالغون الذين تلقوا التدريب على ارتداء الملابس ، كيف يرتدون الملابس ويخلعونها ، فى متوسط ١٢ ساعة موزعة على ٣ أو ٤ ايام من التدريب .

مقدمة :

يتعلم الأطفال العاديون غير المتخلفين ارتداء الملابس دون تدريب خاص لكن الاشخاص المتخلفون بعمق غالبا لا يتعلمون الحد الادنى من مهارات ارتداء الملابس حتى فى سن البلوغ .

وقد اعطت برامج تعديل السلوك مثل الجهود المبكره لـ Bensberg (١٩٦٥) الامل فى امكانية تعليم الاشخاص المتخلفين بعمق ارتداء الملابس وعلى الرغم من ان هذه الاساليب الجديدة بدت مؤثرة بالنسبة للاشخاص فى المستويات الاعلى ، كان هناك دليل على حدوث قليل من النجاح أو عدم حدوث اى نجاح مع الاشخاص المتخلفين . وقد وجد Ball'Minge (١٩٦٧) فى اثناء تدريبهم لـ ٦ فتيات متخلفات بعمق لمدة تدريب مقدارها ٣٠ ساعة ، بعض التحسن فى خلع الملابس ولكنهما لم يجدا اى تحسن اطلاقا فى ارتداء

(x) A Rapid Method of Teaching Profoundly Retarded Persons to Dress by a Reinforcement - Guidance Method - in Mental Retardation (December 1976) PP. 29-33.

الملابس . وقدم Horner (١٩٧٠) تدريبا على ارتداء الملابس لعدد ٨٣ شخص من المتخلفين بشدة وعمق ، وقد وجد ان حوالى الثلث لم يمكن تدريبهم ، واحتاج الآخرون لمتوسط ٧٠ جلسة . ووجد Senc, Ball, Poyne (١٩٧١) تحسنا طفيفا فى مهارات ارتداء الملابس للاولاد المتخلفون بعد ٩٠ يوما من التدريب . وقدر (١٩٧٢) ان تعليم المتخلفين بعمق سوف يتطلب ما بين ٨ - ١٢ شهر ، وبايجاز ، يشير الدليل ان اساليب تعديل السلوك الجديدة لها قيمتها ولكنها لم تحقق نجاح كبير فى تعليم المتخلفين بعمق ارتداء الملابس ، حتى بعد شهور عديدة من التدريب .

وقد تم وصف العديد من اساليب التعزيز لتعليم مهارات ارتداء الملابس تفصيليا مع عرض الاساس المنطقى العام لها Colwell, Bensberg ١٩٧٠/ Cassell ١٩٦٥/ Breland ١٩٦٧ Ball, Minge ١٩٦٥/ Slominski, Bensberg Payne, seric, Ball ١٩٧٠/ Horner ١٩٧١/ Watson ١٩٧٢) ، وتشترك كل هذه التقارير تقريبا فى الاساليب التالية :

استخدام الوجبات الغذائية الخفيفة ، والمدح كمعززات ، تقديم التعزيز عند الانتهاء من خلع أو ارتداء ثوب معين ، تقديم التعليمات لبدء كل محاولة مع ثوب معين ، استخدام التسلسل الخلفى " مع كل ثوب حيث يقوم فيه المعلم بنفسه بارتداء أو خلع الثوب بصورة مكتملة تقريبا ، وثم يقوم بالسماح للطالب باكمال الجزء الاخير فقط ، ويتعلم الطالب ان يتعامل مع قطعة واحدة من الملابس قبل ان ينتقل الى القطعة التى تليها فى النهاية ، ويعمل المعلم على تلاشى التعليمات والمعززات ، استخدام جلسات تدريب موجزة مدتها حوالى ١٥ دقيقة خلال فترة اسابيع أو شهور عديدة .

وقد صممت الدراسة الحالية وقيمت برنامجا جديدا لتعليم ارتداء الملابس وخلعها وتضمنت الخصائص الاساسية التالية :

١) استخدمت الطريقة اسلوب التسلسل الامامى الذى يشارك فيه الطالب مشاركة كلية فى العناصر الاولى وايضا العناصر الأخيرة لعملية ارتداء

الملابس بدلا من التسلسل الخلفى ٠

٢) بدلا من المحاولات التى تتضمن استخدام قطعة واحدة من الملابس تم استخدام التسلسل الكامل لارتداء الملابس أو خلعها ٠

٣) بدلا من استخدام ثوب بمقاس واحد استخدم البرنامج أحجام اكبر من البداية ٠

٤) بدلا من الاقتصار على استخدام الوجبات الغذائية الخفيفة والمدح ، استخدم البرنامج معززات ترتبط بارتداء الملابس وخلعها واستخدم ايضا المدح والتدليل بصورة شبة مستمرة ، وليس فقط عند اتمام الاستجابة ٠

٥) فى بداية التدريب ، تم تقديم الارشادات بصفة مستمرة تقريبا وليس فقط فى بداية المحاولة ٠

٦) والارشاد اليدوى الذى كان ينتبه اليه بصورة عارضة كطريقة تعليم تم استخدامه كعنصر رئيسى ٠

٧) تضمن البرنامج تدابير لتلاشى هذه المساعدة من خلال سمة الارشاد المتدرج والارشاد المتقطع ٠

٨) اصبح التدريب اكثر كثافة من خلال زيادة الفترة الزمنية لكل جلسة من ساعتين الى ثلاث ساعات وتقديم جلستين فى اليوم ٠

٩) لتقليل الارتباك لدى الطلاب تم تعليمهم ارتداء الملابس بصورة منفصلة عن خلع الملابس ٠

١٠) لزيادة النجاح الاولى ، تم تعليم خلع الملابس الاسهل قبل تعليم ارتداء الملابس ٠

١١) كان الهدف هو تعليم ارتداء الملابس للمتخلفين بعمق فى خلال أيام قليلة وفى جو سار جدا ٠

(٢٥) دراسة ماري وود وارد Mary Wood Ward (١٩٥٩)

تطبيق نظريه (بياجيه) الخاصه بالتطور العضوى للمتخلفين

وقد استخدمت (١٤٧) بحثا على اطفال بين ٧ ، ١٦ سنه (متقدمين ومتخلفين جدا) وقد لاحظت كل طفل مرات عديده عن طريق وضع الطفل فى مواقف مختلفه من المراحل الست للتطور العضوى للذكاء وقد لاحظت :

- ترتيب مستويات رد الفعل كانت متقاربه جدا لما وصل اليه Piaget مع الاطفال العاديين .
- كل الاولاد غالبا استطاعوا حل المسائل فى كل مستوى وأقل منه .
- اذا استطاع طفل حل المسأله فى المرحله التى يمتحن فيها فان هناك احتمال كبير انه يستطيع حل كل المسائل فى نفس المستوى .

ووصلت الى نتيجه ان نتائج التطور العضوى للذكاء الذى شرحها (بياجية) عند الاطفال العاديين يمكن تطبيقها على المتخلفين .(x)

(٢٦) بحث جورج روما (Roma) عن الفروق بين رسوم ضعاف العقول وبين العاديين من خلال تجربه جماعيه رسمت قام بها أطفال مدرسة للمتأخرين ، واطفال عاديين من الجنسين فى مدارس مختلفه تحت اشرافه ووفق توجيهة الشخصى . وقد لاحظ ان الرسوم التى يعملها الاطفال ضعاف العقول تشبه الرسوم التى يقوم بها الاطفال الصغار العاديون مع نزعه ملحوظه نحو الآليه ، وتوجد ظواهر متعدده لتشتيت الافكار ويقومون برسوم فيها كثير من التكلف والافتعال .(x)

(x) HALBERT B. ROBINSON & NANCY n. Robinson (1965)
Piaget's theory of intelligence in the Mentally Retarded Child.
MC Graw - Hill Book Company - New York
P. 359.

(x) محمود البسيونى : سيكلوجيه رسوم الاطفال (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٤)
ص ٣٥ - ٣٧

المناقشة :

حقق برنامج ارتداء الملابس الهدف وهو تعليم كل البالغين المتخلفين بشدة، بسرعة ارتداء وخلع ملابسهم البسيطة بدون الحاجة لمساعدة ووصل كل الطلاب السبع الى درجة الاتقان . وكان الوقت المطلوب لتحقيق الاتقان حوالى يومان من التدريب يشتمل كل يوم منهما على خمس ساعات من التدريب واظهر اختبار قياسى لمهارات ارتداء الملابس اقل من ١٠٪ اتقان عندما تم اجراءه قبل التدريب وتظهر هذه النتائج ان الاتقان لم ينسب للاختبار البسيط او اعادة الاختبار . وقد اظهر نفس الاختبار تقريبا اتقان تام بعد التدريب وامكانية تطبيق البرنامج على الاشخاص المتخلفين والذين لديهم مستويات نمو منخفضة جدا تتضح من خلال المستوى المنخفض جدا للأداء الموجود فى الدراسة الحالية . كان للطلاب متوسط عمر عقلى يوازى ٥ر١ سنة ومع ذلك فان متوسط اعمارهم فى الواقع ٣١ سنة . وقد علمت الطريقه الحالية الاشخاص المتخلفين الذين كان لديهم حاصل ذكاء منخفض الى درجة ١٠ والذين تلقوا رعاية فى مؤسسات لمدة طويلة تصل لحوالى ٤١ سنة والذين أحبطوا الجهود السابقة والذين لديهم تقولبات سلوكية ممتدة والذين لا يتكلمون وليس لديهم اى مهارات اخرى خاصة برعاية الذات .

ولا يمكن تقدير امكانية تطبيق الطريقة الحالية على الاطفال مباشرة من النتائج التى عرضناها حتى الآن حيث ان البالغين فقط هم الذين شملتهم هذه الدراسة الرسمية . وكانت محاولة غير رسمية لاستخدام هذه الطريقة مع طفلين متخلفين بشدة مشجعة جدا ولكنها اشارت الى ان بعض التغيرات الطفيفة فى الاسلوب سوف تكون مطلوبة أولا تقديم الوجبات الخفيفة قد لا يكون مفيدا كمعززات للأطفال كما هو الحال بالنسبة للبالغين بسبب الانتشار الاكبر " لصعوبة ارضاء الاطفال فيما يتعلق بالطعام " . من ناحية اخرى فان المديح والعناق والرتب على الظهر يبدو اكثر فعالية مع الاطفال واختلاف ثان هو الاحتمال الاكبر لحدوث نوبات غضب مزاجية بين الاطفال وحل هذه المشكلة كان امداد الطفل بفترة وجيزة من الاسترخاء المطلوب على كرسى الى أن يهدأ الطفل . وكان اختلاف ثالث رغبة الأطفال الاكبر للنشاط . وتم حل هذه المشكلة باستخدام انشطة اللعب المختلفة كمعزز للطفل فى نهاية كل سلسلة من ارتداء الملابس وعن طريق تقليل أو

استبعاد راحة الفراش التى تم تحديد موعدها كمعزز لمعظم البالغين فى نهاية سلسلة خلع الملابس . ومع تغيرات بسيطة اضافية من نفس النوع تبدو الطرق الحالية قابلة للتطبيق بامكانية كبيرة على الاطفال الصغار المتخلفين كما وُجد صحيحا مع البالغين .

ويبدو أن العجز البدنى يمثل العقبة الرئيسية لامكانية التطبيق العام للطريقة الحالية على الشخص المتخلف بشدة حيث ان العجز البدنى يرتبط مرارا بهذه الدرجة القصوى من التخلف.فى الدراسة الحالية كان لـ ١٢ شخص قصور بدنى جعل من المستحيل بالنسبة لهم ارتداء الملابس أو خلعها بدون مساعدة . وتم استبعادهم من الدراسة لأن النتائج كان سيتم نقلها بصورة ترتبط بصورة فردية بالطبيعة الخاصة لكل عجز بدنى . ومع ذلك فبالنسبة للكثير من هؤلاء الاشخاص المتخلفين بشدة والذين لديهم عجز مادى يمكن تحقيق درجة ما من الاتقان فى تعلم ارتداء وخلع كثير من الملابس وخاصة اذا تم تقديم بعض المساعدة .

فى دراسات سابقة ، تم تحقيق نجاح سريع فى تعليم الاشخاص المتخلفين بشدة ، تزيين انفسهم (Foxx & Azrin ، ١٩٧١ Foxx & Azrin ١٩٧٣) وايقاف بل الفراش (Azrin & Foxx, Sneed, Azrin ١٩٧٣) ايقاف اثارة الذات (Foxx & Kaplin, Azrin ١٩٧٣) ايقاف ايذاء الذات (Hughart & Gottlieb, Azrin , Rhan & Wesolowski ١٩٧٥) ايقاف السلوكيات بتمزيقية العدائية (Azrin & Foxx ١٩٧٢) والاكل بصورة ملائمة (Azrin & Webster ١٩٧٣) وتقدم الطريقة الحالية برنامج تدريبى فعال وسريع مماثل لتعليم الاشخاص المتخلفين بشدة ارتداء ملابسهم (Armstrong & Azrin ١٩٧٣) .

ان هذا العرض الموجز لظاهرة التخلف يبين لنا بكل وضوح تباين الفقدانات فى نفس فئه واحده من المعوقين (التخلف العقلى) .

واذا كانت الفقدانات متباينه ، كانت الحاجات النفسيه والتربويه يحكم الضروره متباينه .

ومن ثم فان التنويع فى الطرق والاساليب بما يتناسب مع الفروق الفرديه الشائعه داخل كل فئه من فئات المعوقين وتبعا لمعدل نمو كل طفل ومتطلباته واحتياجاته الخاصه امر بالغ الأهميه ، وذلك لتحقيق أقصى افاده ممكنه لة من النشاط الذى يمارسة ، ولتشجيعه على الاقبال على كسب المهارات والتزود بالمعلومات مهما كانت امكاناته .

لذا يؤكد الاخصائيون الذين يعملون مع الاطفال المتخلفين عقليا - مثلا - على الحاجه الماسه لان تبنى الخطط التعليميه والتدريبيه لمثل هؤلاء الاطفال على أسس فرديه تماما ... بمعنى ان توضع الخطه لكل طفل بما يتفق مع حالته الفرديه (١٣٥) . كل حسب قدراته واستعداداته . وعلى أساس الدراسات المتاحه ، ظهر العديد من المبادئ التى يمكن استخدامها فى أى نظام تعليمى عملى يهتم بتعديل سلوك التلاميذ وتحسين التعلم منها :

١) يجب برمجه التلاميذ تعليميا وفقا لمستوى نموهم وانجازهم .
٢) يجب ان يكون الطالب قادرا على التواجد بدنيا لكى يصبح جزء من النظام .
٣) يجب ان تكون المكافآت فى المتناول بعد فتره معقوله من الجهد .
٤) لابد ان يكون التلميذ قادرا على فهم تعبير السلوك المرغوب ، المكافآت الموجوده وعمل النظام كله وان يكون النظام (البرنامج) مكتوب وملموس كلما أمكن . (×)

---

(١٣٥) فتحى السيد عبد الرحيم وحليم بشاى : سيكولوجيه الاطفال غير العاديين واستراتيجيات التربيه الخاصه ج٢ (الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٠) ص ٣٨٤ .

(×) ROBERT E. Valett: A social Reinforcement Technique for the classroom Management of Behavior Disorders in exceptional children Nov (1966) pp 185-189.

نحو دراسة نظريه متعمقه للحاجات النفسيه
عند الطفل العادى والمعوق عقليـــا

تدل الملاحظات المتجمعه عن سلوك الطفل المتخلف عقليا ان قصـــوره العقلى ينعكس على جميع مظاهر سلوكه بدرجات متفاوته ، فجوانب سلوكهـــم يتضح فيها اثر التخلف العقلى بدرجه اكبر من غيرهم من الاسوياء ، فنواحى النشاط التى تعتمد مثلا على القدرات العقليه تكون اكثر تأثيرا بالتخلف العقلى من نواحى الأنشطه الاجتماعيه او الحركيه .فالمتخلف عقليا لا يستطيع ان يصل الى المستوى التحصيلى الاكاديمى الذى يصل اليه الطفل العادى فى نفس عمره الزمنى ، الا انه يستطيع أن يصل الى مستوى النضج الاجتماعـــى الحركى قريب من المستوى الذى يصل اليه الطفل العادى بنفس عمرة الزمنى وعلى الرغم ان المتخلفين عقليا والقابلين للتعلم " عينه البحث "ينتمون جميعا الى فئه واحدة ، وعلى الرغم من تجانسهم النسبى فيما يتعلـــق بمدى تخلفهم العقلى ، الا ان هناك اختلافات كثيره بينهم فى خصائصهـــم الانفعاليه والاجتماعية . ويرجع (عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيـــخ) هذه الاختلافات الى عاملين رئيسين أولهما ارتباط صفات انفعاليه معينـــه بمصدر العله ، اما ثانيهما فهو ان الخصائص الانفعاليه والاجتماعيـــه تتوقف على نوع التفاعل الذى يحدث بين المتخلف عقليا وبيئته . بمعنـــى ان هذه الخصائص تعتبر خصائص ثانوية Secondary Characteristics فهى لا تتوقف فقط على مدى التخلف العقلى وانما تتوقف ايضا على اتجـــاة المتخلف نحو تخلفه واتجاة الآخرين نحو هذا التخلف(١٣٦) ويشير (كـــرش وكريتشفيلد وبلاتشى) مفهوم (كولى) لمرآه النفس The looking glass self ينادى بأن نوع الاحساس الذاتى لدى الشخص (عـــادى أو متخلف عقلى فى بحثنا) يتقرر بالاتجاه نحو ذلك الاحساس الذى يعـــزى الى عقل آخر ، والذات الاجتماعيه التى من هذا الصنف قد يطلق عليهـــا الذات المنعكسه أو مرآة الذات reflecting or looking-glass " كل للآخر مرآة تعكس للآخر كل ما يجرى او يدور " .

Each to each a looking - glass

Reflect to each that doth pass.

والذات الاكثر اهميه هى انعكاس - على المدى الكبير - من عقول الآخرين ،

---

(١٣٦) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ : مرجع سابق ص ٦٨

فنحن نحيا مبتهجين واثقين من انفسنا ... حتى نتعلم فى ساعه نحس a ruee hour اننا لا نقف حيث كنا نعتقد وان صورتنا قد فقدت بهاءها ، وربما نفعل شيئا بشكل طبيعى تماما حتى نجد النظام الاجتماعى قد انقلب الى النقيض .. او ربما كان مجرى حياتنا العادى لم يكن على ما يرام كما كنا نعتقد ، وعلى أى حال فمرآه الذات - بعباره أخرى هى تصور الشخص لذاته The person's self image والذى يتكون على أساس من ادراكه لكيفيه رد فعل الأخرين نحوه - وحسب ما تدل عليه دراسة (مظفر شريف) Muzaher Sherif (وهوايت) White (وهارفى) Harvey - من جامعه او كلا هو ما وجود التفاعل بين المكانه الموجوده لشخص فى جماعته ، والايحاءات المعززة reinforing cues التى يحصل عليها من الأخرين الذين يحكمون عليه . اذا تمت ملاحظه سلوك مجموعتين من الاولاد وقد اعطى لهم عمل (هو القاء كره يد على هدف target) وقدم هذا العمل كتمرين رياضى قبل مباراة بالكره اللينه Soft ball وكان أداء كل ولد يراقب من الأخرين ، ولاضفاء المزيد من الفكاهه على التمرين طلب المدرب من الاولاد ان يقدروا اداء كل ولد آخر ، ولوضع حد اقصى لدور العوامل الشخصيه فى احكامهم فقد غطى الهدف بقطعه قماش ليصبح من العسير تحديد نقطه اصطدام الكره بدقه .... وفى كلا المجموعتين كان الحكم على أداء احد الاولاد راجعا بشكل ملحوظ الى مكانته فى المجموعة (كان معامل الارتباط بين الاحكام على الاداء والمكانه ٧٤ر٠، ٦٨ر٠ فى كلا المجموعتين) .

فاداء الاعضاء من ذوى المكانه العاليه قد غالى اعضاء الجماعة من تقديره Over estimated فى حين ان اداء الاعضاء من ذوى المكانه الادنى قد انخفض تقديره Under estimated ولم تكن الأحكام على الآداء الذى قام به الاولاد راجعه بشكل جلى الى مقاييس موضوعيه للأداء وضعها المدرب (١٣٧) وحسب ما تدل عليه الدراسة السابقه فان الاشخاص ذوى المكانه العليا يميلون الى ان يستوحوا من

(١٣٧) Sherif, M. White, and Harver. Status in experimentally Produced group. Amer, Social (1955) 60, 370-377

نقلا عن كرتيش وكرتشفيلدوبلاكش : سيكولوجيه الفرد فى المجتمع (ترجمه سيد خير الله وحامد العبد (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٧٤) ص ١٧١- ١٧٣

الأخرين ما يحيط من قدرهم ...

كما ان الذات لدى الشخص ذى المنزله العليا تنعكس من مرآه مكبره Magnifying بينما تلك التى تخص أشخاصا من ذوى المكانه الدنيا تنعكس من مرآة مصغره reducing looking glass

" كل للآخر مرآة تعكس للآخر Each for each a looking glass
كل ما يجرى او يدرو ، ولكن Reflect to the other that doth pass
حسب شروط الطبقه الاجتماعيه But in terms of social class
وهنا نرى فى عمليه تقويم الذات Self appraised بواسطه الفرد ادراكه الرقيق وتفسيره لردود الافعال للأشخاص الأخرين بالنسبه اليه. (١٣٨)

ويتضح التباين فى الخصائص الانفعاليه والاجتماعيه بين القاصرين عقليا عندما نراجع نتائج الدراسات التى اجريت فى هذا الميدان . فقد ذكرت صفات تميز هؤلاء الأطفال منها .

العدوان والانسحاب والتردد والسلوك التكرارى والنشاط الزائد Hyper activity وعدم القدرة على ضبط الانفعالات ، وعلى انشاء علاقات اجتماعيه فعاله مع الغير ، والميل نحو المشاركه لمن هم أصغر منهم سنا فى نشاطهم ، وعدم تقدير الذات Self-devaluation والسلوك الذى يتضح منه . عدم الشعور بالأمن والكفايه وغير ذلك من الصفات الانفعاليه والاجتماعيه . فالقاصر عقليا يعيش فى مجتمع من الاسوياء له مطالب معينه ومستويات محدده يتطلب المجتمع من كل فرد ان يصل اليها ، وبعباره أخرى هناك اطار عام وضعه المجتمع وألزم كل فرد من افراده بالسلوك داخله ، فيتوقع الابوان من طفلها عندما يكون فى السادسة من عمرة بصفه عامه أوعلى الأقل ان يصل الى المستوى الذى وصل اليه أخوه الأكبر عندما كان فى السادسة من عمرة .

وبعباره عامه فنحن نحى حياه قد حددت فيها مستويات الاداء فى كل جانب من جوانبها ، وتتطلب من كل فرد منا ان يصل الى هذه المستويات بصرف النظر عما اذا كان الفرد يستطيع ان يصل الى ما تم تحديده فى هذه

(١٣٨) كرنيش وكرتشفيلد وبلاتش : المصدر السابق ص ١٧٢

الحياه بمستوياتها المحدده التى لا يستطيع الوصول اليها لقصور طاقته العقليه وهو يشعر بذلك لانه يواجه الفشل فى كل خبره من الخبرات التى يشترك فيها .

فهو فاشل فى العنايه بنظافته الشخصية ويحس بذلك عندما تقارنه أمه باخوته العاديين الذين يصغرونه فى السن . ويظهر فشله فى المدرسة عندما يطلب منه ان يؤدى ما يؤديه بقيه الاطفال من اعمال ، وهو فاشل فى علاقاته الاجتماعيه لان الاطفال لا يتقبلونه ، ومن ناحيه أخرى لانه يعجز عن القيام بأوجه النشاط التى يقوم بها الاطفال الاسوياء ، وهو فاشل فى حياته المهنيه عندما يجد نفسه فى مهنه حتمت عليه ان يدخل فى منافسه مع غيره .

والمتخلف عقليا يعيش فى عالم لا يواجه فيه سوى الفشل المستمر ولا يشعر فيه الا بالعجز وقله الشأن ، ولا يجد فيه سوى عدم التقبل الصريح او المستتر ، ولذلك فانه يشعر بعدم تقدير الذات . ونجد نسبه كبيره من هؤلاء الاطفال المتخلفين عقليا يصلون الى مستويات تحصيليه دون تلك المستويات التى تستطيع ان نحددها لهم على أساس معرفتنا بقدراتهم .

وهكذا نرى ان من الصفات التى تميز القاصر عقليا " القابل للتعلم" هى نظرته الى نفسه أو مفهومه عن نفسه Self concept كشخص فاشل وعاجز وأقل من غيره أو انه شخص لا قيمه له . وينعكس هذا المفهوم على سلوكه فهو لا يهتم بنظافته الشخصيه ولا يهتم بتكوين علاقات اجتماعيه مع غيره او الاشتراك معهم فى اوجه نشاطهم .

واذا وجه اليه سؤالا فلا يتوافر لديه الدافع للاجابه عنه لانه يود ان يريح نفسه من عناء الاجابه التى تؤدى الى اشعاره بالعجز والمهانه لانه سبق ان اجاب وفشل وشعر بالعجز . واذا حدث ان أجاب ولقى تشجيعا فانه يكرر تلك الاجابه حتى مع اختلاف السؤال لانه يخشى الفشل ان هو غير فيها .

ويلاحظ من يعمل فى ميدان التخلف العقلى ان سلوك القاصر عقليا غالبا ما يتميز بالتردد والتكرار وانه من الصعب ان نحصل على استجابه

منه الا بعد ان نشعره بالأمن والطمأنينه . وتعكس هذه الانماط السلوكيه عدم شعور الطفل بالامن والكفاءه وكلاهما يؤدى الى عدم تقدير الفرد لذاته Self-devaluation فالمتأخر عقليا لا يشعر بالأمن ويشعر بأنه غير كفء لاداء ما يقوم به من الاعمال التى يتطلب منه الاخرون ولهذا يشعر بأنه عديم القيمه لا وزن له (١٣٩).

والواقع ان مشكله الطفل المعوق تعتبر فى أساسها مشكله اجتماعيه قبل ان تكون مشكله تعليمية . وهذا يجعلنا فى حاجه الى معرفه بعض مبادىء الصحة النفسيه التى يجب مراعاتها فى تربية المعوقين ، فمن المعروف ان شخصيه الطفل المعوق لهاسمات ومعالم تميزها عن شخصيه الطفل العادى .فمثلا نرى ان الطفل المعوق عقليا فى حاجه ماسه الى الأمن والانتماء والى العمل والنجاح والتقدير والاعتراف من الأخرين والثقه بالنفس . وانه على الرغم من ان الطفل العادى يحتاج ايضا الى تلك الحاجات الضروريه الا ان الطفل المعوق عقليا يشعر بنقص شديد فى تلك الحاجات ولا يمكن تعويضها بسهوله . وذلك بسبب قصوره وعجزه وكثره فشله كما أوضحنا سابقا الأمر الذى يعرضه دائما لمواقف احباطيه وما يترتب عليها من مشاعر الفشل والدونيه والنقص . وهذا بطبيعه الحال لا يجعله يشعر بأنه عضو مفيد فى الجماعة ، فضلا عن ان الجماعة من حولة تشعره دائما بالعجز والفشل لانها تكلفه بأعمال فوق طاقته وقدرته ، والنتيجه انه يفشل فى انجازها ، ولذا فقد تهمله الجماعة وقد تسخر منه .كما ان هذا الطفل المعوق عقليا لا يشعر بكيانه ولا يجد نفسه من خلال عمله يقوم به بنجاح ويشعره بالسعاده والرضا عن نفسه ومن ثم لا يوجد لديه الدافع للانجاز ويساعد على ذلك نظره المجتمع واتجاهاته نحوه على انه اقل منهم شأنا مما يشعره بأنه مهدد فى حياته دائما غير قادر على التكيف مع نفسه ومع مجتمعه، الأمر الذى يجعله يميل الى القيام بأنواع من السلوك التى تدل بوضوح على عدم تكيفه هذا ومنها : مظاهر عدم النضج أو السلوك الطفلى، انحرافات سلوكيه مثل السرقه والكذب ، العدوان بمظاهرة الشتى من ضرب وسب وتحطيم وشجار ... الخ وقد ينسحب الطفل المعوق عقليا من المجتمع وينطوى على نفسه ويفضل العزله بنتيجه عدم الشعور بالأمن.(١٤٠) غير ان

(١٣٩) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ : مرجع سابق ص ٧١ ، ٧٢
(١٤٠) محمد عبد المؤمن حسين : مرجع سابق ص ١٦٧

ناقص العقول ضعيفو الاراده ، ينقادون لغيرهم من غير مقاومه ، وهم لذلك قابلون للاستهواء بدرجه كبيره ، لان شروط الاستهواء مستوفاه فيهم ، فضعف عقلهم وسهولة اغرائهم وسرعه التأثير فيهم تسهل على البعض استخدامهم وتنفيذ عن طريق استعمالهم كقطع الشطرنج . ومن هنا يظهر خطرهم على المجتمع كما يرجع لذلك اجرامهم ايضا . وان الشخص الشاذ فى سلوكه ، لا شك شاذ فى عقليته ، والشذوذ فى سلوك ناقص العقول هو الذى لا يمكنهم من العمل بتوافق مع قوانين الأخلاق . وقد وجد أن لضعاف العقول باعا طويلا فى الاجرام على اختلاف انواعه ، وذلك لان حالة الغرائز والميول الانسانيه عند ضعيف العقل تظل فطريه أوليه خاليه من التعديل أو التهذيب وتخالف فى هذا ظهورها عند الطفل العادى الذى يستطيع ان يعد لها وان يجرى يد التهذيب فيها نتيجه احتكاكه بالجماعة التى يعيش فيها. وهم يختلفون عن العاديين فى ميولهم لحب التملك وبخاصة تملك الأشياء ذات المنظر الجذاب ، والى البحث عن اقران وخصوصا من النوع الآخر ، ويميلون الى المشاركه الوجدانيه من حيث السرور والحزن(١٤١).

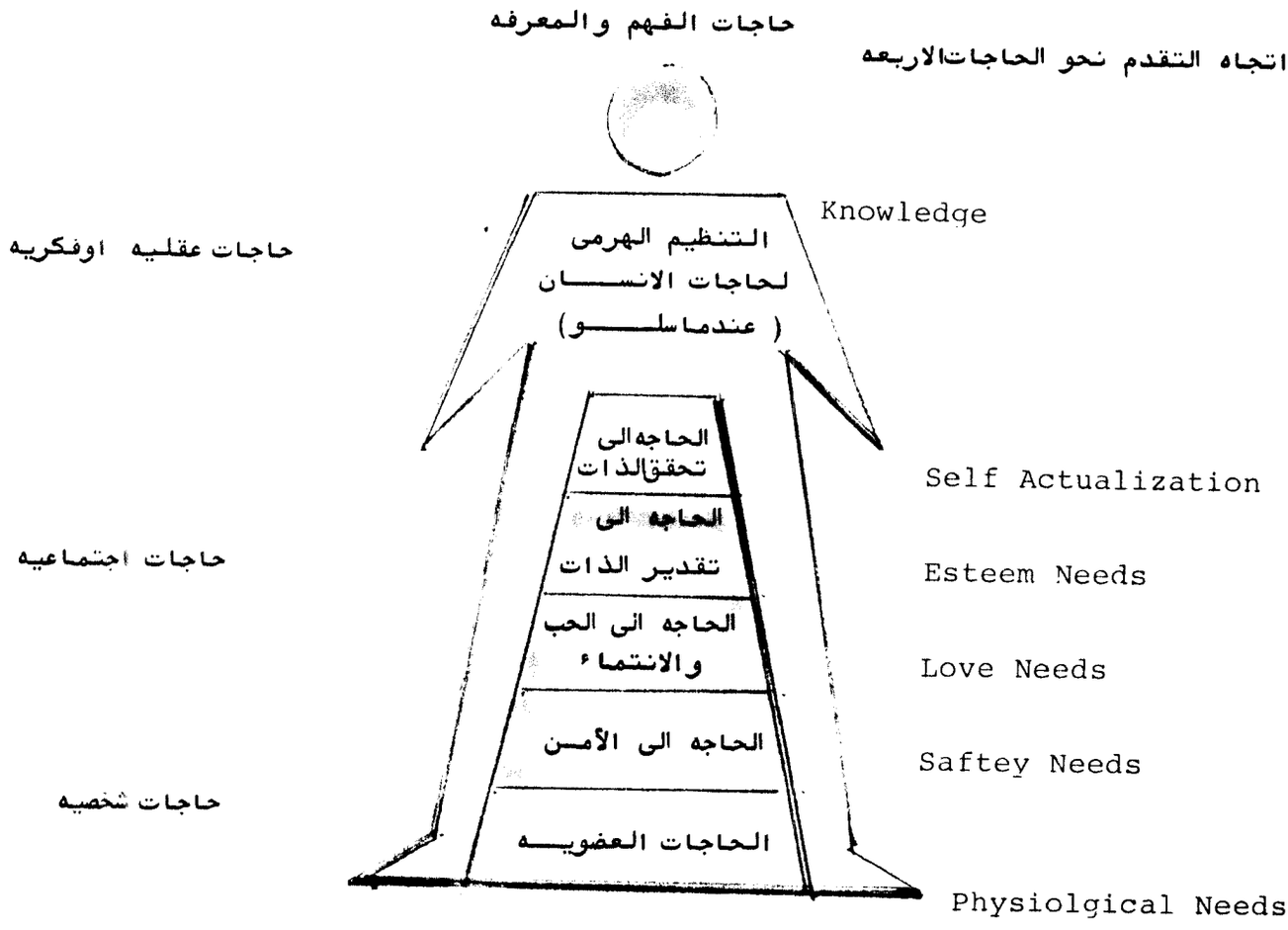
ولقد اقترح (ماسلو) Maslow ١٩٤٣ نظريه للنظام النوعى لتطور الرغبات معبرا عنه بتاريخ الفرد فى اشباع رغباته ، وقد افترض بأنه حسب النظام الآتى :-

تنمو رغبات الانسان تتابعيا من الرغبات الادنى الى الرغبات الأعلى. والرغبه هنا يعنيها ماسلو " الحاجه " Needs والانسان من وجهة نظر هذا الاتجاه يتطلع الى تحقيق ذاته التى هى فى قمه التنظيم الهرمى وهو يمر بحاجاته العضويه والنفسيه متدرجا صاعدا لهذه الغايه القصوى كما يتضح فى الشكل (١٤٢). يصور هيمنته الدوافع فى التنظيم الهرمى المثل العامى " الجوعان يحلم بسوق العيش " فالجائع لا يحلم الا بالخبز والطعام . ولا يستطيع ان يحلم بشىء آخر . فمدينته الفاضله هى التى يتوفر فيها الخبز فاذا اشبع الجائع دافع الجوع فانه يتطلع الى الحاجه التاليه فى التنظيم الهرمى . كما ان الجماعات الفقيره يكون دافعها الاساسى البحث عن الطعام بينما نجد فى الجماعات الغنيه دوافع اخرى اعلى فى التنظيم الهرمى .

---

(١٤١) مترى أمين : مرجع سابق ص ٥٢

(١٤٢) سيد صبحى : الانسان وصحته النفسيه (القاهرة ،المطبعه التجاريه الحديثه ،١٩٨٦)ص٤٥



شكل رقم ( )

ومن اهم ما يميز نظريه ابراهام ماسلو هو التنظيم الهرمى للحاجات الى خمس مستويات هى على التوالى كما تشير بذلك " عزيزه السيد " .

١) الحاجات الفسيولوجيه " العضويه " Physiological needs

٢) الحاجه الى الأمن Safety needs

٣) الحاجه الى الحب والانتماء Belongingness and love needs

٤) الحاجه الى التقدير Esteem needs

٥) الحاجه الى تحقيق الذات Self actualization needs

وداخل هذا التقسيم ، كان لماسلو تقسيم أخر للحاجات هو :

أ) حاجات النقص او القصور Lower order deficit needs

ب) حاجات النمو أو الحاجات العليا Growth needs

والتقسيم الهرمى للحاجات وان بدا جوهر فكره الدافعيه لدى ابراهام ماسلو ، الا ان هناك نوعيه أخرى من الحاجات الانسانيه ، تتمثل فى :

أ) الرغبه فى المعرفه والفهم .

ب) الحاجات الجماليه كالنظام واتمام العمل .

والعلاقه بين المستويات الخمس للحاجات ، وبين الحاجه الى الفهم هى علاقه تفاعل . فالفهم واكتشاف المعنى هو أساس للفرد لكى يتفاعل مع بيئة ويحصل على الحب والتقدير وتحقيق الذات .

ولذلك ، فانه يصعب ان يصبح الفرد محققا لذاته اذا كانت الحاجه الى الفهم لم تشبع . ومعنى هذا ان الفشل فى اشباع الحاجه الى الفهم قد يتجاوز فى تأثيره الفشل فى اشباع بقيه الحاجات الى اعاقه نمو التوظيف الكامل للشخصية (١٤٣) . وهذا ما يوضح بجلاء أوجه الفروق بين السوى والمتخلف عقليا الذى يصيح خوفه من الواقع حائلا دون الاندماج فيه ، والبعد عن الواقع مذكيا لمخاوفه الهذائية . اما الطفل السوى المتوسط الذكاء فينمو ادراكه لواقع الحياه بالتدريج ، ويعزز نموه ذاك ما يلقاه من عطف وتوجيه رقيق فى بيئته (١٤٤) على أيةحال فان قيمه هذا التصور الذى وضعه (ماسلو) ليست ان نتبين هذا الترتيب الهرمى للحاجات فحسب ، ولكن قيمته فى ان يوضح الاساس العريض للعوامل الفسيولوجيه وعوامل الامن (السلامه) الضرورية التى ينبغى ان توضع فى الاعتبار قبل أيه حاجات اخرى يحتمل وجودها معها ، ثم تأتى فى اعلى السلم الهرمى ونهايته الحاجات العقليه (او الفكريه) وتعرف منه انه لا يتحقق التقدم الى حاجه تقع فى مستوى أعلى على هذا المدرج الهرمى الا بعد اشباع الحاجات الاكثر أهميه مما يقع فى المستوى الادنى منها . لكنه من الواضح ايضا ان هذه المستويات ليست جامعه مانعه (بتعبير المناطقه) على انه بمجرد اشباع الحاجات العضويه فسرعان ما تبزع الحاجات الاعلى طالبه الاشباع هى الأخرى ، وبالتالى تتقدم لتحل مكان الصداره تلك الحاجات المتصله بالسلامه أو الامن كالحمايه من الاشياء او المواقف او الامراض المنذره بتهديد للشخص . ويلاحظ ان الاطفال بوجه خاص معرضون لان يواجهوا بيئة أو مواقف غير مألوفه لهم ، ولذلك يسعون الى اداء انواع من العمل

(١٤٣) عزيزه السيد: الدافعيه فى الحياة ومستويات الالتزام (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٠) ص ٢٦ - ٢٨

(١٤٤) عبد المنعم المليجى: تطور الشعور الدينى عند الطفل والمراهق (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٥٥) ص ١٨١

الروتينى المألوف لديهم ، لخشيتهم من التعرض لخبره مبهمه لا تحدها حدود واضحه المعالم ، ويمكن ان تشكل تهديدا لسلامتهم . وفى هذا الصدد يمكن ان تفكر فى القدره على تحمل الغموض Tolerance of ambiguity بوصفها واحدة من الخصال المكتسبه وباعتبارها تعتمد فى نوعها ومداها على ظروف التنشئه الاولى للطفل (سوى او معوق عقليا) ، وعلى مقدار مواجهته لمثل هذه المواقف المبهمه او الغامضه والواقع ان التعارض او عدم الاتساق بين ما يتوقعه وما يطلبه الاباء والامهات والمعلمون يمكن ان يؤدى الى اضطراب الاطفال (اسوياء أو معوقين عقليا) والى شعورهم بالتهدد وعدم الأمان .

أما حاجات الحب فانها تفرض نفسها ، حينما يتم اشباع الحاجات الفسيولوجيه والحاجات المتعلقه بالسلامه بصوره معقوله ، لذلك فان غالبية البشر يحتاجون الى تبادل العاطفه على الآخرين فهم فى حاجه الى الشعور بالانتماء دون ان يكون لهذا صلة بالرغبه الجنسيه ، ذلك لان شعورنا بالانتماء يضيف الى شعورنا بالسلامه والأمن ويزيد منه (١٤٥) كما تسهم اشباع الحاجه الى الصداقه أو الانتماء اسهاما كبيرا فى مدى النمو الاجتماعى للطفل حيث تدفعه الى الأئتلاف بغيره من الاطفال واحداث التفاعل معهم حتى يصبح عضوا فى جماعة ينتمى اليها عن طريق الصداقه التى انشأها مع غيره من الاطفال . وبذلك يمكن ان تذوب رويدا نزعة الطفل الى الانفرادية . وتنمى لديه أهميه العمل الجماعى وتبرز قيمه الالتزام بالقيم كالتعاون والاخلاص ، والولاء وكلها عوامل ذات أهميه كبيره فى احداث النمو الاجتماعى . هذا ولاستمرار اشباع حاجه الطفل الى الحب دور أساس فى النمو الانفعالى والاجتماعى . حيث يترتب على اشباعها كثير من الشواهد التى تجعل الطفل يشعر بأنه لا يزال موضع حب الآخرين ، وانه مرغوب فيه ، فيقبل على انشاء العلاقات الاجتماعيه بكل ثقه من انه قادر على جذب انتباه الآخرين والتعامل معهم بسهولة ويسر . ولذلك وجب استمرار تبادل الحب بين الوالدين والاخوه والاخوات من جهه والطفل المعوق عقليا من جهه اخرى وان تقوم العلاقه بين الطفل (السوى أو المعوق عقليا) ومعلمه على اساس من القبول والتقبل والاقبال وبذلك يشعر الطفل بأنه مقبول

---

(١٤٥) تشايلد : مرجع سابق ص ٤٩ ، ٥٠ .

اجتماعيا . الأمر الذى يترتب عليه مزيد من الاتزان الانفعالى والنمو الاجتماعى(١٤٦).

كذلك يرى ماسلو ان هناك مجموعة من حاجات التقدير Esteem فهناك اولا الرغبه فى القوه او الجاة والانجاز والكفايه والرغبه فى ان يكون الشخص موضع ثقه الآخرين ، والرغبه فى الاستقلال والحريه . وثانيا : فانه يضع رغبه الفرد فى السمعه الحسنه والصيت Prestige والاعتراف أو التقدير ، وفى ان يكون موضع الانتباة والاهميه والتعزيز من جانب الآخرين . ويرى ماسلو ان المجموعة الاولى من الرغبات تتلخص جميعها فى الرغبه فى الثقه بالنفس ، فى حين تمثل المجموعة الأخرى الرغبه فى الشهره والصيت والاحترام من جانب الآخرين. وواضح ان الحيلوله دون اتاحه فرص اشباع هذه الرغبات أو تحققها يمكن ان ينتج عنها الشعور بالحطه والدونيه inferiority والشعور بالضعف او العجز أو النقص .(١٤٧) ويمكن ان يحدث النمو الاجتماعى السليم اذا ما استمر اشباع حاجه الطفل الى الاستقلال لان اشباع هذه الحاجه يمكن الطفل من المرور بمواقف اجتماعيه عديده تساعد على اكتساب الخبرات منها ، بما يمكنه من معايشه هذه المواقف ، وكيفيه التصرف السليم اذا ما تصادف وجودة فى مواقف متشابهة ، وبما يمكنه من تعديل سلوكه بما يتفق وما اكتسبه من هذه المواقف من خبرات تجعله اكثر تكيفا مع افراد مجتمعه - ولاشباع حاجه الطفل لتنمية ميولة اهمية بالغه فى احداث مزيد من النمو الاجتماعى حيث يتاح له عن طريق تنمية هذه الميول اكتساب مزيد من الخبرات التى تساعده على ادراك وفهم وتحمل مسئوليه ما يسند اليه من ادوار . بما يجعله قادرا على القيام بهذه الادوار على خير وجه ويحقق من خلالها اشباع بعض الحاجات الأخرى كالحاجه الى النجاح والتقدير . هذا ولا تاحه الفرصه امام الاطفال لتحمل المسئوليه واشباع حاجتهم الى ذلك دور أساسى فى اكتساب كثير من انماط السلوك السليمه كتحمل مسئوليه نظافته الشخصية ، ونظافه مكانه الذى يعيش فيه . بالاضافه الى التزامه بالنظام ، واحترام حقوق الآخرين لان ذلك من شأنه ان يحدث التفاعل بينه وبين اقرانه . فضلا عن ان تحمل الطفل المسئوليه (سواء أكان سويا

(١٤٦) نبيه ابراهيم اسماعيل : الصحة النفسيه للطفل (القاهرة ، الانجلو ١٩٨٩) ص ٥١

(١٤٧) تشايلد : مرجع سابق ص ٥٠ .

أو معوقا عقليا) يساعد على اكسابه عديدا من المهارات الاجتماعيه وتعزيز مالديه من قيم تحدد كل ما يصدر عنه من سلوك ، بما يجلب له تقدير واحترام الأخرين والاحساس بوجوده بينهم .(١٤٨)

ويستطيع الطفل المتخلف عقليا والقابل للتدريب ان يتعلم كيف يتصل بالأخرين وان يتمشى مع الاسرة والمجتمع متمتعا بحقوق الملكيه ومحترما اياها .. وان يكون غير معتمد على ابويه فى العنايه بنفسه ، واتباع العادات الصحيه والمحافظه على سلامه نفسه ... وانه يساعد فى الاعمال المنزليه البسيطه وان يسهم فى اعمال روتينيه فى ورشه أو فى أى مجال آخر مأمون ويجب ان يدرك الأباء والمدرسون ان هذا الطفل لن يصل ابدا الى الاكتفاء الذاتى بحيث يتخذ قرارات جوهريه ... وانه سيظل فى حاجه الى الاشراف والى قدر معين من الرعايه ... والى المساندة الماليه طوال حياته (١٤٩).

الخطوه التاليه فى المدرج الهرمى هى خطوه تحقيق الذات ، والتى تشير الى الرغبه فى تحقيق الشخص لطاقاته أو مكاناته الكامنه ويعبر ، ماسلو ، عن هذا المعنى لتحقيق الذات بقوله ، " ان يكون الانسان ما يستطيع ان يكون " What a man can be - he must be بمعنى " أن يكون على سجيته ". ويعتبرها (ماسلو) أيضا (الخبره الذرويه) Peak experience الناتجه من سعى الفرد لاشباع حاجاته (١٥٠)

ويعتمد تحقيق الذات على الفهم او المعرفه الواضحه لدى الفرد بامكاناته الذاتيه وحدودها . فلابد لنا ان نعرف ما يمكننا ان نفعله قبل ان نعرف اننا نفعله بكفاءه واتقان . ودور العلم هنا هو ان يجعل هذا الامر واضحا لكل واحد من تلاميذه . كذلك يمكن للمدرسة ان تؤدى دورا

---

(١٤٨) نبيه ابراهيم اسماعيل : مرجع سابق ص ٥٢

(١٤٩) كلير فهيم : مرجع سابق ص ٦٦ ، ٦٧

(١٥٠) Maslow, A.H. Motivation and personality
New York. Harper & Row, 1954 (2 nded - 1970)

رئيسيا فى الكشف عن طاقات وامكانات كل طفل والتنويه بها ، وتشجيعها فيه . كل حسب قدراته واستعداداته (١٥١) فالله سبحانه وتعالى يجعل المسئوليات فى حدود طاقه الانسان ويبعد عنه كل ما من شأنه ان ينوء بكاهله ويعجز عن ادائه . ثم تأتى فى قمه المدرج الهرمى بعد ذلك الرغبه فى المعرفه والفهم . وفى هذا نعرف جيدا دور حب الاستطلاع والرغبه فى الكشف والارتياد ، والبحث عن المعنى فى عالم مشوش يختلط فيه كل شئ بكل شئ . ومما يلاحظ ايضا فى تصور (ماسلو) هنا انه يجعل تحصيل المعرفه واستيعاب المعلومات يتقدمان على الفهم (١٥٢) لذا وجب اكتساب الطفل مزيدا من المستويات الثقافيه التى تسهم فى مدى نموه العقلى عن طريق استثارة مالديه من قدرات عقليه فى التحقق من ادراك العالم المحيط به ادراكا صحيحا واشباع هذه الحاجه تتيح لة فرصه استبصاره بذاته ، وتمنحه قدرا كبيرا من اشباع حاجته الى الاستقلال عن طريق تهيئه الظروف والسماح له بالتعرف على بيئته ، وكل ما يرغب فى معرفته فى عالمه . بما فيه ومن فيه . حيث يشعر من خلال تهيئه مثل هذه الظروف لاشباع حاجته الى الكشف والمعرفه بمدى النمو الذى حققه من خلالها ، بما يجعله اكثر ارتباطا بوطنه الذى اشبع فيه كثيرا من حاجاته واسهم فى نمو مختلف جوانب شخصيته بشكل كبير (١٥٣) ومن حيث ما يقدم للطفل المتخلف عقليا فينبغى ان يحاطببيئه تبعث فيه الحماس ، فمثلا - الالوان - اللعب - تجميع المواد - ينبغى ان تكون من ماده جيده فى حالة منسقه وجميله مع استمرار ملاحظه المواد واللعب التى يستخدمها والمحافظه عليها بواسطه المحيطين به . ومن المواقف الصعبه امام الطفل المتخلف عقليا الا يدرك والده حدوده وقدراته ويضغطون عليه بطلبات خاطئه تفوق قدراته . فاذا لم يتمكن الوالدان من تزويده بالحب والاطمئنان والاستقرار والثبات ، هذه الامور التى يحتاج اليها فسوف يكون تأثير ذلك خطيرا على نموه العقلى والانفعالى (١٥٤) فاذا تعرض الطفل المتخلف للفشل مره ينبغى عدم

---

(١٥١) تشايلد : مرجع سابق ص ٥٠

(١٥٢) تشايلد : مرجع سابق ص ٥٠

(١٥٣) نبيه ابراهيم اسماعيل : مرجع سابق ص ٦٣

(١٥٤) كلير فهيم : مرجع سابق ص ٨٦ .

احراجه او اهانته او الاساءه اليه كما يجب ان يسهل له ما يريد القيام به ومعاونته على تجزئه العمل الكبير الى عمليات صغيره متدرجه ، مثلا يطلب منه ان يفعل شيئا واحدا فى وقت واحد ... فاذا حقق تقدما يشجع بكلمات طيبه أو هديه بسيطه دون ان تقدم له على صوره رشوه فالطفل المتخلف فى حاجه الى التشجيع اكثر من الطفل العادى .. اذ ان ذلك يولد الثقه فى نفسه ، وحتى اذا فشل فى عمل ما قلنا ان نشجعه على ان يعاوده مره أخرى .. فبعد وقت يحقق بعض النجاح ، فهو بذلك قد حقق انجاز يفتح الطريق امامه ليشعر بذاته ويقدرها ويرضى عن نفسه ويحققها . لهذا نؤكد على أن ما يوكل اليه بغرض التحصيل ينبغى ان يوضع على أساس مستوى نمو الطفل وقدراته وليس على اساس عمره الزمنى ولهذا يجب التأكد بأن الطفل يعرف ويفهم المطلوب منه وكلما تمكن الطفل المتخلف من ان يرى او اعتقد بأنه يرى - شواهد للتقدم نحو الهدف ، فمن المحتمل ان يشتد ساعد الدافعيه والعكس صحيح ، فكما انه " لا يؤدى الى النجاح مثل النجاح " فكذلك فانه " لا يؤدى الى الفشل مثل الفشل فحين يتعرض الطفل (العادى أو القاصر عقليا) الى الفشل فهو قد تعرض اذن للاحباط Frustration والاحباط قد يؤدى الى الانسحاب والتقوقع وعدم الثقه فى النفس أو العدوان اما تجاه الاشخاص أو الاشياء ويرى الباحثان سمتى الانسحاب والعدوان ليستا من خصائص القاصرين عقليا بحكم قصورهم العقلى ولكن هاتان الصفتان تمثلان استجابه لأى فرد أو طفل محبط سواء أكان سويا او معوقا عقليا ولكون الطفل المعوق عقليا اكثر من غيره من الاطفال عرضه للمواقف الاحباطية التى كثيرا ما تؤدى به الى عدم الشعور بالامن والكفاءة وكلاهما يؤدى به الى الشعور بأن لا وزن له ولا قيمه وهنا يفشل فى تحقيق هذه الحاجات الاساسيه وترتد به الرغبه فى العوده الى الحاجات الدنيا بعيدا عن الحاجات العليا التى فشل " فى تحقيقها وسعت به بعيدا بعيدا عن تحقق الذات وتقديرها والابتعاد كثيرا عن الكفاءة ، وهنا نجده يجنح الى البدائيه حيث العدوان والانانيه والشره فى اشباع حاجته للطعام ومنهم من يعتدى جنسيا على من هم من نفس جنسه (جنسيه مثلية) او من جنس أخر وفى نفس سنه أو اقل منه سنا (جنسيه غيريه) مضافا الى القابليه الشديده للاستهواء حيث تصديق أى شئ

دون تمحيص . وحينما كنت اكلف أحدهم بالقيام بدور المحافظ على نظام الصف اثناء اجراء التجربه " التعزيز " لكل زوج منهم ، كنت ارى سرعة استحوازه على عصا كأداه يستخدمها بعنف ودون تردد لمن يخرج عن النظام مع كثره شكوى الآخرين منه لشدة عقابه لهم ، هذا وتنطبق سمه العداوه للاتباع من نفس الفئه على كل من يكلف منهم بالقيام بدور الحافظ على النظام ، ولقد عينت احدهم لحفظ النظام على احد فصول الصف الرابع وما ان انتهيت من اجراء التجربه على هذا الفصل ، لاحظت ان هذا الطفل يتحرك معى للبحث عن مكان تواجد الصف الخامس وكان موزعا على اقسام التدريب المهنى ، واصطحبن الى الادوار العليا فى احد الأجنحه فلم نجد تلاميذ الصف الخامس فكان يأسف لتعبى وكثره تحركاتى دون التوصل الى أماكن التلاميذ بأسلوب مهذب لطيف يختلف تماما عن اسلوب معاملته لزملائه ولم يكن فى اعتقادى ذلك الا عرفانا بالجميل الذى قدمته له وهو اشباع حاجته الى السيطره على الزملاء والرغبه فى استمراريه الاشباع لهذه الحاجه لخفض مالديه من توتر فكل الاطفال يحبون الثناء والتقدير واشباع حاجاتهم ولكن الطفل المتخلف يحتاج الى ذلك ويتوق اليه بشدة ، لانه يواجه الفشل فى معظم الاحيان ... وتزيد ضرورة الثناء فى بدايه تدريبه عنها بعد ذلك ولابد من ان يحظى ببعض التقدير حتى اذا لم ينجح فى شئ مع الحذر من تجنب تقديم المديح الزائف له فليس من المستحسن اطلاقا ان نكون غير واقعين مع ضعاف العقول وذلك لان الطفل مهما نما وكبر يجب ان تتوافر لديه فكره واضحه عما لا يستطيع عمله توازى فكرته عما يستطيعه .والتهذيب ضرورى للطفل ناقص العقلكما هو بالنسبه لاى طفل آخر ، وخير الطرق لذلك من الوجهه النظريه ان يكون ذلك نابعا من نفس الفرد . وليس المقصود هنا بالتهذيب العقاب البدنى اطلاقا فالصفع واللطم تحط من قدر من يلجئون اليه مضافا الى ان حالة الطفل المتخلف تلزمنا بعدم استخدام العقوبه البدنيه ، فالطفل وقد اصبح غير متأكد وقد تأذى اذى مبهما من جراء فشله المتكرر بالنسبه لغيره من الاولاد ، يحتاج منا الى حب يقوم على الفهم من مصدر السلطه (الأباء والمعلمين) بدلا من الغضب . فاذا كلفته ببعض أعمال تتناسب مع فهمه وادراكه فقط فانك بذلك تجنبه الحيره النفسيه المؤسفه حول ما فعله وآثار غضبك . فمثلا عندما يكسر شيئا أو يلوث حوائط حجرته فقد لايكون مسئولا كما لو كان طفلا عاديا ، فكونه

لا يستطيع ربط الاسباب بالنتائج والاضطراب غير الطبيعى واغلبها من خصائص النقص العقلى ، كل هذه قد تسهم فى جعله مخربا ، ان مع تقدم البحوث فى سيكلوجيه الطفوله وازدياد المعرفه بدوافع الطفل وحاجاته بدا ان سلوك الطفل " المفتقر الى الضبط " احيانا ما يكون ادانه للمدرسة اكثر مما هو ادانه للطفل ، لانها لم تنجح فى اشباع حاجاته ، ولم تساعدة على تحقيق امكانياته ، واضطرته الى ان يسلك السلوك غير المنضبط فالفرد قد يتعرض للاحباط ويشعر بالغضب ، ويتكون لديه الميل الى العدوان ، ومع ذلك لا يظهر العدوان بسبب الكف . والكف هنا قد يكون راجعا الى الخوف من العقاب أو الاستهجان الاجتماعى . والعدوان حين يتعرض للكف لا يختفى ، وانما يظل يبحث لنفسه عن مخرج . فقد يتم التعبير عنه بصوره غير مباشره عن طريق الايذاء المستتر أو عن طريق العناد او عن طريق التشهير وهذه تحتاج الى دراية ومعرفه وفهم وحبكه قد لا تتوافر لدى المتخلف عقليا الذى ينقصه التخطيط . السلبى ضد الأخرين . كذلك قد يتعرض العدوان للتحريف (ميكانيزم النقل) فيعبر عنه تجاه أخر غير الشخص الذى كان سببا فى الاحباط (وهنا يكون العدوان كما لاحظناه اثناء اجراء التجربه على الاطفال بمدرسة التربية الفكرية بالخلفاوى بشبرا) او قد يتجه العدوان ويحول الى الداخل وهنا يلجأ الطفل الى الانسحاب فى صوره اكتئاب نفسى باعتبار ان سلوكه هذا سوف يحقق اهدافه فيمايتصل بغيره من الناس فهو من الناحيه الاكلينيكيه على الاقل يشعر بأنه يعاقب الأخرين . لهذا يرى الباحث انه من الأهميه بمكان سواء لدى الطفل السوى او المعوق عقليا فى هذه المرحلة " الطفوله المتأخرة " ان نسعى جاهدين لاشباع الحاجه الى تنميه الشعور الدينى ، حيث يمكن للوالدين والمعلمين ان يجيبوا عن اسئله اطفال هذه المرحلة ذات الارتباط بالنواحى الدينيه اجابه تتناسب ومستوياتهم العقليه بحيث يتم عن طريقها الفهم الصحيح لكثير من أمور الدين ويستطيع المعلم عن طريق تطعيم موضوعات المنهج برأى الدين فيها وموقفه منها وابراز القيم الدينيه المتضمنه عند تحليله لمحتوى الماده التى يدرسها . فالجانب الروحى للانسان احد جوانب الشخصيه لم يغفله القرآن الكريم ، عكس علماء النفس المحدثين الذين ادعوا

انهم يستخدمون فى دراساتهم وبحوثهم المنهج التجريبى ذلك المنهج الذى منعهم من ان يتناولوا الجانب الروحى فى الانسان ، وقد كان الادعاء الذين استندوا عليه ان الجانب الروحى لا يستطيع أحد ان يخضعه الى الدراسة الموضوعيه المنهجيه التجريبيه ، ولانه لا يخضع للقياس وعوامل الضبط التجريبيه .

وواضح على حد تعبير (سيد صبحى) أن هذا الادعاء لا يمثل قيمه علميه ... بل هو يعبر عن قصور فى التفكير قد جعل هؤلاء الادعياء يتناولون الانسان والدراسات التى تهتم بالشخصيه الانسانيه تناولا جزئيا مشوها منعهم من الاهتداء الى الطرق السليمه المثلى لارشاد الانسان وعلاجه نفسيا ، والتعرف على العوامل الحقيقيه التى أدت الى اضطراب شخصيته (١٥٥)

وقد تنبه (ايريك فروم) Erick Fromm بوصفه من العلماء الذين اهتموا بقضايا التحليل النفسى الى مدى قصور علم النفس الحديث وعجزه عن فهم الانسان فهما صحيحا ، وبأن علماء النفس المحدثين قد شوهوا الانسان عندما اغفلوا الجانب الروحى فيه ، وان الاهتمام الذى كان موجودا عند بعض علماء النفس ويتجلى فى الجانب المادى بعيد عن اهتمامهم بدراسة الجانب الروحى على اعتبار ان هذا الجانب قد اختفى تماما بحيث أصبح علم النفس الأن يحاكى العلوم الطبيعه والاساليب المعمليه فيوظف الموازين والاحصاء واستطاع ان يغير جلده بجلد آخر منقوشا عليه الارقام والجداول والمتغيرات ، وعوامل الضبط الامبريقيه ! وهكذا قدر لعلم النفس فى زحمه الانخراط فى متاهات المناهج الامبيريقيه والعلميه المزعومه ان يضيع ، وكان ذلك الضياع سببا جوهريا فى ضياع الانسان بحيث لم يعد الاهتمام بالروح والقيم والمعنويات أساسا من أسسه فى تناول الشخصيه الانسانيه بل اهتم فى غالب دراساته بالميكانيزمات وتكوينات ردود الافعال والغرائز ، ومعاملات الارتباط بين الظواهر المختلفه دون ان يعنى بالظواهر الانسانيه التى تميز الانسان وتلتصق به كالقيم الاخلاقيه والدينيه وقضايا الشعور والوجدان وما يصاحبهما من موده وحب (١٥٦).

---

(١٥٥) سيد صبحى : مرجع سابق ص ١٢٧

(١٥٦) ايريك فروم : الدين والتحليل النفسى (ترجمه) فؤاد كامل (القاهره مكتبه غرب ، ١٩٧٧) ص ١١

اثر الضعف العقلى على شخصية الطفـــل

من العجيب ان يعلم المرء ان لاستهواء ضعاف العقول دخلا كبيرا فـــى ارتكاب الجرائم الكثيره البشعه ، ولهذا تحليل نذكره فيما يلى :

لقد ثبت ان الميل عند ضعاف العقول هو أساس الانتباه عندهم آذا اردنا ان نوجه انتباههم الينا والاصغاء لاقوالنا ومتطلباتنا . ان لديهـــم ميلا لحب التملك ، وبخاصه تملك الأشياء ذات المنظر الجذاب وغيرها .

ولقد ثبت ان ضعاف العقول هم ضعفاء الاراده ينقادون لغيرهم أو لرغباتهم من غير مقاومه وان بين الضعف العقلى والاجرام علاقه كبيره ومتينه ، واغلب ضعاف العقول يميلون الى السرقه واستعمال الشده فى السلب والنهب والتعذيب بطرق بشعه .

ولقد اثبت (مرشيزون) بعد قيامه بأبحاث عديده وطويله فى مختلـــف أنحاء العالم وعلى مختلف الأجناس أن الجرائم ترتكب لنزع الملكيـــات من الآخرين حيث غريزه حب التملك عند ضعاف العقول لاحدود لها (١٥٧).

ولقد وجد (بيرت) فى دراسة لمجموعة من المجانين ان نسبه ضعـــاف العقول فيهم ٨٠٪ ولقد وجدت (فيلدز) من دراستها لما يزيد عن ٥٠٠٠ جانحا من ملجأ الاحداث ان ٤٠ - ٥٠٪ منهم متأخرون فى القراءة والمبادىء الاوليه للحساب .

ويرجع هذا الى ان ضعيف العقل لا يجد أشياء كافيه من المدرسة التى لا تقدم له شيئا غير الفشل والاحباط وخيبه الأمل التى يجب ان يمن بهـــا دائما . ولهذا فهو قد يبالغ فى أحلام اليقظه ليتجنب حقائق المدرســـة المره ، ومثل هذا الطفل لا يهتم كثيرا بالقيم الأخلاقيه ويحدث السلـــوك التجريبى والعدوانيه أيضا ، كتعويض عن الاحساس بالنقص الناتج عـــن ضعف الكفاءة العقليه لانه ليس على قدم المساواه مع اقرانه (١٥٨) ويفتقـــر ضعاف العقول الى القدرة على التأمل الباطنى وبقصورهم فى فهم اللغـــه (وسيله الاتصال والتوافق والتكيف الاجتماعى مع الآخرين) وعجزهم عـــن

(١٥٧) محمد عبيد ششمان : مرجع سابق ، ص ١٦٢ - ١٦٥

(١٥٨) اجاتا . ه . باولى : النمو الطبيعى للطفل (ترجمه) وهيب سمعـان (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٥٧) ص ١٥٤ - ١٦٢

الكلام لذا يصعب استغلال الطرق التى تستعمل مع العاديين معهم لدراسة الاحساس والادراك والتفكير والعمليات العقليه المختلفه ، كما انهم يعجزون عن التكيف للمواقف الجديده بسهولة فيبدو فى سلوكهم الجمود والاستمرار على وتيره واحده (١٥٩).

ان كثيرا من الاشياء التى يرى الأطفال يتعلمونها أو يعملونها يعجز هو عن تعلمها أوعملها (١٦٠) يضاف الى ذلك جديد هو مشاعر الارتباك والفشل والصد والمهانه والخيبة الناتجه من احتقار الغير له ، فكثيرا ما يلاحقه الاطفال اينما وجد وحيث يكون بعبارات مثل (ياغبى - ياحمار) وقد يصبحوا مكايا لاطفال اذكى يشعرون بنقص جسمانى فيتحمل الا ولون كل المخاطر ، اذ يعلنون جميعا سخطهم أو يقترفون احقادهم على المدرسة او على المجتمع كله .

يعانى بعضهم من الاضطرابات الانفعاليه وسوء التوافق والجنوح والمشاعر العدوانيه تجاه البيئه والأفراد الأخرين وتجد البعض منهم دائم التخريب فى اثاث المدرسة وكثير المشاحنه مع الأخرين وغالبا ما يحمل بين يديه اداه خشبيه عصا أو أى شىء آخر للتشاجر به مع الأخرين مما قد يتعارض مع المطالب والتقاليد الاجتماعيه ويتنافى مع النظام المدرسى .

---

(١٥٩) سعد جلال : محمد علاوى : علم النفس التربوى الرياضى (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٥) ص ٣٧٨

(١٦٠) ارنرجيتس وآخرون : علم النفس التربوى - ج ٣ (ترجمه) ابراهيم حافظ وآخرون (القاهرة ، مكتبه النهضه المصريه ، ١٩٥٦) ص ١٢٨ - ١٢٩ .

ثالثا : نحو دراسة نظرية لعينه البحث " البعد الاول "
من خلال وجهه نظر المدرسة البياجيـــة
٤ - ١١ سنـــــه

مقدمـــه : الأساس الفلسفى لنظرية جان بياجية

لكى نستطيع فهم نظرية (بياجية - Piaget) يجب ان نضعها فى اطارها الفلسفى ، هذا الاطار الذى يختلف عن الاطار الفلسفى لعلمـــاء النفس الامريكيـه . فقد تأثر هؤلاء العلماء بأفكار (لوك وهيوم) . ولقـــد توصل لوك وهيوم فى بحثهما عن طريق اكتساب المعرفه ، بأن الانســـــان يكتسب معرفه عن العالم ليس يوحى من عند الله او المنطق وانما مـــــن الانطباعات التى تأتى اليه من حواسة ، وان عقل الانسان عباره عن صفحـــه بيضاء تحفر عليها حواسه المعلومات التى يكتسبها عن هذا العالم وتتـــم هذه العمليه عن طريق الارتباطات بين مثيرات أو احساسات .

أما (جان بياجية) فقد تأثر بكتابات الفيلسوف الألمانى " ايمانويل كانت " الذى كان يرى افكار لوك وهيوم غير كامله . فهو يرى ان الانســان لا يمكن انيكتسب المعرفه دون استخدام حواسة ولكن لا يمكن ان تكون هـــى الوحده المسئوله عن تنسيق المعلومات داخل العقل ، بل ان الانسان لديـــه قدرات معينه تعطى معنى ونظاما لما يستقبله من مثيرات فمثلا ادراك ان الاشياء لها كيان مستقل عن كياننا ومن ثم عن احساساتنا ، لا نكتسبه عـــن طريق حواسنا ولكنه اساس لاعطاء معنى لمدركاتنا .

فالعقل البشرى لا يقبل مجرد تسجيل معلومات بعيده عن الترابـــط مثلما يمكن ان يحدث على صفحه بيضاء سالبه بل يصر على اعطاء العالـــم المحيط به صوره من الترابط وان لديه القدره على القيام بذلك(١٦١) ولقـــد كانت وجهه نظر (بياجية) كما هو الحال بالنسبه (لفرويد) - متسقـــه مع اتجاه (داروين) فى التكيف . فهو ينظر الى السلوك كعمليه تكيـــف مع الحياه ، عن طريقها يؤكد الفرد حاله التوازن بين نفسه والبيئـــه فالتغيرات التى تحدث فى البيئه تؤدى باستمرار الى اضطراب هذا التوازن،

---

(١٦١) محمد رفقى عيسى : جان بياجيه بين النظريه والتطبيق (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨١) ص ٩

ومن الممكن ان يعود الفرد الى حاله التكيف فقط من خلال تغيير الفرد لنفسه (اىالملاءمه مع البيئه) أو معالجه البيئه (التمثيل) وينمو التفكير العقلى من خلال عمليه التغير التكيفى المستمر بين الفرد والبيئه (١٦٢).

فالعقل البشرى لا يقبل مجرد تسجيل معلومات بعيده عن الترابط مثلما يمكن ان يحدث على صفحه بيضاء سالبه ، بل يصر على اعطاء العالم المحيط به صورة منالترابط وان لديه القدره على القيام بذلك .

فالعقل من وجهه نظر المدرسة البياجية " قدره نشطه يخضع ما يستقبله الى التنظيم ، وان هناك قدرات فطريه تتمثل فى الأفكار الاساسية العامه التى لا نتعلمها ، وهذه الأفكار تختص بالمكان والزمان والسببية وديمومة الأشياء ، واهتم بدراسة اصول هذه الأفكار تحت اسم علم النفس التكوينى(١٦٣)

ان (بياجيه) يرى ان تأثير البيئه على الانسان محكوم بمدى وعيه بها ، وهو وعى يمر فى مراحل ارتقائيه مختلفه ، ولهذا يتغير ادراك البيئه لدى الشخص بتغيره ونموه ونضوجه (١٦٤) ويعد (جان بياجيه) بحق اعظم عالم نفسى معاصر استطاع ان يصوغ قوانين نمو التفكير واللغه عبر مراحل الارتقاء المختلفه ، لقد بنى بحوثه على الملاحظه المتكرره الدقيقه والمفصله للاطفال فى مواقع طبيعيه مثل البيت والمدرسة والنادى والشارع والحاره ، وهو ما يسعى ويؤكد عليه الباحث دائما فى الدراسة الحاليه .

دراسة نظريه لعينه البحث من وجهه نظر المدرسة البياجيه :

وينظر (بياجيه) الى النمو المعرفى نظره عالم البيولوجيا الى نمو الكائنات الحيه فلان كانت الكائنات الحيه تنمو عن طريق عمليتى التمثيل والتكيف : (تمثيل الغذاء وامتصاصه) وتكيف السلوك ليتعدل

(١٦٢) سيد محمد غنيم : النمو النفسى من الطفل الى الراشد (الكويت ، عالم الفكر ، المجلد السابع العدد الثالث ديسمبر ١٩٧٦) ص ٩٧

(١٦٣) محمد رفقى عيسى : مرجع سابق ص ١٠

(١٦٤) عبد الستار ابراهيم : الانسان وعلم النفس (الكويت ، عالم المعرفه ١٩٨٥) ص ٥٨

بصوره تحقق التوازن بينه وبين البيئه التى يعيش فيها ، فان الانسان يتمثل - الى جانب الغذاء المادى الذى يسهم فى نموه الجسمى .. الغذاء الثقافى متمثلا فى الخبرات المعلمه التى تسهم فى تعديل سلوكه ومواءمته بحيث يتحقق التوازن بين الانسان ككائن اجتماعى والبيئه الاجتماعيه الثقافيه التى يعيش فيها ، وبين ثنايا هاتين العمليتين (التمثل والتواؤم تنمو وتتعدل الصيغ العامه لسلوك الفرد ، وتتطور وفق المراحل التاليه [١٦٥] سيتعرض الباحث للمراحل متكاملة وسيشير فى حينه الى موقعها بالنسبه لعينه البحث الحالى .

١) المرحله الحسى حركيه او الفتره الحسيه الحركيه (من الميلاد الى الثانيه) Sensorimotor Period وهى تخرج عن نطاق عينه البحث الحالى

فى هذه المرحله يبدأ السلوك انعكاسيا يستجيب للمثيرات الصادره عن جسمه (حركه أو صراخ) اذا كان هناك مغص أو ضحك ومناغاه اذا كان هناك ارتياح او تلك الصادره عن الاشياء والاشخاص المحيطين به ، ولكن هذا السلوك الانعكاس يتطور شيئا فشيئا لتتكون فيه استجابات منقطعه تستجيب بالحركه للأشياء والاشخاص فى محاولة للتعامل مع الواقع وتسخيره لقضاء حاجات الطفل ، ومما يميز هذه المرحله ان المسافه العقليه (ممثله فى التفكير) بين المثير والاستجابه ضيقه جدا ان لم تكن معدومه بيد انها تتجه الى الاتساع بتكرار استجابات معينه وثباتها نظرا لأنها تشبع حاجات الطفل .

٢) المرحلة التصوريه او الحدسيه (فتره ما قبل العمليات الاجرائيه) من ٢ - ٧ سنوات : و . Preoperational period

فى هذه المرحلة ينفصل الطفل عن الأم بالقطاع ويتعلم المشى فيشرع فى استكشاف الأشياء المحيطه به ويأخذ فى تناولها والتعرف عليها ويبدأ فى اكتساب الفاظ اللغه التى تزودة بمسميات الأشياء والأشخاص المحيطين به فيكف تدريجيا عن التعامل الحسى حركى معها ويبدأ فى معالجتها بالرموز اللغويه وهنا تبدأ مرحله نمو عقلى جديده تجعل التفكير حدسيا يقوم على البيان المباشر أو الوصف والتحديد الدقيق لما هو موجود ولكن

(١٦٥) عبد الفتاح صابر عبد المجيد : فى سيكولوجيه النمو - طفوله ومراهقه (القاهرة ، مكتبه تربيه عين شمس ، ١٩٨٨) ص ١١٦ - ١١٩

الطفل - بسبب قصور مفاهيمه الذى يحاول استكماله بتوجيهه الاسئله الى الكبار والتخييل واللعبْ الايهامى - لا يقوم بعمليات تفكير متكامله بتناول الأشياء والمواقف من مختلف أو جهها بالاستدلال بشقيه (الاستقراء والاستنباط) والاستدلال الاستقرائى Inductive reasoning

أى الاداء العقلى الذى يتميز باستنتاج القاعده العامه منجزئياتها وحالاتها الفرديه والاستدلال الاستنباطى deductive reasoning

على تمييز واستنباط الأجزاء من القاعده العامه . وأنما حسيه النظر الى وجه واحد فقط من اوجه المدركات الحسيه . كما تتميز هذه المرحله بمركزيه الذات أو التمركز حول الذات وهو ما يجعل الطفل لا ينظر نظره موضوعيه الى الاشياء والمواقف وانما يحاول اعتبارها تدخل فى حوزته نظرا لانها خلقت لتسخر لخدمته .

" التمركز فى الذات " أو " التمركز حول الذات " Egocentrism

وهى حاله فى مراحل النمو النفسى يمر بها الطفل السوى عاده فيما بين الرابعه والسابعه منالعمر (عينه الدراسة الحاليه) ولهذه المرحلة مظهر ان احدهما ادراكى والآخر وجدانى :

فأما المظهر الادراكى فيتمثل فىان الطفل يعجز عن ان يوضع موضع الآخر يرى بعينه ومن ثم فانه لا يفكر ولا يهمه ان يفكر الا من وجهه نظره الخاصة وتنعكس هذه الحقيقه فى كلامه التلقائى . فهو يوجه معظم هذا الكلام الى ذاته لا الى الأخرين ، ولذلك يغلب عليه فى كلامه الاهتمام بالتأكيد اكثر مما يهتم بالتفسير والتبرير ويتضاءل اثر هذه الحالة فى قدرات الطفل الادراكيه بعد السابعه ولكنها تظل تؤثر فى استخدامه للغه الى حوالى الحاديه عشر .

أما المظهر الوجدانى فيتمثل فيما يبدو على الطفل من انانيه فى كثير من مواقف الحياة فللطفل قيمه الخاصه التى يتعلق بها وهو غير مستعد للتنازل التلقائى عنها وتقدير قيم الأخرين والتعلق بها ، وهناك توازن دقيق فى الارتقاء النفسى العام للطفل بين هذين المظهرين .

ويعد مفهوم التمركز حول الذات مفهوم هام ورئيس فى نظرية جـــان بياجيه" استخدمه لوصف الحالة التى يكون عليها تفكير الطفل فى بدايه نموه العقلى وحاول بواسطه هذا المفهوم أن يوضح الفرق بين فكر الراشد وهـــو فكر مكيف للمجتمع وفكر الطفل وهو فكر مركزى الذات . ولصفه التمركـــز الذاتى فى مرحله ما قبل العمليات نتائج كثيره أهمها : ان الطفل يكشـف باستمرار عن عجز نسبى فى الأخذ بعين الاعتبار بوجهه نظر الغير كأحـــد الاحتمالات الممكنه ، وان يحاول ان ينسق وجهه نظره مع وجهات نظر الغيـــر ويشير (سيد محمد غنيم) الى انه نتيجه لافتقار الطفل الى الأخذ بوجهـــه نظر الغير ، نجده لا يحس بالحاجه الى تبرير افكاره للآخرين او البحـــث عن المتناقضات الممكنه التى تكمن فى افكاره ومنطقه . فهو حين ينقـــل فكره او افكارا الى اطفال آخرين ينقلها كما لو كان الآخرون يفهمـــون افكاره ووجهه نظره . ويعتقد بياجيه على حد تعبير (سيد محمد غنيـــم) اعتقادا جازما ان الطفل يصبح على معرفه بنفسه ويصبح قادرا على تبريـــر افكاره والارتباط بالمعايير المنطقيه والاجتماعيه من خلال التفاعـــلات المتكرره مع الآخرين ، وبخاصه تلك التى يجد فيها الطفل نفسه مضطرا المرة تلو المرة أن يعرف دور الآخرين ، وان يستمع لوجهه نظرهم وان يدخلها فى اعتباره . ومن هنا ، فان التفاعل الاجتماعى هو الذى يحطم مركزيـــه الذات فى الطفل . ومع ذلك ، فهذا التمركز حول الذات طور من اطوار النمو لابد ان يمر به طفل هذه المرحله (١٦٦).

وهذه الحقيقه تؤكدها وتتمشى معها عدم وجود دلاله معنويه لاثـــر التعزيز البديل على تعلم الطفل ، لان مركزيه الطفل حول ذاته تؤثـــر بدرجه واضحه على تعلمه الاجتماعى عن طريق ملاحظه النماذج .

فالتمركز حول الذات يشير الى عدم مقدرة الطفل على التميز بيـــن وجهه نظره ووجهه نظر الآخرين أو بين نشاطه والتغيرات فى الاشياء مـــن حولة ، فلم يكن يحذب انتباهه اثناء اجراء التجربه " لدراسة اثـــر التعزيز البديل على تعلمه " ما ان كان النموذج قد عزز (ايجابا أو سلبا

---

(١٦٦) سيد محمد غنيم : النمو النفسى من الطفل الى الراشد مرجع سابـــق ص ١٠٣ .

أو لم يتم تعزيزه) ، وانما كان الباحث يرى انه كان يفضل اختيارا اخر من وجهه نظره هو لا من وجهه نظر التعزيز ودونما اعتبار لنموذج قد تم تعزيزه ام لا .

ويؤكد بياجيه على ضروره ملاحظه النقاط التاليه بالنسبه لحالة التمركز حول الذات عند الطفل :

أ) ان التمركز حول الذات عند الطفل سمه من السمات المعرفيه في علاقته مع الأشياء ولا يقصد بها المعنى الاجتماعى او الخلقى . فالمقصود هنا هو التعبير عن خلط الطفل وعدم مقدرته على التمييز بين الذات والموضوع - اثناء عمليه اكتساب المعرفه ، حيث نجد ان الطفل الذى يجهل ذاته عندما يتجه نحو الموضوع لا يستطيع التغلب على تمركزه حول ذاته .

ب) التمركز حول الذات ليس عمليه شعوريه .

ج) التمركز حول الذات لا يعنى الشعور او الادراك الزائد للذات او التركيز الزائد عليها الذى يدفع الطفل الى ان يفقد الاهتمام بالأشياء الخارجيه ولكنه على العكس من ذلك تماما يعنى الواقعيه الكامله ، اى الادراك المباشر الفورى للأشياء كما تبدو للطفل وهذا الادراك مباشر لدرجه ان الطفل الذى يجهل ذاته لا يستطيع ان يخرج خارج حدود هذه الذات ويرى نفسه فى اطار عالم من العلاقات المتحرره من المؤثرات الذاتيه .

د) من حيث ان التمركز حول الذات يعنى عدم المقدره على التمييز بين ما هو ذاتى وما هو موضوعى فانه يعتبر عكس الموضوعيه تماما ، لكون الموضوعيه تعنى النسبيه على المستوى المادى والقبول بوجهات النظر المتعارضه على المستوى الاجتماعى .

الا ان هناك بحوث " اوجيمان " (امريكا) و " كونستام " (هولندا) و " سميدسلوند " (النرويج) و " آبيلى " (المانيا الغربيه) على تبين تأثير التعلم على النمو . وهى بحوث معمليه تناولت اساسا مفاهيم مدرسة جنيف فى هذا الصدد . وتذهب هذه البحوث الى ان التمركز حول الذات وهو مفهوم اساسى فى نظريه بياجيه ويعنى تقييم الوسط المحيط بالطفل

من وجهة نظره الذاتيه فحسب ، ليس بمفهوم صحيح ، وينبغى استبداله بمفهوم آخر هو " اللاتمركزيه " Decemberism ، ويعنى المقدره على تبنى وجهةنظر الآخرين ، ومن هذا الموقع يأخذ الطفل فى تقييم الوسط المحيط به . وفى هذا الصدد تلعب " المؤثرات الاجتماعيه دوراهائلا" (سميد لوند) ويظهر التمركز حول الذات فى مواقف معينه ، حيث لا يستطيع الطفل ان يستعلم عما يقدم له من مسائل - أى يحدد ما هو غريب عليه - وبالتالى يحدد بدلا من ذلك موقفه ذاتيا . أى حيث تنعدم مواقف المؤثرات الخارجيه ، يظهر التمركز حول الذات ، وهنا " يتحدد التمركز حول الذات موقفيا " (آيبلى) .

ويتضح من هذا العرض ان اصحاب المعسكر الأول (بياجيه أساسا) أقرب الى " التشاؤميه " فىالنظرالى امكانات التطور النمائى لدى الناشئه ، فى حين ان ممثلى الاتجاه الأخر (وهو الأغلب فى معظم دول العالم) يؤمن ، بالتجربه ، بأننا نستطيع ان ندفع هذه الامكانات الى أفاق لا يتوقعها احد اذا أحسنا توفير الشروط الملائمه للتعليم والتعلم(١٦٧) فبالتعلم ينشط النمو الانسانى .

٣) مرحله العمليات العيانيه (الاجرائيه المحسوسه) - الملموسه من ٧ الى ١١ سنه Concrete Operational period

فى هذه المرحله يقوم الطفل بعمليات متكامله تتناول الاشياء والمواقف بالترتيب والتصنيف وادراك العلاقات بينها ، كمايدرك ويلم بفكره ثبات الأشياء مهما طرا على شكلها الظاهرى من تغيرات غير جوهرية ، وفى هذه المرحله يلم الطفل بمفاهيم الكم والمساحه والمفاهيم الهندسيه والعدديه ومفاهيم الزمن والعلبه والوزن والمسافه . ولكن المامه لها مازال أسير الواقع الذى يعيش فيه الفرد ولا يتخطاه الى الافكار والمبادىء العامه .

توصف هذه المرحلة من النمو بأنها المرحلة التى يبطىء فيها النمو الجسمى لحساب جوانب اخرى يسرع فيها النمو . وهذه الجوانب هى الجانب العقلى ونمو الذات والنمو الاجتماعى . ويتضح لنا هذا القول اذا ما تتبعنا أو تفحصنا نتائج الدراسة الحاليه " للبعد الاول " لوجدنا فروقا بين نتائج تأثير التعزيز البديل على تعلم الطفل فى بدايه المرحله

(١٦٧) طلعت منصور : تنشيط نمو الاطفال (الكويت ، عالم الفكر ، المجلد العاشر ، العدد الثالث ، ديسمبر ١٩٧٩) ص ١٨٨ ، ١٨٩

عنه فى نهايتها . لوجدناها تتفق تماما مع مظاهر النمو العقلى فى الطفوله المتأخره . فالطفل الذى كان لا يفهم من أمور بيئته وما يحيط به شيئا يعيش متحصرا داخل نفسه لا يرى الا رغباته ومطالبه (فى الاختيار) . يريد لها اشباعا عاجلا بصرف النظر عن أيه ظروف أخرى (تعزيز) . هذا الطفل المتسرع المتلهف القلق من أجل الاختيار المخالف بغرض الاستطلاع والاستكشاف والتغير فى نوع اللعبه التى اداها هو شخصيا دونما تأثير عليه من آخر " سواء أكان ذلك باحثا يعزز نموذج أو يعززه هو شخصيا بالايجاب ، أو نموذج يريد تقليده ، ولكن الأمر فى بدايه المرحله والمرحله السابقه عليها جد يختلف تماما عنه فى نهايه المرحلة والذى نجده فيها هادئا متزنا ، يدرك كثيرا مما يدور حولة " من أداء لنموذج - تعزيز لنموذج - يؤجل رغباته ويتمثل لرغبات الكبار ، ويحرص على رضائهم ، ويربط الاسباب بالمسببات . ولذا ينصح المعلمون بأن يكثروا من استخدام الوسائل السمعيه والبصريه التى يتيح للطفل الالمام بالمفاهيم العلميه والحياتيه عن طريق الخبرة الملموسة وان تكون الوسائل مجسمه بقدر الامكان لوصول حاستى اللمس والحاسه العضليه الى قمه النضج فى هذه المرحله ، فالخريطه المجسمه أفضل من الخريطه المسطحه ونموذج القلب أوالعين والذى يمكن ان يفكه الطفل ويتعرف على ما بداخله أفضل من الرسومات المسطحه مهما بلغ اتقانها ، حيث ان البعد الثالث يتحقق فى الوسائل المجسمه ، وكلما استغلت الوسيله حواسا اكثر زادت قيمتها التربويه . ولهذا استخدم الباحث الكروت الملونه لأشكال هندسيه مختلفه شملت (المربع - المثلث - المستطيل - الدائره - المعين - الاسطوانه - شبه المنحرف) .

كذلك يجب تدرب اطفال الصفوف (الرابع والخامس) الابتدائى على التفكير بمعنى اكتشاف العلاقات بين الاشياء . وذلك بعرض قضايا تحوى علاقات بسيطه يمكن للطفل اكتشافها . كما يجب تدريبهم على ممارسة الوان التفكير الأخرى ، أما نوع الاداء الذى يسميه (بياجيه) باسم العمليات Operations فان اى عمل تصورى ذهنى يكون جزء متكاملا من شبكه اعمال مترابطه ، يعتبر أساسا " عمليه " . ولقد اشار "بياجيه" الى العديد من هذه العمليات ، فهناك عمليات الاضافه المنطقيه (الجمع)

وعمليات الطرح والضرب والقسمه ، سواء فيما يتصل بالانواع او العلاقات وهناك العمليات العقليه العدديه المختلفه الانواع ، والتى اطلق عليها اسم العمليات المنطقيه الأخص infralogical operations وتتضمن الكم والزمان والمكان وغيرها . وهناك ايضا العمليات التى تتصل بنظام القيم والتفاعل المتبادل بين الافراد . ويعرض (سيد محمد غنيم) الى أهم منجزات العمليات المحسوسة او العيانيه بانه اذا كان مرحله ما قبل العمليات يميل فيها الى العمل فقط فى ضوء الواقع الظاهرى الذى يقع أمام ناظريه فانه فى هذه المرحله يبدأ بعد تفكيره من الواقع الى الممكن . فاذا اخذنا متسلسله مكون من عناصر ثلاثه أ ، ب ، ج (الواقع) فانه بامكانه تطبيق هذه العلاقه على عناصر جديده مثل د ، هـ (أى الممكن) وهذه الخطوه تعتبر من أهم الخطوات تمهيدا للانتقال الى المرحله الرابعه والأخيره (١٦٨).

فيمكن استغلال دروس العلوم فى توضيح المنهج الاستقرائى للتلاميذ ويمكن تدريبهم على ممارسته فى المعمل ، كذلك يمكن الاستفادة من منهج المواد الاجتماعيه فى شرح المنهج الاستدلالى فى التفكير . ومن الاهداف التربويه المنشودة أيضا تنميه قدره النقد واكتشاف المتناقضات والمغالطات وعدم قبول الاقوال بدون تمحيص (التفكير النقدى) حتى لا يسهل استهواءة .

٤) مرحلة العمليات الشكليه أو المجرده (الفتره الاجرائيه الصوريه)
Formal operational period

ونبدأ من حوالى الثانيه عشر وفى هذه المرحله يتخطى الطفل حدود الواقع الضيقه الى آفاق الممكن الرحبه ، أى انه لا يظل أسيرا للمعطيات الملموسة التى تقدم لها فى شكل خبرات ملموسة ، وانما يحاول ان يفهم المبادىء العامه التى تحكم الظواهر التى يشاهدها والمفاهيم التى يدرسها والتى تأخذ شكل قوانين أو نظريات تفسر ما يلم به من موضوعات ، وهو يصل الى هذه القوانين والنظريات عن طريق القياس (استخراج النتائج من مقدماتها أ = ب ، ب = ج ∴ أ = ج) او الاستقراء (استخراج الكليات من جزئياتها ، مثل التوصل الى اثبات أحد القوانين العلميه

---

(١٦٨) سيد محمد غنيم : المصدر السابق ص ١٠٥ ، ١٠٦

(الطفو ، مثلا) من تجربه معمليه . أو الاستنباط (استخراج الجزئيات من كلياتها : التعرف على جزء بنسبة الى المركب الذى يحتويه . ومن ثم فالطفل فى هذه المرحله يشرع فىالتفكير العلمى المنطقى .

ويرى بياجيه ان نمو المراحل الاربع السابقه بصوره مطرده ومتتابعه رهن ينضج الفرد وما يتهيأ لة منخبرات من خلال عمليه التعلم فيتمثلها ويتعدل سلوكه العقلى المعرفى باستمرار - فى سياق هذه المراحل مرحله تلو مرحلة .

ولهذا ليس هناك اتفاق حينما تكون هناك مقارنه بين العاديين والمتخلفين عقليا ، بالاشارة الى ما يراه " جان بياجيه " وتتفق مع نتائج دراستنا تماما .

ويلخص (لطفى فطيم وزميله) نظرية بياجية فى التفاعل بين الفرد والبيئه ، فى انه يقول بأننا نتفاعل مع البيئه من خلال ابنيتنا المعرفيه التى تحول المعلومات الحسيه التى نتلقاها من البيئه وهذا التحويل يشوبه الكثير من التحريف والتشويه خلال الطفوله ويتعدل شيئا فشيئا ليصبح اكثر مطابقه للواقع من ازدياد ثراء الابنيه المعرفيه وزياده احكامها . ويمر الطفل بمراحل كثيره خلال انشاء هذه الابنيه ويكون تتالى أو تسلسل مراحل النمو هذه واحدة لكافه الاطفال .

وفقا لذلك التصور فان مهمه اصحاب التربية والتعليم هى مساعدة الاطفال على احكام معرفتهم فى اطار تُرى متماسك وتستطيع أن تشبه ذلك بالذى يذهب الى بلد غريب فسيكون فى استطاعته ان يرى اكثر ويتوافق أحسن اذا ما ذهب مزودا باطار عام للتفكير وبعض المعلومات العامه والامر بالمثل فىالتربيه اذ ستكون مهمتنا ان نساعد الاطفال على ان يزيدوا من تعلمهم وتكيفهم خلال حياتهم لا لما يوجد بالفعل فى بيئتهم وانما لعالم مقبل لا نستطيع تصوره ، ولقيم ومثل سينشئونها من خلال أبنيتهم المعرفيه والوجدانية (١٦٩) لقد تأكد لنافى عرضنا لنظريه التعلم الاجتماعى

---

(١٦٩) لطفى محمد فطيم - ابو العزايم الجمال : مرجع سابق (١٩٨٨) ص ٢٤٩ ، ٢٥٠ .

انها تستخدم مفهوم التمايز فى الاشاره الى تطور ونمو عمليه التعلم من التقليد الى الملاحظه ثم ممارسة الفرد لنشاط وسلوك يتناسبان مع مدى ما تعلمه ، الأمر الذى يتضح كذلك فى تعلم كل من الطفل والبالغ ، الا ان الارتباط بين مفهوم التمايز وعمليه النمو المعرفى يبدو اكثر وضوحا فى نظريه جان بياجيه ، فالطفل يسير فى نموة فى الاتجاة الذى يعتبر نفسه بمقتضاة موضوعا ضمن أخرين ، وهو ما يعرف لدى بياجيه البعد عن التمركز Decentring فى مقابل عمليه التمركز Centric التى تغلب على سلوك الطفل فى مراحله الاولى ، هذا يعنى ان نمو الطفل يتدرج من كونه متمركزا حول الذات الى التعامل المتفتح على الآخرين ، الأمر الذى ينعكس فى سلوكياته (١٧٠).

ويرى الباحث أنه من الأهميه بمكان الاشاره الى ما لخصته (لورانس فرانك Laurance Frank) من الأضرار التى نتجت عن عدم الاهتمام بالاطفال والانشغال التام بالعمليات الاحصائية والكمية بهدف التوصل الى قوانين ومعادلات فى مجال بناء وتدقيق الاختيارات حيث كان العلماء اكثر ميلا الى احلال الأحصاء محل الاستبصار واكثر ميلا الى انكار الجوانب الأخرى من سلوك الطفل التى لايمكن اخضاعها للمواصفات الجامده وللاختبارات المقننه (١٧١) الا ان اهتمام (بياجيه) قد انصب اساسا على فهم ودراسة التغيرات الكيفية التى تطرأ على تفكير الطفل مع النمو والتطور ووصف وتفسير التراكيب الفعلية المختلفه من خلال استخدام منهجة المميز الذى يهدف الى الدراسة العميقة والمستفيضه لسلوك الطفل دون الاكتفاء بالدراسة السطحية السريعه لهذا السلوك ، فهو أصلح المناهج لدراسة الحالات الخاصة مقارنه بالعادية .

---

(١٧٠) حمدى على الفرماوى : الاساليب المعرفيه ومفهوم التمايز النفس مرجع سابق ص ٤٧٨ ، ٤٧٩ .

(١٧١) ليلى كرم الدين : المنهج الاكلينيكى لجان بياجية ومحاولات تقنينه (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، مجله علم النفس يناير ١٩٨٧) ص ٥٦

الفصل الثالث

١) المتغيرات المستخدمه فى البحث

٢) اجراءات تطبيق التجربه على العينه (عاديين وضعاف عقول)

أ) التطبيق القبلى .

ب) التطبيق البعدى .

٣) ادوات التجربه والعينه .

أ) العاديين .

- ادوات خاصه بأطفال الحضانه

- أدوات خاصه بأطفال الحلقه الاولى من التعليم الاساسى .

ب) ضعاف العقول

- أدوات خاصه بأطفال الحلقه الأولى من التعليم الاساسى

العينه : (عاديين وضعاف عقول)

أ) العاديين - اطفال الحضانه (٤ - ٦) سنوات

- اطفال المدرسة الابتدائيه (٧ - ١١) سنه

ب) ضعاف عقول - اطفال المدرسة الابتدائيه (٩ - ١٣) سنه

٤) فروض الدراسة

٥) التحليل الاحصائى .

٦) تعليق على نتائج التجربه والمعالجات الاحصائية .

٧) أسلوب التعزيز النموذجى من خلال طرح الباحث لبعض التأكيدات للمتخصصين التربويين من خلال ما توصلت اليه الدراسة الحالية .

٨) نظام التعزيز بالفيشات " برنامج مقترح اعده الباحث " .

الفصل الثالث: التصميم التجريبى واجراء الدراسة العمليـــــــــــه

١) المتغيرات المستخدمه فى البحث

(أ) المتغير المستقـــــل :

وهو متغير تجريبى يظهر اثره على المتغير التابع ويتحدد فـــــى الآتى :-

١) ثلاثه انواع من التعزيز اللفظى " المباشر " (ايجابى - سلبى - لا يوجد تعزيز) ، تقدم هذه الانواع الثلاثه من التعزيز من قبـــل الباحث للمفحوصين " النماذج " Models فقط .

٢) ثلاثه انواع من التعزيز " البديل " (ايجابى - سلبى - لا يوجـــد تعزيز) ناتجه من ملاحظه أو مشاهدة المفحوصين " المشاهديـــن " Observers لا قرانهم المفحوصين " النماذج " وهـــم يقومون بالاعمال ويتلقون عنها تعزيز لفظى " مباشر " .

٣) الصف الدراسى ، ويتمثل فى المستوى الثانى ، والمستوى الثالـــث ، والمستوى الرابع والمستوى الخامس من مرحلة التعليم الاساسى والحلقه الاولى ، اسوياء ومتخلفين عقليا .

(ب) المتغير التابـــع :

يتحدد فى استجابات اختيار العمل اللاحق ، لكل من :

١) المفحوصين " المشاهدين Observers " عندما يختـــارون نفس العمل أو عمل مختلف للعمل الذى اداة المفحوصين " النماذج

٢) المفحوصين " النماذج Models " عندما يختارون نفـــس العمل او عمل مختلف للعمل الذى أدوه من قبل (سابقا) .

٢) عينه الدراسة : المدرسة الابتدائيه

العاديين

تكونت عينه الدراسة من عدد ٢٨٨ (مائتان وثمانيه وثمانون) تلميذا وتلميذه تم اختيارهم عشوائيا من بين تلاميذ وتلميذات الصفوف الثانى والثالث

والرابع والخامس من المدرسة الابتدائيه الملحقه لدار معلمات شبرا احدى مدارس الحلقه الاولى من التعليم الاساسى بمنطقه شمال القاهرة التعليمية والملتحقين بالعام الدراسى ١٩٩١/٩٠ . وقد تكونت العينه من عدد ٣٦ زوجا من تلاميذ الصف الثانى من الجنسين ، وعدد ٣٦ زوجا من الصف الثالث من الجنسين ، وعدد ٣٦ زوجا من الصفالرابع من الجيش ، وعدد ٣٦ زوجا من الصف الخامس من الجنسين والجدول رقم (١) يبين توزيع هذه العينه .واسلوب اختيارها .

جدول رقم (١)

الصف الدراسى	ذكور	اناث	اختيار العينه
	عدد الازواج	عدد الازواج	
اطفال الحضانه العاديين ٤ - ٦	(٣٢) زوج	(٢٢) زوج	بالطريقه العشوائيه
المدرسة الابتدائيه عاديين ٧ - ١١	(٧٨) زوج	(٢٢) زوج	بالطريقه العشوائيه
التربية الفكريه عادين ٧ - ١٣	(١٧) زوج	(٥) ازواج	بالطريقه العمدية

ويتبين من الجدول السابق

تقسيم العينه المختاره الى ١٢(اثنتى عشره) مجموعه . كل مجموعة تتكون من عدد ٢٤ (اربعه وعشرون) تلميذ / تلميذه .

ويعتبر حجم العينه (الاسوياء) مناسبا لما يتبع فى الدراسات التجريبية من حيث الاعتداء بالنتائج المستخرجة وكذلك المقارنات بين المجموعات .

وقد تم اجراء التجربه على كل زوج من التلاميذ/ التلميذات على حده بحيث يصبح أحدها مفحوصا يسمى " نموذج Model " يتلقى تعزيز لفظى " مباشر " (ايجابى - سلبى - لا تعزيز) بمجرد ادائه للعمل ، والأخر مفحوصا يسمى " مشاهد observers " ويقع تحت تأثير التعزيز

البديل Vicarious reinforcement (ايجابى - سلبى - لا يوجد تعزيز) ولا يتدخل فى عمل زميله .

وقد تم اختيار كلزوج من التلاميذ من نفس الجنس (اى ولدين او بنتين) كما روعى التجانس من حيث الصف الدراسى ، والسن ، والجنس والقدرة على التحصيل ، والحيويه والنشاط - والرغبه فى اللعب معا .

وقد تم ذلك بمساعدة مدرسة الفصل وبالاستعانه بسجلات المدرسة وبذلك اصبحت عينه العاديين من اطفال (الحضانه) ١٠٨ ، المدرسة الابتدائيه ٢٨٨ اختيروا بالطريقه العشوائية فى حين بلغت العينه المختاره لتلاميذ مدرسة التربية الفكرية (٤٤) طفلا اختيروا بالطريقه العمدية .

أ) الاداة المستخدمة مع اطفال الحضانه

١) حجرة . ٢) عدد ٢ (اثنين منضده) ٤(اربعه) كرسى صغير.

٣) جهاز 3 steps Ahead parents guide

An early learning program for your child educational insights.

للجهاز موصل عبارة عن قلم يضغط على الجزء المخصص للشكل المتشابه فيعطى موسيقى اذا كانت الاجابه صحيحه (تعزيز) أو لا يعطى اى موسيقى فى حالة خطأ الاختيار كما فى الشكل رقم (٦)

مرفق معه مجموعه من الكروت بها مجموعة من الرسوم والاشكال الهندسيه الملونه وفى الركن الايسر من الورقه شكل هندسى فى الخانه الأخرى ثلاث أشكال احدهما فقط متشابه مع هذا فى الشكل وفى اللون كما فى شكل(٧)

اذا وضع التلميذ القلم بالضغط على أسفله سمع صوت الموسيقى كتدعيم للاختبار الصحيح . (مرفق صورة للجهاز والكروت المستخدمه) .

ب) الادوات المستخدمه مع اطفال المدرسة الابتدائيه (عادين - ضعاف عقول)

١) حجرة

٢) عدد ٢ (اثنين منضده ، عدد ٤ (اربعه) كراسى .

٣) عدد ٤ (اربعه) لعبه تعليمية .

٤) استمارة تسجيل الاختيـــــارات .

وتفصيل تناول هذه الادوات كالآتـــى :-

أولا : حجرة مناسبه لاجراء التجربه ، جيده الاضاءه والتهويه والهدوء التام

ثانيا: عدد ٢ اثنين) منضده ، عدد ٤ (أربعه) كراسى .

توضع منضده وعدد ٢ (اثنين) كرسى فى احد اركان الحجرة ووضـــع منضده وعدد ٢ (اثنين) كرسى فى الركن الأخر للحجرة وفى مواجهه المنضده رقم (١) على ان يكون جلوس المفحوصين مخالف للأخر حتى لا يرى كلا منهـــا الآخر اثناء الآداء ، وتم وضعلعبتين تعليميتين على كل منضدة .

ثالثا : عدد ٤ (اربعه) لعبه تعليميه ، كل لعبتين متشابهتين . كالآتى:

عدد ٢ (اثنين) لعبه تعليميه كل منهما يتكون من عدد ٦ (ستـــه)

صور ملونه لحيوانات مختلفه هى : حصان ، بقره ، بط ، دبك ، اوزه ، خروف . عدد ٢٠ (عشرون مربعا خشبيا) تعتبر اجزاء تستخدم فى تشكيـــل بناء كل حيوان ويطلب الباحث من (المفحوص النموذج) اختيار صـــــوره لحيوان معا ، ثم محاولة التوصل الى تجميع شكله عن طريق تجميع اجزائـــه المتمثله فىالمكعبات الخشبية . وبعد ان يتم المفحوص (النموذج) عمـــل شكل الحيوان كاملا ، يتلقى المفحوص (النموذج) التعزيز المناسب شكل(٨)

- عدد ٢ (اثنين) لعبه تعليميه كل منها يتكون من ٤٠ مكعب مـــــن البلاستيك مرسوم عليها صور لعديد من الحيوانات والاشياء التى يستخدمهـــا الانسان فى حياتة مثل : " بقره ، ارنب ، حصان ، تليفون ، سياره ، يـــد حمامه ، ورده ، شجره ، غزاله ، ضفدعه ، فنجان ، وعلى كل صوره فـــــى أحد اركان المربع البلاستك العكسى للصورة حرف) على ان يكون الحرف الاول من اسمها مدون علىالمربع العكسى للصورة) ويطلب الباحث من المفحـــوص (النموذج) ان يختار صوره من بين المكعبات البلاستك ، ثم محاولة تجميع حروفها الهجائيه وتركيبها رأسيا فى شكل كلمه مقروءه تدل على اسم الشىء وعندما يتم اكمال العمل ، يتلقى المفحوص (النموذج) التعزيز المناسب.

وقد تم وضع عدد (اثنين) لعبه على المنضده رقم (١) لعبه مـــن الصنف الاول " مكعبات خشبيه " ، لعبه من الصنف الثانى " مكعبات بلاستـــك "

وحدث ذلك بالمثل بالنسبه للمنضده رقم (٢) .

رابعا : استماره تسجيل الاختيارات : لكل من الصفوف الثانى والثالث والرابع والخامس (اسوياء ومتخلفين عقليا) كالآتى :-

١) تم اعداد استماره تسجيل الاختبارات لعدد (١٤٤) زوج ، تمثل جميع الصفوف الثانى والثالث والرابع والخامس ، تتلقى تعزيز محايد (لا يوجد تعزيز) فيمايختص بالدراسة القبليه للاطفال الاسوياء وعدد (٤٢) زوج للاطفال المتخلفين عقليا .

٢) بالنسبه للدراسة البعديه

- بالنسبه للصف الثانى : تم اعداد استماره تسجيل الاختبارات لـ عدد ١٢ (اثنتى عشر) مجموعه ، منها تمثل التعزيز اللفظى " المباشر " (ايجابى - سلبى - لا تعزيز) وسته مجموعات اخرى تمثل مجموعات التعزيز " البديل " (ايجابى - سلبى - لا يوجد تعزيز) وقد اعدت الاستماره بحيث تتضمن خانه لكل زوج من الاطفال (مفحوص " نموذج " / مفحوص " مشاهد ") . وخانه للجنس وخانه للسن . وخانه لتسجيل استجابه الاختيار من بين اللعب الموجودة على المنضده رقم (١) وذلك بالنسبه للمفحوص " الشاهد " فقط . وخانه أخرى لتسجيل استجابه الاختيار من بين اللعب الموجوده على المنضده رقم (٢) وذلك بالنسبه للمفحوص " النموذج " فقط .

وهكذا بالنسبه للصفوف الاخرى الثالث ، والرابع ، والخامس .
وقد قام الباحث بتسجيل استجابات الاختيار لكل من المفحوصين " المشاهدين" والمفحوصين " النماذج " على التوالى .

٤) اجراءات تطبيق الاختبار

أ) القبلى Pre-test

العمل الذى اقدم المفحوصين " النماذج - المشاهدين " فى هذه التجربه القبليه - على القيام به هو اختيار احد اللعبتين الموجوده على المنضده رقم (١) واختيار احد اللعبتين الموجوده على المنضده رقم (٢) والمفحوص النموذج يتلقى تعزيز لفظى " مباشر " محايد أى " لا يوجد تعزيز"

عند اتمام ادائه للعمل . (تركيب اجزاء اللعبه - أو تجميع حروف اسم الشيء) الموجود على المنضده رقم (١) ثم يطلب منه الباحث الانتقال الى المنضده رقم (٢) بحيث لا يرى اى منهما الآخر اثناء اللعب

ب) اما بالنسبه للدراسة " البعديه "

فقد تضمنت تلقى النموذج " تعزيز مباشر "direct reinforcement وهو النموذج Model الذى يقوم بالعمل ووجود مفحوص آخر وهو الذى يشاهد ويراقب زميله الذى يقوم بالعمل ، والذى يتلقى تعزيزا مناسبا بعد اتمامه لفظى " مباشر " (ايجابى - سلبى - لا يوجد تعزيز) .

قسم الباحث العينه العشوائيه من كل فصل ابتداءا من الصفوف (الثانى اول وثانى - والثالث - اول وثانى - والرابع اول وثانى والخامس أول وثانى) الى ازواج من التلاميذ (من نفس الجنس) وقال لهما

" سوف نلعب سويا بعض الألعاب المسليه " ، ثم طلب منهما الجلوس على الكراسى أمام المنضده رقم (١) ، أحدهما بجانب الآخر حتى يستطيع النموذج العمل ويستطيع المراقب " المشاهد " ملاحظه النموذج اثناء قيامه بالعمل . ثم شرح لها العمل المطلوب أدائه . بالنسبه للعبه " المكعبات الخشبية " ، وكيفيه بناء شكل حيوانى من المكعبات مماثله لصوره الحيوان الموجود أمامهما الذى سوف يتم اختياره من قبل المفحوص " نموذج أو مشاهد" ويقول الباحث للمفحوص بعد ذلك شكل (٨)

" هذه الصوره (لحصان) " وهذه المكعبات عباره عن اجزاء اذا تم تجميعها وترتيبها سوف تصل الى شكل (الحصان) الموجود فى الصورة . ثم شرح لها الباحث لعبة المكعبات البلاستيك " المصور عليها حيوانات واشياء اخرى يستخدمها الانسان فى حياته ومدون على الركن المقابل للصورة الحرف الاول من اسم الشيء او الصورة . وشرح لهما كيفيه ممارسة العمل باستخدام الحروف الهجائيه وتركيبها رأسيا بحيث تقرأ اسم الشيء أو الصورة قال الباحث

امامك (حصان) والحرف الاول من اسمه مكتوب على المربع العكسى للصوت والمطلوب منك تكوين اسم الصورة عن طريق اختيارك للحروف الهجائيه التى يتكون منها الاسم " وهكذا بالنسبه لبقيه الصور والاشكال .

بعد ذلك اختار الباحث " عشوائيا " احد التلاميذ لكى يصبح نموذجا ثم سألة .

" اى اللعبتين تحب ان تلعب بها ؟ "

وعند اختيار النموذج للعبه التى يحب ان يلعب بها - قام الباحث على الفور بتسجيل هذا الاختيار فى استمارة تسجيل الاختبارات - ثم تركه يمارس العمل .

وفى اثناء ذلك يقوم المشاهد بمراقبه وملاحظه زميله " النموذج " حتى اتمام العمل دون تدخل منه . وفى نهايه اتمام النموذج للعمل تتم الآتى :

- بالنسبه لمجموعات التعزيز الايجابى " المباشر " تم اخبار المفحوص " النموذج " انه أدى العمل بمهارة :

" ياه ... آنت عملتها كويس قوى .. برافو " .

- بالنسبه لمجموعات التعزيز السلبى " المباشر " تم اخبار المفحوص " النموذج " بانه لم يؤدى العمل بمهارة .

" ياه .. أنت معرفتش تعملها كويس ... معلهش " .

- بالنسبه لمجموعات اللاتعزيز (اى التى لم تتلق تعزيز) تم اخبار المفحوص " النموذج " بصوت " محايد " .

" خلاص ... انت خلصت ... خلاص ".

وبعد ذلك قال الباحث للمفحوص " المشاهد "

الان جاء دورك فى العمل ، وسألة هذا السؤال

اى اللعبتين تحب ان تلعب بها ؟ وبمجرد ان يختار المفحوص المشاهد اللعبه التى يجب ان يلعب بها ، قام الباحث بتسجيل هذا الاختيار فى استماره تسجيل الاختيارات .

واثناء قيام المفحوص " المشاهد " بالعمل على المنضده رقم (١) قام الباحث بنقل المفحوص " النموذج " الى المنضده رقم (٢) دون ان يعطيه الفرصه فى التدخل فى عمل المفحوص " المشاهد " او الايحاء له باختيار

اللعبه التى يريده ان يلعب بها - لهذا قام بنقله الى المنضده رقم (٢) وطلب منه ان يختار من بين اللعب الموجودة عليها ، وبمجرد اختياره للعبه التى يحبها . قام الباحث بتسجيل هذا الاختبار فى استماره تسجيل الاختبارات .

وفى نهايه التجربه قام الباحث بمدح كل زوج قبل انصرافها وقبل السماح للزوج الاخر بدخول حجرة التجربه حتى لا يشعر أى منهما بالاحباط وحتى يشعروا انهما أديا التجربه بنجاح .

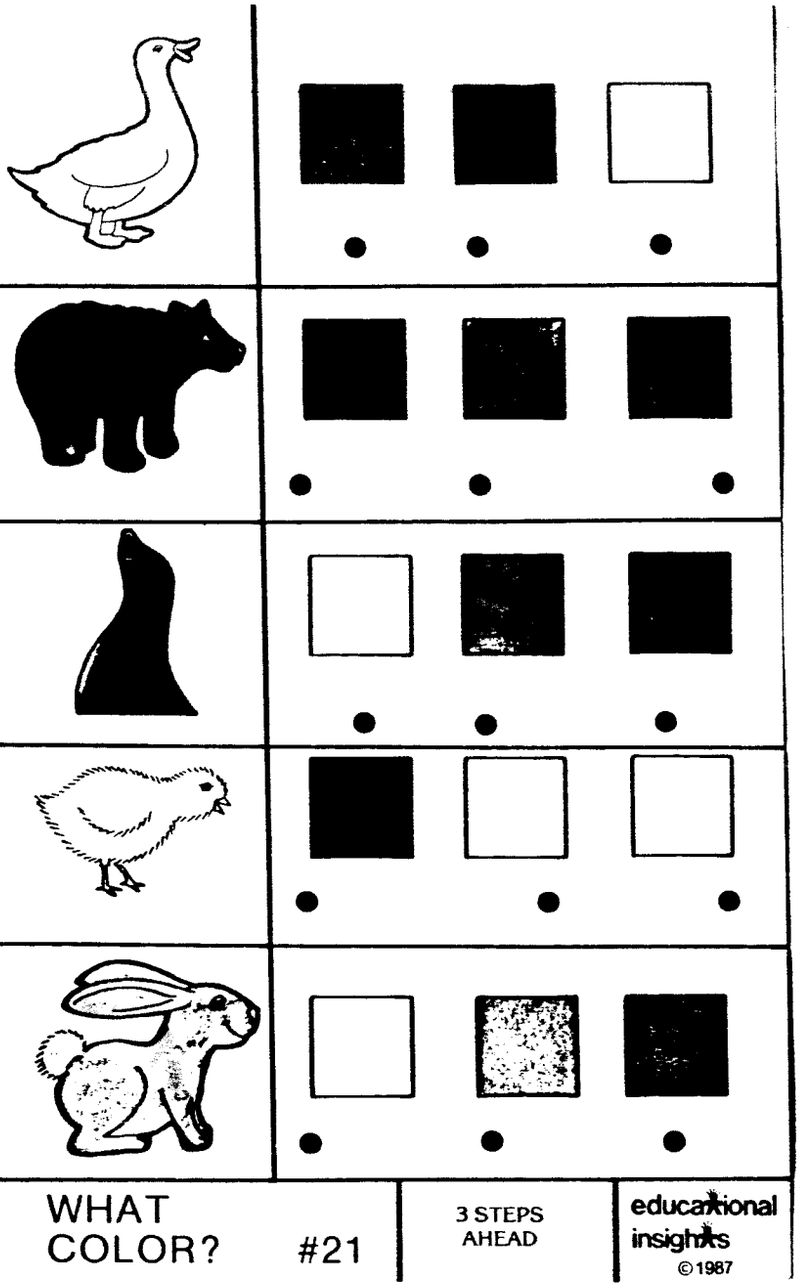
3 STEPS AHEAD

PARENTS GUIDE

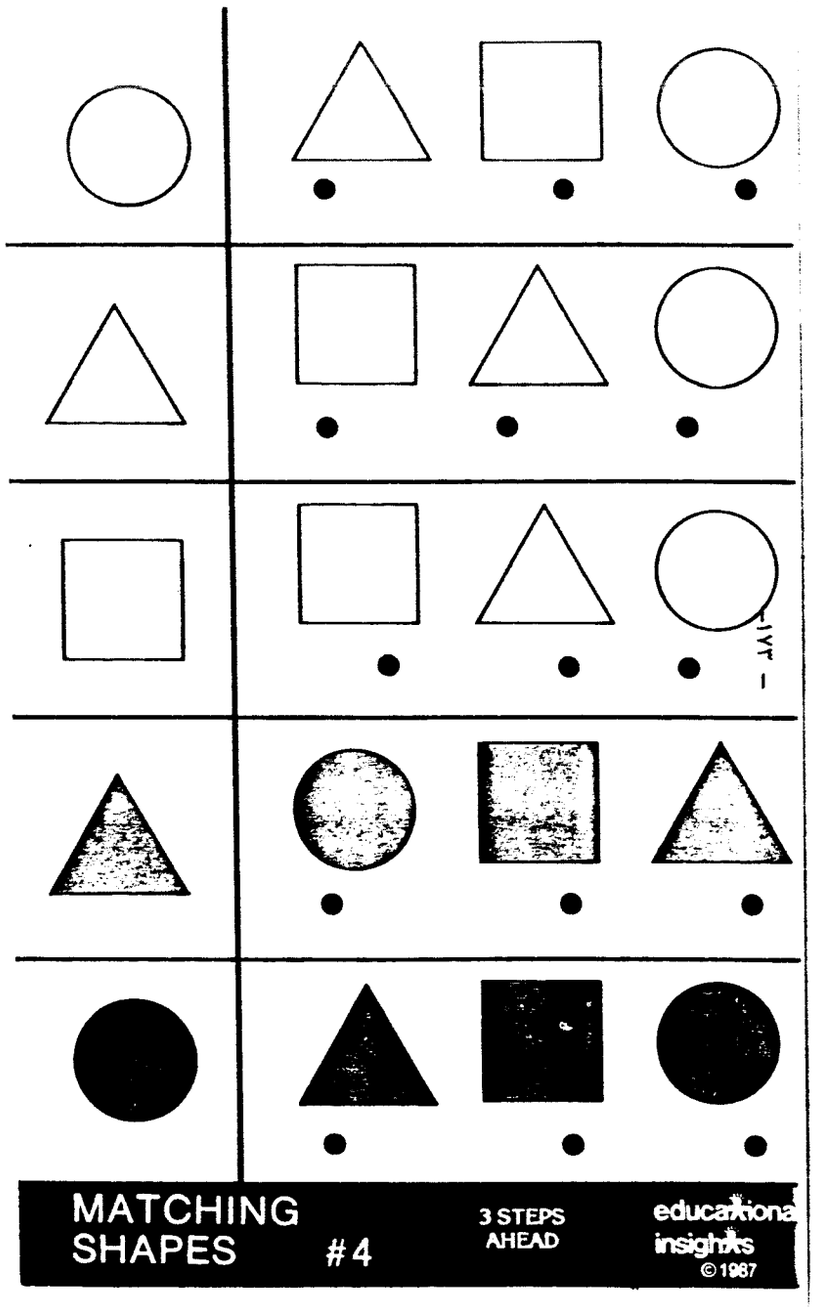
An Early Learning Program
for Your Child

educational insights®

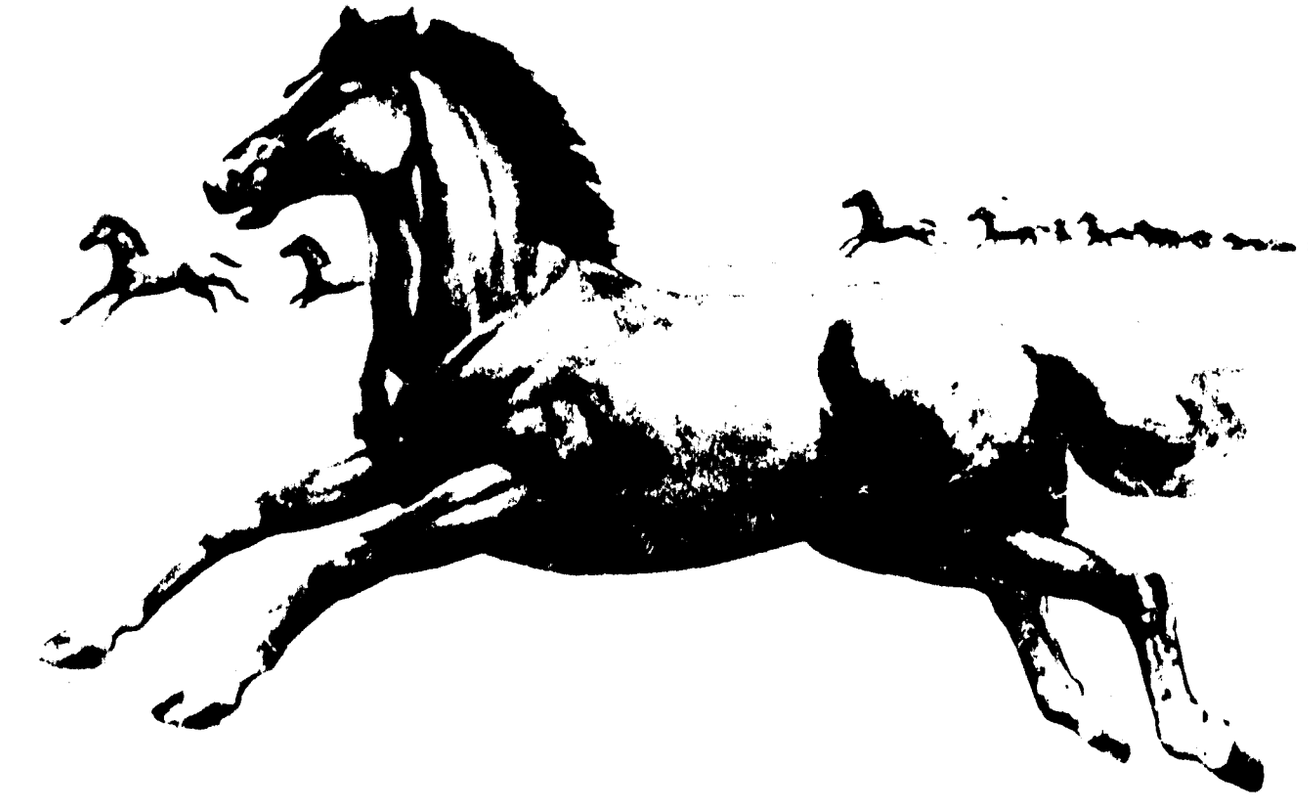
شكل رقم (٢)


WHAT
COLOR?
#21
3 STEPS
AHEAD
educational
insights
©1987

شكل رقم (٣)


MATCHING
SHAPES
#4
3 STEPS
AHEAD
educational
insights
©1987

- ١٧٣ -



شكل رقم (٤)

(٤) فروض البعد الأول

١) ليس هناك تأثير للتعزيز المباشر والخاص بالمفحوصين "النماذج" على استجابات الاختيار للصفوف (الاول والثانى) من اطفال الحضانه .

٢) ليس هناك تأثير للتعزيز البديل والخاص بالمفحوصين " المشاهدين " على استجابات الاختيار للصفوف (الاول والثانى) من اطفال الحضانه بالنسبه لحالات التعزيز الثلاثه (ايجابى - سلبى - لا يوجد تعزيز)

٣) ليس هناك تأثير للتعزيز المباشر والخاص بالمفحوصين النماذج " على استجابات الاختيار للصفوف (الثانى والثالث والرابع والخامس) من اطفال الحلقه الاولى من التعليم الاساسى ، بالنسبه لحالات التعزيزالثلاثه (ايجابى - سلبى - لا يوجد تعزيز) .

٤) ليس هناك تأثير للتعزيز البديل والخاص بالمفحوصين " المشاهدين " على استجابات الاختيار للصفوف (الثانى والثالث والرابع والخامس) من اطفال الحلقه الاولى من التعليم الأساسى ، بالنسبه لحالات التعزيز الثلاثه (ايجابى - سلبى - لا يوجد تعزيز) .

٥) توجد فروق ذات دلالة احصائيه بين استجابات الاختيار لحالات التعزيز" " البديل " الثلاثه (ايجابى - سلبى - لا يوجد تعزيز) ، وبين استجابات الاختيار لحالات التعزيز " المباشر " الثلاثه (ايجابى - سلبى- لا يوجد تعزيز) ، بالنسبه للصف الثانى ، والصف الخامس منفصلين لصالح التعزيز البديل .

٦) توجد فروق ذات دلالة احصائيه بين استجابات الاختيار للمفحوصين " النماذج " وبين استجابات الاختيار للمفحوصين " المشاهدين " من الصفوف الثانى والثالث والرابع والخامس (معا) ، لكل من " العاديين- ضعاف العقول " بالنسبه لحالات التعزيز الثلاثه (ايجابى - سلبى - لا يوجد تعزيز) لصالح التعزيز البديل .

(٥) التحليل الاحصائـــــى

البعد الاول اثر التعزيز البديل على التعلم

استخدم الباحث اختبار كا^{٢} Chi-square Test فى تحليل بيانات هذا البحث ، وفى الكشف عن الدلالة الاحصائيه للفروق بين المجموعات

ويعتبر اختبار الدلالة الاحصائيه كا^{٢} مناسبا فى تحليل بيانـــــات البحث عندما تكون هذه البيانات Data فى شكل تكـــرارات Frequencies

ففى كثير من الاحيان لا تكون للمفردات قيم معينه يمكن قياسهـــــا ، فمثلا اذا كنا ندرس مجموعة ما حسب صفات معينه كاللون أو الحجم . فـــــلا يكون من السهل قياس هذه الخواص بمقياس حسابى معين . الا انه يمكـــــن تقسيم التكرارات حسب الخواص المختلفه . ولا تقتصر البيانات التـــــــى سنعتبرها هنا على التقسيم حسب الصفات أو الخواص ، ولكن قد تكون هـــذه البيانات لمتغيرات متصله (أو لخليط منها ومن الصفات) حيث تكـــــــون التكرارات منظمه فى عيون تسمى بالخلايا Cells ويطلق علـــــــى التكرار لكل خليه " تكرار الخليه " Cell Frequency

التعريف باختبار كا^{٢}

فى مثل الحالات السابقه غالبا ما ترغب فى مقارنه التكـــــــرارات المشاهده بالتكرارات المتوقع الحصول عليها ، اذا ما فرضنا ان البيانات تتبع توزيعا معينا أو تحدث حسب نظريه معينه ، ولإجراء هذه المقارنـــــه تستخدم اختبار كا^{٢} حيث

$$\text{كا}^{٢} = \text{مد} \frac{(\text{التكرار المشاهد} - \text{التكرار المتوقع})^{٢}}{\text{التكرار المتوقـــع}}$$

اى انها عباره عن مجموع مربعات الفروق بين التكرارات المشاهـــدة والمتوقعه ، وكل مربع مقسوم على تكراراته المتوقعه .

ومن هذا التعريف يتبين ان كا^{٢} تساوى صفرا اذا كان كل مربع مـــن هذه المربعات = صفـــرا .

وهذا يعنى تساوى التكرار المشاهد والمتوقع لكل خليه ، ومن ناحيه أخرى ، اذا ما كانت بعض المربعات أو كلها كبيره فان هذا يعطى قيمه كبيره للمقدار كا^{2} ، لاختبار دلالة الفروق بين استجابات الاختيار لكل من " المفحوصين المشاهدين المتلقين تعزيز بديل " و (المفحوصين النماذج - المتلقين تعزيز مباشر) بالنسبه لحالة عدم وجود تعزيز (الدراسة القبليه) لكل من الصفوف الثانى ، الثالث ، الرابع ، الخامس الابتدائى (الاسوياء أو المتخلفين عقليا) .

كذلك استخدم نفس العمل السابق بالنسبه لثلاث حالات من التعزيز (ايجابى - سلبى - لا تعزيز) فى الدراسة البعدية .

كذلك استخدم حساب قيمه كا^{2} من الجدول المزدوج ومعرفه دلالها لاطفال الحضانه لاحضار دلالة الفروق بين استجابات الاختيار عند تلقى الاطفال ثلاث حالات من التعزيز (ايجابى - سلبى - لا تعزيز) فى الدراسة البعديه .

التحليل الاحصائـــــى :

أولا : اطفال الحضانـــــه :

عينه الدراســـة :

جدول رقم (٢)

اختيرت بالعينه العشوائيه وعددها (١٠٨) طالب وطالبه من اطفـــال حضانه المدرسة الابتدائيه الملحقه لمعلمات شبرا .

وقسموا الى ازواج (نموزج - مشاهد) وقد كان عدد ازواج الذكـــور ١٦ زوج ، وعدد ازواج الاناث ١١ زوج .

وقد تم اختبار النماذج على اساس اراء المدرسات كمحكات لاختيـــار النماذج والمشاهدين من الاطفال (ذكور - اناث) .

والجدول التالى يبين توزيع الاطفال (ذكور - اناث) على أساس سلوك الاختيار عقب التعزيز المباشر (النماذج) والتعزيز البديل (المشاهدين)

الاختيار اللاحق / الصف الدراسى	نموذج				مشاهد			
	ذكور				اناث			
	نفس الاختيار		اختيار مخالف		نفس الاختيار		اختيار مخالف	
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
الصف الاول	٥	٣٨	١١	٥٨	٤	٤٤	٧	٥٤
الصف الثانى	٨	٦٢	٨	٤٢	٥	٥٦	٦	٤٦
	١٣	١٠٠	١٩	١٠٠	٩	١٠٠	١٣	١٠٠

الاختيار اللاحق / الصف الدراسى	مشاهد							
	ذكور				اناث			
	نفس الاختيار		اختيار مخالف		نفس الاختيار		اختيار مخالف	
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
الصف الاول	٣	٧٥	١٣	٤٦	٤	١٠٠	٧	٣٩
الصف الثانى	١	٢٥	١٥	٥٤	-	-	١١	٦١
	٤	١٠٠	٢٨	١٠٠	٤	١٠٠	١٨	١٠٠

يتضح من الجدول السابق ان عدد من اختاروا نفس اللعبه (النماذج) عقب التعزيز المباشر (ايجابى - سلبى - لا تعزيز) من الذكور كان عددهـــم (١٣) بنسه ٤١٪ بينما عدد من اختاروا لعبه مخالفه (١٩) بنسبه ٥٩٪ امـــا عدد الاناث اللائى اخترن نفس اللعبه فكان عددهن (٩) بنسبه ٤١ ٪ اما عـــدد من اخترن لعبه مخالفه فكان عددهن (١٣) بنسبه ٥٩٪ .

أما عدد من اختاروانفساللعبه منالذكور (المشاهدين) فكـــان عددهم (٤) بنسبه ١٣٪ بينما كان عدد من اختاروا لعبه مخالفه من الذكور فكن (٢٨) بنسبه ٨٧٪ اما عدد من اخترن نفس اللعبه من الاناث وعددهـــن (٤) بنسبه ١٨٪ أما عدد من اخترن من الاناث لعبه مخالفه فكان عددهـــن (١٨) بنسبه ٨٢٪ .

جدول رقـــم (٣)

عينه الحضانه ، وتوزيعها حسب الصف الدراسى ، نوع التعزيز ومتغير الجنس .

أولا (النماذج) اختيار بعدى

	نوع التعزيز	ذكور		اناث		الجمله	
		نفس الاختيار	اختيار مخالف	نفس الاختيار	اختيار مخالف	نفس الاختيار	اختيار مخالف
الصف الاول	ايجابى	٢	٣	٢	٢	٤	٥
	سلبى	١	٤	—	٢	١	٦
	لا تعزيز	٢	٤	٢	٣	٤	٧
	مجموع	٥	١١	٤	٧	٩	١٨
الصف الثانى	ايجابى	٣	٣	٢	٢	٥	٥
	سلبى	٣	٢	١	٢	٤	٤
	لاتعزيز	٢	٣	٢	٢	٤	٥
	مجموع ٢	٨	٨	٥	٦	١٣	١٤
	مجموع كلى	١٣	١٩	٩	١٣	٢٢	٣٢
٥٤		٣٢		٢٢			

من الجدول السابق يمكن اعداد جدول مزدوج يمكن بواسطته حســـــاب قيمه كا^{٢} ومعرفه دلالتها .

حساب قيمه كا^{2} من الجدول المزدوج

النموذج

جدول رقم (٤)

يمكن حساب قيمه كا^{2} من الجدول المزدوج ومعرفه دلالتها فيما يلى

سلوك الاختيار / التعزيز	نفس الاختيار		اختيار مخالف		المجموع
تعزيز ايجابى	٩	أ	١٠	ب	١٩
تعزيز سلبـــى	٥	جـ	١٠	د	١٥
لا تعزيز	٨	هـ	١٢	و	٢٠
المجموع	٢٢		٣٢		٥٤

د٠ ح = ٣ - ١ × ٢ - ١

= ٢ × ١ = ٢ القيمه المستخرجه من الجداول ٩٩ر٥ عند ٠٥ر٠

كا^{2} = ٤٩٢ر ليس لها دلالة احصائيه تحت المستويات٠٥ ر، ٠١ر، ٠٠١ر٠ ولهذا ليس هناك تأثير للتعزيز المباشر (ايجابى - سلبى - لا تعزيز) على سلوك الاختيار لدى اطفال الحضانه (النماذج) من الصفين الاول والثانـــى من (٤ - ٦) سنوات وبذلك لم يتحقق الغرض الاول ٠

ارجع الى الملاحق بنهايه الرسالة

ثانيا : (المشاهد) اختيار بعـــــدى

جدول رقم (٥)

الجنس / الصف	نوع التعزيز	ذكـــور		انـــاث		الجملـه	
		نفس الاختيار	اختيار مخالف	نفس الاختيار	اختيار مخالف	نفس الاختيار	اختيار مخالف
الصف الاول	ايجابى	٣	٥	–	٢	٣	٧
	سلبى	–	٥	١	٣	١	٨
	لا تعزيز	–	٣	–	٢	–	٥
	الجمله	٣	١٣	١	٧	٤	٢٠
الصف الثانى	ايجابى	١	٥	١	٤	٢	٩
	سلبى	–	٥	١	٤	١	٩
	لا تعزيز	–	٥	١	٣	١	٨
		١	١٥	٣	١١	٤	٢٦
اجمالى		٤	٢٨	٤	١٨	٨	٤٦
			٣٢		٢٢		٥٤

من الجدول السابق يمكن اعداد جدول مزدوج يمكن بواسطته حساب قيمه كا^{2} ومعرفه دلالتها .

حساب قيمه كا^{٢} من الجدول المزدوج

الشاهـــــد

جدول رقم (٦)

يمكن حساب قيمه كا^{٢} من الجدول المزدوج ومعرفه دلالتها كالآتـــــى

سلوك الاختيار / نوع التعزيز	نفس الاختيار		اختيار مخالف		المجمـــوع
تعزيز ايجابى	٥	أ	١٦	ب	٢١
تعزيز سلبـــى	٢	جـ	١٧	د	١٩
لا تعزيز	١	هـ	١٣	و	١٤
المجموع	٨		٤٦		٥٤

د . ح = ٢

كا^{٢} عند ٠٥ر ٩٩ره من الجداول

كا^{٢} المحسوبه ١٦٠ر١

ليس لها دلالة احصائيه مما يدل على عدم وجود اثر للتعزيز البديـــل على سلوك الاختيار لدى اطفال الحضانه (ذكور واناث) المشاهدين وبذلـــك لم يتحقق الغرض الثانى

استخدم تعديل يتيس

يطرح قيمه مقدارها ($\frac{١}{٢}$) من كل فرق لاحتواء التكرارات التجريبيـــه (جـ ، هـ) على قيمه اقل من ٠ ٥ .

ارجع الى الملاحق فى نهايه الرسالة

ثانيا : المدرسة الابتدائية (عاديين)

عينه الدراسة

العاديين

تكونت عينه الدراسة من عدد ٢٨٨ (مائتان وثمانيه وثمانون) تلميذا وتلميذه تم اختيارهم عشوائيا من بين تلاميذ وتلميذات الصفوف الثانى والثالث والرابع والخامس من المدرسة الابتدائية الملحقه لدار معلمات شبرا احدى مدارس الحلقه الاولى من التعليم الاساسى بمنطقه شمال القاهرة التعليمية والملتحقين بالعام الدراسى ١٩٩٠/١٩٩١ . وقد تكونت العينه من عدد ٣٦ زوجا من تلاميذ الصف الثانى من الجنسين ، وعدد ٣٦ زوجا من الصف الثالث من الجنسين، وعدد ٣٦ زوجا من الصف الرابع من الجنسين ، وعدد ٣٦ زوجا من الصف الخامس من الجنسين والجدول رقم (٧) بين توزيع هذه العينه .

واسلوب اختيارها .

جدول رقـــم (٧)

عينه الدراسة الحاليه ، وتوزيعها حسب الصف الدراسى ،

نوع التعزيز ومتغير الجنـــس

نوع التعزيز		مباشـــر			بديـــل		
الصف	التعزيز	نموذج		اجمالى	مشاهـــد		اجمالى
		ذكور	اناث		ذكـور	انـــاث	
الثانى	ايجابى	٧	٥	١٢	٧	٥	١٢
	سلبى	٧	٥	١٢	٧	٥	١٢
	لا يوجد تعزيز	٧	٥	١٢	٧	٥	١٢
الثالث	ايجابى	٧	٥	١٢	٧	٥	١٢
	سلبى	٧	٥	١٢	٧	٥	١٢
	لا يوجد تعزيز	٧	٥	١٢	٧	٥	١٢
الرابع	ايجابى	٦	٦	١٢	٦	٦	١٢
	سلبى	٦	٦	١٢	٦	٦	١٢
	لا يوجد تعزيز	٦	٦	١٢	٦	٦	١٢
الخامس	ايجابى	٦	٦	١٢	٦	٦	١٢
	سلبى	٦	٦	١٢	٦	٦	١٢
	لا يوجد تعزيز	٦	٦	١٢	٦	٦	١٢

ثانيا : المدرسة الابتدائيه (عاديين)

جدول رقم (٨)

التحليل الاحصائى باستخدام كا^{٢} لاستجابات اختيار العمل

التعزيز " المباشر " نفس الاختيار

" النماذج " مقارنه بالدراسة

القبليه والبعديه

تعزيز مباشر النماذج	نفس الاختيار قبل	نفس الاختيار بعد	تكرار نسبى ٪ قبل	تكرار نسبى ٪ بعد	ع - ق	(ع-ق)^{٢}	(ع - ق)^{٢} / ع ق = كا^{٢}
الصف الثانى	٩	١١	٢١ر٤٣	٢٠ر٣٧	- ١ر٠٦	١ر١٢	٠٥ر
الصف الثالث	١٣	١٠	٣٠ر٩٥	١٨ر٥٢	- ١٢ر٤٣	١٥٤ر٥٠	٤ر٩٩
الصف الرابع	١٢	١٥	٢٨ر٥٧	٢٧ر٧٨	- ٧٩ر	٠ر٦٢	٠٢ر
الخامس	٨	١٨	١٩ر٠٥	٣٣ر٣٣	١٤ر٢٨	٢٠٣ر٩٢	١٠ر٧٠
المجموع	٤٢	٥٤	١٠٠ر-	١٠٠ر-			١٥ر٧٦

نظرا لاختلاف التكرارات بين الدراسة القبليه والبعديه .

اضطر الباحث الى استخراج التكرار النسبى لكلا التوزيعين للتكرارات (القبليه - البعديه) حتى يصبح اجمالى النسب التكراريه للتوزيعين واحده ١٠٠ .

وقد تم استخراج كا^{٢} وكانت هناك دلالة معنويه عند درجة ثقه ٠٥ر ودرجه حريه ٣ .

وهذا يثبت عدم وجود خبره سابقه لدى عينه الاسوياء بالتجربة .

" انظر الملحق فى اخر الرسالة

كا^{٢} عند (درجه حريه ٣ ، درجه ثقه ٠٥ر)

= ٨١٥ر٧

جدول رقم (٩)

التحليل الاحصائى باستخدام كا^{2} لاستجابات اختيار العمل اللاحق التعزيز " المباشر " اختيار مخالف النماذج " مقارنه بين الدراسة القبليه والبعديه

تعزيز مباشر	اختبار مخالف تكرار نسبى ٪			ع - ق	(ع - ق)^{2}	(ع - ق)^{2} / ق = كا^{2}
	قبل	بعد	ق	ع			
الصف الثانى	٢٧	٢٥	٢٦ر٤٧	٢٧ر٧٨	١ر٣١	١ر٧٢	٠٦ر
الصف الثالث	٢٣	٢٦	٢٢ر٥٥	٢٨ر٨٩	٦ر٣٤	٤٠ر٢٠	١ر٧٨
الصف الرابع	٢٤	٢١	٢٣ر٥٣	٢٣ر٣٣	٢٠ر	٠٤ر	-
الصف الخامس	٢٨	١٨	٢٧ر٤٥	-ر٢٠	٧ر٤٥	٥٥ر٥٠	٢ر٠٢
مجموع	١٠٢	٩٠	-ر١٠٠	-ر١٠٠			٣ر٨٦

كا^{2} ٧ر٨١٥ من الجداول

غير معنوى عند درجه ثقه ٠٥ر ودرجه حريه ٣

نظرا لعدم اقتناع الباحث بصحه عدم معنويه النتائج الخاصه بالأختيار المخالف اضطر الباحث الى الاستناد لوجهة نظر (احمد عباده سرحان) بشأن خاصية الانجماع لعدد من قيم كا^{2} والذى يشير فيها الى انه :

" عندما نعيد تجربه عدة مرات تحصل عاده على عدد من جداول متشابهه ولنفرض ان لدينا عدة جداول وحسبت لكل منها كا^{2} بدرجات حريه د ولنفرض ان ان استنتاجاتنا المختلفه من كل جدول غير مقنعه وأردنا استنتاج قيمه واحدة للتجارب كلها - وهذا ممكن فى حالة اختبار كا^{2} وذلك بجمع قيمه كا^{2} للحصول على قيمه واحدة كا^{2} بدرجات حريه تساوى مجموع درجات الحريه لاختبارات كا^{2} المنفصله (١٧٢) ويتضح صحة هذا الاجراء بتذكرنا ان كا^{2} من التعريف هى مجموع مربعات متغيرات مستقله متوسطها صفر وانحرافها المعيارى (١) وبذلك تكون كا^{2} ايضا لها نفس التوزيع بدرجات حرية تساوى مجموع درجات الحرية كا^{2} المنفصلة .

---

(١٧٢) احمد عباده سرحان : طرق التحليل الاحصائى (القاهره - دار المعارف - د . ت) ص ٣٠١ .

جدول رقم (١٠)

التحليل الاحصائى باستخدام كا^{2} لاستجابات اختيار العمل

التعزيز " البديل " نفس الاختيار "المشاهد"

مقارنه بين الدراسة القبليه والدراسة

البعديه

تعزيز بديل المشاهد	نفس الاختيار		تكرار نسبى ٪		ع - ق	(ع - ق)^{2}	(ع - ق)^{2} / ق كا^{2}
	قبلى	بعدى	قبلى	بعدى			
الصف الثانى	٢١	١٦	٢٥ر-	١٨ر٣٩	٦ر٦١ -	٤٣ر٦٩	١ر٧٥
الصف الثالث	٢٤	٢٤	٢٨ر٥٧	٢٧ر٥٩	٩٨ر -	٩٦ر	٠ر٠٣
الصف الرابع	٢١	٢٧	٢٥ر-	٣١ر٠٣	٦ر٠٣	٣٦ر٣٦	١ر٤٥
الصف الخامس	١٨	٢٠	٢١ر٤٣	٢٢ر٩٩	١ر٥٦	٢ر٤٣	١١ر
المجموع	٨٤	٨٧	١٠٠ر-	١٠٠ر-			٣ر٣٤

كا^{2} = ٧ر٨١٥ من الجداول عند درجه ثقه ٠ر٠٥

درجة حريه ٣

غير معنوى

جدول رقم (١١)

التحليل الاحصائى باستخدام كا^{2} لاستجابات اختيار العمل

التعزيز " البديل " اختيار مخالف " المشاهد "

مقارنه بين الدراسة القبليه والدراسة

البعديـــه

تعزيز بديل / المشاهد	اختيار مخالف		تكرارنسبى٪		(ع -ق)	(ع - ق)^{2}	كا^{2} (ع - ق)^{2} / ن
	قبلى	بعدى	قبلى	بعدى			
الصف الثانى	١٥	٢٠	ـر٢٥	٣٥ر٠٩	١٠ر٠٩	١٠١ر٨١	٤ر٠٧
الصف الثالث	١٢	١٢	ـر٢٠	٢١ر٠٥	١ر٠٥	١ر١٠	ـر٠٦
الصف الرابع	١٥	٩	ـر٢٥	١٥ر٧٩	٩ر٢١	٨٤ر٨٢	٣ر٣٩
الصف الخامس	١٨	١٦	ـر٣٠	٢٨ر٠٧	١ر٩٣	٣ر٧٢	ـر١٢
المجموع	٦٠	٥٧	ـر١٠٠	ـر١٠٠			٧ر٦٤

كا^{2} عند درجه ثقه ٠٥ر

ودرجه حريه ٣

= ٧ر٨١٥

غير معنوى

جدول رقم (١٢) يوضح

تأثير نوع التقرير الايجابى (مباشرا وبديل) على نوع الاختيار اللاحق لطلبه الصف الثانى الابتدائى

نوع الاختبار / نوع التقرير	نفس الاختيار	اختيار مخالف	المجموع
مباشر (نموذج)	٥ (٦ر٥)	٧ (٥ره)	١٢
بديل مشاهد	٨ (٦ر٥)	٤ (٥ره)	١٢
مجموع	١٣	١١	٢٤

$كا^{٢}$ المحسوبه ١ر٥١ ٣ر٨٤١ من الجداول

ليس هناك دلاله احصائيه لتأثير التعزيز الايجابى المباشر او البديل على نوع الاختيار بالنسبه لطلبه الصف الثانى

ليس هناك دلالة احصائيه لتأثير التعزيز الايجابى (المباشر او البديل) على نوع الاختيار اللاحق بالنسبه لطلبه الصف الثانى الابتدائى " العاديين"

جدول رقـــم (١٣) يوضح

تأثير نوع التعزيز السلبى (مباشر أو بديل) على

الاختيار اللاحق لطلبه الصف الثانى الابتدائى

نوع الاختيار / نوع التعزيز	نفس الاختيار	اختيارمخالف	المجموع
مباشر	١ (٥ر٢)	١١ (٥ر٩)	١٢
بديل (مشاهد)	٤ (٥ر٢)	٨ (٥ر٩)	١٢
مجموع	٥	١٩	٢٤

كا^{٢} المحسوبه ٢ر٢٧٤ > قيمه كا^{٢}من الجداول ٣ر٨٤١

∴ ليس هناك فرق معنوى أو دلاله احصائيه لتأثير التعزيز السلبى (المباشر أو البديل) على نوع الاختيار اللاحق لتلاميذ الصف الثانى الابتدائى العاديين ٠

بدرجه ثقه ٩٥ ٪

جدول رقم (١٤) يوضح

تأثير نوع التعزيز الايجابى (مباشر أو بديل) على

نوع الاختيار اللآحق لطلبه الصف الخامس الابتدائى

نوع الاختيار / نوع التعزيز	نفس الاختيار	اختيار مخالف	المجموع
مباشر (نموذج)	١٢ (٥ر١٠)	- (٥ر١)	١٢
بديل (المشاهد)	٩ (٥ر١٠)	٣ (٥ر١)	١٢
المجموع	٢١	٣	٢٤

كا^{٢} المحسوبه = ٣ر٤٢٩ < قيمه كا^{٢} من الجداول ٣ر٨٤١

∴ ليس هناك دلاله احصائيه لتأثير التعزيز الايجابى مباشر أو بديل على نوع الاختيار اللآحق لطلبه الصف الخامس الابتدائى بدرجه ثقه ٩٥٪ .

جدول رقم (١٥) يوضح

تأثير نوع التعزيز السلبى (مباشر أو بديل) على نوع

الاختيار اللآحق لطلبه الصف الخامس الابتدائى

الاختيار / نوع التعزيز	نفس الاختيار	اختيار مخالف	المجموع
مباشر (نموذج)	٣ (٥ر٣)	٩ (٥ر٨)	١٢
بديل (مشاهد)	٤ (٥ر٣)	٨ (٥ر٨)	١٢
المجموع	٧	١٧	٢٤

كا^{٢} المحسوبه (٠٢ر) < قيمه كا^{٢} من الجداول ٣ر٨٤١

∴ ليس هناك دلاله احصائيه لتأثير التعزيز السلبى مباشر اوبديل على نوع الاختيار اللآحق لطلبه الصف الخامس الابتدائى بدرجه ثقه ٩٥ ٪ .

جدول رقم (١٦) يوضح

التحليل الاحصائى باستخدام كا^2 لاستجابات المفحوصين

العاديين من الصفوف (الثانى والثالث والرابع

والخامس) معا الخاصة بالتعزيز المباشر

م	الاستجابات	كا^2 المحسوبه	كا^2 من الجداول	درجه حريه	نسبه الدلاله الاحصائيه
١	تعزيز مباشر (ايجابى - سلبى - لا تعزيز)	٢٨ر٩٧ ×	٥ر٩٩١	٢	٠ر٠٥ دال
٢	تعزيز مباشر (ايجابى - سلبى)	٢٦ر٩٠ ×	٣ر٨٤١	١	٠ر٠٥ دال
٣	تعزيز مباشر (ايجابى - لاتعزيز)	١٢ر٠٥ ×	٣ر٨٤١	١	٠ر٠٥ دال
٤	تعزيز مباشر(سلبى - لاتعزيز)	٣ر٧٦	٣ر٨٤١	١	غير دال
٥	تعزيز مباشر(ايجابى)للسنوات الدراسيه	١١ر٢٥ ×	٧ر٨١٥	٣	دال ٠ر٠٥
٦	تعزيز مباشر(ايجابى) للجنس	٠ر٣٦	٣ر٨٤١	١	غير دال
٧	تعزيز مباشر(سلبى) للسنوات الدراسية	١ر٨٢	٧ر٨١٥	٣	غير دال
٨	تعزيز مباشر(سلبى) للجنس	٢ر٧٢	٣ر٨٤١	١	غير دال

ويمكن الرجوع الى الملحق بنهايه الرساله .

جدول رقم (١٧) يوضح

التحليل الاحصائى باستخدام كا^{2} لاستجابات المفحوصين

الاسوياء من الصفوف (الثانى والثالث والرابع

والخامس) معا الخاصه بالتعزيز البديل

م	الاستجابات	كا^{2} المحسوبه	كا^{2} من الجداول	درجه حريه	نسبه الدلاله الاحصائيه
٩	تعزيز بديل (ايجابى - سلبى - لا تعزيز)	١٥ر٨٤**	٥ر٩٩١	٢	٠٥ر دال
١٠	تعزيز بديل (ايجابى - سلبى)	١٥ر٨٨**	٣ر٨٤١	١	٠٥ر دال
١١	تعزيز بديل (ايجابى - لاتعزيز)	٥ر٩٨ **	٣ر٨٤١	١	٠٥ر دال
١٢	تعزيز بديل (سلبى - لاتعزيز)	٢ر٦٦	٣ر٨٤١	١	غير دال
١٣	تعزيز بديل(ايجابى) للسنوات الدراسيه	٣ر٦٨	٧ر٨١٥	٣	غير دال
١٤	تعزيز بديل (ايجابى) للجنس	٢ر٢١	٣ر٨٤١	١	غير دال
١٥	تعزيز بديل (سلبى) للسنوات الدراسيه	٢ر٠٦	٧ر٨١٥	٣	غير دال
١٦	تعزيز بديل (سلبى) للجنس	صفر	٣ر٨٤١	١	غير دال

يمكن الرجوع الى الملحق بنهايه الرساله

جدول رقم (١٨) يوضح

التحليل الاحصائى باستخدام كا^{2} لاستجابات المفحوصين

" المشاهدين " تعزيز " بديل " والمفحوصين

"نماذج " تعزيز مباشر من الصفوف (الثانى

والثالث والرابع والخامس) العاديين

المقارنه بين حالات التعزيز (مباشر - بديل)	كا^{2} المحسوبه	كا^{2} من الجداول	درجه الحريه	نسبه الدلاله الاحصائيه
١٧ تعزيز (ايجابى) مباشر، بديل	٢ر٦٥	٣ر٨٤١	١	غير دال
١٨ تعزيز (سلبى) مباشر ، بديل	٨ر٧٠ x	٣ر٨٤١	١	دال عند ٠ر٠٥

ويمكن الرجوع الى الملحق المرفق بنهايه الرساله .

جدول رقم (١٩)

اثر استخدام التعزيز المحايد (اللاتعزيز) على سلوك الاختيار فى الدراسه القبليه على عينه المتخلفين عقليا (جميع الصفوف)

نوع الاختيار / نوع التعزيز	نفس الاختيار	اختيار مخالف	المجموع
مباشر	٩ (٦ر٥)	١٢ (١٤ر٥)	٢١
بديل	٤ (٦ر٥)	١٧ (١٤ر٥)	٢١
مجموع	١٣	٢٩	٤٢

كا^{٢} المحسوبه ٢ر٧٨٥ كا^{٢} من الجداول ٣ر٨٤١

∴ لا يوجد دلاله احصائيه عن أثر استخدام التعزيز المحايد (اللاتعزيز) على سلوك الاختيار فى الدراسه القبليه على عينه المتخلفين عقليا .

جدول رقم (٢٠) يوضح

تأثير التعزيز (المباشر - البديل) لكل من (النماذج - المشاهدين) عند تلقيهم ثلاث انواع من التعزيز (ايجابى - سلبى - لا تعزيز) (ضعاف العقول)

نوع التعزيز / الصف الدراسى		تعزيز مباشر				تعزيز بديل			
		النماذج				المشاهدين			
		ذكور		اناث		ذكور		اناث	
		نفس الاختيار	اختيار مخالف	نفس الاختيار	اختيار مخالف	نفس الاختيار	اختيار مخالف	نفس الاختيار	اختيار مخالف
الصف الثانى	تعزيز ايجابى	٢	-	-	-	٢	-	-	-
	تعزيز سلبى	١	-	-	-	-	١	-	-
	لا تعزيز	-	-	١	-	-	-	-	١
الصف الثالث	تعزيز ايجابى	-	١	-	-	١	-	-	-
	تعزيز سلبى	-	١	-	-	-	١	-	
	لاتعزيز	١	-	-	-	-	١	-	
الصف الرابع	تعزيز ايجابى	-	٢	١	-	١	١	١	-
	تعزيز سلبى	١	-	١	-	-	١	-	١
	لاتعزيز	١	-	-	١	-	١	١	-
الصف الخامس	تعزيز ايجابى	١	١	-	١	-	٢	-	١
	تعزيز سلبى	-	٢	-	-	١	١	-	-
	لا تعزيز	١	١	-	-	-	٢	-	-

جدول رقم (٢١) يوضح

اثر استخدام التعزيز المحايد (اللاتعزيز) على سلوك الاختيار فى الدراسه البعديه على عينه المتخلفين عقليا . (جميع الصفوف)

نوع الاختيار / نوع التعزيز	نفس الاختيار	اختيار مخالف	المجموع
مباشر	٤ (٢ر٥)	٢ (٣ر٥)	٦
بديل	١ (٢ر٥)	٥ (٣ر٥)	٦
المجموع	٥	٧	١٢

كا^{٢} المحسوبه ٣ر٠٦٨ < كا^{٢} من الجداول ٣ر٨٤١

∴ لا يوجد دلاله احصائيه عن أثر استخدام التعزيزالمحايد (االاتعزيز) على سلوك الاختيار فى الدراسه البعدية على عينه المتخلفين عقليا (جميع الصفوف) .

جدول رقم (٢٢)

الجدول التالى يبين توزيع (٢١) طفل من الصفوف الثانى والثالث والرابع والخامس من المرحله الابتدائيه (التربيه الفكريه) موزعه حسب التعزيز المباشر لثلاث انواع من التعزيز (ايجابى وسلبى ولا تعزيز) نماذج

نوع الاختيار / التعزيز	نفس الاختيار	اختيار مخالف	مجموع
ايجابى	٤ (٤ر٧)	٥ (٤ر٣)	٩
لاتعزيز	٤ (٣ر١)	٢ (٢ر٩)	٦
سلبى	٣ (٣ر١)	٣ (٢ر٩)	٦
مجموع	١١	١٠	٢١

كا^{٢} المحسوبه ٠ر٧٦٥ < قيمه كا^{٢} من الجداول ٥ر٩٩١

∴ ليس هناك دلاله احصائيه لتأثير التعزيز المباشر (ايجابى وسلبى ولا تعزيز) على نوع الاختيار لطلبه الصف الثانى والثالث والرابع والخامس من ضعاف العقول .

جدول رقم (٢٣)

الجدول التالى يبين توزيع (٢١) طفل من الصف الثانى والثالث والرابع والخامس من المرحله الابتدائيه (التربيـــة الفكريه) موزعه حسب تلقى المشاهدين تعزيـــز بديل من خلال تعزيز النموذج لثلاث انواع من التعزيز (ايجابى - سلبى - لاتعزيز)

(مشاهديـــن)

نوع الاختيار / التقرير	نفس الاختيار	اختيار مخالف	مجموع
ايجابـــى	٥ (٣)	٤ (٦)	٩
لاتعزيز	١ (٢)	٥ (٤)	٦
سلبـــى	١ (٢)	٥ (٤)	٦
مجموع	٧	١٤	٢١

كا^{٢} المحسوبه ٣ر٥ > قيمه كا^{٢} من الجداول ٩٩١ر٥

∴ ليس هناك دلاله احصائيه لتأثير التعزيز البديل (ايجابى وسلبـــى ولا تعزيز) على نوع الاختيار لطلبه الصف الثانى والثالث والرابـــع والخامس من ضعاف العقول .

جدول رقم (٢٤) يوضح

تأثير نوع التعزيز الايجابى (مباشر او بديل) على

نوع الاختيار اللاحق لطلبه الصف الثانى الابتدائى

(متخلفين عقليا)

نوع الاختيار / نوع التعزيز	نفس الاختيار	اختيار مخالف	المجموع
مباشر	٢ (٢)	- (صفر)	٢
بديل	٢ (٢)	- (صفر)	٢
المجموع	٤	-	٤

كا^{٢} = صفر

جدول رقم (٢٥) يوضح

تأثير التعزيز السلبى (مباشر أو بديل) على سلوك الاختيار

اللاحق لطلبه الثانى (متخلفين عقليا)

نوع الاختيار / نوع التعزيز	نفس الاختيار	اختيار مخالف	المجموع
مباشر	١ (٠ر٥)	- (٠ر٥)	١
بديل	- (٠ر٥)	١ (٠ر٥)	١
المجموع	١	١	٢

كا^{٢} المحسوبه (- ٢) < كا^{٢} من الجداول ٣ر٨٤١

∴ ليس هناك دلاله احصائيه لنوع التعزيز السلبى (مباشر او بديل) على سلوك الاختيار اللاحق لطلبه الصف الثانى الابتدائى (متخلفين عقليا)

جدول رقم (٢٦) يوضح

تأثير نوع التعزيز الايجابى (مباشر او بديل) على نـــــوع

الاختيار اللآحق لطلبه الصف الخامس الابتدائى (متخلفين عقليا)

نوع الاختيار / نوع التعزيز	نفس الاختيار	اختيار مخالف	المجموع
مباشر	١ (٠ر٥)	٢ (٢ر٥)	٣
بديل	- (٠ر٥)	٣ (٢ر٥)	٣
المجموع	١	٥	٦

كا^{٢} المحسوبه ٢ر١ < كا^{٢} من الجداول ٣ر٨٤١

∴ لا يوجد دلالة احصائيه لاثر التعزيز الايجابى (مباشر او بديل) على سلوك الاختيار اللآحق لطلبه الصف الخامس الابتدائى (متخلفين عقليا)

جدول رقم (٢٧) يوضح

تأثير نوع التعزيز السلبى (مباشر أو بديل) على نوع الاختيار

اللآحق لطلبه الصف الخامس الابتدائى (متخلفين عقليا)

نوع الاختيار / نوع التعزيز	نفس الاختيار	اختيار مخالف	المجموع
مباشر	- (٠ر٥)	٢ (١ر٥)	٢
بديل	١ (٠ر٥)	١ (١ر٥)	٢
المجموع	١	٣	٤

$كا^2$ المحسوبه - ر٢ < $كا^2$ من الجداول ٣ر٨٤١

∴ لا يوجد دلاله احصائيه لأثر التعزيز السلبى (مباشر او بديل) على سلوك الاختيار اللآحق لطلبه الصف الخامس الابتدائى (متخلفين عقليا)

تعليق على نتائج التجريب فيما يتعلق بالبعد الأول

اثر التعزيز البديل على التعلم/من خلال وجهه النظر البياجية

أولا : اطفال الحضانه ٤ - ٦ مممم

ان سلوك الاختيار عند طفل الحضانه يتفق مع خصائص تفكيره الذاتى او المتمركز حول الذات فى الفتره ما بين ٤ الى ٦ أو ٧ سنوات والذى من خصائصه انه يدور حول الذات ويشبع الحاجات الذاتيه ويعبر عنوجه نظر ذاتيه دونما اعتبار لوجهه نظر الأخرين .

ويتفق ذلك مع ما تراة (سميره احمد السيد) من ان الطفل من ٤ - ٧ وهى ما يطلق عليها بياجيه مرحلة التفكير الحدس

يصدر الطفل احكامه على الاشياء عن طريق الانطباع فهو يعتمد فى هذه المرحله على ادراكه الذاتى لبيئته المحيطه الذى يكون غالبا سطحيا ويحدث ذلك لعدم قدرته علىالانتباه والتركيز على جميع اوجه الشئ فى الوقت نفسه. فهو يركز على بعد واحد للشئ ويستبعد الابعاد الاخرىويسمى بياجيه هذه الظاهرة بالتمركز Centrism (١٧٣)

ويعزو الباحث النتيجه التى توصلت اليها نتائجه متفقا فى ذلك مع ما يراه " جانبياجيه " من انه من الممكن التسليم بأن الاطفال يكونون حتى سن معينه اشد تأثرا فىافكارهم واعمالهم بمركزيه الذات منا نحن الكبار ، وانهم اقل تبادلا لافكارهم وارائهم بعضهم مع بعض ، من الكبار فيما بينهم . فان اجتمع بعضهم الى بعض ظهر انهم يتحدثون فيما بينهم عما يعملون اكثر مما تفعل نحن ، لكنهم لا يتحدثون فى الاغلب الا لانفسهم

أما نحن فعلى العكس من هذا ، نعمل صامتين اغلب الوقت ، لكن حديثنا يكاد يكون مكيفا للمجتمع دائما .

والذى يلاحظ اطفال الحضانه ، يجد ان نسبه كبيره من احاديثهم مركزيه

---

(١٧٣) سميره احمد السيد: الطفل وتكوين المفاهيم - دور الروضه والمدرسة الابتدائيه (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعيه المجلد ١٤ العدد ٣ ، ١٩٨٦) ص ١٨٥ .

الذات ولعبهم انفرادى فهو قد يلعب بجانب آخر فى سنه ولكن هذا ليس الا فى الظاهر فحسب (فهو لا يعبأ بالأخرين لحظه لعبه فهو كما يشير بذلك (سيد غنيم) ان يتكلم اكثر من الراشد ، اذ يستعصى على فكره الاسرار والكتمان فيكاد الكلام يصاحب كل شىء يعمله . وقد يبدو ذلك انه فى صيغه اجتماعيه ، ولكن هذا ليس الا فى الظاهر فحسب . فهو وان تكلم مع جيرانه واقرانه دون انقطاع ، الا انه لا يراعى وجهات نظرهم الا فى القليل النادر فهو يكلمهم كما لو كان بمفرده ، كما لو كان يفكر بصوت مسموع . فالطفل لا يكاد يسائل نفسه البته عما اذا كان كلامه مفهوما من سواه ، فهذا فى نظره شىء مسلم به ، لانه لا يفكر فى غيره وهو يتكلم ، بل يناجى نفسه " مناجاه اجتماعيه " . ولا تصبح لغتهشبيهه بلغه الكبار الا عندما يهتم اهتماما مباشرا بأن يفهمه غيره ، كما هى الحال عندما يصدر اوامر أو يطرح أسئله (١٧٤).

وصفوه القول ان الطفل دون السابعةيفكر ويتكلم ويختار بأسلوب مركزى حتى وان كان فى جماعة قد تم تعزيز نموذجا فيها .

ومن الملاحظ ان طفل الحضانه ، اعتبر هذا النشاط المقدم له من خلال التجربه ، اعتبره بمثابه نشاط لعبى يؤديه دون ان يجنى من وراءة تحقيقا واقعيا لهدف خارجى اللهم الا الاستمتاع بالقيام بالدور كما يجب أن يكون تحقيقا للهدف الذاتى للنشاط نفسه المحروم منه . وقد ظهر ذلك واضحا من أقوال بعض الاطفال لأولياء أمورهم بأن الاستاذ بيلعبنا لعبه حلوه بتسمعنا موسيقى . وهى الموسيقى التى يحدثها الجهاز كتعزيز مباشر للنموذج فى حالة نجاحه فى ادراك العلاقات والمتعلقات بين الشكل الطرفى والاشكال المجاوره من حيث (اللون والشكل) لقد تم اشباع حاجه عند الطفل .

فالروضه كمدرسة لعب وكبيئه تربويه يجب ان تساعد الطفل من خلال التفاعل الاجتماعى السليم والتوجيه والاستفاده من الخبرات التى تقدم له على التحرر تسببا من التمركز حول الذات وأخذ وجهات أخرى غير وجهه نظره

---

(١٧٤) سيد محمد غنيم : اللغه والفكر عند الطفل (مرجع سابق ، ١٩٧٧) ص ١١٣ .

فى الاعتبار كما تساهم فى تنميه قدرته على ادراك العلاقات البسيطه بين الأشياء والاحداث والمواقف المختلفه ، فهىتساعده بذلك وتهيئه للمرحلة القادمه مرحلة العمليات المحسوسة . فالتفاعل الاجتماعى الذى قد يحدث بين المدرسة والطفل أو بين الأطفال من خلال المناقشه فى خبره معينه مثل قصه أو سؤال عن شىء معين يحبه أو يمتلكه مع الاطفال يساعده علىالاستثارة اللغويه وتنميه قدرته على التعبير عما يعنيه . الا ان نتائج الدراسة الحاليه قد اختلفت تماما مع دراسات كل من (ياندورا وهاستون ١٩٦١) وحمدى محروس مع انها اتفقت مع دراسات برجر وروزينبام ١٩٦١

ثانيا : المرحلة الابتدائيه

ويطلق بياجيه على هذه المرحله من ٧ - ١١ سنه مرحله العمليات المحسوسه Concrete operations stage وسميت بذلك لأن الطفل يبدأ فى هذه المرحله فى استخدام المنطق فى التعامل مع الاشياء الماديه والتفاعل معها . ويعتمد الطفل فى هذه المرحله فى تفسيره للأشياء وفى استنتاجه للنتائج ،على الحقائق المدركه الموجوده امامه وتزداد قدرته على تركيز الانتباه فيستطيع ان يركز اهتمامه فى موضوع واحد ، ويصبح الطفل فى هذه المرحله اقل تمركزا حول الذات فى نظرته للأمور ، فينظر الىالمواقف المختلفه من وجهات نظر أخرى غير وجهه نظره نتيجه لزياده مرونه تفكيره وخبراته وقدرته على التركيز كما يتميز طفل هذه المرحلة يجب الاستطلاع والبحث عن الحقيقه (١٧٥) ويعتقد بياجية اعتقادا جازما ان الطفل يصبح على معرفه بنفسه ويصبحقادرا على تبرير افكاره (وهى فى دراستنا سلوك الاختيار " والارتباط بالمعايير المنطقيه والاجتماعيه من خلال التفاعلات المتكررهمع الأخرين، وبخاصه تلك التى يجد فيها الطفل نفسه مضطرا المرة تلو المرة ان يعرف دورا لأخرين وأن يشجع لوجهه نظرهم وان يدخلها فى اعتباره ، ومن هنا فان التفاعل الاجتماعى هو الذى يحطم مركزيه الذات (١٧٦) ويتفق الباحث ونتائجه مع وجهه النظر البياجيه ،

(١٧٥) سميره احمد السيد: الطفل وتكوين المفاهيم مرجع سابق ص ١٨٩ - ١٩٠

(١٧٦) لطفى محمد فطيم وابو العزايم الجمال : نظريات التعلم المعاصره مرجع سابق ص ٢٧٧

ولذلك توصلت نتائج الدراسة الحاليه لوجود اثر للتعزيز البديل على التعلم كلما كبر سن الطفل وانتقل من صف أدنى الى صف اعلى حتى نهايه المرحله . وهذه النتيجه تختلف تماما عما توصلت اليه نتائج دراسه قام بها (حمدى محروس) وهى الدراسة الوحيدة التى تمت لدراسة اثر التعزيز البديل على التعلم على أطفال المدرسة الابتدائيه وقد خرج الباحث فيها بنتيجه مؤداها ان المفحوصين" المشاهدين" من الصفين الثانى والرابع الابتدائى كان ادائهم يميل الى تقليد المفحوصين (النماذج) فى حالة التعزيز اللفظى الايجابى (فقط) ولم يظهر هذا الميل بينهم بالنسبه لحالات التعزيز اللفظى السلبى ، وحالات اللاتعزيز وان المفحوصين من الصف الثانى (المشاهدين) كانوا اكثر تقليدا واكثر تكرارا واقداما على اختيار نفس العمل الذى قام به المفحوصين (النماذج) قاصر فى حالة التعزيز الايجابى بينما لم يظهر ذلك واضحا بالنسبه للمفحوصين (المشاهدين) من الصف الرابع الذى كان ادائهم غير متأثر الى حد ما باداء المفحوصين" النماذج" سواء تلقوا تعزيزا ايجابيا او تعزيزا سلبيا او عدم تلقى تعزيز .

ويمكن القول ان نتائج هذا البحث الذى اعدة (حمدى محروس) فى عمومها - بينت ان التعزيز البديل Vicarious Reinforcement وبالمثل ايضا التعزيز المباشر لها تأثير واضح بالنسبه لتلاميذ الصف الثانى الابتدائى ، ولم يظهر هذا التأثير بوضوح عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائى . وتتفق نتائج (محروس) مع نتائج دراسات كل من (بارنوبل) Barnwell و(سيكرست Sechrest ١٩٦٥ فى :

ان الاطفال الاصغر سنا يتأثرون بالتعزيز البديل ، وينعكس ذلك على سلوك الاختيار اللاحق ، وعلى خبراتهم فى المستقبل ، بعكس الاطفال كبار السن .

ولقد اختلفت نتائج دراسة (حمدى محروس) مع دراسات كل من " برجر" Berger (١٩٦٢) و " روزنبيام " Rosenpaoutm (١٩٦١) فى عدم اظهار اثر التعيز البديل بصورة واضحه ، خاصه بالنسبه لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى . ولكن يعزو (حمدى محروس) ذلك لاختلاف الاجراءات التجريبيه المستخدمه فى دراسته مع دراسات سابقه خاصه بكل من برجر

Berger (١٩٦٢) ، هربرت Herbert و هارش Harsh (١٩٤٤) . ففى دراسة استخدم تعزيز لفظى Verbal reinforcement وتم تقديم هذا التعزيز المباشر عن طريق الفاحص نفسه . أما الدراسات السابقه والتى تظهر فى نتائجها اثر التعزيز البديل بصوره واضحه فقد استخدموا التطبيق الآلى على المفحوصين ، وكان التعزيز يقدم عن طريق الآلة (لا عن طريق الفاحص كانسان) Mechanically administered and impersonal reinforcement وتبعا لذلك، فان النتائج التى تم الحصول عليها اختلفت لتقديم التعزيز المباشر عن طريق الانسان (هنا قد يتأثر المفحوص ببعض العوامل الانسانيه والشخصيه) (١٧٧)

لقد كان التصميم التجريبى فى الدراسه الحاليه يتضمن استخدام (التعزيز الآلى مصحوب بتعزيز لفظى) لاطفال الحضانه والصفوف الاولى من المرحله الابتدائيه . وتضمن تعزيزا لفظيا فقط بالنسبه للصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائى ، ولذلك جمعتالادوات ما بين الدراسات السابقه. لكنها لم تتفق مع نتائج (محروس) مع دراسات برجر وهربرت وهارش .

كذلك تتفق نتائج الدراسة الحاليه اذا أمكن مناقشه بعد التمايز الادراكى معبرا عن اسلوب معرفى مع ما يشير اليه (جاردنر Gardner 1953 وكان قد استخدم فى الاصل مفهوم التكافؤ Equavalence range فى الاشاره الى بعد التمايز الادراكى ، وكان يقصد به مدى تمايز خبره الفرد بالنسبه للمتماثلات والمتناقضات فى مجاله الادراكى وهذا كان واضحا فى مجال الكشف عن التعزيز البديل على تعلم اطفال (الحضانه والمتخلفين عقليا) حيث ينبهنا جاردنر وموريرتى Gardner & noriarity 1958 الى طبيعه بعد الرثابه مقابل الشحذ والذى برز واضحا فى نتائج بحثنا هذا اثناء اجراء التجربه للمقارنه بين اطفال الحضانه ومرحله التعليم الاساسى الصفوف الرابع والخامس (بين المتخلفين عقليا والعاديين) حيث تتفق نتائج بحثنا مع ما يشير اليه (جاردنر) الى ان الافراد الرتيبيون Levelers هم الافراد الأقل استخداما للذاكره فى مواجهه الجديد من المدركات ، بينما يبدو الشاحذون

(١٧٧) حمدى محروس : اثر التعزيز البديل على التعلم لدى تلاميذ مرحله التعليم الاساسى مرجع سابق (١٩٨٧) ص ٣٦ - ٣٧ .

Sharpeners على عكس ذلك تماما حيث يكونوا اكثر قدره على الاستنباط من الخبره السابقه بما يتلائم مع المواقف الجديده (١٧٨)

ويتجه الباحث الى انه فى الوقت الذى تعطى فيه الرقابه نوعا من التبسيط الزائد كما حدث ذلك فى رص المكعبات على مستوى افقى دون النظر الى التعقيد من حيث ادراك العلاقات والمتعلقات بين الشكل واللون والاجزاء الملونه للجسم ، فان الشَحْذكان واضحا لدى اطفال الصف الخامس الابتدائى العاديين من حيث التعقيد المعرفى الزائد لنفس المجال فى خبره الطفل بالنسبه للمتماثلات والمتناقضات فى مجالة الادراكى بعكس ما ظهر بالنسبه لنفس المستوى العمرى ولكن للمتخلفين عقليا حيث برزت الرقابه واضحه اثناء العمل .

كذلك يود ان يشير الباحث الى حب الاستطلاع والاستكشاف الذى يسيطر على الاطفال فى سن (٤ - ٧ سنوات) والذى سيطر على سلوك اختيارهم للعمل اللاحق حيث كان يفضل الطفل اختيار كارت الاشكال الهندسيه الملونه المخالف للكارت الذى اختاره النموذج بقيه اشباع حاجته للكشف والاستطلاع وذلك اثر بدوره على اثر التعزيز البديل على سلوك الاختيار للعمل اللاحق اطفال الحضانه . كما ان الباحث يؤكد على أهميه ان يظل هناك تحفظ فى تعميم النتائج لوجوب ان نضع فى الاعتبار بأن اسلوب التعزيز اللفظى قد يختلف اثره على اطفال الحضانه بالمقارنه بالتعزيز المادى " قطعه حلوى " والمعززات البدنيه ، والرموز ، وعلامات " ✓ " ودبابيس التمييز.

وهكذا يستلزم الأمر ضرورة القيام بأبحاث اخرى للوقوف على مدى أهميه وقيمه اسلوب التعزيز البديل فى التعلم لاطفال الحضانه والمدرسة الابتدائيه (العادين والمتخلفين عقليا) وأسلوب التعزيز المناسب لبيان اثره على الاختيار اللاحق للطفل .

---

(١٧٨) حمدى على الفرماوى : الأساليب المعرفيه ومفهوم التمايز النفسى - دراسة نظريه مرجع سابق (١٩٨٦) ص ٤٨٣

وفى كل اتصال مع الطفل المعوق عقليا ، لا يمكن المغالاه فى التاكيد على قيم المعلم كمعززا اجتماعى ، فمعظم هؤلاء الأطفال يظهرون علاقات مضطربه جدا مع الأخرين وبخاصة البالغين . وفى جميع الاوقات من المهم ان نفهم كيف يرى الطفل المعلم ، والفرص والحدود القائمه فى علاقة به . وبعد تقديم قدرة الطفل على الارتباط بشخص بالغ يمثل سلطه ، يمكن للمعلم استخدام التعزيز الاجتماعى الايجابى مثل المدح والاهتمام الفردى بصوره مناسبه لتحفيز الطالب والسيطره عليه . وهناك من التلاميذ المتخلفين عقليا من لم يسعدوا بتقبل حسن لاعاقتهم من قبل احد الوالدين، مما حدى بأحد الوالدين الى اهمال الطفل واعتباره مصدر قلق واشكال بالنسبه للأسرة . كل ذلك أدى بالطالب ان ينظر الى نفسه على انه مصدر قلق وتعذيب للأسرة بسبب اعاقته ، لهذا تكررت منه حالات التشنجات " الهستيريا التحوليه " بالمدرسة ثلاث مرات كنت ازور بها (مدرسة التربيه الفكرية بالخلفاوى) من أجل الدراسة . وكانت الاخصائيه النفسيه تشير الى أن سبب ذلك هو والده ، وقد ذهب الباحث مع وكيله المدرسة الى منزلة بروض الفرج بجانب مدرسة شجره الدر الابتدائيه وتم استدعاء والدته التى اشار الينا أنه يريدها ، لكنه لا يرغب فى احضار والدة . وبعد ان حضرت تبين أن والده لا يتقبله كمعاق عقليا ويهمله ويشعره دائما بأنه مشكل ومصدر قلق بالنسبه له . ولعلنا نستطيع ان نؤكد هنا أن هذه التشنجات المستمره هى بمثابة جذب انتباة الأخرين له لاحساسة بأنه مهمل وغير مرغوب فيه بالمنزل .

وهنا تبرز على السطح أهمية المعلم من خلال دوره كنموذج شخصى بالغ تقديم المساعدة لمثل هؤلاء الاطفال فى اعادة تشكيل الاتجاهات والسلوك الاجتماعى لهم ، وفى بعض الاحيان قد تستخدم التجمعات الثنائيه ايضا لدفع الخبرات الاجتماعيه الايجابية للطفل الغير عادى

والاطفال ضعاف العقول غالبا ما تظهر لديهم هذه السلوكيات (اضطراب سلوكى يتميز بعدم الانتباة ، التشتت ، النشاط الزائد ، ونقص التحكم الذاتى) مع ذلك ، فان هذه السلوكيات تظهر من حين لآخر فى الفصول العاديه ويتم مواجهتها عن طريق اكثر المعلمين خبره .وحيث يسمح لهذا السلوك بالاستمرار يمر الطفل بفشل متزايد فى التعلم الذى علاوه على الاحباط المتزايد وسوء التكيف الاجتماعى ، قد يتداخل بصوره خطيره مع البرنامج التعليمى للفصل بأكمله .

فى هذه المواقف ، منالواضح انه لابد من وضع نظام ما للتدخل الايجابى اذا اردنا عدم تعريض موقف التعلم بأكمله للخطر .

ولكل معلم نظام ما للتحكم فى الفصل والتلاميذ والذى من المفترض انه يعزز التعلم الجيد . ويشير (روبرت . اى . فالت Robert E Valett) انه فى اغلب الحالات ، فان معلم مهتم، مع منهج مرن وخطط للفصل احسنتنظيمها ونظام واقعى لوضع الدرجات ، تعد كافيه لتقديم البنيه والدافع والمكافآة الضروريه للتعلم .

اولا وأخيرا يشير (فالت) فهم يحتاجون لمعلم قادر على الحب والفهم ، يهتم بالقيام بالمزيد لمساعدة الطفل على التعلم، وبنفس الأهميه القدره على تحديد احتياجات الطفل التعليميه ، على تطوير برنامج تعلمخاصه لها اهداف واقعيه ، وضع حدود متوافقه ، على تقديم التوجيه ، التدريب والارشاد وعلى تشجيع النجاح المتدرج والمستمر من خلال نظم التعزيز بالمدح والمكافآت .

وطالما كان الطفل جزء من الفصل فهو عضو فىنظام اجتماعى يمكنه القيام بالسيطره على سلوكه . والمعززات الاوليه مثل الحلوى ، الزبيب ، حلقات الفاكهه ، قطع الشيكولاته أو الفول السودانى . وجد انها مفيده فى انتزاع الاستجابات واثاره الدافعيه الاساسيه . ومع ذلك فهذه المكافآت يجب ان يصاحبها دائما المدح الشفهى (مثل حسن جدا ، ولد بارع ... الخ) والمعززات البدنيه لها أهميتها من حين لآخر مثل الربت على الرأس والظهر والعناق والمصافحه باليد .

وفى الحقيقه يود الباحث أن يشير الى ان الاطفال الذين نشأوا فى ظروف (بيئيه) تبخل عليهم بالمكافأه والاستحسان ربما امكن لهم ان يستجيبوا بهمه اعظم للعقاب المعتدل عن المكافأة المعتدله .

وطبقا لذلك ، فان التعزيز يجب ان يفهم بدلاله كل من صفات الشخصية الحاليه والصفات العضويه السابقه التى تم اكتسابهابالخبره . وان الدوافع تعتمد ليس فقط على قيمه حافز التدعيم الحالى ، ولكن ايضا على منطقه التدعيم الكليه السابقه للمتعلم والمتعلقه بسلوكه .

فالكائن العضوى ينمى تدعيم متوقع كمكون هام للتوقع العام والذى بنى على أساس الثواب والعقاب الذى شاهده وقابله فى الماضى .

وكلما زادت نسبه الثواب عن العقاب أو نسبه النجاح عن الفشل ، كلما زاد مستوى التوقع العام . وينطبق ذلك على الطفل غير العادى مثله فى ذلك كمثل الطفل العادى .

الا ان اعطاء الطفل مكافأه مقابل كل عمل يقوم به يجعله يشعران هذا الحافز ضرورى من أجل القيام بأى عمل آخر . فى حين ان بعض الباحثين يرون ان هذه المكافآت تؤثر تأثيرا غير مرغوب فيه فى نفسيه الطفل ، فنجعله لا يقدم على أى عمل دون مقابل وهو ما يقلل من فرص التفكير فى أعمال مفيد ، ففى دراسة حديثه اشارت اليها (اليس الملاخ) على أطفال من سن ٧ - ١١ سنه ثبت ان الذين طلب منهم العمل فى مجالات مثل الاستذكار أو المساعده فى المنزل - قد احرزوا تقدما كبيرا لمجرد حصولهم على لعب وحلوى ، غير انه ثبت ايضا ان الذين لم تقدم لهم أى مكافآت هم الذين استمروا فى العمل والعطاء والمعاونه دون توقف ، فى حين توقف الفريق الآخر عن العمل وتكاسلوا بعد ان توقفت الهدايا . فى الوقت الذى كانوا فيه يقومون بهمه ونشاط لعلمهم انهم سيكافأون كما ان اسلوب المكافأه يعلم الطفل منذ الصغر الرشوه .(×)

ولذلك فضل الباحث ان يكون التعزيز (لفظى) من خلال التشجيع فالعامل النفسى افضل مكافأه يحصل عليها الطفل .

جريده الاهرام القاهريه عدد الجمعه ١٩٩١/١١/٢٩ ص ١١

ويخطر ببالنا الأن اسئله ، وستحدد بالتجربه كيف يؤثر التلاميذ بعضهم على بعض وكيف يؤثر المدرسون على تلاميذهم (بواسطه النموذج) ؟

ويطرح الباحث بعض التأكيدات للمتخصصين التربويين من خلال تحليله للدراسات السابقه ومن خلال ما توصلت اليه الدراسة الحاليه من عدم وجود دلاله احصائيه لاثر التعزيز المباشرة والبديله (اللفظيه) على الاختيار .

- تأكد (تأكدى) من أن النموذج يتمتع بشخصية منفرده .

واهم من هذا هو الحاله ، الوضع ، التشابه فى الجنس ، النموذج والمجموعة ، السن ، والتنافس .

وفى بعض الفصول يكون اكثر نموذج هو المدرس المتمتع بحجم وسن (مكانه) تثير اعجاب الطفل .

وفى الفصول الأخرى يكون النموذج هو التلميذ المتميز بقوة بدنيه أو بمعلومات اكثر . ولابد ان يكون النموذج مشابه للطفل فى الجنس التنافس الاهتمامات . الشبه بين الملاحظ والنموذج يظهر ليوضح العلاقه أو التوافق والتى تزيد من الميول للتقليد حقيقه .

- ربما تحتاج (تحتاجين) لتوضيح بعض صفات النموذج للطفل الملاحظ بالاضافه الى وجود صفه مشتركه بين النموذج والأطفال ، ومن المهم بمكان

ان يؤدى النموذج سلوكا يسهل على الطفل تقليدة ، والا فعلى المربى تدريب الطفل لاداء هذا السلوك بالتعليم الارشادى .

* تأكد (تأكدى) من ان النموذج يتمتع باكتمال السلوك المرغوب فيه وأخيرا عندما يقلد التلميذ اداء النموذج يقال انه اكتسب خبره غير مباشره .

* تعزيز التلاميذ لاختيار وتقليد النموذج المناسب
* اذن

الانتباة للنموذج ، والتشابه بينه وبين النموذج ،

تعزيز سلوك النموذج ، تعزيز سلوك الملاحظ

هم الاربع نقاط الارشاديه لاستخدام طريقه النموذج بالفصل الدراسى .

• ويرى الباحث انه لمن الاهميه بمكان ان يعرض لاسلوب التعزيز الاجتماعى النموذجى مع عرض نظام مقترح للتعزيز عن طريق الفيشات والمكافآت ، حيث لم يظهر اثرا واضحا للتعزيز اللفظى على النماذج والمشاهدين فى التجربه .

اسلوب التعزيز الاجتماعى النموذجى (x)

نعرض هنا اسلوب تعزيز اجتماعى نموذجى واحد يمكن تطبيقه على الفصول والبرامج الاولية للمتخلفين عقليا أو المعوقين تعليميا . ويمكن تعديل الاسلوب وفقا لعمر التلاميذ وطبيعة المشاكل السلوكية ومشاكل التعلم الخاصة بهم وهذا الاتجاه يكامل بين المعززات الاولية والثانوية وهو قائم على البرمجة الحريصة والتقويم الدائم لسلوك التلاميذ .

ويحتفظ التلميذ بالعمل الاسبوعى Weekly Work وسجل المكافآت Reward Record لتذكره بصفة مستمرة لتقدم وانجازه فى أى وقت من الاوقات .

مع وصول التلاميذ الى مقاعدهم يجدون رزمة العمل الفردية لكل منهم مع المهام الاساسية لكل يوم . وتوجد هناك دروس محددة ، ورقات العمل ، مراجع الصفحات ، الخ بالنسبة للحساب ، القراءة الكتاب والتدريب الخاص (مثل التمارين المرئية والحركية) ويأخذ الاطفال مهمتهم الاولى وبمجرد اظهار أنهم جاهزون للعمل يكافئهم المعلم الذى يضع فى ايديهم فيشة بركر عقب اتمام المهمة ، يتم فورا تقييم عمل الطفل ويتم مكافئتة بفيشة لكل مهمة تكتمل وبفيشة أخرى اذا تم القيام بالمهمة بصورة دقيقة مع وجود الغالبية العظمى من العناصر صحيحة . ويعلم المدرس ايضا . عمل الطفل وسجل المكافآت الخاص به بـ " ✓ " عقب تقديم الفيشة .

ويضع المعلم علامة " ✓ " كل مهمه فردية اذا تمت بصورة صحيحة ، والاجابات الخاطئة لا يتم تعليمها بأى صورة ويجب ان تصبح اساس العمل الفردى مع الطفل لكى يمكن له ان يفهم ويصحح اخطاءه وعندئذ يحصل على العلامة " ✓ " وعقب الاتمام المرض وتصحيح مهمة أو اثنين (على حسب الطالب) يكافأ المعلم الطفل اكثر من خلال السماح له بالذهاب لركن

(x)(١٧٩) Robert E. Valett: A social Reinforcement Technique for the class-room Management of Behavior Disorders in exceptional children (Nov. 1966) pp. 185-189.

النشاط الذى يختاره لفترة من الوقت ويتبع التلميذ جدول يومى منتظم للانشطة الفرديه وانشطة الفصل لكى يمكن له توقع المتطلبات السلوكية العامة المطلوبة منه .

وفى اطار هذا النظام من الممكن للطفل ان يربح ١٥ فيشة اثناء اليوم المدرسى العادى . ويتم منح فيشة واحدة لاتمام المهمة فى الكتابة القراءة ، الحساب ، الموسيقى ، التدريب الخاص والتربية البدنية والعلوم . وتمنح فيشة أخرى لدقة العمل فى كل مجال من هذه المجالات .

وتمنح فيشة بعد فترة الغذاء للطلاب الذين يظهرون استعداد للعمل ضبط النفس والسلوك الطيب اثناء طابور الصباح ، وتمنح فيشة أخرى قرب نهاية اليوم للطلاب والذين يظهرون ضبط النفس والسلوك الطيب اثناء فترة الفسحة . وتمنح فيشة اخرى لمساعدة الآخرين كلما تطلب الموقف .

فى نهاية اليوم المدرسى يحدد المعلم موعدا لاجتماع مجلس الفصل حيث يستعرض سجلات عمل اليوم وتناقش المشاكل ويتم استبدال الفيش بالحلوى والفول السودانى أو اى عناصر غذائية اخرى . ويتم جمع عدد الفيشات المكتسبة من خلال كل طالب فى العمود اليومى . عندما يتم اكتساب ١٥ فيشة توضع جائزة النجمة الزرقاء على ورقة التسجيل . وبينما قد يكتسب بعض الاطفال نجمة زرقاء بسهولة قد يستغرق الامر يومان أو اكثر للاطفال الأخرين لاكتشاب هذه الجائزة . وعندما يتم اكتساب خمس نجوم زرقاء يتم تقديم جائزة النجمة الذهبية للتلميذ والتى تثبت فى سجله والتاريخ المشار اليه

فى فترة بعد الظهر ايام الخميس يمتد اجتماع المجلس ليشتمل على خطة الجائزة .

يقوم كل تلميذ بعد المجموع الكلى للفيشات التىكسبها خلال الاسبوع ويوضع عدد مماثل من العناصر الغذائية فى طبق الحفلة بالفصل ، هذه المكافآت الغذائية يتم تقسيمها بالتساوى على الفصل بأكمله . وخلال هذه الحفلة ، يسمح للتلاميذ الذين كسبوا جائزة النجمة الذهبية باختيار جائزة خاصة من صندوق مفاجآت النجمة الذهبية ، وعادة ما تحتوى صندوق المفاجآت على حلى صغيرة مثل العربات البلاستيكية ، الصفارات ،البالونات ولعب أخرى بسيطة غير مكلفة .

(x) انظر " نظام التعزيز بالفيشات " برنامج مقترح ص

والرموز مثل (فيش البوكر) ، قد تستخدم أيضا كمفردات فوريه اذا كان يمكن مبادلتهم فيما بعد بالحلوى واللعب الصغيره او المميـــــزات الاجتماعية ٠

علامات ✓ " للاستجابات الصحيحه " يمكن ايضا ان تكون معززات قويه اذا كانت ايضا تؤدى الى مكافآت داخليه ، والرموز والعلامات " " يمكن ايضا استخدامها من خلال التلميذ للوصول الى اركان النشاط بالفصـــل مثل مراكز الالغاز العلمية ، مراكز القراءه بالمكتبه ومراكز الفنـــون والمهارات ٠ وتتيح بعض نظم التعزيز المزيد من التشجيع للدرجات الجيـده من خلال المكافأة بالنجوم With Stars والتى يمكن مبادلتهـــا بالاهداف الملموسة ٠

مما هو جدير بالذكر والملاحظه ان أحد اكثر المعززات فعاليه هـــو الجداره المكتسبه لمجالس الفصل حيث تكون دبابيس التميز ، وشـــارات القاده والشرطه العسكريه والحكم الذاتى وشارات النظام والامتيـــازات الخاصه ومراتب مجلس الفصل ، وبالطبع فان التقديرات الرسميه أو شهادات التقدير يمكن ايضا ان تعمل كمفردات اذا تم منحها تبعا لقدره التلميـــذ وانجازة ٠

وللتعزيز السلبى ايضا أهميته فى الابقاء على علاقه فعاله منظمـــه فبالنسبه لبعض الاطفال قد يكون للنظره الصارمه أو هز الرأس أو اللمســـه الكابحه مغزاهـــا وتأثيرها ٠

على أيه حال فانه تحت ظروف خاصه يكون العقاب فيها مؤديا الـــى التعلم اذا كان العقاب يؤدى الى اكتساب معلومه ٠

مثـــال :

الموقد الساخن يحرق الاصابع واذا لم يكن فى درجه من القســـوة بحيث تؤدى الى الضعف او الانهاك ، واذا كان الوضع معد اعدادا جيـــدا الى درجه ان الاستجابه ستكون مشجعه ، فان العقاب ربما يخدم وظيفه مهمة ٠

والاطفال الذين كسبوا نجمتين ذهبيتين يتأهلوا لجائزة مجلس الفصل ، ويتم الترشيح والاختيار من خلال اعضاء المجلس الذين يلتقون قرب نهاية كل يوم مدرسى . وبعد اسبوع فى مجلس الفصل يقدم للتلميذ دبوس بحرف " ٣ " الذى يتم تشجيع التلميذ على ارتداءه اثناء الفصل الدراسى . واذا فشل التلميذ فى الاستمرار فى كسب اربع نجوم خضراء على الاقل اسبوعيا أو يخالف اى لائحة للسلوك الخاص التى يضعها المجلس فقد يتم التصويت على خروجه من المجلس ولابد ان يأخذ الطريق للعودة للمجلس والامتيازات المتواترة مثل الرسول قائد لعبة ... الخ يتم منحها لاعضاء المجلس وبعد ٤ اسابيع فى مجلس المواطنين يتم منح التلاميذ بصورة تلقائية جائزة الطالب المثالى الشرفية وقد تتكون هذه الجائزة من امتيازات خاصة مثل اليولنج ، رحلة ميدانية غير عادية ، تناول الغذاء فى الخارج ، أو انشطة اجتماعية مرتبطة .

الملخص والتضمينات

ان نظم التعزيز الاجتماعى ، مثل النموذج الذى تم عرضه يمكن تصميمها للمساعدة فى ادارة فصل به اطفال لديهم اضطرابات سلوكية . بالنسبة للاطفال غير العاديين لابد ان يقوم نظام التعزيز على برامج التعلم المستمرة من نمط الاتجاهات النفسى تعليمية والاهتمامات والانجازات الماضية للتلميذ .

ويكون النظام اكثر فعالية عندما يفهم التلميذ ووالديه بصورة واضحة ويمكن للمعلمين الحصول على تعزيز اكثر للسلوك المرغوب من خلال اشراك الوالدين من خلال مجالس الاباء التى تساعدهم على ان يصبحوا ملمين بالبرنامج وتقديم الدعم لنظام التعزيز الاجتماعى المستخدم . من خلال نظام التعزيز هذا ، يبدأ الاطفال يمرون بخبرة النجاح ويستمدون سعادة من التعلم وضبط النفس . ولابد من استخدام درجات شهادة التقدير تبعا لنظام التعزيز الكلى ولا يجب ان تكون قائمة على مستويات مطلقة . والبرامج التجريبية لنظم التعزيز الاجتماعى يجب ان يضعها المعلم وان تطبق فى فصول المدارس العامة للأطفال غير العاديين والذين لديهم اضطرابات سلوكية منهم .

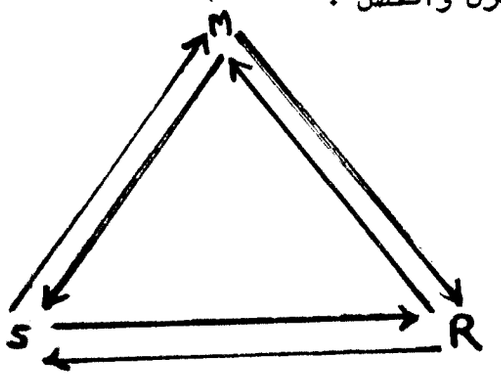
التعلم بالملاحظه وضبط النفس - التعلم بالنموذج .

* وتقترح نظرية التعلم الاجتماعى المعرفى بأن الفرد يستطيع ان يتعلم من خلال عمليتين اساستين . (التعلم بالملاحظه و - التعلم بالنموذج)

أ) التعلم بالملاحظه نحن نتعلم من البيئه المحيطه بمجرد النظر لما يفعله ويقوله الأخرون،ان تأثير البيئه الاجتماعيه فى اكتمال شخصية الفرد وتقويتها قد درست باستفاضه على حد تعبير (جيودز واريل ووليام ستيلويل Judith Warelt & William E. Stil

ويعتبر التعلم بالملاحظه مؤثر قوى على الاطفال الذين يتعلمون أو يكتسبون حكم صادق جديد . (ما وماكدونالد ١٩٦٥) او فى العلاج الطبيعى للسلوك (بابذدرا ١٩٧٦) ولقد بنى (باندورا) اساسيه على فكره انه عندما يلاحظ شخص ما نموذج يؤدى اداء سلوكى معين فانها فرصه جيده ليقلده (باندورا ١٩٧٧) وأن الشخص الملاحظ يتعلم بمشاهدته للنموذج وبتدريبه على السلوك الجديد .

وعاده عندما يلاحظ الشخص سلوك الأخرين فانه يتبع نفس السلوك وبنفس الطريقه . والشخص الملاحظ يتلقى تعزيزا بديلاreinforced vicariously حينما يشاهد أمامه نموذج قوى وبنفس الطريقه حينمايرى أسلوب غير أخلاقى يعاقب عليه صاحبه ، فهو لن يسلك نفس السلوك حقيقة يعتبر كل من النموذج والتقليد نشاطا تعليميا يحدث دائما بالمنزل والفصل .(×)



interaction among three components of cognitive social learning theory

شكل رقم (٢)

ب) التعلم بالنموذج :

لقد درس (البرت باندورا) وزملائه بجامعه ستانفورد عمليه النموذج ونتيجة دراسته للنموذج أو التعلم بالملاحظه وضبط النفس فتح بابا جديدا للمتخصصين التربويين .

(x) Judith Worell & William E. Stilwell: (1981) Psychology for Teachers and students: Principles of Gognitive social learning, MC Graw Hill. P. 266-267.

ويرى الباحث انه من الاهميه بمكان الاشارة الى

أ) مثال يمكن للمتخصصين التربويين من خلال تطبيق التعليم بالملاحظه الافاده فى تحديد Applying observational

النموذج .

افرض (افرض) ان (أ) تلميذا عندك (عندكى) بالفصل منذ اسابيع وقد تحصل على درجه ممتاز بعد تصحيحك لواجبه المنزلى . وابتسم عندما اخذ كراسة ولكنه حتى الآن لم يشارك مشاركه ايجابية اثناء النقاش الذى يدور بالحصص ، وعلى عكس (أ) تشارك (ب) اشتراكا ايجابيا فى النقاش بالحصص .

وعلى المدى الطويل فانه من الأهميه بمكان ان يتعلم (أ) كيف يشارك بنشاطا ايجابيا فى الفصل .

ومن خلال معرفتك بالفروق الفردية داخل فصلك وبالعلاقات الانسانيه لاختيار النموذج ، ومن خلال برنامجك لزياده مشاركه (أ) بنشاط ايجابى داخل الفصل ستلعب (ب) دور النموذج .

ب) تأثير القدوة :(x)

ان تأثير القدوة يمكن ان يحدث فى أى وقت وليس فقط فى الاوقات التى يتعمد فيها المعلم اظهار القدوة . من المحتمل ان يظل تأثير القدوه فى كل الاوقات وليس كشئ يستطيع المدرس التحكم فيه بالفتح أو القفل حسبما يريد .

والسؤال الذى يطرح نفسه هنا

ماذا يتعلم التلاميذ من مشاهدتهم المدرس كقدوه يمكن ان تكون مرغوبه او غير مرغوبة ؟ .

المدرسون مسئوليه عن المحافظه على مثلهم ويجب أن يحرصوا على الابقاء على دورهم كقدوه ليكونوا متأكدين ان معظم ما يتعلمه التلاميذ من خلال ملاحظتهم لهم شئ ايجابى ومرغوب فيه .

(x) Thomas L. Good and Jere E. Brophy: (1978) Looing in classroom, Modeling. New York Harper & Row - Publishers pp. 120-121

ماذا نتعلم اذن من القدوة ؟

التعرض للقدوه يستطيع ان يقودنا الى احدى أو كلا الاستجابتين من التعلم .

التقليد - التعلم الاتفاقى (العرض) .

التقليد يكون الابسط فالمتعلم يلاحظ سلوك القدوه ، وبعد ذلك تقليدة ليكون مثله أو مثلها . غالبا ما يتم ذلك من خلال (التمهير) حيث يقوم التلاميذ بملاحظه مدرس يقوم باجراء تجربه (كيمياء أو طبيعه) أو القيام بأداء جمله حركيه (فى رياضه الجمباز والحركات الأرضيه) او اعداده لنموذج من بين التلاميذ ليؤدى نفس الجمله الحركيه ، وبعد ذلك يكرر التلاميذ الخطوات بأنفسهم .

على أى حال يجب ان نضع فى اعتبارنا ان التقليد غير المخطط وأحيانا غير المرغوب فيه يحدث ايضا .

التلاميذ غالبا ما يلتقطوا التعبيرات المميزه وأساليب التحدث أو الحركات التى يستخدمها مدرسيهم أو التى يستخدمونها بغير وعى .

كذلك يتعلم التلاميذ ان يأخذوا اشارتهم من المدرس فى تعلم كيف يكون رد الفعل فى المواقف الغامضة فاذا كان رد الفعل باستهزاء أو سخريه فانهم ربما ضحكوا او اطلقوا تعليقاتهم .

بجانب التقليد (ملاحظه تصرف القدوة) هناك

التعلم الاتفاقى (العرض) واحيانا يسمى التعلم الاستدلالى .

المتعلم هنا يلاحظ تصرف القدوه وعلى أساس هذا التصرف يقوم باستنتاج او الاستدلال عن المعتقدات والاتجاهات والقيم والمميزات الشخصية للقدوة .

هنا يقوم المتعلم بعمل استنتاجات عن لماذا القدوه (هو او هى) يقوم بهذا التصرف أو عن نوعية التصرف من طريقه تصرفاته أو تصرفاتها . ويسمى التعلم الاتفاقى لانه يشمل عمليه اكتساب سلوك فهو يتعلم من خلال سلوك المدرس .

- سياسقه اثناء الدرس .
- الاشياء المحببه الى نفسه والغير محببه .
- شعوره تجاه اى طالب او مجموعة الطلبه المتواجدين اثناء الدرس .
- قيمه الاجتماعيـــة .

ويشير (محمود قمبر) الى ان النبى محمد - عليه السلام - كثيـــرا ما كان يؤكد صفته المربية بقوله :

" انما بعثت معلما " . وكان من تعليمة للاميين الذين بعث فيهـــم ، كما يذكر القرآن الكريم ".

" أن يتلو عليهم أياته ، ويزكيهم ، ويعلمهم الكتاب والحكمة ".

ويأخذهم بالممارسة والاقتداء ، ففى الصلاة يقول :

" صلوا كما رأيتمونى أصلى " وفى الحج يقول :

" خذوا عنى مناسككم " .(x)

(x) محمود قمبر : المعلم الناجح وصفاته - فى المدخل الى العلوم التربوية (المحرر) سعيد اسماعيل على (القاهرة - عالم الكتب ، ١٩٨٢) ص ١٦٨ .

" نظام التعزيز بالفيشات " برنامج مقتـــــرح

اسم التلميذ الفصل الاسبـــوع

١) المهام المنتظمة

مستعد للعمل

ضبط النفس والسلوك الطيب - صباحا

ضبط النفس والسلوك الطيب مساءا

مساعدة الآخرين

الفنون والمهارات

التربية البدنية والالعاب (٢)

الموسيقى والتدريب الخاص (٢)

الحساب (٢)

القراءة (٢)

العلـــوم (٢)

مجموعة الفيشات المكتسبـــــة

جائزة النجمة الخضراء

١٥ فيشة = النجمة الخضراء

جائزة النجمة الذهبيـــــة Golden Star

٥ نجوم خضراء = مفاجأة النجمة الذهبية

جائزة مجلس الفصـــــل

تم انتخابة لمجلس الفصـــل فى يوم

اكمل اسبوعا فى مجلس الفصـــل

تم منحه دبوس فى يوم

جائزه الاسهام فى مشروعات الخدمه الاجتماعية

تم اكتسابها فى يوم لمدة ٤ اسابيع

مثالية فى مجلس الفصـــل

العمل الاسبوعى وسجل المكافآت يعلق بلوحة الفصل

الفصل الرابع

(١) مدخل للدراسة

(٢) أهمية البحث وأهدافه

(٣) مشكله البحث

أ) صياغة مشكله البحث

ب) تحديد مشكله البحث

(٤) تحديد مصطلحات البحث

أ) مقدمة

ب) نظرية القيم

١) مفهوم القيم

٢) القيم التربوية

٣) النسق القيمى

مدخل للدراسة :

يشير " قدرى حفنى " فى دراسته العميقة الرائده الموسومه باسم "تجسيد الوهم " ... ان الافراد فى أى مجتمع انما يتصرفون استجابه لواقع اجتماعى معين، وكلما تغير ذلك الواقع الاجتماعى - وهو متغير دوما- تغيرت تصرفاتهم حياله ومن خلاله - (١٧٩) لقد عايش افراد المجتمع لفتره من الوقت أو هام سياسة الانفتاح ، أملا منهم فى مستقبل اكثر رفاهيه واكثر اشراقا ، الا ان هذه الأوهام سرعان ما تحطمت على صخره الواقع ، حيث لم تحقق سياسة الانفتاح الاقتصادى الا مصالح السوق العالمى من جهة ، ومصالح الرأسماليه الطفيليه والبرجوازية الرثه من جهة أخرى ، حيث ساهم الأخيران بصوره كبيره فى تدهور المفاهيم القيميه فى المجتمع ، وتحول العلاقات بين الناس الى علاقات بين أشياء وماديات وحيث اصبح تقييم الأفراد يتم من واقع مكاناتهم التى تتحدد وفقا لما يتمتعون به من موضوعات ماديه واستهلاكيه وترفيهية . اى ان الابواب لرؤوس الاموال الاجنبيه وسياسة الانفتاح الاقتصادى نتج عنها تهمش marginalization للقيم التقليدية التى استقرت فى وجدان الافراد لسنوات طويله ، حيث حلت محلها قيم سلبية جديدة.(١٨٠) والماديات اذا سيطرت على مجتمع أغفل قيمه نسيا أو تناسيا ، تصدع ووقع صريعا لهذة الماديات التى تقوم على خواء قيمى من داخل افرادة ، اذ من الخطأ الاعتقاد بأن التكنولوجيا وحدها سوف تحل المشكلات الاجتماعيه بل على العكس قد تكون عمليه انتحار محتمله - ذلك لان المشكلات الانسانيه تحتاج الى نظره كليه وأخلاق مستقبلية ولذلك تقاس درجه تقدم الانسان - ورقيه بما لديه من قيم تؤدى الى الخير العام(١٨١) ولكن... قد يختار العقل البشرى فى ظل زحمه الماديه وما يصاحبها من ضغوط وسرعة ولهفه ، تتبلور هذن الحيره من خلال هذا الاندفاع الرهيب لاقتناص الفرص والحرص الشديد على تحقيق

---

(١٧٩) قدرى حفنى : تجسيد الوهم دراسه سيكولوجيه للشخصيه الاسرائيليه (القاهرة ، مطابع الاهرام التجاريه ، سبتمبر ١٩٧١)ص ٢٤

(١٨٠) ناديه رضوان : اثر الواقع الاجتماعى الاقتصادى على الدور التربوى للأسرة المصريه (القاهرة ، جامعه عين شمس ، المؤتمر السنوى الاول للطفل المصرى ، المجلد الاول ، مارس ١٩٨٨) ص ٥٥٥

(١٨١) كيشافيامورفى : الانسان والتكنولوجيا والشموليه الطبيعيه (ترجمه) سمير غبور وتوفيق الحسن عبده (القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، العدد ٤٠ ، ١٩٨٠) ص ٤

المنعفعة المادية بأى شكل من الأشكال . والحق ان الكثيرين قد يتوهمون فى سبيل امتلاك هذا الشعور بالرضا - ان الحياة هى الاشباع المادى فقط ، وان السعاده هى " الرفاهية " فانعكس هذا التصور الواهم على تصرفات البعض فلم يعد هذا البعض يرى من القيم سوى جانبها النفعى(١٨٢) حيث انساقت فى تيار التقدم الصناعى والمادى والتكنولوجى واغفلت التربية الخلقيه والدينية فتحول المجتمع الى مجتمع مادى صرف ... وبذلك انتشر الفساد الخلقى وانفرد عقد الاسره وضاعت الروابط الأسريه وضعف سلطان الوالدين فى الرقابه على الابناء وكان من نتائج ذلك زياده نسبه الهروب من المنزل وعقوق الوالدين(١٨٣) لقد انتشرت القيم الحسية التى تستبعد كل ما هو انسانى وقيمى ، وتتجه فقط الى الاستمتاع الحسى العاجل المباشر دون ان تقيم وزنا لصوت الضمير ، وان تراعى مبادىء الحق والخير والجمال(١٨٤) انهم حقا يعيشون أزمه قيم فى عصر قلق لا يتواكب فيه التقدم الروحى التقدم المادى او التكنولوجى . ولا تقف هذه الازمه على حد تعبير " ناديه رضوان " عند حد كونها انعكاسا لأليات السوق العالمى ، وانما كذلك الى كونها مؤشرا على انخفاض مستوى الوعى ، وتهمش العلاقات التفاعلية بين النسق الاقتصادى وبين النسق الثقافى ، ففى مواجهه ثقافه عامه متخلفه ولكونها نسق اقتصادى متهمش ، اصبحت الساحه خاليه امام مد طوفان القيم السالبه التى صاحبت سياسة الانفتاح الاقتصادى والتى انعكست على اتساق المجتمع بصفه عامه ، وعلى نسق الأسره بصفه خاصه.(١٨٥) اذا كنا هنا فى مصر العزيزه لم نلحق بعد ، بالقدر الكافى ، بركب التقدم العلمى والتكنولوجى الذى عرفته مجتمعات شرقيه وغربيه ، فلا اقل من ان نتسلح بالأخلاق والقيم الدينيه التى تدعو الى جدية العمل

(١٨٢) سيد صبحى : الرضا لمن يرضى " دراسات فى الصحة النفسيه " (القاهرة تربيه عين شمس ، ١٩٨٧) ص ٧

(١٨٣) سعيده محمد محمد ابو سوسو : القيم الدينيه والخلقيه واثرها على التوافق النفسى والاجتماعى لدى طالبات الجامعه (القاهره الانجلو ، الكتاب السنوى لعلم النفس ، ١٩٨٦) ص ٧٩٧

(١٨٤) سيد صبحي : الانسان وصحته النفسيه (مرجع سابق ص ٨

(١٨٥) ناديه رضوان : مرجع سابق ص ٥٥٥

والحرص عليه وحبه والتفانى فيه لخير المجموع كنقطه بدايه لازمه وواجبه وهى تدعو اساسا الى التعاون على البر والتقوى ، وعلى الصدق والامانه والاخلاص والغيرية بعيدا عن الأنانيه (١٨٦) ولذلك فمن الأهميه بمكان ان نهتم بوضع اساس متين من الاخلاق والدين فى اسلوب التنشئه الاجتماعيه بقيه وقايه الاسرة من الانهيار وتجنبها الكثير من الازمات فالشعور الدينى يؤدى الى الاحساس بالسعاده والرضا والقناعه والايمان بالقضاء والقدر خيره وشره ويخفف من وطأه الكوارث والأزمات التى تعترض الفرد فى مجرى حياته كما ان الاعتماد على الله من شأنه يشعر بالامان وعدم الخوف او التشاؤم والضياع كما ان للقيم الدينيه دور فى تنميه ضمائر البشر وفى الارتفاع بمستواهم الخلقى والسلوكى مما يسمو بالفرد الى مستوى أفضل من التوافق الانفعالى باعتباره دليلا على النضج فى حين ان الغضب يبدد القوى الفعليه يختل التفكير ويشتت الانتباة (١٨٧) الا اننا كما اوضحنا سالفا كان المناخ العام يعكس سلوكيات التكالب والآثره ولذلك كان التقدم فى مجتمعنا سلحفائيا فى سرعته . فالتقدم العلمى أوجد نوعا من ضعف الثقه فى القيم والمعايير السائدة . وكذلك فالمجتمعات الناميه تعيش عصور انتقال ، وفى تلك العصور يحدث اضطراب خلقى يشمل نواحى الحياة فى المجتمع كله ، وربما كانت مشكلتنا الخلقيه على حد تعبير " محمد صلاح مجاور" فى مجتمعاتنا العربيه انها مشكله انتقال ونوع من التخلخل الثقافى الذى يصاحبه ، فتزعزع الثقه فى ما هو قائم وما هو سائد من معايير مما يجعل عبء المدرسة كبيرا ومسئوليتها فى مواجهه عصور الانتقال هذه عظيمة . ذلك انه على الرغم من التسليم بمسئوليات أخرى تقع على غير المدرسة الا ان هذا لا يعفى المدرسة من مسئوليه الفشل فى تسليح المتعلمين بالقيم والمعايير الخلقيه (١٨٨) ومع الزياده والنقصان للقيم والمعايير الخلقيه فهى قد تتزايد عند البعض وتقل عند الآخر ، ومع الزياده والنقصان تلك تتكون المشكلات وتتزايد ، وتطرح الاسئله :-

(١٨٦) سعد مرسى - كوثر كوجك : تربية الطفل قبل المدرسة (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٣) ص ٤

(١٨٧) سعيده ابو سوسو : مرجع سابق ص ٧٩٧

(١٨٨) محمد صلاح الدين على مجاور : التربية الخلقيه ومسئوليه المدرسة فيها (الكويت ، مجله العربى ، ديسمبر ١٩٦٩) ص ١٠٠

- لماذا لم يعد الأفراد يحبون بعضهم البعض كما كانوا ؟
- لماذا طغت الماديات على الجوانب الروحيـــــة ؟
- لماذا تضعف الهمه والعزيمه بسهولـــــة ؟
- ما الذى حدث لنوايا الناس فى تعاملهم مع بعضهم البعض ؟
- لماذا أشك دائما فى صدق الآخر ومساعدته لى ؟
- ما الذى حدث لقيمه الحب وما يصاحبها من موده وتفاعل ؟
- هل هناك من يمكن ان يسمى صديقى الوفى الذى اعتمد عليه ؟
- هل صحيح ان الدنيا قد " قل " فيها الخير وازداد الشر ؟
- لماذا ضاعت المروءه والشهامه فى زحمه المنفعه الشخصية ؟
- ما العوامل التى ادت الى شيوع النفاق والتزلف .(١٨٩)
- لماذا اختفت الامثال الشعبيه التى كنا نتلقى منها تعزيزا بديلا نحو (الحب - التعاون - الشهامه والمرءوه - الصبر - الولاء - الكرم - التوصيه على الجار) ؟
- ما الذى ادى الى انتشار الامثال الشعبيه والقضايا التهكميه التـــى تدعو الى انحسار سلوك الادب والخشيه والحياء ، ذلك الذى تحاول مجموعـــة العلاقات الاجتماعيه الجديده ان تطيح به وتقض عليه من خلال تبادل المنفعه والغايه تبرر الوسيله و " اللى تغلب به العب بة " و " اللى يتجـــوز أمى اقول له يا عمى " ان كان لك عند الكلب حاجه قوله ياسيدى " و " شيلنى وأشيلك " و " من قدم السبت لاقى الاحد قدامه " و " حاميها حراميهـــــا " و " شوف مصلحتك ياعسل و " الزرق يحب الخفيه " وانتشار القضية التهكميـة الاداريه الآتيه : من يعمل كثير يخطىء كثيرا فيعاقب ومن لا يعمل لا يخطـــىء والمكافأة له .(١٩٠) وانتشار ما يسمى بالشخصيه المدردحه التى تستطيـــع ان تتصرف بفهلوه وذكاء وحسن تصرف .. " أليس الفهلوى هو الذى يستطيـــع أن يخاطب الجن الاحمر ، ويعايش فى نفس الوقت ملائكه السماء والأرض دون أن يجد فى ذلك غضاضه أو دون ان يتطلب هذا منه جهدا جهيدا.(١٩١) وفـــــى المقابل الشخصيه الغشيمة فهى تلك التى لا تتميز فى نظر المعجبين بسلوك

(١٨٩) سيد صبحى : الرضا لمن يرضى مرجع سابق ص
(١٩٠) ـــــــ : المفهوميه دراسة سيكولوجيه من خلال الامثال الشعبيه المصريه (القاهرة ، دار التقدم ، ١٩٧٨)
(١٩١) حامد عمار : فى بناء البشر (القاهرة ، ١٩٦٨) ص ٨٩

الدردحه لا بالمرونه وخفه الظل ، وانها تميل الى تصعيب الأمور من خلال التدقيق والتمحيص ، وانها لا تتسرع فى الحكم ، وتحكم القيم فى كل تعوقاتها وافعالها مما يجعل البعض يطلق عليه " دى راجل طيب " .

ان انتشار الفساد فى أجهزه الدوله كما يشير بذلك (سمير نعيم احمد) له انعكاسات خطيره على القيم التى يتمثلها الأطفال خلال عمليه تنشئتهم سواء فى الاسرة او فى المدرسة . والأطفال يتعلمون بطريقه عمليه ، ومن خلال مشاهدتهم لسلوك الآباء والمعلمين وغيرهم من افراد المجتمع الذين يتعاملون معهم.(١٩٢)

حيث ان الاطفال كما يشير بذلك (محمد عماد الدين اسماعيل)لا يقومون بما يأمرهم الآباء ان يقوموا به ، بل بما يرون اباءهم يقومون به (وهو شىء يعرفه الآباء من وقت طويل . ويعرف الاطفال وقتا طويلا فى مشاهدة الأفلام ، خاصة فى التليفزيون ولذا فان هذه النماذج الرمزيه يكون لها تأثير كبير على سلوكهم.(١٩٣)

ان العمل المنتج والاخلاص فيه ليس هو الطريق لتحقيق التطلعات التى ثبتها فى نفوسهم كافه وسائل الأعلام ، ولا الى المظاهر البراقه التى يتمتع بها ابناء البورجوازيه الطفيليه ، بل ولا حتى الطريق للوفاء بالاحتياجات الاساسيه للانسان . فالآب الشريف غير الفاسد أتعس حالا من الأب الفاسد المرتشى وهو لا يحظى بالتقدير ، ومعلم المدرسة الذى يهمل التدريس بالفصل ويلهث وراء الدروس الخصوصيه ، غير المشروعة اصلا ، يعيش فى بحبوحه بينما زميله الذى يتفانى فى عمله ، ولا يجعل من نفسه تاجر للدروس يعيش فى حاله من الضنك . أما بالنسبه للقيم المتعلقه بالتعليم وحب المعرفه فان ما يراه الشباب أمامهم من أدله قاطعه على ان الثراء ، أو حتى توفر الظروف الملائمه للحياة ، لا يرتبط بالتعليم وانما يرتبط بالسلوك الاستغلالى ، فالأميون او انصاف المتعلمين أو المتعلمون الفاسدون هم الذين يملكون ثروة المجتمع ، ومهما بلغت درجه تعليم الشخص فى المجتمع فان دخله ، اذا اعتمد فقط على ممارسة عمل شريف ، لا يمكن ان يقارن بدخل المضارب أو السمسار أو التاجر . ان القدوة التى تقدمها

---

(١٩٢) سمير نعيم احمد : اثر التغيرات البنائيه فى المجتمع المصرى خلال حقبه السبعينات على اتساق القيم الاجتماعيه ومستقبل التنمية (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعيه ، مارس ١٩٨٣)ص ١١٨

(١٩٣) محمد عماد الدين اسماعيل : نحو اطار نظرى موحد فى تفسير النمو (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، مجله علم النفس العدد الرابع ديسمبر ١٩٨٧) ص ٢١

الطبقه البرجوازية للشباب من خلال سلوكها ومن خلال أجهزه الاعلام قدوه غير منتجه ولا تتسم بالعطاء للمجتمع ولكنها تتسم بالفرديه والاستهلاك والسطحيه والأنانيه والعماله للقوى الامبريالية . ويكتسب الشباب من خلال تعاملـه اليومى فى المجتمع ومن خلال مشاهداته قيما هدامه تجعل من المال القيمه العظمى فى الحياه بحيث تتوارى وراءه كل القيم الانسانيه . فالشجاعـه والشرف والأمانه ، والتقدير والاحترام ، بل وحتى العلم او المعرفه كلها أشياء يمكن ان تشترى .(١٩٤) كل ذلك له انعكاسات خطيره على القيـم بوجه عام . فهى تضعف من القيم الداعيه للعطاء للمجتمع وتدعم القيـم الانانيه والفرديه وتزيد من شعور الافراد بالاغتراب عن المجتمع ومـن أخطر آثارة الانحرافات المختلفه التى شاعت فى هذه الآونه وخاصه فى مجال الشباب من ادمان وتطرف وهتك العرض والاغتصاب وقتل المحارم (الوالديـن احداهما أو كلاهما) والاتجار فى المحرمات والممنوعات والعمله واللامبالاة و(الأنانية) ، كلها مظاهر تعبر عن مظاهر سوء تكيف وتتم عن تدهـور حقيقى فى نسق القيم وصراع حقيقى بين قيم الآباء ، القيم الايجابيـة" وقيم الابناء (القيم المستحدثه) ومعيار الاولى ، الحق والخير والعدل والشفقه والشهامه والمرءوه والتكامل ومعيار الثانيه الفهلوه والمنفعه الذاتيه والتهليب والسلب والنهب وهى قيم هابطه .

ويعتقد الباحث اعتقادا جازما ان ذلك مردة الى فشل المصادر الاساسيه فى عمليه التنشئه الاجتماعية ـ المؤسسات التعليمية ـ وأجهزه الاعـلام " او ما يمكن ان نطلق عليهم ذوى الشأن فى اكساب الأطفال القيم التربويـه عن طريق ما تقدمه هذه المصادر من قيم مرغوب فيها ومحو القيم غير المرغوب فيها من خلال القدوه والنماذج المعززه (ايجابيا ـ سلبيا) حيث يتلقـى الاطفال منها تعزيز بديلا (ايجابيا ـ سلبيا) . ويشير " سعد مرسى وكوثـر كوجك " بأنه مما لا شك فيه ان مرحلة الطفوله تعد من أهم المراحل واكثرها تأثيرا فى حياة الفرد المستقبليه ، اذ يتوقف عليها تحديد المعالـم الرئيسيه لشخصيته من خلال ما يكتسبه من خبرات وقيم واتجاهات . ومـن ثم كان الاهتمام بالجوانب المختلفه للتربية فى مرحلة الطفوله هـو

---

(١٩٤) سمير نعيم احمد : مرجع سابق ص ١١٩

حجر الزاويه بالنسبه للمتخصصين فى مجالات الطفوله ، من أجل اعداد الفرد وتأهيله للقيام بأدواره ووظائفه داخل النسق الاجتماعى . من هنا يجب أن نشير الى حاجه المربين الى دراسة القيم التربوية المؤثره فى الاطفال فى هذا العصر - أو تكونها لديهم واكتسابهم لها لأنه " اذا كانت القيم تتمثل طريقه للحياة ، واذا كانت القيم هى تلك العناصر التى تكون اختلافا فى المعيشه بين فرد وآخر فاننا ننظر ونحن نهتم بتكوين اتجاهات عند الأطفال ان يكون التركيز على طريقه واحدة أو طريقتين للحياة قادره على منح الطفل الثبات والوضوح ، ولكن تعرض الطفل لوسائل الاعلام بمختلف أجهزتها أدت الى الاطاحه بفكره التركيز هذه واستبدالها بالعدد من طرق الحياة المختلفه.(١٩٥) فالطفل يرى ويسمع الكثير من الاراء المختلفه والتصرفات السلوكيه - انه يتعلم عن طريق الملاحظه ويتلقى تعزيزا بديلا عن طريق التعلم الاجتماعى عن طريق العبره . فافتقار الابناء لوجود الأباء " القدوة " واقتقار المتعلم لوجود المعلم " القدوة " من شأنه خلق انسان مقهور متخلف يقع تحت عبء قهر التقاليد الجامده مما يؤدى الى استلاب امكانيات الطفل النقديه والتحليلية والجدليه والقدوه على التعبير . ويشير " سعد مرسى " الى ان مرحله الطفوله تتميز بأنها المرحلة العمرية التى يمكن ممارسة السيطره والضبط والتوجيه التربوى من خلالها . وعلى ذلك فالقيم التربويه لها دور كبير فى حياة الانسان الطفل(١٩٦) لهذا فمن الضرورى ان يكتسب الطفل اثناء تربيته فى المنزل والمدرسة كامتداد للأسرة قدرا من القيم حتى يتشكل اطاره القيمى متمثلين فى ذلك المثل الشائع :

" من شب على شىء شاب عليه "

أما المقصود باكتساب القيم عند الاطفال ، فيشير " لويس كامل مليكه " الى انها العمليه التى يمكن من خلالها اكساب الفرد مجموعة من القيم لم يكن يتبناها من قبل بمعنى آخر يتعلق الاكتساب بمسأله وجود أو عدم وجود قيم معينه لدى الافراد(١٩٧) حيث ان القيم من المفهومات

(١٩٥) سعد مرسى : التربية والتقدم (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٧) ص ٢١٥
(١٩٦) ـــــــ : المرجع السابق ص ٢٠٧
(١٩٧) لويس كامل مليكه : قراءات فى علم النفس الاجتماعى (القاهرة ، الدار القوميه للطباعة والنشر ، ١٩٦٥) ص ١٣٨

المجرده اللازمه للجنس البشرى والتى يكتسبها الفرد عن طريق الأسرة فى المنزل وعن طريق المدرسة وعن طريق المجتمع وتتوجه القيم بتوجيه سلوكه وتعمل على توازنه وتستعمل كوسيله للحكم على سلوكه كما انها تساعد الفرد على التمكن من ضبط نفسه ومعرفه توقعاته من الأخرين وتزودة بالشعور اللازم لمعرفه الصواب من الخطأ والمرغوب من المرفوض .(١٩٨) كما ان القيم تساعد الفرد على التفكير فيما ينبغى ان يفعله وعلى التفكير فى الأساليب والوسائل التى يختارها فى الموقف المشكل وبذلك يمكن ان ننظر الى القيم كدعامه لتفكير الفرد.(١٩٩) ولذلك ايضا يعد هدف اكساب التلاميذ القيم التربويه من الاهداف الرئيسيه للتربيه فالفرد الذى يعرف الحقائق والمعلومات لا يضمن بالضرورة ان ينتفع بها ويطبقها ، فالمعرفه لا تتحول تلقائيا الى عمل وسلوك ولكى يمكنه الانتفاع بما ينبغى ان تتوفر لديه الرغبه فى ذلك وان يتوفر لديه الاستعداد والاتجاة ، ولقد اثبتت العديد من الدراسات أن مجرد تلقين التلاميذ القيم لا يترتب عليه تعديل أو تغيير فى سلوكهم القيمى كما اثبتت الدراسات ايضا ان تعلم القيم ليس كتعلم الماده الدراسيه التى تلقن وتحفظ وانما ينبغى العمل على اكسابها وتنميتها بشكل ذاتى أو موجه يحتاج الى توفير المناخ التربوى الصالح وأساليب تعليميه خاصه منها الاقتناع والممارسة والتدريب العلمى والاهتمام بأسلوب المناقشه ومنها القدوة الحسنه من خلال ما يعرضه المنشئون ومنها الاقتناع الفكرى ومنها تغيير موضوع الاهتمام ومنها المتابعه والاستمرار ومنها النصح والارشاد ومنها القصص العلمى (٢٠٠) والقصص الهادف والاساطير والتاريخ . وان لكل مجتمع ايديولوجيته الخاصه به اى انه لكل مجتمع من المجتمعات " نماذج - قدوة " يحتذى بها تحدد ما يجب ان يكون عليه افراده من خلال طرق رمزيه توجه انتباة الاطفال نحو ما هو مرغوب فيه من تصرفات سلوكيه يتبناها المجتمع

---

(١٩٨) سعد مرسى : التربيه والتقدم مرجع سابق ص ١٦

(١٩٩) عطيه محمود هنا : القيم : دراسة تجريبيه مقارنه (القاهرة ، المطبعه العالميه ، ١٩٥٩) ص ٥٤٣

(٢٠٠) نازلى اسماعيل حسين : الانسان والقيم (القاهرة ، ١٩٨١) ص ٣٦

وصيغ للتدعيم الايجابى لما هو مقبول وصيغ أخرى للتدعيم السلبى لما هو مرفوض من قبل المجتمع مضافا الى ذلك اثارة واقعيه الطفل للعمل فى ظل تلك القيم المقبوله من المجتمع مع الاهتمام بالمواءمه بين ما يقوم به الكبار وما يطلبونه من الصغار حتى لا تتصارع القيم بفعل التناقض الصارخ بين ما يحاول الأباء والمعلمون تأصيله من قيم فى وجدان الأطفال وفى سعيهم لتحقيق الكمال الأخلاقى والتربوى الذى ينشدون فيهم وبين ما يفرضه الواقع الاجتماعى على تصرفات وسلوك هؤلاء الآباء والمعلمين . لانهم هم القدوة امام الاطفال ، فاذا لم يمارس كلا منهم ما يريد اكسابه للاطفال فعليه الا يتوقع الكثير من الاطفال فى هذا الشأن . فهناك دراسات متنوعة أجريت فى اماكن مختلفه من العالم أكدت كما يشير كل من Arthur A Drain)(Robert B. Sund ان التلاميذ يتشربون اتجاهات المعلم ويعكسون قيمه ومعتقداته (٢٠١).

فنحن نريد طفل اليوم طفلا متميزا عن طفل الأمس ، نريده طفلا واثقا من نفسه مؤمنا بنفسه وبوطنه وبالآخرين ، مؤمنا ومعتنقا القيم الايجابيه والعدل والخير والجمال ، تواقا الى القيم العلميه ، تواقا الى البحث عن الحقيقه بأوسع معانيها حيث ان نمو الطفل يحدث بصورة تتداخل الجوانب المختلفه فيها وتؤثر بعضها فى البعض الآخر.(٢٠٢).

وان التربيه الحديثه تميل الى الأخذ بوجهه النظر القائله بأن ما يثير اهتمام الطفل هو الذى يمكن ان يكون تعلمه مفيدا مثمرا . ومن هنا جاء اهتمام الباحث بوضع برنامج يتضمن مجموعة من (قصص الالغاز - القصص الدينى الهادف) لعرضها على الاطفال وتعزيز النموذج ويتبع العرض مناقشه تربويه لغرس القيم التربوية المتضمنه بها فى نفوس الاطفال باعتبار ان القصص تثير اهتمامهم وتشبع رغباتهم وحاجاتهم وخصائصهم فى اطار من القيم والمثل الايجابية السليمه .

---

(٢٠١) Crain, Arthur A, Robert B. Sund, Teaching Modern science Third Edition, Charles E. Merill publishing company, London (1980)

(٢٠٢) سلوى عبد الباقى : القيم التربوية فى ادب الاطفال والصحف اليوميه (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، الحلقه الدراسيه الاقليميه ، ١٩٨٥) ص ١٦٢

(٢) أهمية البحث واهدافه :

يستمد هذا البعد الدراسى من البحث أهميه منارتباطه بواقع مجتمعنا المصرى وما يعيشه هذا المجتمع من ظروف اجتماعيه اقتصاديه وسياسيه تلت عصر الانفتاح الاستهلاكى وتزامنت حرب الخليج ، والآثار السلبيه لكلاهما على شخصية الانسان ملتقى هذه التفاعلات جميعا .

ولقد جاءت الدراسة الحاليه كنوع من الاستجابه المباشره للاتجاه العام الذى يشعر به الباحث والذى يسود مجتمعه المصرى الان من التحسر على الماضى وعلى القيم الضائعه وعلى التسيب ومظاهر السلوك السلبى والحاجه الى علاج هذه الاوضاع التى تسىء الى صوره المصريين فى نظر انفهسم قبل ان تسىء الى صوره مصر والمصريين فى نظر الاخرين ، للوصول الى فهم اعمق للقيم التربويه التى تحكم سلوك المواطن المصرى والتى يسترشد بها فى حياته وافضل الطرق التى يمكن بها تعديل وتغيير نواحى الضعف والسلبيه بحيث يستبدل بها قوة ايجابية بناءة لتغيير المسار انطلاقا نحو مجتمع فاضل .

وفى محاولة التحقق تجريبيا من اثر تنفيذ برنامج مقترح يتضمن عرض وتحليل ومناقشه لعينه من القصص الدينى الهادف وقصص الالغاز بما تتضمنه هذه القصص من قيم تربويه بهدف اكسابها للاطفال عن طريق تلقيهم تعزيزا بديلا من جراء تعزيز الباحث للنموذج " البطل " - ويمكن تلخيص اهميه البحث والاسباب المبرره للقيام به فيما يلى :

أ) معرفه القيم التربوية المتضمنة لقصص الالغاز والقصص الهادف والكشف عن مدى فاعليتها فى ترتيب القيم عند الاطفال .

ب) يساهم هذا البعد من البحث فى اعداد .

١) مقياس لترتيب القيم عند الاطفال .

٢) مقياس للشخصيه عند الاطفال يقيس القلق الصريح لديهم .

٣) اختبار اسقاطى يقيس التوافق النفسى للأطفال .

ج) التعرف على الفروق فى ترتيب القيم بين الاطفال المشلولين حركيا وبين الاطفال العاديين منتلاميذ مدارس التعليم الأساسى الحلقتين (الاولى والثانيه) .

د) التعرف على الفروق فى درجات (القلق النفسى ـ ترتب القيم) لدى الاطفال العاديين بالمدرسة الابتدائية الملحقه بدار معلمات شبرا (قبل وبعد) تنفيذ البرنامج المقترح .

هذا فضلا على ان الباحث لم يجد اى دراسة من هذا النوع على البيئه المصرية وعلى اطفال الحلقتين الاولى والثانيه من التعليم الاساسى .

(٣) مشكله البحث

تتلخص مشكله البحث الحالى فى محاولة الاجابه عن التساؤلات الآتيه :

أ) هل توجد فروق جوهريه فى ترتيب القيم التربوية عند الاطفال العاديين بالحلقه الاولى من التعليم الاساسى قبل وبعد تنفيذ البرنامج المقترح بين المجموعات الثلاثه (التجريبيه رقم ١ ـ التجريبيه رقم ٢ ـ الضابطه) .

ب) هل توجد فروق جوهريه فى ترتيب القيم التربويه بين اطفال (الحلقه الاولى من التعليم الاساسى)العاديين والمشلولين حركيا قبل تنفيذ البرنامج المقترح؟ اطفال (التعليم الاساسى الحلقيه الاولى والثانيه) .

ج) هل توجد فروق جوهريه فى مستوى القلق بين المشلولين حركيا والعاديين قبل تنفيذ البرنامج المقترح ؟

د) هل توجد فروق جوهريه فى مستوى القلق ـ عند الاطفال العاديين قبل وبعد تنفيذ البرنامج المقترح بين المجموعات الثلاث (التجريبيه الاولى ـ التجريبيه الثانيه ـ الضابطه)

هـ) هل هناك اختلاف بين استجابه الاطفال المشلولين حركيا والاسوياء على اختبار تكمله الجمل الاسقاطى " التوافق النفسى " ؟

و) هلى يساهم العرض القصصى المتبوع بالمناقشه التربويه فى تنميه قدره الاطفال على ادراك القيم المبثوثه والمتضمنه فى القصه ؟

ز) هل يختلف الاطفال العاديين والمشلولين حركيا فى اظهار ذواتهم امام المشاهدين الوهميين فى مرحلة المراهقة المبكرة . حيث تعتبر هذه المرحله من اهم مراحل النمو .

تحديد مصطلحات البحث

مقدمة :

الطفولة والقيم والتربية

الطفولة هى البداية ، ولكل بدايه قدسيتها ، ولعل من ابرز صفات الطفولة القابلية للتشكيل والتعبير بفعل الخبرات (٢٠٣) كما أن احدا لا ينكر ان مرحلة الطفولة هى اكثر المراحل استجابه للتغير الاجتماعى والثقافى والفنى . ولهذا تأتى أهميه العنايه بتلك المرحله لتزداد ثراء وعطاء(٢٠٤) كما ان من المتفق عليه ان ما يتاح للطفل من خبرات يتفاعل معها فى هذه المرحلة تؤدى الى تكوين قيمه واتجاهاته الاساسيه ، ويتعلم انماط سلوكه ، وعاداته التى تصاحبه غالبا فى كل مراحل حياته التاليه ، مما يقدمه المجتمع للاطفال الصغار من الوان الثقافه باعتبارها اسلوب للحياة - يعود ليظهر فى سلوكهم كبارا ، فطفل اليوم هو رجل المستقبل ، وهو أساس تقدم المجتمع (٢٠٥) وسلوك الطفل يرتبط بالقيم الثقافيه والمعتقدات والتراث السائد فى مجتمعه من خلال تنشئته (اجتماعيا - ثقافيا - سياسيا) حيث يتعلم كيف يهتم بسلوكه وكيف يهتم بسلوك الآخرين نحوه ، يتعلم كيف يعبر عن وجهة نظره ويحترم وجهات نظر الآخرين ، يتدرب على القياده السليمه والتبعيه الصالحه ، ويخضع لعمليه نمو الذات والانضباط وتعديل السلوك . كما يتقبل ذلك بسبب امكانيه معاقبته أو من خلال رغبته فى الاستحسان والثناء عليه من الكبار (أباء ومعلمين) أو من الرفاق ،فغضب الكبار أو نبذ الرفاق له أمر غير مقبول فى حد ذاته لانه يزيد من شكوكه فى مدى تقبله من قبل الآخرين ذو الشأن فى حياته .

فالطفل كما يشير بذلك " سامى عزيز " يستقى خبراته من خلال تفاعله مع ما يقرأ ويسمع ويشاهد من خلال وسائط كالمسرحيات والاغانى والاناشيد

---

(٢٠٣) Kagan, J. The Growth of the child, Reflections on human development, methaen & Co. Ltd. (1979) p. 13

(٢٠٤) سيد عثمان : الاثراء النفسى : دراسة فى الطفولة ونمو الانسان (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٨٦) ص ٢ ، ٣١

(٢٠٥) هدى محمد قناوى : دراسة تحليليه لمحتوى مجلات الاطفال فى مصر (القاهرة مجله دراسات تربوية - العدد الاول - ١٩٨٥) ص ٨٧

وكذلك القصص الشيقه التى تشبع حاجاتهم النفسيه المتعدده وتزودهم بالقيم التى يريد المجتمع بناءها ومن خلال هذه الوسائط تغرس القيم والمبادىء وتشبع الحاجات وتوثق الصله بين الطفل والكلمه المطبوعة (٢٠٦) وان نمو الطفل وتعرضه للخبرات المختلفه عن طريق التنشئه الاجتماعيه سواء منها الخبرات المقصوده أم العرضيه غير المقصوده ، فيتعلم ويكتسب بذلك موجهات لسلوكه ويوظفها فى حياته اليوميه وفى تعامله وتفاعله مع الناس ، يمكن ان تطلق عليها القيم Values فالقيم بذلك تدلنا على ما ينبغى ان نفعل وما ينبغى ان لا نفعل عن طريق السعى للنمو السوى للطفل " المتعلم " يفضل تعزيز السلوكيات الايجابية فى المواقف المختلفه التى يتفاعل فيها مع مجتمعه من خلال معيار اجتماعى أو مرجع يعود اليه الافراد ليضمنوا ان سلوكهم يتمشى مع ما يتفق علية هذا المجتمع الذى ينتمون اليه فى اطار تربية موجهة عرفها المعجم التربوى فانها " هى المحصلة النهائيه لكل العمليات التى عن طريق وسائلها نجد أن الشخص ينمى القدرات والاتجاهات والمواقف وكل الأشكال السلوكيه للقيم الايجابيه فى المجتمع الذى تعيش فيه . (٢٠٧)

وأن التربية القيميه للطفل تتطلب العنايه بالسلوك ذلك لان نفسيته تحتاج الى تربيه سلوكيه قيميه عن طريق " التمثل " حيث يصبح الموروث المعنوى " القيم التربويه المكتسبه " تصبح جزءا من تكوين الذات (التى يراها " سعد جلال " نظام ديناميكى للمفاهيم والقيم والاهداف والمثل التى تقرر الطريقه التى يسلك بها الفرد) (٢٠٨) يتحرك مع نبضات قلب الطفل، مشاركا فى صياغه وجدانه وفى التأثير فى ادراكه وتقويم سلوكه عندئذ يتم دخول الموروث فى الذات ، وتدامجه فى مكوناتها وأجهزتها ، وسريانه فى تاريخها ، عندئذ يتحول الميراث من الخارج الى الداخل ، يتحول من " منقول " الى " ممتلك " .

---

(٢٠٦) نفس المرجع السابق : ص ٨٨

(٢٠٧) Carter - V- Good Ed: Dictionary of Education Second E.d. N.C Graw Book, Company, inco Lond (1959) P. 191

(٢٠٨) سعد جلال : المرجع فى علم النفس (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥) ص ٣١٧ .

الا ان الباحث يرى ان الطريقه التى يتم تعلم القيم بها هى التى تقرر كيفيه استعمالها مستقبلا ، ومن هنا يجب اعتبار القيم كأى وجه آخر من اوجه الثقافه ، طريقه لاصطناع حياة طيبه يتعين تغيرها بتغير الظروف والاحوال والاوضاع ، وهى تتطور وتنشأ فى بيئه تواجه بالدفء والطمأنينه ، تحمى ولا تهدد ، تصون ولا تبدد ، فى جو الثقه المتبادلة والامان والود والتشجيع على اختيارها على محك الخبرات الآخذه فى الازدياد وفى مناخ نفسى لنظام ايجابى بناء ، حيث ان سيادة القيم الفرديه والرأسماليه من شأنه تنشيط التنافس الفردى ، على عكس أن سيادة القيم الانسانيه الجماعيه وتفضيل مصلحة الجماعة على المصلحة الفرديه من شأنه تنشيط التعاون وتخف حدة المنافسه ويصبح الهدف الذى تسعى اليه الجماعات والافراد هو صالح الجماعة . بهذا ينمى الطفل ثقته فىنفسه وفى غيره ، وهى الثقه الاساسيه اللازمه لصيانه وتحقيق وتوكيد وتعليه ذاته .

والباحث على قناعة تامه بما يشير اليه كل من " توماس ليكونا " و " دانيل لاجاش ، حيث يرى الأول ، انه لمن السهولة بمكان اقناع الطلاب بالموافقه على قواعد أخلاقيه مثل " لا تسرق " " لا تكذب " ولكن من الصعوبه بمكان تنميه معايير اخلاقيه يحس الطلاب بأنهم ملزمون باتباعها فى سلوكهم . اذ أن المعيار الحقيقى هو مقياس اخلاقى يمكن تطبيقه ، وهو معيار يعتبر الأطفال أنفسهم والآخرين مسؤولين ازاءة . ومثل هذه المعايير تخلق نظاما معاونا يساعد الطلاب على الارتقاء الى مستوياتهم الاخلاقيه ، وعن طريق هذه العمليه الخاصه بوضع الاعتقاد موضع الممارسة تتحول القيم الى فضائل .(٢٠٩)

بينما يشير (لاجاش) من اننا فى حاجه الى مناهج تناسب مالدينا من مشكلات ، ولسنا فى حاجه الى مشكلات تتناسب مع مالدينا من مناهج.(٢١٠)

(٢٠٩) توماس ليكونا : اربعه اساليب لتدعيم نمو الشخصيه عند الاطفال مرجع سابق ص

(٢١٠) محمد رشاد سيد كفافى : دراسات فى علم النفس الاجتماعى (القاهرة ، مطبعه العمرانيه للاوفست ، ١٩٩٠) ص ٣٠

فبالنسبه لقيمه اسلاميه كقيمه الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر . فقد يقوم المسلم بما يترتب عليها من دعوة ونصيحه (دعوه لعمل المعروف واجتناب المنكر) ، وهذا المستوى السلوكى من هذه القيمه يمكن ملاحظته والكشف عنه من خلال دراستنا العلميه لسلوك المسلم فى علاقته بغيره من المسلمين هذا من جانب ، ومن جانب آخر فان هذا المسلم قد نجده هو نفسه لا يعمل المعروف الذى يأمر به ولا يبتعد عن المنكر الذى يحذر منه .

والآيات القرآنيه والاحاديث النبويه التاليه تلقى الضوء على هذه المسأله

* " اتأمرون الناس بالبر وتنسون انفسكم وانتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون " .
* " يا أيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون كبرمقتا عند الله ان تقولوا مالا تفعلون " **
* روى الشيخان عن أسامه قال : " سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : " يؤتى بالرجل يوم القيامه ، فيلقى فى النار . فيقولون يافلان مالك الم تكن تأمر بالمعروف ، وتنهى عن المنكر ؟ فيقول : بلى كنت آمر بالمعروف ولا آتيه ، وأنهى عن المنكر وآتيه "(٢١١)

كما ان الطفل الذى يلاقى ويواجه خبراته بوساطه قيم ملقنه بوسائل استبداديه سيكون اختياره من الخبرات الماضيه المشتركه مختلفا عما يختاره شخص آخر يواجه مواقف الحياة بقيم قد فحصها ومحصها وقومها وصنفها بنفسه (٢١٢) واذا كان تعلم القيم يتم من خلال تفاعل الفرد مع البيئه الاجتماعيه فى العديد من المواقف ، فمما لا شك فيه ان هناك مصادرا عديده مستمدة منها القيم منها الدين والمعتقدات ، والتراث والعلاقات الاجتماعيه والثقافيه ووسائل الاعلام بجميع انواعها .

. البقره : ٤٤

** الصف : ٣

(٢١١) عبد الله ناصح علوان : تربية الاولاد فى الاسلام . (القاهرة ، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع ، ج١ ط ٩ ، ١٩٨٥) ص ٤٦٩ - ٤٧٠

(٢١٢) توماس هويكنز : النفس المنبثقه - فى المدرسة والبيت (ترجمه محمد على العريان (القاهرة ، مكتبه النهضه المصريه ، ١٩٦٠) ص ٥٢٣

ونظرا لكون القيم تلعب دورا هاما فى حياة الطفل ، لذا يجب علينا الاهتمام بما يكتب ويقدم للاطفال لخلق جيلا واثقا من نفسه مؤمنا بها وبوطنه وبالآخرين ، معتنقا للقيم الايجابية تواقا الى المعرفه والبحث عن الحقيقه ، يعيش انسانيته فى اكثر صورها امتلاء ومن ثم سعاده فى حدود الامكانيات التى يتيحها الواقع . فالطفوله هى نواه المستقبل ، بل هى المستقبل ذاته . وجميع الديانات السماويه قد اكدت ضرورة الاهتمام بالاطفال . ففى المسيحيه فرض على الوالدين ان يربوا اولادهم بتأديب الرب " وانتم ايها الآباء لا تغيظوا أولادكم بل ربوهم بتأديب الرب وانذاره . (اف ٦ : ٤) وفى القرآن الكريم يقول سبحانه وتعالى

" المال والبنون زينه الحياة الدنيا والباقيات الصالحات خير عند ربك ثوابا وخير أملا " .(١٨ ك الكهف : ٤٦)

وقد تضمنت احاديث نبى الاسلام حقوق الوالدين فى بر ابنائها بهما . وطلب اعانه الوالد ولده على بره . واكدت المساواه بين الاولاد فى العطيه وابانت حقوق الطفل منذ ولادته حيث يعق عنه يوم السابع ويسمى ، ويماط غله الأذى ، فاذا بلغ ست سنين أدب ، فاذا بلغ تسع سنين عزل فراشه ، فاذا بلغ ثلاث عشره سنه ضرب على الصلاة . وذكرت هذه الاحاديث ان من حق الولد على الوالد :

" ان يحسن ادبه ويحسن اسمة ، ونصحت بالرفق بالولد والبريه وتعليمه .(٢١٣).

---

(٢١٣) الامام الغزالى : احياء علوم الدين ، الجزء الثانى (القاهرة - دار احيا الكتب العربيه - د.ت) ص ٢١٦ - ٢١٩

أ) نقلا عن سيد عويس : القيم الاجتماعيه التى يجب ان تغرسها فى نفوس الاطفال (القاهرة الهيئه المصريه العامه للكتاب ندوه ١٩٨٦) ص ٧ ، ٨

ب) نقلا عن سلوى محمد عبد الباقى : القيم التربويه كما يدركها الاطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات (القاهرة الكتاب السنوى ١٩٨٦) ص ٧٧٣ .

نظرية القيـــــم :

تشغل نظرية القيم علماء النفس والاجتماع والتربية ، ومن قبـــل هؤلاء جميعا الفلاسفه ، حتى ان بعض العلماء اعتبر القيم مصدرا اساسيـــا لأهداف التربية ، اذ ان هناك علاقه ضروريه بين القيم واهداف التربيـــة ، ذلك لان اى اهداف تربوية ، ليس فى نهاية التحليل الا تعبيرا عن احكـــام قيميه سواء كان هذا التعبير عن وعى آو عن غير وعى .

(١) مفهوم القيم " مقدمه عامـــه "

عرف مفهوم القيم منذ عهد بعيد ، ولكن القدامى عبروا عنه بأسمـاء مختلفه مثل الخير والخير الاسمى والكمال او المثل الاعلى والغايه والمعيـار والمنفعة .

ومفهوم القيم من المفاهيم التى يتوافر استخدامها عندما يتنـــاول حديث الناس الهام والخطير من الأمور ، فهو من المفاهيم التى تستخـــدم مثلا ، عند الحديث عن انقسام العالم الى معسكريين ، ثم هو من المفاهيـم التى تستخدم للمقارنه بين النظم الاقتصاديه والسياسيه والعلاقـــات الانسانيه فى المجتمعات البشريه .

ولا يقتصر حديث القيم على المشكلات العامه ذات الطابع القومـــى أو الدولى فحسب بل نجده كذلك يتناول سلوك الافراد ، والقيم فى هـــذا المجال من الوسائل الهامه فى التمييز بين انماط الافراد والجماعات (٢١٤) وقصارى القول ان القيم تتغلغل فى حياة الناس : افرادا ، وجماعـــات ، وترتبط عندهم بمعنى الحياة ذاتها ، لانها ترتبط ارتباطا وثيقا بدوافـــع السلوك والأمان والاهداف .

وتختلف القيم من انسان لانسان ومن بيئه لبيئه ، ومن مجتمع لمجتمع ... ومن زمان لزمان .. الا ان المسلم به ان النفس البشريه تبدأ بنـــاء قيمها مع بدايه الحياة .

---

(٢١٤) عماد الدين اسماعيل وآخرون : قيمنا الاجتماعيه واثرها فى تكويـــن الشخصيه (القاهرة ، مكتبه النهضه المصريه ، ١٩٦٢) ص ٤ .

ويؤكد (توماس هو بكنز) على انه لابد ان يكون لكل فرد قيم لكى يكون موجودا كذات ، او لكى يصون تكامله ويحافظ عليه ككائن حى مشابر مكافح منظور متكامل . ولكن العباره القائله بأن لابد أن يكون لكى فرد قيم لكى يصون ويحافظ على تكامل ذاته - ليست حكما على كيفها كما يتراءى لمراقب سلوكه .

فبالقياس الى السالك تمثل القيم دائما " كيفا " لانها تعبر عن خير أحكامه وأفضلها وأحسنها فى العمل فى مواقف الحياة السيارة . ويعتقد العصابيون النيروزيون ان قيمهم دائما على حق وهى الصحيحه على الرغم من اعتراضات الآخرين الذين يعيشون معهم . وهكذا لكل انسان قيم بصرف النظر عن كثره او قله الاختلاف القائم بينه وبين الآخرين حول مزايا ما يدين به من قيم .

وحيث ان كل الافراد يدينون بقيم فان كل الثقافات او الجماعات الثقافيه ذوات قيم، حيث انهم اناس فى حالة اشباع وتحقيق لحاجاتهم واحتياجاتهم ، وكل المؤسسات فى نطاق الجماعات الثقافيه تدين بقيم ، وكل المدارس تدين بقيم ولو أنها تبدو على درجه كبيره من الاختلاف بين ثقافة وأخرى .(٢١٥) والفعل الانسانى قيمه ، كائنا ما كان هذا الفعل ماديا او معنويا ، فرصف شارع قيمه ، ورسم لوحه او ابداع قصيدة شعريه قيمه ، وكذلك الشأن فى كل ما هو نتاج فنى او فكرى للانسان . ثم تعود كل القيم فتتراتب فى سلم هو نفسه خاضع لمبدأ التغير المستمر ، فما كان يعد قيمه عليا فى زمن ما ، قد يتراجع فى زمن آخر ، ولكن الطريف انه نادرا ما يتقدم الا اذا كان قد طرأ عليه تغير ما .

فى كل زمان كان هناك قيم ، ولكل زمان قيمة وتتصارع القيم فى المجتمع الواحد ، ويختلف سلوك الأفراد فيه بين محافظ ومغترب وحائر بين النقيضين أو وسط بينهما قد يأخذ من هذا بقدر ومن ذلك بقدر ، ان صراع القيم فى المجتمع الواحد لابد أن يقوم ، فقد صغر العالم وأصبح بمثابه

---

(٢١٩) نازلى اسماعيل حسين : فلسفه القيم (القاهرة ، مكتبه سيد رأفت ، د.ت) ص ٣٢

" قريه كونية " واختلطت شعوبة من خلال تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي ، ولم يعد بامكان أى مجتمع أن ينعزل عن العالم وكذلك تأثيره على التنشئه القيمية لاطفاله ، فعلى سبيل المثال فان الطفل الذى ينشأ فى أسره مسلمه تتبنى المعطيات الأجنبيه الحضاريه ، نجده يفقد هويتة تدريجيا ويتبنى افكار ومعتقدات الغرب بعيدا عن تراثه وقيم وعادات مجتمعة العربى .

ما المقصود بالقيمه لغه ومصطلحات وما مجالات استخدامها ؟

المعنى اللغوى لكلمه : قيمة :

تأتى " قيمه لغه بين قوم : قام المتاع (الشىء) بكذا أى تعدلت قيمته به .(٢١٦) اذا فالقيمه هى الثمن الذى يقاوم به المتاع أى يقوم مقامه (٢١٧) وشبية بهذا المعنى ما نجده فى معجم انجليزى ، اذ تعنى كلمه Value الشىء الثمين ذا الأهميه (٢١٨) والفعل بثمن ، يقدر والفعل اللاتينى Valere يعنى القوه والشجاعه (٢١٩) والقيمه مفرده وجمعها قيم .

ويتحدث الناس فى بعض الأحيان عن القيمه بمعنى الفائده أو المنفعه - ويتحدثون عن قيمه الهواء والماء والغذاء والفيتامينات بالنسبه للصحه والنمو ، ويقصدون من ذلك الفائده الماديه الجسميه .

ويتحدثون عن قيمه الصلاة والصوم فى ترويض النفس والسمو بها واكتساب ثواب الله ، ويؤكدون فى ذلك الفائده الدينية والروحية .

ويتحدثون عن قيمه الزهور والصور ، مثلا ، فى تزيين المكان وتجميله ويرمون من وراء ذلك الى الفائده الجمالية .

ويذكرون قيمه حسن معامله الآخرين والعطف عليهم وهدفهم الفائده الاجتماعية .

---

(٢١٦) المصباح المنير ، ماده (قوم) ص ٧١٤

(٢١٧) عبد الراضى ابراهيم محمد : موقع القيم من بعض فلسفات التربية (القاهرة ، مجله دراسات تربويه - يناير ٨٩) ص ١٢

(٢١٨) The concise Oxford Dictionary, (1979) P. 1285

(٢١٩) نازلى اسماعيل حسين : فلسفه القيم (القاهرة ، مكتبه سعيد رأفت) ص ٣٢ .

- ويبرزون قيمه العلم والدراسة ويقصدون الفائده الثقافيه .
- ويؤكدون قيمه المال وهمهم منحصر فى الفائده الاقتصادية .
- ويتحدثون عن قيمه النجاح فى العمل ابتغاء فائده شخصيته .

وكثيرا ما تستعمل كلمه قيمه بمعنى قوة شرائيه مثل قولهم : ان قيمه الغرام من الذهب تساوى أربعه دنانير .

وفى بعض الاحيان تستعمل كلمه قيمه بمعنى القدر والمكانه كقولهم : ان لهذا الشخص قيمه كبيره عندى (أو ان لهذا الكتاب قيمه كبيره عندى)

وتدل كلمه قيمه فى أحيان أخرى على الأهميه العاطفيه ، كأن يقول شخص

ان هذا الراديو قديم جدا ولا ينسجم شكله مع اثاث منزلى ، ولكنى لن افرط فيه أو استبدله ، قله قيمه كبيره عندى ، لانه كان هديه من شخص عزيز على نفسى .(٢٢٠)

وتشير (فوزيه دياب) الى ان السمه المشتركه لكل المعانى الأنفه الذكر للقيمه هى نسبه القيمه للشىء موضوع الحديث ، وليس اطلاق كلمه قيمه على الشىء نفسه كقولنا : العلم قيمه والجهل قلة قيمه ، أو اللون الغامق فى ملابس السيدات المسنات قيمه ، أما اللون الفاتح فقله قيمه كذلك كثيرا ما تطلق كلمه قيمه على السلوك نفسه ، كأن تقول : السفر بالدرجه الاولى فى القطار قيمه ، أما السفر بالدرجه الثالثه فقله قيمه ، أو زواج رجل الدين بامرأة محافظه قيمه ، أما زواجه بممثله مثلا، فيعد قله قيمه ، أى ان القيمه تعبر عن المرغوب فيه والمرغوب عنه فى نظر المجتمع (٢٢١)

ونلاحظ من العرض السابق ان استعمال الناس عامه للقيمه فيه مرونه كبيره ، فهل يستخدم مصطلح قيمه فى المجال العلمى بمرونه أيضا ؟

للاجابه عن هذا السؤال يتطلب منا ان نعرض للمدلول الاصطلاحى فنجده فى مجالات متعددة منها الاقتصاد ، وعلم الاجتماع ، والسياسة ، والفنون، والرياضيات ، والفلسفه ، والتربية ، وعلم النفس .

---

(٢٢٠) فوزيه دياب : القيم والعادات الاجتماعية (القاهرة ، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ، ١٩٦٦) ص ١٩ - ٢٠

(٢٢١) المصدر السابق ، ص ٢٠

فعند " علماء الاقتصاد " حيث تعودوا تخصيص استعمال الكلمه لانفسهم نجدهم قد ميزوا القيمه فى الاستعمال ، والقيمه فى التبادل .... ومن ثم صارت " للقيمة " فى الاقتصاد نظريه ترتبط بنظريه الثمن أو السعر ... وانقسمت الى نوعين ، قيم الانتاج ، وقيم الاستهلاك .

أما فى " علم الاجتماع " فتعد القيم ، حقائق أساسيه هامة فى البناء الاجتماعى ، وتشتق أساسا من التفاعل الاجتماعى - أما فى الفلسفه " فتعد جزءا من الأخلاق والفلسفه السياسية ، وتعتبر القيم مبحثا هاما سواء فى الماضى أو الحاضر .

وبعض العلماء يوسع من معانى المصطلح . فيذكر ان للقيمه معنى : انسانيا ورياضيا ، وفنيا ، ومنطقيا ، ولغويا .. وتوضيح ذلك على التوالى :(٢٢٢)

- المعنى الانسانى للقيمه :

ويتمثل فى أنها من المثل الاعلى الذى لا يتحقق الا بالقدره على العمل والعطاء ... ويستأنس هذا المعنى بما انطوت عليه الكلمه اللاتينيه (Valere) من صفات القوه والصحه والشجاعه ، وهى صفات تعد من الفضائل الأخلاقيه ، التى تدل على قيمه الانسان ، وتعد خاصيه من خاصياته واذا ما فقدها ، فقد افضليته تماما كما تفقد الأشياء خاصيتها أى افضليتها مثل المغناطيس - خاصيه الجذب اذا فقدت فقدأ افضليته ، وقوته المؤثره ،وبناءا على هذا تصبح قيمه الشىء او الانسان داله على صفاته الطيبه التى يتصف بها

- أما المعنى الرياضى للقيمة :

فيتضح فى ان علماء الرياضيات يستخدمون كلمه " القيمه " للدلاله على الكم لا الكيف ، ففى علم الحساب أو الجبر ، تقع هذه القيمه العدديه بين الصفر واللانهائية .

- وأما المعنى الفنى لكلمه القيمه :

فنجد انها تجمع بين الكم والكيف فهى تعبر عن العلاقات الكميه التى بين الالوان والأصوات والأشكال فالقيمه الفنيه بالنسبه للرسام تتألف من النسب بين الظلال والاضواء والألوان وفى الوقت ذاته الامر نفسه بالنسبه للموسيقا : اى تتكون من النسب بين الاصوات والانغام . ولا شك فى ان القيمه

(٢٢٢) المصدر السابق ص ٣٢ .

الفنيه تقع فى حدود الزمان والمكان ، فالفنون التشكيليه تخضع للمكان كما تخضع الموسيقى للزمان ٠

- وأما المعنى المنطقى للقيمه :

فيمثل فى اعتبارها معيار الصدق فى الاحكام المنطقيه والاستدلالات العقليه اذ ان الاستدلال الصحيح هو ذلك الذى يكون مطابقا للقواعد العقل والمنطق

- وأخيرا " القيمه " اللغوية :

لا تعنى المعنى اللغوى للكلمه وانما تعنى قيمة اللغه ، وهى لا تتأتى الا فى كون الكلمات لها " قيمه " نحويه تبين معناها ودورها فى الجمله ، وان الالفاظ لها دلاله قويه وتتسم بالعموميه والاعتراف من جميع الناطقين بها والمتواصلين عن طريقها ، ومن ثم يستقيم التفاهم بين الناس ٠

ويتضح مما سبق ، ان للقيمه معانى اصطلاحيه تعددت بتعدد مجالات استخدامها فى النشاطات الانسانيه ، وان كل معنى من هذه المعانى يتخذ خاصيه المعيار أو المحدد للمجال ، اذ يمكن ان يقال انه اذا فقد " قيمته " فقد معياره أو خاصيته .(٢٢٣) ولا أظن ان هذا التعدد يوهمنا بأن معنى القيمه اصطلاحيا فيه شىء من الغموض ، بل هو أدعى من ان ينبهنا الى ما ينطوى عليه معنى " القيمه " من مستويات تجعل للقيمه " قيمه " فى سياق مجالها ومن ثم برزت أهمية دراستها والتنظير لها عند كثير من الفلاسفه المعاصرين لعده من الحيثيات والمتغيرات ٠

اما فى علم النفس فيشير (كارل فلوجل) ان له وضعا يتميز به عن العلوم الأخرى ٠ اذ ان علم النفس يدرس حقائق الحياه العقليه ٠ والقيم من " حقائق " الحياة العقليه ٠ لذلك كان من شأن علم النفس ان يختبر القيم من حيث هى أجزاء من الحياة العقليه أو مظاهر لها ٠ وأمره فى ذلك يختلف عن امر الطبيعه والكيمياء ٠ فليس من علاقه مباشره تربط هذين العلمين بالقيم ، لان القيم لا صله لها بالماده البحته ٠ ويتعين علينا فى هذا الصدد ان نميز بين العلم البحت والعلم التطبيقى فى كل فروع المعرفه ، فالعلم البحت يعنى بالاشياء من حيث هى ولا يستهدف غير المعرفه لذاتها ٠ وأما العلم التطبيقى فيحاول استخدام هذه المعرفه لتحقيق اهداف معينه ٠ ويفترض فى هذه الاهداف أنها مستحبه لذلك كانت لها قيمه خاصه بها فوق قيمه

(٢٢٣) عبد الراضى ابراهيم محمد : موقع القيم من بعض فلسفات التربيه مرجع سابق ص ١٤

المعرفه الخالصة . وقد شاع استخدام علم النفس التطبيقى فى الطب والتربية وادارة المصانع والجريمه والحرب ، والشأن فى علم النفس التطبيقى كالشأن فى العلوم الطبيعيه التطبيقيه ، فتفترض قيم خاصة هى الصحة العقلية وحسن التعلم وانتقاص التعب وتأهيل المذنبين والنصر الحربى ، وتسخر معلوماتنا النفسيه فى خدمه هذه القيم الخاصه . ويعرض لنوعين من القيم هما القيم الوسيليه والقيم الذاتيه (الغائيه) أو بعباره أخرى هما الوسائل والغايات . أما الغايات فتترك لمن يعنون بالقيم العليا وهم الفلاسفه الاخلاقيون فعلم الأخلاق هو ما يقرر القيم العليا ، أما علم النفس فشأنه كشأن غيره من العلوم التطبيقيه فى أن عنايته موجهه الى الوسائل لا الى الغايات اى الى القيم الوسيليه دون الذاتيه . وقد أدى تقدم علم النفس الى تضيق المجال الذى تصدر فيه أحكام خلقيه ، فلقد كان ضعاف العقول فى الماضى يعاملون على أساس فلقى . ولكن النظره اليهم قد انقلبت منذ حرر (بينل) مرضاه من الأغلال ، فتزايد الاعتراف بوجوب معامله المجنون على أساس انه مريض لا على اساس انه شرير ، وبأن علاجه انما يكون بالعلم الطبى لا بالادانه الخلقية ، وشهد التعليم بعد ذلك محاولة لاحلال الفهم محل اللوم وبات من المعترف به ان الطريق الأفضل هو اكتشاف السبب فى كسل التلميذ أو غبائه ، لا ارهاب التلميذ بالعقاب والتعنيف (٢٢٤)

من العرض السابق يتضح لنا أنه ليس هناك اتفاق على معنى القيمه فى الدراسات الفلسفيه والاقتصاد والاجتماع وعلم النفس وغيرها ، أما فيما يختص بالقيم فى فلسفات التربية الثلاث (المثاليه والواقعيه والاسلاميه) فقد اشار (عبد الراضى ابراهيم) الى ان جميع هذة الفلسفات اعتبرت القيم بمثابه معايير تقوم بتوجيه وضبط سلوك الفرد نحو مجتمعه ونحو بيئته ، ويختلف موقف الفرد من هذه المعايير باختلاف المنطلقات العلميه التى انطلقت منها .. فبعضها يجعل الانسان نفسه أمامها مجرد منفذ لها وليس له الحق فى مناقشتها ، وممثل لها - وبعضها اعطى الانسان حق الاختيار وما دام الامر كذلك فان القيم بصورتها التطوريه هذه ، تحمل مضايق اجتماعيه ، كما انها قابله للتعلم والاكتساب ، ذلك لانها فى نهايه التحليل تعد أهدافا تربوية (٢٢٥)

فى ضوء كل ما مر ، ما تعريف " القيمه " ؟

---

(٢٢٤) جون كارل فلوجل : الانسان والاخلاق والمجتمع (ترجمه) عثمان نويه (القاهرة ، دار الفكر العربى ،) ص ٢٠ - ٢٧ .

(٢٢٥) عبد الراضى ابراهيم محمد : مرجع سابق ص ٢٦

أولا : مفهوم القيـــــم

قدمت تعريفات عديدة للقيم ، طبقا للأطر النظريه لأصحابها ، ربط البعض فيها بين مفهوم القيمه ومفهوم الاتجاه وربط آخرون بينها وبين مفهـــوم الاهتمام وبينها وبين الحاجه والدافع وبينها وبين السلوك وغيرها مـــن الجوانب الأخرى .

ومهما يكن من أمر ، فأن المتأمل فيما قدم من تعريفات للقيم ، فانـه يجدها وقد انتظمت الى الفئات التاليه :

الاتجاه الاول : القيم من خلال مؤشر الاتجاهات والاهتمامات والمعتقـــدات والأفكار :

هناك من يتكلم عن القيم بمعنى الاتجاهات ، ويرى كثير من علمـــاء النفس ان ما يفرق بين القيم والاتجاهات هو ان الاولى عامه والثانيـــه خاصه . ويقول (بوجاردس) : Bogardies ان كل اتجاه مصحوب بقيمه ، وان الاتجاه والقيمه جزءان لعمليه واحده ، ولا معنى لاحدهما دون الآخر(٢٢٦)

والقيم بالنسبه لكل من(البورت وفرنون)ما هى الا اهتمامات او اتجاهات معينه حيال أشياء أو مواقف أو أشخاص ، وان كانت فى الحقيقه اهتمامـــات واتجاهات عامه وليست نوعيه أو خاصه . ويشير ايزنك الى علاقه الاهتمامـــات بالاتجاهات بنفس الصوره التى اوضحها ، اولبورت ، فالاهتمامات هى اتجاهـــات حيال أشياء يشعر المرء ازاءها بجاذبيه معينه ، وبالتالى يؤخذ الاهتمـــام على انه اتجاه ايجابى حيال هذه الاشياء ، هذا وان كان (ايزنك) يشيـــر الى وجهه نظر علماء النفس المعاصرين التى تفرق بين الاهتمام كمفهوم يشير الى بعض التفضيلات المهنيه ، والاتجاه الذى يقف مشيرا الى مجموعة أراء حول أمور اجتماعيه وسياسية .(٢٢٧)

ويتعامل أيضا (سويف) مع القيم من خلال منظور الاتجاهات . فهو يعالج موضوع القيم فى اطار معالجته للموضوع الأخير مستندا فى هذا الى عنصـــر التشابه بين كلا من هذين النوعيـن من الموضوعات فهو يشير الى ان بحـــوث

---

(٢٢٦) فوزيه دياب : مرجع سابق ص ٢١

(٢٢٧) محى الدين احمد حسين : القيم الخاصه لدى المبدعين (القاهـــرة ، دار المعارف ، ١٩٨١) ص ٢٩ - ٣٠

الاتجاهات بدأت داخل ميدان علم النفس ، فى حين ان بحوث القيم بدأت داخل ميدان الفلسفه .(٢٢٨) ويرى ان القيم تقدم المضمون للاتجاهات . فالأخيره انما تمثل شكلا له طابع أقرب ما يكون الى الطابع التجريدى ، حيث تحدد القيم لهذا الشكل مضمونه وفحواه . ويعرف ايضا (ليونارد جوردن) القيمه على انها مفهوم يكشف عن مضمونه من خلال عدد من الاتجاهات المختلفه (٢٢٩)

كما يتعامل ايضا (براى بروك Bry broke)مع القيم من منظور الاتجاهات فهو يقول ان نسبه قيم معينه الى مجموعةمن الافراد انما يعنى ان لديهم اتجاهات ايجابيه حيال بعض جوانب الحياة ، وأخرى سلبيه تجاه بعض منها مختلف ، بمعنى آخر ، ان الافراد يحكم مالهم من قيم محتضنة يكونون مهيأين لعمل اختيارات معينه دون غيرها ، ذلك التهيوء الذى تلعب فيه هذه القيم دورا أو محكا . واجرائيا ، يتضمن هذا التعريف : ١) قياسا من خلال الاتجاهات ، ٢) الاختيار بين بدائل تتضمن ما يسير فى اتجاة القيم ، ومالا يسير معها . ويحكم هذا المعنى الأخير تكشف القيم عن نفسها من خلال اختيار بديل بذاته يترجم هذه القيم المحتضنه .

ويعرف (هانشينسون Hutchinson) القيمه كمفهوم مكافىء لمعنى الاهتمام . فهو يتعامل مع كلا هذين المفهومين كبديليه عن بعضهما البعض لكى يشير بهما الى الجانب الوجدانى الحركى The motor effective aspect of personality من الشخصيه الذى يقود على حد رأيه - الى الفعل - فالقيمه - استنادا الى منظوره ما هى الا شىء أو موضوع يسعى اليه الفرد بجديه نظرا لما يمثله هذا الشىء أو هذا الموضوع من قيمه بالنسبه له . والقيمه (الاهتمامات) عند هانشينسون تتصف بخاصتين أساسيتين :

١) انتظامها فى بناء الشخص بحيث يمثل بعضها مركز الصداره او الاولويه وهى مستوى القيم التى يضحى المرء من أجلها ، كما أنها هى التى توجه اهتماماتنا وشواغلنا الأخرى ، أو التى يمكن اعتبارها النسق الاحداثى

(٢٢٨) مصطفى سويف : مقدمه لعلم النفس الاجتماعى (القاهره ، الانجلو المصريه ١٩٧٥) ص ٣٤٦ .

(٢٢٩) محى الدين احمد حسين : مرجع سابق ص ٣٢ ، ٣٥

The coordinate system او الاطار المرجعى لتقويماتنا المختلفه ، فضلا عن انها هى التى تنتشر فى كل وجود الشخص ، فلا شىء يفعله الا وهو متصل بها ، بل انها هى التى يمكن تسميتها بالقيم القصوى التى تعطى التكامل والوحده للبناء الشخصى للفرد وهو بصدد التعامل مع الجوانب المختلفه للحياة .

٢) تغلفها ببطانه وجدانيه تنتهى بالفرد الى تقديس كل ما هو موضع قيمه سواء أكان ذلك من قبيل الموضوعات الرمزيه أو الاشياء الى غير ذلك.

ويشير (محى الدين احمد حسين) ان هذا التعريف الذى يقدمه (هاتشينسون) وان ارتكز فيه على الاهتمامات كتعبير عن القيم ، أو هى القيم ذاتها كما يقول ، فانه ينتهى به الى أن يضمنه كل المحددات الاساسيه الخاصة بالتعامل مع مختلف جوانب الحياة ، سواء أكانت تلك المحددات ممثله فى الاهتمامات او الاتجاهات أو السلوك فضلا عن تعامله مع القيم فى اطار هذا التعريف تاره على أنها كامنه فى الاشياء وتاره أخرى على انها ذات هويه رمزيه تملى على الفرد نوعا من القداسه . ومن ثم فقد أحالها بحكم هذا المعنى الأخير الى نوع من القيم المطلقه.(٢٣٠)

وتتخذ النظريه العامه للقيمه (General Theory of value) لصاحبها الفيلسوف الاجتماعى (والفابارتون برى Ralf Barton Perry) تتخذ مفهوم الاهتمام محورا وركيزه لتفسير القيمه فهو يعرف القيمه بأنها الاهتمام اى الاهتمام بأى شىء ، فاذا كان أى شىء موضوع اهتمام ، فانه حتما يكتسب قيمة . ومؤدى هذه النظريه ان أى اهتمام بأى شىء ذا قيمه حسب المعادله التاليه :

س ذو قيمه = هناك اهتمام د س

اى ان القيمه تتبع من الاهتمام والرغبه ، ولا يتبع الاهتمام والرغبه من القيمه .

وهناك عدد من المبادىء ترتبط بهذه النظريه للقيمه من وجهه نظر " برى Perry "

أ) لا يفسر الاهتمام الا اذا راعينا المجال السلوكى - الحيز أو الوسط الذى يحدث فيه السلوك فى وقت فاهتمام الجائع بطعام ما يختلف عن اهتمام

(٢٣٠) محى الدين احمد حسين : المصدر السابق ص ٣٢ ، ٣٣

الشبعان بالطعام نفسه (وتختلف درجه الاهتمام حسب ساعات الحرمان من الطعام كذلك).

ب) يمتاز الاهتمام ، وكذلك القيم بالديناميكيه والتغير فأى تغير فى الاهتمام او فى الشىء موضوع الاهتمام ، ينتج منه تغير فى القيمه (٢٣١) ويتفق ذلك مع مفهوم (سارتر) عن القيم فانها ديناميه فى طابعها ، متغيره وليست متحجره- فليس ثمه قيم ثابته يجب التمسك بها. (٢٣٢)

ج) لا يربط (برى) الاهتمام بمعناه الوجدانى فحسب ، بل وبالنزوع ايضا ويبرز النزوع على الوجدان .

د) القيم هادفه وغرضيه حسب نظريه الاهتمام بمعنى انها تحفز الشخص ، وتدفعه للسعى وتحركه لبذل الجهد ، لتحقيق غايته . (٢٣٣) (كن جميلا ترى الوجود جميلا) .

كما يعرف (كرتيش وكرتشفيلد وبالاتشى) القيمه على انها معتقد يتعلق بما هو جدير بالرغبة ذلك المعتقد الذى يملى على الفرد مجموعة من الاتجاهات المجسمه لهذه القيمه . فالفرد الذى يتبنى قيمه " العين بالعين والسن بالسن " كما يقول (كرتيش وزملاؤة) ، انما يكشف عنها من خلال بعض الاتجاهات المعينه مثل الاتجاه حيال عقوبه الاعدام ، أو من خلال غض النظر عن كل ما يقف مشيرا الى عدم فاعليه مثل هذه العقوبة .

ويتفق منظور (كلفن Kelvin) فى القيم مع منظور كرتيش وزملاؤه فكلفن انما يرى ضروره الوقوف على العمليات السيكولوجيه التى تؤثر من خلال القيمه على ادراك الفرد للعالم واستجابة له . والعمليات السيكولوجيه التى يعنيها كلفن هنا هى الاتجاهات" (٢٣٤).

ويتفق تعريف " روكتيش " مع تعريف " كرتش " فهى من وجهه نظره " معتقد فردى من نوع خاص جدا يختص بشكل من أشكال السلوك أو بهدف من

(٢٣١) توفيق مرعى . احمد بلقيس : المييسر فى علم النفس الاجتماعى (عمان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤) ص ٢٢٠ ، ٢٢١

(٢٣٢) صلاح مخيمر : نحو نظريه ثوريه فى التربية (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٦٨) ص٣٥

(٢٣٣) توفيق مرعى - احمد بلقيس : مرجع سابق ص ٢٢١

(٢٣٤) محى الدين احمد حسين : مرجع سابق ص ٣٣

اهداف الحياة ". فكى نقول ان الشخص لديه قيمه معينه يعنى ان لديه معتقدا ثابتا نسبيا يمثل تفضيلا اجتماعيا أو شخصيا لشكل من أشكال السلوك أو هدف من اهداف الحياة . وبمجرد ان يتمثل الشخص القيمه تصبح - بصوره شعوريه أو غير شعورية - معيارا أو محكا لتوجه السلوك ، ولارتقاء الاتجاهات واستمرارها نحو الموضوعات والمواقف المرتبطه بها . ولتبرير لسلوك الشخص وسلوك الأخرين واتجاهاتهم ، وللحكم الأخلاقى على الذات وعلى الآخرين ، ومقارنه الذات بالأخرين . واخيرا فان القيمه تمثل معيارا يستخدم فى التأثير فى قيم واتجاهات وسلوك الأخرين على الاقل ، اطفالنا على سبيل المثال .(٢٣٥)

وينظر (بروم) الى القيم على انها الاعتقاد أو الشعور بأن بعض الاشياء المادية والمعنويه لها أهميتها فى توجيه المجتمع ورضائه . بينما يراها " بتراند Betrand على انها الآراء نحو الاشياء المرغوب فيها والمرغوب عنها .(٢٣٦)

وينحو (ماكينى Makinney 1975) منحى مماثلا فى تعريفه للقيمه حيث يعنى بها مكونا أو مفهوما مجردا يتأتى من خلال الارتباط بين مجموعة من الاتجاهات . فقيمه المساواة ، على سبيل المثال ، انما تتحدد من خلال اتجاهات الفرد حيال الأقليات ، والجماعات العنصريه ، والفقراء والتمييز العنصرى فى المدارس وما الى ذلك . وعلى هذا ، فان تحليلا عامليا لمجموعة او قائمه من الاتجاهات انما يفضى فى رأيه الى عدد معين من القيم .

ويبنى (كارتر Carter, 1956) اتجاها مماثلا من حيث مفهومه عن القيم . فهو يقيس القيم من خلال تقديم قائمه تتضمن عددا من الموضوعات مثل المساواه ، وتحديد النسل ، والاستقرار العائلى الى المفحوصين حيث يكون عليهم ان يقارنوا بين هذه الموضوعات ، بعضها مع البعض الآخر ، على طريقه المقارنات الزوجيه Paired comparison حيث يستشف من مقارنتهم هذه ما يتمثلونه من قيم . وهو اتجاه يماثل فى منحاة الاسلوب الذى استخدمه ايضا (ستوفر Stoufer, 1948) فى دراسته على

---

(٢٣٥) Rokeach, M., Beliefs, Attitudes and Values:A theory of organization and change: Jossy Bass publishers, (1968) p.160

نقلا عن

معتز سيد عبد الله : الاتجاهات التعصبيه (الكويت ، عالم المعرفه ، مايو١٩٨٩) ص٩٠

(٢٣٦) Betrand, A-L, Rural Sociology" an analysis conlen-parry Rural life, M.C graw Hill. New York, (1958) p. 35.

الجندى الامريكى ، كما ينظم مفهوم (مظفر شريف) عن القيم . Sherif 1973 فى دائره هذا المنظور ايضا. فهو يعرف القيمه على انها تلك الروابط الوجدانيه الشخصيه التى تربط بين الشخص وموضوعات الاهتمام وهو يتعامل مع القيم على المستوى الذى تعامل به " (ديوى)[٢٣٧] الذى عرفها بأنها أحكام عما يجب ان ينظم رغباتنا ومحبوباتنا ومتعنا ، وبهذا المعنى تحدد القيم لنا الطريق الذى نقيس به سلوكنا الشخصى والاجتماعى[٢٣٨] فالفرد يحكم هذه الوجهه من النظر انما يعايش قيمه من القيم من خلال علاقته بشىء ما أو أشياء معينه تثير اهتمامه أو رغبة أو أى خبره وجدانيه أخرى .

وهناك ايضا من يتكلم عن القيم بمعنى الاتجاهات كما تشير بذلك " فوزيه دياب " فبعض الكتاب أمثال " كانترل " Cantril يتحدثون عن القيم باعتباراتها اتجاهات تقويميه فى حين ان " ستاجنر" Stagner يعتبرها تقويمات لاتجاهات متقاربه . أما " سارجنت " Sargent فيرى ان الاتجاهات تدل على ميل سلوكى يتميز بشعور سار أو مؤلم فى حين ان القيم تمثل الأمور التى تتجه نحو رغباتنا واتجاهاتنا.[٢٣٩] ويعرف (باكمان Backman) القيم بأنها افكار حول ما هو مرغوب فيه بالنسبه للأمور ، ويشترك فيه أعضاء جماعة أو ثقافه معينه.[٢٤٠]

ولو اننا عدنا لاستعراض معانى القيمه السابق ذكرها سواء كما يتداولها عامه الناس او كما يستعملها العلماء فى التعاريف التى وضعوها لوجدنا ان هناك عنصرا مشتركا يجرى بينها كما يجرى الخيط بين حبات العقد ، وذلك العنصر هو العنصر التقديرى الشخصى . فالقيمه تتضمن معانى كثيره كالاتجاه والرغبه والاهتمام والاعتقاد والقبول او الرفض والاستحسان

---

(٢٣٧) محى الدين احمد حسين : مرجع سابق ص ٣٤

(٢٣٨) جون ديوى : البحث عن اليقين (ترجمه) احمد فؤد الاهوانى (القاهره دار احياء الكتب العربية ، ١٩٦٠) ص ٢٩٣

(٢٣٩) فوزيه دياب : مرجع سابق ص ٢٤

(٢٤٠) توفيق مرعى - احمد بلقيس : مرجع سابق ص ٢١٧

أو الاستهجان وكلها تعبر عن عناصر شخصية Personal وذاتيه subjective يحسها كل منا على نحو خاص به وفى هذا يقول (الاهوانى) القيم انسانيه (٢٤١) والقيمه بالتحديد مسألة اعتقاد لانها مسألة انسانية وشخصيه وليست شيئا مجردا مستقلا فى ذاته عن سلوك الشخص ، بل هى متغلغله فيه ، لانها تنبع من نفسه ومن رغباته لا من الاشياء الخارجيه ومادامت القيمه انسانيه شخصيه تتوقف على الاعتقاد . فلابد اذن ان تكون نسبيه (relative) بمعنى انها تختلف عند الشخص بالنسبه لحاجاته ورغباته وتربيته وظروفه ، كما لابد ان تختلف ايضا من من شخص الى شخص ومن زمن الى زمن ومن مكان الى مكان ، ومن ثقافه الى ثقافه ، فمن يحب شخصا أو شيئا ويميل اليه يرى له قيمه عنده ، وبالعكس لا يرى قيمه لمن يكرهه أو مالا يأبه به . فالقيمه نسبيه لا يمكن ان تفهم الا فى المجال السلوكى وفى الاطار الثقافى الذى يعيش فيه الفرد . ولما كانت القيم تقتضى الاختيار ، كان لابد من وجود ما اصطلح العلماء على تسميته " سلم القيم " The value scale " فالتفضيل ينتج عنه وضع الاشياء فى مراتب ودرجات بعضها فوق بعض ، فيخضع الاقل قبولا للاكثر قبولا وفقا لترتيب خاص به .

ولابد ان نوجه النظر هنا الى بعض النقاط الجوهريه التى تتعلق بفكره " سلم القيم " وأهمها ما يأتى :-

أ) تترتب القيم ترتيبا هرميا فتهيمن بعض القيم على غيرها أو تخضع لها .

ب) تتضمن القيم نوعا من الرأى او الحكم على شخص أو شئ أو معنى معين .

جـ) تتضمن القيمه الوعى بمظاهرة الادراكيه والوجدانيه والنزوعيه .

د) القيم، مثاليه ، لانها ليست شيئا بأيه حال ، وان كانت الاشياء هى التى تحملها .

هـ) القيمه تجربه ، فوجودها لا يكون الا بشخص ولشخص يجربها فى

---

(٢٤١) احمد فؤاد الاهوانى : القيم الروحيه فى الاسلام (القاهرة ، وزارة الاوقاف ، ١٩٦٢) ص ٩

فعل أصيل وهو فعل التقدير ، ولكل نوع منها تقدير خاص به (٢٤٢)

و) القيمه ذات قطبين فى الجمله ، فهى اما هذا الوجود أو ذاك الوجود ، انها ام حق او باطل ، خير أوشر .

كما انه يتضح ان انصار هذا المنحى قد انطلقوا فى تعريفاتهم للقيمه من منظور يرى ان مصدر القيم هى التجربة الانسانيه ، وبالتالى فانها تفهم او ينبغى ان تفهم من خلال قدرتها على اشباع الرغبات الانسانيه ، ويعنى ذلك ووفقا لهذه الرؤيه ، أن القيم لا تكمن فى الاشياء ، ولكن يخلقها الفرد على كل موضوع للاهتمام ، وهى النظره التى يمكن ان يعارضها من يرى ان القيم خصائص تكمن فى الاشياء ، كما قد يؤخذ على هذا الاتجاه ميله الى صياغه غير واضحه للقيمه ، حيث جعلوها تشتمل على الأشياء والاهتمامات والرغبات ... الخ ولم يوضحوا ما هى هذه الرغبات والاهتمامات ، كما لم يميزوا من تعريفاتهم بين القيم كمحدد للسلوك والمحددات السلوكيه الأخرى ، حيث ان السلوك الاجتماعى هو نتاج مجموعة معقده من المحددات والعوامل التى تمثل القيمه احداها .(٢٤٣) كما ان هذا الاتجاه لا يستطيع أحيانا ان يعبر بدقه عن القيم التى يتبناها المرء بقدر ما يعكس القيم السائده المرغوبه فى بيئته . كذلك فان اتجاهات الافراد والجماعات تتأثر بالمتغيرات الثقافيه مما يجعل الاتجاهات لا تعبر بدقه عن قيم الافراد(٢٤٤) ويشير (توفيق مرعى) ان المعانى السابقه لم تعبر عن كل معانى القيم ، بل عبرت عن قيم الذات او القيم الحياديه اى التى ليست فى ذاتها مفيده أو مضره ، خيره أو شريرة ، صحيحه أو خاطئه ، قبيحه أو جميله وانما هذه الأحكام التى تصدرها عليها وهذه القيم التى تنسبها اليها منبثقه من واقع اهتمامنا بها ورغبتنا فيها .(٢٤٥)

---

(٢٤٢) الربيع ميمون : نظريه القيم فى الفكر المعاصر بين النسبيه والمطلقيه (الجزائر ، الشركه الوطنيه للنشر والتوزيع ، ١٩٨٠) ص ٣٣

(٢٤٣) محمد كمال التابعى : التأثيرات التبادليه بين نسق القيم وبرامج التنميه الريفيه رسالة دكتوراه - كليه الآداب - جامعه القاهره ١٩٨٢ - ص ٣٠

(٢٤٤) منى زاهر : القيم فى العمليه التربويه : مرجع سابق ص ١٨ ، ١٩

(٢٤٥) توشيق مرعى - احمد بلقيس : مرجع سابق ص ٢١٨

الاتجاة الثانـــــى :

القيم من خلال مؤشر الانشطه السلوكيه :

وتبنى على ان المؤشر الرئيسى للقيم هو السلوك . وبالتالى فـــان القيم التى يتبناها الافراد عوامل هامه محدده لسلوكهم ، فعند ما يؤدى او يختار المرء سلوكا معينا مفضلا له على سلوك آخر ، فانه يفعل هـــــذا وفى ذهنه ان السلوك الاول انما يساعده على تحقيق بعض من قيمه أفضل مـــن السلوك الآخر(٢٤٦) ويتبنى (باير Baier, 1969) ويشاركـــه توفلر Toffler اتجاه آدلر Adler, 1956 فى ان القيم التى يتبناها الأشخاص عوامل هامه محدده لسلوكهم . فعندمـــــا يؤدى المرء سلوكا معينا ، أو يختار مسارا ما مفضلا له على سلوك أو مســـار آخر ، فانه يفعل هذا وفى ذهنه أن السلوك الأول انما يساعده على تحقيـــق بعض من قيمه أفضل من السلوك الأخر . والقيم عند (باريت Baret 1961 يمكن اعتبارها تصورات من شأنها أن تقضى الى سلوك تفضيلى Preferential behavior كما يعرفها (زرتشر Zurcher, et al 1965 التزام عميق من شأنه ان يؤثر على الاختيارات بين بدائل للفعل(٢٤٧) بينمـــــا يرى (بارسونز Parsons, 1961) ان القيم التزام عميق من شأنه ان يؤثر على الاختيارات بين بدائل الفعل (السلوك) وهو يعـــرف القيمه بأنها " عنصر فى نسق رمزى مشترك يعتبر معيارا أو مستوى للاختيار بين بدائل التوجيه التى توجد فى الموقف "(٢٤٨) ويرى (بارسونز) وغيـــره من علماء الاجتماع والانثروبولوجيا ان القيمه تتكون من عناصر ثلاثـــــــه هى : أ) المكون العقلى - المعرفى (الاختيار) .

ب) المكون الوجدانى - النفسى (التقدير)

جـ) والمكون السلوكى - الارشادى الخلقى (الفعل)

وتسهم هذه العناصر الثلاثه فى تحديد القيمه وتحديث وظيفتهـــــــا ومعناها . ويتضمن العنصر الثالث العمليات التى تساعد الشخص الفاعـــــل

(٢٤٦) ضياء زاهر : مرجع سابق ص ١٩

(٢٤٧) محى الدين احمد حسين : مرجع سابق ص ٣٦ - ٣٨

(٢٤٨) ضياء زاهر : مرجع سابق ص ١٩

على تخصيص طاقاته وشحذها وتوجيهها بين مظاهر الفعل المختلفه وهو الاساس فى تكوين نظام القيم (value system) وتؤكد المدرسة الاجتماعيه المعاصرة أن هذه العناصر الثلاثه متداخله ومتفاعلة فيما بينها بتأثير المجتمع والتفاعل الاجتماعى ، وتعكس ثقافته وتعبر عن طبيعه العلاقات الاجتماعيه السائده فيه.(٢٤٩) ولعل الشكل التوضيحى التالى ، شكل رقم ( ) يساعد فى تمثيل هذه المكونات والعلاقات التى تربط بينها :

- تعتبر الدرجات السبع التى بينها سلم مكونات القيم هذه معايير (Criteria) وينبغى ان تتوفر فى كل قيمه قبل ان يصبح من الممكن تصنيفها كذلك ، وهذا يعنى ان القيمة تنتج وتصبح واقعا بعد تحقيق هذه المتطلبات السبع التى اعاد سردها وترتيبها سيمون وآخرون (sidney B. Simon) فى كتابه " القيم والتعليم " كما يلى :

أولا : الاختيار (المستوى الاول - المعرفى - الادراكى) Choosing

أ) الحر .

ب) من ابدال .

ج) وبعد تفكير فى عواقب كل بديل .

ثانيا: تقدير القيمه والاعتزاز بها (المستوى الثانى - الوجدانى النفسى) Prizing

أ) الشعور بالسعاده لاختيار القيمه .

ب) الاستعداد لاعلان وتأكيد الاختيار على الملأ .

ثالثا: ممارسة القيمه (المستوى الثالث - السلوك الفعلى - الاداء النفسحركى)

أ) استعمال توظيف القيمه المختاره (ممارستها) Acting

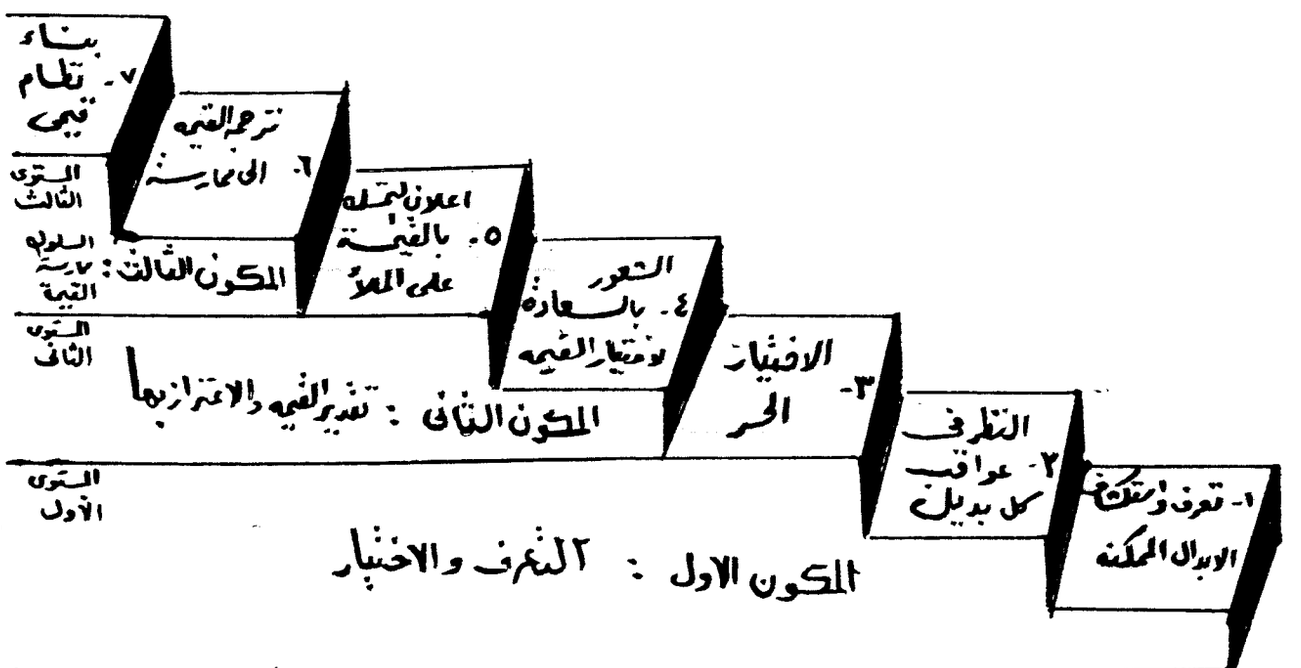
ب) تكرار استعمالها فى الحياة اليومية .

وبعدها تتراكم القيم عند الافراد والجماعات لبناء النسق القيمى للفرد وللجماعة ، اى ان النسق (النظام) القيمى يكون نتاجا لهذه العمليات

---

(٢٤٩) توفيق مرعى - احمد بلقيس : مرجع سابق ص ٢٢٣ ، ٢٢٤

شكل رقم (٦)


١- تعرف وتفكير الابدال الممكنة
٢- عواقب كل بديل
٣- الاختيار الحر
٤- الشعور بالسعادة لامتلاك القيمة
٥- اعلان التملك بالقيمة على الملأ
٦- ترجمة القيمة الى ممارسة
٧- بناء نظام قيمي
المستوى الأول
المستوى الثاني
المستوى الثالث
المكون الاول : التعرف والاختيار
المكون الثاني : تقدير القيمة والاعتزاز بها
المكون الثالث : السلوك بمقتضى القيمة

او الخطوات السبع التى يمر فيها تكون القيم(٢٥٠) هذا و (لميلـــــــــر Miller et al 1960) وجهه نظر مماثله يعرف من خلالها القيم فالحياة بالنسبه له ما هى الا تنفيذ لخطط معينه فلكل خطة فى الحيـــــاه يختلف بها عن خطط الآخرين ، ولكى يمكن تفسير التفرد فى الانتقاء والاختيار كما يقول ـ لابد من الالتجاء الى بعض المفاهيم القيمية . Valuational concepts

ويعرف (دوهر نيويند Dohren wend, 1959 ووليامـــز Williams 1950) القيم من خلال تناولهما لمفهوم توجهات القيم فتوجهات القيم بالنسبه لهما هى عباره عن أفكار عرفيه أو رموز تنظيميـــه تمليها الثقافه حيث تقتضى من الافراد اقتفاء لمسارات سلوكيه بعينهـــــا دون غيرها ، ويتعامل كل من (فوجت Voget 1956) وتاجـــــــورى Tagiuri 1965 وروزن Rosen, 1966) مع القيم باعتبارها مفاهيم تختص بما هو جدير بالرغبه وكقوى مؤثره على نماذج واشكال وغايات السلوك البشرى .

وربما يقترب تعريف (فوجت ، وتاجورى ، وروزن) من تعريف " كيـــرت ليفين " Lewin, 1951) مع فارق واحد ان ليفن لا ينظر الى القيم على انها تشكل ضغوطا ولكنها تمثل عناصر توجيه . " فقيمه العداله " ليس لها وجود عيانى يتجه صوبه الفرد لكى يحصل عليها ، ولكن العداله كقيمـــه انما تقف كعنصر توجيه لسلوك من يتمثلها كقيمه نظرا لتحديدها لنـــــوع الانشطه السلوكيه ذات الخصائص الايجابية ، وتلك ذات الخصائص السلبيـــــه بالنسبه لفرد ما فى موقف معين .

ويبدو ان التفكير فى مفهوم القيمه من منظور الانشطه السلوكيـــــه قد راق لعدد آخر من الباحثين دفعهم الى تمثل القيم كدوافع حتى تقـــــام

---

(٢٥٠) عبد الملك الناشف وآخرون : الثقافه الانسانيه ـ القيم وطرائق تعليمها وتعلمها (سلطنه عمان ـ وزاره التربية والتعليم ، ١٩٨٢)ص١٣

مقتبسا Simon, and Aido. Helping your child learns righ from wrong. Mc. Graw Hill co. P (1971) P. 13

نقلا عن توفيق مرعى ـ احمد بلقيس مرجع سابق ص ٢٢٤ ـ ٢٢٦

الصلة المباشره بينها وبين ما يصدره الفرد أو الافراد من سلوك ومن اشهر ممثلى هذا الاتجاه (ماسلو Maslow 1973) ويشاركه (مولر Muller, 1958 ، وتايلور Taylor 1960) (فمولر) انما يجد فى القيمه تعبيرا عن الحاجات الاساسيه والمكتسبه التى هى ثمره تفاعل الكائن البشرى مع بيئته ملتقيا بذلك مع وجهه نظر (تايلور) التى تقرر وجود ميول (وجدانيه) للتقويم الايجابى لنوع معين من الخبرات وميول أخرى للتقويم السلبى لخبرات مختلفه (٢٥١) كما يراها " هوارد بيكر" على انها موضوعات تعبر عن حاجات (٢٥٢) هذا ويرى " هرتزلر Hertzler 1946) ان القيم تقديرات لمعانى وأهمية الأشياء والأعمال والعلاقات اللازمه لاشباع حاجات الفرد الفسيولوجيه والاجتماعية.(٢٥٣) وبديهى ان هذا المذهب فى تعريف القيم يتضمن بعض المآخذ فعلى الرغم من كون السلوك أحد المؤشرات الهامه لقيم الأفراد ، الا ان الفرد كثيرا ما يسلك سلوكا فى موقف ما ليس لانه يؤمن به كقيمه ولكن لانه هو السلوك المرغوب فى ثقافه بيئته ومجتمعه . كما ان السلوك كثيرا ما يتأثر بالدور الاجتماعى الذى يتوقع من الفرد ان يقوم به ، وبمتضمنات الثقافه من تقاليد واعراف اجتماعيه (٢٥٤).

الاتجاه الثالث:

القيم من خلال مؤشرى الاتجاهات والانشطه السلوكيه

عندما وجهت سهام النقد الى العلماء الذين ذهبوا الى دراسة القيم من خلال مؤشر الاتجاهات ، ومؤشر السلوك ، رأى البعض ضرورة البحث عن طريقه أخرى يتجنبون بها الانتقادات التى وجهت الى هذه الاتجاهات السابقه

(٢٥١) محى الدين احمد حسين : مرجع سابق ص ٣٨ - ٣٩

(٢٥٢) محمد على محمد : مفهوم القيم الاجتماعيه . ورقه مقدمه فى اطار بحث اثر تدفق الثروه اللفظيه على القيم الاجتماعيه فى المجتمعات العربيه (القاهرة ، المركز القومى للبحوث والتوثيق ، ١٩٨٢) ص ٣٥ - ٤٥

(٢٥٣) فوزيه دياب : مرجع سابق ص ٢٤

(٢٥٤) ضياء زاهر : مرجع سابق ص ٢٠

ومن هنا اتجهوا الى الجمع بين الاتجاهين فى دراسة القيم . ومن اهم التعريفات فى هذا الصدد والتى تعتبر نماذج لهذا الاتجاة ما يلى :

فيذهب (رايش Reich 1976) الى ان القيم اكثر تجريد اواقل نوعيه من الاتجاهات ، فوجود اتجاه لدى فرد معين ، انما يعنى وجود شىء ما يرتكز على هذا الاتجاة والأمر ليس كذلك بالنسبه للقيم . كما ان القيم تقف كمعايير أو محددات أو مثل يجاهد الفرد من أجلها . ووجهه نظر (رايش) تشير الى تضمين مؤشر أخر الى جانب الاتجاهات وقد ارتأه فى الفعل ، ومن ثم فان الاتجاهات والفعل بالنسبه لرايش هما نتاج توجيهات القيم . فالفرد الذى يتبنى قيمه المساواه على سبيل المثال - كما يقول رايش يكون تبنيه لهذه القيمه متضمنا ما يأتى :

أ) اتجاه ايجابى حيال الزنوج ، والسلوك بشكل يتسق مع هذا الاتجاة .

ب) اتجاه ايجابى حيال المرأة ، والسلوك بما لا يتعارض مع ذلك .

ويعرف (الينسون Elenson 1973) القيم على أنها تلك الافكار التى تعبر عما هو جدير بالرغبه والاهتمام ، ومن ثم فانها تمثل بالنسبه للفرد مادته فى الحياة اليوميه من عمل وزواج وحياه اجتماعيه وخطط للمستقبل سواءعبر عنها لفظيا او عمليا .

- ويحدد (جيلفورد Guilford, 1971) القيمه اجرائيا مشيرا الى امكانيه دراستها اما من خلال السلوك وما ينطوى عليه من اقدام او احكام من انشطه معينه ، او من خلال ما يعبر عنه الفرد من تفضيل لجوانب معينه فى الحياة . ويشير ريشر Rescher, 1969) الى ان القيم تكشف عن نفسها اما من خلال التعبير اللفظى عن وجهات مختلفه من النظر فى الحياة ، أو من خلال ما يصدر عن الفرد من سلوك فى المواقف المختلفة (٢٥٥)

كما يعرف (سيد عبد العال - ١٩٧٦) القيم على انها مفهوم يدل على مجموعة الاتجاهات المعياريه المركزيه التى تتكون لدى الفرد فى المواقف الاجتماعيه ، فتحدد له اهدافه العامه فى الحياه ، والتى تتضح من خلال

---

(٢٥٥) محى الدين احمد حسين : مرجع سابق ص ٤١ ، ٤٢

سلوكه العملى او اللفظى . وهذا التعريف كما يشير يعنى ان الاتجاهات التى تتكون لدى الفرد فى مواقف الحياة المعاشه فى ثقافته هى الأساس فى تكوين القيمه .(٢٥٦)

- كما يعرف (جابر عبد الحميد - ١٩٦٨) القيم على انها " مفهوم يميز الفرد او الجماعة التى ينتمى اليها حيث يحدده الفرد على انه مرغوب فيه وجوبا ويؤثر فى انتقائه لأساليب العمل ووسائله وغاياته " ويشير بأنه يمكن دراسة القيم من خلال :

أ) ما يبدية الافراد من موافقه أو عدم موافقه ، تفضيل أو عدم تفضيل لانشطه معينه ، سواء أكانت هذه الموافقه او الرفض " بالعمل أو بالكلمه " .

ب) دراسة ما بذل من جهد لتحقيق غايه معينه أو من خلال " تحليل أساليب السلوك " .

ج) مواقف للاختيار للكشف عما يفعله المرء من سلوك معين دون آخر.(٢٥٧)

بينما يعرف (كاظم - ١٩٧٠) القيم على انها اهداف يسعى اليها الفرد بغيه تحقيقها . وهى فى وقوفها كأهداف تمثل مرجع حكم للافراد على انماط سلوكهم ، كما تحدد من خلالها أهدافهم فى ميادين كثيره فى الحياة (٢٥٨) والقيمه عباره عن مقياس أو مستوى له ثبات واستمرار لفترة زمنيه ، وهذا المقياس يؤثر فى سلوك الفرد تأثيرا يتفاعل مع مؤثرات اخرى لتحديد السلوك فى مجال معين . فاذا كنا نتحدث عن القيم الخاصه بالافراد فنحن نعنى المقياس او المستوى الذى يستهدفه الفرد فى سلوكه . أما قيم الجماعه فهى تجريد لمتوسطات قيم الافراد الذين يشكلون هذه الجماعة . فالقيم

---

(٢٥٦) سيد محمد عبد العال : القيم والطموح على ضوء الوضع الطبقى (القاهرة ،المؤلف ، ١٩٨٦) ص ٣٢

(٢٥٧) جابر عبد الحميد جابر : التعليم الجامعى فى العراق وتغير القيم (القاهرة - المجله الاجتماعيه القوميه - المجلد الخامس العدد الاول - ١٩٦٨) ص ٤

(٢٥٨) محمد ابراهيم كاظم : بحث القيم السائده بين الشباب من معلمى المرحله الابتدائيه فى جمهوريه مصر العربيه (القاهره ، وزاره الشباب ، ١٩٧٠) ص ٦

تعنى المعايير التى تحدد على أسسها الاهداف وهى تشير الى النواحى التى تؤثر على تحقيق هذه الاهداف . وقد تبدو القيمه صريحه معبرا عنها بكلمات وقد تصبح متضمنه لا يعبر عنه بطريقه مباشره ولكنها تتضح فى سلوك الفرد . (٢٥٩)

الاتجاة الرابع : القيم من خلال التصريح المباشر

يعتقد العلماء الذين ينحون هذا المنحى ان التصريح المباشر بالقيم يمكن ان يدل على هذه القيم وبالتالى يمكن قياسها من خلاله- ويعتبر (روكنيش 1973 ومولر Muller 1958) وعامتين أساسيتين لهذا المنحى .

فالقيمه عند " روكيتش " معتقد واحد ذو حظ من الدوام يحمل فى فحواه تفضيلا ، شخصيا كان اساسه او اجتماعيا ، لغايه معينه من غايات الوجود ، أو لضرب معين من ضروب السلوك الموصله الى هذه الغاية .

ويوضح وجهة نظره هذه بقوله : اننا عندما تقول ان لدى انسان او شخص ما قيمه ، فهذا يعنى ان لديه اعتقاد دائم بأن هناك نوعا معينا من السلوك يعتبر مفضلا شخصيا أو اجتماعيا على انواع السلوك البديله . وتصبح هذه القيمه عن وعى او بدون وعى مستوى أو معيار لارشاد الطفل وتوجيهه ، وتوجيه اتجاهات الفردنحو الأشخاص والموضوعات ، وفى تبرير افعال واتجاهات الشخص نفسه او افعال الأخرين . وهكذا فالقيمه مستوى أو معيار يؤثر فى اتجاهات وافعال الافراد فى المجتمع .

وبالتالى فالقيمه عنده هى مركز انتباه الفرد باعتبارها تمثيلات رمزيه أو معرفيه Cognitive representation لحاجات الفرد أو حاجات المجتمع . وبذلك فان الانسان يصبح هو الكائن الوحيد الذى يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات المعرفيه . وبالتالى تكون التفرقه بين الحاجات والقيم ، فاذا تصورنا ان القيمه مساويه للحاجات فانه يمكننا ان نتصور وجود قيم للحيوانات مثلا !!

---

(٢٥٩) محمد ابراهيم كاظم :تطورات فى قيم الطلبه (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٧٧) ص ١٤

دراسة تتبعيه لقيم الطلاب فى خمس سنوات من ١٩٦٦ - ١٩٧٠

ويرى روكيتش ان هناك نوعين من القيم يرتبطان ببعضهما البعض وظيفيا وهما القيم النهائيه وهى القيم التى تمثل غاية فى حد ذاتها ، مثال قيمه الامانه والمساواه والحريه والسعادة ،وقيم وسيطه وهى القيم التى تمثل ادوات ووسائل تستخدمها فى الوصول الى الغايات المنتقاة (القيم النهائيه) (٢٦٠)

ويفرق روكتيش بين القيم والاتجاهات - وتتمثل أهم الفروق بينهما من وجهه نظر روكتيس فيما يلى :

أ) القيمه عباره عن معتقد واحد يتعلق بما هو مرغوب فيه ، يرشد الطفل والاحكام بينما يشير مصطلح الاتجاه الى تنظيم يتكون من عدة معتقدات تتركز حول موضوع وموقف معين وشئ محدد (مادى أو اجتماعى أو معنوى) ويجعل الفرد يميل الى الاستجابه بطريقه مفضلة .

ب) يتركز الاتجاه حول موقف او موضوع معين ، اما القيمه فهى اكثر عموميه فهى تند عن الاشياء والمواقف .

ج) ان الفرد يمتلك عددا قليلا من القيم ربما لا يتعدى العشرات ، بينما تصل الاتجاهات الى الالات .

د) ان مفهوم القيمه اكثر ديناميه من الاتجاهات ، حيث ترتبط القيمه بالدافعية اى انها تنطوى على مكون حافزى ، بالاضافه الى مكوناتها المعرفيه والعاطفيه والسلوكيه ، فى حين ان الامر ليس كذلك بالنسبه للاتجاهات كما تمثل القيم محددا للسلوك والاتجاه ، وهذا ما لا يتوافر فى الاتجاه (٢٦١)

ويفرق روكيتش بين القيم والاعراف الاجتماعيه من حيث انه

أ) بينما تشير القيمه الى ضرب من ضروب السلوك ، او غايه من غايات الوجود ، فلا يشير العرف الاجتماعى الا الى ضرب من ضروب السلوك .

ب) وبينما تند القيمه عن المواقف المحدده ، يختص العرف بصيغه آمره أو ناهيه لاحد اشكال السلوك فى موقف معين بذاته .

ج) وأخيرا فانه بينما تمثل القيمه امرا داخليا وشخصيا يقف العرف

---

(٢٦٠) Rokeach Milton, Attidues, values and Beliefs, Ibd P. 159-160

نقلا عن - محى الدين احمد حسين : مرجع سابق ص ٤٣
- كمال التابعى : الاتجاهات المعاصره فى دراسة القيمه والتنميه مرجع سابق ص ٣٣ ، ٣٤
- ضياء زاهر : مرجع سابق ص ٢١

(٢٦١) نفس المصدر السابق ص ١٥٩ - ١٦٢

. نقلا عن كمال التابعى : مرجع سابق ص ٣٤ ، ٣٥

كصيغه خارجيه (٢٦٢)

ويشير (معتز سيد عبد الله) فى هذا الصدد على ان ثمه بعض التحفظات على تصور " روكتيش " النظرى للقيم واسلوب قياسه اياها ، وتتمثل فى كل من :

أ) يؤكد " روكيتش " ان مفهوم القيمه اكثر مركزيه وأهميه فى تحديد السلوك من الاتجاهات ، وبالتالى ينبغى توجيه جهود الباحثين الى دراستها والاهتمام بها. لكن يبدو ان الواقع غير ذلك فالاتجاهات أقرب الى الاجرائيه والتناول المباشر من القيم . والدليل على ذلك تضاؤل البحوث التى أجريت فى مجال القيم منذ السبعينات وحتى الآن (باستثناء بحوثه هو وزملائه) مقارنه بعدد البحوث الضخم الذى اجرى فى مجال الاتجاهات بالاضافه الى ان المؤلفات الحديثه لم تعد تفرد فصلا مستقلا للقيم .

ب) يستخدم (روكتيش " مفهوم المعتقد فى تعريفه لكل من القيم والاتجاهات ، ورغم انه اشار الى أن القيم تعبر عن معتقد فردى من نوع خاص جدا الا انه لم يوضح خصائص هذا المعتقد . وحتى اذا كان قد الح لذلك فان استخدام المفهوم الواحد فى اكثر من موضع من النظريه مسألة يثار حولها تحفظات عديده .

ج) رغم تأكيده على المتغيرات الثقافيه والمجتمع بمؤسساته المختلفة تقوم بدور أساسى فى نشأة القيم وارتقائها ، الا انه يعود ويقرر امكانيه دراسة القيم (من خلال مقياسه) فى كل زمان ومكان . وهذا غير صحيح لان القيم تأخذ مضمونها من الثقافه ، بل من الثقافه الفرعيه التى تميز كل مجتمع من المجتمعات . وبالتالى لا نستطيع التسليم بأن موضوعات القيم ثابته لدى كل الافراد حتى على اختلاف المستويات الثقافيه والعموميه

د) رغم تنبيه " روكيتش " على التمييز بين القيم الغائيه والقيم الوسيليه وادخالها فى الحسبان - عند قياس قيم الفرد - الا ان الفصل بين ما هو غائى وما هو وسيلى يحول دون ترتب كل القيم فى نسق فريد لدى كل فرد ، مما يمكننا من الكشف عن العلاقات المختلفه بين القيم التى تمثل

---

(٢٦٢) محى الدين احمد حسين : مرجع سابق ص ٤٥ .

هذا النسق ، ويغفل التفاعل المتوقع حدوثه داخل نسق القيم ،خصوصا وان التفاعل - اساسيه للنسق .

هـ) القيمه اكثر عموميه وتجريدا ، وهذا لا يتناسبمع المحاولات التى اجراها للربط بين هذه القيم وبعض المتغيرات السلوكيه النوعيه مثل اتساع حدقه العين عند التعرض لبعض المنبهات المعينه فى المعمل . وذلك تمشيا مع (جيلفورد) الذى يشير الى أهميه ان تكون الظواهر التى نعالجها احصائيا من المستوى نفسه فى التنظيم المتدرج للظواهر السيكولوجيه .

د) قد لا يعى الشخص القيم التى تشكل نسقه على المستوى الشعورى ، وبالتالى فان التعبير الصريح عنها يكون مضللا .

ز) نظرا لان كل عدد من القيم يعطى المضمون لمجموعة من الاتجاهات فلابد من ان يختلف نسق القيم من مجال الى آخر من مجالات الاتجاهات . ونسق القيم لدى " روكيتش " لا يمكنه استيعاب كل هذا التباين .(٢٦٣).

الاتجاه الخامس : القيم كمثل ثقافيه وتوجيهات قيميه

يذهب اصحاب هذا الاتجاه الى انه يمكن دراسة القيم وتحليلها والتعرف عليها من خلال فهم الثقافه وانماطها واشكالها . وان القيم تمثل مجموعة المثل الثقافيه والتوجيهات القيمية والمقاييس التقييميه والمستويات الثقافيه المشتركه التى فى ضوتها يستطيع الفردوالجماعة الحكم على السلوك وتطيق الجزاءات وتقدير الموضوعات والاتجاهات الاخلاقيه او الجماليه أو المعرفية كما تعمل هذه المثل والموجهات القيميه كقوى دافعه للفردوالجماعة داخل اطار الثقافه . وينتشر هذا الاتجاة بين علماء الانتروبولوجيا الذين استخدموا مفهوم القيمه وسنلقى الضوء على بعض تعريفات كنماذج لهذا الاتجاة :

---

(٢٦٣) معتز سيد عبد الله : الاتجاهات التعصبية (مرجع سابق) ص ٩٢ ، ٩٣

أ) ويعرف (كلايد كلاكهون Clyde Kluckhon) القيم بأنها " تصورات للتفضيل ، وهى جزء من الثقافه " فالقيم تصورات عن الموضوع المرغوب فيه سواء اكان نظاما اجتماعيا أم نظاما للشخصيه ام للعالم الطبيعى . وتتسم هذه التصورات بالعمومية ، وتحكم كل نظم الفعل . وهى تصورات تقبلها مجموعة من الناس هم اعضاء فى ثقافه واحدة . وهذه التصورات ليست مجردة ، بل تصاغ فى كلمات ويستدل عليها وانما من اشكال السلوك والاتجاهات الخاصه والشائعه . ولقد اشار كلاكهون الى ان فكره المرغوب فيه تعتبر حجر الزاويه فى مفهوم القيمه (٢٦٤) ومن الذين عرفوها على هذا النحو (جيلين) اذ يعرفها بأنها كل ما هو مرغوب فيه لدى ثقافه معينه اثناء تفاعل اعضائها . (٢٦٥)

ب) اما تعريف (اثيل . م . البرت) فيذهب الى ان حقائق القيمه هى نفسها المقاييس التقييميه النهائيه ، وان القيم تتضمن فى الأفعال التقيميه وهذا يعنى ان القيم تمثل مستويات تقيميه تؤثر فى تقيمنا لكل ما يدور حولنا ، وتوضح لنا ما ينبغى ان ينظر اليه كشىء مرغوب فيه .

ج) فى حين يذهب (وليام ايكهارت) الى ان القيم هدف أو مستوى قياسى للحكم على الاشياء وينظر اليه داخل الثقافه باعتبارة مرغوبا فيه . وهكذا يتفق مع (البرت) الذى اوضح فى تحليله للقيمه واتساق القيم فى دائره معارف العلوم الاجتماعيه ان القيم متميزه عن السوك . لانها تمثل نسقا من المقاييس الذى من خلالة يتم الحكم على السلوك وتطبيق الجزاءات . ولقد استخدم (ايكهارث) طريقه تحليل المضمون بغيه الكشف عن القيم الغاشيه التى عملت كقوى دافعه فى الدول الغاشيه . (٢٦٦) والواقع ان المتأمل فيما قدمه أصحاب هذا الاتجاه الاخير بجده ركز على ابراز حقيقتين مؤداها

---

(٢٦٤) توفيق مرعى - احمد بلقيس : مرجع سابق ص ٢١٦

(٢٦٥) محمد ابراهيم كاظم : مرجع سابق ص ١٤

(٢٦٦) كمال التابعى : مرجع سابق ص ٤٢ ، ٤٣

• ان مفهوم المرغوب فيه هو حجر الزاويه فى تحديد مدلول القيم ، وان الثقافه هى المجال الذى من خلال دراسة يمكننا التعرف على القيم وتحليلها وهذا امر له وجاهته يتفق فيه الباحث مع (كمال التابعى) وذلك لان القيم هى التى تحدد لنا ما هو مرغوب فيه ومرغوب عنه ، أى انها هى التى تحدد لنا ما ينبغى فعله وما لا ينبغى فعله ، كما انها مستويات قيميه تحكم من خلالها على كل ما حولنا من مكونات الثقافه • هذا بالاضافه الى أهميه فهم القيم من خلال الثقافه ، لاننا لا نستطيع فهم السلوك والقيم التى تشكل هذا السلوك الا فى ضوء الاطار الاجتماعى الثقافى لهذا السلوك • اى انه لايمكن فهم السلوك والقيم بمنأى عن هذا السياق الاجتماعى والثقافى • وهذا هو ما ينادى به اصحاب الاتجاة التأويلى فى تفسير السلوك الانسانى •

• ان القيم لا تنبع من فراغ ولا تعيش فى فراغ بل انها نتاج الثقافه ولها وظيفه هامه ، باعتبارها أحد المحركات الاساسيه لسلوكنا وتصرفاتنا •

ويحدد (كراثوهل وزملاءه) ثلاثه مستويات للقيمه يدل كل منها على مرحله من مراحل الاستيعاب internalization كما ان كلا منها قابل للقياس ، وهذه المستويات هى :

١) مستوى التقبل Acceptance وهو المستوى الذى يشار اليه فى التراث السيكلوجى بالمصطلح اعتقاد belief الذى يعرفه معجم انجلش وانجلش لمصطلحات علم النفس بأنه : " تقبل انفعالى لقضيه او مبدأ على أساس يعتبرها المرء ضمنيا اساسا ملائمه " أما من حيث درجه اليقين cirtitude فان هذا المستوى يقع فى ادنى درجاته •

٢) مستوى التفضيل preference ، وهو مستوى يقع فى منزله بين التقبل (المستوى الاول) والالزام الكامل (المستوى الثالث) ويتمثل فى اندماج الفرد فى موضوع القيمه ، اما من حيث درجه اليقين فانها فى منزلة متوسطه •

٣) مستوى الالزام commitment ، وفيه يوجد أعلى درجات اليقين ، ومعيارة أوفى فهو مستوى " الاعتقاد بدون أدنى شك " أو " العقيده " أو " الابديولوجيه " او " التقبل الصارم لاعتقاد معين على أس

لاعقلانيـــــه . (٢٦٧)

ويمكن ان تميز بين المستويات الثلاثه اجرائيا فى ضوء الوقت والنشاط الذى يبذله الفرد حول موضوع القيمه (سواء كان شيئا أو شخص أو ظاهـــرة أو قضيه أو مبدأ) . فان مقدار هذا الجهد والوقت يتزايد فى كل مستـــوى السابق ، فهو فى مستوى التفضيل اعلى منه فى مستوى التقبل ، وأقـــــل منه فى مستوى الالزام .

وعلى سبيل المثال يمكن ان تستنتج من سلوك القراءة عند الفرد هـــذه الزياده فى الوقت والجهد فى كل مستوى عن سابقه .

فقد يقرر المفحوص مثلا ان القراءه ادت له الى الميل الى بعـــــض المشكلات الاجتماعيه كالجريمه أو الفقر . وبعباره اخرى فان نتيجه للقـــراءة الاختياريه الحرة يتقبل هذه الموضوعات ويعتبرها هامه أولها قيمه ، وهذه هى الخطوه الاولى نحو القراءة المتخصصه (مستوى التقبل) وفى المرحلـــه الثانيه (مستوى التفضيل) يستدل على ان المفحوص يبذل مقدارا اكبر من الوقت والجهد حين يقرر تفضيله لقراءه الكتب التى تتناول مثل هـــــذه الموضوعات على غيرها من موضوعات القراءة . اما فى المستوى الثالـــث (الالزام) فان المفحوص قد يضع خطه لبرنامج شامل فى القراءه حـــــول هذه الموضوعات .

ويشير (تشارلز موريس Charles Marris) الى ان القيـــم هو لفظ تستخدمه بصور مختلفه . فنحن نستخدمه لنشير الى ميل اى كائنـــات حيه لاظهار تفضيلهم فى أفعالهم لنوع من الاشياء او الاهداف على نوع آخر . ويسمى هذا السلوك التفضيلى " القيم الفعاله Operative values ولا يحتاج هذا السلوك الى ان يتضمن أى تفكير معرفى أو ادراكى . فهـــو ببساطه اختيار القيم الذى يشار اليه سلوكيا عندما يختار الكائن شيئـــا ويرفض اخر . وعندما توضح دودة الارض من متاهه ٢ فهى تختار الذراع الأملس لـ ٢ بدلا من المسار الممهد بالورق المرهل فهى تشير هنا الـــى قيم فعاله .

---

(٢٦٧) Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. Masid, BB. Taxonomy of Education objectives, Vol. II Affective domain. New York, David Mekay, (1964)

واستخدام آخر لهذا اللفظ قد يطلق عليه " القيم المدركه conceived values " وهو عباره عن تفضيل الفرد لشيءمتمثل فى رمز . وعادة فى مثل هذا الاختيار هناك توقع او تنبوء بنتيجه السلوك الموجه نحو مثل هذا الشيء المتمثل فى رمز . فتفضيل مقوله " الامانه فى أفضل سياسته " هو قيمه مدركه . وقد يطلق على استخدام أخير للفظ " القيمه الموضوعيه . objective values يستخدم الناس الكلمه بهذه الصورة عندما يرغبون فى التحدث عما يفضلونه بصوره موضوعيه سواء كان او لم يكن فى الحقيقه محسوسا أو مدركا كشيء مرغوب (٢٦٨)

ويجدر بنا ان نقدم عرضا تاريخيا مختصرا للقيم ليتسنى لنا اجراء دراسة فى تحليل مضمون التعريفات السابقه للقيم .

فقد نالت نظريات القيمه مكانتها فى المانيا منذ عام ١٩٠٠ وفى انجلترا وامريكا حوالى ١٩١٠ وفى أواخر عام ١٩١٢ وسنعرض لمفهوم القيم فى مدة ما بين ١٩٥٠ - ١٩٩١ .

الهدف من عرض التعاريف السابقه للقيم عرضا تاريخيا :

تتعدد الطرق والاساليب التى يتبعها الباحثون فى عرضهم لتعاريف البحث ، فالبعض يتخذ منحى يحاول فيه تجميع التعاريف فى قوائم توضح اوجه الشبه والاختلاف بين التعاريف ، فمثلا . الا اننا فضلنا اسلوبا آخر تهدف من وراءه الى ابراز جانبان :

الأول : القيام بعرض تاريخى لمفهوم القيم من خمسينات هذا القرن الى ظهور هذه الرسالة مستشهدين فى ذلك بعدد من التعاريف عربيه واجنبيه لتوضيح التطورات التى حدثت للمفهوم .

الثانى: اجراء دراسة فى تحليل مضمون تلك التعاريف بهدف الوصول الى اوجه الاتفاق والاختلاف بين الباحثين وفقا لدراسة منهجيه تهدف فى النهايه الى استنباط تعريف اجرائى للقيم التربوية ، نأخذ به فى

---

(٢٦٨) Charles Morris: Toward a Modern Approach to values, Journal of Abnormal and social psychology (1964) pp. 160-167.

رسالتنا هذه ، مسترشدين كذلك بما سبقنا من تعاريف للقيم الموجهة التابعه من ايديولوجيه (فلسفه) المجتمع ومع خلال مناهج تم اختيار محتواها وتحديد الاحكام القيمية التى يسعى المجتمع لغرسها واكسابها لتلاميذه .

١) تعريف وليامز (١٩٥٠)

يعرف القيم من خلال تناوله لمفهوم توجهات القيم . فتوجهات القيم بالنسبه له هى عباره عن افكار عرفيه أو رموز تنظيميه تمليها الثقافه حيث تقتضى من الافراد اقتفاء لمسارات سلوكيه بعينها دون غيرها (٢٦٩)

٢) تعريف ليفين (١٩٥١)

ينظر الى القيمه على انها تمثل عناصر توجيه . على سبيل المثال " قيمه العدالة " يقف كعنصر توجيه لسلوك من يتمثلها كقيمة نظر لتحديدها لنوع الانشطه السلوكية ذات الخصائص الايجابية ، وتلك ذات الخصائص السلبيه بالنسبه لفرد ما فى موقف معين (٢٧٠)

٣) تعريف فؤاد البهى السيد (١٩٥٤)

ان القيم معايير اجتماعيه ذات صبغه انفعاليه قويه وعامه ، تتصل من قريب بالمستويات الخلقيه التى تقدسها الجماعة ويمتصها الفرد من بيئته الاجتماعيه الخارجيه ويقيم منها موازين يبرز بها افعاله ويتخذها هاديا ومرشدا لتنأى به عن كل جنوح تحرمه الجماعة . (٢٧١)

٤) تعريف نيوكمب (١٩٥٥)

عرف القيمه بأنها هدف عام ضمن مجموعة اهداف اهم تشمل الاتجاهات وقد علق (نجيب اسكندر وزملاؤه) على انه يقتصر على الاهداف التى تكون موضوعات لاتجاهات شامله ، فالنظافه بوجه عام أو الراحه الشخصيه بوجه عام ، قد تكون قيما لبعض الاشخاص (٢٧٢)

---

(٢٦٩) ، (٢٧٠) محى الدين احمد حسين (١٩٨١) ص ٣٨ ، ٣٩

(٢٧١) ، (٢٧٢) سيد عبد العال (١٩٨٦) ص ١٤ ، ١٥

٥) تعريف كارتر (١٩٥٦)

يقيس القيم من خلال تقديمة قائمه تتضمن عدد من الموضوعات مثل المساواه وتحديد النسل ، والاستقرار العائلى الى المفحوصين حيث يكون عليهم ان يقارنوا بين هذه الموضوعات على طريقه المقارنات الزوجيه حتى يستشف من مقارنتهم هذه ما يتمثلونه من قيم .(٢٧٣)

٦) تعريف سويدلن (١٩٥٦)

يعرفها من خلال الاشاره الى ما تتضمنه فى رأيه من عنصرين هما :
موقف البيئه يتجسم فى شكل خبره ، واستجابه يصدرها الفرد ردا على هذه الخبره تعكس ما يتمثله من قيم.(٢٧٤)

٧) تعريف موريس (١٩٥٦)

يعرف القيمه من خلال ما تمليه من توجهات تتعلق بما يجب ان تكون عليه الحياة من منظور محتضن القيمه من خلال مقياس تقدير أعده يتكون من ثلاثه عشر اسلوبا لمعايشه الحياة يتراوح بين :-

(احب هذا الاسلوب للغايه ... الى أمقته للغايه)

ومن خلال تفضيل اسلوب من الاساليب الثلاثه عشر هذه ، يمكن استشاف ما يتمثله الفرد من قيم فى حياته .(٢٧٥)

٨) تعريف آدلر (١٩٥٦)

القيم افعال محل اهتمام (٢٧٦)

٩) تعريف رايتسون وجاستمان (١٩٥٦)

ان القيم عباره عن عدد من المثل العليا التى يمكن ان تعنينا على تفسير سلوك الانسان . فهى المعتقد الذى يتحكم اليه الانسان لتفسير السلوك(٢٧٧)

---

(٢٧٣)، (٢٧٤)، (٢٧٥) ، (٢٧٦) محى الدين احمد حسن (١٩٨١) ص ٣٦

(٢٧٧) رايستون وجستمان : التقويم فى التربيه الحديثه (ترجمه) محمد عاشور وآخرون (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٥٦) ص ٥٤٥

١٠) تعريف ميرفى دنيوكمب ومرفى (١٩٥٦) mervy

بأنها الاستعداد او التهيء للقيام بعمل نحو غايه معينه " وهى بذلك تمثل الاستعدادات التى تدفع سلوك الانسان الى تحقيق ما يهدف اليه . (٢٧٨)

١١) تعريف ديوى (١٩٥٧)

يعرف القيمه على انها تلك الروابط الوجدانيه والشخصيه التى تربط بين الشخص وبين موضوعات الاهتمام . فالفرد بحكم هذه الوجهه من النظر انما يعايش قيمه من القيم من خلال علاقته بشيء ما أو أشياء معينه تثير اهتمامه أو رغبته أو أى خبره وجدانيه أخرى. (٢٧٩)

١٢) تعريف روزبنرج (١٩٥٧)

مفهوم يختص بما هو جدير بالرغبه او الأهميه يشعر من خلاله الفرد بالالزام او الدافع لاختيار مهنه معينه . (٢٨٠)

١٣) تعريف جيجر (١٩٥٨)

لفظ نطلقه ليدل على عمليه تقويم يقوم بها الانسان وتنتهى باصدار حكم على شيء أو موضوع ما أو موقف ما . (٢٨١)

١٤) تعريف مولر (١٩٥٨)

يرى فى القيمه تعبيرا عن الحاجات الاساسيه والمكتسبه التى هى ثمره تفاعل الكائن البشرى مع بيئته (٢٨٢)

١٥) تعريف القاموس التربوى (١٩٥٩)

كل الصفات ذات الاهميه البالغه للنواحى السيكلوجيه والسوسيولوجيه أو الاخلاقيه او الجماليه وتتصف بالصفه الجماعيه وهى تعمل كموجهات للفعل شأنها فى ذلك شأن الاتجاهات . (٢٨٣)

---

(٢٧٨) عطيه محمود هنا : دراسات حضارية فى القيم (١٩٦٥)ص ١٨٦

(٢٧٩) ، (٢٨٠) محى الدين احمد حسين (١٩٨١) ص ٣٤، ٤٠

(٢٨١) نجيب اسكندر وآخرون (١٩٦٢) ص ١١

(٢٨٢) محى الدين احمد حسين (١٩٨١) ص ٣٨

(٢٨٣) سيد عبد العال (١٩٨٦) ص ١٥

١٦) تعريف احمد زكى صالح (١٩٥٩)

ان القيم نوع من المعايير الاجتماعيه التى تتأثر بالمستويات المختلفه التى يكونها الفرد نتيجه احتكاكه بمواقف خارجيه معينه ، ونتيجه لخضوعه لعمليه التعلم المباشره أو غيرها من البيئه التى ينمو فيها .(٢٨٤)

ويشير فى مصدر آخر على ان القيمه هى مجموعة احكام يصدرها الفرد على بيئته الانسانية والاجتماعيه والماديه ، وهذه الأحكام هى فى بعض جوانبها نتيجه تقويم الفرد أو تقديرة ، الا انها فى جوهرها نتاج اجتماعى استوعبه الفرد وتقبله بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير . ويمكن ان تتحدد اجرائيا فى صورة مجموعة استجابات القبول والرفض ازاء موضوعات أو اشخاص أو أشياء أو افكار.(٢٨٥) وهو هنا يعرفها كمثل تعريفه للاتجاه .

١٧) تعريف كلوكهون (١٩٥٩)

القيم مفهوم صريح أو ضمنى ، يميز الفرد او الجماعة ، بالرغبه المؤثره فى الاختيار من بين النماذج والوسائل وانماط الفعل المختلفة(٢٨٦)

١٨) تعريف دوهر ينويند (١٩٥٩)

ينحو نحو (ويليامز) فى تعريفه للقيم من خلال تناولهما لمفهوم توجهات القيمه .(٢٨٧)

١٩) تعريف تايلور (١٩٦٠)

ينحو نحو (مولر) فى تعريفه للقيم من حيث انها تعبير عن حاجات اساسيه ومكتسبه نتيجه التفاعل مع البيئه .(٢٨٨)

٢٠) تعريف ستاجنر (١٩٦١)

يشير الى ان القيمه مصطلح نستخدمه للدلاله على نوع من الاتجاهات ، ولكنها اكثر تعميما من الاتجاهات ولا تختلف عنها الا من حيث الشده

---

(٢٨٤) احمد زكى صالح : علم النفس التربوى (القاهرة ، النهضه المصريه ، ١٩٥٩) ص ٣٨٧

(٢٨٥) ـــــــــ الاسس النفسيه للتعليم الثانوى (القاهرة ، النهضه ، ١٩٥٩)

(٢٨٦) ، (٢٨٧) محى الدين احمد حسين (١٩٨١) ص ٣٩

(٢٨٨) سيد عبد العال (١٩٨٦) ص ١٦

والعمـــل . (٢٨٩).

٢١) تعريف باريـــت (١٩٦١)

القيمه بالنسبه له تمثل تصورات من شأنها ان تفضى الى سلـــــوك تفضيلى أو محكات ومعايير للاختيار من بدائل معينه للسلوك.(٢٩٠)

٢٢) تعريف بارسونز (١٩٦١)

القيم تصورات توضيحيه لتوجيه السلوك فى الموقف ، تحدد أحكـــام القبول او الرفض وتنبع من التجربه الاجتماعيه وتتوحد بها الشخصية (٢٩١)

٢٣) تعريف كريش وزملائه (١٩٦٢)

القيمه هى طبقه هامه من المعتقدات يتقاسمها اعضاء المجتمـــع الواحد ، وخاصه فيما يتعلق بما هو حسن أو قبيح ، أو ما هو مرغوب فيـــه أو مرغوب عنه .(٢٩٢)

٢٤) تعريف ويستـــر (١٩٦٢)

يرى فى الاهتمامات الخاصه بالفرد هاديا لما يتمثله من قيم معينـــه الا انه يسلم بضرورة عدم اغفال اتجاهات الأفراد كمؤشر لقيمهم ، خاصـــه اتجاهاتهم جيال ذواتهم واتجاهاتهم حيال الآخرين.(٢٩٣)

٢٥) تعريف زكى نجيب محمود (١٩٦٣)

القيم بالنسبه للفرد تمثل له مجموعة من المعايير والاهداف لابد مـــن وجودها فى كل مجتمع منظم فهى تتغلغل فى نفوس الافراد ويظهر فى كـــــل من السلوك الظاهرى واللاشعورى وفى المواقف التى تتطلب ارتباط هؤلاء الافراد وتقوم فى نفس الوقت بالدور الذى يقوم به الربان فى السفينه يجريهـــا ويرسيها عن قصد مرسوم الى هدف معلوم .(٢٩٤)

---

(٢٨٩)، (٢٩٠) محى الدين احمد حسين (١٩٨١) ص ٣٩

(٢٩١) توفيق مرعى واحمد بلقيس (١٩٨٤) ص ٢١٦

(٢٩٢) سيد عبد العال (١٩٨٦) ص ١٧

(٢٩٣) محى الدين احمد حسين (١٩٨١) ص ٤٠

(٢٩٤) زكى نجيب محمود : فلسفه وفن (١٩٦٣) ص ٦٤ ، ٦٥

٢٦) تعريف كوفمر (١٩٦٤)

يرى ان القيم يمكن تفسيرها من خلال مبدأ التوازن فما هو موضع قيمه هو الذى يسهم فى تحقيق التوازنبين الكائن وبيئة . ويتمثل هذا التوازن فى أفضل علاقه ممكنه بين الكائن بامكانياته والبيئه كما تجسمها التوجهات المختلفة .(٢٩٥)

٢٧) تعريف عماد الدين اسماعيل (١٩٦٤)

اكتفى بتقديم تعريف لكل قيمه من القيم التى قدمها (شبرانجر) ووضع (البورت - فرنون - لندزى) لمقياس القيم الشهير فى ضوءها مع تغير القيمه النظريه الى القيمه العمليه وفيما يلى نورد ذلك التعريف

أ) القيمه العمليه : يهتم فيها الشخص العملى بحقائق العلوم بغض النظر عما يكون فيها من نواحى جماليه أو نفعيه .

ب) القيمه الاقتصادية : تميز الشخص المادى النفعى الذى يهتم بالانتاج والاستهلاك والتسويق وجمع الثروة .

ج) القيمه الجماليه : يهتم فيها الشخص بالتجانس والاناقه والتنظيم وغيرها من العناصر الجماليه .

د) القيمه الاجتماعيه : تميز الشخص بحب الأخرين والسعى لمصلحتهم ومشاركتهم وجدانيا .

هـ) القيمه السياسيه : تميز الشخص السياسى بالسيطره والقوة .

و) القيمه الدينيه : لا يقصد بها مجرد الاهتمام بالذهاب لا ماكن العباده ، ولكن يتميز الشخص بالسعى وراء تفهم غموض الكون وعلاقته بربه .(٢٩٦)

٢٨) تعريف محمد احمد غالى (١٩٦٤)

ان القيم هى تلك المفاهيم التى ترتبط بمجموعه من الدلائل والاشارات والتسميات لبعض المعايير الاجتماعيه التى يقيس بها الفرد ويحكم على اشكال معينه من السلوك او على أمور وتصرفات فى مواقف عامه ، ويمكن

---

(٢٩٥) محى الدين احمد حسين (١٩٨١) ص ١٣

(٢٩٦) سيد عبد العال (١٩٨٦) ص ١٨

ان تلاحظ اثرها فيما يستجيب به الفرد من عبارات لفظيه تعبر عن حكمه على هذه الامور .(٢٩٧)

٢٩) تعريف عطيه هنا (١٩٦٥)

ان القيم هى تنظيمات معقده لاحكام عقليه وانفعاليه معممه نحو الاشخاص أو الاشياء او المعانى ، سواء كان التفضيل الناشىء عن هذه التقديرات المتفاوته ، صريحا أو ضمنيا ، وان من الممكن ان نتصور هذه التقديرات على أساس انها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهى بالرفض (٢٩٨)

٣٠) تعريف تاجورى (١٩٦٥)

القيم عباره عن مفاهيم تختص بما هو جدير بالرغبه . ومن ثم فهى تقف كقوى مؤثره على نماذج واشكال وغايات السلوك البشرى(٢٩٩)

٣١) تعريف محمد ابراهيم كاظم (١٩٦٥)

القيمه هى عباره عن مقياس أو مستوى له ثبات واستمرار لفتره زمنيه وهى مستوى أو معيار تستهدفه فى سلوكنا ونسلم بأنه مرغوب فيه او مرغوب عنه (٣٠٠)

٣٢) تعريف محمد عاطف غيث (١٩٦٦)

القيم هى العناصر الثقافيه التى تجعل الثقافات الأخرى عسيرة الفهم فهى موضوع الرغبه الانسانيه والتقدير ، ولذلك تشمل كل الموضوعات والظروف والمبادىء التى أصبحت ذات معنى خلال تجربه الانسان الطويله وقد تكون ايجابية او سلبيه اى قيم مرغوبه او قيم غير مرغوبه . مثال ذلك ان الزهور قد تكون ايجابيه فى ثقافه بينما لا تكونكذلك فى ثقافه اخرى . ولهذا كانت فى أساسها ذات طبيعه نسبيه لانها تعبر عنالافكار المتعلقه بالأهميه النسبيه للأشياء . كما ان اتجاه الفرد هو ميله بطريقه معينه تجاه أحد القيم.(٣٠١)

---

(٢٩٧) ، (٢٩٨) سيد عبد العال ١٩٨٦ ص ١٨ ، ١٩

(٢٩٩) محى الدين احمد حسين ١٩٨١ ص ٣٨ ، ٣٩

(٣٠٠) محمد ابراهيم كاظم قراءات فى علم النفس الاجتماعى ١٩٦٥ ص ٦٣٨ وما بعدها .

(٣٠١) كمال التابعى ١٩٨٥ ص ١٩

٣٣) تعريف بيتل ومندلسون (١٩٦٦)

استخدما لفظ القيم للدلالة على معنى مرادف للفظ معيار وللفظ الاتجاهات .(٣٠٢)

٣٤) تعريف نجيب اسكندر وزملائه (١٩٦٧)

القيم لا تخرج عن كونها أحكام ، يطلقها الانسان على الاشياء ، وهذة الاحكام تخضع لعوامل الخبره المكتسبه من التفاعل المستمر مع البيئه الاجتماعيه .(٣٠٣)

٣٥) تعريف آن انستازى (١٩٦٨)

ترى ان القيم اهتمامات أو دوافع أو اتجاهات تقيميه .(٣٠٤)

٣٦) تعريف جابر عبد الحميد جابر (١٩٦٨)

القيم هى مفهوم يميز الفرد ، أو الجماعة التى ينتمى لها ويحدد لها ما هو مرغوب فيه وجوبا ، ويؤثر فى انتقاء اساليب العمل ووسائله وغاياته .(٣٠٥)

٣٧) تعريف باير وتوفلر (١٩٦٩)

يرى باير فى القيم ويشاركه توفلر اتجاهه فى القيم التى يتبناها الأشخاص عوامل هامه محدده لسلوكهم . فعندما يؤدى المرء سلوكا معينا ، أو يختار مسارا ما مفضلا له على سلوك أو مسار آخر ، فانه يفعل هذا وفى ذهنه ان السلوك او المسار الاول انمايساعدة على تحقيق بعض من قيمه أفضل من السلوك الآخر . ويفرق باير بين نوعين من القيم ، القيم كما تتمثل فى الاشياء ، والقيم كما يقتنفها الأشخاص ، حيث تمثل القيم الاول خصائص تقويميه من خلال تقدير الاشياء استنادا الى بعد من الابعاد ، اما القيم الأخرى فهى عبارة عن استعداد معين للتعرف او السلوك بشكل محدد يمكن الوقوف عليه من خلال عمليه الملاحظه . ويصنف (باير) القيم التى يحتضنها الافراد الى فئات ثلاث ، قيم تعود بالنفع على حامليها ،

---

(٣٠٢) ، (٣٠٣)، (٣٠٤) ، (٣٠٥) سيد عبدالعال(١٩٨٦)ص ٢٠ - ٢٢

وقيم يعود بعض تنفعها على حامليها والبعض الآخر على الأخرين ، وقيم يعود عائدها على الأخرين فقط .(٣٠٦)

٣٨) تعريف براى بروك (١٩٦٩)

يتعامل براى بروك مع القيم من منظور الاتجاهات فهو يقول ان نسبه قيم معينه الى مجموعة من الافراد انما يعنى ان لديهم اتجاهات ايجابيه حيال بعض جوانب الحياه ، وأخرى سلبيه تجاه بعض منها مختلف . ويتضمن هذا التعريف أ) قياس للقيمه من خلال الاتجاهات .

ب) الاختيار بين بدائل .(٣٠٧)

٣٩) تعريف سملسر smelser (١٩٦٩)

ان القيم بمثابه التفضيل بين الحالات التى تعمل موجها لسلوك الانسان تجاة الاغراض المشروعه التى تقود الحدث الى الفعل الاجتماعى(٣٠٨)

٤٠) تعريف تومبسون Thompson (١٩٦٩)

انها تحدد الملامح الاساسيه لتقاليد وقوالب الحياة المدنيه وانها تحدد الاشياء التى يتطلع اليها الافراد " انها تحدد على المدى البعيد اسلوب الحياة الذى ينبغى ان يكون(٣٠٩)

٤١) تعريف محمد ابراهيم كاظم (١٩٧٠)

يعرف القيم على انها اهداف يسعى اليها الفرد بقيه تحقيقها . وهى فى وقوفها كأهداف تمثل مرجع حكم للافراد على انماط سلوكهم ، كما تتحدد من خلالها احداثهم فى ميادين كثيره من الحياة . والقيمه فى رأيه قد يعبر عنها صراحه من خلال الالفاظ والعبارات أو ضمنيا كما تتكشف بشكل غير مباشر فيما يصدره الفرد من سلوك .(٣١٠)

---

(٣٠٦)، (٣٠٧) محى الدين احمد حسين ١٩٨١ ص ٣٧ ، ص ٣٣

(٣٠٨) Smelser, N. Introduction to boys and girls - New Jerssy. Prentince. Hall-inc, Engleclirfe (1969)

(٣٠٩)

تعريف محمد ابراهيم كاظم (١٩٧٠)

(٣١٠) محمد ابراهيم كاظم : القيم السائده بين الشباب من معلمى المرحله الابتدائيه فى جمهورية مصر مرجع سابق ص ٦

٤٢) تعريف ناديه حليم سليمان (١٩٧٠)

القيم عباره عن تنظيمات لاحكام عقليه نحو الاشياء أو المعانى ، توجه وتتمركز حولها اختيارات الفرد فى مجالات الحياة المختلفه ، وذلك فى ضوء معايير الجماعة التى ينتمى اليها.(٣١١)

٤٣) تعريف عبد الباسط محمد حسن (١٩٧٠)

القيم تعنى الاتجاهات المشتركه .(٣١٢)

٤٤) تعريف جيلفورد (١٩٧١)

يحدد جيلفورد القيمه اجرائيا مشيرا الى امكانيه دراستها اما من خلال السلوك وما ينطوى عليه من اقدام أو احجام عن انشطه معينه ، أو من خلال ما يعبر عنه الفرد من تفضيل لجوانب معينه من الحياة.(٣١٣)

٤٥) تعريف ماكيشى ، ودويل (١٩٧١)

القيم هى دافع عام وشائع الوجود فى جميع الافراد فى المجتمع بمعنى آخر دوافع عامه للسلوك تشبع بين جميع افراد المجتمع .(٣١٤)

٤٦) تعريف عبد الباسط محمد عبد المعطى (١٩٧١)

مستوى أو معيار للانتقاء من بين البدائل أو الممكنات الاجتماعيه الموجوده أمام الشخص الاجتماعى فى الموقف الاجتماعى .(٣١٥)

٤٧) تعريف كلفن (١٩٧١)

القيم بالنسبه له ما هى الا انعكاس للاسلوب الذى يفكر الاشخاص فيه ويشعرون به فى ثقافه معينه وفى فتره زمنيه بذاتها .(٣١٦)

٤٨) تعريف عماد الدين سلطان وزملائه (١٩٧٢)

يرون ان القيم هى المسئولة عن الاحكام التى يصدرها الانسان على موضوع أو موقف ويرى فيها الانسان شيئا من الحق او الخير أو الجمال ، ومن الواضح ان استجابه الفرد لموقف معين او اصدارة حكما على تضيه معياريه

---

(٣١١) سيد عبد العال : ١٩٨٦ ص ٢٢

(٣١٢) عبد الباسط محمد حسن : عرض تحليلى لمفهوم القيمه فى علم الاجتماع (القاهره ، المجله الاجتماعيه القوميه ، العدد الاول ١٩٧٠)ص ١٠٣ - ومابعدها

(٣١٣) محى الدين احمد حلسين ١٩٨١ ص ٤٢

(٣١٤) ، (٣١٥) ، (٣١٦) سيد عبد العال ١٩٨٦ ص ٢٣ - ٢٥

انما ينبع اساسا من القيمه التى يؤمن بها .(٣١٧)

٤٩) تعريف مظفر شريف (١٩٧٣)

يعرف القيمه على انها تلك الروابط الوجدانيه والشخصيه التى تربط بين الشخص وبين موضوعات الاهتمام.(٣١٨)

٥٠) تعريف ماسلو (١٩٧٣)

نظر ماسلو الى القيم من منظور الانشطه السلوكيه مما دفع به الى تمثل القيم كدوافع حتى تقام الصله المباشره بينها وبين ما يصدرة الفرد أو الاقرار من سلوك .(٣١٩)

٥١) تعريف الينسون (١٩٧٣)

يعرف القيم على انها تلك الافكار التى تعبر عما هو جدير بالرغبه والاهتمام ، ومن ثم فانها تمثل بالنسبه للفرد مادته فى الحياة اليوميه من عمل وزواج وحياة اجتماعيه وخطط للمستقبل .(٣٢٠)

٥٢) تعريف روكتش (١٩٧٣)

يعرف القيمه بأنها معتقد واحد ذو خط منالدوام يحمل فى فحواه تفضيلا ، شخصيا كان اساسا او اجتماعيا ، لغايه معينه من غايات الوجود أو لضرب معين من ضروب السلوك الموصله الى هذه الغايه .(٣٢١)

٥٣) تعريف اميره محمد (١٩٧٣)

القيمه مقياس او معيار أو مستوى تستهدفه فى سلوكنا ونحكم به على هذا السلوك بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه .(٣٢٢)

٥٤) تعريف ليلى عبد الجواد (١٩٧٣)

القيمه هى عمليه الانتقاء التى يقوم بها الفرد خلال تفاعله مع عدد متنوع من المواقف بحيث تكشف عن اتجاهاته الشامله ، اى انها عمليه تقويم يقوم بها الفرد تنتهى باصدار حكم على موقف أو موضوع ما ذى صبغه

---

(٣١٧) محى الدين احمد حسين ١٩٨١ ص ٣٣

(٣١٨)،(٣١٩)،(٣٢٠)،(٣٢١) محى الدين احمد حسين ص ٣٤ - ٤٣

(٣٢٢) اميره محمد شاهين : الاختلاف فى القيم بين التلاميذ وآبائهم رساله ماجستير تربيه عين شمس ١٩٧٣ ص ١١٢

اجتماعيه بالقبول أم الرفض- تبدأ بالقبول وتمر بالتوقف وتنتهى بالرفض والقيمه بؤره تتجمع حولها مجموعه من الاتجاهات .(٣٢٣)

٥٥) تعريف محمد محمد الزلبانى (١٩٧٣)

القيمه الاجتماعيه هى كل ما يستثير فى مجتمع انسانى اهتماما عاما ، سواء كانت القيمه متمثله فى موضوع حسى ملموس أو فى صفه معنويه مستحبة .(٣٢٤)

٥٦) تعريف روبنسن وشافر (١٩٧٣)

القيمه تكوين فرضى يستدل عليه من خلال التعبير اللفظى والسلوك الفردى والاجتماعى .(٣٢٥)

٥٧) تعريف روكيش وميلتون (١٩٧٣)

يرى المفهوم الاجتماعى القيم انها ، الحكم الذى يصدره الانسان على شىء ما مهتديا بمجموعة المبادىء والمعايير التى وضعها المجتمع الذى يعيش فيه والذى يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك .(٣٢٦)

٥٨) تعريف فؤاد ابو حطب (١٩٧٤)

هى مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الانسانيه والاجتماعيه والماديه ويمكن قياسها ثم حددها اجرائيا فيما بعد فى صورة مجموعة استجابات القبول او الرفض ازاء موضوعات أو اشخاص أو أشياء أو أفكار.(٣٢٧)

---

(٣٢٣) سيد عبد العال ١٩٨٦ ص ٢٥

(٣٢٤) محمد محمد الزلبانى: القيمه الاجتماعيه - الكتاب الاول الخلفيه النظرية للقيم (القاهره ، النهضه المصريه ، ١٩٧٣)ص ١٩

(٣٢٥) نقلا عن سلوى عبد الباقى : القيم التربوية فى أدب الاطفال بالصحف اليوميه مرجع سابق (١٩٨٥) ص ١٦٥

(٣٢٦) نقلا عن عبد الراضى ابراهيم محمد : مرجع سابق ص ٢٦

٥٩) تعريف محمود السيد ابو النيل (١٩٧٥)

القيم عباره عن نظام معقد يتضمن احكاما تقيميه (ايجابيه أو سلبيه تبدأ بالقبول وينتهى بالرفض) ذات طابع فكرى ومزاجى نحو الاشياء وموضوعات الحياة المختلفة ، بل ونحو الأشخاص وتعكس القيم اهدافنا واهتماماتنا وحاجاتنا والنظام الاجتماعى ، والثقافه التى تنشأ فيها ، لما تضمنه من نواحى دينيه واقتصاديه وعلميه .(٣٢٨)

٦٠) تعريف ماكينى (١٩٧٥)

يعنى بها مكونا أو مفهوما مجردا يتأتى من خلال الارتباط بين مجموعة من الاتجاهات " فقيمه المساواة - على سبيل المثال ، انما تتحدد من خلال اتجاهات الفرد حيال الاقليات ، والجماعات العنصرية ، والفقراء والتمييز العنصرى فى المدارس وما الى ذلك .(٣٢٩)

٦١) تعريف مصطفى سويف (١٩٧٦)

يرى ان القيم تقدم المضمون للاتجاهات حيث ان بحوث الاتجاهات بدأت داخل ميدان علم النفس وهى انما تمثل شكلا له طابع أقرب ما يكون الى الطابع التجريدى ، فى حين ان بحوث القيم بدأت داخل ميدان الفلسفه الا انها تحدد لهذا الطابع التجريدى مضمونه وفحواه .(٣٣٠)

٦٢) تعريف رايش (١٩٧٦)

يرى انالقيمه تقف كمعايير ، أو محددات ، أو مثل يجاهد الفرد من أجلها . ويرى ان الاتجاهات والفعل هما نتاجا توجيهات القيم . فالفرد الذى يتبنى المساواه على سبيل المثال كقيمه ، فان هذا ، كما يقول ، قد يعنى ضمنيا ما يأتى :

أ) اتجاه ايجابى حيال الزنوج، والسلوك بشكل يتسق مع هذا الاتجاه.

ب) اتجاه ايجابى حيال المرأة والسلوك بمالايتعارض مع ذلك.(٣٣١)

---

(٣٢٨) سيد عبد العال ١٩٨٦ ص ٢٦

(٣٢٩) ، (٣٣٠) ، (٣٣١) محى الدين احمد حسين ١٩٨١ س ٣٤ ، ص ٣٢ ، ص ٤١

٦٣) تعريف محمود عوده (١٩٧٦)

ينظر الى القيم على انها تلك الاحكام المعياريه التى توجه السلوك الانسانى الانتقائى أو التى تحسم الاختيار الانسانى فى مواقف بعينها ، وهى بذلك قد تنطوى على المصالح والمنافع والالتزامات والواجبات الأخلاقيه وغير ذلك من أنماط التوجيه الانتقاتى .(٣٣٢)

٦٤) تعريف سيد عبد العال (١٩٧٦)

القيم مفهوم يدل على مجموعة الاتجاهات المعياريه المركزيه التى تتكون لدى الفرد فى المواقف الاجتماعية ، فتحدد له اهدافه العامه فى الحياه والتى يتضح من خلال سلوكه العملى أو اللفظى .(٣٣٣)

٦٥) تعريف محمود ابو العينين (١٩٧٦)

القيم ظاهرة انسانيه تاريخيه واجتماعيه ثقافيه ، وانها تتميز بالنسبه والطابع الطبقى ، وبالصراع والتباين والتغير ، وأنها علائقيه ترتبط بخبره الجماعة ومواقفها .(٣٣٤)

٦٦) تعريف اورده قاموس اوكسفورد (١٩٧٩)

تعنى كلمه قيمه value الشئ الثمين ذا الاهمية .(٣٣٥)

٦٧) تعريف محى الدين احمد حلسين (١٩٨١)

القيم عباره عن مفاهيم تختص بغايات يسعى اليها الفرد كغايات جديده بالرغبه ، سواء أكانت هذه الغايات تطلب لذاتها او لغايات

---

(٣٣٢) محمود عوده : مشكلات منهجيه فى دراسة القيم فى المجتمع المصرى ، (ورقه مقدمه الى المؤتمر الدولى للاحصاء والحسابات العلميه المركز القومى للبحوث الاجتماعيه والجنائيه ، ١٩٧٦) ص ٨٢

(٣٣٣) سيد عبد العال : القيم والطموح على ضوء الوضع الطبقى - دراسة نظريه ميدانيه مرجع سابق ص ٣٢

(٣٣٤) محمود ابراهيم ابو العينين : الادب والقيم الاجتماعيه القرويه . رساله ماجستير فى علم الاجتماع كلية الاداب - جامعه عين شمس ١٩٧٦

نقلا عن سالم عبد العزيز محمود : دراسات سوسيولوجيه وانثروبولوجية فى المجتمع المصرى (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٠) ص ١٧٥

(٣٣٥) The concise oxford Dictionary, Ibd. P. 1285

نقلا عن عبد الراضى ابراهيم محمد : مرجع سابق ص ١٢

ابعد منها . وتتأتى هذه المفاهيم من خلال تفاعل ديناميكى بين الفرد بمجد ذاته الخاصه وبين نوع معين من انواع الخبره .وتتكشف والات هذه القيم فيما يمكن على محتضنيها من اختيار لتوجه معين فى الحياه بكل عناصرة المختلفه من بين توجهات اخرى متاحه . توجها يراه جديرا بتوظيف امكاناته المعرفيه والوجدانيه والسلوكيه .(٣٣٦)

٦٨) تعريف سيمر نعيم احمد (١٩٨٢)

حكم عقلى او انفعالى على أشياء ماديه أو معنويه يوجه اختبارات الافراد بين بدائل السلوك فى المواقف المختلفه .(٣٣٧)

٦٩) تعريف محمد على (١٩٨٢)

مجموعة من المعتقدات التى تتسم بقدر من الاستمرار النسبى والتمثل موجهات للاشخاص نحو غايات أو وسائل لتحقيقها ، وانماط سلوكيه يختارها ويفضلها هؤلاء الاشخاص بديلا لغيرها ، وتنشأ هذه الموجهات عن تفاعل بين الشخصيه والواقع الاجتماعى الاقتصادى الثقافى ، كما تفصح عن نفسها فى المواقف والاتجاهات والسلوك اللفظى والسلوك الفعلى والعواطف التى يكونها الافراد نحو موضوعات معينه .(٣٣٨)

٧٠) تعريف عبد الهادى الجوهرى (١٩٨٣)

ان القيم احكام مكتسبه من الظروف الاجتماعيه تبشر بها الفرد ويحكم بها وتجدد مجالات تفكيره وتحدد سلوكه وتؤثر فى تعلمه .(٣٣٩)

٧١) تعريف حامد زهران (١٩٨٥)

القيم هى عباره عن تنظيمات لاحكام عقليه انفعاليه معممه نحو الاشخاص والاشياء والمعانى واوجه النشاط . والقيمه مفهوم مجرد ضمنى غالبا ما يعبر عن الفضل او لامتياز او اوجه التفضيل الذى يرتبط

---

(٣٣٦) محى الدين احمد حسين : مرجع سابق ١٩٨١ ص ٥١

(٣٣٧) سمير نعيم احمد : ماهيه اتساق القيم الاجتماعيه - تاريخها وظروف تشكيلها وتعتبرها فى مصر الكويت ، مقال منشور بمجله العلوم الاجتماعيه ، العدد الثانى ، ١٩٨٢) ص ١٢١-١٤٠)

(٣٣٨) محمد على محمد : مفهوم القيم الاجتماعيه ورقه مقدمه فى اطار بحث اثر تدفق الثروه النفطيه على القيم الاجتماعيه فى المجتمعات العربيه

(٣٣٩) عبد الهادى الجوهرى : قاموس علم الاجتماع (القاهره ،مكتبه نهضه الشرق ،١٩٨٣) ص ١٩٣

بالأشخاص او الاشياء او المعانى او اوجه النشاط .(٣٤٠)

٧٢) تعريف ضياء زاهر (١٩٨٦)

القيم هى مجموعة من الاحكام المعياريه المتصله بمضامين واقعيه يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفه ويشترط ان تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعيه معينه حتى تتجسد فى سياقات الفرد السلوكيه او اللفظيه او اتجاهاته او اهتماماته .(٣٤١)

٧٣) تعريف رشدى طعيمه (١٩٨٧)

يقصد بالقيم المعايير التى اصطلح عليها الحكم بها على الاشياء، ان القيم الاخلاقيه على سبيل المثال هى مجموعة المعايير أو المستويات الاخلاقيه المرغوب توافرها فى سلوك الافراد فى مجتمع معين.(٣٤٢)

٧٤) تعريف حسن شحاته (١٩٨٩)

القيم مجموعة من المعايير التى تحقق الاطمئنان للحاجات الانسانيه ويحكم عليها الناس بأنها حسنه ، ويكافحون لتقديمها الى الاجيال القادمه ويحرصون على الابقاء عليها .(٣٤٣)

٧٥) تعريف محمد رشاد كفافى (١٩٩٠)

هى المعتقدات والاحكام التى مصدرها القرآن والسنه ويتمثلها ويلتزم بها الانسان المسلم وبالتالى تتحدد علاقته بربه واتجاهه نحو حياته فى الأ[illegible] اتجا[illegible] نحو الحياة الدنيا . فهى معايير يتقبلها ويلزم بها المجتمع المسلم واعضائه من الافراد المسلمين ، ومن هنا فهى تشكل وجدانهم وتوجه سلوكهم على مدى حياتهم لتحقيق اهداف لها جاذبيتها ،ويؤمنون بها(٣٤٤)

---

(٣٤٠) حامد زهران - اجلال سرى : القيم السائده والقيم المرغوبه فى سلوك الشباب - ابريل ١٩٨٥ نقلا عن سلوى عبد الباقى : مرجع سابق ص ١٦٥

(٣٤١) ضياء زاهر : مرجع سابق ص ٢٤

(٣٤٢) رشدى طعيمه : تحليل المحتوى فى العلوم الانسانيه (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٧) ص ٣٣٣

(٣٤٣) حسن شحاته : قراءات الاطفال (مرجع سابق) ص ٨٧

(٣٤٤) محمد رشاد كفافى : دراسات فى علم النفس الاجتماعى (مرجع سابق)ص ٣٧

٧٦) تعريف فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٠)

القيمه اتجاه قصدى انتقائى نحو مجموعة أو فئه من الاهداف التى تعتبرها فى حياة الفرد .(٣٤٥)

٧٧) تعريف عبد المعطى بيومى (١٩٩١)

القيم هى ضوابط الحياة فى المجتمع فاذا اختلت الضوابط اختلت الحياة تماما كما تختل الصمامات التى تمسك جهازا آليا فانه يختل ولا يحقق القصد منه .(٣٤٦).

---

(٣٤٥) فتحى مصطفى الزيات : العلاقه بين النسق القيمى ووجهه الضبط ودافعيه الانجاز (القاهره ، الجمعية المصريه للدراسات النفسيه ، الكتاب السنوى ١٩٩٠) ص ٥٤٥

(٣٤٦) عبد المعطى بيومى : لماذا يغيب الصواب والعقاب فى حياتنا مقال منشور بجريده الاهرام بتاريخ ١٩٩١/١/٤ ص ١٣

وبعد ان قام الباحث الحالى باستعراض ومناقشه التعريفات السابقه للقيم ، قام بدراسة فى تحليل مضمون تلك التعريفات ، وتوصل من ذلك الى اثنتا عشر معنى وردت فى تلك التعريفات فيما يلى عرض لها وتكرار ورودها والنسبه المئويه لتكرارها وترتيب اهميتها النسبيه .

الترتيب	المعنى الوارد فى التعريف	تكرار ورودها	النسبه المئويه للتكرار
١	أحكام معياريه	١٢	١٥ر٥٨٪
٢	اتجاهات عامه	١٢	١٥ر٥٨٪
٣	دوافع ورغبات	١١	١٤ر٢٩٪
٤	اهتمامات	١٠	١٢ر٩٨٪
٥	تفضيلات	٦	٧ر٧٩ ٪
٦	أحكام تقويميه بالمرغوب	٥	٦ر٤٩ ٪
٧	أحكام عقليه	٥	٦ر٤٩ ٪
٨	معتقد	٥	٦ر٤٩ ٪
٩	مقياس أو مستوى أو معيار	٤	٥ر١٩ ٪
١٠	توجهات قيميه	٢	٢ر٥٩ ٪
١١	موجهات سلوك	٢	٢ر٥٩ ٪
١٢	رد فعل لخبره	٢	٢ر٥٩ ٪
		٧٧	١٠٠٪

ولقد انتهى الباحث من ذلك الى استخلاص أن هناك ملامح اساسيه تميز القيم عن غيرها من المفاهيم تعرضها فيمايلى :

١) ان القيم لا تنشأ من عدم ولا تعيش فى فراغ ، فهى تنشأ فى بدايه الأمر فى شكل اتجاه يكتسبه الفرد من مواقف الحياة على اختلافها بدءا بالتنشئه الاجتماعيه وانتهاءا بالتأثر بالجماعة المرجعيه التى ينضم الفرد اليها خلال رحلة المتصله فى الحياة الاجتماعيه والتى يهم الفرد معرفه رأيها فيما سيقوم عليه من اعمال . لهذا كانت هناك قيم خاصه للمدمنين وقيم خاصه للمبدعين وقيم خاصه للانتهازيين .. وقيم خاصه . الخ - للنفاق وقيم خاصه للنقاء ... الخ .

٢) ان القيم تأخذ مضمونها من الثقافه ، بل ومن الثقافه الفرعيه التى تميز كل مجتمع من المجتمعات . وبالتالى لا نستطيع التسليم بأن موضوعات القيم ثابته لدى كل الافراد حتى مع اختلاف المستويات الثقافيه والعمريه . فنحن على سبيل المثال لا يمكن بحال من الاحوال ان نقيس قيم مجتمعات اسلاميه بمقياس(فرنون وزملاؤة) حيث نجد ان القيمه السياسيه كما يقيسها فرنون وزملاؤه من خلال مقياسهم تقر السعى للقوة والسلطه والقياده والاماره بالتعبير الاسلامى فى جميع المجالات بينما يقف الاسلام على النقيض من ذلك ، كذلك فيما يختص بالقيمه الاقتصاديه فنحن نجد ان الرجل الاقتصادى غالبا ما يستهدف التغلب على غيره اقتصاديا او حتى القضاء عليه والتباهى فى اذلاله والتفشى فى اشهار الأخرين افلاسهم وانهيارهم بينما يقف الاسلام بقيمه موقفا مناقضا لهذا تماما بالنسبه للمجال الاقتصادى فالمعتقدات والأحكام التى مصدرها القرآن والسنه ويتمثلها الفرد فى المجتمع المسلم تدعوه الى ان يقف مع اخوته فى الانسانيه موقفا يتسم بالرحمه والحب والاعانه .

ولذا فالباحث على قناعه تامه بأن أى تطبيق لمقياس فرنون وزملاؤه للقيم على عينه من الأفراد فى مجتمع اسلامى ، هو من قبيل نظام " تحصيل حاصل " ليس له مرد أو عائد يعود على مجتمع ثقافته اسلاميه بالنفع .

٣) ان القيم تكون فى البدايه خارج الطفل . حيث يتمثلها بعد ذلك بدءا بالتنشئه الاجتماعيه داخل الاسرة وبتحديد نسق قيمى للجماعة التى يتعامل معها والتى تحدد هويته الدينيه فيما بعد كمعتقد رئيسى ولهذا فقد اكد مقياس ترتيب القيم عند الاطفال تصدر القيمه الدينيه عند الطفل فى المرحله العمريه (٩ - ١٥) لا فرق فى ذلك بين سوى او معوق ، ذكر أو انثى ، تعليم أساس (حلقه أولى أم ثانيه) .

٤) على الرغم من شعور الطفل فى مرحلة مبكره من حياته عندما يبدأ فى الاحساس بأهميه تمثله لقيم جماعته المرجعية ليتكيف معها ، الا ان هذا التكيف فيما يتعلق باكتساب القيم انما هو فى حقيقه الأمر ، تكيفا فريدا بمعنى انهم لا يستوعبون قيم جماعتهم بطريقه واحدة ، فهم ليسوا صورا متشابهه أو فسخا متطابقه نسخت بالكربون لجماعتهم المرجعيه التى ينتمون اليها .

٥) ان القيم كمعايير قد يكون للفرد فيها حريه الاختيار أو لا يكون طبقا لما تحققه لة من اشباع حاجه ما يفتقر اليها ، كما ان ترتيبها لايظل على حال واحده ثابته فى سلم قيم الشخص ، بل يتغير بالنسبه لـ نظره الشخص للحياة على العموم وبالنسبه لنموه ونضجه الجسمى والعقلى والاجتماعى والانفعالى .

٦) ان القيم كمعايير تختلف من جماعة مرجعيه الى جماعة مرجعيه اخرى فقيم الانجاب تمثل اهميه كبيره فى المجتمع الريفى بالمقارنه بالمجتمع الحضرى ويرجع ذلك الى اسباب سيكولوجيه واجتماعيه ودينيه واقتصاديه وهذه الاسباب متداخله الى حد كبير .

٧) ان هناك اختلاف بين القيم عامه كمفهوم يعرضه ويتبناة الباحث والقيم التربوية بصفه خاصة كمحور لدراستنا وكمفهوم يتبناة الباحث .

وفى ضوء العرض السابق ، الذى بدأ باستعراض للعديد من التعريفات السابقه لمفهوم القيم عامه ، وبالعرض التاريخى لها لامكانه تحليل مضامينها . انتهى الباحث الى (التعريف الاجرائى لمفهوم القيم الذى يعتمد على وظائفها وكيفيه قياسها) على النحو التالى :

القيم " معتقدات تحمل تفضيلات واهتمامات وموجهات سلوك (ايجابيه او سلبيه) ناشئه عن اختيار حر ورد فعل لخبره مكتسبه تحقق اشباع حاجه الانسان نتيجه عوامل الثواب والعقاب والاقتداء " وهى معايير للاختيار من ابدال تتحدد على اساس اطار المرجع الذى يكونه الفرد .

ثانيا : مفهوم القيم التربويه :

ان الباحث على قناعه تامه بأن القيم كموجهات سلوك تحقق اشباع حاجه ما لانسان ، انما يؤكد على انه ما من انسان الا وله قيم ، ولذلك فان هناك قيما للمدمنين(٣٤٧) وقيما خاصه للمبدعين(٣٤٨) وقيما أخرى للانتهازيين(٣٤٩) ... الخ

(٣٤٧) حسنى الجبالى : علم النفس ومشكلات سوء التكيف الجديده " الادمان والتطرف :(القاهرة ، المؤلف ، ١٩٩٠) ص ٢٥ - ٢٧

(٣٤٨) محى الدين احمد حسين : القيم الخاصه للمبدعين مرجع سابق .

(٣٤٩) حامد عمار : فى بناء البشر مرجع سابق .

وان القيم ما هى الا ثمرة تفاعل الفرد بمحدداته الشخصيه معمتغيرات اجتماعيه معينه او سياق اجتماعى بذاته ولهذا يمكن ان تكون القيم نسبيه كما يراها(جون ديوى)يمكن تعتبرها عند مد من قد انتقل من جماعة مرجعيه حسنه الى جماعة مرجعيه فاسدة أو العكس بعد ان يتم شفاؤة وتدعيم القيم الدينيه والروحيه لديه عن طريق الداعيه الدينى المتخصص . على عكس القيم التربويه فوجوب ان يكون المصدر الذى تستقى منه هو القرآن الكريم والسنه النبويه الشريفه سواء كان ذلك عند المسلمين الاوائل او مسلمى القرن الحالى وحتى الى يوم الدين فهى مطلقه .

ومن هنا فوجوب الاشاره الى أن هناك اختلاف بينالقيم الخاصه للفرد وبين القيم التربوية الملتزمه بثقافه المجتمع وضوابط الحياة فيه ، باعتبار التربية وسيله فى المحافظه على قيم المجتمع عرضا (أى فى الجيل الواحد) وطولا (ايبتتابع الأجيال)وتوجيه التغير الاجتماعى . فالمرغوب فيه فى هذا المجتمع ، يصبح رغبه لدى أى فرد بعمليات المسايره والانصياع يتفق الباحث مع مايشير اليه (ما كيفر شارلزبيح) الى ان للتربيه الدور الاكبر فى تغيير القيم التى ترتبط بالاوضاع الحاليه ، واحلال قيم جديده تكون مرتبطه بالتغيرات الجديده كلها ، وخلق الوعى لدى المواطنين لتقبل الجديد والتكيف معه فى حث الناس على أن يسلكوا مسلكا معينا ، وغرس العادات التى تتطلبها المواقف الجديده الناجمه عنالتغير الجديد(٣٥٠) واذا كنا قد اكدنا فى التعريف السابق للقيم والذى يتبناه الباحث على انها معتقدات تحمل تفضيلات أواهتمامات ومن ثمتظهر أهميه عنصر الاهتمام فى حدوث السلوك ، فأى تغير فى الاهتمام اوالشىء موضوع الاهتمام ينتج عنه بالتالى تغير فى القيمه المصاحبه له ، ومعنى ذلك فالتربيه الموجهه الملتزمة بثقافه المجتمع العربى المسلم وضوابطه الحياه فيه تستطيع ان تغير من قيم الشخص المدمن اذا غيرت من موضوعات اهتمامه ، فكلما غيرنا من اهتمامات الشخص حول الموضوعات المختلفه أدى ذلك الى تغير مماثل فى القيم المصاحبه لموضوعات الاهتمام هذه .والتربية تستطيع ان تفعل ذلك ازاء القيم

---

(٣٥٠) ماكيفر شارلزبيج : المجتمع - الجزء الثالث (ترجمه) سمير نعيم احمد (القاهرة ، مكتبه النهضه المصريه ، ١٩٧١) ص ٩٧٤ ، ٩٧٥

التى اصبح التمسك بها غير مجد أو غير ملائم لروح العصر ، او يكون التمسك بها مما يؤدى الى تعويق خطط التنميه المختلفه كما يشير بذلك (محمد عبد السميع عثمان) ومن ذلك على سبيل المثال القيم الخاصه بالانجاب فى المجتمعات الريفيه أو القيم التى تشكل النظره الى النوع والتعدد ، وقيم الزواج المبكر بتغير الاهتمام بها، عن طريق ابراز عيوب تلك القيم السابقه فيفتر الاهتمام بها تدريجيا ، ثم ينتهى الأمر بأن يمحى هذا الاهتمام كليه . ثم تستطيع التربية فى الوقت نفسه أن تخلق لدى الافراد فيما جديده تحل محل القديمه ، وذلك عن طريق ادخال موضوعات جديدة فى حياة الافراد (فى المجتمعات المسلمه) وابراز أهم محاسنها وتوضح مزاياها وبيان فوائدها ، فتستطيع من ثم ان تستحوذ على اهتمام الافراد نحوها ، وبالتالى تخلق فيما ايجابيه مصاحبه لها [٣٥١] والتى يجب ان يتمثلها الانسان المسلم والتى مصدرها القرآن الكريم والسنه النبوية الشريفه ، والتى تصبغه بصبغتها الفريده ... تلك الصبغه التى هى من صنع الله سبحانه وتعالى . فهى تشكل نظره وحكم الانسان بالنسبه للحياة الدنيا وللحياة الأخرى - ايضا . كذلك يمكن للتربيه ان تغير من مفاهيم وقيم الشخص الفهلوى الطامع دائما الى ما عند غيره من حقوق ، غير العابىء بادراك مسئولياته وواجباته او الالتزام بها كطريق للوصول الى ما وصل اليه غيره وهو الذى يعتقد ان الجهد انما يبذل لتفادى بذل الجهد الحقيقى ، واذا تعرض لفشل او تقصير فوسائل التبرير وازاحه المسئوليه كثيره لاحصر لها وهو فوق هذا هو الذى يقوم بعمله ويصل الى نتائجه بأقصر السبل . وعلى التربية بما تبثة من قيم ان تخلق بدلا من شخصيه فهلويه طفيلية انتهازية (برزت على السطح من مخلفات سياسة الانفتاح الاستهلاكى الذى انتهى فيه عصر الجنيه المصرى واصبحنا فى عصر الدولار سيد الموقف . وكان من علامات الموقف شركات الاحتيال والسمسره وكان التكالب على المجد المالى والمادى تحت شعار " اللى تكسب به العب به " و .. بعدنا الطوفان " وسلاحنا الكذب لا الصدق ، والنفاق لا النقاء ، والطعن فى الخفاء لا المواجهة الصريحه وتسيد قيم الاستهلاك ، وتقهقر قيم الانتاج - بسببه اهتزت القيم وتلوثت الاخلاق) يقع على عاتقها خلق

---

(٣٥١) محمد عبد السميع عثمان : مرجع سابق ص ٤٨ - ٤٩ .

شخصيه منتجه خلاقه واعيه بنفسها ، تسعى الى تغيير اهتمامات هذا النمط الفهلوى وان تؤكد له عن طريق ضرب القدوة وعرض نماذج (سواء عن طريق قصص الالغاز والقصص الدينى الهادف) منتجه تقوم استجابتها وسلوكها على العمل الجاد والتعقل والمعرفه والصبر والتخطيط والصدق والطاعة وتحمل المسئوليه والشجاعه والمشاركه البناءة فى حياة المجتمع .

تستطيع ان تؤكد بعد العرض السابق الى ان هناك فرق بين القيم عنه والقيم التربوية الموجهه التى يشترك فيها الأسرة والمدرسة ووسائل الاعلام المرئييه والمسموعه والصحافه ، متضمنه قيما تربويه نابعه من ثقافه المجتمع وضوابط الحياه فيه .

ولقد عرض الانثروبولوجى الكبير كلوكهون لقصه النافا هو العجوز السيد " موستاش " حين قصها بنفسه على كلوكهون انذاك حيث قال :

"كان ابى يخبرنى دوما عن أهميه ان اقول الصدق دائما ، لانه فمن الخطأ ان يكذب المرء. ولقد قال لى ابى مرارا ، وقد كنت صغيرا " لا تكذب قط ولا تمتد يدك الى مال غيرك مطلقا . وقد قال " لى ايضا يمكنك ان تلعب مع الفتيات ، ولكن حذار ان تمتد يدك الى واحده منهن بلمسه او مسكه خارج عن حدود اللياقه والتأدب ؟ لذلك لم المس ابدا يداى فتاه لمسه محرمه . وقد قال لى ابى ايضا لا تقامر ... ولا " تسكر " ... والا سوف تفقد كل نقودك . وقد قال لى ايضا " اهتم بمظهرك امام أقرانك واقتنى افخر الملابس حتى تستطيع ان تلهو وتلعب مع صديقاتك فى غير خجل . وحتى تدخل ارقى الحفلات الراقصه ، لانك بغير ملابس فاخره . لن تستطيع ان تحضر مثل تلك الحفلات . والان اتذكر جيدا كل ما قاله لى ابى ، واعتقد ان كل ما قاله كان صادقا . فقد سرت فى حياتى طبقا لتعاليمه ، فلم المس شيئا حراما ، ولم اعمل عملا سيئا قط فى حياتى ."

ويعلق كريتش وزملاؤة علىقصة ذلك النافا هو العجوز " السيد موستاش" بقوله . ان ذلك العجوز يخبرنا فىقصته تلك بالمميزات الشخصيه الهامه بالنسبه له . وهى مميزات لها قيمه كبرى لدىجماعته المرجعيه " اسرته " وهى قيم لقنتها لة عبر حياته . فتلك القصه التى يرويها (كلوكهون)

توضح لنا فى الواقع الاهميه الكبرى لمجموعة المعايير التى تنصاع لها جماعة النافا هو ، وهى فى النهاية تعكس قيم المجتمع الذى يعيشون فيه فالمرغوب فيه فى هذا المجتمع يصبح رغبه لدى أى فرد بعمليه المسايره والانصياع وبفعل الخبره المباشره والاحتكاك الدائم وهو وان كانت تختلف من جماعة مرجعيه لجماعة مرجعيه اخرى داخل اطار الثقافه الواحدة الا انها لا تختلف كثيرا عن المجتمع الأصلى .(٣٥٢) الا ان (سارتر) يقول " ان الغرض الخارجى لمفاهيم الراشدين وقيمهم على الاطفال خطيئه كبيره تجاة الطفوله فلا ينبغى ان يفعل الطفل شيئا حتى يكون قادرا على تكوين رأى - رأيه الشخصى - يستطيع تنفيذة .(٣٥٣) ويؤكد نيل Nill كذلك قيمه الاختيار الحر للطفل لانه " فى ظل الحريه فقط يستطيع ان ينمو فى طريقه الطبيعى واعتقد ان التعليم الخلقى هو الذى يجعل الطفل سيئا ، وانه لا ينبغى ان يكره طفل على تبنى قيم لا يكون مستعدا - طبيعيا - لتبنيها.(٣٥٤)

من العرض السريع السابق يتضح ان القيم التربوية تابعه من ثقافه المجتمع وضوابط الحياه فيه ، فالثقافه الاسلاميه العربية تختلف من حيث العقيده عن الثقافه الغربية وبالتالى وجدنا اختلاف فى القيم التربوية الاسلاميه التى مصدرها القرآن الكريم والسنه النبوية الشريفه عما عداها من الثقافات الأخرى . فاذا كان(فرويد)على حد تعبير (عمر شاهين)قد افترض وجود العواطف لتربط المجتمع وافراده ، فان الاسلام أصر على وجود القدوه فى شخص القائد ... هذه القدوة التى تمتد بجذورها الى الرسول المعصوم .(٣٥٥).

واذا كانت القيم تشكل نظره وحكم الانسان بالنسبه للحياة الدنيا كما يرى(جون ديوى) فان القيم الاسلاميه تشكل نظرته وحكمه بالنسبه للحياة الدنيا وللحياة الأخره ايضا .

ومما سبق توصل الباحث الى تحديد تعريف اجرائى للقيم التربويه على النحو التالى يلتزم به ويتبناه فى البحث الحالى :

---

(٣٥٢) Krech, D. Crutchfield and Ballachey - Individual in society MC. Graw Hill Book. (1962)
نقلا عن سيد عبدالعال : مرجع سابق ١٩٨٦ ص ٣٥ ، ٣٦

(٣٥٣) روجر ستروجان: مرجع سابق (ترجمه) عبدالمجيد عبد التواب سيحه ١٩٨٧ ص ٦٣

(٣٥٤) نفس المرجع السابق ص ٩٣ - ٩٤

(٣٥٥) عمر شاهين : مقال منشور فى جريده الاهرام بتاريخ ١٩٩١/٤/١١ ص ١١

والقيم بحكم هذا التعريف تتحدد اجرائيا على النحو التالى :

١) اختيار اهداف معينه فى الحياة ، ووسائل بذاتها لتحقيق هذه الاهداف، محكوما بعلاقات ذات محاور ثلاثه (علاقته بربه - علاقته بمجتمعه - علاقه بأسرته ونفسه) .

٢) يحكم هذه المحاور جميعا ثلاث قيم أساسيه . يحددها الباحث من خلال القيم التربويه على أنها قيم مركبه وهى

أ) الدين (ويعتبرها الباحث أم القيم جميعا)

ب) الوطنيه .

جـ) الاحساس بالذات .

٣) اتجاهات ايجابيه حيال بعض المواقف والسلوكيات (مثل الصبر - الطاعه الاتقان - النقاء - الصدق - الشجاعة - الانتماء الوطنى - تحمل المسئوليه - الحب - التدين - الامانه ... الخ من قيم يقبلها المجتمع الاسلامى) وأخرى سلبيه حيال البعض الآخر (مثل الكذب - اللامبالاة - النفاق - السرقه - ... الخ من قيم يرفضها المجتمع الاسلامى) .

٤) الحكم سلبا أوايجابا على مظاهر معينه من الخبره ، وما تستند اليه من مبررات ، بقدر ما تؤول اليه من امكانيه تحقيق أو عدم تحقيق القيم التربويه المبثوثه من المصادر المختلفه التى تؤكد على المصدرين الاساسين وهما القرآن الكريم والسنه النوبه الشريفه .

٥) بحكم اتسامها بسمة الجماعيه تتوقع ان تكون القيم الدينيه هى أم القيم وهى تحتل أعلى مواضع النسق الهرمى للقيم فى الترتيب .

(٣) مفهوم النسق القيمى

يعرف (انجلش وانجلش ١٩٥٨ (English, H.B. & English, A النسق القيمى بأنه عبارة عن " مجموعة مترابطه من القيم التى يقبلها الشخص وينتظم من خلالها سلوكه ، سواء بصوره صريحه ، أو دون وعى منه بذلك ".

ويقوم نسق القيم على أساس افتراض العديد من الباحثين ان القيم تنتظم فى شكل ابنيه متدرجه رئيسيه Hierarchical structures وابنيه متدرجه فرعيه .

وبصورة اجرائيه ، يقوم مفهومنسق القيم على أساس افتراض ترتيب القيم التى يتبناها الاشخاص عبر متصل (الأهميه - عدم الأهميه) والقيم الاكثر أهميه هى التى تحتل قمه هذا النسق .

ويرى (روكتيش) Rokeach ١٩٦٨

ان هناك نسقين اساسين للقيم هما نسق القيم الوسيليه ونسق القيم الغائيه Terminal ، كل منهما يتم ترتيب قيمه بصورة مستقله .والمقصود بالقيم الوسيليه هو الطرائق المؤديه الى الغايات الاساسيه ، اما القيم الغائيه فتمثل هذه الغايات الاساسيه نفسها . وهذان النسقان يرتبطان ببعضهما بعض ارتباطا وظيفيا ومعرفيا ، وان كلا هذين النسقين يرتبط بالعديد من الاتجاهات نحو موضوعات ومواقف نوعيه .(٣٥٦)

أما (ضياء زاهر) فيعرف النسق القيس (١٩٨٦) بأنه

نموذج منظم للقيم فى مجتمع آو جماعة ما وتتميز القيم الفرديه فيه بالارتباط المتبادل الذى يجعلها تدعم بعضها بعضا وتكون كلا متكاملا" وهو بالتالى مكون رئيس للبناء الثقافى للمجتمع فهو الذى يحافظ عليه ويدعم وجوده .(٣٥٧)

أما (معتز سيد عبد الله) فيعرف النسق القيمى (١٩٨٩) بأنه

عباره عن موضوعات للاعتقاد او الحكم (بالتفضيل) تتصل بمختلف المعايير الاجتماعيه والشخصيه تتسم بالدوام النسبى والالزام ودفع الفرد الى السعى الدائب الى تحقيقها ، على أساس انها اهداف للحياه ، يحتكم اليها فى تبنيه لمجموعة من الاتجاهات التعصبية ".

---

(٣٥٦) نقلا عن : معتز سيد عبد الله : مرجع سابق ١٩٨٩ ص ٩١

(٣٥٧) ضياء زاهر : مرجع سابق ١٩٨٦ ص ٣١ ، ٣٢

أما التعريف الذى يتبناه الباحث فى الدراسة الحاليه فهو

" نموذج منظم للقيم فى مجتمع أو جماعة ما أو موضوعات للاعتقاد اوالحكم (بالتفضيل) تتسم بالدوام النسبى والالزام والمرونه مرتبه فى مستويات (الزاميه وتفضيليه ومثاليه) يدفع المجتمع افراده الى تحقيقها على اساس انها اهداف للحياة وطاقات دافعه للانسانيه للمساهمه النشطه فى عمليات التنمية والانتاج .

وجهه نظر الباحث حول :

اوجه التشابه والاختلاف بين القيم الخاصه والقيم التربويه وتعقيب فى اطار الدراسة الحاليه :

١) بينما تعبر القيمه عن معتقد فردى فيشير مفهوم القيم التربويه عن معتقد جماعى يعمل على توجيه سلوك الافراد والجماعات فى المجتمع لما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه من السلوك فى المواقف المختلفه .

٢) بينما القيم يمكن ان تكون ايجابيه أو سلبيه لانها تعتمد اساسا على الاطار المرجعى للفرد ، فان القيم التربويه ايجابيه دائما لان الاديان قد حثت عليها .

٣) ان القيم خاصه بأفراد وجماعات مرجعيه (سواء أكانت جماعات مرجعيه ايجابيه او جماعات مرجعيه فاسده) لهذا كانت هناك قيم خاصه للمبدعين وقيم خاصه للمدمنين وقيم خاصه للعصابيون النيروزيون وكذلك هناك قيم خاصه للنصابين .

٤) حيث ان كل ثقافه تعتقد بدين وعرف وتقليد وفلسفة ، فهى تصطنع مدارس مقصوده ترعى انشطه موجهه ، فلابد ان تكون لهذه المدارس قيما تربويه ، وان تؤدى وظائفها فى اطارها وعليها وبها ، لهذا كان هناك قيما اسلاميه وأخرى غير اسلامية .

٥) ان البعض يدين بقدر اكبر من الانماط العامه ، ولاوسط حسابى مقنن بين الاثنين . واذا فقد أحد الافراد قيم الثقافه التى يدين بها مجتمعه اصبح انسانا هامشيا لا منتميا (شاردا)

هكذا كان الحال مع الاديب الهندى المولد ، الانجليزى الجنسيه ، المرتد عن الاسلام (سلمان رشدى) فهو خلوا من القيم العامه لانه مغترب عن دينه

وعقيدته وتقاليد موطنه الاصلى - لا ينتمى الى ثقافه مجتمعيه حاضره أو ماضيه يلتزم بتقاليدها ، فهو بهذا يتخذ أحكام مردها الى قيم خاصه به فقط .

٦) كل المدارس فى اطار ايه ثقافه تدين بقيم على الرغم من وجود خلاف حاد حول مدلولاتها وتطبيقاتها . فبعض الافراد والجماعات يعتقد ان القيم التى تدين بها أعلى وارقى من غيرها ، ولذلك يتعين عليها فرضها فرضا على كل الافراد الأخرين والجماعات الأخرى ،فيعتقد العصابيون النيروزيون وفرق الهيبيز - ان قيمهم دائما على حق وهى الصحيحه على الرغم من اعتراضات الاخرين الذين يعيشون معهم وهكذا اختلفت كذلك قيم الآباء من الابناء وبات الصراع مستمر بين الاجيال ، كل يرى قيمهم هى الحقيقه والآخر هو الوهم .

٧) التكيف والتفرد المتمايز مطلوب للسواء النفسى للطفل - حيث يتعمد الكبار حيث خبرات الأطفال فى قوالب سلوك تتفق مع الأحكام الصادرة عن قيم الكبار ويأتى التكيف حين يفرض على الطفل ان يتلاءم ويتناغم وينصب بالتلبيس فى قوالب الكبار لاعتمادة عليهم فى بقاء ذاته وحياته ، والتفرد المتمايز مطلوب حين لابد ان يكون لكل فرد قيم لكى يكون موجودا كذات ، او لكى يصون تكاملة ويحافظ عليه ككائن حى مثابر مكافح متطور متكامل . ومن هنا كان لابد ان يكون لكل فرد قيم عامة تنتمى الى ثقافه وفلسفه مجتمع معين وقيم خاصه بة .

٨) تنتظم كل من القيم والقيم التربوية فى نسق هرمى متدرج ناتج عن تفضيلات حسب الاولويات فى ضوء اختيار من بدائل أو توجهات متعددة فى الحياه سوف تتضح (من خلال تطبيق مقياس الترتيب القيم عند الاطفال) فى الدراسة الحاليه .

٩) ان التربية هى التى تؤدى الى تكوين اطار مرجع معين ، فاذا نشأ الفرد فى بيئه محافظه كان له اطار مرجع يختلف عن اطار المرجع الذى ينشأ فى بيئه متحرره ومن هنا كانت هناك قيم اسلاميه محافظه مصدرها القرآن الكريم والسنه النبويه الشريفه ، ليست نتاج اجتماعى وانما الامر على النقيض من ذلك ، اذ ان شخصيه المسلم هو نتاج

لها ، وهى التى صبغته بصبغتها الفريدة .. تلك الصبغه التى هى من صنع الله سبحانه وتعالى .

١٠) قيم المجتمعات ليست كلها متشابهه ، لان كل مجتمع يريد ان يخلق بداخله ما يعرف بالشخصيه القوميه التى تميزه عن غيره من المجتمعات ، وبالتالى فان لكل مجتمع ايديولوجيه خاصه به ، اى ان لكل مجتمع من المجتمعات نماذج وانماط تحدد ما يجب ان يكون عليه افراده من خلال ما تبثه وسائله المختلفه من قيم موجهه يراها الباحث هى القيم التربوية . ففى العصر الفيكتورى فى انجلترا كان الطفل المهذب هو الذى يجلس مع أسرته على مائده الطعام وهو صامت كأن الصمت هو الصفه الاولى للطفل المؤدب . وكان مطلوبا من الطفل ليس الصمت فقط ولكن مطلوب منه ايضا ان يرى ما يحدث امامه ولا يجب ان يركز أذنيه فى اى كلام يقال أمامه .

وباختصار ، مطلوب منه ان يلقى ما خلقه الله له من حاسه الكلام ويصهرها فى حاسه السمع ... ولنا ان نتخيل طفلا لا ينطق ولا يسمع .. انه دميه اذن ولها عينان. هكذا يشير (سبوك) فأن كلمات حسنه وسلوك سليم مختلف تماما من عصر الى عصر ومن مجتمع الى مجتمع. (٣٥٨)

١١) قد تختلف القيم وتتعارض مع بعضها داخل النسق القيمى للشخص الواحد ، كأن يكون عند الشخص قيمه النظافه وقيمه الراحه فى نفس الوقت ، وكما قد يكون عند الشخص قيمه الكرم وقيمه حب المال فى وقت واحد . وهنا نجد ان سلوكه سوف يتوقف على ترتيب هذه القيم لدية. (ويبرز ذلك فى الدراسة الحاليه من خلال (تفضيل الاهتمامات الوقتيه نحو الاعتقاد بقبول المواقف الحيويه للقيمه دائما أم غالبا أم أحيانا) بمعنى ان سلوكه يعتمد على اولويات السلم القيمى . كما قد توجد نفس القيم عند شخصين مختلفين ومع ذلك فان كل منهما يسلك سلوكا مختلفا ، فقد يتسم سلوك فرد بالكرم لانه يخرج نسبه من ماله لوجه الله تعالى أو الذى يكرم ضيفه أو جاره بما يتمشى مع تعاليم الاسلام وسنه رسولة وقد يتسم سلوك شخص آخر لكنه (مدمن) بالكرم بتكرار تحمل مصاريف الحصول على المخدر لاحد افراد جماعته المرجعيه الفاسده كما يتراءى لهم ذلك.

---

(٣٥٨) سبوك : مشاكل الأباء فى تربيه الابناء (ترجمه) منير عامر ص ٦٧

بتحليل التعريف السابق للقيم التربويه الذى اورده الباحث يتضح ما يلى :

١) ان المجتمع كله مسئول عن تحقيق القيم واكسابها للاجيال الناشئه من خلال سلوك افراده اليومى .

٢) انغرس القيم وتنميتها ليست وظيفه معلم التربية الدينيه بمفرده ، بل وظيفه جميع المعلمين شعروا بذلك أم لم يشعروا - وظيفه جميع مؤسسات المجتمع متكامله مع المؤسسه التربويه أى المدرسة وليست المدرسة وحدها .

٣) على المدرسة بمناهجها داخل وخارج الفصل ان تولى الاهتماما بقضيه القيم التربوية .

٤) من الأهميه بمكان التوصل الى استخلاص نظريه للقيم التربوية تراعى المنبع الحضارى الاسلامى ومعطيات الواقع ومصدرها القرآن الكريم والسنه النبويه الشريفه .

٥) ان البناء الهيكلى للثقافه الاسلاميه والعربيه له معنى ، لاشتمالة على مجموعة القيم التى يناط بها توجيه السلوك والمفاضله بين الافعال ، فليست معايير الانسان التى يحتكم اليها من صنعه (قيم خاصه)بناء على هذه النظره الثقافيه- بل هى مفروضه عليه ، وهى انما فرضت عليه لانها بمنزله الحق الموضوعى الذى لا قبل للانسان ان يغيره أو يحورة .

فهل فى وسع الانسان ان يحور فى مفهوم العدل او الصدق وغيرها من معايير السلوك كقيم تربوية . ان التوسع فى مثل هذه المعايير الثابته (القيم التربويه) يؤدى بنا الى الالتزام بها كمبادىء وقواعد تهدى الانسان فى نشاطه كائنا ما كان ذلك النشاط ، من عباده المتعبد الى فروسيه الفارسى (الشجاعة) .

تختلف هذه القيم عن القيم الفرديه فى وجود اولويه منطقيه على العقل .

٦) ان مجموعة القيم التربويه لم تصنعها ، بل تحذو حذوها . وعلى العقل ان يرسم الخطى السليمه المؤديه الى تحقيق المثل العليا .

٧) يرى الباحث انه اذا اعد الاطفال فى المدرسة الابتدائيه مسرحيه متضمنه فيما تربويه متضمنه مواقف حيويه تشير اشاره واضحه الى العدل والصبر والشجاعه والحب والتعاون والطاعه والتخطيط ... الخ فان هذا العمل يعتبر من قبيل (النشاط التربوى الموجه) للاطفال اللذين قاموا بالاعداد وهو (عمليه ثقافيه) بالنسبه للأطفال الأخرين المشاهدين .

٨) ان التعريف الذى أوردناه للقيم التربوية يضعنا أمام حقيقه مفادها ، ان كثيرا من قصص الاطفال المترجمه هى نتاج مجتمعات تصور العنف تصويرا مبهرا أمام الاطفال عن طريق استخدام القوة ، على حين يدعو الاسلام الى مواجهه المشكلات وحلها عن طريق استخدام العقل مع استبعاد القوة البدنيه . ولنا فى القصص الهادف النموذج والأسوه الحسنه والقيم التربويه التى نسعى لغرسها فى اطفالنا .

٩) عندما يريد المجتمع تنشئه انسانه منذ لحظة الميلاد الى ما شاء الله ، فلابد أن يستند فى ذلك الى (نموذج) و (صوره مثاليه) تمثل ما ينبغى ان يكون عليه هذا الانسان . ان المجتمع يستعين فى هذه العمليه بصنائعى تربوى ، لا يستطيع النجاح فى صنعته الا اذا توفرت لديه هذه الصورة النموذجيه .

١٠) ان تربية الانسان ، على حد تعبير (سعيد اسماعيل) ليست مجرد تزويده بكم من المعرفه قل أو كثر ، صغر أو كبر ، ولكنها بالدرجه الاولى، نسق من القيم ، يمثل بالنسبه لة ، ما كان يمثله الشراع بالنسبه للمراكب البحرية ... انها تشكل ما نسميه بـ (الضمير) أو (الوازع الداخلى) الذى تشير اليه بأن يفعل هذا أو لا يفعل ذلك ، وهذا النسق نفسه يوجه اختباراتنا فى العلوم واستعمالاتنا لها ، ومن هنا ، فاذا كان للبعض ان يتشكك فى أسلمه بعض العلوم وخاصه تلك التى تتجه الى موضوعات ذات طبيعه ماديه (كيمياء - فيزياء - جغرافيا ... الخ) باعتبار ان موضوعاتها واحدة فى مختلف المجتمعات ، فليس لأحد ان يتشكك فى ضروره اسلمة التربية .(٣٥٩)

---

(٣٥٩) سعيد اسماعيل على : بحوث فى التربيه الاسلاميه (القاهرة ، مركز التنميه البشرية والمعلومات ، ١٩٨٧) ص ٤١،٤٢

١١) ان ترتيب قيم الاشخاص والمعانى والاشياء لا يظل على حال واحدة ثابته فى سلم قيم الشخص ، بل تتغير بالنسبه لتغير نظره الشخص للحياه على العموم وبالنسبه لنموه وتطوره ونضجه الجسمى والعقلى والاجتماعى - توافقه النفسى ومن هنا يأتى دور المسرح التربوى باعتباره الاداة الهامة فى التأثير الثقافى وبالتالى فى تبديل وتعيير قيم الاشخاص وتحويل اهتماماتهم . فان التربيه من الممكن لها ان تحدث تعديلا فى ترتيب قيمه الاشخاص تبعا للقيم ذات الأهميه وذات الجدوى فى خلق المواطن الصحيح الصالح المنتج فى مجتمع اسلامى .

١٢) ان هناك اختلافا كبيرا فى القيم التربويه داخل الانساق القيميه لكل مجتمع من المجتمعات . ففى حين تعلى بعض المجتمعات من قيم كالكرم والتعاون والحب والشجاعه ويعد الذى لا توجده عنده هذه القيم منبوذا من أفراد المجتمع ، نجد ان هذه القيم ليس لها نفس الاهميه فى المجتمعات الصناعيه حيث تحتل قيم اخرى مثل الاتقان والدقه مثلا مركز الصدارة .كذلك نجد ان قيمه الحريه تعتبر المبدأ الأصيل لكل القيم التابعه فى المجتمعات الغربيه ، فى حين ترفع المجتمعات الاسلاميه قيمه (العدل) ليجعل منها القيمه العليا ، على العكس من الفكر الشيوعى الذى يجعل قيمته العليا (المساواه) .

الفصل الخامس

الاطار النظرى العام للبحث " البعد الثانى "

(١) نحو نظرة نافذه على التعزيز البديل (الانتقالى)

(٢) عرض للدراسات والبحوث السابقه والتعليق عليها

أ) القيم .

ب) القيم التربويه

ج) الشلل العضوى .

(٣) تصنيف القيم

أ) تصنيف القيم من خلال وجهة نظر خماسية الابعاد .

ب) تصنيف القيم على وجه العموم .

ج) تصنيف القيم حسب مستويات ثلاث " الالزام "

د) تصنيف القيم فى فلسفه التربية الاسلامية .

هـ) تصنيف مقترح لبعض القيم الاسلامية .

(٤) القيم التربوية كضوابط داخلية لها أهميتها .

(٥) اكساب القيم التربويه للاطفال من خلال تعزيز النموذج فى النص القصصى .

(٦) القيم التربويه المتضمنه فى

أ) قصص الالغاز .

ب) القصص الدينى .

(٧) بعض الانماط التى يتم تشربها ومصادرها .

(٨) نحو مجتمع فاضل ... أم كارثه بغير حدود .

الاطار النظرى العام للبحث

(١) نحو نظره نافذه على التعزيز البديل

يرى الباحث أنه من خلال علم نفس الموقف وبعيدا عن حيوانات التجارب ورغبه فى إلا يكون الباحث عارضا للازياء لا يرتديها فيما بعد . تنحصر العمليه العلميه كما يشير بذلك (مخيمر) فى رد كثرة " من الظواهر المتماثله الى وحدة المبدأ التفسيرى الواحد .

وهكذا فان علم النفس انما يقوم على رد " كثره " المسالك المتباينه للفرد الى " وحدة " شخصية ، ولكن الشخصية تنطوى بدورها على عدد من المبادىء التفسيرية تزداد أو تقل تبعا للعلماء . ومبدأ الاقتصاد فى العلم يقضى بأن العمليه تكون أدق ما تكون عندما نتمكن من رد " كثرة " الظواهر المتماثله الى أقل عدد ممكن من المبادىء التفسيرية ، وهكذا كما تراجع من قبل " ماكدوجال " بغرائزه الأربع عشر أمام فرويد بغرائزة الاثنين، ونعنى غرائز الحياة اى الجنسيه وغرائز الموت اى العدوانية . ولكن فرويد فى الواقع لا يقف عند غريزتيه (الحياة أو الجنسية ، الموت أوالعدوانيه) بل يرد الغريزه الجنسيه الى عدد من العناصر التكوينيه يسميها الغرائز الجزئيه .. وهذه الغرائز الجزئيه هى السادية والمازوشيه النظاريه والاستعراضية . وكما يستحيل علينا ان نعزل الوراثه عن البيئه لاننا لا نستطيع الامساك بالوراثى الا على مسرح البيىء ، ولا نستطيع ان نتبين البيئة الا ضمن الحدود التى تتيحها امكانيات الوراثه ، فكذلك الحال بالنسبه الى الجنسيه والعدوانيه . فليس فى وسعنا فى العاده وبشكل يقينى أن نعزل الواحده عن الآخرى ، وهذا قصور وقع فيه (فرويد) فكيرا ما يمارس الفرد السادية والمازوشيه معا وفى نفس الوقت على النحو الذى يتضح عند قادة المعارك اتضاحه فى الجماع الجنسى الذى يستمر وقتا طويلا وكذلك فان حظ الفرد من السادية لا يكون على حساب حظه من المازوشيه كما ذهب الى ذلك فرويد ، بل كثيرا ما يكون حظ الفرد من الأمرين مرتفعا على النحو الذى كشفت عنه دراسات مخيمر عند رجال الصاعقه والفدائيين(٣٦٠) وبعيدا عن حيوانات التجارب يشير " محمد عماد الدين اسماعيل " انه حيثما وجد السلوك الانسانى كانت عمليه التعلم هى المفتاح الاول لفهم

(٣٦٠) صلاح مخيمر : مقدمة المقياس المقنن للغرائز الجزئيه (تأليف) ساميه القطان (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٨١) ص ٣ - ٧

هذا السلوك . ولقد آمنت مجموعة العلماء الذين يمكن ان يطلق عليهم اتباع نظرية التدعيم أو المكافأة أمثال سكنر Skinner وهل Hull وسبنسر Spencer وميللر Miller ودولارو Dollard ومورر Mowrer وتلاميذ هؤلاء جميعا ومريدوهم قد آمنوا بأن أحسن مدخل لفهم السلوك البشرى هو دراسة عمليه التعلم واتفقوا جميعا فى مبادئ اساسيه اهمها هو ان السلوك البشرى يتحدد بناءه على ما يترتب عليه من نتائج . وهذا هو ما سمى بمبدأ التدعيم " التعزيز " واستطاع هؤلاء العلماء بعد ذلك أن يطبقوا هذه المبادئ فى جميع مجالات علم النفس الأخرى : فى النواحى المعرفيه كما فى الدوافع والانفعالات ، وفى السلوك المرضى كما فى السلوك البشرى السوى وفى السلوك الاجتماعى كما فى السلوك الفردى ، وفى السلوك الظاهرى كما فى السلوك الباطنى . وقد كان فضل السبق لأحد علماء النفس الامريكيين العظام فى هذا القرن باكتشافه قانون الاثر أو النتيجة الذى يقرر فى جوهرة أن " أى فعل يمكن ان تتعدل قوته بناءا على نتائجه "(٣٦١) فاذا كان قد تراجع كل من " ما جدوجال وفرويد " فوجب ان يتراجع " سكنر " الذى اكدعلىأنأى تعلم يحتاج الى تعزيز وان العنايه الفردية عن طريق التعلم المبرمج المعروف باستخدام الالات التعليم هو خير طريقه للتعلم(٣٦٢) ولكنه قد فات سكينر على انه اذا كان علم النفس التعليمى يوقف المعلم على طبيعه عمليه التعلم وكيف يتم اكتساب الخبره المؤديه الى التعلم ، فان عمليه التعلم ذاتها لا تحدث فى فراغ ، وانما تتم فى وسط اجتماعىوهذا يوضح أهميه علم النفس الاجتماعى للمعلم ، ولم تعد الرعاية الفرديه للتلميذ هى المثل الأعلى للتعليم وانما اصبح ينظر الى التلميذ على أنه عضو فى جماعة وتؤثر العلاقات التى تنشأ بينه وبين أفرادها على تعلمه ، كما وان عالم الفئران والحمام على حد تعبير شتيوارت . هـ . هولس وآخرون لا يبدو انه يمثل بصدق الخصوبه المركبه فى كثير من سلوك الانسان الذى نشهده يدور حولنا .(٣٦٣)

---

(٣٦١) محمد عماد الديناسماعيل : مقدمه مؤلف كيلر: التعلم.. نظريه التدعيم مرجع سابق ص ٧

(٣٦٢) فاخر عامل : التعلم ونظرياته (مرجع سابق) ص ٢٨٢ - ٢٨٤

(٣٦٣) سيتوارث . هـ . هولس وآخرون : سيكولوجيه التعلم مرجع سابق ص ١٣٩

ولقد قامت نظرية التعلم الاجتماعى ، تلك النظريه التى صاغ لنا دعائمها البرت باندورا الذى يعمل استاذا لعلم النفس فى جامعه ستانفورد بالولايات المتحده الامريكيه . ولقد قامت هذه النظريه على عدد من الدعائم من اكثرها اهميه لموضوع التناول الحالى تلك المتمثله فى عجز بعض نظريات علم النفس عن تفسير سلوك جديد يقوم به الفرد ، والأخرى المتمثله فى انه ليس من الممكن تفسير ضروب سلوكنا المتعلم ، وخاصه سلوكنا الاجتماعى على أساس تجزئه السلوك والتى تقضى بتعلم الفرد للسلوك على مراحل متعدده . وتأكيدا لهذا المعنى يقول باندورا :

انه اذا كان علينا ان نعلم الفرد سلوكا ما من خلال الانتظار على الفرد الى ان يسلكه ثم نثيبه عليه حتى يتسنى له تكراره بعد ذلك ، فربما كانت خبره الفرد غير مسعفه له بالاتيان بمثل هذا السلوك على الاطلاق. واذا كان علينا ان نعلمه سلوكا اجتماعيا فى شكل جزئيات يتعلم كل منها بمفردها لا تقتضى الامر منا ان نستغرق وقتا طويلا حتى نجد الفرد مؤديا السلوك بكامله دفعه واحدة . فضلا عن هذا فان خبره الحياه انما تشير الى انه بامكان الفرد ان يتعلم ضروبا سلوكيه كوحدات متكامله من خلال ملاحظه الأخرين وتقليدهم .

وتأكيدا لوجهة نظره هذه يقدم لنا مثال الطفل الذى يتعلم لغه الحديث . فالأطفال يتعلمون التعبير عن انفسهم فى شكل كلمات وجمل كامله ولا يتأتى لهم ذلك من خلال تدعيم الراشدين لهم وهم بصدد التلفظ ببعض الاصوات ، ولكنهم يتعلمون هذه الكلمات والجمل من خلال عملية تقليد أحاديث الآخرين الاكبر منهم سنا .

واستنادا الى هذا التوجه يرى "باندورا" انه بامكاننا ان نتعلم انماطا جديده من السلوك لم نكن نؤديها من قبل اذا ما تعرضنا لقدوه يؤدى امامنا هذه الانماط السلوكيه . وعندما نفعل ذلك فاننا نسمى تعلمنا . التعلم بالملاحظه . والتقليد ، أو بمعنى آخر الاقتداء[٣٦٤] والتعلم بالاقتداء والتى قد تحمل مسميات اخرى وان كان لها نفس المعنى كالتعلم بالملاحظه والتعلم بالعبره أو التأسى بالتقليد ... هى صيغه ملائمه لاكساب الافراد

(٣٦٤) محى الدين احمد حسين : مشكلات التفاعل الاجتماعى بين التحديد والمعالجه (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٢) ص ٥٨ ، ٥٩

القدره على أداء ضروب جديده من السلوك ، كما انها صفه ملائمه لكف سلوك غير مرغوب تعود عليه الفرد ، فضلا عن انه يعد صيغه ملائمه لتعزيز سلوك يؤديه الفرد (التيسير السلوكى)

فلقد اثبتت الحقائق بأن هناك العديد من انماط السلوك ٠ السلوك التى يتعلمها الطفل تتم بدون ان يحصل على تعزيز ، فالطفل يستطيع تعلم سلوك أو تقليده بمجرد مراقبته لنموذج يقوم بهذا السلوك٠ وهذا التقليد للنموذج يتم عن طريق عمليات رمزيه تأخذ مجراها داخل الطفل وتتضمن عدة عوامل هى :

عامل الانتباه : ويعنى مقدره الطفل على تميز الاحداث وتفسيرها ٠

وعامل الحفظ : ويعنى مقدره الطفل على التذكر ٠

وعامل الأداء : ويعنى مقدره الطفل على اداء نفس العمل ،

والعامل الأخير هو : الدافع بمعنى انه لكى يكون التقليد عن طريق المشاهده فعالا لابد للطفل ان يرى السلوك المطلوب تعلمه وان يكون قادرا على تمثل السلوك فى مخيلة على شكل صورة أو بشكل لفظى ٠ وأخيرا ان يكون قادرا على استخدام هذا التمثل عندما يقوم باداء العمل نفسه ٠ ويشير " باندورا وولترز " Bandura, A. and Walters, R.H. (1963) p. 2 على حد تعبير " عبد الحليم محمود السيد " ان الطفل الذى لم يألف العوم والسباحه) لن يقلد جمله حركيه فى الماء بمجرد وصول دعم كما يؤكد على ذلك " سكينر " حتى اذا بلغت نسبه الدعم أقصى درجاتها (١٠٠ ٪) مع كون الشخص القائم به متخصصا(٣٦٥) فنحن مهما قدمنا للطفل من تعزيز فانه لن يمشى قبل ان يقف ولا ان يتمكن من رسم مربع قبل ان يرسم دائره ولن يتم له حسب ما يشير جيزل التحكم فى الرجلين والقدمين بالنسبه للوقوف والمشى قبل الستين اسبوعا من العمر(٣٦٦) وليس ثمه فرض القراءة على طفل متعثر بمجرد انه بلغ السادسة من حيث عمرة الزمنى على حين يكون عمرة العقلى لم يتجاوز الخامسه ، أو فرض مهاره الكتابه على طفل لم تكتمل

(٣٦٥) عبد الحليم محمود السيد: الاسره وابداع الابناء مرجع سابق ص ٤٥

(٣٦٦) طلعت منصور : مذكرات فى علم النفس النمو ص ١٨ ، ١٩

عضلاته قبضه اليد التى تجعله قادرا على السيطره على أداة الكتابه لمجرد ان يتبع سلوك الطفل التعزيز أو معزز مناسب حسب ما يشير الية " سكينر " فى حين انه عندما يتغير سلوك طفل ما بطريقه دائمه نسبيا ، كنتيجه لملاحظه أفعال طفل أخر ، فان علماء النفس يسمون هذه الظاهرة بالتعلم عن طريق الملاحظه observation on learning أو التعلم الاجتماعى social learning او الاحتذاء وفقا لنموذج معين Modeling أو المحاكاة Imitation ويتفق الباحث مع ما يعتقد فيه عالم السلوك البرت باندورا Albert Bandura بجامعه ستانفورد - الذى أجرى قدرا كبيرا من الدراسات على هذه العمليه الاساسية - أن أى شىء يمكن تعلمه مباشره يكون فى الامكان تعلمه بالنيابه أو العوض Vicariously عن طريق ملاحظه الأخرين . وأن التعلم بالملاحظه " يختصر " عمليه التعلم . حيث قال باندورا : اذا كان على الفرد أن يعتمد كليه على أفعاله ليتعلم فان معظمنا لن يعيش ابدا عمليه التعلم (٣٦٧) . الا انه حين بملاحظه كل فرد للآخر ، داخل الأسرة أو خارجها ، داخل الفصل أو خارجه يكتسب عددا هائلا من الاستجابات . فحول مائده الغذاء وعلى الرغم من عدم قيام أى فرد من العائله بتعليم شىء ما بطريقه مقصوده متعمدة ، فان هناك قدر كبير من التعلم الحادث اثناء جلوس أفراد العائله حول مائده الغذاء بأفتراض أن هذا الغذاء نموذج يمكن حدوثه فى الواقع ، وببساطه يتعلم الافراد دروسا كثيره من مجرد ملاحظه الأخرين ، فقد يتعلمون قيم آداب الطعام ، النظافه النظام ، الطاعة ، التعاون ، المعرفه ، العدل ، تحمل المسئوليه ، قيم جماليه ، الصبر ، التفكير العملى فى اختيار الغذاء المناسب للنمو والنشاط والصحة ، وقد يتعلم الطفل من ملاحظه من يكبرونه بدء الطعام بذكر اسم الله وانهاءه بحمده (قيم دينيه) مرغوب فيها . لعلنا هنا أمام تعليم صامت كما يشير بذلك " قدرى حفنى " من خلال عمليه التنشئه الاجتماعيه التى يراها فى النهايه ليست سوى عمليه تعلم أو تعليم . تعلم لعادات معينه وتقاليد معينه ، وقيم معينه ، وأنماط معينه من السلوك ، وما الى

---

(٣٦٧) لندال . دافيدوف : مدخل علم النفس مرجع سابق ص ٢٣٨

ذلك . فهو يرى انه برغم الاهميه البالغه للدور الذى تلعبه اللغه فى عمليات التعلم بعامه ، وفى عمليه التنشئة الاجتماعيه بوجه خاص ، الا انها اى اللغه - ليست السبيل الوحيد للتعليم ولا هى السبيل الوحيد ايضا لبلوغ عمليه التنشئه الاجتماعيه غايتها المرجوة . ثم نوع من " التعليم الصامت " اذا صح التعبير . تعليم يستغنى عن الكلام أى يستغنى عن قيام حوار بين معلم ومتعلم . ذلك النوع من التنشئة الاجتماعية يعتمد على " ضرب القدوة " أو " اتباع النموذج " أو " الاقتداء بالمثل الأعلى"(٣٦٨) بهدف ادماج نسق للقيم فى ذوات الاطفال من خلال الدور الذى يلعبه المنشئون فى عمليه نقل تركه القيم التى يرمى المجتمع الى نقلها لاعضائه من خلال القدوه والمثل الاعلى وتعزيز النموذج .

فملاحظه الطفل لسلوك ابويه اكثر تأثيرا من مجرد اعلامهم له بالسلوك الملائم . فعندما يستمع الطفل لابويه وهما يوجهانه ، فهو بذلك يعلم منهما فقط ما الذى يريدانه منه ، ومن خلال ملاحظه سلوكهما فهو يتعلم كيف يصدر السلوك .

ويرى (سبوك) ان الأوامر لا تنفع فى تعليم الطفل ، انما الذى يعلم الطفل هو ان يتصرف أمامه الكبار بالطريقه التى يحبون هم ان يتصرف الطفل بها ، دون أن يتكلمون امامه عن طريق التصرفات التى يطلبونها منه . ومعنى ذلك ان الوالدين لن يستطيعا ان يعلما الطفل أى شئ لا يقومان به من اعماقهما .(٣٦٩)

وكذلك بامكاننا تعلم الابداع كما يشير (بلشر Belcher)من خلال منحى الاقتداء ، ويشير (محى الدين احمد حسين) بأن نظريه (باندورا) فى التعلم الاجتماعى تفضى فى أحد جوانبها بأنه بالامكان حتى للافراد الذين لا يؤدون سلوكا معينا ان يؤدونه عند مشاهدتهم قدوه يفعل ذلك.(٣٧٠)

---

(٣٦٨) قدرى حفنى : تجسيد الوهم . مرجع سابق ص ١٨٩

(٣٦٩) سبوك : مشاكل الآباء فى تربية الابناء (ترجمه) منير عامر مرجع سابق ص ٦٧ .

(٣٧٠) محى الدين احمد حسين : التنشئه الاجتماعيه والاطفال الصغار (القاهرة الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٨٧) ص ١٣٤

ويؤكد ذلك ملاحظه الأطفال فى لعبهم بعد مشاهدتهم لأحد افلام الكاراتيه بسرعة تعلمهم كثير من المهارات الاساسيه لم يألفوها من قبل ، على الرغم من صعوبه اتقانها .

ويشير (فيصل عبد القادر يونس وزميلته) انه حينما نتعلم من الآخرين بشكل غير مباشر (من خلال السرد مثلا كما فى دروس التاريخ) حيث التعلم عن طريق العبره Vicarious Learning وحيثما يتم التعلم مباشره من خلال المشاهدة والاحتكاك يسمى تعلم بالملاحظه أو الاقتداء Modeling حيث يلعب النموذج او القدوة دورا كبيرا لة أهميته فى امتصاص ما يتعلم منه . ويرى (باندورا) انه بامكان الاقتداء ان يعلم الفرد سلوكا جديدا ، وان يكف عنه سلوكا غير مرغوب فيه (اذا ما شاهد اتجاهات سلبيه تجاة سلوك يماثل سلوكه) ، وان يثبت ويدعم سلوكا يمارس (اذا ما تعرض لقدوات مختلفه تصدر هذا السلوك وتتلقى عليه الاثابات) (٣٧١)

ويوضح (Smith) ان التعلم يمكن ان يتم عن طريق ضرب الامثله . وهنا يسمى تعلما بالقياس ، أو " التعلم الاستقرائى Inductive فى حين اذا تم عن طريق اتباع القواعد rules واشتقاق القوانين Laws فانه يسمى بالتعلم " الاستدلالى Deductive ولعلهذا يؤيد الرأى الذى ينادى بأن التعلم عمليه استقرائيه (Hulse et al. (1975). p. 278) ويؤكد ذلك ايضا Morgan & King (١٩٧٥) بتوضيحه ان الجهود المبذوله للارتقاء بالعلوم تتبع دورة فى جزء منها تبدأ بالملاحظه لينتهى بالقواعد والاساسيات (استقراء) ، وفى جزء آخر منها تبدأ من هذه الاساسيات لتنتهى بالملاحظه مرة أخرى " استدلال" ولذلك نجد ان الاستدلال هو التعلم من القاعده الموضوعة أو من الوصف المجرد فى حين ان الاستقراء هو التعلم من خلال النموذج او الحقائق أو الملاحظه (Smith - 1978 p. 369 (٣٧٢)

---

(٣٧١) فيصل عبد القادر - ماجد حامد : محاضرات فى علم النفس (القاهرة ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٦) ص ١٣٦ ، ص ١٣٧

(٣٧٢) على محمود على شعيب : الاستقراء من خلال الفهم اللفظى لدى الاطفال العاديين والمعوقين (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، مجله علم النفس العدد ١٩ سبتمبر ١٩٩١) ص ٧١

كالنموذج Model يلعب دورا فعالا فى هذه العمليه ايضا فعندما يشاهد طفل طفلا آخر يتصرف بطريقه معينه فان ذلك يؤثر فى الطفل المشاهد بثلاث طرق (باندورا Bandura ، ١٩٦٩)

أولا :

عندما يشاهد طفلا أخر يقوم بشىء معين فإنه قد يتعلم منه ان يفعل شيئا لم يكن يعرف كيف يفعله من قبل ، او لم يكن يفكر فى القيام به من قبل .

ثانيا: يتعلم الطفل ماذا يجرى عندما يتعرف بطريقه معينه .

ثالثا: توحى استجابه النموذج بالكيفيه التى يستطيع ان يتعرف هو بها عندما يكون فى موقف جديد .

ويجمع الباحثون والمهتمون بدراسة السلوك الاجتماعى على أن مشاهدة الطفل لنماذج سلوكيه يعتبر واضحا قويا لاقدام الطفل على نفس السلوك وتقليده (برامبين وولبيك Bryand & Walbek ١٩٧٠)(٣٧٣)

ولقد كتبت جريده واشنجطون بوست فى عام ١٩٦٢ عن حالة صبى ، لديه من العمر احد عشر عاما ، أصبح عضوا فى فريق من الكلاب - يتجول على أطرافه الاربعه وينبح مع مرافقيه الكلاب كل ليله . وتقليد فرد ما للكلاب بهذه الصوره يعد خبرا هاما لان الافراد يميلون الى ان يكونوا اكثر انتقائيه فى اختيار النماذج التى يحتذون بها . ومن خلال الدراسات التجريبيه توصل علماء النفس الى انه يزداد احتمال محاكاة الافراد الذين يبدون ناجحين ، فاتنين او ذوى مكانه مرتفعه بالنسبه للآخرين . ويعد الأفراد ذوو الفعاليه النسبيه من الاباء نماذج مغريه . وتتأثر سرعة الاستجابه لقوه نموذج معين بواسطه الحالة الانفعاليه للمتعلم وأسلوبه فى الحياة كما يتزع الافراد اكثر الى محاكاة الاساليب السلوكيه التى تتفق مع اساليبهم الخاصه فى الحياة .(٣٧٤)

وهذا التقليد يستمر لفتره طويله نسبيا عندما يظهر نجاح النموذج(٣٧٥)

---

(٣٧٣) زكريا الشربينى : تقليد الاطفال للنموذج مرجع سابق ص ١٤٦ ، ١٤٧

(٣٧٤) لندال . دافيدوف : مرجع سابق ص ٢٣٩ ، ٢٤٠

(٣٧٥) عبد الرحمن عيسوى : الآثار النفسيه والاجتماعيه للتليفزيون العربى (مرجع سابق ص ٣٨ .

وتشير لندال . دافيدوف لعدد من العمليات متضمنه للاسلوب الذى يتم به تعلم الاطفال بالملاحظه فى ذلك :

١) الاكتساب Acquisition : يلاحظ المتعلم نموذجا يسلك بطريقه معينه ، ويتعرف على الملامح المميزه لسلوك هذا النموذج .

٢) الحفظ Retention : تخزن استجابات النموذج بطريقه فعاله فى ذاكرة المتعلم .

٣) الأداء Performance : عندما يتم قبول سلوك النموذج على انه مناسب بالنسبه للمتعلم ويحتمل ان يؤدى الى توابع موجبه ، فانه يكون عرضه لاعادة حدوثه .

٤) التوابع Consequences : ينجم عن سلوك المتعلم توابع تعمل على زيادة أو حفض تكرار الحدوث بمعنى آخر يحدث اشتراط اجرائى

ويعتبر التعلم بالملاحظه اكثر تعقيدا بقدر كبير لانه يتضمن دائما انشطه معرفيه .(٣٧٦)

وعلى خلاف اصحاب النظريه السلوكيه امثال (سكنير) فى أمريكا (وايزنك) فى انجلترا ، فيرون ان الاخلاقيات هى عادات طيبه فى التعامل مع الأخرين وان تكوين هذه العادات يقوم أساسا على نتائج السلوك السابق الذى يصاحبه تعزيز (مكافأة او عقابا)(٣٧٧)ففى دراسة عن تأثير النموذج على سلوك الكرم (روزنهان ووايت ، ١٩٦٧) Rosenhank white اشتملت الدراسة على اطفال فى التاسعه والعاشره من العمر وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين ، المجموعة الاولى شاهدت نموذجا يمثل الكرم ، والمجموعة الثانيه عرضت لنموذج مناقض تماما . وحينما منح اطفال المجموعة فرصا لكى يظهروا سلوك الكرم ابدى عدد قليل من أطفال المجموعة الثانيه مثل هذا السلوك مقارنه بعدد أطفال المجموعه الاولى .

وهذا يوضح ان ملاحظه الطفل لنموذج خاص بالسلوك الاجتماعى يساعده على تعلم بعض المعايير الاجتماعيه . كما ان شعور الطفل بقوة النموذج يؤدى به الى تعلم وتطور فى السلوك الاجتماعى (بريان ١٩٧٥ Bryan)

(٣٧٦) ليندال . دافيدوف : مرجع سابق ص ٢٣٩ .

(٣٧٧) عفاف احمد عويس : دور القصه فى النمو الاخلاقى للطفل (القاهره ، الهيئه المصريه العامه للكتاب - الحلقه الدراسيه ١٩٨٥)ص ٤٨

(رشتون Rushton ، ١٩٧٦) ، لان الطفل يتكون فى اعماقه مفهوم ان النموذج القوى هو الذى يستطيع تقديم الثواب والعقاب ومن امثلة النماذج القويه التى تجذب الاطفال : الأباء والمربون - وان الاطفال الذين يرميهم والدان كريمان يشبان مثلهما وان الذين يربيهم والدان بخيلان يشبان ايضا مثلهما . وفى دراسه اخرى اتضح ان الاطفال الذين راقبوا نموذجا يعطى وهو مسرور كانوا اكثر كرما من غيرهم (ميد لارسكى Midlarsky ، ١٩٧٢) (٣٧٨)

ولكن كيف يتعلم الانسان استجابه جديده فى موقف اجتماعى ؟

يجيب " باندورا " صاحب نظريه التعلم بالملاحظه ، على ذلك بقوله : ان الناس يستطيعون تعلم الاستجابات الجديده بمجرد ملاحظه سلوك الآخرين - ويسمى اكتساب الاستجابات من خلال الاقتداء بالنموذج . وهناك قضيه ثانيه من قضايا التعلم تتعلق بتوضيح قدره الانسان التى تتوسط بين ملاحظه نموذج الاستجابات وما يعقب ذلك من اداء لهذه السلوكيات من قبل الملاحظ اما القضيه الثالثه من قضايا التعلم بالملاحظه فتتعلق بالجانب الانتقائى من جوانب التعلم .

فعلى سبيل المثال ، عند تعريض الاطفال لنفس النموذج ، فان بعضهم يتعلم بعض جوانب سلوك النموذج ، بينما يتعلم غيرهم جوانب اخرى . ونظريه التعلم بالملاحظه لا تحاول تفسير تبعية اكتساب انماط الاستجابات فحسب بل أيضا لماذا يهتم الملاحظ ببعض الجوانب ويحتفظ بها دون غيرها .

كذلك تقوم النظريه على ثلاث مفاهيم أو آليات ، أساسيه متداخله هى : العمليات الابداليه ، والعمليات المعرفيه ، وعمليات التنظيم الذاتى . وتلعب المرغوبية الاجتماعية Social desirability دوركبير توجيه السلوك الانسانى وتوضح دراسات (آش ١٩٥٦) التى تلقى فيها الافراد تغذيه راجعه عن طريق ملاحظه الاختلاف بين تقديراتهم وتقديرات الآخرين ، عمد معظمهم الى تعديل تقديراتهم واحكامهم فى وقت أو آخر اثناء التجربه

---

(٣٧٨) زكريا الشربينى : تقليد الاطفال للنموذج مرجع سابق ص ١٥٠ ، ١٥١

كنتيجه لهذه التغذيه الراجعه.(x)

فالعمليات الابداليه تعنى على حد تعبير باندورا نفسه ، ان التعلم الناجم عن التجربه المباشره يمكن ان يحدث عن طريق ملاحظه سلوك الأخرين، واثر ذلك على الشخص الملاحظ . ومثال ذلك الخوف الذى لا مبرر له من الاشياء التى ليس للمرء علاقه مباشره بها . والعمليات المعرفيه تعنى تعلم التمثيل الرمزى للأشياء مثل النظم اللغويه والرموز الموسيقيه والاعداد . أما التنظيم الذاتى فيشير الى كيفيه قيام الناس تنظيم سلوكهم ، الى حد كبير ، عن طريق النتائج التى يؤهلون اليها بأنفسهم.(٣٧٩)

ان الباحث يرى انه لابد لنا ان نواصل حياتنا - كما كنا نفعل فى الماضى - بما تعلمناه من الخبره الشخصيه أو من مجموعات الخبرات الشخصيه التى تسمى " التاريخ " او بما تمخضت عنه الخبره مما نجده فى العادات والتقاليد ومما نجده فى الحكمه والمثل الشعبى على غرار " اضرب المربوط يخاف السايب " والقواعد العمليه المتبعه . ان هذه كلها ظلت دائما متيسره عبر القرون . وكل ما علينا فعله للاستدلال عليها وتوضيحها هو اننا ننظر فى حالة العالم اليوم ، مع الأخذ بعين الاعتبار ما يشير اليه " قدرى حفنى " من تفرقه بين التاريخ كواقع شخص للافراد ، والتاريخ كواقع مادى . فالتاريخ كواقع مادى لشعب من الشعوب هو تلك الاحداث المتتاليه التى وقعت لذلك الشعب تاركه آثارها على افرادة . ومن خلال وحدة تلك التأثيرات يتحول ذلك الواقع المادى الى واقع سيكلوجى بأن تقوم الأجيال المتعاقبه لذلك الشعب بنقل تلك التأثيرات فى وحدتها من جيل الى آخر ومن هنا ينشأ ما يمكن ان يسمى بالاحساس بالتاريخ أو ما يمكن ان نطلق عليه التاريخ كواقع سيكلوجى . فنحن نقول مثلا " نحن هزمنا الهكسوس" فى حين ان احدا منا لم يشهد ذلك الانتصار ولم يشارك فيه أى أن ذلك الانتصار لم يدخل ضمن احداث التاريخ الشخصى لأى منا . ان ما حدث بالدقه هو ان واقعه الانتصار على الهكسوس كانت واقعا شخصيا للافراد الذين عاصروها

---

(٣٧٩) نايف خرما وعلى حجاج : اللغات الاجنبيه تعليمها وتعلمها (الكويت ، عالم المعرفه ، ١٩٨٨) ص ٦٤ ، ٦٥

(x) ASCh. S.E. Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. in naccoby, New comb, & Hartley (eds) Readings in social psychology. (3rd ed) New York, 1958) P. 30

نقلا عن طلعت منصور : سيكولوجية الاتصال (الكويت ، عالم الفكر ، سبتمبر ١٩٨٠) ص ١١٧

ونتيجه لارتباطها فى سبقها وما تلاها من احداث وقعت لشعبنا تحولت الى جزء من التاريخ كواقع مادى لامتنا ، ثم من خلال عمليه التنشئه الاجتماعيه التى اكتسبنا من خلالها عاداتنا وتقاليدنا وانماط سلوكنا ، اكتسبنا أيضا اننا مصريون اى اننا اصحاب ذلك التاريخ . أى ان التاريخ قد تحول من خلال عمليه التنشئه الاجتماعيه من واقع مادى الى واقع سيكلوجى فالتاريخ يمارس تأثيره على الافراد كأفراد من خلال نوع من التعلم تتكفل به عمليه التنشئه الاجتماعيه يراه الباحث تعلم صامت من خلال " التعلم عن طريق العبره " عن طريق دعم المجتمع لشخصيات تاريخيه كمثل أعلى أو نموذجا يلقى تأييدا من جانب هذا المجتمع مثلما يتم تعزيز سلوك العدل عند عمربن الخطاب وشجاعة او تعزيز قيم الانتماء وحب مصر عند مصطفى كامل باعتبار ان القيمه هنا انما تقف كعنصر توجيه لسلوك من يتمثلها كقيمه ولا تشكل ضغوط .

مما سبق يتضح لنا ان التعلم عن طريق العبره يتم عن طريق تحول التاريخ من واقع مادى الى واقع سيكولوجى من خلال عمليه التنشئه الاجتماعيه باعتبارها كما يرى " قدرى حفنى " " عمليه غرس قيم جديده وسلوك جديد بما يناسب الموقف الاجتماعى وعضويه الجماعة " . والتنشئه الاجتماعيه بهذا المعنى تسهم فى مجالين هامين فيما يتصل بالتكوين السيكلوجى للمجتمع . مجال التفاعل الافقى - اذا صح التعبير- بين افراد هذا المجتمع اى ان العمليه التى يتم من خلالها توحيد أو تفتيت الجيل المعاصر فى أى مجتمع واما المجال الثانى فهو مجال التفاعل الرأسى بمعنى انها العمليه التى يتم من خلالها محاولة الجيل الحالى غرس ما يود غرسه من قيم وافكار فى الجيل التالى له .(٣٨١)

ويتم غرس ما يود تعميقه من قيم من خلال :- Vicarious Learning

* التاريخ كواقع سيكلوجى من خلال التعلم بالعبرة .
* الامثال الشعبيه كتراث منقول صنعه الانسان من خلال التاريخ ، ولها صفه عمليه فى توجيه الافراد الى السلوك الذى يجب اتباعة وما يجب

(٣٨١) قدرى حفنى : المرجع السابق ص ٥٥ - ٥٦ .

الالتزام به فى معاملة الغير ، فلا يشذه الفرد عن العرف ، ولا يتخلف عن الجماعة ويؤمن نفسه من الوقوع فى الخطأ (٣٨٢)

* القصص الهادف المعزز لسلوك القدوة كنماذج ، أو مثل عليا يقتدى بهم لان الامور تجرى بمقادير وهى دروس موجهه وحكمه وقدوه للأجيال كى يستنيروا بهديها ويعتبروا باحداثها . لذلك يقول عز وجل

" لقد كان فى قصصهم عبره لأولى الألباب "

ويشير (احمد بهجت) الى ان افضل شكل فنى يوجه للاطفال هو الشكل القصصى ، الا ترون الله حين اراد ان يعلم سيد البشر قال له

" نحن نقص عليك أحس القصص بما أوحينا اليك هذا القرآن ".

لقد اختار الحق تبارك وتعالى القصة ، لما لها من اثر فى النفوس .. ولقدرتها على خلق القيم وتأصيلها والايحاء بها بشكل غير مباشر .

ان القصه ليست حديثا مباشرا عنى أو عنك ... انما هى أحداث وقعت لاناس آخرين ورغم ذلك يمكن ان اجد فيها نفس كما يمكنك ان تجد فيها نفسك. اريد ان اقول ان الاسلوب غير المباشر افضل للاطفال من الاسلوب المباشر .. ان قصص الانبياء (وهم القدوه) تؤدى الغرض القيمى تماما ،وكذلك قصص القرآن ، وكذلك قصص الحيوان الذى جاء ذكره فى القرآن وكان فى خدمه الانبياء او الاولياء (٣٨٣) وقد اكد (بياجيه) ان نوعيه القصص والحواديت التى تحكى للاطفال عبر مراحل نموهم تعلمهم طريقه الاستنباط والاستدلاله (٣٨٤)

ايضا يصلح التاريخ موضوعا لقصص الاطفال ، تاريخ الفتح وتحرير الناس من عبوديتهم لغير الله ، ايضا تاريخ بناء الدول وانهيارها .. ايضا تاريخ الانسان .. اى انسان ... ان هذا كله يمكن ان يكون موضوعا طبيا للكتابه للأطفال ... (٣٨٥)

---

(٣٨٢) حسن عبد السلام : المثل السائر وسلوك الانسان (القاهرة ، الانجلو ، د. ت)

(٣٨٣) احمد بهجت : الكتابه الدينيه للاطفال (القاهرة ، الندوه الدوليه لكتاب الطفل ، نوفمبر ١٩٨٦) ص ١١٥

(٣٨٤) Piaget, Jean (1955) The development of time concepts in the child. in psychology of childhood (1955) pp. 34-44

(٣٨٥) احمد بهجت : مرجع سابق - ١٩٨٦ ص ١١٥

ولم يكن اعداد الباحث لبرنامج تربوى يتضمن عرض عدد من قصص الالغاز وعدد آخر من القصص الدينى الهادف اختيرت بالعينه العشوائيه وتحليل مضمون القيم التربويه المتضمنه لهذه القصص على ان يتخلل عرض القصه بواسطه الباحث ، تعزيز لسلوك القدوه المرغوب فيه والذى يسعى الباحث عن طريق التعزيز البديل ، ان يغرس هذا السلوك المرغوب فيه فى نفوس الاطفال عينه البحث . على اعتبار أن الطفل يعتقد نفسه دائما فى هذه المرحله العمرية ، يعتقد دائما انه أحد ابطالها ، بل انه البطل الرئيسى ويظل يتصرف على هذا الاساس حتى يزول تأثيرها عنه والى ان يقرأ قصه أخرى أو تعرض عليه قصه أخرى . لان هذه النوعيه من قصص المغامرات (التى ركز على عرضها الباحث ضمن البرنامج التربوى المقترح) تؤثر عليه تأثيرا واضحا ، فهو يفكر فى كل شىء حوله بنفس الطريقه التى يفكر بها البطل . ولقد أكد الباحث على أهميه ان ينتهى عرض القصه على الأطفال متبوعا بالمناقشه التربوية التى تبرز مدى ما استفادة الاطفال عينه البحث من قيم تربوية .

القصص الهادف خير تعلم عن طريقه العبره والقدوه :

يشير " يعقوب الشارونى " الى ان كثيرا من قصص الاطفال المترجمه ، بل ان اكثر قصص الأطفال المترجمه رواجا ، انما هى تعبير عن أوضاع مجتمعات تختلف كثيرا فى اهدافها عن مجتمعنا ، ولابد ان نتنبه لما تتضمنه هذه القصص من أخطار ، رغم ما فيها من سهولة وجاذبيه وتشويق لأطفالنا ان هذه القصص تؤدى الى تصوير العنف تصويرا مبهرا أمام الاطفال ، وكأنما فيه حل لكل المشاكل ، فى حين ان تاريخ الحضاره هو تاريخ احلال العقل محل القوة . وعندما تقدم للاطفال شخصيات مثل " طرزان " الذى تربى بين الحيوانات ، والدى لا يعرف وسيله لحل ما يواجهه من مشكلات الا القوة البدنيه ... وعدما تقدم للأطفال شخصيات مثل " سوبر مان " الذى يتغلب على كل من يقف فى طريقه عن طريق القتل ... عندما نقدم للأطفال مثل هذه القصص فى الكتب والمجلات والتليفزيون ، فان الاطفال سيسقطون من سلوكهم كل ما قدمه لنا تاريخ الحضاره من وجوب استخدام العقل فى حل المشكلات بدلا من القوة .

ان مثل هذه القصص تتنافى مع أهم اهداف التربيه السلوكيه للأطفال فأول ما نهتم بغرسه فى أطفالنا . هو تدريبهم على مواجهه المشكلات وحلها بنجاح عن طريق استخدام العقل ، مع استبعاد القوة البدنيه بشكل شبه كامل.(٣٨٦) ويرى " مدحت كاظم " أن أنسب القصص للأطفال ما كانت مشتمله على قيم أخلاقيه سليمه تتلائم مع ما سمعوه والفوا تطبيقه فى الأسرة على ان تكون القصه متصله بالواقع الذى يمكن تحقيقه مسلسلة الحوادث ،مثيرة للمتعه النفسيه والوجدانيه ، يراعى فيها المستوى العقلى والثقافى ، والعمر الزمنى - ويحسن ان تكون معبرة عن البطولات الصادقه فى خدمة الحياة والتى تكسب الأطفال صفه من الصفات الحميدة التى ترسخ فى اذهانهم.

وقد اشتمل القرآن الكريم فى بعض مقاصدة على احسن القصص التى تحمل العبره والقدوة وتوجه الى كمال القيم الأخلاقيه السلوكيه التى توضح جزاء الاتباع والتطبيق . كما تبين عاقبه الضياع ، والاهمال ، والتفريط .

واذا كان القرآن الكريم منبع ارشاد حقيقه لذلك ، فان السنه النبويه الشريفه تناولت منهج القصه المثريه للعقول ، وقد كانت ومازالت حياة الرسول (عليه السلام) مثلا تطبيقيا للقيم الأخلاقيه الفاضله التى نأخذ منها :

الصدق والتضحيه والامانه والبر والرحمه والوفاء والتعاون والكرم والصبر والانجاز والتخطيط والنظافه والاتحاد .... الخ وهى امثله حيه ناطقه بالاسوه الحسنه ، والقدوة الموجهه الصالحة . فاذا كان الطفل فى مرحلة الطفوله نجده على اعلى درجه من القابلية للامتصاص والتقليد والاستعداد التام للتوجيه وهى كلها عوامل هامه فى تربيته ، وعمليه الامتصاص والتقليد عمليه ذاتيه ثابته من كيان الطفل ذاته وتكاد تتشابه مع عمليه التنفس وهى متوفره فى جميع الاطفال بشكل " ببغائى " قد يصل فى بعض الاطفال الى ايذاء النفس . فأحرى بنا ان تقدم لة قصص القدوة التى تؤكد على تعزيزها ، النماذج المعززه " حتى يتلقى عن طريق التمثل بها

---

(٣٨٦) يعقوب الشارونى : دراسة حول الاثار السلبيه لكتب الاطفال المترجمه على القيم التربويه للأطفال العرب (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب - الحلقه الدراسيه الاقليميه لعام ١٩٨٥) ص ١٣٣، ١٣٥

تعزيزا بديلا عن طريق الانتقاء والاختبار السليم لنوعيه القصص المعروضه عليه لان الاطفال يتأثرون بالقدوة المتمثله فى احداث القصه ومواقفها المختلفه ، اكثر كثيرا مما يتأثرون بعباره تدين الافعال الخاطئه ولا تقال الا فى نهايه القصه . كذلك فان شخصيات الرجل الخارق للطبيعه ، مثل قصص " سوبرمان " و " الرجل الاخضر " و " باتمان " وغيرها تدور حول سلسله متصله من حوادث العنف الجنونيه كما ان قصص طرزان تؤكد تفوق الرجل الابيض وتفاهه حياة سكان امريكا الاصليين. وفى أمريكا خاصه يريدون ان يضعوا فى وعى اطفال العالم ان العرب وأهل فلسطين خاصه ، هم هنود حمر هذه المنطقه وهم بذلك يقيمون مشابهه مفتعله ، تجعل مجتمع الغرب يتقبل عمليات اباده العرب والفلسطينيين وقتلهم . ومن بين القصص التى تترجم لاطفالنا تلك القصص التى تدور حول المنافسه بين طرفين ، وتجعل الصراع حتى الموت هو الوسيله الوحيده لانهاء التنافس بين الاطراف المتنازعة وخير مثال لها القصص التى تدور حول شخصيات الكارتون " توم وجيرى " . فان الطفل الذى يطالعها اسبوعا بعد اسبوع فى مجلة او يقرؤها فى كتبه التى يشتريها او تشتريها له سيتركز فى وعيه نمط خاطئ من السلوك ، من السهل تقليده والتمثل به ، ويتلقى تعزيز ابديلا عن طريق تعزيز نموذجه فى القصه مفاده تنميه للاحساس بالتفوق على الآخرين ، برغم ما يسببه لهؤلاء الأخرين من أذى واضرار وبهذا يكتسى طموحه بنزعه عدوانيه . هذا بالاضافه الى ان مثل هذه القصص هى نتاج مجتمع يؤمن بالمنافسه الاقتصاديه القويه التى تقضى بغير شفقه على الاضعف اقتصاديا .

واخيرا لكى يتلقى اطفالا تعزيزا بديلا مرغوبا فيه يتمشى مع قيمنا ومعاييرنا وان يتلقى قيما تربويه مقصوده ومرغوبه فلا للقصص المترجمه التى تعبر عن اوضاع مجتمعات تختلف كثيرا فى اهدافها عن مجتمعنا الاسلامى ولنا فى القرآن الكريم وسنه رسوله الله محمد عليه الصلاة والسلام خير معين يتلقاه طفلنا العربى من خلال القصص الهادف ليتلقى تعزيزا بديلا من قدوه صالحه يتم تعزيز سلوكها . وفى هذا الصدد يشير (محمد عماره) الى ان هناك فرق بين القيم فى الحضاره الاسلامية ونظيرتها فى الحضاره الغربيه ، فهى فى الأخيره وضعيه ويعتبرونها ثمره من ثمرات الفكر الانسانى والافراز العقلى لذلك فكثيرا ما ترتبط بالمصالح الذاتيه . أما فى

الحضاره الاسلاميه فهى مستخلصه من الوحى اساسا وحتى اذا كانت مستمده من التحسين العقلى فهى مرتبطه بالاطار الشرعى .(٣٨٧)

ويرى (محمد عماره) بأن القرآن كتاب هدايه دينيه وليس كتاب تاريخ ، القرآن يركز فى سرد القصه فى كل مره على جانب من جوانب العظه والعبره مره أو مخاطبا للوجدان والقلب أو العقل من الحواس وفى موطن آخر حديثا عن الغيب بدليل السمعيات .(٣٨٨) ففكره الثواب والعقاب ترتبط بنظرية المسئوليه وهى أساس خلق الانسان والأيات القرآنيه فى بيان أساس المسئوليه وارتباطها بالثواب والعقاب عديده منها قوله سبحانه وتعالى "فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن يعمل مثقال ذره شرايده " .

صدق الله العظيم

من العرض السابق تلاحظ انه اذا كان التعزيز المباشر يقع على المستوى الادراكى فقط فان التعزيز البديل يقع على ثلاث مستويات ، على الأقل ، هى : المستوى الحسى ، والمستوى الادراكى ، ومستوى الحسم او القرار" " تحقيق اراده حره للفرد فى الاختيار نفسى الاستجابه التى تم تعزيزها أم استجابه مخالفه) ، كذلك فان التعزيز البديل يتم تعلمه على خلاف التعزيز المباشر فقد اتضح لنا ان التعلم الاجتماعى او التعلم عن طريق العبره يمكن ان يتم عن طريق التاريخ والحقائق التاريخيه او الامثال الشعبيه أو القصص الهادف . ذلك هو مالم يقطن اليه(سكينر) وعلماء المدرسة السلوكيه - ويأسف الباحث لانه لم ترد اشاره الى هذا النوع من التعزيز او التعلم عن طريق العبره عند كل من (انور الشرقاوى - احمد زكى صالح - رمزيه الغريب - عزيز حنا-فاخر عاقل - محمد عبد القادر عبد الغفار - محمد زياد حمدان - شاكر قنديل - مصطفى فهمى - سميه فهمى.رغم اقتناعنا بأهميه هذا النوع من التعزيز واثبتته المواقف الحياتيه التى نعيشها ومنها السياسيه والاقتصاديه والاجتماعيه ....) ومن اشار الى هذا النوع من التعزيز ، لم تزد اشارته عنه بأكثر من أربعه سطور .

(٣٨٧) محمد عماره : ندوه عن تطوير مادة التربية الدينية بالمدارس وتضمين القيم الاسلاميه فى مختلف المواد الدراسيه منشوره بجريده الأهرام بتاريخ ١٩٩١/١/٤ ص ١٣

(٣٨٨) ـــــــــ : التنكر لبدهيات البحث : مقال منشور بجريده الاهرام بتاريخ ٩١/٨/١٩ ص ١٣ (تحقيق) فتحى ابو العلا عن هذه الترجمات المغلوطه لمعانى القرآن الى متى وعلى من تقع المسئوليه ؟

(٢) الدراسات والبحوث السابقه = البعد الثانى

" كثير من القيم الأخلاقيه موجزه فى القرآن فى قوه وشاعرية " " بوشكين " ×

أولا : القيم

تشير الدراسات والبحوث الى ان القيم التى تحكم سلوك افراد ، مجتمع ما متعلمه من مختلف المصادر البيئيه ، وهى تعتمد على العوامل التى تمثل ضغوطا اجتماعية والتى تقبل بعض القيم وترفض البعض الآخر ، فالفرد الذى ينشأ داخل أسرة تؤكد على القيم الماديه او الاقتصاديه يكون ترتيب النظام القيمى لديه مختلف عن الفرد الذى ينشأ داخل أسرة تؤكد على القيم الدينيه والخلقيه .(٣٨٩)

ويقول (بواز Boas - ١٩١١)

" عن عقل الرجل البدائى (The mind of primative man"

انه لمن الصعب علينا ان تعترف ان القيم التى تعزوها لمدنيتنا تكون بسبب مشاركتنا فى تلك المدينه ، وذلك لوجود مدنيات أخرى تعتمد على تقاليد مختلفه وتوازنات مختلفه فى التفكير والانفعال ، والتى لا تقل قيمه منقيمنا ، على الرغم من انه قد يكون صعبا علينا تقدير قيمهم دون ان تقع تحت المؤثرات الخاصه بهم".(٣٩٠)ولما كان التنظير فى مجال القيم ، يحدثنا عما تضرب فيه عمليه الاختيار او التفضيل القيمى من أعماق خلقيه ونفسيه وزمنيه أيضا(٣٩١) فان فى عمله الاختيار تعمل مكونات الشخصيه المعرفيه العقلانيه كما تبسط المكونات الادراكيه والوجدانيه ومستويات الوعى .(٣٩٢)

× مكارم العمرى : مؤثرات عربيه واسلاميه فى الادب الروسى (الكويت ، عالم المعرفه ، نوفمبر ١٩٩١) ص ٧

(٣٨٩) Rokeach, M. "The nature of human values" New York, the free press, (1973)

(٣٩٠) محمود ابو النيل : علم النفس الحضارى (القاهره ، المعادى ، ١٩٨٨) ص ٤٤

(٣٩١) سيد عثمان : المسئوليه الاجتماعيه والشخصيه المسلمه (القاهره ، الانجلو ، ١٩٨٦) ص ١٨٨

(٣٩٢) عزيزة السيد: الدافعيه فى الحياة ومستويات الالتزام (مرجع سابق) ص ٤٤ .

(١) دراسة اندرسون واندرسون Anderson and Anderson

قاما باعداد سلسله من القصص الناقصه in complete stories صممت من أجل دراسة ومعرفه الفروق فى القيم لدى الاطفال (قبل المراهقه) فى عدة بلاد - وكانت اداة الدراسة عبارة عن

قصه ناقصه عنوانها " اللحمه المفقوده " Lost Meat تحكى قصه ولد اسمة ميشيل ارسلته امه للسوق لشراء لحم . وبدلا من ان يعود للمنزل مباشره فانه وقف فى الشارع ولعب مع الاولاد لعدة دقائق واثناء لعبه جاء كلب وأخذ نصف اللحم الذى فى السله ، وبعد ذلك قام ميشيل بأخذ الباقى وعاد المنزل . وبعد ان قرأ الاطفال هذه القصه وجه الهم السؤال التالى :

ما الذى قاله ميشيل لوالدته ؟

وهذا السؤال اسقاطى ، ويهدف الى معرفه ما الذى يفعله المجيب فى موقف مماثل .

ولقد أيدت نتائج الاجابه عن الاسئله كما يشير بذلك (محمود ابو النيل) فروض المؤلفين ، حيث وجد ان الاطفال الذين يتبعون ثقافات اكثر تسلطيه يميلون للاجابه بأن ميشيل سيكذب على أمه ، أما الاطفال الذين يتبعون ثقافات ديمقراطيه والذين يكونون أقل خوفا من والديهم فقد مالوا لقول الصدق . مع وجوب معرفه اتجاه الشعب فما يعتبر صدقا فى عصر قد يعتبر كذبا فى عصر آخر .(٣٩٣)

(٢) دراسة (مارتن Martin - ١٩٦٢ ، نيكولز)

على عينه من طلاب الجامعه لتحديد العلاقه بين المعتقدات البدنيه والشخصيه وكان الهدف من الدراسة هو معرفه العلاقه بين القيم الدينيه والشخصيه وقد استخدم الباحث مقياس القيم الدينيه كما استخدم مقياس مينسوتا للشخصيه (M. M. P. I) .

واشارت النتائج الى عدم وجود علاقه بين القيم الدينيه وأى من صور التوافق .

(٣٩٣) محمود السيد ابو النيل مرجع سابق ١٩٨٨ ص ٥٤

(٣) دراسة (ريتشارد ومولير Richard & Moller - ١٩٦٢)

وموضوعها : القيم الظاهرة فى مطالعات الاطفال الامريكيين من ١٨٠٠ - ١٩٥٠ .

اجرى ريتشارد ومولير دراسة على عينه من مطالعات الاطفال المقرره للصف الرابع الابتدائى ، بهدف التعرف على نوعيه القيم التى تحتويها هذه المطالعات ، ولتحديد عينه البحث ، لجأ الباحثان الى تقسيم المده بين ١٨٠٠ - ١٩٥٢ الى فترات زمنيه ، كان طول الفتره فيها يساوى ٢٠ سنه " تم اختيار اربعه كتب بصوره عشوائيه من الكتب التى صدرت فى كل فتره زمنيه ، ثم اختير ٢٥ صفحه فى كل كتاب قراءة لعرض التحليل . وقد بلغ مجموع الصفحات التى حللت ٢٣٧٥ صفحه ، وحدد الباحثان هدفهما من عمليه البحث فى الكشف عن قيم التحصيل والانتماء الى الجماعة والقيم الخلقيه فى تلك القراءات وايجاد العلاقه بين قيم التحصيل وبراءات الاختراع المسجله فى كل فتره زمنيه ، ولذلك تم الحصول على براءات الاختراع فى سجلات الدولة وقد احصيت هى كذلك على أساس فترات زمنيه طولها ٢٠ سنه .

وقد اظهرت نتائج الدراسة

- ان قيم التحصيل حدثت فيها زيادة ابتداء من عام ١٨٠٠ وانتهاء بعام ١٨٩٠ ثم هبوط حاد فى قيم التحصيل بعد عام ١٨٩٠ .
- أما قيم الانتماء للجماعة فقد ظهر انها فى ازدياد مستمر منذ عام ١٨٠٠ حتى عام ١٩٥٠
- اما القيم الخلقيه والدينيه فقد حدث فيها هبوط مستمر كذلك .
- كذلك لم يظهر علاقه بين قيم التحصيل وعدد الاختراعات المسجله .

(٤) دراسة (كينيث دينتون - ١٩٧٠ Kenett Denton

بعنوان علاقه الدين بالقلق والدجماطبقيه

وقد تكونت عينه البحث من ٤٦٥ طالبا وطالبه من الجامعين

اتضح من نتائج البحث ان الأكثر تدينا كانوا اقل قلقا من الأقل تدينا (٣٩٤)

(٣٩٤) سعيد ه محمد محمد ابو سوسو القيم الدينيه والخلقيه واثرها على التوافق النفس والاجتماعى لدى طالبات الجامعه (مرجع سابق) ص ٨٠٢ .

(٥) كما تشير الدراسات التى قام بها (فرانك Frank) ١٩٧٠

الى ان النظام القيمى للفرد له وظيفه دافعيه تحرك طاقاته وتوجه نشاطه نحو تحقيق الاهداف المحوريه فى حياته .

(٦) دراسة Root (١٩٧٠)

توصل الى ان النظام القيمى للفرد له وظيفه واقعيه تحرك طاقات الفرد وتوجه نشاطه لتحقيق اهداف معينه .

(٧) دراسة Entwistle & Brennan (١٩٧١) العلاقه بين القيم الدينيه والانجاز الاكاديمى تشير الى وجود علاقه داله موجبه بين القيم الدينيه والانجاز الاكاديمى لدى طلاب الجامعه

(٨) دراسة وانير Weiner (١٩٧٣) العلاقه بين القيم ووجهه الضبط تناولت العلاقه بين القيم ووجهه الضبط . وقد توصلت الى وجود علاقه داله موجبه بين قيم العمل - كما قيست بالاعتقاد فى أهميه العمل الجاد والمستمر - وبينوجهة الضبط - فكانت وجهه الضبط الداخلى اعلى لدى الذين يسود لديهم الاعتقاد بأهميه العمل الجاد المستمر ، وأن جهد الفرد وليس أى شىء آخر هو المحدد لنجاحة . كما ان الوزن النسبى للقدرة فى النجاح بدا اقل من الوزن النسبى للجهد وفضلا عن ذلك فقد اشارت الدراسة الى ان الجهد الاضافى يمكن ان يذلل انخفاض القدرة .

(٩) دراسه شارلوت دويل (١٩٧٣) Doyle

قيمه الامانه والعمليه الابداعيه

قامت بدراسة لثلاثه من المبدعات احداهن كاتبه قصيره ، والثانيه شاعرة والثالثه مؤلفه موسيقى . وقد قامت بهذه الدراسة بغرض تبين دلالة قيمه الامانه والصدق فيما يقمن به من اعمال حسما لما يثار - كما تقول عن عدم ضروره الامانه والالتزام بالحقيقه لمتطلبات العمليه المعرفيه التى يتضمن التفكير الابداعى .

وقد كشفت هذه الدراسة ، والتى اعتمدت فيها على المقابله الحره مع هؤلاء المبدعات الثلاث عن ان قيمه الامانه تعتبر من اكثر الخصائص

اساسيه للعمليه الابداعيه .(٣٩٥)

١٠) دراسة ليفنسون (١٩٧٤) تغيير ترتيب الوضع النسبى للقيم اشار الى ان هناك اربعه مجالات لتغييرترتيب الوضع النسبى للقيم داخل النظام القيمى للفرد وهى

- العمل Work (كمصدر للاشباع المادى والمعنوى)
- الجديد المختلف The new and different (من انماط السلوك واساليب التعامل)
- الدين Religion (موقف الفرد والأسرة والمجتمع من الدين)
- استخدام النقود The use of money (أى دور النقود فى اشباع حاجات الفرد الماديه والمعنويه)

كما يختلف ترتيب القيم باختلاف الجنس فى ضوء الدور الاجتماعى المحدد لكل جنس من المجتمع .

١١) كما تشير دراسة (لاقبيت) Lafitte (١٩٧٤) قيم العمل لدى طلاب الجامعه .

تحليل مجموعات عرقيه والجنس " الى اختلاف ترتيب القيم باختلاف كل الجنس والمجموعات العرقيه ، وقد اجريت هذه الدراسة على عينات شملت الذكور والاناث من الأمريكان غير الاصليين (الأمريكان السود ، الامريكان المكسيكين) حيث طلب منهم ترتيب (٤٥) قيمه من قيم العمل من الأكثر اهميه الى الاقل اهميه ، وقد توصلت هذه الدراسة الى النتائج التاليه :

- ارتباط القيم بأسلوب حياة الفرد .
- تأكيد جميع أفراد العينه على قيم الانجاز والابتكاريه والعائدات الاقتصادية .
- تأكيد الاناث على قيم التغيير والقيم الاجتماعيه بينما يؤكد الذكور على قيم الاستغلال والقيم الاقتصادية والتفوق .

---

(٣٩٥) Doyle, C.L. "Honesty and the Creative process The journal of Aesthetic Education (1973) pp. 43-50

نقلا عن محى الدين احمد حسين : مرجع سابق (١٩٨١) ص ١١١ ، ١١٢

- كانت القيمه الاقتصاديه أعلى قيمه لدى الأمريكان السود ، بينما كانت قيمه الأمن أعلى قيمه لدى الامريكان المكسيكيين .

١٢) وقد تناول Remisez & Castaneda (١٩٧٤) العلاقه بين النظام القيمى ونمط الانجاز بالتطبيق على ثلاثه مجتمعات رئيسيه هى :

التقليدية ، المختلطه غير التقليدية . وقد توصلت هذه الدراسة الى النتائج التاليه :

- المجتمعات التقليدية تدعم الانجاز القائم على التعاون مع الآخرين مع التأكيد على القيمه الاجتماعيه على حين تؤكد المجتمعات المختلطه على الانجاز القائم على التعاون والتنافس ، فى حين تؤكد المجتمعات غير التقليديه على الانجاز القائم على التنافس الفردى وتحتل القيمه الاقتصادية ترتيبا أعلى لدى أفرادها.(٣٩٦)

١٣) دراسة فؤاد ابو حطب (١٩٧٤)

العلاقة بين اسلوب المعلم ودرجه التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه صاغ الباحث العرض التالى على أساس توقعات (نوجان وكروبناك واوسويل) " عندما يلجأ المعلم فى علاقته بتلاميذه الى اسلوب التقبل (الدفء والصداقه) فان ذلك يؤدى الى زيادة درجه التوافق (وبالتالى نقصان درجه التنافر) بين قيمه وقيم تلاميذه ".

ولم تؤكد الدراسة صحة هذا الفرض الا بالنسبه لنمط واحد من القيم السته التى اشتملت عليها هذه الدراسة المعتمده على التصنيف النمطى الذى اقترحه (شبرانجر) عام ١٩٢٨ والذى يهدف الى قياس القوه النسبيه لسته انماط من القيم هى :-

(القيم النظريه - الاقتصاديه- الاجتماعيه - السياسه - الدين - الجماليه) .

---

(٣٩٦) فتحى مصطفى الزيات مرجع سابق (١٩٩٠)ص ٥٤٧ - ٥٥٠

هذا النمط الذى اكدته هو نمط القيمه الاجتماعيه أى أنه بالنسبه للقيمه الاجتماعيه كانت درجه التوافق فيها بين المعلمين من ذوى اسلوب التقبل وتلاميذهم اعلى بدرجه لها دلالة احصائيه من درجه التوافق فيمابين المعلمين من ذوى الاسلوب غير الشخصى (او الاسلوب المتمركز حول العمل) وتلاميذهم .

ويبدو لنا ان اسلوب (الوفاء والصداقه) عند المعلم يساعد على اشباع دافع الانتماء عند التلاميذ .

كما يتمثل فى زياده درجه التوافق فى القيمه الاجتماعيه عند المعلم وتلاميذه . فالقيمه الاجتماعيه التى تتناول اهتمام الفرد وميله الى غيره من الناس تشبه ما يستجد (موري وماكليلاند) دافع الانسانيه عن طريق الاقتراب والاستمتاع بالتعاون او التبادل مع آخر حليف (آخر يحب الشخص أو يشبهه) والحصول على اعجاب وحب موضوع مشحون انفعاليا والتمسك بصديق والاحتفاظ بالولاء له .

وقد يعنى هذا ان المعلم الحميم الدافىء الفاهم يرضى هذا الدافع عند تلاميذه .(٣٩٧)

(١٤) دراسة قامت بها (ناهد رمزى) ١٩٧٥

التليفزيون والصغار . الاثار المختلفه للتليفزيون على اتجاهاتهم وقيمهم وتحصيلهم الدراسى . العينه من الثالثه الابتدائى - الثالثه الاعدادى من ٨ - ١٨ سنه ممن يمتلك أولا يمتلك اولياء أمورهم أجهزه تليفزيونيه وقد قسمت الباحثه العينه الى مجموعة (ضابطه - تجريبيه) واستخدت استبيان لكل من المشاهد وغير المشاهد بالاضافه الى اختبار القيم . ومن اهم ما توصلت اليه من نتائج .

- ان التليفزيون يثير لدى الاطفال المشاهدين الاهتمام بالوسائل الاعلامية الأخرى كالسينما والمسرح والراديو مما يجعلهم اكثر نضجا من حيث ميولهم واهتماماتهم من غير المشاهدين .

---

(٣٩٧) Murry, E.J. Motivation and emotion. New Jerssy Prentice - Holl, 1964

نقلا عن فؤاد ابو حطب : العلاقه بين اسلوب المعلم ودرجه التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه (القاهره ، المجله الاجتماعيه القوميه - العدد الاول - المجلد الحادى عشر ،١٩٧٤) ص ٦١ - ٧٥

- التليفزيون يؤثر بشكل مباشر فى الاطفال من حيث النواحى الدينيه والمعرفيه عماما .
- تتدخل الاسرة فى تنظيم أوقات المشاهدين بالنسبه لأيام الدراسة وأيام الاجازات حرصا على وقت مذاكره الاطفال .
- يبلغ عدد الاطفال الذين يشاهدون البرامج التعليميه ٩ر٤١٪ من افراد العينه .
- التليفزيون يكون اكثر تأثيرا على اتجاهات الاطفال فى المرحله الابتدائيه من اطفال المرحلة الاعدادية .

١٥) دراسة (جونز) Jonz (١٩٧٥)

ومن الدراسات التى تناولت تأثير المحتوى الثقافى للفرد على ترتيب القيم لديه دراسة جوئز وموضوعها .

هرميه القيم لدى ثلاث مجموعات من المراهقين الاسبان (الانجليز متعددى اللغه) وقد توصلت الى أن التباين فى هرميه القيم لدى عينه الدراسة هى دالة اللغه القوميه للمستجبين(٣٩٧)

١٦) دراسة كوتين وسولز (١٩٧٩) D. Culkin & J. Suls

استهدفت هذه الدراسة - دراسة العلاقه بين قيم المسئوليه الاجتماعيه والضمير الشخصى والتفكير الاخلاقى المنظم ووجهه الضبط . وقد تم اختيار عينه من طلاب الجامعه باستخدام طريقه " مسح الاتجاهات الأخلاقية " لهوجان Hogan's Survey of ethical attitudes واختيار تحديد القضايا لرست Rest's defining issues test ومقياس وجهه الضبط Locus of control ومقياس " سيندر " لمراقبه الذات Synder self-nonitoring

واوضحت نتائج الدراسة ان افراد عينه الدراسة من طلاب الجامعه الذين حصلوا على تقديرات عاليه فى الضمير الشخصى يتميزون بنضج اكبر فى التفكير الاخلاقى بينما افراد عينه الدراسة الذين حصلوا على تقديرات عاليه فى المسئوليه الاجتماعيه يتميزون بوجهة الضبط الداخلى .(٣٩٨)

(٣٩٧) فتحى مصطفى الزيات مرجع سابق ص ٥٤٩

(٣٩٨) نقلا عن عباس ابراهيم متولى : المسئوليه الاجتماعيه وعلاقتها بالقيم لدى شباب الجماعه (القاهرة ، الجمعيه المصريه للدراسات النفسيه جزء ٢ ، ١٩٩٠) ص ٨٢٠ .

١٧) ويرى Gage and Berliner (١٩٧٩) ان معظم النتائج التى استخدمت مقاييس القيم تعكس تباين أدوار الجنسين فى المجتمع ، حيث يكون ترتيب القيم النظريه والاقتصاديه والسياسيه اعلى لدى الذكور ، بينما يكون ترتيب القيم الاجتماعيه والدينيه لدى الاناث أعلى .(٣٩٩)

١٨) دراسة محمد محمد مصطفى الشيخ (١٩٨٠)

وموضوعها القيم وعلاقتها بالتوافق النفسى لدى طلاب جامعه الازهر تكونت عينه البحث من ٤٨٠ من طلبه جامعه الازهر السنه الرابعه كليه أصول الدين والشريعه والتربية (جغرافيا وتاريخ وتجاره) ومن طلاب السنه الثالثه بكليه الهندسة وطلاب السنه الرابعه كليه الزراعه - متوسط اعمارهم ٢٣ر٦٤ .

اعد الباحث مقياس للقيم يضم ١٢ قيمه هى

الدينيه المساعده - المثابرة - الانجاز - الاقتصاديه - القياده - النظريه - الجماليه - التسليه - الترويح - الجنس - التحرر والاستغلال - الصحة والراحه .

كما طبق اختيار كاليفورنيا للشخصيه . وقد وجد الباحث ان

- هناك ارتباطا والا بينجميع القيم التى يقيسها مقياس القيم وبين التوافق النفسى ، فيما عدا القيم الجماليه .

- اتضح ان هناك ارتباطات سالبه ما بين القيم الاقتصاديه وقيمه التسليه والترويح والجنس والتحرر والاستقلال والصحة والراحه .

- بدراسة معاملات الارتباط بين القيم والتوافق وجد ان القيمه الدينيه هى الاكثر ارتباطا بالتوافق النفسى بل ولها الاولويه لدى عينه البحث بصورة عامه وهى بالتالى تسهم بصوره كبيره فى بلوره وتماسك النسق الكلى للشخصيه والثقافه .

---

(٣٩٩) فتحى مصطفى الزيات مرجع سابق ص ٥٤٨

- وتتميز القيمه الدينيه بين الطلاب مرتفعى ومنخفض التوافق وكذلك المتوسطين والأقل توافقا وتشبع بالعامل الاول والذى يشير الى التوافق النفسى . (٤٠٠)

١٩) دراسة دينس وجورجيا (١٩٨٢) B. Dennis & A. Georgia

استهدمت دراسة بحث العلاقه بين المسئوليه الاجتماعيه والقيم المشاركه الاجتماعيه وتكونت العينه من (١٤٠) طالبا من الجامعه وطبق الباحثان مقياس مسح القيم لروكيتش ومقياس المسئوليه الاجتماعيه واوضحت النتائج وجود علاقه موجبه ذات دلالة احصائيه بين المسئوليه الاجتماعيه والقيم الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية . (٤٠١)

٢٠) وقد توصلت دراسات Rumberger (١٩٨٣)

وموضوعها تأثير القيم على وجهه الضبط Locus of control الى تأثير القيم على وجهه الضبط حيث وجد ان الاشخاص ذوى قيم الانجاز المرتفعه تكون وجهه الضبط لديهم داخليه . كما كانت نسبه غيابهم عن المدرسة أقل من اقرانهم ذوى قيم الانجاز المنخفضه .

٢١) وتشير دراسة Walberg (١٩٨٤)

الى تأثير قيم الاقران على مستوى انجاز الفرد وتوجهاته وتفاعله داخل الفصل وتفسيره السببى لنجاحه الاكاديمى .

٢٢) ويرى Alexander, & Pallas (١٩٨٥)

الى ان القيم تفسر ١٠٪ من التباين الكلى للانجاز المدرسى أو الاكاديمى كما تفسر التباين فى انماط الخلفيات الأسريه وكميه الوقت التى يقضيها الطالب فى أداء الواجبات المدرسيه ، وكذا مشاهدة التليفزيون والقراءة الحرة .

---

(٤٠٠) سعيده محمد محمد ابو سوسو مرجع سابق ص ٨٠١

(٤٠١) نقلا عن : عباس ابراهيم متولى مرجع سابق ص ٨٢٢

ومن ثم يمكن القول ان الدافع للانجاز لدى الفرد - كما وكيفا - ووجهة الضبط لديه يتأثر ان بنظامه القيمى ، اى ان النظام القيمى يعتبر محددا لصور الانجاز لدى الفرد وتوجهاته .(٤٠٢)

٢٣) دراسة (سلوى عبد الباقى - ١٩٨٥)

وموضوعها : القيم التربويه فى أدب الاطفال بالصحف اليوميه

وتهدف الدراسة الى استخلاص معالم الاطار القيمى للطفل من خلال تحليل مضمون الماده الاعلاميه المنشوره فى جريده الاهرام (ركن لطفلك) الصفحه الخامسه (ليعقوب الشارونى) أيضا التعرف على تصورات الكاتب لقيم الطفل حتى سن الثانيه عشره .

وكان من بين الاهداف الفرعيه التى تهم دراستنا هو تقديم الصورة الاعلاميه لركن (لطفلك) من خلال اطار علمى يستند الى ابراز اطار القيم التى يقدمها الركن .

وقد تضمنت العينه التى تم تحليل مضمونها وهو المنهج المستخدم فى الدراسة الحاليه كذلك عينه من ركن لطفلك (٦ شهور) التى تنشر فى جريدة الاهرام (١٨٠) عدد . الفتره الزمنيه (النصف الثانى من ١٩٨٤) .

اما الخطوات التى اتخذتها الباحثه للتقدير الكمى للقيم فكانت كما يلى :

١) تم تحديد العبارات التى تحمل القيم ثم تفسيرها وتعديل هذا التفسير فى ضوء مناقشه الكاتب الذى كتب هذا الركن ، وايضا فى ضوء الدراسات السابقه التى تمت على هذه القيمه بالاضافه الى استقصاء رأى عديد من الجزاء والمحكمين العاملين فى مجال علم النفس ثم الوصول الى تحديد القيم المعينه ودرجه تأكيدها .

٢) تم تجميع الوحدات القيميه الخاصه بكل قيمه .

٣) تم تصنيف وتبويب الدرجات الخام وحساب الوزن النسبى لها .

٤) تعتبر قائمه القيمه المذكوره فى الخطوات السابقه اساسا لجدول متضمن القيمه المتضمنه .

---

(٤٠٢) فتحى مصطفى الزيات مرجع سابق ص ٥٥٠

٥) تم تجميع الوحدات الخاصه بكل قيمه على حدة ووضعت فى مكانها فى القائمه وهذا المقدار يمثل درجه تأكيد هذه القيمه .

٦) تم حساب الوزن النسبى لكل قيمه ، وقيم هذا بقسمة درجه هذه القيمه اى مجموع وحدتها العلميه على المجموع الكلى للقيمه المشاره فى الماده موضوع التحليل .

وقد تمت المعالجه الاحصائيه على أساس

أ) حساب الوزن النسبى للفئات الفرعيه لكل قيمه .

ب) حساب الوزن النسبى للقيمه كلها بالنسبه للقيم الأخرى .

وقد استخدمت الباحثه فى تحليلها للماده موضع التحليل عددا من التصنيفات والتبويبات .

القيم النظريه - القيم الاقتصاديه - القيم الجماليه - القيم الاجتماعيه - القيم السياسيه - القيم الدينيه - القيم الاخلاقيه - القيم الذاتيه - القيم الترويحيه .

وتوصلت الباحثه للنتائج التاليه .

- فى الماده المحلله وردت المهمه والادوار الاجتماعيه التاليه .

الفن - القائم بالاعلان - مؤلف الاغانى الخفير - صاحب المكتبه - قارىء الكف - الاستاذ الجامعى - الحاجب - المضيفه - الصحفى - الشاعر - الرسام - الكيميائى - الضابط - الطبيب - الصيدلى - الطيار - الشحاذ - العامل - رجل المطافىء راقصه الباليه - المدرس - المهندس - الموظف - الكاتب المسرحى - المزارع رئيس تحرير الجريدة - الحاكم - الصياد - عامل النظافه - الساعى - السائق - الخمسرى - الحكيم - المعلمه - التاجر .

عرضها الكاتب عرضا محايدا للغايه بهدف اطلاع الطفل على الادوار والمهن التى يمكن ان يختار منها ما يلائمه فى المستقبل .

وقد وفق الكاتب فى انه لم يتجاهل أى من حاجات الطفل وحاول ان تكون ثريه غزيرة شامله منوعه .(٤٠٣)

---

(٤٠٣) سلوى عبد الباقى : القيم التربويه فى أدب الاطفال بالصحف المدرسيه مرجع سابق ص ١٦٠ - ١٨٧ .

٢٤) دراسة (حامد زهران - سرى) ١٩٨٥)

وموضوعها : القيم السائده والقيم المرغوبه فى سلوك الشباب فى كل من المجتمعين المصرى والسعودى .

كشفت هذه الدراسة عن وجود ارتباط موجب ودال احصائيا بين ترتيب القيم السائده وترتيب القيم المرغوبه لدى عينتين من طلاب المدارس الثانويه والجامعيه . ففى العينه المصريه كان نسق القيم السائده حسب ترتيب الأهميه مكونا من قيمه دينيه واجتماعيه ونظريه واقتصاديه وسياسيه وجماليه .

اما نسق القيم المرغوب فكان مكونا من قيم اجتماعيه ودينيه ونظريه وجماليه واقتصاديه وسياسيه .

وكان معامل ارتباط المرتب بين النسقيه القيميه ٧٧ر٠

وفى العينه السعوديه كان نسق القيم السائد مكونا من : قيم دينيه ، واجتماعيه ، ونظريه واقتصاديه وسياسيه ، وجماليه . أما نسق القيم المرغوب فكان على النحو التالى : قيم دينيه ، واجتماعيه ، واقتصاديه ونظريه وسياسيه وجماليه وبلغ معامل ارتباط الرتب بين النسقين القيميين ٩٤ر٠ وكشفت هذه النتائج عن وجود تقارب بين القيم السائده والقيم المرغوبه عند الشباب فى كل من المجتمعين المصرى والسعودى مما يعبر عن رضا الشباب عن نسق القيم السائد لديهم (٤٠٤)

٢٥) دراسة (حسن شحاته - ١٩٨٦)

وموضوعها القيم التربويه فى قصص الاطفال وعلاقتها بسلوكهم القيمى وقد سار البحث فى الخطوات التاليه .

الخطوه الاولى : كانت عرضا للبحوث والدراسات السابقه التى أجريت فى ميدان القيم التربويه وحللت المواد التعليميه والمناشط اللغويه المقدمه للطفل فى ضوئها ، وهى دراسات تناولت كتب القراءة فى المرحلة الابتدائيه او انشطه النوعيه فى المدرسة الابتدائيه ، وبعض قصص الاطفال وكتبهم ، وقد افادت هذه الدراسات فى معرفه قوائم بالقيم التربويه ، وأساليب تحليل

(٤٠٤) حامد زهران - اجلال سرس : القيم السائده والقيم المرغوب فى سلوك الشباب (القاهره ، المؤتمر الاول لعلم النفس ١٩٨٥) ص ٧٣ - ١١٣

المحتوى ، وانها خلت من دراسة تناولت قصص الالغاز والمغامرات .

الخطوة الثانيه : كانت عرضا للاطار النظرى للبحث وبيان دور القيم فى العمليه التربويه داخل المدرسة وخارجها ، وانواع القيم ، ووسائط اكتسابها ثم بيان علاقه ادب الاطفال بالالغاز ، وقد أفادت هذه الخطوه فى تعرف المقصود بالقيم التربوية ، وقوائم القيم التربويه ، وتنظيم هذه القوائم وانواعها . كما ان هذه الخطوه قد انتهت ببيان الاسباب التى تدعو مائتى طفل بالمرحلتين الابتدائيه والاعداديه الى قراءه الالغاز ، وقد تبين ان بعض هذه الاسباب يعود الى طبيعه الالغاز مضمونا واخراجا وتكلفه ، وان بعضها يعود الى اثرها فى سلوك القراء من الاطفال .

الخطوه الثالثه : كانت اعداد الباحث القائمه بالقيم التربويه اللازمه للاطفال والمراهقين من خلال : مسح البحوث والدراسات التى عنيت بالقيم التربوية ، ثم اشتقاق قائمه بهذه القيم وعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من سلامتها وشمولها ومناسبتها للاطفال والمراهقين . ثم اعداد قائمه للقيم التربويه التى ستستخدم فى تحليل قصص الالغاز فى ضوء ما اسفرت عنه نتائج الاستبيان وقد تم التوصل الى ست وعشرين قيمه تربويه .

كما تناول الباحث فى هذه الخطوه اعداد بطاقه لملاحظه السلوك القيمى لدى الاطفال قبل قراءتهم لقصص الالغاز وبعدها ، وتم التأكد من صدق هذه البطاقه وثباتها وصلاحيتها للاستخدام .

الخطوه الرابعه : كانت اختيار الباحث لعينه البحث من قصص الالغاز المتداوله بين الاطفال ، والتى تصدر عن دار المعارف . وقد تم توصل الباحث الى عشرين لغزا اختبرت بطريقه عشوائيه طبقيه لتحليلها فى ضوء قائمه القيم التربويه وان تكون ممثله لمؤلفى قصص الالغاز .

الخطوه الخامسه : استخدم الباحث فيها اسلوب تحليل المحتوى فى تحليل قصص الالغاز وقد تم اعداده لاستمارة تحليل المحتوى متضمنه القيم الست والعشرين التى تشكلت منها قائمه القيم التربويه .

الخطوه السادسة : كانت بهدف التعرف على مدى تأثير قراءة قصص الالغـــار على تنميه السلوك القيمى لدى الاطفال . وقد تم اختيار عينه من (١٢٠)تلميذا وتلميذة واتاحه الفرصه أمامهم لقراءة مجموعة من قصص الالغاز ، ومتابعتهم فى هذه القراءات ، واعداد بطاقه لملاحظه السلوك القيمى لديهم ، والتأكد من صدقها وثباتها ، وتدريب اباء هؤلاء التلاميذ على استخدامها مع وضـــع الضوابط المناسبه لسلامه الملاحظه ، وتطبيق بطاقه الملاحظه على التلاميـــد عينه البحث بل قراءتهم لقصص الالغازوبعدها ، والتأكد من ثبات عمليـــه الملاحظة .

وقد حدد الباحث القيم التربويه الشائعه فى قصص الالغاز وهـــى احدى عشر قيمه تربويه هى :

المعرفه ، والدين ، والانجاز ، والشجاعه ، والتفكير ، والحرص . والتخطيط ، والاتجاه العلمى ، والتعاون ، والحب ، والحكمه .

وقد توصل الباحث الى ان

- قصص الالغاز مقيده للاطفال لانها متضمنه قيما تربويه موجبه مرغوبـــة
- القيم التربويه التى تتضمنها قصص الالغاز لا تختلف باختلاف المؤلفين
- الاطفال يتأثرون بالقيم التربويه المتضمنه فى قصص الالغاز التـــى يقرؤونها .
- البنات يتأثرون بالقيم التربويه المتضمنه فى قصص الالغاز التـــى يقرأنها اكثر من البنين وذلك فى الصف الثالث الاعدادى .
- البنات تختلفن عن البنين فى ترتيب السلوك القيمى الذى اكتسبتـــه من خلال قراءتهم لقصص الالغاز .
- قراءة التلاميذ لقصص الالغاز تتصف بالفاعليه فى اكسابهم السلـــوك القيمى فى المواقف الحيوية ، حيث ان التلاميذ يتشربون القيم التربوية التى ترد ضمنا وصراحه خلال احداث القصص ومواقفها الدراميه والحوارية (٤٠٥)

---

(٤٠٥) حسن شحاته : قراءات الاطفال (مرجع سابق) ص ١٠٧ - ١١٤

ولعل أحدث الدراسات فى مجال الاختيارات القيميه والتى اجريت عام (١٩٨٦) تؤكد جميعها على العلاقه بين الاختيار القيمى للفرد وبين بعض من هذه الابعاد الاجتماعيه النفسيه ، تذكر منها (عزيزه السيد) على سبيل المثال .

٢٦) الدراسة التى قام بها Feather على النسق القيمى لعينه اولادها من الطلبه من جامعه فليندرز فى استراليا ، وثانيهما من جامعه Shaanxy فى الصين (Feather, 1986, P. 157) فكان اختيار عينه الطلبه الصينيه لقيم الجمال والحكمه والطموح والقدرة على التحمل والعقلانيه فى مقدمه الاختيارات ، بينما كان اختيار عينه الطلبه فى استراليا للأمن السرى والتوازن الداخلى والتسامح ، والامانه والحياة المنيره فى مقدمه الاختيارات .

٢٧) وكان دراسة سينج لان Singlan (١٩٨٦)

وموضوعها القيم لدى طلبه الجامعه فى هونج كونج .

نموذجا آخر لتوضيح العلاقه بين الاختيار القيمى ، وبين النوع (ذكر أو انثى) وكان مجال الاختيار القيمى تحدد فيما بين القيم الوسائليه instrumental والقيم الغائبه Terminal values فأسفرت الدراسة عن تركيز الطلبه الذكور على القيم المرتبطه بالانجاز الشخصى والمنافسه بينما كان تركيز الاناث على القيم الخاصه بالأسرة والاخلاقوالقيم الداخليه الحقيقية (Lan, Sing, (1986) p. 156)

٢٨) وفى دراسة (فاطمه باشاران فى تركيا) ١٩٨٦

عن ترتيب قيم طلبه جامعه انقذه من كليات مختلفه

كشفت الدراسة عن العلاقه بين ترتيب القيم لدى الطلبه وبين أبعاد : كالنوع ، والتعليم ، والطبقه ، ثم مستوى تعليم الوالدين Busaran p. 157) (1986) ودلالة هذه الدراسة تتلخص فى كشفها عن الاختيارات القيميه وتأثرها بأبعاد النوع ، المستوى التعليمى ، المناخ الثقافى والاجتماعى ثم الاسرة .(٤٠٦)

---

(٤٠٦) عزيزه السيد: الدافعيه فى الحياة ومستويات الالتزام مرجع سابق ص ٤٤، ٤٥

٢٩) دراسة عيسى وحتوره (١٩٨٧)

دراسة حضاريه مقارنه لقيم الشباب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الكويتيه والمصريين " .

وقد توصل الباحثان الى وجود فروق داله بين المجموعتين فى بعض القيم ، وعدم دلالة الفروق فى البعض الآخر .

٣٠) دراسة عبد اللطيف خليفه (١٩٨٨)

وموضوعها " التغير فى نسق القيم خلال سنوات الدراسة الجامعية " وقد أجريت على عينتين احداهما تمثل الصف الاول والثانيه تمثل الصف الرابع الجامعى ، وقد توصلت هذه الدراسة الى النتائج التاليه :-

- وجود فروق داله بين العينتين فى بعض القيم مثل : النظره المستقبليه التدين ، الحياة العائليه ، الغيرية ، الانجاز ، المخاطره ، كما كان هناك تغير فى ترتيب القيمه المقاسة .

- اختلاف النسق القيمى بين العينتين فبينما تزايدت أهميت التوجه نحو الاستقلال لدى عينه الصف الاول - تزايد أهميه التوجه المادى لدى عينه الصف الرابع .(٤٠٧)

٣١) دراسة (عباس ابراهيم متولى - ١٩٩٠)

وموضوعها : المسئوليه الاجتماعيه وعلاقتها بالقيم لدى شباب الجامعه وقد استخدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقه بين المسئوليه الاجتماعيه ومجالات القيم (اجتماعيه - اقتصاديه- جماليه- وبيئيه - سياسيه - نظريه) والكشف عن الترتيب الهرمى للقيم (نسق القيم) . وقد تكونت عينه الدراسة (٣٣٥) طالب وطالبه من القسمين علمى وأدبى (الفرقه الثالثه بكليه التربية دمياط) وقد استخدم الباحث استفتاء القيم (حامد زهران ، اجلال سرى - ١٩٨٥) ، مقياس المسئوليه الاجتماعيه (سيد احمد عثمان - ١٩٧٣) وتوصلت الدراسة الى وجود علاقه ارتباطيه بين المسئوليه والقيمه الاجتماعيه والدينيه لدى كل من الطلبه والطالبات .

---

(٤٠٧) فتحى مصطفى الزيات : مرجع سابق ص ٥٤٨ .

- تتصدر القيم الدينيه والاجتماعيه والنظريه نسق القيم لدى كل من الطلبه والطالبات ذوى المسئولية الاجتماعيه .

٣٢) دراسة عبد اللطيف محمد خليفه - معتز سيد عبد الله (١٩٩٠)

وموضوعها : نسقا القيم المتصور والواقعى لدى عينه من الذكور الراشدين المصريين .

وقد هدفت الدراسة الى الوقوف على طبيعه نسقى القيم المتصور والواقعى لدى عينه من الذكور الراشدين المصرين (٢٠ - ٤٠ عام)

وللتحقق من هذا الهدف ثم تطبق استخبار لنسق القيم تكون فى صورته النهاية من ٢٧ قيمه ، وذلك على عينه قوامها (٢٠٠ مبحوث).

وقد تمت الاجابه عن هذا الاستخبار مرتين

الاولى فى ضوء اهميه القيمه كما يتصورها المبحوث بالنسبه لنفسه والثانيه فى ضوء مدى تطابق هذا التصور مع سلوكه الفعلى .

وقد كشفت نتائج التحليل العاملى لمصفوفتى الارتباطات فى الحالتين السابقتين عن مجموعة من العوامل او الابعاد التى تعكس مفارقه قيميه تسببه ، وتم مناقشه ذلك فى ضوء التراث السيكولوجى .(٤٠٨)

وهناك العديد من الدراسات التى تتعلق بالسلوك الاجتماعى للاطفال ومع تعدد هذه الدراسات تعددت المنطلقات الخاصه بها والسبل التى استخدمت لتحقيق اهدافها . فقد قام (روزنهان وايت Rosenhan & White ١٩٦٧) عن تأثير النموذج على اكتساب (قيمه الكرم) .

واشتملت الدراسة على أطفال من التاسعه والعاشره من العمر وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين المجموعة الاولى شاهدت نموذجا يمثل الكرم ، والمجموعة الثانيه عرضت لنموذج مناقض تماما . وحينما منح أطفال المجموعة الثانيه مثل هذا السلوك مقارنه بعدد أطفال المجموعة الأولى .

---

(٤٠٨) عبد اللطيف محمدخليفه - معتز سيد عبد الله : نسقا القيم المتصور والواقعى (القاهرة ، الجمعيه المصريه للدراسات النفسيه ، ١٩٩٠ جزء ثانى) ص ٨٦٦ .

وهذا يوضح ان ملاحظه الطفل لنموذج خاص بالسلوك الاجتماعى يساعده على تعلم (اكتساب) بعض المعايير الاجتماعيه .

كما ان شعور الطفل بقوة النموذج يؤدى به الى تعلم وتطور فى السلوك الاجتماعى (بربان ١٩٧٥ Bryan) (رشتون Rushton ١٩٧٦) لان الطفل يتكون فى اعماقه مفهوم ان النموذج القوى هو الذى يستطيع تقديم الثواب والعقاب .

ومن أمثله النماذج القويه التىتجذب الاطفال (الآباء والمربون أو ما يطلق عليهم الباحث الصنائعى التربوى) وهذا يجعل السلوك الاجتماعى فى الأسرة أو المدرسة او المجتمع نموذجا يحتذيه الطفل .

وقد وجد (برزبى وكوتيكس Presbie and Coiteux). ان الاطفال الذين يربيهم والدان كريمان يشبان مثلهما وان الذين يربيهم والدان بخيلان يشبان ايضا مثلهما .(٤٠٩)

وفضلا عن قوة النموذج فقد اثبتت الدراسات ان النموذج الذى يتصف بالرعايه والاهتمام له تأثير ايجابى على تطوير السلوك الاجتماعى لدى الاطفال (ستايوب Staub ١٩٧١) .

ومن خلال عينه تتراوح اعمار اطفالها بين ثلاث سنوات ونصف وخمس سنوات تم تحديد اجابه للسؤال الثانى :

هل يقلد الاطفال النموذج الذى ينطوى على الرعايه والاهتمام اكثر من تقليدهم للنموذج الذى لا ينطوى على الرعايه والاهتمام ؟

وقد تمت هذه الدراسة بدايه بقياس مدى استعداد الاطفال للمساعدة وذلك باستخدام اختيار للصور ومن خلال مراقبه الاطفال ، ثم قام راشد يمثل النموذج بتقديم الرعايه والاهتمام اكثر من تقليدهم للنموذج الذى لا ينطوى على الرعايه والاهتمام ؟

---

(٤٠٩) حامد زهران : علم نفس النمو : (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٧) ص ١٩١

وقد تمت هذه الدراسة بدايه بقياس مدى استعداد الاطفال للمساعدة وذلك باستخدام اختبار للصور ومن خلال مراقبه الاطفال ، ثم قام راشد يمثل النموذج بتقديم الرعايه والاهتمام لمدة اسبوعين لنصف المجموعة فى حين انه لم يقدم للمجموعة الأخرى اى نموذج من الرعاية أو الاهتمام . وبعد ذلك بدأت جلسات النموذج (الراشد) مع الأطفال . فليلتقى بطفل فى كل مرة يشاهد الطفل النموذج (الراشد) يعمل فى اشكال مصغره (نماذج) ويعبر لفظيا عن مشاركة لالام نموذج القيمه المصغر .

ويعبر الباحث عن سروره عندما يعرف ان الضحيه قد حصل على المساعده مستخدما الفاظا تدل على ذلك .

وقد أظهرت نتائج الدراسة ان الاطفال الذين منحوا رعايه واهتماما كانوا على درجه عاليه من سلوك المساعدة مقارنه بالاطفال الأخرين.

وفى دراسة أخرى اتضح ان الاطفال الذين راقبوا نموذجا يعطى وهو مسرور كانوا اكثر كرما من غيرهم (ميد لارسكى Midlarsky & Bryan ١٩٧٢. وهذا يشير الى ميل الطفل الى تقليد المربى اذا أحس انه يقدم المساعدة للأخرين والمحتاجين وهو مسرور ومبتهج .(٤١٠)

(٣٣) بحث "دينيس : (١٩٥٧ (Dennis.

يقارن فيه بين الفروق الثقافيه فى القيم لدى كل من الاطفال الامريكيين والاطفال العرب ، ويستنتج ان المريكيين اكثر توقعا للمدح بعد المساهمة فى الالعاب الرياضيه والنشاط الابتكارى ومساعده المنكوبين ، أما أطفال الشرق الاوسط فهم يتوقعون مدحا اكثر بعد التحصيل الاكاديمى ومساعدة المنكوبين وعندما يكونون هادئين مطيعين(x)

---

(٤١٠) زكريا الشربينى : مرجع سابق ص ١٤٩ - ١٥١

Zighler, E. and child, I.L. (1969) Socialization in Lindzey, G. and Arnson, E. p. 480

تحليل ونقد الدراسات والبحوث السابقه

من استعراض البحوث والدراسات السابقه ، تلاحظ للباحث أن

(١) الدراسات عن القيم عند الاطفال غير موجودة اللهم الا دراستين احداهما أجنبيه قام بها أورتسون واندرسون (١٩٥٦) والثانيه عربيه وقد قامت بها " سلوى عبد الباقى - ١٩٨٥ " وموضوعها القيم التربويه فى أدب الاطفال بالصحف اليومية . أما الدراسات التى تتعلق بالسلوك الاجتماعى للاطفال فهى متعدده بتعدد المنطلقات الخاصه بها والسبل المستخدمه لتحقيق اهدافها .

(٢) لم يرد ذكر مفهوم القيم التربويه فى الدراسات والبحوث السابقه الا عند كل من (حسن شحاته - سلوى عبد الباقى) كدراسات ميدانيه ولكن أيا منهما كان يخلط بين مفهومى القيم والقيم التربويه . كما ان ايا منهما لم يستخدم اسلوب عرض القصه المتبوع بالجدك ما بين المبحوث والباحث . اذ لا يكفى عرض النموذج السلوكى المرغوب فيه بل اهتم الباحث عن طريق المناقشه التربويه فى نهايه كل جزء من القصه بعرض لما يعزز سلوك القدوة . ويتفق فى ذلك الباحث مع (سيمون) الذى أعد برنامجا لتوضيح القيم لتلاميذ المدارس الابتدائيه والثانويه كان الهدف منه ليس توصيل نمط معين من القيم بل نمط معين من التفكير اللازم لتكوين هذه القيم الى جانب مقاومه القيم الداخليه الخاطئه . وهو يرى ان المدرس الكفء قادر على توجيه المناقشات بطريقه ملائمة بحيث يكون دورة التدعيم وليس الاحلال .(٤١١) ×

(٣) ان المواطن الصالح مفهوم متغير . فهو فى المجتمع الاقطاعى غيره فى المجتمع الرأسمالى ، كما يشير بذلك (سيد عويس) وهو فى المجتمع الرأسمالى غيره فى المجتمع الاشتراكى أى ان شخصيه المواطن الصالح فى كل مجتمع من هذه المجتمعات متباينه ، فالتصور القيمى السيكولوجى المبنى

---

(٤١١) Simon, S. et al (1972): Values clarification; A Hand Book of practical slorategies for teachers and students, New York:: HartPublishing

(x) نقلا عن عفاف احمدعويس : دور القصه فى النمو الاخلاقى للطفل مرجع سابق ١٩٨٥ ص ٥٣

على نظرية نابعه من مناخ فكرى لعالم عاش فى مجتمع رأسمالى وقت اعدادها يختلف عن تصور قيمى سيكلوجى لمواطن يعيش فى مجتمع اشتراكى ، بل ويختلف من مجتمع اشتراكى يدين بعقيده اسلاميه وآخر يدين بعقيده غير الاسلام .
ومن هنا فان اى دراسة أعدت لقياس نسق القيم فى مجتمع عربى مسلم من خلال استخدام التصور القيمى السيكولوجى والمبنى على نظرية شبرا نجر ، فان الباحث يعتقد انها بذلك خارج المرمى ولم تصل هدفها . ولعل النقد الذى وجهه (محمد رشاد كفافى) للتصور القيمى السيكولوجى المبنى على نظريه شبرا نجر يزيح الستار عن النقاط التاليه باختصار .

أ) ان القيمه السياسيه . كما يقيسها فرنون وزملاؤه من خلال مقياسهم تقر السعى للقوه والسلطه والقياده والامارة- بالتعبير الاسلامى فى جميع المجالات ، بينما يقف الاسلام بما يتضمنه من قيم دينيه موقفا هو على النقيض من ذلك تماما من قول رسول الله صلى الله عليه وسلم : انكم ستحرصون على الاماره ، وستكون ندامه يوم القيامه (٤١٢)

ب) فيما يختص بالقيمه الاقتصاديه - فان الرجل الاقتصادى غالبا ما يستهدف التغلب على غيره اقتصاديا - أى فى جمع المال - اكثر من اهتمامه برعايه الاخرين ، بينما يقف الاسلام بقيمه موقفا مناقضا لهذا تماما بالنسبه للمجال الاقتصادى ، فالرجل الاقتصادى المسلم الملتزم يقيم دينه لا يسعى للتغلب على غيره اقتصاديا ، كما وانه يقف من اخوته فى الانسانيه موقفا يتسم بالحب والرحمه والاعانه ، انه ينجح فى تحقيق التوازن والانسجام القيمى بالنسبه للمجال الاقتصادى فى علاقته بباقى مجالات الحياة ، بل ان ما يحققه من ثروه يتخذه وسيله لمعاونه غيره . واليك الحديث التالى الذى يحدد بعض معالم هذا الموقف القيمى .

عن ابى مسعود رضى الله عنه عن النبى صلى الله عليه وسلم قال :
" لا حسد الا فى اثنتين : رجل آتاه الله مالا ، فسلطه على هلكته فى الحق ، ورجل آتاه الله حكمه ، فهو يقضى بها ويعلمها " متفق عليه ومعناة .

---

(٤١٢) رواه النجارى عن ابى هريره (ابو زكريا النووى - رياض الصالحين القاهرة - المكتبه العتيقه ١٩٧٩)

ينبغى ان لا يغيط احد الا على احدى هاتين الخصلتين .

ج) بالنسبه للقيمه الجماليه : نجد ان الاسلام يدعو الى حب الجمال الا ان المسلم الذى ينحو تجاة هذه القيمه لا يتسم بالسمات التى قابلناها فى التصور السابق من حيث الميل الى الفرديه والاكتفاء الذاتى وعدم المبالاه برفاهيه الافراد واضفاء أهميه اقل على الحقيقه عند مقارنتها بالجمال . فالجمال لدى المسلم مدخل لمعرفه الحقيقه معرفه خالق هذا الكون الجميل بابداع صنعه (٤١٣)

د) اما فيما يختص بالقيم الباقيه المدرجه فى التصور السيكولوجى فقد انضجت من خلال تبنى الباحث لتعريف القيم التربويه والاشاره فيما بعد لمفاهيم كل قيمه من القيم التى يتضمنها مقياس ترتيب القيم للاطفال والذى أعده الباحث .

(٤) ان القيم التربويه على غرار قيمه الكرم ، تعتبر من الافعال التى يقوم بها الاطفال مقلدين لنماذج بشريه يلاحظونها او نماذج بشرية تاريخيه من خلال قصص الالغاز أو القصص الدينى الهادف الملتزمه يقيم المجتمع الاسلامى وعن طريق التعزيز البديل الذى يتلقاه الملاحظ (بصريا او سمعيا) بعد تعزيز الصنائعى التربوى للنموذج ومن خلال التعلم عن طريق العبرة . طبقا للنماذج التى يرونها والفكره المحيطه بهذا النموذج والتى يتمثلها الاطفال أو الفكره المتوقعه من هؤلاء الاطفال فى مثل هذه المواقف والتى ابرزتها الدراسة الحاليه عن طريق المناقشه التربويه التى يقوم بها الباحث بديلا عن الصنائعى التربوى .

(٥) ان سلوك الطفل يرتبط بالقيم التربويه وبالمعتقدات والتراث السائد فى مجتمعه والتى هى نابعه منه ومكتسبها اثناء تنشئة الاجتماعيه من قبل ما اطلق عليهم سوليفان " الآخرون ذوى الشأن فى حياته " Significant others (٤١٤).

---

(٤١٣) محمد رشاد كفافى : مرجع سابق ص ٩ - ١٢

(٤١٤) Rose, p et al. (1970), Sociology, inquiring into society, San Francisco, confield press, A Department of Harpert and Row, Publisher, inc. p. 289.

٦) ما نسمعه أو تراه أو نعتقده أو نفكر فيه جميعه عمليات تعتمد على الموقف الكلى التى تحدث فيه وعلى السياق النفسى الاجتماعى . اننا لا نرى وحده معزوله من السلوك الانسانى ولكننا نرى السلوك فى موقف عريض من خلال المنظور الذى اكتسبناه اثناء عمليات التنشئه الاجتماعيه المبكره .

٧) ان اطار المرجع Frame of Reference هو بمثابه حاكم لرؤيتنا للامور ومحدد تفصيلاتنا ، فكثيرا ما يغير الشخص وجهه نظره أو رآيه لكى تتفق مع هذا الاطار المرجعى .

وفى ضوء بعض البحوث والدراسات التى اجراها (سيد عويس) لاحظ ان كل ما هو ايجابى فى التراث النظرى للواقع الحى لمجتمعنا المصرى يختلف عما يمارسة اعضاء المجتمع المصرى المعاصر . وقد لاحظ كذلك ان هذا الاختلاف موجود فى مجالات عديدة .

نلاحظ ذلك مثلا اذا درسنا أهداف مجتمعنا المصرى المعاصر على المستوى النظرى وبخاصه ما تعلق منها بالقيم الثقافيه الاجتماعيه الايجابية .

- كالدعوه الى محبه الناس بعضهم بعضا .
- و - الى الوطنيه وان حب الوطن من الايمان .
- و - الى الاهتمام بدعاء الوالدين .
- و - الى احترام الكبير .
- و - الى العطف على الصغير .
- و - الى اقدام العامل .
- و - الى العمل المنتج والسعى من أجل الرزق .
- و - الى التعاون على البر .
- و - الى الاعتصام (واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا) .
- و - الى محاسبه الضمير .
- و - الى حس الخلق .
- و - الى الحق والعدل والايمان والصبر (الايجابى)
- و - الى طلب العلم .
- و - الى السلام والمثابره والكفاح .
- و - الى الولاء والشعور بالانتماء .... الخ .

فانها نجد انها لا تمارس ، كلها أو بعضها ، فى واقع هذا المجتمع فى محيط بعض الفئات والجماعات . بل نجد كذلك بعض العناصر الثقافيه غير المادية ، غير ايجابية . وهى تعيش مع العناصر الثقافيه غير الماديه الايجابية جنبا الى جنب فى ظل المناخ الثقافى الاجتماعى المصرى المعاصر ومنها :

- النفاق .
- التملق .
- حب المظهرية والتفاخر .
- المغالاة .
- الدعوه الى الصبر (السلبى)
- عدم المبادره .
- الاستسلام .
- تحكم الاموات فى الاحياء .
- سياده علوم (الكوتشينه والفنجان والطالع) على العلم الهصرى (٤١٥)

ثانيا : شلل الأطفال

أولا : الاعاقه الحركية :

العائق الحركى هو عجز وظيفى مختلف نسبه أهميته ، فيصيب الطفل والمراهق ، والكهل فى احدى أجهزته الحركيه

والعائق الحركى متنوع :

- اصابه جزئيه فى احدى القوائم او فى اكثر من قائمه .
- اصابه كامله فى احدى القوائم أو فى اكثر من قائمه .
- اصابه شامله .
- شلل
- سوء تحكم فى الحركه أو بتر .

غير ان ما يميز معوق الحركه فى كل الحالات هو " صعوبه التحرك أو استحالته "

---

(٤١٥) سيد عويس : قراءات فى موسوعة المجتمع المصرى :(القاهرة ، مطابع روزاليوسف ، ١٩٨٨) ص ٣٦

ثانيا : انواع العائق الحركـــى

تتنوع الاعاقه الى انواع متعدده ويمكن تصنيفها بطرق مختلفه ، حسب الجزء او الاجزاء المصابه من الجسم ، وحسب العائق وتطوره ، ونوع الاصابه (شلل وعدم تناسق الحركه ، تصلب المفاصل) وحسب الجهاز المصاب (الجهاز العصبى أو العظمى أو الفصلى الخ) وتكتفى بالاشاره الى العوائق الحركيه واكثرها شيوعا :

١) شلل الاطفال (موضوع الدراسة الحاليه) فى طرف واحد (الساقين - الزراعين) أو فى الطرفين .

تعريفه : هو مرض حاد معد شديد الخطوره ، يصيب النخاع الشوكى والمخ . ويسبب شللا فى اجزاء مختلفه من الجسم[٤١٦] (جزئى) فى احد الساقين او الذراعين -أو كلى فى احدى الساقين واحد الذراعين او فى الساقين واحد وتعوض .

وتختلف درجه خطورة الاصابه به ، وتتراوح بين .

- شلل يصيب قائمه واحدة .
- شلل يصيب القوائم الاربع .
- شلل الاطفال الرئوى التنفسى الذى يتطلب الاستعانه برئه فولاذية .

وتعويض العلاجات الجراحيه والمتعلقه بتقويم الاعضاء واستعمال الالات تعويضا جزئيا للمخلفات .

٢) العاهات الحركيه الدماغيـــه .

تحدث نتيجه عن اصابات عرضيه فى الدماغ ، وقد تحصل أحيانا عن مرض الأم اثناء الحمل ، وغالبا ما تنشأ عن ولاده صعبه أو قبل الاوان (الطفل المبتسر) .وتتجلى هذه الاصابه فى شكل تصلبات وحركات غير ارادية ، واضطرابات فى التوازن والكلام وبعض ظواهر الشلل . ويمكن ان تكون مصحوبه باضطرابات ذهنيه أو حسيه أوعاطفيه ، تختلف درجه حدتها ، ويمكن ان نميز الاشكال الرئيسيه التاليه :

- الكساح ويتميز بدرجه قصوى من البطء فى القيام بأى حركه لا تتحقق الا مقابل مجهودات كبرى .

---

(٤١٦) نشره صادره من - محافظه القاهرة - المنطقه الطبيه - مكتب الثقافه الصحيه - ١٩٦٣ .

- آثيتوز ويتميز بحركات ارادية وغير دقيقه ، متفاوته حسب الزمن ، وبسبب اضطرابات عضليه مختلفه ، ويمكن أن تدخل اضطرابات على وضع الشخص وحركاته ، اضطرابات فى مستوى تناسق الحركه - الاختلاج .

٣) ضروب العجز أو القصور المجتمعه : التى لها اشكال مختلفه : عجز ذهنى مختلف درجه حدته ، عجز حسى ، فاضطرابات فى درجه التوتر فى الطبع والمزاج مع مضاعفات على مستوى استقامه الاعضاء.

٤) التشوهات الخلقيه والاختلا جات الصريحه : ان ما يهم معوقى الحركه منها ، تشوه الرجل أو الانف ، الاحتداب أو توقف نمو الاعضاء (أو غيابها) ومن ضمن هذه التشوهات الخلقيه استسقاء النخاع الشوكى الموجود بصورة متواتره ، وهو تشوه فى أسفل العمود الفقرى ويسبب اضطرابات على مستوى الحركه للقائمتين السفليتين واضطرابات تهم حركه العمود الفقرى .

٥) التهاب العضلات : وهو من الامراض الوراثيه التى تسبب فقدا تدريجيا للقدره على تقليص العضلات ، والشكل المعروف اكثر لدى الاطفال هو الالتهاب العضلى المنسوب الى دوكان Duken ويؤدى بصورة سريعه نسبيا الى تعطيل المشى . ويمكن العلاج المواظب عليه ، من تبطئه تفاقم المرض ، ومن تفادى مضاعفاته المعتاده (انكماش العضلات - تصلب المفاصل)

٦) شلل القوائم الاربع والكساح العصبى : ويعود كلاهما الى اصابات فى النخاع الشوكى ، واذا كانت الاصابه مرتفعه (أى فى الأعلى) تعلق الأمر بشلل القوائم الاربع (اصابه الاعضاء الأخرى) واذا كانت الاصابه سفلى فالأمر متعلق بكساح (شلل فى الرجلين) ويضاف الى هذا الشلل ، اختلالات على مستوى العمود الفقرى ، وخطر اصابه الجهاز البولى .

٧) الفالج الشقى : ويتمثل فى اصابه اليد والرجل من ناحيه واحدة ، يمكن ان يكون اصلها عصبيا أو متعلقا بالدوره الدمويه وأن تصاحب باضطرابات على مستوى الكلام ، وغالبا ما يكون سببها لدى الشبان ، حوادث الدراجات الناريه والألعاب العنيفه .

٨) فقدان الاعضاء : وهو يمثل عائقا للحركه سواء كان وراثيا او مكتسبا ويختلف يسر عمليه اعاده التكييف والتعويض بحسب مدى الفقدان وعدد الاعضاء المصابه .

٩) الاصابه العصبيه : وهى على تنوعها الشديد اصابات تدريجيه ، كما أن أصلها غير معروف جيدا وأشهرها التصلب اللوحى الذى يتفاقم فى موجات متعاقبه ، وآثارها عديده (شلل ، رجفه ، اختلالات على مستوى العمود الفقرى والبصر) ونادرا ما يصاب الاطفال بهذا المرض . (٤١٧)

ثالثا : المشلول بين الحاجه والفعل الارادى

يشير (دانيال لاجاش) - ١٩٥٧ ان للامراض البدنيه آثارها على الحياة الانفعاليه وطبيعه الصراعات الغريزية ودرجه شدتها ، فى حين يؤكد (فينخل) ١٩٦٩ ان الاضطراب البدنى يمكن ان تمثل شيئا فى الاعماق اللاشعوريه للمريض ، مما يؤدى الى اختلال التوازن بين القوى الكابته والقوى المكبوته . (٤١٨)

ان كل تعريفات الحاجه تنتهى الى انها توتر يعانيه الانسان ، يحاول حله بالاشباع ، وهذا التوتر لا يمكن حصره فى الوظائف الفسيولوجيه كما لا يمكن قصرة على الظواهر السيكولوجيه . " انه توتر يشمل وجود الانسان ككل ".

اى ان الحاجه تركيب وجودى وتعنى بهذا ان الاشباع ليس انجازا تتجاوزه الذات حالما يتحقق نحو غيره ، أى ان الذات تحدد لنفسها حاجات لكى تسعى لاشباعها ، ولكنها حال اشباعها تتجاوزها نحو غيرها أو نحو الحاجه نفسها المتولده من جديد .

ونقصد هنا بالحاجه ما يشير اليه (مراد وهبه) أى المفهوم الانسانى لها أى التركيز على الجانب الاجتماعى وليس على الجانب الفسيولوجى للظاهرة النفسيه فنضيف عامل الموقف الى عامل الحاجه بمعنى ان اى ظاهرة نفسيه انما هى محاولة لحل موقف معين " مشكله " ومن هنا يدعو (أوزناوزى) الى ايجابية النشاط النفسى (٤١٩)

(٤١٨) دانيال لاجاش : المجمل فى التحليل النفسى (ترجمه) مصطفى زيور (القاهرة ، دار النهضه العربيه ، ١٩٥٧)

(٤١٩) مراد وهبه : الانسان والفعل الارادى من محاورات فلسفيه (١٩٧٤) (طرابلس - مجله الشورى - المؤسسه العامه للصحافه - ليبيا - ١٩٧٥) ص ٩٣

(٤١٧) محمد الراجحى - عبد الرزاق عمار : دراسة حول تربية المعوقين فى البلاد العربية (تونس ، المنظمه العربيه للتربية والثقافه والعلوم ، ١٩٨٢) ص ١٩٥ - ١٩٧

والنشاط النفسى هنا يحتم على المشلول ان يسعى جاهدا الى التعلم الاجتماعى عن طريق العبره من خلال " من شاف بلاوى الناس هانت عليه بلاويه " ومن خلال عظمه المعوقين حركيا ، ومحاولة منه التمسك بقيمهم وافعالهم فى مواجهه التحدى للاعاقه من خلال الاساطير والقصص المروى عن انجازاتهم وقيمهم واساليبهم الحياتية ٠

ان تاريخ مصر القديمه - كبلد عربى الأصل - يسجل لنا الكثير من مناظر تصور حياة المصرى وتروى بعض القصص التى ترينا كيف كان الناس يحترمون بعضهم البعض ، ويعملون على مساعده العاجز منهم والمعوق ٠

فقد كان فى عصر اخناتون (أى روح آتون) الذى كان الفراعنه يعتقدون انه الاله الواحد الذى خلق الارض وما عليها والذى كان يطلق عليه المؤرخون (رسول الاخاء العالمى) كما يشير بذلك (محمد مصطفى حماد) كان هذا الملك يميل الى الحقيقه فى كل شىء حتى انه أمر بأن تظهر صوره عيوبه الجسديه التى يظهر فيها مرضه (وهذه الحقيقه تبرز مدى تقبله للاعاقه) لقد اعاقه ضمور العضلات عن الحركه مما سبب له البدانه فى فخديه نتيجه لكثرة الجلوس وعدم الحركه ٠٠٠ كما ان عدم قدرته على الحركه جعله يميل الى الهدوء والسكون والاسترسال فى التفكير وهو جالس فى خلوته ٠٠٠ ينظر الى بدائع الله سبحانه وتعالى فى خلقه السموات والارض وما عليها ٠ ويهديه تفكيره الى رفض الاعتراف بالالهه التى كان يعبدها الفراعنه ، وينادى بدين التوحيد الذى فكر فيه ابيه وهو " الملك امنوفيس الثالث " ٠٠٠ ولكنه خطى خطوه أجرأ من ابيه بأن منع عبادة الالهه المختلفه التى كان يعبدها اجداده من قبل ، ونادى بعباده اله واحد ، وهو الفرد الصمد الذى خلقنا جميعا على اختلاف الواننا ، وخلق الكتكوت فى البيضه على حد تعبيره فى انشودته المعروفه٠٠٠

ومن هذا يمكن ان نرى ان هذا الملك لم تمنعه اعاقته من ان يحكم البلاد كملك ، ويسوس الامور بعقله المفكر ٠٠٠ اى انه وصل الى ان يكون اكبر شخصيه فى أرض وادى النيل ، وان مرضه العضوى لم يحرمه من حقه فى تولى الملك ، فأفاد البلاد بحكمه عقله المفكر، وقام بدعوة التوحيد

الى قربته من الله قربته من المؤمنين(٤٢٠)..

ولقد كان اسم (فرانكلين وزوفلت) رئيس الولايات المتحده السابق علما على المرض المعروف بشلل الاطفال . كما ان ضحاياة فى مختلف بلاد العالم يعد بالالوف سنويا ، لقد كانت العله هنا فى ساقى الدولة ، ولهذا فقد سمى هذا المرض " بمرض الرئيس ، لادخال السلوى والغراء على الآلاف بل الملايين من ضحايا هذا المرض .(٤٢١)

ان هذه القصص والحكاوى ، انما هى بمثابه " التعزيز البديل " الذى يحتاجه المعوق . هى بمثابه الامكان، وليس كما يرى (مصطفى الديوانى) تقربا وتوسلا بارسال الدعوات فى سخاء مبتذل ضارعة الى الله ان ينقذ ساقى الرئيس .

ان الطفل عندما يرى مصابا بمثل مرضه يصل الى كرسى رياسه اضخم دوله فى العالم، تحرك فوق مقعد بعجلات استطاع ان يقود بلاده الى النصر فى الحرب العالميه الثانيه بالرغم انه اعتمد على عكازين لسنوات ثلاث .. وقد اعيد انتخابه اربع مرات برئاسة الجمهورية فى الولايات المتحده الامريكيه الأمر الذى لم يتكرر مع سواه من الأسوياء و (سلما لاجرلوف) السويديه الحاصله على جائزه نوبل والتى ظلت عرجاء على مدى عمرها كله ، لكنه لم يحل بينها وبين النجاح ، فسجلت فى مجال الادب ما يخلدها ، وما جعل الانسانيه تمنحها اكبر جائزه فيه ، ويكفى ان كتابها للأطفال (رحلات نيلز هلجرسون العجيبه) قد ترجم الى عشرات اللغات ، وان عشرين مليون نسخه منه قد طبعت خلال حياتها ..

وقد قضت الكاتبه الانجليزيه (آنا سويل) سبع سنوات طريحه الفراش ، بعد أن عجزت ساقاها عن حملها ، ولم تستطع ان تنتقل على قدميها ، وظلت تكتب طيله هذه السنوات عن ذلك الصديق الرائع الذى جعلها تتحرك ، وتمضى هنا وهناك .. انه حصانها الاسود الجميل الذى يجر عربتها .. ولم تكتب

(٤٢٠) محمد مصطفى حماد: المعوقون والمسكن والمدينه (القاهره ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٩٠) ص ١٥ ، ١٦

(٤٢١) مصطفى الديوانى : مقال منشور بجريده الاخبار الصفحه الخامسه بتاريخ ١٩٨٦/٧/٢ .

غير (بلاك بيوتى) لكنه يكفيها ، فقد قرآته أجيال وأجيال ، وسوف تظل الانسانيه مدينه لها بهذه القصه الرائعه الممتعه .

وكان هناك كثيرون من المعوقين يعملون فى غير مجال الأدب والفن ... ان (باستير) الذى كشف الجراثيم ونجح فى أن يشفى الكثير من اصاباتها للبشر ، انه هو نفسه كان مشلولا .(٤٢٢) وبيرون الاعرج الذى حاز الكثير من البطولات فى السباحه ، وكم من مواطن عادى لا يجيد السباحه يغرق فى شبر من الماء كما يقولون بينما هناك الكثير من المصابين بالشلل العضوى يجيدون السباحه اجاده تامه تبلغ لدى البعض منهم مرحلة الاعجاز فى الآداء ، فقد تجلت فى نتائج الدوره الاوليمبيه الخامسة للمعوقين التى انعقدت فى مدينه " ايرفهم " ببونندا واشترك فيها خمسه الالاف معوق من انحاء العالم والتى تميزت بتسجيل ارقام قياسيه مذهله فى سباقات والعاب ورياضات صعبه ومعقدة . ولقد كانت صوره رائعه لابعاد التطور الانسانى اللا محدود عقليا وجسميا واجتماعيا وحركيا . براعه ومهاره ، قدره واداء ، روحا وانسانيه . ان الحياة كانت تسير على كراسى متحركه تنبض بالأمل والطموح وتتجه بالعزم نحو المستقبل وتتقدم بالحب نحو الغد(٤٢٣)

ان الطفل المعوق كما أشرت آنفا حينما يرى أو يسمع أو يقرأ عن مصاب بمثل مرضه قد وصل الى درجه من التفوق العلمى أو الفنى أو السياسى أو الرياضى لم يصل اليها نظيره السليم . ان ذلك بمثابة " تعلم بديلى ". Vicarious Learning ينتج نتيجة تمجيد المجتمع لأعمال معوقين و اثابتهم) ومن خلال هذا التمجيد وتذكير المعوقين يتحصل كلا منهم على تعزيز بديل Vicarious seinforcement من شأنه ان يكون بمثابه " الإ مكان "

فاذا شبهنا الميل الى الجرى والارتماء فى احضان الممكن بمجهودات الطفل فى نطق الالفاظ ، فان نقص الامكان يشبه الطفل الابكم فالضرورة تشبه مجموعة من الحروف الصامته او الساكنه يلزم لنطقها ان يكون هناك

(٤٢٢) عبد التواب يوسف : رعايه الطفل المعوق (القاهرة ، دار المعارف - سلسله كتابك رقم ١٢٩ ، ١٩٨٠) ص ٤٦ ، ٤٧

(٤٢٣) على يحيى المنصورى : دراسة حول اهميه التربية البدنيه والرياضيه لتنميه شخصيه المعوق وادماجه فى المجتمع (بنغازى ، المؤتمر الاول للمعوقين، ١٩٨١) ص ٢

امكان ، وحين ينقص هذا الامكان فان المرء يقع فى اليأس .

والامكان عند (كيركجور) هو الرئه التى تتنفس بها الذات ولذا فان نقص الامكان يجعلها تختنق .

فحين يسقط أحد الناس مغشيا عليه فى حالة اغماء ترى الناس يصيحون " .. ماء كولونيا اما فى حالة الشخص الذى ييأس فان الصياح يكون " امكان" دبر لى امكان... اعطنى امكان .

فالامكان هو العلاج الوحيد المنفذ .. اعطى الشخص اليائس امكانا تراه يتنفس من جديد ويبدأ مرة أخرى فى الحياة .

والامكان والضروره مرتبطان ، ووجود احدهما بدون الآخر يجعل الانا تقع فى اليأس .(٤٢٤) ولقد اكتشف (فرويد) ان اثر الخيبه على الشخصية هو المحرك لاتجاهات دفاعيه واعمال واجراءات وقائيه ، وبذا فان الفاعليه المتنحيه لا تلبث ان تستبدل أو تعوض واخيرا فان كل هذه الاداءات مثل رد الفعل الدفاعى او الاستبدال او التعويض انما يتتابع بشكل استمرارى يمكن حصرها ضمن تجمعات محدوده فى الحياه الواقعيه للفرد .(٤٢٥)

فالمجتمع (كما يشير بذلك سويف) يمثل حاجزا نفسيا يؤثر فى توجيه السلوك الفردى سويا أو اغراقا أو ابداعا.(٤٢٦) من خلال التعزيز

وتشير الدراسات والاحصاءات بصفه عامه انه عندما تتاح فرص العمل الملائم للمعوقين فانهم يتصفون بالانتظام فى العمل والحذر والانتاجيه والثبات والتوافق والقدره على انجاز اى نوع من الاعمال تتناسب مع حالتهم

---

(٤٢٤) امام عبد الفتاح امام : انماط من الفكر المعاصر (طرابلس مجله الفصول الاربعه عدد ٣ ص ١١٦ ، ٤ ص ٥١ ، ١٩٧٨)

(٤٢٥) متعب مناف جاسم : التخطيط وخلفيه السلوك (طرابلس ، جامعه قاريونس ١٩٧٧) ص ١٧ ، ١٨

(٤٢٦) مصطفى سويف : مقدمه لعلم النفس (مرجع سابق) ص ١٧

البدنيه .(٤٢٧) ويشير (توماس . ج. كارول) الى انه من حسن الحظ ان اقتران شلل الاطفال بالعمى أمر جد نادر ، فعندما تنضاف تبعيه احدى الاعاقتين الى الأخرى فان اكثر اخصائى التأهيل تفاؤلا تعجزهم المشكله ومن أخطر الفقدانات واقلها اتاحه لتنبهنا عند مشلولى الاطراف ، انما هو فقدان حسن التحرك وفقدان معرفه الشخص عن بدنه (مع استشعار٣ مواضع زائده لالام فى بدنه) وعندما يقترن ذلك والفقدانات الأخرى بشلل الاطراف مع الفقدانات الناجمه عن العمى ، فان الحاله تكون شديدة الشبه بالموقف التجريبى الذى وصفه المعهد القومى للصحة العقليه فى مارس ١٩٥٦ .

حيث قام المجرب بتعليق نفسه عاريا فى برميل ملىء بالسائل فى درجه حرارة الحجم لمدة ساعات ورأسه داخل نوع من الكمامه المانعه للصورة والضوء ، وسرعان ما وجد الباحث ان هذا الانعزال قد تأوى به الى عالم الهلوسه الشديده الحيويه والمفرج الوحيد من هذا الموقف بالنسبه للمشلول الاطراف الاعمى هو حاسة السمع عنده .اما الاعمى الذى فقد يديه أو زراعيه معا هو بلا شك فى موقف بالغ السوء . وفى كل حالة على حده ينبغى ان تولى اهتماما كبيرا بما يلائم كل حالة فرديه (٤٢٨)

---

(٤٢٧) مارى سوتيرز : الأخذ بيد المعوقين (ترجمه) سيد مرسى (القاهره ، مؤسسه فريكلين ، ١٩٦٧) ص ٣٧ ، ٣٩

(٤٢٨) توماس . ج . كارول : رعايه المكفوفين نفسيا واجتماعيا ومهنيا (ترجمه) صلاح مخيمر (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٦٩) ص ٣٩٢ - ٣٩٣

رابعا : تأثير الاسرة على التكيف المدرسى الناجح للأطفال المصابين بالشلل المخى (٤٢٩)

تتفق كل من مهنة التدريس ومهنة الطب ان الهدف الاكبر فى معالجة الشلل المخى هو اعداد الأطفال لاقصى حد من الحياة الطبيعية يمكنهم الوصول اليه . والمشكلة هى كيف يمكن القيام بذلك . ولبنات البناء التى تقدم الأساس فى سنوات ما قبل المدرسة بالنسبة للاطفال المصابين بالشلل المخى هى العلاج البدنى ، العلاج الوظيفى ، علاج الكلام ، التقويم النفسى الخبرة بالحضانات ، ومشاركة الاباء فى البرنامج ولبنات البناء هذه يتم لصقها معا من خلال التكامل الطبى للأخصائيين المشاركين . ووظيفة الفريق هى اعداد الطفل للمدرسة . ووظيفة هذا الفريق هى أيضا اعداد المدرسة للطفل

والبحث فى كيفية انجاز هذه الاهداف بأفضل صورة فى تقدم فى مدرسة Meeting Street فى عناية I.R مدرسة يومية لمعالجة وتدريب طفل ما قبل المدرسة المصاب بالشلل المخى .

ما الذى يشكل الطفل المصاب بالشلل المخى ؟ هو طفل معوق بالعجز العضلى سواء نتيجة للشلل التشنجى (انقباض العضلات) ، عدم التنسيق أو نقص التوازن ، الدرجات المختلفة للمظاهر الحركية موجودة دائما ، على الرغم من احتمال وجود تشنجات ، مشاكل فى الرؤية والسمع ، واضطراب عاطفى فى بعض الحالات . والطفل المعوق بصورة معتدلة هو الطفل الذى تبدو مشيته ، كلامه ونشاطه البدنى طبيعيا فيما عدا ان الدقة الشديدة للحركة قد تكون ضعيفة . والطفل المعوق بصورة معتدلة يستطيع المشى بدون مساعدة على الرغم من ان مشيته قد تختلف عن مشية الطفل الطبيعى . وعموما فهو يستخدم أحد الأطراف العليا بصورة معقولة فقط . وكلامه مفهوم ولكنه قد يكون غير مميز . وغالبا ما يظهر هذه الطفل المعوق بصورة معتدلة الاضطرابات السلوكية المذكورة بأعلى .

---

(٤٢٩) ERIC DENHOFF & RAYMOND H. HOLDEN: (1954) Family Influence on successful school adjustment of celebral palsied children. In Exceptional children - pp. 5-7

والطفل المعوق بشدة يكون عادة غير قادر على الاهتمام بجميع احتياجاته الجسمية الخاصة لأنه لا يستطيع المشى بغير مساعدة أو التحدث بصورة واضحة أو ان يستخدم يديه بصورة بسيطة .

ومن الناحية النفسية فان الطفل قد يؤدى على أى مستوى من مستويات الذكاء بغض النظر عن شدة الاعاقة البدنية . علاوة على ذلك فان اى طفل مصاب بالشلل المخى قد يظهر اضطرابا عاطفيا سواء فى صورة قلق أو اضطراب سلوكى يظهر من خلال النشاط الزائد ، فترة انتباه قصيرة أو الكسل . وفى خبرتنا ، لم نجد من الضرورى معالجة الاطفال المصابون بالشلل التشنجى ، المصابين بالتوازن التالف أو المصابين بالهزع بصورة مختلفة فى ضوء الحاجات النفسية والاجتماعية .

دراسة متابعة

يمكن فقط من خلال دراسة متابعة تقييم كفاءة الاعداد للمدرسة .وللقيام بهذا تم دراسة ٣٥ من اطفال ما قبل المدرسة المصابون بالشلل المخى بعد ٤ أو ٦ سنوات وهذه الحالات ليست بالضرورة عينة عشوائية من قطاع الشلل المخى ، ولكنها فقط اختيرت كمجموعة من الاطفال تم تقويمهم بشدة اثناء الفترة الزمنية محل الاعتبار . واشتمل التقويم المكشف على دراسات طبية مفصلة ، اختبارات نفسية متكررة ، تقارير تقدم عن طريق المعالجين والمعلمين واتصالات فردية وجماعية مع الآباء . وهذه هى المجالات التى اخترنا ان نعيد تقويمها فى دراسة متابعة استطلاعية ، حيث اننا نعتقد ان الالمام بهذه العوامل قد يساعدنا فى التنبوء بأى الاطفال سوف يتليفون بصورة جيدة فى المدرسة .

لمحة لـ ٣٥ طفل من المصابون بالشلل المخى الذين تم دراستهم بعد ٤ أو ٦ سنوات الحالة الطبية .

معتدلة	٣٤ ٪
متوسطة	٤٣٪
حادة	٢٣٪

حاصل الذكـــــاء	
متوسط	٢٣٪
عند الخط الفاصل	٣٤٪
متخلف عقليا	٣٤٪
الاســـــرة	
جيدة	٣٧٪
متوسطة	٤٠٪
ضعيفة	٢٣٪
التشخيص الفردى ، التشنج البدنى	
الشلل النصفى	١٢
آخـرون	١٤
خلل فى التوازن	
المهزع	٣
مختلط	٥
التشخيص الفردى ، الذكاء	
مرتفع	٣
متوسط	٨
الحد الفاتر	١٢
مستوى الغبى	٦
المتخلف ـ المعتوه	٦
مشاكل أخـــرى	
رؤية قاصرة	٥
سمع قاصـر	٢
تشنجات	٦
اضطراب عاطفـى	٧
اضطراب سلوكى	٤

وتعطى اللمحة المفصلة هنا تركيب المجموعة التى تم دراستها ومتابعتها .كان هناك ٢٢ ذكر و ١٣ انثى تتراوح أعمارهم الحالية من ٧ إلى ٢٠ سنة العمر المتوسط هو ١٠ سنوات و ١٠ أشهر . وكان هناك ٢٦ مصابون بالشلل التشنجى (العضلات المنقبضة) ، من بينهم ١٢ مصابون بالشلل النصفى (العجز فى جانب واحد من الجسم) ، وفردوا حد مصاب بـ (عدم التنسيق) وثلاث مصابون بالهزع (التوازن التالف) وخمسة مصابون بالشلل التشنجى والهستيرى . وتم اعتبار ١٢ حالة معتدلة ، و ١٥ حالة متوسطة ، و ٨ اعاقة جادة . وكان لـ ٢٤ (٧١٪) مشاكل اضافية ترتبط باعاقتهم البدنية . وتراوحت درجات اختيار الذكاء من ٣٠ الى ١٣١ . كان ١١ متوسطى الذكاء أو افضل و ١٢ حصلوا على الحد الفاتر او الحد الفاصل من درجات الاختبار والـ ١٢ الباقون تم تقييمهم فى مستوى المتخلفين عقليا .

العمل مع الآباء

بعد خبرة ٧ سنوات فى التعامل مع الاطفال المصابون بالشلل المخى ومع عائلاتهم ، ادركنا بصورة متزايدة الأهمية الكبرى لفهم التفاعل الوجدانى بين الوالد والطفل . وفى أحيان كثيرة يتم اعاقة تقدم الطفل ، فى الجانب المادى أو اى جانب أخر من خلال الاتجاهات الوالدية غير المرغوبة وغالبا ما يكون الآباء غير مدركين لاتجاهاتهم الحقيقية . وقد اصبحت ضرورة ملحة ، وبصورة خاصة فى علاج كل طفل صغير أو الطفل الذى تم تشخيص حالته مؤخرا ، توضيح هذه الاتجاهات الوالدية بصورة متواترة مع النظام العلاجى المعتاد . و، ونرى الآباء فى سلسلة من المقابلات ، فردية أو فى مجموعة ، فى محاولة لتشجيع مشاعرهم الايجابية ولتقليل شعورهم بالذهب أو بعدم الأمان .

وهناك درجة كبيرة من الاختلاف بين الاباء فى سهولة قبول الطفل المعوق فى الماضى وجدنا ان الآباء الذين كانوا اكثر تقبلا كان لديهم اطفال يبدو انهم يحققون اكبر تقدم . ومن هذا الاتجاه نشأ مقياس تقدير للآباء فى قائمة بأسفل ١٠ خصائص للاسرة الجيدة ، وتم تقدير كل اسرة فى الدراسة على كل خاصية من هذه الخصائص . وتم تقدير افضل العائلات بأن لديها

٨ خصائص من الخصائص الـ ١٠ . الاسرة " المتوسطة " نالت من ٥ الى ٧ والاسرة الضعيفة " نالت فقط ١ الى ٥ من هذه الخصائص . واكثر العناصر أهمية من منظور الفصل بين المجموعات الثلاث كانت عنصر رقم ١ (تتقبل الام والاب الطفل كما هو) ، وعنصر رقم ٦ (الدفء والسلاسة في العلاقة بين الوالدين) وعنصر رقم ٧ (الدفء والسلاسة في العلاقة بين الطفل والدين) . وتم تقدير ١٣ عائلة " جيدة ، ١٤ عائلة " متوسطة " و ٨ عائلات " ضعيفة " في هذه العناصر الثلاث .

خصائص الاسرة " الجيدة "

١) تتقبل الام والاب الطفل كما هو

أ) تتقبل الام الطفل كما هو

ب) يتقبل الاب الطفل كما هو .

٢) يعطى الوالدان الفرصة للطفل لكى يؤدى بقدر ما أمكن معتمدا على نفسه بدون قيود . دون رعاية زائدة .

٣) يشارك الطفل في المواقف الاجتماعية خارج الاسرة .

٤) تتوقع الاسرة تقدما ، ولكنها لا تدفع لتحقيق هذا التقدم . لا تطلب انجاز مدرسى معين .

٥) تقدم الاسرة اللعب والانشطة في مستوى اهتمام لعب الطفل وقدرته على التعلم .

٦) الدفء والسلاسة في علاقة الزوج والزوجة .

٧) الدف والسلاسة في علاقة الطفل بالوالدين .

٨) تثق الاسرة في الافراد المتخصصين المؤهلين .

٩) يتقبل الاقارب الطفل المعوق .

١٠) يكون لدى الاسرة المبادرة والقوة على تنفيذ التوصيات دون مساعدة تخصصية زائدة .

(العناصر المزودة بنجمة هى أهم العناصر في التمييز بين الاسر "الجيدة " "المتوسطة " و " الضعيفة ".

نتائج الدراسة

عندما اجريت دراسة المتابعة ، مات طفلان وتم وضع طفلين من الذين كان حاصل ذكاءهم فى اقل مستوى فى المجموعة فى معاهد . من بين الـ ٣٣ الباقين ، وجد أن ٢٢ (٦٧ ٪) طفلا يتكيفون بصورة كافية سواء فى فصول المدرسة المنتظمة الخاصة أو مع مدرس المنزل . وكان ١١ طفل أو ٣٣٪ يتكيفون بصورة ضعيفة ، وتم تقدير الاطفال الذين كانوا غير قادرين على التوائم مع جو المدرسة بالرغم من التكيفات التى قامت بها ادارة المدرسة لتلبية احتياجاتهم الخاصة بأنهم كانوا يتكيفون بصورة " ضعيفة " وتم تصنيف الاطفال بأنهم يتكيفون"بصورة كافية " عندما كانوا يتدبرون أمر المشاكل بعد أن قامت المدرسة بتعديلات ضرورية فى البرنامج من اجل احتياجاتهم الخاصة .

ويلخص جدول (٢٨ ، ٢٩) العوامل التى من الممكن ان تكون مسئولة عن التكيف ويتضح فى الحال ان اكثر ثلاث عناصر فائدة لنجاح التكيف فى المدرسة النظامية هى الطفل المعوق بصورة معتدلة ، الذكاء المتوسط ، والاسرة " الجيدة " . وبالمثل ، فان النجاح فى الفصل الخاص يبدو أنه يرتبط بالاعاقة المتوسطة وحاصل ذكاء الحد الفاصل والاسرة المتوسطة . والطفل الذى لديه اعاقة حادة ولكن لديه حاصل ذكاء من المتوسط الى الحد الفاصل ولديه اسرة جيدة أو متوسطة ، يمكنه ان يتكيف بصورة طيبة مع مدرس المنزل وتبين هذه الدراسة أهمية وضع الطفل فى المكان المدرسى المناسب . ويجب على المديرين والمشرفين والمعلمين ان يكونوا واعين باعاقات والحاجات الخاصة للطفل المصاب بالشلل المخى لوضعه فى افضل مكان ولتحقيق اكثر التقدم نجاحا .

من بين مجموع المجموعة التى تكيفت بصورة طيبة ، كان لـ ٩٢ ٪ تقدير اسرة جيدة " أو متوسطة " وكان لـ ٨ ٪ فقط تقدير اسرة " ضعيفة " من ناحية اخرى من بين الـ ١١ طفل الذين تكيفوا بصورة ضعيفة فى دراسة المتابعة ، كان لـ ٦٤ ٪ تقدير اسرة " ضعيفة " . ويبدو ان هذه هى أهم نتيجة حيث لا يوجد اختلاف هام آخر بين المجموعتين فى شدة الاعاقة ، مدى الذكاء أو المشاكل الخاصة المرتبطة بها .

تقبل الاســـــرة

تؤكد هذه الدراسة ان مفتاح التكيف المدرسى " الجيد " هو تفهم الاسرة وتقبلها . وعلى الرغم من ضرورة العلاج الطبى الجيد والتقويم النفســـى الجيد ، مع ذلك ، فان الاسرة يجب ان تكون الاعتبار الاول فى معالجة الشلل المخى . وتشير خبرتنا ان الاسرة " الجيدة " لديها علاقات دافئة وسلســـة بين الزوج والزوجة . ولهذه الاسرة ايضا والدين لديهم تفهم يتعاطـــف لاحتياجات الطفل . وهؤلاء الأباء هم الذين يرغبون فى الاستفادة بأقصـــى صورة من الاقتراحات الواقعية الملموسة لرفاهية وتقدم طفلهم .

ومن أجل تعميق فهم الوالدين ، يجب على الاطباء وعلماء النفـــس ، المعالجين والمعلمين انفسهم ان يظهروا اتجاها متعاطفا دافئا نحـــو الطفل والمشاكل الموجودة .

ويمكن للطبيب ان يسهم بمعرفة واقعية عن الاسباب والاثار الكامنـــة كما توضحها الاختيار المعملية والبدنية . ويمكن ان يسهم عالم النفـــس تنبوء للامكانات الفكرية والتكيف الوجدانى ، ويقدم المعالج اساليب التنمية بينما يقدم المعلمون الحافز نحو الانجاز الاكاديمى . ويجب ان يكون المديرون مدركين لكم المعلومات المتاح من خبرة ما قبل المدرسة عندما تنضم المدرسة الى الفريق . وسوف يكون المنسق المدرسى لا يقدر بثمن فى هذا الصدد . فهناك حاجة الى الاتصال المستمر مع الوالدين فيما يتعلق بالتقدم والتقهقر حتى يمكن وضع معايير التصحيح المناسبة .

ولأهمية الآخرون ذون الشأن والأقران نعرض لاعتراف أحد كبار مصابـــى الحياة (جلبير أول وزير للمعوقين فى فرنسا) (x)

ليس هناك شعورا مقيتا يمكن ان يعترى الانسان مثل احساسة بالتفـــوق على غيره ممن أصابتهم الحياة . أو هروبهم منهم عند رؤيتهم فى احيـــان كثيره وتركهم يعيشون على هامش الحياه ، معنا الى ذلك نظراتهم القاسيـــه التى تذكرهم دائما " لا تنسى انك عاجز ".

(x) حديث مع اول وزير معوق للجالسين على عرش الألم (تحرير) وليم ويصا جريده الاخبار القاهريه فى ١٩٨٨/٨/٢ ص ٣

جدول (٢٨)

ملخص لتكيف عدد ٣٥ من أطفال ما قبل المدرسة بعد ٤ الى ٦ سنوات من الملاحظة الاولى .

موضعه في المدرسة	التكيف	الحالة الطبية			الذكاء			الاسرة			المشاكل الخاصة
		معتدل	متوسط	حاد	متوسط	حد فاصل	متخلف عقلي	جيدة	متوسطة	ضعيفة	
فصل نظامي (١٠)	جيد	٥	٢	صفر	٦	١	صفر	٦	١	صفر	صفر
	ضعيف	٢	١	صفر	صفر	٣	صفر	صفر	صفر	٣	١
فصل خاص (١٣)	جيد	٣	٥	١	١	٥	٣	١	٦	٢	٧
	ضعيف	١	٤	صفر	٢	١	٢	١	١	٣	٤
مدرس بالمنزل (٧)	جيد	صفر	١	٥	٢	٣	١	٣	٣	صفر	٢
	ضعيف	صفر	١	صفر	صفر	صفر	١	صفر	١	صفر	صفر
خاضع لرعاية معهدية (٢)		١	صفر	١	صفر	١	١	صفر	١	١	
متوفى	(٢)	صفر	١	١	صفر	١	١	٢	صفر	صفر	
المجموع (٣٥)	جيد	٨	٨	٦	٩	٩	٤	١٢	١٠	٢	٩
	ضعيف	٤	٨	١	٢	٤	٧	١	٣	٧	٥

جدول (٢٩) المؤشرات العامة للوضع المدرسي الصحيح

مدرسة نظامية		
المعوقين بصورة معتدلة	المعوقين بصورة متوسطة	المعوقين بشدة
ذكاء متوسط	حاصل ذكاء عند الحد الفاصل	حاصل ذكاء متوسط ـ
اسرة (جيدة)	اسرة " متوسطة "	حد فاصل
		اسرة "جيدة" متوسطة

الاطفال الغير عاديون

الدراسات والبحوث السابقه فى " شلل " الاطفال "

أولا : دراسات تناولت تأثير البيئه الاجتماعيه على مفهوم الذات للمعوقين جسميا .

(١) من هذه الدراسات دراسة (مسنر وآخرون - ١٩٦٧) Meisner et al للتعرف على مفهوم الذات لدى المراهقين المعوقين جسميا ، وذلك على عينه من ٣٨٢ من تلاميذ المدارس الثانويه المعوقين وأوضحت النتائج ان هناك تأثيرا لكل من الجنس ونوع الاقامه على ابعاد مفهوم الذات الحقيقيه ، والذات المثاليه ، وتقبل الذات ..

وان هناك تفاعلا ذا دلالة من الجنس ومدى وضوح الاعاقة واثر الاعاقه على التقبل الاجتماعى ، وان مفهوم الذات لدى الفتيات يتأثر بدرجه كبيره بمدى وضوح الاعاقه وظهورها .

(٢) وفى دراسة (بوز وبسواس - ١٩٧٢) Bose & Biswas لتحديد الخصائص المميزه للعالم الاجتماعى للمعوقين جسميا ، واثر نوع الاعاقه على مفهوم الذات لديهم ... تضمنت العينه ٢٨ طفلا مصابين بتشوهات فى الهيكل العظمى تراوحت اعمارهم بين ٧ - ١٢ سنه . وأوضحت النتائج وجود مرونه جوهريه بين البناء الخاص للذات المثاليه ومفهوم الذات لدى هؤلاء الاطفال ، كما اتضح انه كلما زادت حدة الاعاقة فان هؤلاء الاطفال يميلون الى السلوكيات الدفاعيه والانسحاب من حياة الجماعة والالتجاء الى احلام اليقظه .

(٣) وفى دراسة (هارفى وجرنيواى - ١٩٨٢) Harvey & Greenway للعلاقة بين الاتجاهات الوالديه وتقدير الذات لدى الاطفال المعوقين جسميا استخدم الباحثان عينه قوامها ٣٤ طفلا معوقا من ذوى الذكاء المتوسط تتراوح اعمارهم بين ٩ - ١٢ سنه.. وتم تقسيم الآباء الى مجموعات طبقا لاستجاباتهم على مقياس العوامل المزاجيه الاوليه ثم قورنت استجاباتهم باستجابات ابنائهم على مقياس مفهوم الذات . واوضحت نتائج الدراسة ان الاباء والامهات المتقاربين فى النواحى المزاجيه يكون اطفالهم اكثر ايجابيه فى تقدير الذات من الأطفال الذين يختلف أباؤهم وامهاتهم فى النواحى المزاجيه . كما اتضح ايضا ان الام لها التأثير الاكبر على

تقدير الذات لدى هؤلاء الاطفال .

(٤) وعلى الصعيد العربى استخدم (فتحى السيد عبد الرحيم - ١٩٨٥) استخدام المنهج الاسقاطى لدراسة بعض المواقف الاجتماعية كمتغيرات وسيطه بين العجز الجسمى وسوء التوافق النفسى على عينه قوامها ٧٧ من المراهقين المعوقين من الجنسين بمعهدى الشلل بالكويت ، وقارنهم بمجموعة المراهقين العاديين . وأوضحت النتائج ان المراهقين المعوقين أقل قدره من العاديين على تقييم العلاقات المتبادلة فى المواقف الاجتماعية ، وكانوا اكثر ميلا الى الانسحاب واستخدام الاساليب اللاتوافقيه من خلال التقدير السلبى للذات فى المواقف الاجتماعيه التى تتطلب الاحتكاك والعلاقات بالآخرين .

تعليق على الجزء الاول

من خلال هذه الدراسات يتضح ان العوامل الاجتماعيه من اتجاهات المجتمع نحو المعوق واتجاهات الآباء والامهات وطريقه التعامل مع المعوقين تؤثر بدرجه كبيره على مفهوم الذات لدى المعوقين ، وتعتبر بمثابه المحدد لدى تقبل الفرد للاعاقه والتوافق معها أو رفضها أو إنكارها .

ثانيا : تناولنا الفروق بين المعوقين جسميا والأسوياء فى مفهوم الذات :

(٥) من هذه الدراسات دراسة (فيوليت فؤاد - ١٩٨٦)

عن مفهوم الذات والتوافق الشخصى والاجتماعى للمعوقين جسميا والتى أجريت على ٥٠ طفلا معوقا من حالات (شلل الاطفال بالمدارس الابتدائيه) ، ٥٠ طفلا معوقا بصريا ... وتوصلت الى وجود علاقه بين مفهوم الذات ومتغيرات التوافق الشخصى والاجتماعى لصالح شلل الاطفال ، كما وجدت فروقا فى مفهوم الذات والتوافق بين المجموعتين ، وكانت مجموعة الشلل اكثر ايجابيه من المكفوفين .

٦) تكونت العينه النهائيه للمعوقين جسميا من ١٥٥ مراهقا من الجنسين المصابين بشلل الاطراف تم تقسيمهم الى مجموعتين احداهما تشمل الاعاقه الجزئيه التى تتمثل فى وجود شلل باحدى الساقين أو احد الزراعين والثانية تشمل الاعاقة الكليه وتتمثل فى وجود الشلل فى طرفين أو اكثر . وقد تكونت عينه المراهقين العاديين من ٧٥ من الجنسين لاغراض المقارنه .

ولقد كانتنتائج الدراسة تشير الى وجود فروق بين مجموعتى المراهقين المعوقين والعاديين ويكون العادين اكثر ايجابيه من المراهقين المعوقين جسميا .

وهكذا يتضح من هذه الدراسة ان مفهوم الذات للمعوقينجسميا يكون اكثر ايجابيه فى مفهوم الذات عن غيرهم من اصحاب الاعاقات الأخرى . (٤٣٠)

٧) دراسة (حسن مصطفى عبد المعطى - سامى محمد موسى هاشم) مفهوم الذات لدى المراهقين جسميا (١٩٨٨)

تعليق على الدراسات السابقه

أولا : تشير (ستيرن - الزاكاستتريك) ١٩٦١

انه على الوالد يقع العبء الاكبر فى تشكيل عواطف الطفل وكيانه فى المجتمع ، واتجاهاته بالنسبه لنفسه ومجتمعه عامه ، وعلاقته بالأخرين وكذا حاله عقله وسلوكه .

ثانيا وهنا تكمن قيمه الوالد كشخصيه مسؤلة فى علاج الطفل . فالطفل يتخذ والده قدوه له ، فاذا اعتبرتعجزه كارثه مدلهمه بحيث تجعل الحياة لا قيمه لها . فانه سيتبنى وجهه نظرك هذه ، واذا شعرت بالمراره للقدر الظالم فسيشعر هو ايضا بنفس شعورك ، واذا اعتبرت عجزة هو كل بؤره الاهتمام فى حياته وحياتك فسيستغلها كوسيله لاستدرار العطف والاستبداد بك حاليا وبغيرك مستقبلا ، واذا قارنت تحصيله وتقدمه بالنسبه لغيره من الاطفال فانك بذلك لاتضاعف حزنكفقط بل تزيد حمله هو أيضا .

ولكنك اذا وضعت عجزة فى وضعه الصحيح بالنسبه لما لديه فانه سيفعل مثلك ، وسيتقبل هو أيضا وضعه بهدوء اذا قبلت وضعه أنت دون ان تهتز قيمك وايمانك ، واذا لم تعتبرها عذرا تركت الحبل على الغارب وخصصته بالمزايا فسيحدث ذلك لة ايضا ، وسيتحرر هو ايضا من المقارنه التى تسبب لة الحزن اذا قارنتة انت بنفسه فقط .

---

(٤٣٠) حسن مصطفى عبد المعطى - سامى محمد موسى هاشم : مفهوم الذات لدى المراهقين المعوقين جسميا (القاهرة ، الكتاب السنوى لعلم النفس/الانجلو ، ١٩٨٨) ص ٦٠٦ - ٦٠٩

وباختصار يمكن القول بأن راحه طفلك وصحته النفسيه تكون من تأثيرك انت . ولقد ثبت من دراسة اجراها (مختار حمزه) على ما يزيد من مائه حالة ان الجانب العاطفى فى مشكله ذوى العاهات أهم بكثير من باقى النواحى، فاختلاف النواحى العاطفيه ونظره المصاب الى نفسه ونظره الغير اليه واتجاة اصحاب الأعمال وغيرهم نحو المعوق هو الأول فى المشكله اما العجز فانه يتخذ موضعا جانبيا ويصبح فى هامش الصورة . وان اصابه الفرد بعاهه ما تثير لديه الشعور بالنقص وتكون بمثابه المحرك الذى يثير محتويات اللاشعور وما به من قوى خفيه تراكمت منذ ايام الطفوله .(٤٣١)

ثالثا أما الصعوبات النفسيه للمصابين بشلل الاطفال فيتلخصها الباحث فيما يلى :

شكل رقم (٧)

١) التفاعل السلبى مع المرض .
٢) حدة القلق وسوء التوافق النفسى .
٣) مفهوم سلبى للذات .
٤) اضطراب الاحوال السلوكيه والاجتماعيه للمشلول .
٥) سوء اتجاهات الأخرين نحو صاحب العاهه (المشلول)
٦) اكثر شعورا بالذات واكثر اهتماما بما يتوهم فيما يفكر فيه الآخرون عنه .
٧) اكثر شعورا بالخجل والعزلة والانسحاب عن التفاعلات الاجتماعيه .(٤٣٢)

---

(٤٣١) ادت م. ستيرن - الزاكاستنديك : مرجع سابق ص ٢٢ ، ٢٣

(٤٣٢) مختاره حمزه : سيكلوجيه المرض ودوى العاهات (القاهره ، دار المعارف ، ١٩٦٤) ص ١٢٠

تصنيف القيـــــم

منخلال وجهة نظر خماسية الأبعاد :

يعتقد الباحث ان هناك استحاله تقديم تصنيف جامع مانع للقيم سواء اكانت قيما خاصه أو قيم تربويه أخلاقيه لاختلاف الأطر الفلسفيه والفكريـــــه لكل تصنيف من هذه التصانيف ، على اننا نستطيع الاشاره الى ثلاث تصنيفـــات أساسيه .

البعد الاول :

أولها : قدم العالم الالمانى (شبرانجر) فى كتابه أنماط النـــاس Types of men حيث تصور امكانيه تصنيف الأشخاص الى سته أنماط استنادا الى غلبه واحدة من القيم التاليه عليهم حسب محتواها أو حســـب ماتعكس من نشاطات انسانية .(٤٣٣)

- القيمه النظريه : ويقصد بها اهتمام الفرد وميولة الى اكتشـــــاف الحقيقه ، وهو فى سبيل ذلك الهدف يتخذ اتجاها من العالم المحيط به ، فهو يوازن بين الأشياء المحيطه على أساس ماهيتها ، كما أنه يسعى وراء القوانين التى تحكم هذه الاشياء ، بقصد معرفتها دون النظر الى القيمه العمليـــــه او الصورة الجمالية لها (٤٣٤) والحق ان هذه القيمه تكاد تكون قيمه عامه يشترك فيها الناس جميعا ، فان النزعه الى التساؤل والتفلسف ظاهرة طبيعيه فى الانسان ، ومرتبطه به من حيث كونه انسانا (٤٣٥) وهى قيمه تجسد نمـــط العالم او الفيلسوف .

- أما القيمه الاقتصاديه فيقصد بها اهتمام الفردوميولة الى ما هـــو نافع مفيد ، وهو فى سبيل ذلك الهدف يتخذ من العالم المحيط وسيله للحصول على الثروه وزيادتها عن طريق الانتاج وهى قيمه يتصف بها عادة رجـــال المال والأعمال .

---

(٤٣٣) ضياء زاهر : مرجع سابق ص ٢٨

(٤٣٤) عطيه هنا : القيم : دراسة تجريبيه مقارنه نقلا عن لويس كامـــل مليكه . قراءات فى علم النفس الاجتماعى مصدر سابق ص ٦٠٢

(٤٣٥) محمد ثابت الفندى : مع الفيلسوف - الطبعه الاولى - (بيروت . دار النهضه العربيه ، ١٩٧٤) ص ٢٩

أما القيمه الجماليه فيقصد بها اهتمام الفردوميله الى ما هو جميل من ناحيه الشكل والتوافق . وهى قيمه تصنيف الشخص والاهتمامات والاتجاهات الجماليه فى الحياة كالفنانين وماشاكلهم .

وأما القيمه الاجتماعيه فيقصد بها اهتمام الفرد وميله الى غيره من الناس ، فهو يحبهم ويميل اليهم والى مساعدتهم وحل مشاكلهم بشكل يجسد نمط الشخص الاجتماعى .

وأما القيمه الدينيه ، فيقصد بها اهتمام الفرد وميله الى المسائل الدينيه والكشف عنها ، ومعرفه ما وراء العالم الظاهرى وهى قيمة وصفه لرجل الدين .

- واخيرا القيمة السياسية فيقصد بها اهتمام الفردوميله للحصول على القوه . والشخص الذى تغلب عليه هذه القيمه شخص يهدف الى السيطره والتحكم فى الأشياء أو الاشخاص وهى قيمه تظهر لدى رجال الحرب والسياسة والقاده فى المجالات المختلفه .

وبديهى ان هذا التقسيم للقيم لا يعنى ان الافراد يتوزعون عليها ولكنه يعنى ان هذه القيم توجد جميعها فى كل فرد غير انها تختلف فى ترتيبها قوة وضعفا . على ان هذا التصنيف والذى نال شهره كبيره لفترة طويلة .

أ) يصنف القيم وفقا لمحور واحد فقط هو مضمون القيم ويغفل محاور أخرى يمكن أن تصنف حولها القيم .

ب) كما أنه يتناسى أن القيم مهما يكن مصدرها فهى قيم اجتماعيه بالضروره على الأقل من حيث التطبيق .(٤٣٦)

ج) كما أن التصور القيمى السيكولوجى والمبنى على نظرية شبرا نجر لا يتفق مع التصور القيمى من المنظور الاسلامى وقد اشرنا الى ذلك سابقا خلال التعليق على البحوث والدراسات السابقه .

---

(٤٣٦) ضياء زاهر : مرجع سابق .

وثانيها : ما قام به (موريس Morris) بتصنيف القيم وفقا لمستوياتها فهناك القيم العضويه ، والقيم النوعيه ، والقيم الشخصية ، والقيم الاجتماعيه ، والقيم الثقافيه فى اعلاها .

وثالثها : وقد تصدى (ريشر Rescher) لوضع تصنيف للقيم يعد من اكثر التصانيف شمولا ، فهو يرى امكانيه تصنيف القيم وفقا لمحكات متعدده على شكل متصل (طرفى نقيض) على النحو التالى :

(أ) معيار الذاتية - الموضوعية :

فالقيم ذاتيه من حيث نظره محتضنيها اليها كأفضل الغايات، وهى موضوعيه من حيث امكانيه قياسها لدى الافراد وامكانيه التميز بينهم على أساس وضع القيمه النسبى .

(ب) معيار : العموميه - التخصيص :

فهى عامه يقدر ما يكون الاهتمام بها قائما على مستوى المجتمع بصفه عامه .

وهى خاصه يقدر ما يكون الاهتمام متعلقا بفئه معينه كالعلماء مثلا ،

(ج) معيار : النهائيه - الوسيطية :

ويعنى هذا مقدار ما يرى الفرد قيمة معينه على أنها وسيله الى غايه أخرى أو انها غايه فى حد ذاتها .

ورابعا : تصنيف (وايت) للقيم على شكل أهداف كما يلى

- اهداف فسيولوجيه هى : الطعام والجنس والراحه والفاعليه والصحه والأمن والهدوء .
- اهداف اجتماعيه هى : الجنس والحب والصداقه .
- اهداف تحقق الذات هى : الاستقلال والانجاز والاعتراف والسيطره والاعتداء
- أهداف عمليه هى : القيمه الاقتصاديه والملكيه والعمل .
- اهداف معرفيه وتتمثل فى المعرفه .
- اهداف متفرقه هى السعاده والقيمه بصوره عامة.(٤٣٧)

---

(٤٣٧) Lewis, Roger: Fiction and the imagination "children's literature in Education, N-9 (1975) P. 173

نقل عن حسن شحاته قراءات الاطفال مرجع سابق ص ٩٧

وخامسا : يصنف (هندام وجابر عبد الحميد) القيم الى قيم مقدسه وقيم دنيويه .

والأخيره هى التى توجه السلوك اليومى فى ثقافتنا . ومن بين القيم المقدسه القيم الديمقراطيه التى يضعها كل فرد موضع الاعزاز كالايمان بالديمقراطيه ، وان مصلحة الأغلبية فوق مصلحة الأقليه ، وأن الذين يتاثرون بنتائج القرارات ينبغى أن يشاركوا فى وضعها ، وان الناس هم افضل من يحكمون على حاجاتهم ، وان الفرد هو مصدر المبادأة والمسئوليه وان من حقه أن ينمى ذاته ، وأن يتمتع الفرد بالمشروعات الحرة وان الشعب هو مصدر السلطات ، وان تتاح لجميع الافراد الفرص المتكافئه لتنمية أنفسهم والحقوق المتساويه أمام القانون والعدالة .

ومن القيم الدنيوية قيم النجاح فى العمل وتقبل قيمه المنافسه فى الانجازات ، واحترام العمل والالتزام بمسئوليته ، والتسامح والتعاون ومراعاة صالح الآخرين واحترام الافراد ، والاهتمام بالمستقبل والتخطيط له . والتضحيه بالحاجات الحاضرة خدمة للحاجات المستقبلية ، والتوفير واستخدام الوقت والطاقه بحكمه واقتصاد .(٤٣٨)

(د) معيار المضمون :

كأن تكون هناك قيم أخلاقيه ، أو قيم تختص بالعمل أو قيم تختص بالعلاقات بين الاشخاص ... الخ

(هـ) معيار العلاقه بين محتضن القيمه والمستفيد منها كأن تكون هناك

- قيم متجهه الى الذات (كالنجاح والراحه)
- قيم متجهه الى الآخرين (كالقيم العائليه والقيم الوطنيه) وما إلى ذلك .(٤٣٩)

---

(٤٣٨) يحى هندام ، وجابر عبد الحميد جابر : المناهج . أسسها ، تخطيطها تقويمها (القاهرة ، دار النهضه المصريه ، ١٩٨٠) ص ١٤٦ .

(٤٣٩) ضياء زاهر : مرجع سابق ص ٣٠ - ٣١

البعد الثانى :

ويمكن تصنيف القيم على وجه العموم كما يأتى

أولا : بعد المحتوى Dimension of content

ثانيا : بعد المقصد Dimension of intent

ثالثا : بعد الشده Dimension of intensity

رابعا : بعد العمومية Dimension of Generality

خامسا : بعد الوضوح Dimension of Expliciteness

سادسا : بعد الدوام (٤٤٠) Dimesnion of permanency

أولا : بعد المحتـــــوى

وقد سبق ان عرضنا تصنيف (شبرانجر) للقيم من حيث محتواها والـــذى يضم ستا من القيم ١) القيمه النظريه ٢) القيمه الاقتصاديه .
٣) القيمه الجماليه . ٤) القيمه الاجتماعيه ٥) القيمه الدينيه .
٦) القيمه السياسية .

ثانيا : بعد المقصـــد

وتنقسم القيم من حيث المقصد الى : قيم وسائليه ، وقيم غائيه أو هدفيه . والقيم الوسائليه هى التى تعتبر وسيله الى غايه أخرى تختفـــى وراءها ، بينما القيمه الغائيه أو الهدفية هى تلك القيمة التى تعتبـــر غايه فى ذاتها ، ولا تهدف الى غايه أخرى غيرها .

ويرى (جون كارل فلوجل) بأن لعلم النفس وضعا يتميز به من العلـــوم الأخرى ، أو انه يدرس حقائق الحياة العقليه والقيم من " حقائق " الحيـاة العقليه . لذلك كان من شأن علم النفس ان يختبر القيم من حيث هـــى أجزاء من الحياة العقليه أو مظاهر لها . وهذا يؤدى بنا الى التمييز بين نوعين من القيم هما القيم الوسيليه والقيم الغائيه ، أو بعبارة أخـــرى هما الوسائل والغايات .(٤٤١)

---

(٤٤٠) نقلا عن فوزيه ديات : مرجع سابق ص ٧٦

(٤٤١) جون كارل فلوجل : الانسان والاخلاق والمجتمع مرجع سابق ص ٢٠ - ٢٢

ثالثا : بعد الشـــــده

تتفاوت القيم من حيث شدتها تفاوتا كبيرا ، وتقدر شده القيمه بدرجه الالزام التى تفرضها ، ونوع الجزاء الذى تفرضه أو تقرره ، وتبعا لهـــذا يمكننا تقسيم القيم بحسب شدتها الى : قيم الزاميه ، وهذه تكون ملزمـــه للجميع ، ويرى المجتمع تنفيذها بقوه وحزم ، وكذلك القيم المفضله ، وتلك تشجع المجتمع على الاقتداء بها وتكافىء من ينجح فى ادائها ، ولكنهـــا غير ملزمة . وكذلك هناك القيم المثاليه ، مثل القيم التى تدعو الـــى مقابله الاساءة بالاحسان .(٤٤٢)

رابعا : بعد العموميـــة

تنقسم القيمه حيث شيوعها وانتشارها الى قسمين أساسيين :

(أ) قيم عامـــه (ب) قيم خاصه .

أما القيم العامه فهى تلك القيم التى تقيم المجتمع كله ريفه وحضـــره وطبقاته ومئاته المختلفه ، فلا تخص فئه دون أخرى أو جماعة دون أخرى ، ومن امثله القيم العامه فى المجتمع المصرى احترام نظام الاسرة وقداسة الحياة الزوجيه ، وتفضيل الذكور على الاناث ، وكذلك احترام كبار السن .(٤٤٣)

أما القيم الخاصه فهى تلك القيم التى تخص فئه من الفئات ، أو طبقه من الطبقات ، ولا تعم المجتمع كله .

خامسا : بعد الوضـــوح

وهذا البعد هو الذى يهمنا فى بحثنا هذا بدرجه كبيره ، حيث ان القيم تنقسم من حيث وضوحها الى قسمين :

أ) قيم ظاهرة أو صريحه ب) قيم ضمنيه أو مضمره .

اما القيم الصريحه فهى تلك القيم التى يعبر عنها الفرد باللفـــظ صراحه ، كما تظهر واضحه فى سلوكه متفقه مع اللفظ أيضا ، ولكن القيـــم

---

(٤٤٢) نجيب اسكندر وآخرون : قيمنا الاجتماعيه واثرها على تكوين الشخصيه ص٢٩

(٤٤٣) فوزيه دياب : مرجع سابق ص ٨٢

الضمنيه على العكس من ذلك ، فقد لا يعبر عنها الشخص باللفظ ، ولكنها تظهر فى سلوكه وفى انماط اختياره وانتمائه للأشياء ، فيستدل عليها من خلال تصرفاته ازاء المواقف المختلفه .(٤٤٤)

والذى يهمنا من أمر هذه القيم هو مدى اتفاق القيم المعلنه أو الصريحه مع القيم الضمنيه التى يضمرها الشخص فى داخله (تباعد بين القول المعلن الصريح - ما يخفى وراءة من قيم حتمية) فقد يكون الطالب راغبا فى الغش فى الامتحان اذا اتيحت له الظروف بذلك ولكنه يعلن صراحه انه لا يحترم من يغش فى الامتحان ويطلب توقيع أقصى العقوبه على من يقوم بهذا السلوك ومن هنا وجب علينا الا نكتفى بالتعبير اللفظى وحدة بل يجب النظر الى مدى تواكب السلوك مع القول .

ولعل هذا هو سبب من الاسباب التى ادت بالباحث الى اختيار العينه التى تم تطبيق مقياس ترتيب القيم عليها قبليا وبعد تطبيق البرنامج من المدرسة الابتدائيه الملحقه لدار معلمات شبرا والتى يشرف عليها ضمن عملة كوكيل للدار ، حتى يكون اكثر التصاقا بالاطفال ومعلميهم ومن ثم يكون اقدر على معرفه سلوكهم القيمى الحقيقى . سواء عن طريق الملاحظه أو اراء المدرسين كمحك أو عن طريق المناقشه التربويه اثناء عرض القصص (الالغاز - الدينى)

سادسا : بعد الدوام

كما يهمنا ايضا فى هذا البحث أن نشير الى أهمية القيم من حيث دوامها ، حيث ان هذا البعد يفيد ان القيم تنقسم الى قسمين :

قيم عابرة - قيم دائمه .

وترى (فوزيه دياب) الى انه اذا اردنا الحديث عن القيم العابرة عرفنا انها هى القيم الوقتيه العابرة العارضه القصيره الدوام السريعه الزوال مثل القيم المرتبطه بالمودات ، فما المودات والبدع والتقاليع والنزوات الا مظاهر للقيم العابرة العارضه والتى تعبر عن التذبذب . والملاحظ ان هذه القيم العارضه الوقتيه لا تكون لها صفه القداسة التى تتصف بها نقيضتها الدائمه ، وذلك لانها تتعلق بالحاضر ولا تتصل بالماضى .

---

(٤٤٤) نفس المرجع السابق ص ٨٢

اما القيم الدائمه فهى تلك القيم التى تبقى زمنا طويلا مستقره فى النفوس لدى الناس تتناقلها الأجيال ، مثل القيم المرتبطه بالعرف والتقاليد.(٤٤٥) وبالطبع لا يقصد بالدوام هنا الدوام الابدى وانما الدوام النسبى .(٤٤٦)

البعد الثالث :

ويميز (نجيب اسكندر وآخرون) مستويات ثلاث يمكن ان تصنف القيم تبعا لها هذه المستويات الثلاث تمثل ما ينبغى ان يكون ، وما يفضل ان يكون وما يرجى ان يكون وهى :

أولا : القيم الالزامية وتشمل الفرائض والنواهى Musts and Must nots وهى القيم ذات القدسية التى تلزم الثقافه بها أفرادها ويرعى المجتمع تنفيذها بقوة وحزم سواء عن طريق العرف وقوة الرأى أو عن طريق القانون والعرف معا ، ومن ذلك فى مجتمعنا القيم التى ترتبط بتنظيم العلاقه بين الجنسين مثلا ، أو بمسئوليه الاب نحو أسرته أو بتحديد حقوق الفرد ووقايتها من عدوان الغير وغير ذلك .

ثانيا : التفضيلات Preferences " أو القيم التفضيلية " وهى القيم التى يشجع المجتمع أفراده على الاقتداء بها والسير تبعا لها ويكافىء من ينجح فى هذا بطريق أو بآخر ، ولكنها لا تحتل مكانه الالزام أو القدسيه التى تتطلب العقاب الصارم الحاسم الصريح لمن يخالفها ، ومن ذلك مثلا النجاح فى الحياة العمليه والحصول على الثروه والترقى فى ميدان العمل ، وكذلك ضروب المجاملات فى العلاقات غير الرسميه . والقول بأن هذه القيم لا تبلغ مبلغ القدسيه التى تفرض العقاب الصارم الصريح على من يخالفها لا يعنى انها ضعيفه الاثر فى حياة الناس وفى سلوكهم فهى قد تبلغ مبلغا عظيما من شده الاثر فى توجيه السلوك . وهى تكتسب هذا الاثر وتتدعم عن طريق الاساليب الثواب والعقاب الثقافيه (غير الرسميه) التى يتعرض لها الأفراد بالتزامهم لها أوخر وجها عليها .

---

(٤٤٥) نفس المصدر السابق ص ٧٢

(٤٤٦) محمد عبد السميع عثمان : مرجع سابق ص ٥٣ - ٥٩

فالنجاح فوق ما يمنحه لصاحبة من ثواب مادى مباشر ، يقابل بالتعزيز المعنوى من البيئه الاجتماعيه ، والفشل يعرض صاحبه للخسارة المعنوية فوق مايتسبب لة من خسارة ماديه .

ثالثا: وهناك فى معظم المجتمعات مجموعة من القيم " الطوبائيه " أى المثاليه التى وان كان المجتمع بأفراده وفئاتة المختلفه يحس استحاله تحقيقها بصورة كاملة ، فانها تؤثر مع ذلك تأثيرا قد يكون بالغ القوه فى توجية سلوك الافراد مثل القيم التى تدعو الى مقابلة الاساءة بالاحسان . وبالمثل القيمه التى تؤكد المساواة التامه بين أفراد المجتمع وكذلك القيمه التى تتطلب من الانسان ان يعمل لدنياه كأنه يعيش ابدا ولآخرته كأنه يموت غدا ، وهى القيمه التى تتطلب الكمال فى أمور الدين والدنيا معا ، وهذه وان كان تحقيقها الكامل أمرا عسيرا ويكاد يكون مستحيلا فى نظر المؤمنين بها الا إثر أثرها عند هؤلاء قد يكون بالغا فى توجية سلوكهم .

ويرى نجيب اسكندر وزملاؤة ان مستويات الالزام بالنسبه لهذا التصنيف ليست مستقلة منفصلة تمام الانفصال بعضها عن بعض ، بل ان حدودها متداخله ثم ان القيم فى مستوى معين قد تتغير وتنتقل فى عصر آخر الى مستوى آخر فتصبح القيم الطوبائية مثلا قيما تفضيله أو الزامه.(٤٤٧)

ويرى الباحث ان ما يحدد ما يريد ان يصل اليه (نجيب اسكندر وزملاؤة) هى الثقافه - فالثقافه الاسلاميه هى تنظيم (مصدرة القرآن الكريم والسنه النبويه) لمختلف انماط السلوك فى المجتمع حول ركيزه من القيم الاسلامية ومن البديهى أن تماسك المجتمع الاسلامى يتوقف على وحدة التزام الأفراد بهذه القيم . ومن هنا وفى مجتمعنا الاسلامى فنحن لا نتفق مع (نجيب اسكندر وزملاؤه) على أن قيم مثل العدل ، والمساواه ، العفو عند المقدرة أمور يحس المجتمع استحالة تحقيقها - كيف ذلك ونحن مجتمع مسلم يحس استحالة تحقيق العدل والمساواة وأن نعمل لديننا كأننا نعيش ابدا ولآخرتنا كأننا نموت غدا . نحن نرى ان مفهوم التربية فى المجتمع الاسلامى هو الاساس التى تبنى علية القيم التربوية الأخلاقية الاسلاميه والمتفق مع الآية الكريمه .

---

(٤٤٧) نجيب اسكندر وآخرون : قيمنا الاجتماعيه مرجع سابق ص ١٩ - ٢٠

" وأبتغ فيما آتاك الله الدار الأخره ولا تنسى نصيبك من الدنيا "

صدق الله العظيم

ومن الحديث النبوى الشريف

اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا ، واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا .

فكيف يشير (نجيب اسكندر وزملاؤة) ان هناك استحالة فى تحقيق ذلك على الرغم من انها أسس بناء المجتمع الاسلامى . ان التربيه هى الحياه الدنيا والآخره وليست كما يدعى " جون ديوى " التربيه هى الحياة .

فبقدر وحدة القيم فى المجتمع يكون تماسكه .

" فلا فرق بين عربى ولا عجى الا بالتقوى " - هذه هى قيم المجتمع الاسلامى وكم هو دال هذا الأمر الآلهى بوجوب مساواة الناس جميعا اثناء تأديتهم لشعائر دينهم - فقيمه المساواة ينبغى تحققها فى كل أمر وفى جميع الاحوال وماعدا ذلك يرفضه الباحث لانه لا يتفق مع قيمنا ولا يتمشى مع ما يعتقد فيه الباحث ابتداءا .

البعد الرابع :

تصنيف القيم فى فلسفه التربية الاسلامية :

(العلم والعمل والتقوى والعدل)

أولا : العلم :

لا نجد كبير مشقة فى ان نستدل على قيمه العلم فى الفلسفه الاسلاميه فما اكثر الآيات القرآنية والأحاديث التى نوهت بقيمة العلم وأهميته فى بناء الحضاره الاسلاميه .

علم الانسان ما لم يعلم : بعد تمكينه من أدوات ومفاتيح العلم ، قراءه وكتابه

" أقرأ وربك الأكرم الذى علم بالقلم

فكلما سادت قيمه العلم متآزره والقيم الأخرى - ازدهرت الحضارة الاسلاميه وكلما انحسرت وتضاءلت قيمه العلم بسبب عوامل وتغيرات - دب الوهن والضعف فى البناء الحضارى . وآيه ذلك عندما وجه الغزالى للفلسفة والرياضه والطب وما الى ذلك من علوم الطبيعه ، النقد تدنت قيمه العلم والفلسفة

وبالتالى تدهورت الحضارة الاسلاميه.[٤٤٨] ويتساءل (عبد الفتاح هلال) - هل قيمه العلم فى حاله تذبذها مردها الى الدين الاسلامى أم الى مواصفات اجتماعيه وثقافيه؟[٤٤٩] ويجيب (احمد فؤاد الاهوانى) بأن الثابت نصا- الاعلاء من قيمه العلم نظرا وتطبيقا - وعندما تتحدث عن الفلسفه الاسلاميه فنحن نتحدث عن فكر ومجتمع وتفاعل بينهما ومن ثم يختلف النظر الى قيمه العلم ، واختلف بالفعل من عصر الى عصر . ومن نظام اجتماعى سياسى اسلامى الى آخر وثمه وراء كل هذه عوامل وعوامل بعضها داخلى وبعضها خارجى .[٤٥٠] ويشير (عبد الراضى ابراهيم) الى انه يمكن الخروج ببعض الملاحظات .

- ان قيمه العلم والعلماء احتلت مكانه بارزه فى الحضارة الاسلاميه .
- ان قيمه العلم والعلماء خضعت للتفضيل ، بمعنى ارتفع شأن علوم وانخفض شأن علوم .

ان النص حدد القيمه بأنها النظر العلمى فى شئون حياة المسلمين دنيا ودين وعندما أصيبت قيمة العلم يخلل فى تركيبها أو طغيان جانب على جانب اصيب المجتمع الاسلامى بالخلل ذاته والعكس صحيح .[٤٥١] ولالقاء المزيد من الضوء على انواع العلم فاننا نذكر ان العلم علمان : علم الظاهر وعلم الباطن. فعلم الظاهر ما يلزم المكلف معرفة فى العبادات والمعاملات ومداره على التفسير والحديث والفقه ، وعلم الباطن نوعان : علم المعامله وعلم مكاشفه " ولا ينال الانسان مرتبه العلم الحقيقية الا بالعمل بهما ، فعلم بلا عمل وسيله بلا غايه .

ومن مظاهر هذه القيمة :

١) سعى المسلمين فى طلب علوم الدين والدنيا .

٢) سعى المسلم المكلف لمعرفة ما يلزمة فى العبادات والمعاملات .

---

(٤٤٨) سعيد اسماعيل على : من اصول التربية الاسلامية (القاهرة ، دار الثقافه للطباعة والنشر ، ١٩٧٨) فصل اول وثانى

(٤٤٩) عبد الفتاح هلال : من الأصول التربوية فى الاسلام (سرس الليان ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار ، ٧٧) ص ٩٣

(٤٥٠) احمد فؤاد اللاهوانى : القيم الروحيه فى الاسلام (مرجع سابق) ص ٤٥

(٤٥١) عبد الراضى ابراهيم : موقع القيم من يب فلسفات التربية : مرجع سابق ص ٢١

٣) طلب علم المعامله وهو النظر فى تزكية النفس بتخليصها من الأوصاف الذميمة كالرياء والعجب والكبر والطمع والفخر وحب العلوم والشهرة ، وتجميلها باخلافه الرسول صلى الله عليه وسلم كالاخلاص والصبر والشكر والتواضع والقناعه والورع والزهد والتوكل .

٤) خشيه الله سبحانه وتعالى الناجمه عن العلم .

٥) عدم وضع العلم عند غير أهله .

٦) الحرص على تبليغ العلم لمن لا يعرف .(٤٥٢)

ثانيا : قيمه العمل

كان أمر قيمه العمل أمر سابقتها من حيث الممارسة والتطبيق ، ذلك ان اى علم يتعلمة المسلم يصبح مجردا اذا لم يتحول الى عمل . وقيمه العمل ذات بعدين فى فلسفه التربيه الاسلاميه - بعد دنيوى وبعد دينى والبعد ان ايضا متساندان . ولذلك قيمه قيم تحكم فيه العمل اجرائيا ان جاز أو صح التعبير ... مثلا الاتقان - ان تم وفقا لضوابط الحلال والحرام والطيب والخبيث - يؤدى الى صلاح صاحبه فى الأخرة ، ويتبوأ مكانه يوم القيامه حيث الحساب .(٤٥٣) ومن مظاهر قيمه العمل :

١) تحرى العمل الحلال فى مادته بتجنب الاتجار فى محرم كلحم الخنزير والخمر ، والحلال فى كيفية الكسب فلا يشوبه ربا ولا كذب ولا غش ولا استغلال .

٢) الحرص على عمل الصالحات .

٣) الانتشار فى الأرض والابتغاء من فضل الله .

٤) اتقان المرء للعمل الذى يؤدية .

٥) تأديه العمل بالصورة التى لاتؤدى الى اختلال التوازن القيمى.(٤٥٤)

---

(٤٥٢) محمد رشاد كفافى مرجع سابق ص ٦٧ - ٧٠

(٤٥٣) احمد فؤاد الاهوانى مرجع سابق ص ٥٢

(٤٥٤) محمد رشاد كفافى مرجع سابق ص ٧١

ان فى رحم كل عمل متقن جنين ابداع ، فالعمل المتقن المبدع يتجاوز عائده نطاق ذات العامل الى الذات الجماعيه ، لانه ما من عامل يعمل وهو فى عزلة ، وما من عائد من عملة الا وله انتشار فى الجماعة وسريان . الجماعة تقدر العمل المتقن وتزهو بالعمل المبدع .الجماعة تعلى من شأن العمل المتقن ، وتبتهج عند شهود العمل المبدع ، الجماعة تحث المتقن على الاستمرار فى اتقانه ، كما تحرص على أن تصون للمبدع استغراقه فى ابداعه . الجماعة تحث الناشئه على ان يتخذوا من المتقن قدوه ، ومن المبدع مثالا . أليس هذه قيمه اجتماعيه للامتاع بما يتلقاة العامل مع الجماعة من تقدير واعلاء ، (٤٥٥) (اليس هذا تعزيز بديل يتلقاة الناشئه عند ملاحظتهم لقدوة تتلقى تقديرا واعلاء) .

ثالثا : قيمه التقوى :

وهى بمثابه المعيار الذى يقاس العمل به واليه - فهى فى الشريعه تعنى صون الانسان لنفسه من الاتيان بالافعال تجب المعاقبه عليها أو ترك افعال ثياب عليها ان فعلها ويعاقب لتركها ، (٤٥٦) والتقوى فى النص القرآنى ترتكز على دعامات ثلاث :

الايمان بالغيب ، اقامه الصلاة ، الاتقان مما رزقهم الله . (٤٥٧)

ولعلنا نتوصل الى نتيجه مؤداها انه - كلما سادت التقوى - كقيمه - ادى ذلك الى وجود وتواجد المجتمع الاسلامى المزدهر القوى والعكس صحيح ،ويذهب أحد الثقاه الى اعتبار قيمه التقوى فى الفلسفه الاسلاميه على رأس منظومه القيم . (٤٥٨)

رابعا : قيمه العدل :

والعدل نقيض الظلم . وقيمه العدل فى الاسلام ذات مضمون اجتماعى ،ولقد وضعت المعتزله العدل على قم المبادىء . وعندما كانت هذه القيمه حيه فى الاسلام ، بمعنى اجرائيه عند (عمر بن الخطاب) وكانت هى العاطفه السائده كان المجتمع الاسلامى آمنا ، والحكم امينا فآمنا .

(٤٥٥) سيد عثمان : التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجى (القاهرة ،الانجلو،١٩٨٩)ص٤١،٤٢
(٤٥٦) احمد فؤاد الاهوانى مرجع سابق ص ٥٢
(٤٥٧) زكى مبارك : الأخلاق عند الامام الغزالى (القاهرة ،دار الشعب ، ١٩٧٠)ص٦٢-٦٥
(٤٥٨) احمد فؤاد الاهوانى مرجع سابق ص ٦٦ .

" حكمت فعدلت فآمنت فنمت ياعمر !! قيمه العدل اذن - اجـــــــراء وممارسة تقضى الى التقوى أو هى محكومه بها ... مثل العمل تماما.(٤٥٩)

البعد الخامـــــس :

هنـاك تصنيف مقترح لبعض القيم الاسلاميـــة :

ويحدد (كفافى) معالم كل قيمه من هذه القيم الاسلامية منخلال ما ذكـــرة من آيات قرآنية وأحاديث نبويه ، وبعباره أخرى فقد حدد (رشاد كفافى) معنى القيمه من خلال مصدرها . وتلك قائمه مقترحه القيم المجتمع الاسلامى كما أوردها وأشار الى ان اثنان منهما بمثابه قيمة مركبه والقيم هى :

١) التعبد لله ٢) الايمان ٣) استخلاف الله فى الارض .
٤) التقوى ٥) حب الله ورسوله والمؤمنين ٦) الحق
٧) الحاكمية لله ٨) الشورى
٩) الجهاد فى سبيل الله والشهاده وهى قيمه مركبة تتكون من قيمتين
أ) القتال فى سبيل الله ب) طلب الشهاده ومن الممكن فصلهما .
١٠) طاعه اللة ١١) طلب التوبة والمغفره والرحمة .
١٢) الحرية ١٣) المساواه ١٤) العلم
١٥) العمل ١٦) القوه ١٧) المال .
١٨) المسئوليه ١٩) التفكر والتعقل ٢٠) الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر . ٢١) بر الوالدين وصلة الرحم
٢٢) حسن الخلق وهى قيمه مركبه من
أ) العفو ب) الوفاء بالوعد ج) الصبـــر
د) العدل هـ) الاتفاق و) الصدق
ز) الامانه ح) الرحمه ط) الكرم .

وقد انهى (كفافى) الحديث عن كل قيمه بعد ورود الآيات القرآنيـــه والاحاديث الداله والمؤكدة لها ببعض من مظاهر القيمة (٤٦٠)

وليس ادل على ذلك من هذا الفيض من البحوث والدراسات التى عمـــدت الى دراسة العلاقه بين الدين والقيم ، وماله من تأثير فى " النســـــق القيمى " وظهور ما يطلق عليه الاجتماع الدينى(٤٦١) ذلك أن القيم فى فلسفه

(٤٥٩) عبد الراضى ابراهيم مرجع سابق ص ٢٥
(٤٦٠) محمد رشاد كفافى مرجع سابق ص ٣٩ - ٤٠
(٤٦١) محمد احمد بيومى(علم اجتماع القيم (الاسكندريه ، دار المعرفه الجامعية 1981) ص ٤٦ وما بعدها .

التربية الاسلاميه ذات مضمون اجتماعى ولهـا تأثيرا واضحا على أنساق القيـم الاخرى ـ فالنظم السياسية فى تاريخ الحضارة الاسلاميه وفى فترات الازدهـار كانت مؤسسه على القيم الدينية .

ويشير (عبد الراضى ابراهيم) الى أنه يمكننا ان نخلص مما سبـق الى ان القيم فى التيار الاسلامى ، اتسمت بالشمولية والتكامل والتساند فيما بينها ، وبالاستجابه لمقتضيات مطالب التطور الاجتماعى (الاجتهاد) فهى لم تكن قطعيه أو جامده مادامت مطالب التطور هذه لا تعطل حدا ، أو تنتهـك تشريعا منصوصا عليه ودليلنا على ذلك حركات الاصلاح الاجتماعى والحضارى فـى الثقافه الاسلامية ولنا ان نراجع فى ذلك كتابات (رفاعه الطهطاوى) الاعمال الكامله ، (محمد عبده) الأعمال الكامله .(٤٦٢)

القيم التربوية كضوابط داخلية لها وظائفها :

عندما نتحدث عن الضوابط الداخليه ، وما يترتب عليها من مدى السواء النفسى لدى الأطفال . ينصب الحديث عن مجموعة القيم والمعايير التى تسعى الى اكسابها لأطفالنا . ذلك لأنها تعد من أهم الوسائل التى يلجأ اليهـا الانسان للحكم على كثير من أمور الحياة . واتخاذ موقف حيالها . حيـث ان القيم التربوية والمعايير ، هى التى تمكن الانسان من تحديد ما هـو صالح ، وما هو طالح ، وما هو خير ، وما هو شر . فضلا عن انها تضبـط السلوك الانسانى فتجعله يقدم أو يحجم عن اصدار اى سلوك يتنافى وتلـك الضوابط الداخليه . وهى بذلك لا تضع الانسان فى موقف من مواقـف الصـراع. بل انها تعينة على اتخاذ موقف محدد وقرار حاسم وسليم ، وهو على درجـه من الاطمئنان النفسى .(٤٦٣)

اذن فانه كلما كان التزام المجتمع ومكوناته بقيم معينه اكبر ، كلما كانت الروح الحضاريه فى ذلك المجتمع ارقى وأسمى فالقيم هى قبل كل شئ علاقه تقوم بين الذات الانسانيه وبين الواقع وما به من موضوعات واحداث(٤٦٤)

---

(٤٦٢) عبد الراضى ابراهيم : مرجع سابق ص ٢٥ ، ٢٦

(٤٦٣) نبيه ابراهيم اسماعيل : الصحة النفسيه للطفل (مرجع سابق) ص ١٠٦

(٤٦٤) اميره حلمى مطر : مقالات فلسفيه حول القيم والحضاره (القاهرة ، مكتبه مدبولى ـ د . ت) ص ٦٦

كما ان سقوط او انعدام القيم يعنى سقوط الذات الفاعله للثقافه ، وانحدار فاعلية الذات المبدعه ، وبالتالى الافتقار الى رابط يشد الذات الى موضوعها .(٤٦٥) ×

غير ان القيم التربويه هى بمثابه قوة محركه لسلوك الفرد وعمله ، وهى توجه اداء الطفل وجهه دون أخرى ، وتكون مرجعا له فى الحكم على الجمال والقبح والشر والخير .(٤٦٦)

وبالاضافه الى هذه الوظيفه الهامه التى يعتمد فيها الفرد على قيمه فانهاتسهم بدرجه كبيره فى ابراز ذاته ، وتميزها بين ذوات الأخرين ذلك لان القيم التربويه تمثل اهم محددات صفه كل فرد والمجتمع ، وأن مايميز الفرد أو المجتمع وسط العالم يعتمد على القيم المتبناه ، ولذلك كان من الواجب ، بل ومن الضرورى اعاده التنبية على كل من الوالدين والمربين على أهميه غرس القيم فى نفوس اطفالهم منذ مراحل نموهم الأولى ورعايتها والمحافظه على وجودها ، بتهيئه البيئه بالسلوك الذى يتفق وهذه القيم وذلك عن طريق ايجاد القدوة الصالحة التى يعقد بها وتعين الاطفال على عمليه اكتساب هذه القيم ، وتّشر بها منذ نعومة اظفارهم ، لما يترتب على ذلك من امكانيه التمتع بمستوى افضل من الصحة النفسيه السليمة .

هذا وتسهم القيم التربوية التى تكسبها لأطفالنا فى مدى التفاعل الذى يحدث بينهم وبين افراد المجتمع ، بما يشعرهم بوجودهم وسط افراده وانهم جزء منه وانهم موضع التقدير والاحترام ، وما يترتب على كل هذا من الاحساس بالأمن النفسى . ذلك لان القيم قادره على احداث التفاعل بين الفرد وغيره من افراد مجتمعه . وتمثل القيم التربويه الاطار المرجعى الذى يلجأ اليه الانسان حال اصدار سلوكه بما لا يتعارض مع سلوك افراد المجتمع لانها تعد من أسس الضبط والتوجيه التى يعتمد عليها جميع افراد مجتمعه . كما انها تعد المصدر الهام الذى يساعده على عدم وقوعة فى دائره الصراع

---

(٤٦٥) تركى الحمد : عندما تسقط القيم : (الرياض ، جريده الرياض العدد ٦٨٣٣ فى ١٩٨٧/٢/٢٧) ص ٥ .

× نقلا عن اسماعيل عبد الفتاح : التنشئه السياسيه للطفل (القاهرة ، الهيئه العامه للاستعلامات ، ١٩٨٨) ص ١١

(٤٦٦) حسن شحاته : مرجع سابق (١٩٨٩) ص ٨٩

حال رغبته فى اصدار قرار شخص أو قرار يتعلق بالآخرين حيث لا يستطيع ان يحسم أمور حياته بالنسبه لنفسه ومع الأخرين الا اذا كان لديه هذا التنظيم القيمى .

ومن المعلوم لدى علماء النفس والتربية أصحاب الخبره فى هذا المجال ان المال وحده لا يكفى لتحقيق السواء النفسى لاطفالنا ، بل لابد ان يكون هناك مجموعة من القيم والمعايير يكتسبها خلال مراحل نموة المختلفه وان يعيش خلال هذه المرحله وسط نماذج من السلوك القويم ، وأن يتعامل مع انماط من القدوه الصالحة التى تثبت كل ما يكتسبه من قيم فى تكوينه الشخصى ذلك لان القيم لا تكتسب بالتلقين والحفظ وانما تغرس غرسا فى التكوين الشخصى للانسان وفق عمليات التنشئة الاجتماعية والاساليب المستخدمه فى ذلك . فتنمو شخصيه أطفالنا ويقوى معها النظام القيمى الذى أردناة ان يكون مصدرا للتوجيه والضبط الداخلى لهم ، بما يساعدهم على انشاء علاقات اجتماعية طبية تعمل على وجود الترابط الانسانى الذى يشعر معه بالاحساس بالأمن والاطمئنان والتوافق النفسى ويستطيع ان يتفاعل مع غيره بنجاح لامتلاكه نسقا من موجهات السلوك. (٤٦٧)

وهذه الأهميه العريضه للقيم التربوية وأدوارها المتنوعه التى تؤديها للانسان منذ طفولته ، وللمجتمع فى تطورة تدعو المربين على المستوين النظامى ، المدرسين ومخططى المناهج الدراسيه ، مؤلفى كتب الاطفال ومعدى البرامج التى تقدم لهم فى الصحف او المجلات أو الاذاعتين المسموعة والمرئيه .

تدعو كل هؤلاء الى تأكيد القيم التربويه الموجبه وتنقيه ما لديهم من قيم بغيه حذف السالب منها (٤٦٨) فالطفل كما يشير بذلك (حامد سعيد) هو بذره الانسان عندما يكون سليما ونحن الذين نحرفه عن طريق اعطائه عادات من شأنها ان تحرف مجرى حياته ... والعادات ليست بالضرورة فى السلوك الظاهرى الحركى بل ايضا فى السلوك الفكرى والسلوك العاطفى والسلوك الارادى . (٤٦٩)

---

(٤٦٧) نبيه ابراهيم اسماعيل : مرجع سابق ص ١٠٦ - ١١٣

(٤٦٨) حسن شحاته مرجع سابق ص ٩٥

(٤٦٩) حامد سعيد : بناء الانسان والطفل (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٩٠) س ٢٨ ، ٢٩

فاذا اعطيناة العادات الصحيحه : بأن نعطيه صوره متكامله للحياة .. معلومات متكامله يرتبط بعضها بالبعض ، ونميناا هذا الاتجاه ، وساعدناه على ان يعمل مثل هذا فى سلوكه ايضا وبمارسة ، فاننا مع الوقت نكون قد اعددناه لكى يرى الحياه فى صورة غير الصوره التى تتحكم فيها العشوائيه التى تحكم الفكر المادى .

ويود ان يضيف الباحث هنا فى هذا الصدد :

انه لا يمكن لانسان ان يسعد بلا ايمان ولا يمكن من الناحية النفسيه ان يستعد وتستقر حياته بدون ايمان ، فبدون الايمان لا يوجد اطمئنان الى قيم اساسيه يمكن لضمير الانسان ان يستريح لها وتعتبر بوصلة فى الحياة .

اكساب القيم التربوية عند الاطفال

من خلال النص القصصي

ان الوقوف على الصيغه الأساسيه التى يكتسب فى ظلها الأفراد أنساق قيمهم مازال أمرا يتعامل معه الباحثون من منظور التعقيد . ولقد عبر كل من (ديوكس ١٩٥٥ Dukes ، هل ١٩٦٠ Hull) فالاطفال يولدون فى مجتمع له قيمه ومعاييره المحدده ويكتسب هؤلاء هذه القيم وهذه المعايير فى اطار هذا المجتمع ، ولكن ، مع ذلك على حد قول (ديوكس) هذه العمليه التى يكتسب من خلالها هؤلاء الاطفال قيم المجتمع الذى يوجدون فيه " مازلنا على غير يقين بالكيفية التى تحدث بها " واستنادا الى هذا يحدد (ريشر Reacher, 1969) عمليه اكتساب القيم على انها العمليه التى يتبنى من خلالها الفرد مجموعة من القيم لم يكن يتبناها قبل ذلك . حيث يتعلق معنى الاكتساب بمسأله الوجود أو عدم الوجود فى حين يختص معنى التغير بمسأله الدرجه التى يتحدد بها هذا الوجود(٤٧٠) والمعنى الذى يطرحه (ريشر) فى اكتساب القيم انما يحدد العمليه التنشئه الاجتماعيه شرعيتها . فالتنشئه الاجتماعيه انما " تهدف الى جانب تلقين الطفل وتعليمة ما هو موجود من عادات وتقاليد مختلفه ادماج نسق للقيم فى ذوات الافراد "(٤٧١) كما يطرح (كاى Kay 1968) و (ماكوبى Maccoby 1975) و (شيلدون Sheldon 1970) و (البرت Albert, 1963) وجهات نظر لا تختلف فى مضمونها عما سبق ايراده من معنى وهو ان سلوك الافراد فى أى مجتمع من المجتمعات انما تحكمه من القيم لا تنتقل اليه بطريقه متعاليه transcen dental ولكن عن طريق تعلمها على يد منشئين تنفذ من خلالهم هذه القيم الى الافراد .

وازاء هذا المعنى المتسق الذى تكشف عنه وجهات النظر السابقة يثور التساؤل عن مدى حقيقه ما طرحه (هل وديوكس) من اشاره سابقه الى تعقيد عمليه اكساب واكتساب القيم . وفى الحقيقه لا يوجد هناك اختلاف بين الباحثين حول تشرب الافراد لقيم الثقافة التى يعيشون فى ظلها ، الا ان الصعوبات

---

(٤٧٠) Rescher: values and the future, New York
نقلا عن محى الدين احمدحسين (١٩٨١) ص٥٣

(٤٧١) محمود عبد القادر : الدفء والانسجام الاسرى وعلاقتهما بشخصيه الطفل. فى لويس كامل - قراءات فى علم النفس الاجتماعى المجلد الثانى (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٧٠) ص ١٣٦ - ١٦٩

الاساسيه الكامنه فى هذه العملية ربما حسمها (مصطفى سويف) على حد تعبير (محى الدين احمدحسين) بنغاذ واحكام فى قوله .... ان الاطار الحضارى لا يجوز تصوره على انه يحيط بنا فحسب ، بل الواقع ان جزءا كبيرا منه لا يمكن ان يقدم الا من خلالنا . خذ مثلا نظام القيم والرموز واشكال السلوك المقبولة أو المطلوبة ، هذة تلها جوانب من الحضارة لا يمكن ان تقوم الا بواسطه أبناء المجتمع ز ولا يمكن ان تستمر عبر الاجيال الا بأن ينقلها ابناء الجيل الى أبناء الجيل التالى . فكيف يتم النقل ؟ وهل تنتقل جميع العناصر أم بعضها ؟ واذا كان البعض فقط فما هى القوانين المنظمه لانتخاب هذا البعض ؟

مشكلات على جانب كبير من الاهميه ، وعندما ننظر اليها على مستوى التعامل بين الافراد من خلال عملية التطبيع أو من خلال عمليه التحضير للكشف عن القوانين العامه التى تنظمها تصبح من الموضوعات التى يختص عالم النفس الاجتماعى لمعالجتها والتى من شأنها ان تزيد بصيرته بجوانب ميدانه عمقا واتساعا.(٤٧٢)

ويتساءل الباحث الحالى من هم هؤلاء المنشئون؟

ان هناك فرق بين وحاد بين الطريقة التى يحصل الافراد بها على القيم والطريقه التى يبنى الأفراد بها القيم .

فالأطفال يحصلون على القيم بالعدوى الانفعاليه أو الاجتماعيه عادة على شكل انماط خاصه من السلوك او العمل او الاداء فى مواقف معينه . وتلك القيم هى الاتجاهات المتحكمه المتسلطه السائده الشائعه فى البيئه المباشره والأسرة التى ينشأون فيها . ويدخل الكبار تلك الانماط الخاصه فى خبرات الاطفال ويلقنونها لهم منذ البدايه لكى يقيموا حولهم حدودا لا يتخطونها أو يجتازونها الى ما وراءها ثم يتحكمون فى اعمالهم ومناشطهم ليوجهوا الاطفال الوجهه التى تتفق مع ما يفضلونه كأفراد او جماعات ، فكأن الكبار يتعمدون صب خبرات الأطفال فى قوالب سلوك تتفق مع الاحكام الصادره عن قيم الكبار . وحيث ان الطفل يعتمد على الكبار فى بقاء حياته فعليه ان ينصب فى قوالبهم . ويعتقد الكثيرون من الكبار أنهم

(٤٧٢) مصطفى سويف : مقدم لعلم النفس الاجتماعى (مرجع سابق) ص ٦٠

أصحاب حق شرعى وخلقى فى تشكيل نفوس الاطفال على شاكلتهم أيا كانت تلك الشاكله. ومن هنا فقد نجح كثير من المتسولين وكذلك الخطافين واللصوص وكذلك الطيبين والملتزمين بطبع اطفالهم على شاكلتهم . ان الآباء يفرضون السلوك الطبيعى او السلوك المصطنع أى حسب الاتيكيت .

فالمنشئون او الآخرون ذوى الشأن فى حياة الطفل هم " نماذج يحاكيها "

ان الطفل كما يشير بذلك (سبوك) يأخذ من أبيه وامه المثل الأعلى وانه يتعلم من المجتمع الذى حوله . انه كائن مقلد وهو عضو فى مجتمع .

أن المعلم نموذج فعال وهو ممثل المجتمع والمسئول عن نقل تراثه من المعارف والقيم . والواقع ان المدرسه ليست وعاء معلومات فحسب ،وانما هى أيضا مجال يقدم للتلاميذ نماذج سلوكيه .(٤٧٣)

والنموذج عند (كرونباك) هو قائد يبرهن للمتعلم عن قصد أو غير قصد كيف يجب ان يسلك (٤٧٤) والمعلم بهذا المعنى نموذج فعال فى الموقف المدرسى ، الا ان ذلكيتضمن معنيين لدور النموذج الذى يقوم به المعلم.

اولهما : ذلك المعنى الذى أشرنا اليه بأن المعلم هو ممثل المجتمع ، اى الشخص الذى يتحمل مسئولية نقل قيم المجتمع ومستوياته السلوكيه وعناصر ثقافته بوجه عام ، ويدركه التلاميذ ممثلا ومجسدا لهذه القيم ، ويمكن ان نطلق على هذا الدور " تمثل القيم العامه " .

وثانيهما : ذلك المعنى الذى أكده (لندجرن Lendgren) بأن المعلم يكون نموذجا فى ضوء اتجاهاته نحو الماده التى يدرسها ونحو عملية التعليم بوجه عام . فالمعلم الذى لديه اتجاه معين نحو عناصر العمليه التعليميه يحتمل ان يدعم اتجاهات مماثله فى تلاميذه ، والعكس صحيح ، ويمكن ان نطلق على هذا الدور " تمثل القيم الذاتيه "أو " أسلوب المعلم " فى ممارسة العملية التربوية .(٤٧٥)

(٤٧٣) سيد احمد عثمان : علم النفس الاجتماعى التربوى (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٧١) ص ٩٥

(٤٧٤) Cronback, L, J. Educational Psychology, London Rapert Hort - Davis (1963)

(٤٧٥) Lind gren, H. C. Educational Psychology in the classroom. New York: John Wiley (1967)

وتقوم مؤسسات التربية بعمليه تنشيط للافعال الاجتماعية سواء السائده او المستهدفه بغرض توجيه تلك العمليات والافعال فى اتجاهاتها المرغوبه بواسطه ثلاث عمليات . (٤٧٦)

أولا : توجية اتجاهات سلبية نحو القيم المستهدفه للتعديل ، حتى تهوى على السلم القيمى للمجتمع ، وتفقد وظائفها الاجتماعية ، وتتحول الى مجرد أهداف جزئيه قد تتبناها قوى القصور الذاتى فى المجتمع .

ثانيا : تكوين اتجاهات ايجابيه نحو القيم المستهدفه وتقنين وظائفها الاجتماعيه فتصعد على السلم القيمى .

ثالثا : زيادة شدة الاتجاهات الايجابيه نحو القيم القديمه التى لم تفقد وظيفتها الاجتماعيه بعد ، وفقا للنظام الجديد والعمل على تدرجها فى السلم القيمى وفقا لمكانتها بين القيم المختلفه .

اذن ، فالقيم كنظره مستقبلية ، تجعل من الفرد والجماعة دائما وأبدا كيانات تريد تحقيق شىء ما وتعمل على تحقيق افكار وقيم تحملها لا مجرد كيانات فرديه بل كيانات مجتمعية .(٤٧٧)

وتعمل الأسرة بأساليبها التربوية المختلفه ، على اكساب الطفل السلوك الذى يتوافق مع القيم التىتدين بها .(٤٧٨)

وبث القيم للاطفال عملية تتضمن العديد من الخطوات تبدأ بالامتداح والتمسك بما تمثله القيمة ، وتأكيد القيمه باعلامها للغير ، وان يكون الاختيار من البدائل المطروحه ، وان يكون الاختيار بعد وضع الاحتمالات الناتجه عن هذا الاختيار فى الاعتبار ، وان يتم الاختيار فى حريه تامه ، وأن تمارس القيمة عمليا وان تتميز الممارسة العملية للقيمه بالثبات والاستمرار .

---

(٤٧٦) عصام الدين على حسن هلال : دور المدرسة الثانوية فى اكساب الطلاب القيم اللازمة لعملية التنمية رسالة دكتوراه غير منشوره كليه التربية عين شمس (١٩٨٣) ص ١١٥

(٤٧٧) تركى الحمد : عندما تسقط القيم : مرجع سابق ص ٥

و نجيب اسكندر وآخرون : قيمنا الاجتماعيه مرجع سابق ص ٣١

(٤٧٨) محمد رفقى عيسى : توضيح للقيم أم تصحيح للقيم ؟ (القاهره ، المجله التربويه ، عدد ٣ ، ١٩٨٤) ص ٤٤

ان عمليه بناء القيم تختلف اختلافا بينا عن طريقه تحصيل القيم. فلكى نضع أحسن اساس لانضاج وترشيد الذات المستمر ينبغى ان يحصل كل طفل فى سنى حياته الاولى على الحد الادنى من القيم الثابته المجمده اللازمه لاستمرار وجوده وبدون اختام انفعاليه فى مجال سلوكى يركز اهتمامه فى سبيل بناء القيم، عندئذ يتكون عنده الاستقرار فى بعض الاستجابات الثابته فى وقت تصبح فيه لازمه لنموه، ولكن بدون ان تتخلف عنها آثار ضارة. وسوف يشجعه الكبار ويوجهونه الى اتخاذ القرارات مع اعتبار أحكام قيمة ومع تحمله لمسئوليه ما يترتب عليها من نتائج لاعمالة وبمرور الوقت يستطيع ان يدمج تلك الاستجابات الثابته الاولى بحيث تلتحم وتتناغم على مستوى الوعى الى مبادىء عامه فى مسلكه . وحيث ان تلك المبادىء قد تشكلت عن وعى بصير هادف مقصود مدبر ، وتطورت ونمت بسبيل طبيعى فسوف تنسحب تبعا لذلك وتنتشر على كل جوانب حياته ومناشط سلوكه . وبذلك يصبح ذاتا متكامله متزنه سوية .

وهكذا يتضح لنا ان الصراع فى التربية ليس فى وجود قيم وانعدام وجودها ، ولكن فى ماهيه القيم أولا ، ثم قيم من هى التى تسود[٤٧٩] قيم الصنائعى النفسى التربوى والقدوه الحسنه أم قيم المتسولين والخطافين وما على شاكلتهم !! مما لا شك فيه أن أقوم وأفضل سبيل لزرع القيم فى نفوس الاطفال هى "القدوة فى البيت ، ومعاهد التعليم ، والمجتمع بشكل عام وتستطيع الاذاعه - مسموعه ومرئيه ان تقدم نماذج رائعه ، تصلح قدوه لابنائنا فى كل مجال من مجالات الحياة .

فالذات كما يشير بذلك (نجيب اسكندر وآخرون) تتكون أساسا نتيجه استجابه الطفل لتوقعاته ممن حوله ومن ادراكه لتوقعات غيره. وهو يكون توقعاته من الغير ويدرك توقعات الغير منه من خبراته الماضيه معهم وتصرفهم حيال سلوكه فى المواقف المختلفه . وهو لا يستطيع ان يتصرف بشكل يتوافق مع اتجاهات الغير وقيمهم الا اذا تبنى تلك الاتجاهات والقيم كخطوة اولى فى تكوين الذات المتكامله التى تتمثل بدرجه من الاستقلال النسبى عن الكبار المحيطين به.[٤٨٠] الواقع ان تكوين الذات

(٤٧٩) توماس هويكنز مرجع سابق ص ٤٧٢ - ٤٨٠

(٤٨٠) نجيب اسكندر وآخرون: الدراسة العلميه للسلوك الاجتماعى (القاهرة، مؤسسة المطبوعات الحديثه - الطبعه الفنيه ١٩٦١) ص ١٥٤-١٥٨

وتمايزها عن ذوات الغير تحدث تدريجيا بمحاولة الطفل التخلص من العقاب والحصول على الثواب ، وعلى رضاء السلطه الضابطه له . وتتحدد هذه العمليه فى بدايه الأمر اساسا من محاولة الطفل ان يكون مثل هذا الشخص او ذاك والا يكون مثل هذا او ذاك من الاشخاص الذين يتعامل معهم أو الموجودين فى بيئه . ولهذا السبب فان القدوه كثيرا ما تكون أقوى اثرا من أساليب الثواب والعقاب والتوجيه والارشاد اللفظى.(٤٨١)

والمدرسة كبيئه نقيه أوجدها المجتمع بهدف التربيه تحاول ان تكسب افرادها القيم الايجابيه من خلال المناهج التى تقدمها والتى تعد حياة للمدرسة كلها . بل من خلال تفاعل المتعلمين مع المعلمين وادارى المدرسة وهذا كله يساعد فى ادماج المتعلمين فى قيم ومعايير واتجاهات محدده تتخطى الاختلافات الطبقيه ، وتساعد فى تنقيه القيم مما يشوبها ، وغرس قيم جديده ، وتبنى نسقا قيميا مرغوبا لدى المتعلمين .(٤٨٢) وبدايه فنحن لا نتفق مع (فايزه يوسف) فى اشارتها الى ان القيم حتى الفرديه فيها لابد وان تكون تتقبلها الجماعات حتى تكون قيم عامة . فهى ترى ان القيم دائما وابدا التشكيل أو التكوين الاجتماعى للفرد حسب حاجات المجتمع ، أو هى عبارة عن مجموعة من القيم التى تلائم الوضع الاجتماعى وانواع السلوك الاجتماعى داخل الجماعة (٤٨٣) واذا كان ذلك كذلك فان للقيم التى افرزتها سياسة الانفتاح الاستهلاكى ان تسود وتصبح اجتماعيه ، كذلك قيم المؤلفين الجنسيين كقيم فرديه يجب ان تسود وتغرس فى اذهان اطفالنا وان تتقبل الجماعات قيم الأنماط الفهلوية الطفيلية الانتهازية والسماسرة حتى تكون قيم عامة على حد افتراض قبول رأيها فالقيم الاجتماعية المجتمعيه وليست القيم الفرديه ، هى من وجهه نظر الباحث أهم عوامل وحدة المجتمع وتماسكه ومن هنا فهى ضروريه لبناء اى مجتمع فاضل وهى ما يطلق الباحث عليها " القيم التربوية " التابعة من التراث العربى الاسلامى .

(٤٨١) نجيب اسكندر وآخرون : قيمنا الاجتماعيه مرجع سابق ص ٣٢

(٤٨٢) حسن شحاته : قراءات الاطفال مرجع سابق ص ٩٩

(٤٨٣) فايزه يوسف عبد المجيد : التنشئة الاجتماعية للابناء وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية وافاقهم القيميه . رساله دكتوراه - اداب عين شمس . (١٩٨٠) ص ٣٣

ويجدر بنا ان نشير الى أن هناك جمله أمور حاسمه فى موقف القيم وتصارعها للوصول الى ذات الطفل .(٤٨٤) ×

أولا : ان القيم لها اهداف محدده تؤثر فى ثقافه الطفل وتجعله يفكر بشكل نقدى فى الأمور المعقده والمهمة بالنسبه لة .

ثانيا: ليس من الضرورى الاصرار على تغيير موقف ادراكى للطفل فى الحال ، انما الترشيد للاتجاه نحوالمسار الصحيح فى تقييم الأمور ، وهذا موقف مطلوب .

ثالثا: التأكيد على الطريق السليم فى التفكير تحاشيا لوقوعهم فى بند الايمان الأعمى بأفكار أو أشخاص أو أفعال تتبلور فيها الصراع بين القيم فى داخل الطفل وخارجة .

وتحظى الطفوله باهتمام شديد من مختلف الأمم والشعوب سواء فى تاريخها السحيق أو فى حاضرها المعاصر .. وذلك يتبع من أهميه الطفوله وضروره بث القيم فى نفوسها من خلال الآخرون ذوى الشأن فى حياة الطفل (الاسرة - وسائل الاعلام - المدرسة) فالأسرة مثلا قد تعمد الى أساليب الاثابه والعقاب فى تأديب الطفل وذلك باثباته على حسن سلوكه بما يتمشى مع قيمها ، فهى تدعم السلوك الذى يتمشى مع القيم الاساسية التى تدين بها وتمنع السلوك الذى يتعارض معها ، ويتم ذلك من خلال التنفيذ على الابن الأكبر فيتلقى الاصغر (المشاهد) تعزيزا بديلا عن طريق العبره كما ان هناك عامل القدوة كما أشرنا سابقا ، وهو عامل هام له تأثيره البالغ فى تنشئه الطفل من خلال التقليد والمحاكاة للقيم المتبناة ، فالطفل لا يستطيع ان يتصرف بشكل يتوافق مع اتجاهات الغير وقيمهم الا اذا تبنى تلك القيم والاتجاهات كخطوه اولى ليجارى كبار الأسرة ويتلقى منهم تعزيزا نتيجه تقليده لسلوكهم .

---

(٤٨٤) فاروق سلوم : الكتابه على صفحه بيضاء : (العراق ، دار ثقافه الطفل ، ١٩٨٦) ص ١٥

نقلا عن : اسماعيل عبد الفتاح : مرجع سابق ص ٣٧

والقراءات التى يتعرض لها الطفل بعد اتقانه عمليتى القراءة والكتابه توسع خبراته القيمية. فقراءه الكتب والقصص والمجلات ، كل هذه المواد التعليميه تزود الأطفال بمواقف خلقيه متنوعه تنشأ فى بيئتة، وقد تقدم الشخصيات فى هذه الوسائط التعليميه فى مواقف صراع بين الحسن والقبيح والفضيله والرذيله بحيث يتضمن الموقف المشكل اتجاهات متباينه توسع المدارك وتكسب اتجاهات مرغوبه اجتماعيا ، بل ان هذه المواقف المثاره قد تعقبها مناقشات تربويه يتم فيها عرض لوجهات نظر الاطفال فيما يقدم اليهم فى النص القصصى وما يتضمنه من قيم تربويه ثم يقوم الصنائعى التربوى الذى قد يقوم بالعرض بتعزيز السلوك الحسن من النموذج حتى يتلقى السامعين والمتتبعين للسرد القصصى تعزيزا بديلا وعن طريقه يتسنى لهم اكتساب القيم التربوية التى يهدف الصنائعى التربوى (المعلم) الذى يتقن صنعة والتى يهدف فيها الى غرس هذه القيم فى نفوس هؤلاء الاطفال فمن خلال هذه المواقف يكتسب الطفل القيم المرغوبه ويكتسب القدرة على تطبيقها ، وهذا مرهون بالوعى الدائم بالقيم التربوية المبثوثه من خلال النص القصصى .

(٦) القيم التربويه المتضمنه فى قصص الالغاز والقصص الدينى

خطوات تنفيذ تحليل مضمون مادة الاتصال (القصص)

مقدمه

من المعروف ان الثقافه تعتبر احدى الركائز الاساسيه فى تنشئه الطفل ولذلك كان من الضرورى دراسة ما يقدم للطفل منها وما يمكن ترشيده فيها لتقوم بدورها فى تأصيل القيم والسلوكيات المرغوبه فى نفوس الاطفال ولقد خضعت الدراسة لمنهج تحليل المضمون وهو منهج شاع استخدامة منذ فترة طويله وربما تكون دراسة " هوايت " Ralf - White - 1974 عن تحليل القيم هى السبب فى تحويل اتجاه استخدامة فى الدراسات النفسيه بشكل منهجى علمى منظم (٤٨٥). حيث ان الهدف الأساس من تحليل المضمون هو تحويل الالفاظ والوثائق غير الكميه الى بيانات كمية .

(٤٨٥) Ralf - White "Black Boy: A value analysis The journal of Abnormal and social psychology 42 (1974)

وصف عينه البحث

لما كانت هذه الدراسة تتناول تحليل مضمون (قصص الالغاز والقصص الدينى) من قيم تربوية فقد شملت عينه الدراسة على (٩) قصص الغاز لعدد (٩) مؤلفين رغبه من الباحث فى ان تكون القصص ممثله لمؤلفى قصص الالغاز وان تمتد عينه الدراسة فتشمل الالغاز التى كتبت فى فترات زمنيه متنوعه وقد اختيرت بطريقه عشوائيه وقد تم اختيار سلسله " محمد خير البشر " وقصص الاطفال " من احاديث الرسول صلى الله عليه وسلم. وكلاهما للمؤلف " عبد التواب يوسف " .

خطوات تنفيذ هذه الدراسة :

١) تجميع الاعداد التسعه من قصص الالغاز وسلسله " محمد خير البشر " وقصص الاطفال " من أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم " .

٢) قراءة جميع هذه الاعداد قراءة دقيقه ومركزه .

٣) استخدام اسلوب تحليل المضمون فى تحليل ما تم اختياره عشوائيا من قصص الغاز وقصص دينى بهدف توضيح التكرار النسبى لنوعيات القيم التربوية الوارده فى القصص المختاره .-

٤) تحديد القيم التربويه الاكثر ورودا فى القصص المختارة والتكرار النسبى لها .

٥) تمت المعالجه الاحصائيه على النحو التالى

حساب الوزن النسبى للفئات الفرعيه لكل قيمه تربويه .

حساب الوزن النسبى للقيمه كلها بالنسبه للقيم الأخرى .

٦) اعداد مقياس ترتيب القيم التربويه عن الاطفال .

جدول رقم (٣٠) يوضح

توزيع مفردات عينه البحث طبقا لنوعيات قصص الالغاز والقصص الدينى وبيان مؤلفيها .

	قصص الالغاز	المؤلف
أولا :		
١)	لغز العباره الايطاليه	(عبد الحميد حمدى)
٢)	لغز الفرد	(محمود سالم)
٣)	لغز فتاه ماليزيا	هدى الشرقاوى
٤)	لغز عميل البنك	حسن سليمان
٥)	لغز الزلازل الغامضه	رجاء عبد الله
٦)	لغز الفراشه المفقوده	مصطفى احمد مصطفى
٧)	لغز السرقه الثانيه	مجدى صابر
٨)	لغز طائره باريس	عفاف عبد البارى
٩)	لغز البدوى الأسمر	عصمت والى
ثانيا :	قصص الاطفال	عبد التواب يوسف
من	أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم	
١)	القرد العادل	
٢)	الأدب الرفيع	
٣)	ابو الدحداح	
٤)	الوفاء بالوعد	
٥)	جرة الذهب	
٦)	الايمان يصنع المعجزات .	
٧)	الاختيار	
٨)	التائب	
٩)	سجناء الغار	
١٠)	حديقه الخير	

ثالثا : سلسله محمدخير البشر تأليف : عبد التواب يوسف

١) عظمه محمد صلى الله عليه وسلم
٢) مولد محمد صلى الله عليه وسلم
٣) محمد من المولد حتى الرسالة
٤) محمد واعظم رحله فى التاريخ
٥) هجرة محمد .... لماذا ؟
٦) محمد المهاجر العظيم .
٧) محمد العامل
٨) محمد الرسول الزاهد
٩) محمد الأب الحنون
١٠) محمد الحليم البار
١١) محمد الرسول الباسم
١٢) محمد قاهر الامبراطوريات الثلاث
١٣) محمد عين الله تحرسه
١٤) محمد راعى الطفوله
١٥) محمد الكريم العطوف .

جدول رقم (٣١)

اولا : التكرار النسبى لنوعيات القيم التربويـــــه

الوارده فى قصص الالغـــــاز

الالغاز / القيم التربوية	لغز العباره الايطاليه	لغز القر	لغز فتاه ماليزيا	لغز عميل البنك	لغز الزلازل العامض	لغز طائره باريس	لغز الفراشه المفقوده	لغز السرقه الثانيه	لغز البدوى الأسمر	قصص الالغاز	
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	٪
الدين	٤	–	٣	١	٤	٤	١	١	١	١٩	٣٫٦٢٪
التفكيرالعلمى	١٠	٧	٨	٢	٥	١	١	٥	–	٣٩	٧٫٤٣٪
التعاون	١٠	١٧	١٢	٢	٤	١	١	١	١	٤٩	٩٫٣٣٪
الجماليه	٥	٢	١	١	٥	–	٢	–	–	١٦	٣٫٠٥٪
الحب	١	٣	١١	١	٤	٣	١	١	–	٢٥	٤٫٧٦٪
تحمل المسئوليه	١٤	٤	٥	١	٤	١	١	–	–	٣٠	٥٫٧١٪
المعرفه	٣٥	٤	٦	٨	١١	٥	–	١	١	٧١	١٣٫٥٢٪
الانتماء	٦	١	٣	٢	٣	٢	١	–	–	١٨	٣٫٤٢٪
الشجاعه	٧	١٣	٧	١	٦	–	١	–	–	٣٥	٦٫٦٦٪
الانجاز	٨	٦	١٠	٤	٤	٣	١	١	–	٣٧	٧٫٠٥٪
الحرص	٣١	٢٢	١٣	٢	٥	٧	٣	٣	–	٨٦	١٦٫٣٨٪
الطاعه	٧	–	٤	–	٢	–	–	١	–	١٤	٢٫٦٦٪
التخطيط	١٧	٢٢	١١	٣	٥	٢	١	٢	١	٦٤	١٢٫١٩٪
الامانه	٣	–	٢	٥	١	١	١	١	–	١٤	٢٫٦٦٪
العدل	١	–	–	١	–	–	١	١	–	٤	٠٫٧٦٪
الكرم	–	١	–	١	١	١	–	–	١	٥	٠٫٩٥٪
										٥٢٥	١٠٠٪

جدول رقم (٣٢)

التكرار النسبى لنوعيات القيم التربويه المتضمنة فى قصص الالغاز مرتبة ترتيبا تنازليا بحسب أهميتها النسبيه لاتجاه مؤلفيها

	القيمه التربويه	التكرار	النسبه المئويه
١	الحرص	٨٦	١٦ر٣٨٪
٢	المعرفه	٧١	١٣ر٥٢٪
٣	التخطيط	٦٤	١٢ر١٩٪
٤	التعاون	٤٩	٩ر٣٣ ٪
٥	التفكير العلمى	٣٩	٧ر٤٣ ٪
٦	الانجاز	٣٧	٧ر٠٥ ٪
٧	الشجاعة	٣٥	٦ر٦٦ ٪
٨	تحمل المسئوليه	٣٠	٥ر٧١ ٪
٩	الحب	٢٥	٤ر٧٦ ٪
١٠	الدينيه	١٩	٣ر٦٢ ٪
١١	الانتماء	١٨	٣ر٤٢ ٪
١٢	الجماليه	١٦	٣ر٠٥ ٪
١٣	الطاعة	١٤	٢ر٦٦ ٪
١٤	الامانه	١٤	٢ر٦٦ ٪
١٥	الكرم	٥	٠ر٩٥ ٪
١٦	العدل	٤	٠ر٧٦ ٪
	الاجمالى	٥٢٥	١٠٠٪

وتدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج

١) اتجاه مؤلفى قصص الالغاز على تقديم قيمه الحرص ، حيث ترتفع النسبه التكراريه لهذه القيمه الى ١٦ر٣٨٪ من اجمالى القيم التى تقدمها القصص .

٢) تأتى قيمه المعرفه فى المرتبه التاليه لقيمة الحرص وتصل نسبه التركيز عليها ١٣ر٥٢٪ من اجمالى القيم التى تقدمها القصص .

٣) يعتبر التخطيط ثالث القيم التى تركز قصص الالغاز على تقديمها للطفل بنسبه تصل الى ١٢ر١٩٪ من اجمالى القيم المتضمنه .

٤) تأتى قيمه التعاون فى الترتيب الرابع بنسبه تصل الى ٩ر٣٣ ٪ بينما تأتى قيمه التفكير العلمى فى الترتيب الخامس بنسبه ٧ر٤٣ ٪ وقيمة الانجاز فى الترتيب السادس بنسبه ٧ر٠٥ ٪ وتأتى قيمه الشجاعة فى الترتيب الثامن بنسبه ٧١ر٥ ٪ أما قيم الحب والدين والانتماء فقد جاءت فى الترتيب التاسع والعاشر والحادى عشر على التوالى بنسب ٤ر٧٦ ٪ - ٣ر٦٢ ٪ - ٣ر٤٢ ٪ فى حين جاءت القيم الجماليه والطاعه والامانه فى الترتيب الثانى عشر والثالث عشر والرابع عشر على التوالى بنسب ٣ر٠٥ ٪ - ٢ر٦٦ ٪ - ٢ر٦٦ ٪ .

اما قيم الكرم والعدل فقد جاءتنا فى نهايه قائمه القيم التربويه المتضمنه لقصص الالغاز المقدمه الى الاطفال من قبل مؤلفيها التسعه بنسبه ٠ر٩٥ ٪ - ٠ر٧٦ ٪ على التوالى .

جدول رقم (٣٣)

التكرار النسبى لنوعيات القيم التربويـــة

الوارده فى قصص الاطفـــــال

من احاديث الرسول صلى الله عليه وسلم

اولا : التكرار

القيم التربويه	١ القرد العادل	٢ الادب الرفيع	٣ ابو الوحداح	٤ الوفاء بالوعد	٥ جرة الذهب	٦ الايمان يصنع المعجزات	٧ الاختيار	٨ التائب	٩ سجناء الفار	١٠ حديقة الخير	اجمالى
الدين	-	٣	١	١	١	١	١	١	١	١	١١
التفكير العلمى	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
التعاون	-	-	-	١	-	-	-	-	-	-	١
الجماليه	-	-	١	-	-	-	١	-	-	-	٢
الحب	-	١	-	١	-	-	-	-	١	-	٣
تحمل المسئوليه	-	٢	-	١	-	-	-	-	-	-	٣
المعرفه	١	٤	١	-	-	٢	٢	-	-	٣	١٣
الانتماء	-	-	-	-	-	١	-	-	-	-	١
الشجاعة	-	٣	-	-	-	٢	-	-	-	-	٥
الانجاز	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الحرص	١	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١
الطاعة	-	١	١	-	-	-	-	-	-	-	٣
التخطيط	١	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١
الامانه	٣	-	١	١	١	-	١	-	٢	١	١٠
العدل	١	١	-	-	١	-	-	١	-	١	٥
الكرم	-	-	-	-	-	-	-	-	١	-	١
الوفاء بالوعد	-	-	-	١	-	-	-	-	١	١	٣
اجمالى											٦٣

جدول رقم (٣٣/أ) يوضح التكرار النسبى للقيم

التربويه المتضمنه فى القصص الدينيه

	القيم التربويه	تكرار ١	تكرار ٢	تكرار كلى	نسبه مئويه كليه	الترتيب تنازليا	القيم التربوية مرتبه تنازليا
١	الدين	١١	١٤	٢٥	١٣ر٢٢	٢	الدينيـــة
٢	التفكير العلمى	–	–	–	–	١٨	التفكير العملى
٣	التعاون	١	٢	٣	١ر٥٨	١٥	التعاون
٤	الجماليه	٢	–	٢	١ر٠٥	١٦	الجماليـــه
٥	الحـــب	٣	٨	١١	٥ر٨٢	٧	الحـــب
٦	تحمل المسئوليه	٣	٧	١٠	٥ر٢٩	٨	تحمل المسئوليه
٧	المعرفه	١٣	٢٨	٣١	١٦ر٤٠	١	القيمه المعرفيه
٨	الانتماء	١	٨	٩	٤ر٧٦	٩	الانتماء
٩	الشجاعة	٥	١١	١٦	٨ر٤٦	٤	الشجاعـه
١٠	الانجاز	–	٥	٥	٢ر٦٤	١٢	الانجاز
١١	الحرص	١	٤	٥	٢ر٦٤	١٣	الحرص
١٢	الطاعه	٣٠	١١	١٤	٧ر٤٠	٥	الطاعـة
١٣	التخطيط	١	٤	٥	٢ر٦٤	١٤	التخطيط
١٤	الامانه	١٠	١٠	٢٠	١٠ر٥٨	٣	الامانـــه
١٥	العدل	٥	٩	١٤	٧ر٤٠	٦	العدل
١٦	الكرم	١	٧	٨	٤ر٢٣	١١	الكـرم
١٧	الوفاء بالوعد	٣	٦	٩	٤ر٧٦	١٠	الوفاء بالوعد
١٨	انكار الذات	–	٢	٢	١ر٠٥	١٧	انكار الذات
				١٨٩	٪١٠٠		

جدول رقم (٣٤) يوضح

التكرار النسبى لنوعيات القيم التربوية

الوارده فى سلسلة «محمد خير البشر»

	عظمة محمد	مولد محمد	محمد من المولد حتى الرساله	محمد واعظم رحلة فى التاريخ	هجرة محمد لماذا؟	محمد المهاجر العظيم	محمد العامل	محمد الرسول الزاهد	محمد الآب الحنون	محمد الحليم البار	محمد الرسول الباسم	محمد قاهر الامبرطوريات الثلاث	محمد عين الله تحرسه	محمد راعى الطفولة	محمد الكريم العطوف	اجمالى
الدين	٢	١	١	١	١	—	٢	١	١	—	٢	—	١	—	١	١٤
التفكير العلمى	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
التعاون	—	—	—	—	١	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	٢
الجمالية	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
الحب	—	١	—	—	١	١	—	—	١	—	١	—	١	١	١	٨
تحمل المسئولية	١	—	١	—	١	١	٢	—	—	—	—	—	—	—	١	٧
المعرفه	٣	٥	٢	٤	٢	٢	١	—	١	١	١	٥	—	—	١	٢٨
الانتماء	١	١	١	٢	٢	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	٨
الشجاعة	—	—	—	٢	٢	٢	—	١	—	١	—	١	١	—	١	١١
الانجاز	—	—	—	٢	—	١	١	—	—	—	—	١	—	—	—	٥
الحرص	١	—	—	١	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	٤
الطاعة	١	—	—	١	٢	١	—	١	٣	—	—	—	—	١	١	١١
التخطيط	١	—	—	١	١	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	٤
الامانة	١	—	—	—	٢	—	٢	—	٢	٢	—	—	—	—	١	١٠
العدل	—	١	—	—	—	١	—	١	١	١	١	١	—	١	١	٩
الكرم	—	١	—	—	—	١	١	١	—	٢	—	—	١	—	—	٧
الوفاء بالوعد	—	١	—	٢	—	—	—	—	١	١	١	—	—	—	—	٦
إنكار الذات	١	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	٢

جدول رقم (٣٥) يوضح

التكرار النسبى لنوعيات القيم التربويه الواردة

فى القصص الدينى مرتبه ترتيبا تنازليا حسب

اهميتها النسبه لاتجاة مؤلفها

	القيم التربويه	التكرار	النسبه المئويه
١	المعرفيه	٣١	١٦ر٤٠٪
٢	الدينيه	٢٥	١٣ر٢٢٪
٣	الآمانه	٢٠	١٠ر٥٨٪
٤	الشجاعه	١٦	٨ر٤٦ ٪
٥	الطاعة	١٤	٧ر٤٠ ٪
٦	العدل	١٤	٧ر٤٠ ٪
٧	الحب	١١	٥ر٨٢ ٪
٨	تحمل المسئوليه	١٠	٥ر٢٩ ٪
٩	الانتماء	٩	٤ر٧٦ ٪
١٠	الوفاء بالوعد	٩	٤ر٧٦ ٪
١١	الكرم	٨	٤ر٢٣ ٪
١٢	الانجاز	٥	٢ر٦٤ ٪
١٣	الحرص	٥	٢ر٦٤ ٪
١٤	التخطيط	٥	٢ر٦٤ ٪
١٥	التعاون	٣	١ر٥٨ ٪
١٦	الجماليه	٢	١ر٠٥ ٪
١٧	انكار الذات	٢	١ر٠٥ ٪
١٨	التفكير العلمى	-	- ٪
	اجمالى	١٨٩	١٠٠٪

وتدل بيانات الجدول السابق الناتجه عن تحليل مضمون القصص الدينى على عدة نتائج من اهمها ، انأعلى تكرار للقيم حظيت به قيمه المعرفه واقلها يتم التفكير العلمى .

١) اتجاه مؤلف القصص الدينى الى التركيز علىتقديم القيمه المعرفيه حيث ترتفع النسبه التكراريه لهذه القيمه الى ١٦ر٤٪ من اجمالى القيم التربويه التى تضمنتها القصص الدينية .

٢) تأتى القيمه الدينيه فى المرتبه التاليه للقيمه المعرفيه ، وتصل نسبه التركيز عليها الى ١٣ر٢٢٪ من اجمالى القيم التربويه المتضمنه للقصص الدينى .

٣) تعتبر قيمه الامانه ثالث القيم التربويه التى يركز عليها المؤلف لتقديمها للطفل ، بنسبه تصل الى ١٠ر٥٨٪ منإجمالى القيم التربوية .

٤) تأتى قيمه الشجاعه فى الترتيب الرابع بنسبه تصل الى ٨ر٤٦ ٪ ، بينما تأتى قيمتى الطاعه والعدل فى الترتيب الخامس والسادس بنسبه ٧ر٤٠ ٪ لكلا منهما . وتأتى قيمه الحب فى الترتيب السابع بنسبه ٥ر٨٢٪ بينما تأتى قيمه تحمل المسئولية فى الترتيب الثامن بنسبه ٥ر٢٩٪ .

٥) تأتى قيمتى الانتماء والوفاء بالوعد فى الترتيب التاسع والعاشر بنسبه ٤ر٧٦٪ لكلا منهما بينما تأتى قيمه الكرم فى الترتيب الحادى عشر بنسبه ٤ر٢٣ ٪ .

٦) وتتساوى قيمه الانجاز والحرص والتخطيط ، حيث تصل نسبه كلا منها ٢ر٦٤٪ من اجمالى القيم التربوية وتأتى فى الترتيب الثانيه عشر والثالث عشر والرابع عشر علىالتوالى .

٧) اما قيمه التعاون فتأتى فى الترتيب الخامس عشر بنسبه ١ر٥٨ ٪ بينما تتساوى نسبهكلا من القيمه الجماليه وانكار الذات حيث تصل نسبه كلا منها ١ر٠٥ ٪

٨) خلت قيمه التفكير العملى من اهتمام المؤلف لتقدم كقيمه تربوية للطفل .

ويلاحظ بشكل عام فى ضوء تحليل مضمون (قصص الالغازوالقصص الدينى) انه بينما اهتم مؤلفو قصص الالغاز فى التركيز على تقديم قيم الحرص والمعرفه والتخطيط والتعاون والتفكير العملى والانجاز والشجاعه وتحمل المسئوليه من خلال نشاط المغامرينوحوار الشخصيات مع بعضها فقد اهملت القيم التربوية

التى يسعى المجتمع الفاضل الى غرسها فى نفوس اطفالة لتنشئهم التنشئه الاجتماعيه والثقافيه والسياسيه المرغوب فيها لخلق المواطن الصحيح الصالح المنتمى وهذه القيم التى وردت فى نهايه الترتيب التنازلى وهى(قيم الانتماء الطاعة - الامانه - الكرم - العدل)فى حين حرص مؤلف القصص الدينى الى التركيز على تقديم هذه القيم التربويه وهى(قيم الامانه والشجاعه والطاعة والعدل والحب والدين)وهى ما تحتاج اليه فى هذه الآونه منحياتنا حيث انتشرت ظاهرة الانانيه فى كسب القرش بأيه وسيله فكان الغش ، والاحتيال وسرقه البائع للمشترى فى الميزان وانتشار ظاهرة الاعتداء الجنسى بالاكراة المدجج بالمطاوى ، ولم يعرف مجتمعنا المصرى هذه الظواهر الا فى السنوات الأخيره ، وظاهرة عدم الامانه فى القول او الفعل او نحو ممتلكات الغير او الملكيه العامه التى أنتشرت فى هذه الأيام من تاريخ بلدنا الحبيب .

فالامانه التى تهملها قصص الألغاز هى السياج المتين الذى يقوى اواصر الموده والمجد بين الانسان وأخيه الانسان ، وانها نور من الله ينزل على قلب العبد فيشيع فيه روح العمل الجاد والقناعه والوفاء والاخلاص وكل هذا يؤدى به الى الانتماء السليم لنفسه ودينه ووطنه . والامانه بمفهومها الشامل هى حريه الاراده التى تبنى عليها المسئوليه وقد اختص بها الانسان دون غيره قال تعالى .

(انا عرضنا الامانه على السموات والارض والجبال فابين ان يحملنها واشفقن منها وحملها الانسان انه كان ظلوما جهولا) .

فاذا راعى المرء الامانه فى المال فقد اكل من حلال وصلح حاله وحال عياله ، فاذا انتقلنا من ذلك المعنى الى المدلول العام للامانه فاننا ندرك عظمتها وأهميتها ونجدها تسرى فى كل الفضائل وتتربع على قمه الضمائر والضابط السائر الافعال فنراها عند القاضى وعند المعلم والمحامى والميكانيكى وعند كل رئيس عمل بل وكل عامل أو موظف فى أى موقع وعند الطالب والصانع والتاجر والطبيب ، عند الزوج والزوجه والابناء . وتبلغ قمه الامانه فى المجتمع الفاضل فى العالم والمفكر والداعيه والكاتب الذين وهبهم الله من العلم لتصبح لديهم أمانه الكلمه التى من خلالها يبصرون ويتبصرون ويجعلونها تتجه الى الخير والفلاح فى عصر اختلط فيه الحابل بالنابل والخبيث بالطيب .

بعض الأنماط التى يتم تشربها ومصادرها

مدخـــل :

ان عمل المربى والمعلم ، مثل عمل المعالج النفسى ، يتصل اتصـــالا لافكاك منه بمشكله القيم. وكانت المدرسة دائما ينظر اليها كأحد الوسائـل التى تنقل الثقافه من خلالهاقيمها من جيل الى الجيل التالى .

ولكن هذه العملية الآن فى ثوران مع كثير من الشباب الذين يعلنـــون انفسهم " متسربين " من نظام القيم المشوش والمزيف والذى يرونه قائمـــا فى العالم .

كيف للمربين - كيف للمواطنين - كيف لذوى الشأن فى حياة الطفـــل توجيه انفسهم بالنسبه لهذه القضية المعقده والمحيره .

لقد عرضنا سابقا عن كيفيه اكساب الاطفال القيم التربويه وتنميـــه قدرتهم على التعلم من خلال التهيئة - التنشئه - التدريب ثم مثلث القيـــم (القدوه - العاده - العائد)

والآن نعرض لبعض الانماط التى يتم تشربهـــا

ان الانماط التى نتشربهـا كانماط مرغوبه أو غير مرغوبه تأتى مـــن مصادر متعدده وغالبا ما تكون متناقضه جدا فى معانيها . دعنا نسجل عـــدد قليل من الاشياء التى يتم تشربها والتى يشترك فيها العامه :

- (الرغبات والسلوكيات الجنسيه سيئه فى معظمها)

ومصادر هذا المنشأ عديده - الآباء - المسجد - الكنيسه - المعلمون .

- (عدم الطاعه أمر ســـــيء)

هنا يتحد الآباء والمعلمون مع القوات المسلحه لتأكيد هذا المفهـــوم

(الطاعة أمر حسن - الطاعة بدون سؤال أفضـــل)

- (تدبير النقود هو الخير الاسمـــى)

ومصادر هذه القيمه المدركه عديده جدا بصورة يصعب تذكرهـــا .

- (تعلم مجموعة من الحقائق العلميه شيء مرغوب جدا) .

(التصفح والقراءة الاستكشافيه غير الهادفه من أجل المتعه أمـــر غير مرغـــوب)

مصدر هذين المفهومين الأخيرين يميل الى ان يكون المدرسة ، النظـــام التعليمى .

- (الفن المجرد شىء حســـن)

هنا الناس الذين تعتبرهم رفيعوا الثقافه هم مؤسسو هذه القيمـــة

- (الشيوعية سيئه تماما)

هنا الحكومه مصدر رئيسى ثم الأديـــان .

- (ان تحب جارك هو الخير الاسمـــى)

يأتى هذا المفهوم من المسجد - الكنيسه ، وربما من الآبـــاء

- التعاون والعمل الجماعى أفضل من العمل منفـــردا)

هنا الرفاق مصدر هام - جماعة الفصل الدراسى - المعلمون .

- (الغش براعة وأمر مرغـــوب)

مجموعة الزملاء هى المصدر هنا مرة ثانيه (الجماعة المرجعيه الفاسده)

هذه عينه بسيطه ومتنوعه للمجموعة الكبيره من القيم المدركـــــه التى غالبا ما يتشربها الافراد ويحتفظون بها كقيمهم الخاصة دون اعتبـــار لردود افعالهم الكيانيه الداخليه نحو هذه الانماط والاشياء .

ومن خلال تبنى مفاهيم الآخرين على انها مفاهيمنا نحن ، نفقد الاتصال بالحكمه الكامنه لادائنا الخاص ونفقد الثقه فى انفسنا ولأن هذه المنشـــآت القيمية غالبا ما تكون فى تباين شديد مع ما يجرى فى خبراتنا ، فنحـــن نكون بصوره اساسيه جدا ، قد فصلنا انفسنا عن انفسنا ، وهذا ما يبـــرر الكثير من الضغط وعدم الامان فى العالم الحديث وهذا التباين بيـــن البناء الفكرى لقيم الفرد وعمليه التقييم التى تجرى فى داخله دون ادراكه هذا جزء من الاغتراب الجوهرى للانسان الحديث عن نفسه . وهذه مشكله كبيـــره يكتشفها يوما بعد يوم المعالج النفسى والمصلح الاجتماعى والداعيه الدينى.

(٧) نحو مجتمع فاضل ... ام كارثه بغير حدود

المجتمع الفاضل بين المفهوم التقليدى
وبين مجرد الكلام وتلوين الجلد
وبين التنظير

مدخل :

اننا نجد كثيرا من الأسئله اثارت اهتمام المفكرين على مر العصور .... هل معنى (المدينه الفاضله ... المجتمع السليم " هو فى وجود التمايز الطبقى وتأكيد الفوارق بين الأفراد ، أم أنها بالابتعاد كليه عن هذا العالم المادى والاتجاه الى العالم الروحى حيث التأمل العقلى .

أم ان المدينه السعيده هى فى ايجاد الحلول الايجابية التى تنبع من دنيا الواقع وتخدم المجتمع من خلال التغيير تغييرا كاملا او لا نكون .

قديما حاول بعض الفلاسفه ايجاد الحلول للمشاكل التى تواجه المجتمع البشرى ، ولكن بدلا من أن تطبق هذه الحلول عمليا ، فانها بقيت فى أرض الأحلام والخيال وذلك لابتعادها عن الطبيعه البشرية ، ولذلك فالمجتمع الفاضل او المدنيه الفاضله بالمفهوم التقليدى تعنى المدينه الخياليه التى لا وجود لها على ارض الواقع .

اما المدينه الفاضله او المجتمع الفاضل من خلال شقشقه لفظيه لايحكم جزئياتها خط فكرى واحد ، بل التحليق وتلوين الجلد لبعض العاملون بالحقل التربوى فى وضع أسس تنشئه الطفل المصرى من خلال حركه التأثر بالنفوذ السياسى الدولى ، ولذلك فليس غريبا ان نجد الفكر التربوى المصرى حتى الحرب العالميه الثانيه كان واقعا تحت تأثير الفكر الأوروبى بل ولا أغالى فى القول حتى الآن ... الى حد كبير . وحينما لمع نجم الولايات المتحده فى سماء السياسة الدولية ، فقد سادت الفلسفة البراجماتيه الامريكيه فى التعليم المصرى ، وعندما بدأ المد الاشتراكى فى الستينيات رأينا أمرا عجبا فقد انطلقت الأبحاث عن المجتمع الاشتراكى والتربية الاشتراكيه .

والعجب كل العجب ان من كانوا يملأوون الساحه التربويه على حد تعبير (سعيد اسماعيل) هم تلامذه البراجماتية الأمريكيه ، لكنهم هم الذين

ملأوا سوق الفكر التربوى بكتابات ترفع لواء الاشتراكيه ....

وهكذا كان بناة الاشتراكيه فى التعليم المصرى ، هم اصحاب البراجماتية الامريكية !!

ثم تلى ذلك الصحوة الاسلامية التى عرفت الطريق الى المجتمع المصرى منذ السبعينيات بصفه خاصه ، وكان لها صدى مماثل فى ساحه الفكر التربوى المصرى فبدأنا نرى تدفقا واضحا لابحاث ودراسات فى (التربية الاسلامية) لكن أبحاث ودراسات البعض منهم كانت مجرد شقشقه لفظية لا يحكم جزئياتها خط فكرى واحد ، ولا قيمى تواءمى بين القول والفعل بين ما يحاول ان يبثه من قيم تربويه جذورها اسلامية وبين قيمه الخاصه التى يتحلى بها .

بينما التنظير فهى عمليه منهجية علميه يسعى الباحث الحالى عن الخط الفكرى الذى يجمع عناصر التفكير فى اطار واحد بمنهج فكرى واضح ومحدد لايجاد الحلول الايجابيه التى تنبع من دنيا الواقع وتخدم المجتمع المصرى من خلال تنشئه قيمية لأطفاله .

نحو مجتمع قيمى

يبدأ الباحث تصوره للمجتمع الفاضل وفى ذهنه اعتقادا جازما انه ابن لمجتمعه ، فالمجتمع يترك بصماته عليه وهو بدورة يطرح تصوره لهذا المجتمع ليس من خلال مجرد الكلام ولكن من خلال عمليه منهجيه علميه ، ومن خلال منهج فكرى محدد واضح سعيا لتحقيق اراده الحياه فى مجتمع فاضل من خلال ان نغير تغييرا كاملا أو لا نكون .

ان الباحث بادىء ذى بدء لا يتحدث عن خصائص المجتمع الصحيح الراهن او الماضى (قبل ثوره يوليو ١٩٥٢ أو بعدها - قبل ثوره التصحيح فى ١٥مايو او بعدها . ان اهتمام الباحث ينصب بالدرجه الاولى على تبين ذلك المجتمع الصحيح الخاص بالاطفال - مرآة المجتمع ، اى مجتمع المستقبل ، على ان يكون جل اهتمامنا هو الاشاره الى العناصر الاساسيه التى من خلالها يتسنى للآخرون ذوى الشأن فى حياة الطفل Significant others أن ينشئونهم وان يعدوهم للمجتمع المثالى من خلال اتحاد الارادات بعيدا عن واقع " مريض " تلوثت فيه القيم ، فأصبح فيه المال مقياس كل شىء وانتشرت

حوادث الاغتصاب والامراض الاجتماعيه وفشل الزيجات لعدم تحمل الشباب للمسئوليه لعدم تدريبهم عليها صغارا وسيطرت الرغبة فى الكسب السريع والاقتناء وتعاظمت السعاده فى الاستهلاك واتسعت الفجوه بين القيم الدينيه (الجوهر الروحانى) والتعقل (التفكير العقلانى) .

فما يدعو الى الخطأ على حد تعبير (اريك فروم) فى تقدير الحاله العقليه لمجتمع من المجتمعات ، والحكم عليها بالصحه أو بالمرض ، اجماع الرأى بين افراد هذا المجتمع على حكم واحد . اذ ان اشتراك الأغلبيه فى رأى معين أو شعور معين لا يدل على صحة هذا الرأى او ذاك الشعور . والاجماع فى هذه الحاله لا يدل على صحة العقل أو سلامه الحكم ، فاشتراك الملايين فى رذيله من الرذائل لا يجعل من هذه الرذيله فضيله ، كما أن اشتراكهم فى خطأ من الأخطاء لا يجعل من هذا الخطأ صوابا ، واشتراكهم فى حالة عقليه معينة لا يدل على سلامه عقولهم.(٤٨٦) وهذا يدعونا الى الاشاره الى ان اشتراك غالبيه المصريين فتره ما يسمى بالانفتاح الاستهلاكى بالسعى الى الكسب السريع مؤمنين موحدين بمقوله " اللى تكسبه العبه " لم يكن يدلعلى صحة العقل او سلامة الرأى ، فعندما تلوثت مياة نهر النيل من خلال ورود أفكار رأسماليه انتشرت فى مياهه العذبه الحلوة المذاق ، حيث تعكرت فتشر بها المواطن المصرى عكره فتلوثت قيمة التى جبل عليها .

ان التلوث بدء حيث تشرب الأخرون ذوى الشأن فى حياة الطفل لقيم دخيله على المجتمع ، وحيث انهم مجتمع الكبار ، أو بمعنى آخر القدوه والنماذج للأطفال فى الاسرة والمدرسة من بعدها . ومن شأن انعدام القيم لدى المنشئون فى أى مجتمع ، أن يصاب المجتمع بالعقم الأخلاقى ، وتنتشر فيه روح العبثيه واللامعنى واللامعقوليه والانمالية والانتمائية واختلال الأنيه . لقد خلق مجتمع الانفتاح الاستهلاكى سمات ممرضه ، ومن ثم فهى خلقت انسانا مريضا ، فالمتأمل فى حال الشباب المصرى الآن يلاحظ (على حد تعبير احمد خيرى حافظ) ان شبابنا يعانى من افتقادة للقدوه وأبتعاده عن المثل الاعلى . وهو يشير الى دراستان أجرى الاولى " قدرى حفنى " ١٩٧٥ والثانيه اجراها . احمد خيرى حافظ " ١٩٩٠ وكلاهما تتضمن اختبار سوسيومترى كان سؤالهما الرئيس للشباب .

---

(٤٨٦) اريك فروم: المجتمع السليم (القاهرة ،الانجلو المصريه ، ١٩٦٠) ص ١٤

" من هو مثلك الأعلى ، ولماذا اخترتـــــه ؟

فمن القدوات يتعلم الاطفال أسلوب التفكير واسلوب العمل ، ويتعلمـــون أيضا الاحساس بأهميه العمل وتعبئه الجهد والطاقه (٤٨٧).

ولعل ذلك يوحى لنا بأهميه الاشاره الى اجابه لأحد الاطفال (فـــــى سن السابعه) على سؤال وجهة له (بياجيه) عن سبب تحول اللون الاحمر الى بنى حين نضع فوقه اللون البرتقالى ، قال الطفل :

" انا لا اعرف .... حتى أبى لا يعرف كل شئ ، انا كذلك لا اعرف كـــل شئ " ان هذه الاجابه على براءتها - تؤكد ان الطفل يتقبل عالمه من خـــلال أقرب النماذج اليه ويتعلم بالقدوة انه ... ان صح هذا التعبير " الكاميرا الصوتيه الضوئيه " التى تسجل كل حركاتنا وسكناتنا دون ان ندرى .

لقد افتقرت العائلات الى تقديم وقت لتعطيه لابنائها ، لتوجيههـــــم وتربيتهم التربية السليمه فهى تطلقهم الى الشوارع وفيها تتم معظم عمليات النشل والخطف ، وفى الشارع يندر ان نجد مظاهر النظافه ، وانما علـــى العكس من ذلك الاتربه والمخلفات ، والشارع مرتع لبعض السلوكيات اللاأخلاقيه من معاكسات ، وما أشبه من حلفانات بالطلاق يسمعها الاطفال من جزار أو عجلاتى أو ميكانيكى سيارات ، وهكذا مناخ ملىء بالتلوث الصحى والنفســـى والاجتماعى ، وهكذا يصبح الاطفال فى ضياع لا يستطيعون التميز بين الصواب والخطأ ، الغث والسمين ، المقبول والمرفوض ، الصالح والطالح . ويحيـــا الفرد كما تشير بذلك (ناديه رضوان) بدءا من طفولته المبكره فـــــى ظل مجموعة من القيم والافكار والمبادىء التى تترسب فى وجدانه ، حتـــى تتحول لديه الى وجود غير محسوس ، ومن خلال ذلك يصبح الفرد منتميا الـــى المكان والى الاسرة والى الجماعة والى المجتمع .(٤٨٨) الا اننـــا نـــلاحظ ان القيم فى هذه الايام لم تعد موضع اهتمام الوالدين والمربين حيـــث انطلق كلاهما ، كغيرهما من الناس الى تحقيق هدف واحد هو جمع المال ، وقد تناسوا أنه وحده لا يمكن ان يحقق السواء النفسى للأطفال . واصبحوا يسلكون

---

(٤٨٧) احمد خيرى حافظ : الشباب والقدوه . جريده الاهرام القاهريه (١٩٩٠) ص ٧

(٤٨٨) ناديه رضوان : اثر الواقع الاجتماعى على الدور التربوى للأســـرة المصريه - فى المؤتمر السنوى للطفل المصرى - المجلد الاول ، ١٩٨٨) ص ٥٦٠

أمام الاطفال سلوكا يتنافى والقيم الحقيقية الاصليه التى كان يفخر بهـــا ابنـاء هذا الوطن والتى جعلته عبر تاريخه الطويل انسان له تميزه (٤٨٩)لقد تحولت العلاقات بين الناس الى علاقات بين أشياء وماديات وأصبح تقييـــم الافراد يتم من واقع مكاناتهم التى تتحدد وفقا لما يتمتعون به مـــن موضوعات ماديه واستهلاكيه وترفيهية لقد أصبحوا ادوات بلا ذوات - يستمدون هويتهم - فحسب - من خلال الاقتناء والتملك والاستهلاك حيث يسعى المجتمـــع القائم على حد تعبير (اريك فروم) على مبادىء الاقتناء والربح والملكيه الى خلق شخصية اجتماعيه محور توجهها هو التملك .(٤٩٠)

" ان بذور العلقم والحنظل لا تثمر الحلو الشهى "

يقول (جون ديوى) انه اذا كانت موازين الأخلاق منحطه فذلك ناشـــىء من نقص التربية التى يتلقاها الفرد فى تفاعله مع بيئته الاجتماعيه (٤٩١) والبيئه الاجتماعيه للطفل تتضمن الأسره وفيها تغرس البذره الاولى للتنشئه القيميه ، تليها المدرسة ثم يلى ذلك الاتراب ثم وسائل الاعلام . ذلـــك يدعونا الى ازاحه الستار عن اثر الواقع الاجتماعى الاقتصادى على الدور التربوى للاسره المصريه وتقسمه (ناديه رضوان) الى شقين :

الشق الأول :

يتصل بالثقافه المختلفه للمجتمع والتى ينحصر نتاجها فى خلـــق انسان مقهور متخلف يقع تحت وطأة القهر - قهر التقاليد الجامده التـــى تشل الفكر وتمنع الموقف النقدى من ظواهر المجتمع وانظمته . ثم القهـــر الذى تمارسة السلطه . على اختلاف وجوهه " اشكاله وتبريراته " . كـــل ذلك يخلق جو من العنف يمارس على الشخصية ، مانعا انطلاقها وتصديهـــا بشكل اوثق لمختلف قضاياه الوجوديه ،مما يؤدى الى استلاب امكانيات الفرد النقديه والتحليليه الجدليه .(٤٩٢) كما يلاحظ فى مدارسنا وغيرها مـــن المؤسسات التعليميه والتربويه انه مع وجود نصوص فى المناهج الدراسيـــة

(٤٨٩) نبيه ابراهيم اسماعيل : الصحة النفسيه للطفل(القاهرة ، الانجلو ، ١٩٨٩) ص ١١٣

(٤٩٠) اريك فردم : الانسان بين الجوهر والمظهر (ترجمه) سعد زهران (الكويت ، عالم المعرفه ، ١٩٨٩) ص ١١٣

(٤٩١) احمد فؤاد الاهوانى : جون ديوى(القاهرة ،دار المعارف ، د.ت) ص ١٤٠

(٤٩٢) ناديه رضوان : مرجع سابق ص ٥٦٨

التى تتضمنها خطه الدراسة تشير الى أهميه غرس عدد من القيم التى نتطلع الى ان تكون ضمن التنظيم القيمى للمواطن الصالح . الا ان الهدف ليس واضحا فى ذهن كل من المعلم والتلميذ حتى يمكن ان يتحقق ، لكن هناك من الاهداف ما سعى الى النجاح الكاذب وقد نالت استحسان من المعلم والوالدين مما سبب اختلاط الحابل بالنابل ، وضاع وسط هذا الخضم اهم ما ينبغى أن يحصل عليه الاطفال ويكتسبونه من التعليم والتربيه وهو " التنظيم القيمى" الذى يصل القوانين الداخليه التى توجه وتضبط السلوك الانسانى بما يجعله قادرا على ان يحيا حياة بلا تخبط تتيح له امكانيه تحقيق مستوى افضل من السواء النفسى ، كما ان التعليم " التلقينى " هو بمثابه صوره من صور التسلط حيث لا يسمح للطفل ان يعمل فكره ، ان يحلل ، ان يختار فيقع تحت عمليه حصاء ذهنى من خلال تحويله الى اداه راضخه .

اما الشق الثانى :

فانه يتمثل فى ذلك التناقض الصارخ بين ما يحاول الآباء تأصيله من قيم فى وجدان اطفالهم وفى سعيهم لتحقيق الكمال الاخلاقى والتربوى الذى ينشدونه فيهم ، ودفعهم للانصياع لمعايير وقيم المجتمع وبين ما يفرضه الواقع الاجتماعى على تصرفات وسلوك هؤلاء الآباء . فالابناء يتوقعون تطابق سلوك الأبوين مع الشعارات التى يرفعونها ، وعندما تخيب توقعات الطفل فان ذلك يجعله فريسه سهلة لصراع القيم.

وفيما يلى بعض نماذج تعرضها (ناديه رضوان) لسلوك الآباء السلبى عندما يرى الابناء ان الاباء فى سبيل تحقيق بعض مصالحهم أو اهدافهم الخاصه لا يعبأون بضروب الوسائل التى يحققون بها مصالحهم حتى ولو كانت على حساب المصلحه العامه للأفراد الأخرين او المجتمع . فان ذلك يؤدى بهم الى انهيار مثلهم العليا وقيمهم الايجابيه ، مما يترتب عليه اما ان يغتربوا عن واقعهم ويتقوقعوا داخل أنفسهم واما ان يثوروا على هذا الواقع فى محاوله لتغيره وتبديله .

قد يطلب الاب من طفله أن ينكر وجوده لزائر أو صديق يطلبه تليفونيا وقد تكذب الأم امام أطفالها اذا سألتها صديقه عن ثمن أحد الثياب أوالسلع

التى اشترتها والتى يعرف الاطفال سعرها . وقد يتحايل الأباء بمشهد من الابناء على رجال الجمارك ويقومون باخفاء السلع للتهرب من دفع ضرائبها وقد يتلقى الأباء هديه عينيه مقابل تسهيلات معينه يقدمها أحدهم لآخرين بحكم ما قد يمتلكونه من سلطه أو مكانه ، وهم يعلمون تماما كما يعلم اطفالهم انها لاتزيد عن كونها نوعا من الرشوة لاعطاء صاحب الهديه حقا ليس له .

قد يتغاضى الآباء عن التجاء ابناءهم للغش فى الامتحان ، بدعوى ان الأخرين يتبعون نفس الاسلوب ، او ان هذا نوع من " الشطاره أو الفهلوه"

- قد يتغاضى الآباء عن وجود بعض الادرات المدرسيه التى لا تخص طفلهم ولكنها تخص زميلا له ، بدعوى ان هذا حاجه بسيطه أو ان زميله ميسور الحال وهم بذلك يعودون طفلهم على الا يفرق بين ما يملكه وما يمتلكه الآخرون .

- قد " يزوغ "الاب من عمله لانهاء بعض مصالحه او مصالح ابنائه ، كذلك قد " تزوغ " الام هى أيضا لشراء بعض لوازم المنزل أو لمجرد " الفرجه" على المحال التجارية .

- قد لايقيم الاب وزنا للملكية العامه ، فالشارع ليس ملكيه خاصه به فلا يعيره ان يرمى امام ابناءة ورقه فى عرض الطريق ، والأم تعتبر السلم ومدخل المنزل والشارع فى حدود لا تنتمى اليها ، ولا ضير ان تلقى مخلفات المنزل على السلم أو من شرفة المسكن الى عرض الطريق .

- قد يتخطى الاباء اشارات المرور الحمراء وهم يجرجرون اطفالهم فى ايديهم . بدعوى ان عسكرى المرور غير منتبه أو غير موجود . وقد يوزعون على ابنائهم مسئوليه الحصول على سلعه نادره لا تعرف الا فى أضيق الحدود من احدى الجمعيات التعاونيه ، وفى الوقت الذى يعلمون فيه ان هذا استلاب لحق الأخرين .(٤٩٣)

اما الشق الثالث

فهو ما يعيشه المجتمع وسط تيارات ثقافيه ترد من الخارج غير منتقاة وتشير (نازك الملائكه) الى ان الفرق بين الغزو العسكرى والغزو الفكرى هو فرق بين المحسوس والمعنوى ، فهما كلاهما غزو وانما الفرق بينهما فى

(٤٩٣) ناديه رضوان : مرجع سابق ص ٥٦٩ - ٥٧٢

الوسائل والنتائج وما ستثيراة فى المجتمع ، فالغزو العسكرى يتصدى بالقوة محافظا على شىء من الصراحه والعداله . اما الغزو الفكرى فهو يهدم الكلمه والحرف والمعنى . ولعل ابرز الاسماء التى غزا فكرها الى ثقافتنا ولها تأثير فى حياتنا (جان بول سارتر) ناشر فلسفه الغثيان ومضمونها ان المجتمع بغيض وان وجود الناس حولنا هو الجحيم ، وان الاخلاق والمثل والتقاليد سخافات يتلهى بها السطحيون ، وان الحياة خواء فارغ فلا يستحق الاهتمام فيه الا الجسد والجنس ، وان الانسان غير مسئوللا امام الله ولا امام الضمير ولا امام المجتمع ، وما من الحاد اجتماعى وأخلاقى افظع من هذا وهكذا اتجه ادبنا لدى بعض من آمنوا بفكر وبفلسفه سارتر الى نشر أدب الجنس والالحاد ، فشاع الاحساس بأن الحياة عبث وان العدم خير من الوجود ،

وان المشاعر الطيبه قيد للانسان ، وان الانسان غير مسئول أمام شىء(٤٩٤) ولقد دفع ذلك (قدرى حفنى) الى القول

بأنه لصحيح ومنطقى تماما ان نتلمس الأفكار عن أصحابها ، ولكنه ليس من الصحة ولا المنطق فى شىء ان نقف فى تناولنا لظهور فكره وانتشارها وذبول أخرى واختفائها موقف المسجل المتفرج فحسب دون ان نقدم على التفسير أو حتى فى محاوله ذلك التفسير .

واذا ما وضعنا فى اعتبارنا حقيقه انه ليس كل الافكار الزائفه الانتشار صحيحه ، ولو كل الافكار المحدودة الانتشار خاطئه ، بمعنى أن صحة أو خطأ الأفكار ليس هو المحك فى هويه من يتبنون تلك الأفكار ، ويحرصون على نشرها أى من يمنحونها من البقاء.(٤٩٥) من نصفهم بأنهم أصحاب التوكيلات .

وها هو (فرويد) زعيم مدرسة التحليل النفسى ذلك الذى يتصور ان الغرائز تمثل بدورها تلك القوة الدافعه لاحداث التوتر الذى يشعر به الفرد ويرى انها محور الحياة النفسيه للانسان ... فى اشباعها سعادته وفى وأدها توتره وقلقه وعذابه !! وقد اعتبر فرويد الوجود البشرى بمثابه تكوين سديم لا يتحرك الا من خلال وخذ دوافع جنسيه وهو بذلك يتصور

---

(٤٩٤) نازك الملائكه : التجزيئيه فى المجتمع العربى (بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٤) ص ١٤٠ ، ١٤١

(٤٩٥) قدرى حفنى : نظرة مادية الى نشأه علم النفس (القاهرة ، مجله الفكر المعاصر ، عدد ٦٤ يونيو ١٩٧٠) ٣٠ - ٤١

أن الانسان الذى يتمسك بالقيم ويحرص على الدين وما يتبعه من تصرفات بمشابه المريض النفسى الذى قد أغرق نفسه فى متاهات لا طائل من وراءها !! هذا التصور العجيب الذى وضع الانسان فى صوره مشوهه يشير (سيد صبحى) بأنه قد جعل البشريه كلها منحرفه .. بل لقد قال فرويد نفسه هذه العباره بعد أن ترك الانسان نهبا لغريزه الايروس ، ومنتقما محطما من خلال غريزه التدمير والتحطيم قال :

" اننا جميعا مصابون بالهستيريا الى حد ما "(٤٩٦)

We are all hysterical to some extents

لقد اتخذ (فرويد) من الليبراليه معتقدا سياسيا يساعده على ترويج وانتشار اتجاهاته وارائه بهدف ابراز عنصريته وجعل جنسه أفضل الاجناس فى العالم وقد اعتمد بعض علماء النفس على حل مشكلات الاطفال النفسيه على أساس مسلماته معتمدين على صحه وجهة نظر اصحاب التحليل النفسى من ان الانسان ذو طبيعه شريرة وعدوانيه وانانيه ، كما ان الوالدين والمربين اعتمدوا فى تنشئتهم للاطفال على أساس هذا الاطار النظرى ، ومن الثابت ان المجتمع البشرى وثقافته تتأثر الى حد بعيد بل وتعتمد على الفاعليه التأثيرية لعمليه التنشئه الاجتماعيه الأمر الذى يكسبها أهميه كبرى فى طبع شخصيتة الأمه بطابعها.(٤٩٧) ويعرض (قدرى حفنى) الى تصور المدينه الفاضله فى فكر (سيجمند فرويد) . لقد اعلن فرويد مرارا وتكرار انه ملحد حتى النخاع وكان يصر على اظهار هذه الدعوه وان كفرد ليس بالدين اليهودى فحسب ، بل بالاديان جميعا . ويشير (قدرى حفنى) اننا حين نتحدث عن المدن الفاضله فنحن نتحدث عن تصور العلماء لمجتمع المستقبل كما ينبغى ان يكون ، وغنى عن البيان ان هذا المجتمع يهتم أول ما يهتم بطرق تنشئه الأطفال . ويتساءل (قدرى حفنى) .

أولا : هل كان (فرويد) يحلم بمجتمع ديمقراطى أم بمجتمع ديكتاتورى .

ثانيا: هل كان فرويد يرى ان عوامل الوراثه تغلب عوامل البيئه فى تنشئه الاطفال ام العكس .

---

(٤٩٦) سيد صبحى : الانسان وصحته النفسيه مرجع سابق ص ٣٢ - ٤٣

(٤٩٧) William J-Goode, The Family, prentice Hall of India, New Delhi (1965) P. 19

ثالثا : هل كان يرى ان المجتمع المثالى الذى ينشىء له اطفالا مجتمع يقوم على التسامح أم على التعصب .

رابعا : هل كان (فرويد) يرى ان مستقبل البشريه أو قدرها النهائى هو السلام ام الحرب تلك هى الأبعاد أوالتساؤلات التى سنحاول ان نستقرء رؤية (فرويد) لها من خلال الدراسة المتعمقة للفكر الفرويدى والتى ازاح (قدرى حفنى) الستار عنها .(٤٩٨)

أولا : فيما يتعلق بقضيه الديمقراطيه او الديكتاتوريه يقول (فرويد) فى كتابه (مستقبل وهم) لا يمكن الاستغناء عن سيطره أقليه ما على الجموع ذلك لان الجموع خامله عديمه الذكاء . وان اسلوب القيادة الطبيعى هو القياده الديكتاتورية .

ثانيا: فيما يتعلق بموقع (فرويد) بين الوراثه والبيئه .

يشير (قدرى حفنى) الى ان نظريه فرويد فى جوهرها نظريه بيولوجية . ولعل ما يعنينا ونحن نتعرض للبيئه والوراثه تطبيقات فرويد لهذه الفكره فى كتاباته ، لقد ظل حتى وفاته يدافع دون كلل عن فكره ان اليهود شعب له خصائص موروثه مميزه يستوى فى ذلك يهود فلسطين أو اليهود الألمان أو يهود اى مكان فى العالم .

ويستطرد (قدرى حفنى) فى حديثه عن التنشئه الاجتماعيه للطفل فى اطار منهج (فرويد) ويشير الى انه من الناحيه المنطقيه العامه ففلسفات تنشئه الأطفال تقوم على أحد الاساسين التالين أو عليها معا أحيانا ، نحن ننشىء الاطفال .

ليشوا فقوا مع المجتمع القائم .

او ليغيروا هذا المجتمع وفقا للصوره المثاليه .

وتتراوح فلسفات التربية بين هذا الاتجاه وذاك ، وغنى عن البيان اننا آيا كان اختيارنا فلابد وان نضع مجتمع الكبار فى اعتبارنا ، فالكبار

---

(٤٩٨) قدرى حفنى : محاضرات القيت على دبلوم معهد الدراسات العليا للطفوله عام ١٩٨٧ من خلال ماده " الصحة النفسيه للمجتمع ".

فى النهايه هم أصحاب الحلم للمستقبل ، وان كان الصغار هم اصحاب المستقبل

بناءا على ذلك يشير (قدرى حفنى)

اننا اذا نظرنا الى التراث الفرويدى لنحاول ان نرى رؤيه فرويد من المجتمع القائم آنذاك ورغبته فىتغيير هذا المجتمع والمسار المفضل لهذا التغيير والمستقبل المتوقع لهذا المجتمع ، فاننا نستطيع ان نضع ايدينا على رؤيته الفرويديه لتنشئه الاطفال .

ثالثا : فيما يتعلق بموقفه من التسامح والتعصب

لقد تعرضت الكتابات الفرويديه لمعاداة السامية (التعصب) ويتلخص أتجاههم فى آمرين .

- الامر الاول ان معاداه الساميه خاصيه بشريه ، مما حدى ببعض علماء النفس الاجتماعيه اليهود الى تصميم مقاييس لقياس هذه السمة .
- الأمر الثانى ان معاداة الساميه يكون بالتأقلم معها

خلاصة القول ان الفرويدية ترى العالم متعصبا ، وبالتالى فان تنشئه الاطفال ينبغى ان تأخذ فى اعتبارها هذه الحقيقه .

رابعا : فيما يتعلق بموقفه من قضيه الحرب والسلام

فلقد توافرت لدى المؤرخين مجموعة ثمينه من الخطابات المتداوله بين (اينشتين وفرويد) بشأن الحرب . كلاهما يهودى وكلاهما عبقرى وكلاهما ايضا متعاطف مع اليهود ولكن اختلفت الرؤى - اينشتين يرى ان الحرب استثناء علينا ان نتصدى لها ومهما كانت بشاعتها فينبغى الا تفقد الأمل فى امكانيه تجنبها ، أما فرويد فكان يرى ان الحرب حتما لابد منه ، انها تعنى تجسيد الغريزه الموت والمرء لا يستطيع ان يتخلص من غرائزه اذا ما كانت غرائز بيولوجيه حقه ، ولهذا فقد مضى (اينشتين) يوقع على نداءات السلام ووقف الحرب ، بينما ظل (فرويد) على مواقفه رافضا المشاركه فى هذه الانشطه .

خامسا : فيما يتعلق بموقف فرويد من الدين :

اتخذ " فرويد " موقفا متطرفا ازاء الدين لا يختلف فى شىء عن الموقف الماركسى ، الذى لا يقف عند حدود الرفض ، بل ينظر اليه كظاهرة

سلبية على أشد ما تكون السلبية .

ومهما يكن من أمر الحركات التى رفضت الدين ، فان أسوأ ما حل فى مجال الدين والفكر الانسانى العقلانى بشكل عام هو الموقف الدينى الفرويدى والنظرية الماركسية .

فقد أكد " فرويد " على ان الدين " عصاب تشكو منه الانسانيه " فى الوقت الذى اعتقدت فيه الماركسيه بضروب الاطاحة بالدين باعتباره " افيون الشعوب "(٤٩٩).

ان المقوله الاساسيه للطفل من وجهة نظر (فرويد)
" يولد الطفل عدوانيا وما أن يشب عن الطوق ويدرك النموذج الأبوى والنموذج الأموى حتى وتنتابه الرغبه فى قتل الاب والاستيلاء الجنسى على الأم ".

غير أنه لم يكتب بنفسه فى كتبه ما يمكن أن يكون نصائح لتربية الأطفال والسبب فى ذلك أن منطلقه النظرى عن عدوانية الاطفال الموروثه لابد أن نمضى به الى أحد طريقين .

- اما ان ننصح الأباء بترك الحبل على الغارب لأطفالنا ليمارسوا ما شاء من عنف وجنس باعتبار انها أمور بيولوجية .

- واما ان ننصح الآباء والأمهات بالتزام أقصى حدود الشده والعنف والسيطره على ذلك الوحش الكامن داخل أطفالهم .

* واختيار الطريق الاول يعنى الدعوه الى تحلل المجتمع وهى التهمه التى الصقها هتلر باليهود ، والتى كانت لصيقه بهم قبل ذلك بكثير والتى كان فرويد حريصا على نفى شبهه اليهوديه عن تنظيم التحليل النفسى .

---

(٤٩٩) مسلم حسب حسين : الدين بين الانثروبولوجيا والتصور العقلانى (ليبيا - مجله الثقافه العربيه ..) ص ٣٥ - ٣٦

* ومن جانب آخر فدعوه الآباء الى القسوه فى معامله ابنائهم والتشدد فى هذا الصدد ، أمر كان فرويد يعرف ان المناخ الاجتماعى السائد آنذاك لن يتقبله فضلا عن انه الاختيار الأكثر بعدا عن جوهر التحليل النفسى الفرويدى .

وقد تمشى (هربرت ماركيوز) مع هذه النظريه وتوصل الى ان تحرير المجتمع لن يتم الا يتحرر الأيروس (غريزه الجنس وما يرتبط بها) وتحقيق كل نوازعه دون حدود ولا قيود . ويعلن صراحه ان التحرر الغريزى يرتبط بالتحرر الاجتماعى ... وهو بهذا يرفض التصورات العقليه ، بل كل الافكار الاخلاقيه والسلوك القيمى .... ويعتبر أن حيوية الفرد انما تكمن اولا فى قدرته العضويه ... وان هذه القدره العضويه تطالبنا بحق الارتواء الكامل وتلك هى الغايه القصوى للسعادة والحيوية والتقدم .

ان آفه تفكير ماركيوز على حد تعبير (سيد صبحى) انه يريد ان يرجع الانسان الى البدايه .

ولعل ذلك فيه امتهان لانسانيه الانسان ... لان الانسان يسعى دائما نحو تفاضل اوفر وذلك بالتسامى على نفسه باستمرار.(٥٠٠)

وهذا فارس آخر هو عملاق التربية الملحد (جون ديوى) أشهر الأعلام البراجماتية التى هى من أهم الاتجاهات الفلسفيه والتربوية فى العالم المعاصر . وقد يجدر ان نقف عند هذا المبدأ البراجماتى الذى ظهر فى مجتمع استحل لنفسه ابادة السكان الاصليين (الهنود الحمر) واستعباد الزنوج ثم اضطهادهم ، كما تهدف البراجماتيه الى اعداد الطفل وتنشئته للحياة فى مجتمع رأسمالى يؤكد على الفرديه والتنافس الذى يصل الى حد التطاحن والتقاتل فى ظل رأسمالية " قطع الرقاب "

ويعتقد (محمد نبيل نوفل وزملاؤة) انه قد آن الاوان لكى يسأل المربون انفسهم ، هل تصلح البراجماتيه التى هى الثقافه الامريكية ذاتها. فلسفه المجتمعات الغربيه الرأسماليه المتقدمه للمجتمعات العربية الشرقية

---

(٥٠٠) هربرت ماركيوز : الحب والحضارة (بيروت ، دار الآداب - ١٩٧٠)
(عرض وتحليل) سيد صبحى : فى المجله الاجتماعيه القومية - العدد الاول - المجلد ١١

النامية ؟ هل نريد ان نؤكد على الفرديه والنجاح الشخصى وظهور الأنماط الفهلويه الطفيلية أم المصالح الاجتماعيه ؟(٥٠١)

ان المجتمع القيمى الذى نتطلع اليه هوالمجتمع الذى يسعى نحو ديمقراطيه التربيه فى البيت والمدرسة من خلال اعطاء الحريه للطفل فى التعبير (اللغوى - الحركى - الوجدانى) . فقديما حاولت اسبرطه ان تبنى مجتمعا فاضلا على أساس من النظام والانضباط وذلك فى مواجهه اثينا التى آمنت بالحريه والتطور . فماذا كانت النتيجه ؟

يجيب (حازم الببلاوى) ..اندثرت اسبرطه رغم انتصاراتها العسكريه ولم تترك اثرا ولا فكرا . واستمرت اثينا مشعلا حمل لواء الحضاره اليونانيه ولم تكن الفضيلة والنظام فى اسبرطه سوى غطاء ظاهرى أو غلاله رقيقه اخفت وراءها حقيقه ابنائها المنغمسين فى الكذب والخداع والجهل .( )

الا نزج بهم الى " التعصب " بدلا من التسامح ، وان نسعى الى جعل المعرفه قيمه للصغير وضروره فى حياته وثروه يحرصعليها ... ومصدرا لتفوقه وتقدمه وركيزه لبناء مستقبله وفوق ذلك منبعا لحريته واستقلال شخصيتة . وهذا لا يتأتى الا من خلال مجتمع فاضل يحترم قيمه المعرفه التى هى معرفه دينيه يلزمنا بها الدين مثل الصدقوالامانه ، فلو تطورت الاوضاع الثقافيه التى تسود مجتمعنا عنالتعصب والاعتقادات الفاسده ، لضمنا جيلا اكثر قدره علىالتكيف الاجتماعى .

. يجبان تكون خطتنا فى التنشئه الاجتماعيه من أجل مجتمعا قيميا فاضلا قائمه على عنصرين .

العنصر الاول : الهدايه التى هى أقوم : وهذا العنصر يتضمن استخدام كافه الوسائل المتصله اتصالا مباشرا بالارشاد الى الكلمات المختلفه التى هدى اليها الاسلام ، ومن هذه الوسائل .

---

(٥٠١) محمد نبيل نوفل وآخرون : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر . (١٩٨٥)فبراير ١٩٧٤) ص ١١٩ - ١٢١

وسعيد اسماعيل على وآخرون : دراسات فى فلسفه التربية (١٩٨١)

( ) حازم الببلاوى : المدينه الفاضله جريده الاهرام القاهريه ١٩٩١/١٠/٢٧ ص ٧

الممارسة والتمهير الذى يشكل عاده متمكنه فيه على ممارسة السلوك الكامل السليم من خلال حرية التعبير ٠

القدوة الحسنه التى تضع امام الطفل المثال الحىللسلوك الكامل فى الحياة ٠

الاقناع الفكرى من شتى طرقه الحكيمه التى تستخدم فيها الحجج والبراهين العقليه والحسيه والوجدانيه ، وتستخدم فيها المؤثرات مثل الحكم المؤثره والامثال والقصص الهادف ٠

مقاومة الغواية والاغراء حيث يتسم عالمنا المعاصر بتفجر المعلومات وثرائها "وبملاحقتها لنا والحاحها علينا من خلال وسائل الاتصال المتنوعة كالصحف والمجلات والراديو والتليفزيون والاقمارالصناعية والغزو الثقافى الفكرى فوجوب الا تكون استجابتنا لها على اساس المسايرة السلبية ولكن على أساس الوعى لا على مجرد النقل والمحاكاة وانما على طرد الأفكار والهواجس والافكار التى قد تراودنا لفعل اواتجاه او شعور لا يتفق مع القيم والمعايير الاجتماعية ٠

العنصر الثانى : العائد من خلال (الترغيب والترهيب)

حيث يهدفالترغيب الى دغدغه المطامع الانسانيه حيث الاندفاع القيمى نحو الخير - ويهدف الترهيب الى اثاره المخاوف من سلوك سبيل ما للاقلال من الاندفاع نحو ذلك السبيل ولكلاهما عائد يجنيه الطفل ٠ ونحن حين نقول ان السلوك لا يتعلم بالكلمه فقط والوعظ ، ولكن بالممارسة والفعل والقدوة والتغذيه الراجعه فنحن بذلك نقف فى عقر دار التربية التى توظف اهدافها من أجل

حريه وكرامة الفرد (صحة نفسية للفرد)

وحريه وكرامة المجتمع (صحة نفسية للمجتمع)

الفصل الســـــــادس

(١) فروض الدراســـــــة ٠

(٢) التصميم التجريبـــــى٠

(٣) المتغيرات المستخدمه فى دراسة البعد الثانى ٠

(٤) عينة الدراســـــة ٠

أ) أطفال الحلقه الاولى من التعليم الأساســـى

١) عاديين ـــــــن ٠

٢) شلل عضـــــوى ٠

ب) اطفال الحلقة الثانية من التعليم الأساســى

١) عاديين ـــــــن ٠

٢) شلل عضـــــوى ٠

(٥) الأدوات المستخدمه فى دراسة البعد الثانى

أ) للدراسة التجريبية السيكومترية المقارنه ٠

١) مقياس ترتيب القيم التربويه للاطفال من اعداد الباحث

٢) مقياس الشخصية للاطفـــــال " " "

٣) تحليل المضمون

ب) للدراسة الكلينيكيه المتعمقـــــه

١) مقياس مفهوم الذات للاطفـــــال من تعديل الباحث

٢) اختبار تكملة الجمل الاسقاطى من اعداد الباحث

٣) المقابلات الكلينيكيـــــة

٤) الملاحظه بالمشاركـــــه

٥) تحليل المضمـــــــون ٠

(٦) المعالجات الاحصائية ومناقشة النتائج

(٧) تعليق الباحث على نتائج دراسة البعد الثانى ٠

(٨) فى ضوء الدراسة الكلينيكيه المتعمقه ٠

(٩) حالتان فريدتـــــان

أ) حاله قلق شديد جدا (ذكر ـ شلل عضوى) بالحلقه الاولى من التعليم الاساسى ٠

ب) حالة قلق شديد جدا (انثى ـ شلل عضوى) بالحلقه الثانيه مـــــن التعليم الأساسى ٠

(١٠) تعليق على نتائج الدراسة الكلينيكيه المتعمقه ٠

(١) فروض الدراســـــة :

أولا : فروض الدراسة التجريبية السيكومترية المقارنه

١) توجد فروق ذات دلالة احصائيه بين أطفال المجموعات الثلاث (مجموعة تجريبية (١) ، مجموعة تجريبية (٢) ، المجموعة الضابطه) لتلاميذ الحلقه الاولى من التعليم الأساسى (قبل وبعد تنفيذ البرنامج) فى (ترتيب القيم التربويه - القلق النفسى) .

٢) توجد فروق ذات دلالة احصائيه بين أطفال المجموعة الضابطه قبل بدء تنفيذ البرنامج (الصف الخامس الابتدائى) بين الأطفال (العاديين والمشلولين حركيا فى (ترتيب القيم التربويه - القلق النفسى) .

٣) توجد فروق ذات دلالة احصائيه فى (ترتيب القيم - القلق النفسى) بين أطفال الحلقه الثانيه من التعليم الاساسى (العاديين والمشلولين حركيا)

ثانيا : فروض الدراسة الكلينيكية المتعمقـــــه

٤) هناك بعض المواقف الاجتماعيه تتوسط بين الشلل العضوى والقلق وسوء التوافق النفسى ومفهوم الذات عند أطفال التعليم الاساسى .

٥) ان المشلولين حركيا يعانون من مشكلات شخصيته واجتماعيه اكثـــــر من العاديين - وتكشف ديناميات شخصياتهم عن اضطراب حاد فى صـــورة الذات وصراعات لا شعورية فى اظهار ذواتهم أمام المشاهدين الوهميين (المرحلة الاعدادية) .

(٢) التصميم التجريبـــــى :

ينبغى قبل عرض التصميم التجريبى الا أدعى أن المتغير المستقل(×)×× هو وحدة السبب أو هو الذى يحدث التغير الملحوظ فى المتغير المعتمد (التابع)××.

- المتغير المستقل : تعزيز النموذج ذو السلوك القيمى المقبول تعزيزا ايجابيا تعزيز النموذج ذو السلوك القيمى المرفوض تعزيزا سلبيا حتى يتلقى الأطفال تعزيزا بديـــلا من جراء التعزيز المباشر للسلوك المقبول مـــن المغامرين النماذج (قصص الألغاز) وسلوك القدوة (القصص الدينى الهادف) .

- المتغير المعتمد التابع : اكساب القيم التربويه عند أطفال الحلقـــه الاولى من التعليم الاساسى الصفين (الرابع والخامس)

كما أقرر منذ البدايه على عدم اعتبار ان تأثير هذا المتغير المستقل ذاته على المتغير المعتمد (التابع) سيكون تأثيرا واحدا فيحاله تغير المجال الذى يعمل فيه ، اى اذا ما تغيرت العوامل المستقله أو العارضه الأخرى التى يتفاعل فى نطاقها .

فخير لنا ان نضع فى اعتبارنا نصائح (كلودبرنار) فى ان نحتفظ دائما بحرية فكرنا بدلا من ان تستبد بنا الأفكار وتلازمنا ، " فلخير للمرء ان يكون جاهلا لا يعرف شيئا من ان تكون بذهنه أفكار تلازمه وتستبد به " مستنده الى نظريات يعمل دائما على تأييدها باهمال كل ما لا يتفق معها . وهذا الميل من أسوأ الميول ، لانه يقف فى سبيل الاختراع ...

فاذا أجروا تجربه ما ابوا ان يروا نتائجها الا تأييدا لنظرياتهم وهم بهذا يشوهون الملاحظه ويهملون كثيرا من الوقائع الهامه ، لا لشىء الا لانها لا تساهم فيما تؤدى الى ما يسعون اليه من غاية .

فلا ينبغى فقط ان تجرى التجارب لتأييد افكارنا ، بل الواجب ان يكون الغرض منها التحقق من صحة تلك الأفكار ، ويعنى (كلودبرنار) انه لابد من قبول نتائج التجربه بالصوره التى تبدو فيها مشتمله على كل ما لم يكن متوقعا منها ، وكل ما يحدث فيها من الطوارىء ... هذا الى انهم يلاحظون ملاحظات فاسده ، لانهم لا يأخذون من نتائج تجاربهم الا ما يتفق مع غرضهم ويهملون كل مالا يتفق مع هذا الغرض .

والخلاصه كما يرى (برنار)

" انه ينبغى للمرء أن ينسى رأية ورأى غيره على السواء امام ما تقطع به التجربة ، واذا ناقش المرء وجرب بقصد البرهنه على صحة فكره سبق أن تصورها ، كما قلنا من قبل ، لم يعد ذهنه جرا ، ولم يعد هو باحث عن الحقيقه ، بل منشئا علما ضيقا محصورا يختلط به حب الزهو أو الاهواء البشرية المختلفه . (٥٠٢)

---

(٥٠٢) كلود برنار : مدخل الى دراسة الطب التجريبى (ترجمة) يوسف مراد وحمد الله سلطان (القاهرة ، المطبعه الاميريه ببولاق ، ١٩٤٤) ص ٣٨ ، ٣٩

ويميز (كيرلنجر Kerlinger) بين منهجين للبحث هما المنهج او المدخل التجريبى Experimental والمدخل البعدى export facts ويوضح (كيرلنجر) معنى التجربه فيقول :

تستخدم التجربه لتشير الى البحث العلمى الذى يعالج فيه الباحث ويتحكم فى واحد أو اكثر من المتغيرات المستقله ، ويلاحظ المتغيرات المصاحبه لمعالجه المتغيرات المستقله والتى تطرأ على المتغير أو المتغيرات التابعة .

فالتصميم التجريبى اذن هو ذلك التصميم الذى فيه يتحكم الباحث مباشره فى متغير مستقل واحد على الأقل ويعالج متغيرا مستقلا واحد على الأقل .(٥٠٣)

فالمنهج التجريبى هو ذلك المنهج الذى فيه نعالج ونتحكم فى متغير مستقل واحد على الأقل وهو فى البحث الحالى (اثر التعزيل البديل) لنشاهد تأثير هذه المعالجه التجريبيه على متغير تابع او اكثر وهو فى البحث الحالى (البعد الاول - التعلم) و (البعد الثانى - اكساب القيم التربوية) وحيث لا يكون هناك تحكم أو معالجه تجريبيه ، فلا يصح اطلاقا ان نتحدث عن دراسة تجريبية . ويتفق مع هذا التعريف للمنهج التجريبى كلا من (ترافرز - سلتز - هايمان - فان دالين - ماك كويجان) .

وفى مقابل المنهج التجريبى يوجد المنهج البعدى . ويوضح (كيرلنجر) المعنى اللغوى لهذا المصطلح فيقول انه يعنى (ما أجرى بعد ذلك) . وهذا يعنى أن الدراسة أجريت بعد ان يكون الحدث قد وقع مع النظر الى الوراء فى المتغير الذى اثر على الحدث . وفى هذا النوع من البحوث لا يستطيع الباحث ان يعالج المتغيرات أو يختار أفراد الدراسة او المعالجه التجريبيه لأن المتغير المستقل يكون قد وجد من قبل ، ويبدأ الباحث

(٥٠٣) Kerlinger, F.N. Foundation of behavioral research - New York, Holt, Rinehart & Winston (1964) p. 290

دراسته بملاحظه المتغير التابع ثم يدرس المتغير المستقل بالعوده الى الوراء لمعرفه امكان تأثيره على المتغير التابع .

وعلى سبيل المثال ، اذا استعرضنا أحد المشكلات التى نحن بصدد بحثها وهى

أثر الشلل العضوى على القلق النفس وترتيب القيم التربويه عند أطفال التعليم الاساسى الحلقتين (الاولى والثانيه)

نجد ان هناك صعوبات كثيره تعترض دراسة هذه المشكله دراسة تجريبيه اذ ليس من السهل التحكم فى المتغير المستقل او احداثه وهو الشلل العضوى .

مثل هذه المشكلات التى يصعب دراستها بالمنهج التجريبى ، يمكن دراستها (بالمنهج البعدى) الذى يقوم بدراسة الظواهر كما هى واكتشاف العلاقات بعد ان تكون قد حدثت وفيها يتم انتقاء قيم المتغير كما هى فى الطبيعه (كف البصر - الصمم - ضعف البصر - الشلل العضوى - الضعف العقلى .... الخ) والدراسات الارتباطيه تقع تحت هذا النوع من الدراسات حيث يعتمد المنحى الارتباطى (كما يشير بذلك عبد الحليم محمود السيد) على جمع بيانات من خلال مشاهدات تتم على الطبيعه ، ويهتم دارس الارتباط بالتنوع القائم فعلا بين الافراد والجماعات والانواع وهو تنوع يجعل من الباحث الارتباطى مجرد " مشاهد " للعبه تقوم فيها الطبيعه بالامساك بآلاف الخيوط التى تحرك الدمى ، فالمنهج الارتباطى على هذا النحو يتميز بأنه يدرس مالم يستطيع الانسان ضبطه . فالطبيعه تقوم باجراء تجارب شديدة التعقيد والجسارة بطريقه تتجاوز امكانيات العلم التجريبى ويطلق (عبد الحليم محمود السيد) على هذا الاسلوب فى الدراسة (شبه تجربه quasi - Experiment)(٥٠٤)

---

(٥٠٤) عبد الحليم محمود السيد: مناهج البحث فى علم النفس (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٨٦) ص ٢٢٧ - ٢٢٩ ، ١٨٤

والباحث هنا يؤكد على اتفاقه مع (كيرلنجر) واختلافه مع كل من (لاجاش ومخيمر) فى اعتبار هذا النوع من الدراسة تجريبية على أساس افتراضها بأن هذا النوع التجريبى اذا استكمل بدراسة كلينكية متعمقه ، أصبح لدينا ما يسمونه الكلينيكيه المسلحة ، كذلك لا يتفق الباحث مع (عبد الحليم محمود السيد) فى تسميته لهذا النوع من الدراسة " شبه تجريبية " حيث لا يكون هناك تحكم أو معالجه ، فلا يصح اطلاقا ان تتحدث عن دراسة تجريبيه .

فالتجريب كما يشير بذلك (فان دالين) هو تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحدده لحدث ما ، وملاحظه التغيرات الناتجه فى الحدث ذاته وتفسيرها . (٥٠٥)

ويتعرض (ماك كويجان MC. Guigan) للتجربه فيقول

أ) ان الباحث التجريبى من الممكن ان يجعل الأحداث تحدث عندما يريد .

ب) كما انه يستطيع ان يعيد ملاحظاته تحت نفس الظروف ومن الممكن ان يصف هذه الظروف ، ويساعد الباحثين التجريبين الآخرين على ان يقوموا بنفس التجربه بصوره مماثله .

جـ) انه يستطيع ان يغير من هذه الظروف بطريقه منظمة . (٥٠٦)

وفى ضوء الاعتبارات السابقه استخدم الباحث الحالى التصميم التجريبى التالى " القياس قبل وبعد التجربه لكل من المجموعة الضابطه والمجموعتين التجريبيتين ".

وقد تم انتخاب المجموعات الضابطه والتجريبيه على أساس عشوائى ثم ادخل العامل التجريبى او المتغير المستقل على المجموعة التجريبية الاولى وهو عرض " قصص الالغاز - القصص الدينى الهادف " . وعلى المجموعة التجريبية الثانيه عرضا لقصص الالغاز فقط ، مع تعزيز مباشر لسلوك النموذج

(٥٠٥) فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس (ترجمه) محمد نبيل نوفل وآخرون (القاهرة ، الانجلو المصريه ، ١٩٧٧) ص ٣٣٧

(٥٠٦) F.J. MC. Guigan: Experimental psychology A Methodological Approach- New Delhi (1969) P. 61.

(المغامرون) فى قصص الالغاز وسلوك (القدوه) فى القصص الهادف . حتى يتلقى اطفال المجموعتين التجريبتين تعزيزا بديلا . ودراسة اثر ذلك على القلق النفسى وترتيب القيم دونما ادخال المتغير التجريبى او المستقبل على المجموعة الضابطة .

ومن خلال القياس القبلى والبعدى فان الفرق بين القياسين يمثل

أولا : فى المجموعة الضابطه

أ) تأثير القياس أولا .

ب) تأثير العوامل العارضه .

ثانيا : فى المجموعتين التجريبتين

أ) تأثير القياس آولا :

ب) تأثير العوامل العارضه .

ج) تأثير المتغير التجريبى .

١) قصص الالغاز + القصص الدينى (مجموعة تجريبية ١)

٢) قصص الغاز فقط (مجموعة تجريبيه ٢)

وعلى ذلك يكون الفرق بين التغير الحادث فى المجموعات مساويا لتأثير العامل التجريبى وحدة .

وبالمعالجات الاحصائيه يمكن التعرف على دلالة هذا الفرق (الفرق النهائى بين المجموعات الثلاث).

ويوضح الجدول التالى التصميم التجريبى الذى اتبعه الباحث فى الدراسة جدول رقم (٣٦)

المجموعه	العينه المرحله الابتدائيه	التكافؤ	القياس قبل التجربه	العامل التجريبى	القياس فى نهاية التجربه	الفرق	العوامل التى يدل عليها الفرق بين القياسين فى كل حاله
المجموعة التجريبية (١) المجموعة التجريبية	٢٠ صف رابع ٢٠ صف خامس	اختبار مسح الأ	يتم فعلا تطبيق مقياس (١) ترتيب القيم (٢) القلق النفسى	عرض قصص الغاز + قصص دينى + تعزيز النموزج - تعزيز القدوة	يتم	ف١	تأثير القياس قبل التجربه + العامل التجريبى + التفاعل
المجموعة التجريبية (٢)	٢٠ صف رابع ٢٠ صف خامس			عرض قصص الغاز + تعزيز النموذج	يتم	ف٢	تأثير القياس قبل التجربه + العامل التجريبى + التفاعل
المجموعة الضابطه الضابطه	٢٠ صف رابع ٢٠ صف خامس			لا يدخل	يتم	ف٣	تأثير القياس قبل التجربة + التفاعل

سبق هذا التصميم التجريبى اجراء دراسة (استطلاعيه) فى مارس ١٩٩٠ حيث وزع الباحث استماره (ملاحظه السلوك القيمى) عند الاطفال من إعداد (حسن شحاته) على الاطفال من الصفوف الرابع والخامس الابتدائى . ولكنها لم تفى بالغرض المطلوب الذى سعى اليه الباحث الحالى حيث اسفرت ردود فعل أولياء الأمور عن الآتى .

أ) اكثر من ٢٥٪ من أولياء الامور (أجابوا) بنعم ، لا فى نفس الوقت امام كل موقف حيوى يشير الى القيمة التربوية .

ب) ما لا يقل عن ٣٠٪ من أولياء الأمور (تركوا) اكثر من ثلاث قيم تربويه لم يدون أمامها لا بالايجاب او بالنفى .

ج) حوالى ١٥٪ تم اعادتها الى الباحث دون استجابات .

د) لم يتمكن الباحث من استضافه سوى ٤٪ من الآباء لمناقشه عبارات الاستمارة معهم .

وقد تحدث الباحث مع اداره المدرسة ، فأحيط من خلال اجتماعات مجلس الآباء التى لم ينتظم فى حضورها اكثر من عشره أو اثنتا عشر ولى أمر علما بأن المدرسة تضم اكثر من خمسمائه طفل .

مما أدى بالباحث الى اعداد مقياس ترتيب القيم وتقنينة

معوقات تنفيذ البرنامج الذى اعده وخطط له الباحث

هناك بعض المعوقات وقفت كحجر عثره أمام طموح الباحث للحصول على نتائج اكثر دقه وواقعية . هذه المعوقات تتمثل فى :-

ان فترات التطبيق تم تحديدها مع ادارة المدرسة رغبه من الادارة والباحث فى الا يؤثر البرنامج المخطط لة على سير الدراسة بالمدرسة خاصة وأن الصفين الرابع والخامس لهما رعايه خاصة من ادارة المدرسة حيث انهما السنتان النهائيتان باعتبار ان نتائجهما واجهة للمدرسة لهذا تم تحديد (حصص التربية الرياضية والموسيقيه والوقت المخصص للانشطه لتنفيذ البرنامج لعدم اضاعه حصص المواد الاساسيه مثل اللغه العربيه والحساب والعلوم والمواد الاجتماعيه على الطلاب المشتركين فى الدراسة خوفا من شكوى الأباء وتزمر مدرسى المواد الاساسية . الا ان ذلك قد أثر على درجه تقبل عينة الدراسة للبرنامج . حيث ادى حرمان المشتركين فى التجربه من الحصص الخاصه بالتربية الرياضيه والتربية الموسيقيه وحصص النشاط الى فقد ان عمليه الاستمتاع والتنفيس والتعبير الحركى والوجدانى الى تزمر وسخط الأطفال وقد كان البعض يندب حظه فى الاختيار العشوائى من أجل الاشتراك فى البرنامج حيث حرم من الاستمتاع بفترات الراحه وحصص الترويح ، مما حدا بالباحث الى استخدام كل الطرق لجذب انتباه الاطفال لعرض القصص .

وفيما يختص بالدراسة البعديه (الارتباطيه) المقارنه لعلاقه الشلل العضوى بالقلق النفسى وترتيب القيم التربوية عند الأطفال العاديين والمشلولين حركيا الحلقتين الاولى والثانيه من التعليم الاساسى . ولقد تم اختيار عينه العاديين عشوائيا والمشلولين عمديا عن طريق المضاهاه Matching .

جدول رقم (٣٧)

الحاله الصحية والجنس / المرحله التعليمية	عاديين			شلل عضوى		
	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
الحلقه الاولى	٤	٦	١٠	٤	٦	١٠
اعدادى	٥	٥	١٠	٥	٥	١٠
اجمالى	٩	١١	٢٠	٩	١١	٢٠

أدوات دراسة البعد الثانـــى :

مقدمـــة :

تعتبر دراسة القيم من الدراسات الهامه فى مجال البحوث النفسيـــه فهى ترتبط بالعديد من النواحى النظرية والتطبيقية فى ميدان علم النفس وبخاصه علم النفس التربوى والاجتماعى وأيضا علم النفس الاكلينيكى . وهكذا اختار الباحث أدواته .

أولا : الأدوات المستخدمه فى الدراسة السيكومتريه التجريبية المقارنه

(١) تحليل مضمون (قصص الألغاز والقصص الدينى) .

(٢) مقياس ترتيب القيم التربوية عند الاطفال . من اعداد الباحث

(٣) مقياس الشخصية للاطفال " القلق النفسى " من اعداد الباحث

ثانيا: الأدوات المستخدمة فى الدراسة الكلينيكيه المتعمقه

١) تاريخ الحالـــة .

٢) اختبار تكملة الجمل الاسقاطى " التوافق النفسى " من اعداد الباحث

٣) المقابلة الكلينيكيه (الحره - المقيده)

٤) الملاحظه بالمشاركـــه .

٥) مقياس مفهوم الذات من تعديل الباحث

٦) مقياس المشاهدين الوهميين

أ) مقياس الذات الدائمـــه .

ب) مقياس الذات المؤقتـــه .

٧) تحليل مضمون استجابات الحالات على

أ) اختبار تكمله الجمل الاسقاطـــى .

ب) مفهوم الذات .

جـ) مقياس المشاهدين الوهميين .

د) المقابلات الاكلينيكيه .

أولا : ادوات الدراسة السيكومترية المقارنـــــه

(١) تحليل المضمـــــون

يعتبر تحليل المضمون أحد الاساليب المستخدمة للافادة من المعلومات المتاحة عن طريق تحويلها الى ماده قابله للتلخيص والمقارنه باستخـــدام التطبيق الموضوعى والمنهجى المنظم لقواعد التصنيف .

ويعرفه " باركوس Barckos) بأنه مصطلح يستعمل ليعنى به التحليل العلمى للرسائل الاعلامية ، وهو يعتبر طريقه لمعالجه المعلومات التى يعاد تنظيم محتوى الرسالة الاعلاميه من خلال تطبيق مجموعة قواعـــد تصنيفية تتسم بالموضوعية والنظام فى بيانات يمكن ان تلخص وان تقارن(٥٠٧)

اما " ريتشارد بور " فيعتقد بأن تحليل المحتوى منهج تحليل واداة ملاحظه فى نفس الوقت فبدلا من ملاحظه سلوك الافراد مباشره أو مطالبتهـــم بالاستجابه لمقاييس معينه ، فان الباحث يرجع الى الرسائل التى يكتبونها وبتحليله لماده هذه الرسالة يمكنه معرفه الرد على تساؤلاته ، وهـــذا يسمح للباحث ان يلاحظ الرساله فى الزمان والمكان الذى يحدده دون ان يشعر الراسل بذلك مما يوفر له مزيدا من الموضوعية ، ما كانت تتاح لـــه لو انه قابل الراسل شخصيا وأطلعه على هدفة .

ويقول (حامد ربيع) ان تحليل المضمون يجب ان يفهم أساسا علـــى انه عمليه عزل خصائص فكريه معنيه والبحث عن مصادرها ، تكرارهـــا ، وملابساتها ، علاقاتها الارتباطيه بغيرها من الحقائق التى تدور حـــول الرسالة موضوع التحليل وهذا يبدأ بمسح تصنيفى للعناصر (كالكلمـــات المفتاحيه أو دلالات اتصال ما ، قيم - مقاصد ، مراجع ضمنيه أو صريحه (٥٠٨) وان كانت تتفق دوائر المعارف الدوليه مع القواميس العلمية المتخصصـــه على أن يستخدم فى دراسة مضمون وسائل الاعلام المطبوعة او المسموعـــة - وذلك باختيار عينه من اطار موضوع التحليل وتقسيمها وتحليلها كميـــا-

(٥٠٧) OLER. H. OBSTI: Content Analysis for the social Sciences and Humanities.

(٥٠٨) مختار التهامى : تحليل مضمون الدعاية فى النظريه والتطبيق (القاهرة دار المعارف ، ١٩٧٤) ص ١٠ - ١٢

وكيفيا على اساس خطة منهجيه منظمه ، فان هذا لا يتم الا بواسطة اطـــار مرجعى يسمح بفهم المحتوى الظاهر والمحتوى الغير معلن .

هذا التعريف الأخير يتفق الى حد كبير مع تعريف (بيرلسون - ١٩٤٨) على انه طريقه للبحث تهدف الى الوصف الموضوعى الكمى والمنظم للمحتـــوى الظاهر لمادة الاتصال .(٥٠٩)

وهو يتفق الى حد كبير مع تعريف (جانيس) بأنه اسلوب يهدف الـــى تبويب خصائص فى فئات وفقا لقواعد يحددها البحث ، وليس بمجرد العـــــد الاحصائى للمعانى التى تتضمنها الماده موضوع التحليل ، ويعتقد (بـــول) انه مجرد اسلوب لانه لم يتوافر له بعد الاطار النظرى الذى يجعل منه منهجا من مناهج البحث المستقله .

ويعرف (عبد الباسط محمد) تحليل المضمون بأنه أسلوب يهـــــدف الى الوصف الموضوعى المنظم الكمى للمحتوى الظاهر للاتصال .(٥١٠) ويتفـق معه (جمال زكى والسيد يسى) أما (زيدان عبد الباقى) فيرى أن المضمون من وجهة نظره- منهج واداه للوصف الموضوعى المنظم والكمى للمحتـــــوى الظاهر لماده الاتصال .وانه يستخدم ايضا فى تصوير الاوضاع الاجتماعيـــه والاقتصاديه والسياسية القائمه فى المجتمع ثم يرى انه اذا كـــــان استخدام هذا الاسلوب فى البدايه قاصرا على الدراسات الصحفيه ، فقـــد اتسع مجاله ليشمل الكتب والمجلات والمحادثات والخطب السياسيه والصـــور والأفلام السينمائيه والتليفزيون ثم تطور ليصبح منهاجا فى علم النفـــس الاجتماعى والتربيه والاداره وعلم السياسة .(٥١١)

---

(٥٠٩) طلعت عبد الحميد : اسلوب تحليل المضمون وحدوده المنهجية (القاهرة مجله التربية المعاصره - يناير ١٩٨٦) ص ٤٠٨

(٥١٠) عبد الباسط محمد : اصول البحث الاجتماعى (القاهرة ، مكتبه وهبه ١٩٨١) ص ٤٠٣

(٥١١) زيدان عبد الباقى : وسائل واساليب الاتصال فى المجالات الاجتماعيه والتربويه والاداره الاعلاميه .
(القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٧٤) ص ٣٠٣

اما (محمد الجوهرى) فيرى أن تحليل المضمون طريقه عالم الاجتماع من ملاحظه سلوك الافراد بطريقة غير مباشرة من خلال تحليلة للأشياء التى يكتبونها (الرموز اللفظية) والباحث الذى يستخدم تحليل المضمون كمنهج لجميع البيانات يهتم عادة بالمضمون الظاهر للوثيقة المكتوبة.(٥١٢)

اما (كيرلنجر) فيرى ان تحليل المضمون طريقه لدراسة وتحليل مواد الاتصال فى أسلوب موضوعى ومنظم وكمى بهدف قياس المتغيرات "(٥١٣)

وتقدم (ناديه سالم) تعريفا يضم الوظائف الرئيسية التى يقوم بها تحليل المضمون . تقول فى تعريفها .

تحليل المضمون هو أداة منهجية للدراسة الكمية وأداة الاتصال وأداه الاختبار فروض معينة من مادة الاتصال وأداة للتنبوء . وتكمن أهميه تحليل المضمون فى كونها منهجا لدراسة الظاهرة محل التحليل فى حالتها الديناميكية .

بينما يعرف (كلوز كريندورف) تحليل المضمون (١٩٨٠) على أنه " أحد الأساليب البحثية التى تستخدم فى تحليل المواد الاعلامية بهدف التوصل الى استدلالات واستنتاجات صحيحة Valid ومطابقه فى حالة اعاده البحث او التحليل

ويرى (سمير محمد حسين) أن تحليل المحتوى لم يظهر عليه تغير منذ (١٩٤٢ - ١٩٨٠) فالمحور واحد والاجراءات التى يستدل عليها من تعريف كلوز - كريتدورف - تعريف ليتش وبول ١٩٤٢ واحد ويقول تعريف (ليبتس) بأن تحليل المضمون يطلق على الأسلوب البحثى الذى يغطى المتطلبات التاليه :

---

(٥١٢) محمد الجوهرى : طرق البحث الاجتماعى (القاهرة ، دار الثقافه ١٩٨٢) ص ٢٢١

(٥١٣)

نقلا عن رشدى طعيمة : تحليل المحتوى فى العلوم الانسانيه مرجع سابق

- تحليل الخصائص اللغوية او الدلاله للرموز الاتصالية المستخدمة .
- تحديد تكرارات ظهور أو ورود أو حدوث هذه الخصائص بدرجه عاليه من الضبط الدقيق المحكم . أو تحديد القيم الكمية لهذه التكرارات
- امكانية تمييز هذه الخصائص بمصطلحات ذات صبغه عامه .
- امكانيه تمييزها ايضا باصطلاحات ذات صله بطبيعه فروض الدراسة ومجالاتها .
- الضبط الدقيق المحكم لهذه الاصطلاحات المستخدمه فى امكانيه التصرف على الخصائص الرمزية التى تمت دراستها .

ويخرج (سمير محمد حسين) من هذه التعريفات جميعها بتعريف شامل لتحليل المضمون فى ضوء استخداماته فى مجال الدراسة الاعلاميه : يقول التعريف " تحليل المضمون هو أسلوب أو اداه للبحث العلمى يمكن ان يستخدمه الباحثون فى مجالات بحثية متنوعة . وعلى الأخص فى علم الاعلام لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة الاعلامية المراد تحليلها من حيث الشكل والمضمون ،تلبيه للاحتياجات البحثية المصاغه فى تساؤلات البحث أو فروضه الاساسيه طبقا للتصنيفات الموضوعية التى يحددها الباحث وذلك بهدف استخدام هذه البيانات بعد ذلك . اما فى وصف هذه المواد الاعلاميه التى تعكس السلوك الانضالى العلنى للقائمين بالاتصال ، أو لاكتشاف الخلفيه الفكرية أو الثقافية أو السياسية أو العقائدية التى تتبع منها الرسالة الاعلامية ، وللتصرف على القائمين بالاتصال من خلال الكلمات والجمل والرموز والصور وكافه الأساليب التعبيرية شكلا ومضمونا ، والتى يعبر بها القائمون بالاتصال عن أفكارهم ومفاهيمهم وذلك بشرط ان تتم عمليه التحليل بصفه منتظمة ، ووفق أسس منهجية ومعايير موضوعية . وأن يستند الباحث فى عملية جمع البيانات وتبويبها وتحليلها على الأسلوب الكمى بصفه أساسيه .(٥١٤)

---

(٥١٤) سمير محمد حسنين : تحليل المحتوى (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٣) ص ١٧ - ٢٢

نقلا عن رشدى طعيمه : تحليل المحتوى فى العلوم الانسانيه (مرجع سابق) ص ٢٢ - ٢٤

اما التعريف الاجرائى الذى تبناه الباحث لهذه الدراسة فهو ان

" تحليل المضمون هو أداه منهجية تهدف الى تحليل ما يتضمنه مادة الاتصال (قصص الألغاز - القصص الدينى) من قيم تربوية فى أسلوب موضوعى ومنظم وكمى للمحتوى الظاهر والخفى الغير المعلن " ليبرز ما فيها من قيم واتجاهات ومواطن اهتمام من خلال التحليل الكيفى لها .

ويقصد الباحث

أ) فبالموضوعيه هى ان يكون هناك معامل ارتباط قد يصل الى اكثر من ٧٥٪ بين النتائج التى يقوم بها باحثان مختلفان على قدر واحد من الكفاءة والتدريب فى استخدام رموز تحليل لمادة معينه عن مواد الاتصال.

أو يتم بقيام الباحث باعادة التحليل فى فترات متباعده لنفس الماده لا تقل عن شهرين ثم عرض فئات النموذج المستخدم فى التحليل على محكمين لهم دراية أو اعمال فى هذا المجال وقبل ذلك تكون فئات النموذج وعناصرة محدده فى جمله او بضع جمل تحديدا دقيقا حتى تكون كل فئة جامعه مانعه .

ب) ومنظم بمعنى اننا لا نغفل اى قيمه تربويه متضمنه فى ماده الاتصال (قصص الالغاز - القصص الدينى) فى البحث الحالى .

ج) وكى بمعنى أننا نقوم بعمليه عد تكرار ورود القيمه التربوية فى القصه المراد تحليلها .

د) الظاهر والباطن بمعنى أن تتجاوز المحتوى الظاهر الى المحتوى غير المعلن عن طريق التطرق للمحتوى الباطن للمادة المقدمه فى النص القصص والحوار بين الشخصيات حيث يتعدى الوصف الكمى الى التحليل الكيفى الذى يبرز ما فيها من قيم واتجاهات ومواطن اهتمام .

الا أن الباحث لا يمكن لة الادعاء بأن اسلوب تحليل المضمون كاداة بحثية منهجية انه خلو من أى مضامين وتوجهات أيديولوجيه أو تخلو مما يسمى بذاتية الباحث وتوجهاته ويتفق الباحث مع (رشدى طعيمه) فى ان

تحليل المضمون ليس منهجا للبحث وانما هو اداه من ادوات البحث ويمكن ان تطلق عليه " تكنيك أو اسلوب فنى " كما يشير بذلك (بيرلسون) وهو يأخذ مكانه عند كتابه تقرير البحث الخمسه وهى

- مشكله البحث بما فى ذلك فروضه - مثطلقاته أو هما معا .
- منهج البحث واجراءاته ، أى الخطوات المنهجيه التى قام الباحث بها للاجابة عن الاسئلة التى حددبها مشكله البحث .
- خصائص المجتمع الأصلى الذى أجرى عليه البحث والعينه التى اختارها
- الاختبارات والادوات وأساليب القياس التى استخدمها الباحث وخاصه الاسقاطية منها - نتائج تحليل وتفسير البيانات التى جمعها الباحث (٥١٥)

(٢) مقياس ترتيب القيم التربوية عند الاطفال

مقدمة : دراسة استطلاعية لامكانيه تطبيق استماره ملاحظة السلوك القيمى للاطفال .

قام الباحث بالاستعانه باستمارة ملاحظه السلوك القيمى من اعداد (حسن شحاته) بتخطيط التصميم التجريبى للبعد الثانى من الرسالة بعد ان استأذن من معدها . تم طبع الاستمارة وتوزيعها على عدد من الطلبه والطالبات بالمدرسة الابتدائيه الملحقه بدار معلمات شبرا لكى يجيب ولى الأمر على هذه الملاحظات بنعم أم بلا .

قام الباحث بجمع الاستمارات المجاب عليها من أولياء الامور ، وتلاحظ الاتى .

- اكثر من ٢٥٪ من الاستمارات أجاب أولياء الامور على نفس الملاحظه مره بنعم ومره بلا .
- اكثر من ٢٥٪ ترك بمعدل (٤) قيم تربويه لم يجيب على عباراتها من عدد (١٠) قيم تربوية .
- لم تكن هناك استماره واحده من عدد (٢٤٠) استماره مجاب عليها اجابه كاملة .

(٥١٥) رشدى طعيمه : تحليل المحتوى فى العلوم الانسانيه مرجع سابق ص ٤١، ٤٢

- لم يحضر للمدرسة سوى عدد (٣) أولياء أمور لدراسة الاستماره ،والتعرف على الاجابه الصحيحة مع الباحث .

- تلك كانت معوقات تطبيق استماره ملاحظه السلوك القيمى عند الاطفال وهى من اعداد (حسن شحاته) .

خطوات اعداد مقياس ترتيب القيم التربوية عند الاطفال وتطبيقه :

١) أراد الباحث التغلب على معوقات التطبيق السابق فقرر اعداد مقياس ترتيب القيم التربوية يتم تطبيقه مباشره على الطفل عن طريق المقابله الشخصية .

٢) لم يقتنع الباحث بالاسلوب الذى أعد به (فرنون ولبذزى) مقياسها عن القيم على أساس طريقه شبرنجر للاسباب التى أشار اليها فى الجزء الخاص بالقيم ضمن الاطار النظرى للبعد الثانى .

٣) بالاستعانه بالدراسات السابقه وبتحليل محتوى ماتتضمنه بعض قصص الالغاز اختيرت عشوائيا على ان تتضمن عدد ٩ من مؤلفى قصص الالغاز وبعض القصص الدينى للاطفال اختيرت عشوائيا لمؤلفان هما (عبد التواب يوسف - احمد نجيب) .

٤) بعد تحليل محتوى هذه القصص السابقه حدد الباحث (١٥) خمسه عشر قيمه تربويه ليست بالطبع هى كل القيم التربوية التى يأمل المجتمع غرسها فى نفوس أطفاله .

٥) أعد الباحث المقياس من (٢٠) عباره ، لكل عباره ثلاث اجابات تدل على مواقف حيويه ، يقوم المفحوص بترتيب أفضليتها من حيث الانطباق علية ، على أساس ان العبارة التى يفضلها .

دائما يضع أمامها الرقم (١)

غالبا يضع أمامها الرقم (٢)

احيانا يضع أمامها الرقم (٣)

٦) تم التطبيق فردى وبواسطه الباحث (استماره مقابله) وطلب الباحث من الطفل بعد ان يعرض عليه المواقف الحيويه الثلاث لكل عباره ان يعقد ترتيب المواقف حسب أفضليتهما بالنسبه له .

٧) تم تطبيق المقياس على اطفال مدارس التعليم الاساسى الحلقتين (الاولى والثانيه) مستوى الدراسى الصفوف الرابع والخامس (الابتدائى) والاول والثانى والثالث (الاعدادى) -عاديين وذوى الشلل المخى " مشلولى الاطراف "

الخصائص السيكومترية للمقياس :

(أ) صدق المقياس

اتخذ الباحث الاساسى المنطقى محكا لصدق المقياس ككل ، فبعد ان جمعت العبارات التى وردت فى استجابات الأفراد ، قام الباحث بتطبيقها ثم استخلص العبارات التى يمكن ان تكون المجتمع الذى سوف يشتق منه الاختيار . أضيفت لها عبارات أخرى على منوال بعض الدراسات فى هذا المجال تم الاستفاده منها لكل من (سيد عبد العال - محمود ابو النيل - حسن شحاته) .

وقد تم عرض العبارات على مجموعة من المحكمين الـ فى علم النفس والتربية بغرض اختيار صدق تمثيلها وآخذت العبارات التى حازت موافقه ٨٠ ٪ فأكثر.أسماء المحكمين :

١) أ.د: حامد زهران ٢) أ.د/ سيد عثمان ٣) أ .د/ سعد عبد الرحمن
٤) أ.د/ لطفى فطيم ٥) أ.د/صالح حزين ٦) أ.د/ ليلى كرم الدين
٧) أ.د/ احمدخيرى حافظ ٨) أ.د/ محمد خليل ٩) أ.د/ حسن شحاته
١٠) د/ فتحى الشرقاوى .

(ب) ثبات المقياس :

تم حساب ثبات الاختبار بطريقه اعادة الاختيار Test Retest بفاصل زمنى ٢١ احدوعشرون يوما . وقد استخدمت معادله بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجات التطبيق الاول والثانى على (٥١) طالب وطالبه (عاديين - ذوى شلل مخى) فى مستوى عمرى (١٠ - ١٥) سنه . تضمنت طلاب الصفوف الرابع والخامس (الحلقه الاولى من التعليم الاساسى) - الاول - الثانى - الثالث (الحلقه الثانيه من التعليم الاساسى) .

وقد كان الارتباط ر = + ٨٨٩ر طردى قوى

العينه (أ) ٩ تلاميذ (ذكور - اناث) كعينه عشوائيه اختيرت من كل فصل بفصول المدرسة الابتدائيه الملحقه بدار معلمات من العينه الكليه .

قيمة

٩ × ٤ = ٣٦ × ١٥ × ٤ = ٢١٦٠ ÷ ٩ = ٢٤٠

(ب) عاديين ومشلولى اطراف من المرحله الاعداديه ١٠ × ١٥ × ٤ = ٦٠٠

٦٠٠ ÷ ١٠ = ٦٠

(ج) مشلول اطراف مرحله ابتدائيه ٥ × ١٢ × ٤ = ٣٠٠ ٣٠٠ ÷ ٥ = ٦٠

ن = ٣٦٠

مجـ س = ٦١١٠ مجـ ص = ٦١٢٤

مجـ س^{٢} = ١١٦٨٠٤ مجـ ص^{٢} = ١١٧١٠٨

ر = + ٨٨٩ر (ارتباط طردى قوى)

(د) تصحيح المقياس

- يعطى ثلاث درجات للتفضيل الذى يتم بوضع علامه × بين القوسين اسفل (دائما) والمحدد برقم (١) من قبل المفحوص .
- يعطى درجتان للتفضيل الذى يتم بوضع علامه × بين القوسين اسفل (غالبا) والمحدد برقم (٢) من قبل المفحوص .
- يعطى درجه واحده للتفضيل الذى يتم بوضع علامه × بين القوسين اسفل (احيانا) والمحدد برقم (٣) من قبل المفحوص .

	الدرجه	الكليخ
(١) دائما	٣ × ٢٠	= ٦٠
(٢) غالبا	٢ × ٢٠	= ٤٠
(٣) أحيانا	١ × ٢٠	= ٢٠

الدرجه الكليه ١٢٠ درجه

تطبيقات المقياس والكشف عن صلاحيته

(١) امكن للباحث فى الدراسة الحاليه استخدامه فى دراسة مقارنه بين ترتيب القيم التربويه لدى اطفال التعليم الاساسى (عاديين - ذوى الشلل المخى) فى سن ١٠ - ١٥ سنه وبيان صلاحيتة فى المقارنه بينهما .

(٢) أمكن للباحث فى الدراسة الحاليه استخدامه فى دراسة تجريبية لبيان أثر التعزيز البديل على اكساب القيم التربوية عند اطفال الحلقه الاولى من التعليم الأساسى (١٠ - ١٢ سنه) .

الأتى جداول توضح توزيع افراد العينه المستخدمة فى التحقق من الثبات والصدق والمحقق من مدى صلاحية الاختيار

جدول رقم (٣٨) يوضح

توزيع افراد مجموعتى الدراسة طبقا للمستوى الدراسى

	المصابون بالشلل المخى					العاديون				
الصف الدراسى	ابتدائى		اعدادى			ابتدائى	اعدادى			
	الصف الخامس	الصف الاول	الصف الثانى	الصف الثالث	المجموع	الصف الخامس	الصف الاول	الصف الثانى	الصف الثالث	اجمالى
الجنس ذكور	٤	٣	-	٢	٥	٤	٣	-	٢	٥
الجنس اناث	٦	٣	٢	-	٥	٦	٣	٢	-	٥
اجمالى	١٠	٦	٢	٢	١٠	١٠	٦	٢	٢	١٠

من الجدول السابق يتضح منه عدد افراد العينه المنتقاه بالطريقه العمديه فقد تعمد الباحث ان تشتمل العينه على المشلولين عضويا والمقيدين بمدارس التعليم الاساسى الحلقه الاولى (الصف الخامس) والحلقه الثانيه الاول والثانى والثالث على ان يختار الطفل المعوق صديق له يتم اجراء الدراسة المقارنه عليه وهنا يجدر الاشارة الى التفرقه بين الزميل والصديق حيث يفرض الاول عليه كزميل اجبارى داخل الفصل أمام الصديق فهو من اختيار الطالب لانه يرتاح اليه سواء من داخل الفصل او خارجه ويكون الاختيار بالمضاهاه .

جدول رقم (٣٩) يوضـــح

توزيع أفراد مجموعتى الدراسة (الحلقه الاولى)

للتعليم الاساسى طبقالمدارسهـــم

الفئـــة	مدرســـة أم المؤمنين	مدرسة احمد عرابى	مدرسة خالد بن الوليد	مدرسة النيل	مدرسة الزهراء	مدرسة العامريه	مدرسة عباس العقاد	اجمالى العينه
شلل مخى	٢	١	٢	١	٢	١	١	١٠
عاديين	٢	١	٢	١	٢	١	١	١٠

العينه بطريقه المضاهاة

اختيار الصديق من نفس الفصل أو من فصل آخر فى

نفس السن والصف الدراســـى

جدول رقم (٤٠) يوضـــح

توزيع افراد مجموعتى الدراسة (الحلقه الثانيه)

للتعليم الاساسى طبقا لمدارسهـــم

المدرسة / الفئة	روض الفرج بنيـن			شبرا بنات صباحـى			شبرا الحديثه بنات		
	صباحى			صباحى			صباحى - مسائـى		
	الصف الاول	الثانى	الثالث	الصف الاول	الصف الاول	الصف الثانى	الصف الاول	الصف الثانى	
شلل مخى	٢	-	٢	١	١	١	١	٢	١٠
عادى	٢	-	٢	١	١	١	١	٢	١٠

اختيار الصديق او الصديقه من نفس الفصل أو من فصل آخر فى نفـــس السن والصف الدراسى والمستوى الاقتصادى والاجتماعى بطريقه المضاهاه .

جدول رقم (٤١) يوضـــح

توزيع افراد عينه الشلل المحنـــى

طبقا لنوع الاصابـــه

	الجنس / الاصابه	الحلقه الاولى			الحلقه الثانيه			المجموع الكلى
		ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	
١	شلل فى طرف واحد							
	أ) فى أحد الساقين							
	- يمنى	٣	١	٤	٢	٣	٥	٩
	- يسرى	١	٢	٣	-	-	-	٣
	ب) فى أحد الذراعين							
	- يمنى	-	-	-	١	١	٢	٢
	- يسرى	-	-	-	-	-	-	-
٢	شلل فى طرفين							
	أ) فى الساقين	-	١	١	-	١	١	٢
	ب) فى أحد الساقين واحد الزراعيه	-	-	-	-	-	-	-
	رجل يمنى ويدين	-	٢	٢	٢	-	٢	٤
		٤	٦	١٠	٥	٥	١٠	٢٠

(٣) مقياس الشخصيه للأطفال

(١) ثبات الاختبار وصدقه

يعتبر ثبات الاختبار وصدقه من أهم صفات الاختبار الجيد الذى ينبغى ان تحدد قبل البدء فى استخدامه على نطاقا واسع ، والأخذ بنتائجه وذلك حتى يكون الاخصائى النفسى او الرياض او الباحث الاجتماعى أو المعلم على ثقه من أن الاختبار الذى يستخدمه اختبار ثابت ، اى انه يعطى نفس النتائج تقريبا فى كل مره يطبق فيها على نفس الفرد أو المجموعة ، فلا يعطى نتائج متباينه فى كل مره يطبق فيها .(٥١٦) كذلك فان مفهوم الثبات من وجهه النظر السيكومتريه تتعلق بثبات كفاءه الاختبار على التمييز بين الأفراد .(٥١٧)

وكذلك ينبغى ان يكون الاختيار صادقا بمعنى ان يقيس الصفه أو الصفات التى وضع من أجلها فلا يقيس صفه أخرى أو مجموعة أخرى من الصفات.(٥١٨) وان الهدف من الصدق هو ان تؤدى اداه البحث الى الكشف عن الظواهر أو السمات التى يجرى من أجلها البحث .

وقد أعد الباحث الحالى " مقياس الشخصية للاطفال "* وهو يقوم على أساس تحدى مستوى القلق عند الاطفال " العاديين والمشلولين حركيا أو ذوى الشلل العضوى أو المخنى ". وقد على الاطفال من سن العاشره وحتى الخامسه عشر ، وهو يتميز بثبات وصدق عال ، وامكن عن طريقه التفرقه بين الاطفال " العاديين والمشلولين حركيا " والكشف عن عده نواح من شخصية الطفل ، يمكن ان يطلق عليها التكيف العام .

---

(٥١٦) عطيه محمود هنا : اختيار الشخصيه للاطفال وقيمته فى البحوث النفسيه ص ٣٢

(٥١٧) امينه محمد كاظم : حول التفسيرات المتباينه لنتائج الاختبارات (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعيه ، ١٩٨١) ص ٤٣

(٥١٨) عطيه محمود هنا : مرجع سابق ص ٣٢

* ارجع الى الملاحق فى نهايه الرسالة .

(٢) خطوات بناء المقيـــــاس

أ) تكونت عبارات المقياس من خلال عدد من الاسئله وجهت لعينـــــه استطلاعيه من الاطفال الذكور والاناث فى المرحله السنيه من سن ١٠ - ١٥ سنه وهم من الاطفال المترددين على " معهد شلل الأطفال بامبابة "وبعض مدارس التعليم الاساسى (الحلقتين الاولى والثانيه) التابعين لادارة شمـــــال القاهرة التعليمية بعيدا عن العينه الأصليه التى طبق عليها البحث .

ومن خلال ذلك تم وضع مقياس الشخصية للاطفال بعد ان استقر تعريـــف الباحث للقلق على أنه .

" شعور الطفل والمراهق بأخطار غامضة تهدد ذاته من الخارج " جسمى" والداخل " نفسى " .

ب) قام الباحث بتجربه المقياس للتأكد من سلامته قبل تطبيقـــــه بصوره شامله على العينه الاستطلاعيه ، مع ترك الحريه لكتابه أى صعوبـــــه قد تعترضه فى المعنى .

ج) تم عرض عبارات المقياس بعد التعديلات النهائيه على المحكميـن من الثقاه فى علم النفس والتربية . وقد أبدى أغلبهم على وضوح العبارات من حيث الصياغه ومن حيث صلتها بمكوناتها ، وصلتها بالظاهرة المقاســـة وقد ذكرت بعض الملاحظات والتى أخذت فى الاعتبار عند صياغه المقياس فـــى صورته النهائيه بعد استبعاد العبارات التى لم يتفق المحكمين علـــــى صلاحيتها .

د) للكشف عن الكذب فى استجابات المفحوصين لعبارات المقياس ، ثم اضافة عبارات مكرره وعددها (٦) ست عبارات عكسيه لأخرى ، بمعنى انـــــه لو أجاب المفحوص على العبارة الاولى " بنعم " فعليه ان يجيب علـــــى العبارة العكسيه لها " بلا " والا كشف المقياس عن كذبة .

والعبارات هى على التوالى :

(٣ - ١٣) - (٢٠ - ٣٠) - (٢٩ - ٣٩) - (٤٢ - ٥٢) (٤٧ - ٥٧) - (٤٩ - ٥٩) .

ولكشف الكذب فى استجابه المفحوص يؤكد الباحث على انه

- اذا تناقض المفحوص فى اثنين منها لا بأس .
- اذا تناقض المفحوص فى ثلاث يشك فى اجاباته .
- اما اذا تناقض فى (٤) اربعه منها فتستبعد استمارتة .*

(٣) الخصائص السيكومتريه للمقياس

أ) ثبات المقيـــــاس

تم حساب ثبات الاختيار بطريقه "اعادة الاختيار "

بفاصل زمنى شهر . لعينه تضمنت ٤٠ طفلا (ذكور - اناث) - من فئـــــات (عاديين - مشلولى الاطراف) فى مرحله سنيه من (١٠ - ١٥) سنه . ينتمون الى تلاميذ التعليم الاساسى الحلقتين (الاولى والثانيه) من الصفـــــوف الرابع الابتدائى حتى الثالث الاعدادى .

وقد استخدمت معادلة بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجـــــات التطبيقين الاول والثانى .

وقد كان معامل الارتباط ٩١ر٠ (ارتباط طردى قوى) .

ب) صدق القياس

- اتخذ الباحث الاساسى المنطقى محكا لصدق المقياس ككل ، فبعـــــد أن جمعت العبارات التى وردت فى استجابات افراد العينه الاستطلاعيـــــه من طلاب مدارس الحلقين الاولى والثانيه من الصفوف الرابع حتى الثالـــث الاعدادى من (١٠ - ١٥) سنه بعد تطبيقها عليهم ، ثم استخلص العبـــارات التى يمكن أن تكون المجتمع الذى سوف يشتق منه الاختيار . اضيفـــــت لها عبارات أخرى من الدراسات فى هذا المجال مضافا اليها عبـــــارات كشف الكذب . وقد تم عرض العبارات على مجموعة من المحكمين من الثقـــاة فى العلوم النفسيه والتربويه ، بغرض اختيار صدق تمثيلها وأخذت العبارات التى أخذت بموافقه ٨٠٪ فيما اعلى .

---

* يشكر الباحث الاستاذ الدكتور / سيد عبد العال أستاذ علم النفـــس بكليه الاداب جامعه عين شمس لمساعدتى فى اعداد عبارات كشـــف الكذب فى اجابات المفحوص وشروط استبعاد الاستمارة التى يتـــم التحقق من كذب صاحبها من المفحوصين .

والأتى اسماء المحكميـــن

١) أ٠د / سليمان الخضرى الشيخ	استاذ علم النفس بكليه التربيـــة جامعة عين شمس .
٢) أ٠د/ عبد الحليم محمود السيد	استاذ ورئيس قسم علم النفس كليـــة الاداب جامعه القاهرة
٣) أ٠د/ لطفى محمد فطيم	استاذ ورئيس قسم الاعلام التربوى كليه التربيه النوعيه بالدقى .
٤) أ٠د/ سيد عبد العال	استاذ علم النفس بكليه الآداب جامعه عين شمس
٥) أ٠د/ ليلى عبد الجواد	استاذ علم النفس بالمركز القومـــى للبحوث .
٦) أ٠د/ مايسه المفتى	استاذ علم النفس بكليه الأداب جامعه عين شمس
٧) أ٠د/ نبيل الزهار	استاذ ورئيس قسم علم النفس جامعة قنـــاة السويس .
٨) أ٠د/ فايزة يوســف	أستاذ علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفوله
٩) د/ العارف بالله الغندور	مدرس علم النفس بكليه الأداب جامعـــة عين شمس
١٠) عميد/ مصطفى كامل	مدرس علم النفس بكلية الآداب جامعه عين شمس

(ب) قام الباحث بايجاد الصدق التلازمى لمقياس الشخصية للأطفال وذلـــك بتطبيقه على عينه من الاطفال من سن ١٠ - ١٥ سنه مع مقياس القلق الصريح من اعداد (جانيت تيلور) J. Taylor على نفس عينه الاطفـــال المستخدمة فى البحث وعددهم (١٠ طفل ذكور واناث عاديين ومشلولى اطراف)

ولقد كان معامل الارتباط ٦٦٩ر بين درجات الاطفال على المقياسيـــن

مجـ س ص = ١٢٤٥٣

مجـ س = ٥٦٥ مجـ ص = ٤٠٦

مجـ س^{٢} = ١٧٩٧٩ مجـ ص^{٢} = ٩٣١٠

ن = ٢٠

$$ر = \frac{\text{مجـ س ص} - \frac{\text{مجـ س} \times \text{مجـ ص}}{\text{ن}}}{\sqrt{\text{مجـ س}^{٢} - \frac{(\text{مجـ س})^{٢}}{\text{ن}} \times \text{مجـ ص}^{٢} - \frac{(\text{مجـ ص})^{٢}}{٢}}}$$

ر = ٠ر٦٦٩

(جـ) تصحيح المقيـــاس

تعطى درجه واحده عن كل اجابه " نعم "

ويحدد مستوى القلق الذى يعانيه المفحوص والفئه التى ينتمى اليها حسب الجدول التالى (*)

صفـــر	٢٠	قلق خفيـــف
٢١	٣٢	قلق متوســط
٣٣	٤٤	قلق شديـــد
٤٥	٦٠	قلق شديد جدا

* تم استخراج هذا الجدول من عينه قوامها (١٧١) طفل ومراهق ذكـــور - اناث - عاديين ومشلولى الاطراف .

اختبروا عشوائيا من الصفوف الرابع الابتدائى حتى الثالث الاعدادى من (١٠ - ١٥) سنه من ادارة شمال القاهرة التعليميه .

وقد تم استخـــراج

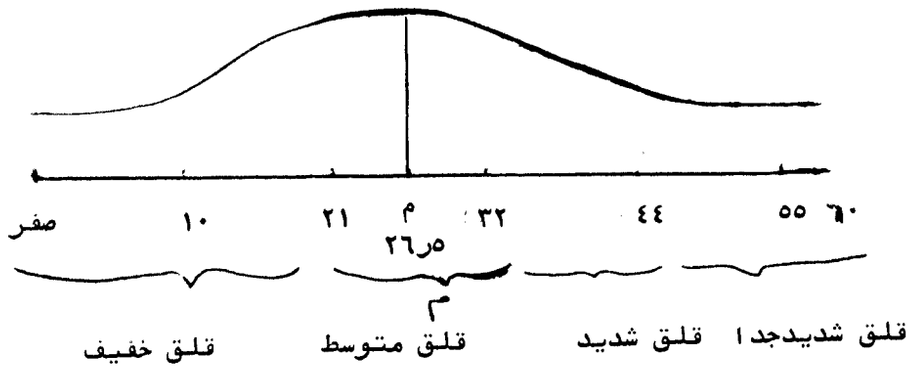
المتوسط الحسابى ٢٦ر٤٦٢ اى ٢٦ر٥ تقريبـــا

الانحراف المعيارى ١٠ر٧٩١ أى ١١ تقريبـــا

مجـ للقيـــم ٤٥٢٥

ويمكن تمثيل ذلك على المنحنى الاعتدالى

		عـــاديـــــن					مشلول الاطـــراف					اجمالى
		خفيف	متوسط	شديد	شديد جدا	اجمالـى	خفيف	متوسط	شديد	شديد جدا	اجمالى	
ابتدائى	العدد	٥٧	٤٨	١٥	–	١٢٠	–	٤	٢	٤	١٠	١٣٠
	النسبه	٤٧ر٥	٤٠٪	٢ر٥	–	٪١٠٠	–	٤٠	٢٠	٤٠	١٠٠	٪١٠٠
اعدادى	العدد	٢	١٠	١٥	٣	٣٠	–	٢	٦	٣	١١	٤١
	النسبة الثانيه	٦ر٧٪	٣٣ر٣	٥٠	١٠	٪١٠٠	–	١٨	٥٥	٢٧	٪١٠٠	١٠٠
	الثالث											
اجمالى		٥٩	٥٨	٣٠	٣	١٥٠		٦	٨	٧	٢١	١٧١
		٣٩ر٣	٣٨ر٧	٢٠	٢٠	٪١٠٠		٢٨ر٦	٣٨ر١	٣٣ر٣	٪١٠٠	٪١٠٠



شكل رقم (٨)

(د) تطبيقات المقياس والكشف عن دلالة صلاحية للقياس :

هذا وقد قام الباحث بعد ذلك بدراسة مقارنة بين العاديين والمشلولين حركيا من الاطفال فى سن ١٠ - ١٥ سنه ومن نفس البيئه والمستوى الدراسى قارن فيه بين درجاتهم فى وذلك يقصد تحديد أهميه هذا المقياس فى التفرقه بين العاديين والمشلولين حركيا .

العينه

وقد كانت المجموعة التجريبية التى اجرى عليها مقياس الشخصية للاطفال من بين الاطفال العاديين ومشلولى الاطراف من سن ١٠ - ١٥ سنه وبمستوى دراس الصفوف الرابع والخامس الابتدائى والاول والثانى والثالث الاعدادى ، بمدارس التعليم الاساسى التابعه لادارة شمال القاهرة التعليمية .

وقد قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعياريه والتباينات للبنين والبنات من الذكور والاناث (عادين ومشلولى الاطراف) كل على حدة ولمجموعها .

وقد قام الباحث بعد ذلك بحساب الدلالة الاحصائيه للفروق بين المتوسطات لمجموعات العاديين ومشلولى الاطراف باستخدام المعادلة .

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$ فى حالة تساوى العينه

حيث $م_1$ = متوسط قيم المجموعة الاولى ٢٧ر٧

$م_2$ = متوسط قيم المجموعة الثانية ٣٨ر٣

$ن_1$ = عدد افراد المجموعة الاولى ٢٠

$ن_2$ = عدد افراد المجموعة الثانيه ٢٠

$ع_1$ = الانحراف المعيارى للمجموعة الاولى ٧ر٦٣٧

$ع_2$ = الانحراف المعيارى للمجموعة الثانيه ٩ر٤٧٦

وكانت ت = ٢ر٧٦١ معنوى عند ٠ر٠٥ ، ٠ر٠١

ثم قام الباحث باستخدام اختبار ت لدلالة الفروق فى الفترة ما بين التطبيق الاول والتطبيق الثانى للمجموعات الثلاث التى اجرى عليها البرنامج المقترح فى الدراسة الحاليه وكانت نتائجه كالاتى

	$م_1$	$م_2$	$ع_1$	$ع_2$	اختبار ت	٠ر٠٥	٠ر٠١
مجموعة تمرين ١	٢٨ر٩٢٥	٢١ر٠٥٠	٧ر٤٣٣	٨ر٨٨٩	٤ر٢٤٥ xx	٢ر٠٢٠	٢ر٧٠٤
مجموعة تجريبيه ٢	٢٥ر٩٥٠	٢٠ر٣٧٥	٧ر٦٥٣	٦ر٨٤٩	٣ر٣٨٩ xx		
مجموعة ضابطه	٢٨ر٠٧٥	٢٤ ر٥٠	٧ر٧٤١	٨ر٣٧٩	١ر٩٥٦	غير معنوى	

ثانيا : ادوات الدراسة الكلينيكية المتعمقه

(١) : تاريخ الحاله

يشير " محمود الزيادى " الى انه على الرغم من اننا نضع اطارا موحدا لكتابة تاريخ الحياة ، فهو يختلف من حالة الى حالة فى طريق العرض طالما اننا تعتبر ان كل انسان نسيج وحدة.(٥١٩) وهى أداه اساسيه فى دراسة الحالة من منطلق التسليم فان حياة الانسان سلسله متتابعه من الحلقات وان كثيرا من اتجاهات الفرد وانماط سلوكه قد تمت وتطورت نتيجه

---

(٥١٩) محمود الزيادى : علم النفس الاكلينكى (مرجع سابق ص ١٩)

التعامل مع الاحداث والخبرات الهامه فى حياته ، ويسهم تاريخ الحالة أو تاريخ الحياة فى القاء الضوء على مرحله معينه من تاريخ الوحدة ، أو جميع المراحل التى مرت بها بقصد الوصول الى تعميمات عمليه .(٥٢٠) وتعتبر كل حالة ندرسها حالة فريده فى نوعها ، تتطلب دراسة خاصه تتلائم معها وتتفق مع ظروفها ، ومستوياتها العقليه وامكانياتها الاجتماعيه ، فضلا عن السن والتعليم والمستوى الاقتصادى والاجتماعى(٥٢١) وطريقه دراسة الحالة هى الطريقه التقليديه فى بحوث علم النفس الاكلينكى . وهى أساسا استطلاعيه فى منهجها ، كما انها تركز على الفرد ، وهى الوعاء الذى ينظم ويقيم فيه الاكلنيكى كل المعلومات والنتائج التى يحصل عليها عن الفرد ، عن طريق المقابله والملاحظه والتاريخ الاجتماعى والفحوص الطبيه والاختبارات السيكولوجيه فهى تدور اساسا حول الكائن الانسانى فى تفردة .(٥٢٢) وجدير بالذكر ان دراسة الحالة ينصب أساسا على التعمق فى دراسة مرحله معينه من تاريخ الوحدة بهدف القاء الضوء على الوضع الراهن للحالة ... بما يمكن ايضا من التنبوء بمسار هذه الحالة فى المستقبل .(٥٢٣)

وقد تضمن نموذج دراسة الحالة الذى قامت الدراسة الكلينكيه المتعمقه عملية :-

١) البيانات المميزه والخلفيه التاريخيه

٢) زمن الاصابه ٣) المظهر الحالى والسلوك العام .

٤) سمات الشخصيه ومميزات السلوك الاجتماعى

٥) الاجتماع مع الأخرين والقدرة على تكوين علاقه مع الأخرين .

٦) ملاحظه عامه عن سلوك الطفل نحو الاطفال الأخرين ومفهومه عن ذاته وتوافقه النفسى وانحرافاته النفسيه وموقفه من الآباء والمدرسين والقرناء .

---

(٥٢٠) عبد الباسط محمد حسن : اصول البحث الاجتماعى مرجع سابق ص ٢٥٥

(٥٢١) عطيه هنا - محمد سامى هنا : علم النفس الاكلنيكى جزء اول مرجع سابق ص ٩٣

(٥٢٢) لويس كامل مليكه : علم النفس الاكلينيكى جزء اول مرجع سابق ص ٧٩

(٥٢٣) العارف بالله العندور : مقدمه فى مناهج البحث جزء ثانى مرجع سابق ص ١٤٧ ، ١٤٨ .

(٢) اختيار تكمله الجمل الاسقاطـــــى

(١) ظروف اعداد الاختيـــــار :

أ) بقصد تجنب مظاهر القصور التى تتضمنها المقاييس الموضوعيه عنـــــد الاستخدام مع العاديين ومع المصابين بالعجز الجسمى لاغراض المقارنه بين المجموعتين .

فالاختبارات الموضوعيه من جهه - قد لا تكشف عن الفروق المحتمـــــل وجودها فى ديناميات التوافق ، ومن المحتمل ان تختلف هذه الديناميـــات فيما بين المصابين بالعجز الجسمى والعاديين . ومن جهه أخرى هناك احتمال لان يمثل الاختبار الموضوعى نوعا من التهديد للطفل المعوق وهذا ما كـــان يحدث بالفعل ، مما لا يسمح لة باعطاء استجابات صادقه وأمينه على بنـــود مقياس من هذا النوع ، بمعنى أخر ، قد لا يكون الاختيار الموضوعى هـــــو الاداة الملائمه لدراسة الانماط التوافقيه لدى الافراد الذين يصابـــون بنوع من العجز الجسمى الواضح .

وحسب ما يشير اليه (ناجل Nagel) من كون المستجيـــب يعلم بأنه موضوع يهم السائل ، بالاضافه الىتفكيره فى النتائج التـــى قد تستخلص من اجاباته على موضوعات تشغله ، بالاضافه الى الطريقه التـــى تسير بها المقابله ، كل هذا قد يأتى الى الموقف بمؤثرات يكون لهـــا تأثير على الاستجابات التى تصدر عن المستجيب ، وذلك اما عن طريـــق اجابات مؤكده على موضوعات لم يفكر فيها من قبل او عن طريق ذكـــر آراء لا تمثل معتقداته الحقيقه ولا تعبر عن سلوكه المعتاد . ويمكـــن حل هذا المشكل حسب ما يراه (ناجل Nagel) عن طريق استخدام ادوات مثل الملاحظه المشاركه دون ان يعلم المشتركون انهم خاضعـــون للملاحظه أو باستخدام الطرق الاسقاطيه .(٥٢٤).

لهذا لجأ الباحث الى استخدام أداه من النوع الاسقاطى التى تتضمـــن تقديم مثيرات غامضه الى المفحوصين تتمثل فى الجمل الناقصه . وقـــد تضمنت الاداة التى اعدها الباحث عدد من المثيرات التى تهدف الى تقويـــم

---

(٥٢٤) E. Nagel: St ructure of science - New York (1961) p. 466-66)

. نقلا عن علا مصطفى انور : التفسير فى العلوم الاجتماعيه- دراسة فى فلسفه العلم.

درجه توافق المفحوصين مع بعض المواقف الاجتماعيه وبخاصه تلك المواقف التى يلعب فيها الرفاق والكبار أدوارا لها دلالتها ، كذلك تضمنت الاداة مثيرات تهدف الى الكشف عن طبيعه العلاقات بين الابناء والآباء وبما يشعر به الابناء تجاة اباءهم ، كذلك تضمنت مثيرات توضح مدى ادراك الفرد لذاته من خلال ادراك الآخرين له ومدى تأثير الاعاقه على مفهومه لذاته .

ب) ونظرا لرغبه الباحث فى محاولة الوصول الى اعماق نفس الطفل والمراهق المعوقين حركيا والتعرف على المخاوف والتوافقات السلبيه التى يمكن ان توجد لديهم والتى أحدثتها الاعاقه متفقا مع ما يراه (سبوك) من ان اعماق الطفل اذا عانت من فقدان الاحساس بالحب الدافىء من ناحيه أهلة أو من يقومون مقام الأهل ... فان اعماق هذا النوع من الاطفال يعرف كيف ينتقم لغياب هذا الحب .(٥٢٥) ورغبه الباحث فى اجراء دراسة مقارنه بين استجابات العاديين وذوى العجز الجسمى .

(٢) خطوات بناء الاختيار

(أ) بدء الباحث فى اعداد عبارات المقياس من خلال عدد من الاسئله وجهت لعينه استطلاعيه من المترددين على معهد شلل الاطفال بامبابه وعلى حمام السباحه الملحق بمدرسة التوفيقيه الثانوية التابع لادارة شمال القاهرة التعليميه وممن لم يدخلوا ضمن العينه الاصليه للبحث فى سن ١٠ - ١٥ من الصفوف الرابع حتى الثالث اعدادى (ذكور - اناث) .

(ب) ومن خلال ذلك تم وضع فقرات اختيار تكمله الجمل الاسقاطى بعد ان استقر الباحث على تعريف مفهوم (لسوء التوافق) على انه " عجز الطفل والمراهق نسبيا عن اقامه علاقات متبادله حميمه وايجابيه مع الآخرين، بما يعوقه عن تحقيق ذاته كما يتمثل ذلك فى ضعف الاستفادة من امكاناته للتقدم نحو تنميه قدراته وعلاقاته ".

---

(٥٢٥) سبوك : مشاكل الآباء فى تربية الابناء (ترجمه) منير عامر (القاهرة الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٨٨) ص ٩

ولا يتفق الباحث مع كل من يرى ان التوافق هو خفض لتوتر بمعنى التكيف فهذه مغالطه كبيره مردود عليها ، حيث ان تشخيص الفردكما يقول " سارتر" ما يمكن ان يكون فى مستقبله لا ما هو عليه فى حاضره . فالتوافقيه لدى المعوق ايا كانت نوع اعاقته (بصريه ، سمعيه ، عقليه أو حركيه) لا تعنى انكاره لعاهته أو اعاقته من أجل خفض التوتر ، فهذا ما يمكن ان تطلق عليه التوافق غير التكيفى أى التوافق على حساب أشياء أخرى . فبالقدر الذى يتمتع به الفرد من التوافقيه تكونكينونته الانسانيه مما يصفه " سارتر " فى حديثه عن الانسان السارترى بأنه (ليس مجموع مالا يملك وما يمكن ان يملك) . وهنا يكون تعريف الايجابيه كما يرى (مخيمر) ويتفق معه الباحث فى انها " القدرة على الاضطلاع بالمسئوليه اتخاذا للقرار والمضى به وبالآخرين اذا لزم الامر الى حيز التنفيذ . وكما يترجمه الباحث هنا (تقبل الفقد بدلا من انكاره) أو الامتناع عن المخدر بدلا من اشتهائة والمرونه بدلا من الجمود والتطرف فى دراسة سابقه للباحث .

(ج) قام الباحث بتجربه المقياس للتأكد من سلامته قبل تطبيقه بصوره شاملة على مجموعة من الاطفال شملت (عادين وذوى عجز جسمى) فى سن (١٠ - ١٥) سنه من تلاميذ الحلقتين (الاولى والثانيه) من التعليم الاساسى (ذكور - اناث) من الصفوف الرابع الابتدائى حتى الثالث الاعدادى . مع ترك الحريه لكتابه اى صعوبه قد تعترض فى المعنى من حيث كون احداهما مبهمه غير مفهومه أو دون معرفه لما تعنيه هذه العبارة لا مكان تعديلها. وتم عرض هذه التعديلات النهائيه على المحكمين من الثقاه فى الدراسات النفسيه والتربوية .

(٣) صدق المقياس

تم عرض عبارات المقياس على عدد من الثقاه فى الدراسات النفسيه والتربويه للتحكيم فى مدى صدق العبارات لقياس ما وضعت لقياسه وهم

١) أ.د/ لطفى محمد فطيم استاذ علم النفس ورئيس قسم الاعلام التربوى بكلية التربيه النوعيه بالقاهرة

٢) أ.د / سيد عبد العال — استاذ علم النفس بكليه الاداب جامعه عين شمس .

٣) أ.د/ ساميه حافظ — استاذ علم النفس بالمركز القومى للبحوث الاجتماعيه

٤) أ.د/ ليلى عبد الجواد — استاذ علم النفس بالمركز القومى للبحوث

٥) أ.د/ مايسه المفتى — استاذ علم النفس بكليه الأداب جامعه عين شمس .

٦) د/ العارف بالله الغندور — مدرس علم النفس بكليه الاداب جامعه عين شمس

٧) عميد/ مصطفى كامل — مدرس علم النفس بكليه الاداب جامعه عين شمس .

(٤) تطبيق الاختيار والكشف عن صلاحيته للاستخدام الاكلينيكى من خلال الاستجابات للسلسله الكامله من المثيرات الغامضه التى تضمنتها الاداة المستخدمه . امكن تمييز اتجاه واضح يتمثل فى ان الاطفال ذوى العجز الجسمى كانت أغلب استجاباتهم سلبيه بالمقارنه بقرنائهم العاديين وذلك فقد نجح الاختيار الاسقاطى فى التفرقه بين العاديين وذوى العجز الجسمى .

وتتفق نتائج تطبيق اختبار تكمله الجمل الاسقاطى الى حد كبير مع التعميمات التى وضعها " مايرسون"(٥٢٦) ونتائج دراسة (فتحى السيد عبد الرحيم)(٥٢٧) من ان الانحرافات الجسميه قد تؤدى لدى بعض الافراد الى أشكال من الاضطراب النفسى ، ولا تؤدى بمثل هذه النتيجه لدى افراد آخرين .

وترى هذه التعميمات ان تسلسل العلاقه بين الانحراف الجسمى وسوء التوافق النفسى يتم على النحو التالى :

---

(٥٢٦) ، (٥٢٧) فتحى السيد عبد الرحيم : استخدام المنهج الاسقاطى لدراسة بعض المواقف الاجتماعية كمتغيرات وسيطه بين العجز الجسمى وسوء التوافق النفسى .
دراسة ميدانيه فى البيئه الكويتيه (الكويت - مجله العلوم الاجتماعيه ، ١٩٨١) ص ٩٩ - ١١٩

١) لا يوجد انحراف جسمى يستلزم حالة من عدم التوافق النفسى .

٢) عندما يوجد اضطراب نفسى لدى شخص معوق جسميا ، فان هذا الاضطراب لا يكمن فى الانحراف ذاته ، بل يتخلل ذلك بعض المتغيرات الاجتماعيه .

٣) ان المتوسط بين الانحراف الجسمى من السلوك النفسى يحدث فى التتابع التالى :

أ) ان الشخص المصاب بعجز جسمى تنقصه اداه من ادوات السلوك الاجتماعى .

ب) ان الاشخاص الأخرين يدركون أن الفرد المعوق تنقصه هذه الاداه ويقللون من قدره نظرا لفقد انها .

ج) ان الشخص المصاب بالعجز الجسمى يتقبل تقويم الأخرين ، على انه اقل . استحقاقا وبالتالى يقلل من قدره نفسه .

٤) اما بالنسبه للدراسة المتعمقه فتتفق نتائج الباحث فى استخدام هذا الاختبار الاسقاطى مع ما يراة " ما يرسون " . Meyrson من أن

أ) الوضع الجسمى للفرد يعتبر مثيرا اجتماعيا .

ب) يوقظ توقعات معينه للسلوك .

ج) هذا الوضع يؤثر فى ادراك الفرد لذاته سواء بطريق مباشر من خلال مقارنه نفسه بالأخرين ، أو بطريق غير مباشر من خلال توقعات الأخرين منه .

واذا كنا بصدد تطبيق اختبار اسقاطى على اطفال المدرسة الابتدائية " الطفوله المتأخره " فقد يقال ان من سمات الاختيار الاسقاطى ان يتميز بغموض مدركاته ولكن هذا مزدود عليه بأن طفل هذه المرحلة تحتاج الى الوضوح لا الى الغموض لانه قد لا يتعامل مع مدركات غامضه على الاطلاق ، فقد تكون الموضوعات الأدميه أكثر مناسبه للتوحد والتقمص ، ولعل ما يؤيد هذا من الناحيه الواقعيه ان اطفال الصف الرابع والخامس الابتدائى يفضلون قصص المغامرات " الالغاز " والقصص البوليسيه وحكايات السوبر مان وما الى ذلك من القصص التى تحتوى على آدميين فالطفل فى فتره الطفوله المتأخره يقوى عنده الاعجاب بالبطولة ، حتى يصل الى ما يعرف بعبادة البطولة من الآدميين - اما عن التوحد فيشير (نجيب اسكندر ان الطفل يتوحد مع كثير من ابطال القصص فجميع اطفال العالم قد توحدوا مع بطله قصه

سندريلا .(٥٢٨) وعليه فان الباحث رأى أهميه عدم استخدام اختبارات اسقاطيه من نوع C.A.T نظرا لاستخدامها الحيوانات بدلا من الشخوص الأدميه ورأى اهميه اعداد اختبار اسقاطى من نوع تكمله الجمل من خلال دراسة استطلاعيه لعينه من الاطفال والمراهقين (عاديين ومشلولين) فى المرحلة العمريه والتعليميه لنفس عينه البحث تكون عباراته اكثر مناسبه لاطفال هذه المرحلة ومن واقع مشكلات المجتمع المصرى ، حيث ان من مميزات هذا الاسلوب أو التكنيك (الاختبارات الاسقاطيه) كما يشير بذلك (سيد غنيم وهدى برادە) انها تكشف عن الحالات النفسيه الطارئه او الحديثه الوقوع بالنسبه للفرد والتى تكون قد مرت قبيل اجراء الاختبار أو وقت اجرائه .(٥٢٩) كذلك تعطى هذه الاختبارات الاسقاطيه فرصه للشخصيه من حيث هى ككل متكامل للتعبير عن مميزاتها ، كما ان عدم تقيد المفحوص باجابات معينه بعينه يعطيه فرصه ليعبر عن نزعات لم يكن يتوقعها المختبر(٥٣٠) ويعتقد الباحث اعتقادا جازما ان هذه الاختبارات ليست بمقاييس مقننه على أى نحو ، فالمعطيات التى نحصل عليها من الاختبار الاسقاطى انما تتحدد قيمتها ودلالتها الى الوحدة الكليه للشخصيه وتمكننا من ان تبلغ الى فهم هذه الشخصيه استنادا الى مفاهيم السيكودينامیه وذلك كله بعيدا عن المعايير الاحصائيه التى تستند اليها المقاييس المقننه فى تحديدها لمكان المفحوص من الآخرين بتجميع للنتائج الجزئيه ويتفق الباحث فى ذلك مع " فرج احمد فرج " ويختلف مع " فتحى السيد عبد الرحيم " فى تكميم استجابات المفحوصين ذوى الشلل المخى الى استجابات سلبيه وايجابيه ومحايده عند استخدامة للمنهج الاسقاطى فى دراسته الميدانيه فى البيئه الكويتيه والمشار اليها سابقا .

يقول فرج احمد فرج فى رسالته للماجستير عام ١٩٦٤ ما يلى :

---

(٥٢٨) منير اسكندر : نظرة اشتراكيه لعالم الطفل (القاهرة ، مجله الطليعه ، ١٩٦٦)

(٥٢٩) سيد محمد غنيم ـ هدى برادة = الاختبارات الاسقاطيه (القاهرة ، دار النهضه العربية ، ١٩٧٥) ص ١٤

(٥٣٠) بثينه قنديل : التفسير النفسى والتغير الاجتماعى فى قريه مصريه (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، الكتاب السنوى لعلم النفس ، ١٩٧٤) ص ١٢٣ .

ان المشكله الرئيسيه هى محاولة نقل مفاهيم القياس النفسى الى الاختبارات الاسقاطيه على الرغم من اختلاف طبيعه الموقف الفكرى النظرى لكل منهما .(٥٣١)

(٣) المقابلـــه

ان الباحث يقوم بمقابله شخص ما ، اما لكى يعرف منه شيئا ، أو ليخبره بشىء ، أو ليؤثر فى مشاعرة وسلوكه (٥٣٢) الا ان احدى المشكلات البالغه الأهميه فى المقابله كما يشير اليها (لازاروس) هى تلك التى تتصل بتمثيل العينه المختاره لسلوك الفرد أو تفكيره فقد يكون الفرد عند اجراء التجربه متعبا أو قلقا بشأن أمر مؤقت من أمور حياته وسعيدا أو غير سعيدا .. الخ وهى حالات يحتمل ان تتغير كثيرا من لحظه الى أخرى - ومثل هذه الأمزجه والاهتمامات المباشره سوف تؤثر فى الأشياء التى يتحدث عنها الشخص وفى الطريقه التى يتحدث بها عنها . وما لم يقم الباحث بعدة مقابلات مع الشخص ، فليس ثمه سبيل أمامه لمعرفه ما اذا كانت محتويات المقابله ممثله أو نموذجيه بالنسبه له.(٥٣٣) وهذا ما دعى الباحث الى تكرار المقابلات الاكلينيكيه مع الحالات المتطرفه فى القلق من الاطفال ذوى الشلل المخى ، متوخيا الموضوعيه سواء فى حالة المقابله الحرة المتعمقه Dip interview أو فى حالات المقابله المقننه . ولقد استفاد الباحث فى اجراء المقابلات من تعريف (سوليفان) بأنها تواصل لفظى بين شخصين وان المصادر الاساسيه للمعلومات للقائم بالمقابله ليست فقط ما يقوله الشخص بل والكيفه التى يقول بها لنغمه الصوت وسرعة كلامه وغير ذلك من السلوك التعبيرى .فيجب ان يكون القائم بالمقابله يقظا للتعبيرات الطفيفه فى صوت المبحوث كارتفاع صوته مثلا فهذه الهاديات تكشف عن دلائل حيويه عن مشاكل المبحوث الجوهريه وعن

---

(٥٣١) فرج احمد فرج : الظاهرات العدوانيه لدى المراهقين - دراسة فى التحليل النفسى باستخدام اختبار لفهم الموضوع - رساله ماجستير (القاهرة ، كليه الاداب جامعه عين شمس ، ١٩٦٤) ص ٤٣

(٥٣٢) ولتر فاندرايك بنجهام وبروس فيكتور مور : سيكلوجيه المقابله (ترجمه) فاروق عبد القادر وعزت اسماعيل (القاهرة دار النهضه العربيه ، ١٩٦١) ص ٣٦

(٥٣٣) ريتشارد - لازاروس : الشخصيه (ترجمه) سيد محمد غنيم (بيروت ،دار الشروق ، ١٩٨١) ص ٢٣٤

تغير اتجاهه نحو الباحث .(٥٣٤) وبعباره أخرى فان الانسان فيما يبدو لنا منه لا ينطبق على نفسه . فهو ما ليس هو ، وهو ليس ما هو (٥٣٥) فالمقابله تخدم البحث فى الاجابه على الاستفسارات التى لا تستطيع غيرها من الادوات الاجابه عليها ...فسلوك الفرد خلال المقابله التى تتم وجها لوجه وصوره الاسئله والاجابه عليها وما قد يبديه العميل من ملاحظات او اقوال كل ذلك من شأنه ان يلقى المزيد من الضوء على المعلومات التى تتجمع لدى الباحث من مصادر مختلفه (٥٣٦) وقد اتبع الباحث هذا الاسلوب او التكنيك أثناء اجراءه للمقابلات الحره والمقيده حول جوانب الشخصيه بأكملها .

٤) الملاحظه بالمشاركه : participant observation

ان كون المستجيب يعلم بأنه موضوع يهم السائل ، بالاضافة الى تفكيره فى النتائج التى قد تستخلص من اجاباته على موضوعات تشغله ، بالاضافة الى الطريقة التى تسير بها المقابله ، كل هذا قد يأتى الى الموقف بمؤثرات يكون لها تأثير على الاستجابات التى تصدر عنه - المستجيب - وذلك اما عن طريق اجابات مؤكده على موضوعات لم يفكر فيها من قبل او عن طريق ذكر آراء لا تمثل معتقداته الحقيقيه ولا تعبر عن سلوكه المعتاد . ويمكن حل هذا المشكل عن طريق الملاحظه بالمشاركه دون ان يعلم المشتركون انهم يخضعون للملاحظه أو باستخدام الطرق الاسقاطيه .(٥٣٧) وتعد الملاحظه بالمشاركه أهم اشكال الملاحظه ، والقصد منها ان يقوم الباحث بدور فى الحياة اليوميه العاديه للمجتمع ، ويدلى برأيه فى مشكلات ويتفاعل مع الناس ، ويكون علاقات معهم ، ويرتبط بالمفحوصين ارتباطا وثيقا باعتبارهم مصدرا اساسيا للمعلومات.(٥٣٨) وفيه ينتقل الباحث الى

---

(٥٣٤) هول ، ليندزى : نظريات الشخصيه (ترجمه) فرج احمد فرج وآخرون القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٧١،ص ١٩٩

(٥٣٥) مصطفى زيور : مقدمه خمس حالات من التحليل النفس : فرويد (ترجمه ملاح مخيمر - عبده رزق (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٧٣) ص

(٥٣٦) سيد محمد غنيم : سيكولوجيه الشخصيه (القاهره ، دار النهضه العربية ، ١٩٧٣) ص ٤١٢، ٤١٣ .

(٥٣٧) E.Nagel: Structure of science - New York: Harcost Brace and world (1961) P. 466-467

(٥٣٨) محمد سعيد فرج : الشخصيه القومية (مرجع سابق) ص ١٣٦

حيث الظاهرة ويعيش بين أهلها ملاحظا ومشاركا لفترة زمنيه كافيه .. وفى نهايه كل يوم يقوم الباحث بتسجيل ملاحظاته ومشاهداته المختلفه والمتعلقه بمشكله الدراسة تسجيلا دقيقا . وتمثل هذه التسجيلات اليوميه فى النهايه مادة الدراسة الميدانيه التى تخضع للتحليل (٥٣٩) ويمكننا ان نعرف الملاحظه بالمشاركه باعتبارها اسلوب يستخدمه الباحث فى رصد الواقع كما يحدث بالفعل من خلال معايشه جماعة معينه ، وتحليل طبيعه علاقاتهم او تفاعلاتهم وانشطتهم اليوميه والدوريه بما يحقق الفهم الواعى المطلوب لهذه الجماعة وبما يتفق ايضا واهداف البحث العلمى .(٥٤٠) وتختلف الملاحظه بالمشاركه عن الملاحظات المقننه وغير المقننه فالملاحظ المشارك هو باحث يصبح عضوا فى الجماعة التى يلاحظها بعكس الملاحظ غير المشارك الذى يراقب الجماعة عن كثب ، لهذا يقوم منهج الملاحظه بالمشاركه فى اساسه على التقرب من الظاهرة ... والالتصاق بمفرداتها ومعايشه اعضائها فى سلوكياتهم وملاحظه ما يحدث بينهم من علاقات وتفاعلات وتسجيلها كما تحدث فى الواقع كمرحله تمهيديه لاعاده بناء هذا الواقع من جديد فى اطار منهجى يقوم على عدد من المحكات المنهجيه (٥٤١) وقد استفاد الباحث كثيرا لاستخدامة لهذا التكنيك فى ملاحظه الاطفال (بمدرسة التربية الفكرية بالخلفاوى التابعه لاداره شمال القاهرة التعليمية) فى لعبهم وتفكيرهم وادراكاتهم لأهميه المكان فى فتره الراحه (الفسحه) ودون ذلك فى الجزء الخاص بالمتخلفين عقليا فى الرسالة الحاليه . كذلك فى الدراسة المتعمقه لحالات الشلل المخى . اننا كما يشير بذلك (مخيمر) لا تمسك بالآخر كشىء من الاشياء المنعزله ، وانما فى صلة بنا أى عبر ملاحظه مشاركه .. ففى علم نفس الطفل ، كما فى علم النفس المرضى ، وعلم نفس البدائيين ، وعلم نفس المرأة يكون الموضوع الذى تريد ان تدرسة فى موقف جد مختلف عن موقف القائم بالملاحظه ، ومن هنا يصعب على الأخير

---

(٥٣٩) قدرى حفنى وآخرون : المسألة السكانيه فى قريه مصريه فى قدرى حفنى علم النفس ومشكلات مجتمعنا (القاهره جى جى لطباعة الاوفست ، ١٩٨٢) ص ٢٠٥

(٥٤٠) العارف بالله محمد الغندور : محاضرات فى مناهج البحث جزء ثانى (القاهرة - آداب عين شمس ، ١٩٨٧) .

(٥٤١) ــــــــــــ : علم النفس والمجتمع (القاهرة ، آداب عين شمس ، ١٩٨٧ .

أن يمسك بالاول " كما هو " وفى موضوعيته المطلقه ان جاز القول . فعندما نقوم بملاحظه " آخر " فانه يصعب علينا ان نستبعد هذا الجانب من سلوكه الذى يرجع الى وجودنا فى الموقف . ستجد انفسنا بصدد علاقه ما بين " الانا " و " الآخر " . فنحن لا نبلغ الى " الآخر " ولكن الى علاقته بنا . وعندما لا يتوفر شعور المساواه ما بين القائم بالملاحظه ، والشخص موضوع الملاحظه ، فان السيكولوجيه التى تحصل عليها تتعرض لخطر ان تكون انعكاسا وتعبيرا عن القائم بالملاحظه ، اكثر مما هى تعبير عن الشخص موضوع الملاحظه .(٥٤٢) ومن مميزات الملاحظه المشاركه على الاساليب والادوات الاخرى .

١) مرونه الموقف وعدم جموده ٢) عدم التقيد بحكم مسبق وباطارنظرى مترجم . ٣) امكانيه اعاده صياغه المشكله مع تطور الملاحظه وتقدمها .

٤) تفادى توجيه الاسئله المضلله والحرجه نظرا لاتصال الملاحظ الوثيق بالوحدة .

٥) امكانيه تعديل فئات الملاحظه بصور تيسر له تحليل المواقف تحليلا واقعيا .

٦) يتيح للملاحظ فهم دوافع الموقف واهدافه .(٥٤٣)

(٥) مقياس مفهوم الذات

لكل فرد ادراكاته المتميزه لذاته ويطلق " كوفبروسنج " على تنظيم كل الطرق التى يرى بها الفرد نفسه مصطلح " الذات الظاهريه "Phenomenal self اى الذات كما يكون واعيا بها . فكل شخص يدرك نفسه على ان لديه خصائص جسميه معينه ، وطابع معين ، وسمات شخصيه معينه وقدرات معينه . وهذه الادراكات الكثيره للذات تختلف بدرجه هائله فى

(٥٤٢) صلاح مخيمر : سيكولوجيه الشخصيه (القاهره ، الانجلو ، ١٩٦٨) ص ٨٢

(٥٤٣) انشراح دسوقى : محاضرات فى مناهج البحث (القاهرة ، اداب عين شمس ، ١٩٨٥) ص ٤٥ - ٤٦

أهميتها بالنسبه للفرد . ويخصص " كوفبر وسنج " مصطلح " مفهوم الذات Self Concept لادركات الذات التى تحمل أهميه رئيسيه بالنسبه للفرد.(٥٤٤) ويميل كل فرد الى الدفاع عن مفهومه عن ذاته والى تعزيز هذا المفهوم . وهو فى ذلك يتعلم تلك الأشياء التى تحمل معانى شخصيه بالنسبه له ، ويرفض الاشياء التى من شأنها ان تهدد ادراكاته لذاته أو تفويضها ، ومن ثم تنشأ المشكلات حينما يجد الفرد نفسه مضطرا الى ممارسة ادوار لا تتفق مع مفهومه عن ذاته .(٥٤٥) ويرتبط ادراك الفرد لذاته ارتباطا وثيقا بادراكه للآخرين ، وبالتالى فان اتصال الفرد بالآخرين ونظام علاقاته بهم يتحدد بهذا المنظور الفينوميتولوجى للاتصال كما يتحدد ايضا بالواقع الاجتماعى الثقافى للأفراد .

ويشير (وايت وآخرون White and others)
أن مفهوم الذات هو عباره عن مجموعة من المعانى تتشكل من خلال المشاركه والمساهمه فى النشاط مع الأخرين . والسلوك التلقائى ليس تعبيرا عما يكون عليه الانسان بالفعل ولكنه يعتمد او يقوم على المعتقدات التى كونها الفرد عن نفسه وعلى أساس الكيفيه المنظمه التى يعامل بها من المحيطين به .(٥٤٦) على ان فكره المعوق عن نفسه يجب ان تكون هى البدايه الحقيقيه للمقابله ، كيف يدرك المعوق نفسه كوحده مركبه دنياميه .

وللاخصائى الكلينيكى سؤاله
ايه مفهومك عن نفسك أو كلمنى عن نفسك
ولهذا اعد الباحث استطلاع مبسط للتعرف على مفهوم الذات لدى تلاميذ التعليم الاساسى (الحلقتين الاولى والثانيه)

---

(٥٤٤) طلعت منصور : سيكولوجيه الانضال (الكويت ، عالم الفكر ، ١٩٨٠) ص ١٣٤

(٥٤٥) Sarbin T.R & Allen V.L. Role theory- The Handbook of social psychology. Wesly (1968)

(٥٤٦) كاميليا عبد الفتاح : مفهوم الذات لدى الشباب (القاهره ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، الكتاب السنوى لعلم النفس ، ١٩٧٤) ص ٢٣٩

تعليمـــــات

انا عايزك دلوقتى تجيب بعشرين اجابه عن السؤال

من أنـــا ؟

(٦) مقياس المشاهدين الوهميين — من تعديل محمد بيومى على حسن

أ) مقياس الذات الدائمه — وضعه سيمونز

ب) مقياس الذات المؤقته — وضع الكينـــد

وقد استخدم مع عينه المراهقين المشلولين (ذكور - اناث) تلاميذ المرحله الاعداديه متفقا مع تعليمات المقياس وتقنينه . حيث تؤكد نظريات تطور الذات على ان الفرد لديه الاستعداد لادراك الكيفيه التى ينظر الآخرون اليه من خلالها وتؤكد ايضا على ضروره التركيز على الطريقه التى ينتهجها الفرد حينما يقارن بين أفكاره عن ذاته وبين المعايير الاجتماعيه السائده فى مجتمعه اى التوقعات التى لدى الآخرين عما يجب ان يكون عليه .(٥٤٧) ومن ثم نجد ان لديه القدرة على التفكير فى بنائه الجسمى ومظهره العام وسلوكه وذلك حسب ما يبدو للآخرين . ومن ثم نجد ان كل انسان لديه مجموعة من النفس هو لفظ الذات The self (٥٤٨) باعتبار ان الذات الدائمه Abidity self هى الذات التى تتكون من سمات لا تتغير بمرور الزمن تغيرا واضحا مثل سمات الشخصيه والقدرات العقليه والتى يعتبرها الفرد من المظاهر التى تتميز بالثبات الزمنى فى ذاته (٥٤٩) مثلا يقول المفحوص (أنا ذكى - انا مشلول) . أما الذات المؤقته Transient self فهى الذات التى تتكون من سلوكيات مؤقته ومتغيره تبعا للمواقف الاجتماعيه والتى ينظر اليها الفرد على انها لا تعكس حقيقه ذاته .(٥٥٠) مثلما يقول المفحوص

---

(٥٤٧) Rose, p. et al. (1970), Sociology, inquiring into society, Page 289.

(٥٤٨) Secord P and Backman, C. (1974) Social Psychology Tokyo, MC Graw-Hill. Kogakusha, Ltd P. 524

(٥٤٩، ٥٥٠) ElKind and Bowen, R. (1979) Imaginary audience behavior in children and adolescents, Vol, 15 pp. 38-44.

" هندامى غير لائق للحفل أنا شكلى اليوم وحش ، ٠

وقد اجرى معدل المقياس ثباته بطريقتى التجزئه الى قسمين الارقام الفرديه (مقياس الذات الدائم) والارقام الزوجيه (مقياس الذات المؤقته) واستخرج معامل الارتباط بينهما باستخدام معادلة بيرسون فكان معامل الارتباط = ٥٢ر٠ وباستخدام معادلة سبيرمان براون وجد معدل المقياس ان معامل ثبات مقياس المشاهدين الوهميين ٦٨ر٠

(٧) تحليل مضمون استجابات الحالات

وقد استخدم الباحث تحليل المضمون كأداة لملاحظه سلوك الحالة بطريق غير مباشر من خلال تحليل الرموز اللفظيه التى يكتبها فى اجابته على عبارات الاختبار الاسقاطى من حيث التوافقات المختلفه (الشخص والاجتماعى والصحى والمنزلى والدراسى)٠ وتحليل مضمون الحالة عند الاستجابه للسؤال التالى من أنا ؟ للكشف عن مواقف ذات علاقه بالقدرات العقليه فقد تجيب الحالة على السؤال " انا مشلول - انا ذكى - انا غبى - انا قوى الصحة ٠٠ انا عاجز - انا مليش فايدة - انا ضعيف - انا سىء الحظ٠٠

هذا بالاضافة الى تحليل استجابه الحالة على القصص الاربعه عشر المعروضه عليها وتفسير النتائج حيث ان المراهق فى مرحلة المراهقة المبكره (المرحله الاعداديه) يكون لديه شعور عال بذاته ويرى ان تأثيره على الآخرين المشاهدين ومدى تقبلهم لة يتمثل فيما يفكر فيه من مميزات جسمه وبنيته العامه وقد ظهر ذلك واضحا فى حالة " الشلل المخى " أو اسلوبه المميز فى السلوك ودرجه مسايره سلوكه لقيم المجتمع وتقاليده ٠ ومن ثم يقوده شعوره بذاته المؤقته فى المواقف الاجتماعيه المختلفه الى الثبات والاتساق فى السلوك فتبرز ذاته الدائمه ٠

اجراء مقارنات بين متوسطات القيم التربوية

أظهرت نتائج اختيار ف للمجموعات الداخله ضمن التصميم التجريبى قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح دلالة احصائية بدرجه ثقه كبيره ٠

وكان السؤال الذى يطرح نفسه هو

هل هناك دلالة احصائيه بين القيم التربويه بعضها البعض ؟

وللتأكد من ذلك

قام الباحث باجراء المقارنات بين متوسطات القيم بعضها البعض للمجموعات الثلاث (قبل وبعد) ٠

وكما يفضل بعض الباحثين حساب الحد الاصغر للفروق

Least Significant difference

ويكتب أحيانا L.S.D. وذلك لاستخدامه فى معرفه معنويه الفروق أو الدلاله الاحصائيه بين أى معالجتين ٠

وبذلك يمكن ترتيب متوسطات القيم التربويه ترتيبا تصاعديا أو تنازليا وحساب الفرق بين كل متوسطين ومقارنة بالحد الأصغر للفروق (أقل فرق معنوى) ٠

وبديهى اذا كان الفرق بين المتوسطين أقل من الحد الاصغر للفروق دل ذلك على عدم معنويه الفرق (عدم وجود دلالة احصائيه للفرق) والعكس اذا كان الفرق بين المتوسطين اكبر من الحد الأصغر للفروق دل ذلك بالطبع على ان هناك فرق معنوى او دلالة احصائيه بين المتوسطين ٠

(طريقه استخراج L. S. D ارجع الى المرفقات

البعد الثانى : اثر التعزيز البديل على اكساب القيم التربويـــة

المعالجه الاحصائيه :

تم تحليل النتائج الخاصـــه :

(١) باستخدام اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين ترتيب القيم التربويه فى الفتره ما بين التطبيق القبلى الى التطبيق البعدى لمقياس ترتيب القيـم التربويه عند اطفال الحلقه الاولى من التعليم الاساسى الصفين (الرابع والخامس) الابتدائى ٠

(٢) تم استخراج معاملات ارتباط الرتب بين متوسطات القيم التربويـــه للمجموعات الثلاث (التجريبيه الاولى - التجريبيه الثانيه - الضابطه) قبل تطبيق البرنامج بالنسبه للمجموعات كل على حدة وبين التطبيـق البعدى بين المجموعات بعضها وبعض ٠

(٣) استخدم اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق فى الفتره ما بين التطبـق القبلى الى التطبق البعدى لمقياس الشخصيه عند اطفال الحلقه الاولى من التعليم الاساسى الصفين (الرابع - الخامس) لبيان اثر تطبيـق البرنامج على خفض مستوى القلق لديهم ٠

(٤) استخدم الباحث تحليل التباين المزدوج والنسبه الفائيه لدراسة اثر الاعاقه / الجنس / المستوى الدراسى / وتفاعلها مع بعضها البعـــض والقيم التربويه عند اطفال التعليم الاساسى الحلقين (الاولـــى والثانيه) باستخدام اسلوب القطع المنشقه ٠

جدول رقم (٤٢) يوضح

ملخص لمستوى الدلالة الاحصائيه والارتباط

للقيم التربويه (قبل وبعد) البرنامج

المجموعات	مستوى الدلاله الاحصائيه		معامل الارتباط بين المتوسطات النصفين (قبل وبعد)
	وجود دلالة احصائيه	عدم وجود دلالة احصائيه	
التجريبه رقم (١)	الحرص - التخطيط - الامانه	باقى القيم التربويه	٠ر٩٢٢ ارتباط موجب طردى قوى
التجريبه رقم (٢)	تحمل المسئوليه - المعرفه العدل		٠ر٨٦٨
الضابطه	التفكير العلمى - العدل		٠ر٩٦١

جدول رقم (٤٣) يوضح

ملخص لمستوى الدلالة الاحصائيه للقيم التربويه

بين المجموعات الثلاث (التطبق البعدى)

المجموعات	مستوى الدلالة الاحصائيه	
	وجود دلالة احصائيه	عدم وجود دلالة احصائيه
التجريبية الاولى x الضابطه	تحمل المسئوليه - المعرفه - التخطيط - الامانه	باقى القيمه
التجريبيه الثانيه x الضابطه	الدينيه - التفكير العلمى الحب - تحمل المسئولية المعرفه الامانه	ليس هناك دلالة احصائية فى جميع القيم التربوية
التجريبيه الاولى x التجريبيه الثانيه		

جدول رقم (٤٤)

لا توجد فروق داله فى متوسط التغير فى القيم التربويه فى الفتره ما بين التطبق القبلى والتطبق البعدى لمقياس ترتب القيم للاطفال للمجموعة التجريبيه رقم (١)

م	القيم التربويه	قبل التجربه		بعد التجربه		الخطأ المعيارى	اختبارت	مستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢			
١	الدينيه	١٠ر٧٥٠	١ر٣١٦	١٠ر٨٠٠	١ر٢٦٥	٢٩٢ر	٠ر١٧١	غير معنوى
٢	التفكير العلمى	٦ر١٧٥	١ر١٩٦	٦ر٥٧٥	١ر٥٠٠	٣٠٧ر	١ر٣٠٣	غير معنوى
٣	التعاون	٨ر٢٥٠	١ر٠٥٦	٨ر٨٥٠	١ر٢٥٦	٢٦٢ر	صفر	"
٤	الجماليه	٥ر٥٠٠	١ر٤٨٥	٥ر٣٧٥	٠ر٩٧٩	٢٨٤ر	٠ر٤٤٠	"
٥	الحب	٨ر٣٠٠	١ر٠٩١	٨ر٦٥٠	١ر٣٥٠	٢٧٨ر	١ر٢٥٩	"
٦	تحمل المسئوليه	٩ر١٠٠	١ر٠٨١	٨ر٥٧٥	١ر٥١٧	٢٩٨ر	١ر٧٦٢	"
٧	المعرفه	٥ر٢٧٥	١ر١٩٨	٥ر٥٠٠	١ر٣٠١	٢٨٣ر	٠ر٨٩٥	"
٨	الانتماء	٨ر٤٧٥	١ر٢٨١	٨ر٨٥٠	١ر٣٦٩	٣٠٠ر	١ر٢٥٠	"
٩	الشجاعه	٧ر٧٢٥	١ر٣٩٦	٧ر٩٠٠	١ر٣٩٢	٣١٦ر	٠ر٥٥٤	"
١٠	الانجاز	٨ر٣٠٠	١ر٤١٨	٨ر٣٢٥	١ر١١٨	٠ر٢٨٩	٠ر٠٨٧	"
١١	الحرص	٨ر٦٧٥	١ر١٤١	٨ر١٥٠	١ر٠٧٥	٠ر٢٥٥	٢ر٠٥٩	معنوى عند ٠٥
١٢	الطاعه	٩ر١٧٥	١ر٢٣٨	٩ر٠٢٥	١ر٠٢٥	٢٥٧ر	٠ر٥٨٤	غير معنوى
١٣	التخطيط	٧ر٠٥٠	١ر٦١٦	٧ر٨٢٥	١ر٦٦٢	٠ر٣٧١	٢ر٠٨٩	معنوى عند ٠٥
١٤	الامانه	٩ر٨٠٠	١ر٤٥٤	٨ر٨٠٠	١ر٦٠٤	٣٤٧ر	٢ر٨٨٢	معنوى عند ٠١
١٥	العدل	٧ر٥٠٠	١ر٣٢٠	٧ر٤٥٠	١ر١٥٤	٢٨١ر	٠ر١٧٨	غير معنوى

ت من الجداول ت ٣٩ باعتبار العينه ٤٠

عند ٠٥ر ٢ر٠٢١

عند ٠١ر ٢ر٦٩٠

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$ فى حالة تساوى العينات ($x^2_{٥٥}$)

($x^2_{٥٥}$) محمود السيد ابو النيل : الاحصاء النفسى والاجتماعى وبحوث ميدانية (١٩٨٠) مرجع سابق ص ١٩٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة احصائية فى متوسط التغير للقيم التربويه (الدينيه - التفكير العلمى - التعاون - الجماليه - الحب - تحمل المسئوليه - المعرفه - الانتماء - الشجاعه - الانجاز - الطاعه - العدل) فيما بين التطبيق القبلى والبعدى لاطفال المجموعة التجريبيه رقم (١) وبرنامجها المقترح عرض (قصص الغاز + قصص دينى) متنوعة بمناقشات تربوية مع تعزيز السلوك القدوة (النموذج)

فى حين تلاحظ وجود دلالة احصائيه فى متوسط التغير للقيم التربويه التاليه (الحرص - التخطيط - الامانه)٠

وهكذا يعنى ان الاطفال الذين اشتركوا فى البرنامج المتضمن عرضا لقصص الالغاز والقصص الدينى واشتركوا فى المناقشات التربوية وتم تعزيز سلوك النموذج امامهم اظهروا تقدما فى القيم التربويه الثلاث فقط وهى (الحرص - التخطيط - الامانه) دون القيم الاثنتا عشر الأخرى حيث لم يظهروا تقدما وبشكل دال ٠ وبذلك يكون قد تحقق صدق الغرض الصغرى اثنتا عشر قيمه وبذلك يكون قد ثبت خطأ الغرض الاول حيال القيم الثلاث (الحرص - التخطيط - الامانه) كما هو موضح سابقا ٠

جدول رقـــم (٤٥)

لا توجد فروق داله فى متوسط مقدار التغير فى القيم التربويه فى الفتره ما بين التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس ترتيب القيم التربويه لأطفـال المجموعة التجريبيه رقم (٢)

م	القيم التربويه	قبل التجربه		بعد التجربه		الخطأ المعيارى	اختبار ت	مستوى الدلالة
١	الدينيه	١٠ر٩٧٥	٠ر٩٩٩	١١ر١٥٠	٩٤٨ر	٠ر٢٢١	٧٩٢ر	غير معنوى
٢	التفكير العلمى	٦ر٦٠٠	١ر٤١٠	٦ر٤٠٠	١ر٢١٥	٢٩٨ر	٦٧١ر	"
٣	التعاون	٨ر١٢٥	١ر١١٣	٨ر١٠٠	١ر٤٦٤	٠ر٢٩٤	٠١٧ر	"
٤	الجماليه	٥ر٤٠٠	١ر١٢٧	٥ر٢٠٠	١ر١٥٩	٠ر٢٥٩	٧٧٢ر	"
٥	الحـــب	٨ر٦٢٥	١ر١٢٥	٨ر٣٥٠	١ر٢٧١	٠ر٢٧١	١ر٠١٥	"
٦	تحمل المسئوليه	٩ر٣٢٥	٦٩٣ر	٨ر٩٠٠	٩٨١ر	١٩٢ر	٢ر٢١٤	معنوى عند ٠ر٠٥
٧	المعرفه	٤ر٦٢٥	٧٠٤ر	٥ر٣٥٠	٨٣٣ر	١٧٥ر	٤ر١٤٣	معنوى عند ٠ر٠١
٨	الانتماء	٨ر٣٠٠	١ر٢٢٣	٨ر٨٥٠	١ر٦١٠	٣٢٤ر	١ر٦٩٨	غير معنوى
٩	الشجاعـة	٧ر٧٥٠	١ر٤٦٣	٧ر٨٢٥	١ر١٩٥	٣٠٢ر	٠ر٨٨٧	"
١٠	الانجاز	٨ر٤٥٠	١ر٣٩٥	٨ر٣٢٥	١ر١٤١	٢٨٨ر	٤٣٤ر	"
١١	الحرص	٨ر١٧٥	١ر٣١٨	٨ر٤٠٠	٩٠٠ر	٠ر٢٥٦	٨٧٩ر	"
١٢	الطاعـــه	٩ر١٠٠	١ر٦٤٥	٨ر٩٢٥	١ر٢٨٨	٠ر٣٣٥	٠ر٥٢٢	"
١٣	التخطيط	٦ر٥٥٠	١ر٧٢٣	٧ر٦٥٠	١ر٤٢٤	٤٩٠ر	٢ر٢٤٥	معنوى عند ٠ر٠٥
١٤	الامانـــه	٩ر٥٢٥	١ر٣٢٠	٩ر٠٠٠	١ر٥٦٨	٣٢٨ر	١ر٦٠١	غير معنوى
١٥	العدل	٨ر٥٠٠	١ر٥٦٨	٧ر٦٠٠	١ر٥٣٢	٣٥١ر	٢ر٥٦٤	معنوى عند ٠ر٠٥

ت من الجداول

العينه	٤٠		
عند ٠ر٠٥	٢ر٠٢١	ت	٣٩
عند ٠ر٠١	٢ر٦٩٠		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة احصائية فى متوسط التغير للقيم التربويه (الدينيه - التفكير العلمى - التعاون - الجماليه - الحب الانتماء - الشجاعة - الانجاز - الحرص - الطاعه - الامانه) فيما بين التطبق القبلى والبعدى للاطفال المجموعة التجريبية رقم (٢) وبرنامجها المقترح عرض (قصص الغاز) متبوعه بمناقشات تربويه مع تعزيز السلوك القدوة (النموذج) .

فى حين تلاحظ وجود دلالة احصائيه فى متوسط التغير للقيم التربويه التاليه (تحمل المسئوليه - المعرفه - التخطيط - العدل) وهذا يعنى ان المجموعة التجريبيه رقم (٢) اللذين اشتركوا فى البرنامج المتضمن عرضا لقصص الالغاز واشتركوا فى المناقشات التربوية وتم تعزيز سلوك النموذج امامهم اظهروا تقدما فى قيم تحمل المسئوليه والمعرفه والتخطيط والعدل فقط دون القيم الأخرى الاحدى عشر قيمه حيث لم يظهروا تقدما وبشكل دال وبذلك يكون تحقق صدق الغرض الصغرى فى احدى عشر قيمه وبذلك يكون قد ثبت خطأ الغرض الثانى حيال القيم الاربعه الأخرى كما هو موضح سابقا .

جدول رقم (٤٦)

لا توجد فروق داله فى متوسط مقدار التغير فى القيم التربويه فى الفتره ما بين التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس ترتيب القيم لاطفال المجموعة الضابطه .

م	القيم التربويه	قبل التجربة		بعد التجربه		الخطأ المعيارى	اختبار	مستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢		ت	
١	الدينيه	١٠ر٦٧٥	١٠ر٠٤٧	١٠ر٤٧٥	١ر٢١٩	٠ر٢٥٧	٠ر٧٧	غير معنوى
٢	التفكير العلمى	٦ر١٥٠	١ر٢١٠	٦ر٧٥٠	١ر٢٥٥	٠ر٢٧٩	٢ر١٥١	معنوى عند ٠٥ر
٣	التعاون	٨ر٠٢٥	١ر٠٩٧	٨ر٠٢٥	١ر١٨٧	٠ر٢٤٨	صفر	غير معنوى
٤	الجماليه	٥ر٦٧٥	١ر٤٠٣	٥ر٢٥٠	١ر٢٧٦	٠ر٣٠٤	١ر٣٩٨	غير معنوى
٥	الحب	٨ر٤٧٥	١ر١٩٨	٨ر٧٧٥	١ر١٦٥	٢٦٨ر	١ر١١٩	"
٦	تحمل المسئوليه	٩ر٢٠٠	١ر١١٤	٩ر٣٧٥	١ر٠٢٩	٢٤٣ر	٧٢٠ر	"
٧	المعرفه	٥ر١٧٥	١ر١٩٥	٤ر٩٠٠	٩٢٨ر	٢٤٢ر	١ر١٣٦	"
٨	الانتماء	٨ر٦٥٠	١ر٤٩٤	٨ر٢٢٥	١ر٣٦٧	٠ر٣٢٤	١ر٣١٢	"
٩	الشجاعه	٧ر٦٠٠	١ر١٢٧	٧ر٨٥٠	١ر١٤٤	٢٥٧ر	٩٧٣ر	"
١٠	الانجاز	٨ر٥٠٠	١ر١٠٩	٨ر٥٢٥	١ر١٠٩	٢٥١ر	١٠٠ر	"
١١	الحرص	٨ر١٢٥	٩٣٨ر	٨ر١٢٥	١ر٠٤٢	٢٢٤ر	صفر	"
١٢	الطاعه	٩ر٠٧٥	١ر٢٢٧	٩ر٤٥٠	١ر٣١٩	٢٨٨ر	١ر٣٠٢	"
١٣	التخطيط	٦ر٨٠٠	١ر٢٦٤	٧ر٠٢٥	١ر٣٦٧	٢٩٨ر	٧٥٥ر	"
١٤	الامانه	٩ر٧٢٥	١ر٦٤٨	٩ر٩٥٠	١ر٥١٨	٣٥٩ر	٦٢٧ر	"
١٥	العدل	٨ر٢٧٥	١ر٦٤٨	٧ر٤٧٥	١ر٤٣٢	٣٥٠ر	٢ر٢٨٦	معنوى عند ٠٥ر

ت من الجداول العينه ٤٠

عند ٠٥ر ٢ر٠٢١ ت ٣٩

عند ٠١ر ٢ر٦٩٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة احصائيه فى متوسط التغير لجميع القيم التربويه فيماعدا قيمتى (التفكير العلمى - العدل)وهذا يعنى ان الاطفال الذين تم تطبق مقياس ترتيب القيم عليهم فى الفتره ما بين التطبيق القبلى والبعدى دونما اشتراكهم فى البرنامج لم يظهروا تقدما فى جميع القيم التربويه عدا القيمتين المذكورتين ٠

وهذا يوضح ثبات المقياس لحد كبير وصدق الفرض الثالث ، اللهم الا اذا كان هناك تأثير للمناهج الدراسيه على القيمتين ٠

جدول رقم (٤٧)

لا توجد فروق داله بين المجموعة التجريبيه (١) والمجموعة التجريبيه (٢) فى متوسط مقدار التغير فى القيم التربويه فى الفتره ما بين التطبيق البعدى لمقياس ترتب القيم التربويه للاطفال .

م	القيم التربوية	التجريبيه ١		التجريبيه ٢		الخطأ المعيارى	اختبار ت	مستوى الدلاله
		م١	ع١	م٢	ع٢			
١	الدينيه	١٠ر٨٠٠	١ر٢٦٥	١١ر١٥٠	٩٤٨ر	٢٥٣ر	١ر٣٨٣	غير معنوى
٢	التفكير العلمى	٦ر٥٧٥	١ر٥٠٠	٦ر٤٠٠	١ر٢١٥	٣٠٩ر	٥٦٦ر	"
٣	التعاون	٨ر٢٥٠	١ر٢٥٦	٨ر١٠٠	١ر٤٦٤	٣٠٩ر	٤٨٥ر	"
٤	الجماليه	٥ر٣٧٥	٩٧٩ر	٥ر٢٠٠	١ر١٥٩	٢٤٣ر	٧٢٠ر	"
٥	الحب	٨ر٦٥٠	١ر٣٥٠	٨ر٣٥٠	١ر٢٧١	٢٩٧ر	١ر٠١٠	"
٦	تحمل المسئوليه	٨ر٥٧٥	١ر٥١٧	٨ر٩٠٠	٩٨١ر	٢٨٩ر	١ر١٢٥	"
٧	المعرفه	٥ر٥٠٠	١ر٣٠١	٥ر٣٥٠	٨٣٣ر	٢٤٧ر	٦٠٧ر	"
٨	الانتماء	٨ر٨٥٠	١ر٣٦٩	٨ر٨٥٠	١ر٦١٠	٣٣٨ر	صفر	"
٩	الشجاعة	٧ر٩٠٠	١ر٣٩٢	٧ر٨٢٥	١ر١٩٥	٢٩٤ر	٢٥٥ر	"
١٠	الانجاز	٨ر٣٢٥	١ر١١٨	٨ر٣٢٥	١ر١٤١	٢٥٦ر	صفر	"
١١	الحرص	٨ر١٥٠	١ر٠٧٥	٨ر٤٠٠	٩٠٠ر	٢٢٤ر	١ر١١٦	"
١٢	الطاعه	٩ر٠٢٥	١ر٠٢٥	٨ر٩٢٥	١ر٢٨٨	٢٦٤ر	٣٧٩ر	"
١٣	التخطيط	٧ر٨٢٥	١ر٦٦٢	٧ر٦٥٠	١ر٤٢٤	٣٥٠ر	٥٠٠ر	"
١٤	الامانه	٨ر٨٠٠	١ر٦٠٤	٩ر٠٠٠	١ر٥٦٨	٣٥٩ر	٥٥٧ر	"
١٥	العدل	٧ر٤٥٠	١ر١٥٤	٧ر٦٠٠	١ر٥٣٢	٣٠٧ر	٤٨٩ر	"

العينه ٤٠

ت ٣٩

ت من الجداول

عند ٠٥ر ٢ر٠٢١

عند ٠١ر ٢ر٦٩٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة احصائيه فى متوسط تغير جميع القيم التربويه بين المجموعة التجريبية (١) والمجموعة التجريبيه (٢)

وبذلك يكون قد ثبت صدق الفرض الرابع .

وهذا يدل على ان اسلوب عرض القصص الدينى أو قصص الالغاز دون ممارسة فعليه وتكرار لتكوين عادة القيام بالفعل المكتسب نتائجه خارج المرمى .

جدول رقم (٤٨)

لا توجد فروق داله فى متوسط مقدار التغير فى القيم التربويه فى الفترة ما بين والبعدى لمقياس القيم التربويه للاطفال بين المجموعة التجريبيه الاولى والضابطه .

م	القيم التربويه	التجريبيه ١		الضابطه		الخطأ المعيارى	اختبار ت	مستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢			
١	الدينيه	١٠ر٨٠٠	١ر٢٦٥	١٠ر٤٧٥	١ر٢١٩	٠ر٢٨١	١ر١٥٧	غير معنوى
٢	التفكير العملى	٦ر٥٧٥	١ر٥٠٠	٦ر٧٥٠	١ر٢٥٥	ر٣١٣	ر٥٥٩	"
٣	التعاون	٨ر٢٥٠	١ر٢٥٦	٨ر٠٢٥	١ر١٨٧	ر٢٧٧	ر٨١٢	"
٤	الجماليه	٥ر٣٧٥	٠ر٩٧٩	٥ر٢٥٠	١ر٢٧٦	٠ر٢٥٨	٠ر٤٨٤	"
٥	الحب	٨ر٦٥٠	١ر٣٥٠	٨ر٧٧٥	١ر١٦٥	ر٢٨٦	٠ر٤٣٧	"
٦	تحمل المسئولية	٨ر٥٧٥	١ر٥١٧	٩ر٣٧٥	١ر٠٢٩	ر٢٩٤	٢ر٧٢١	معنوى عند ٠١ر
٧	المعرفه	٥ر٥٠٠	١ر٣٠١	٤ر٩٠٠	ر٩٢٨	ر٢٥٦	٢ر٣٤٤	" ٠٥ر
٨	الانتماء	٨ر٨٥٠	١ر٣٦٩	٨ر٢٢٥	١ر٣٦٧	ر٣١٠	٢ر٠١٦	غير معنوى
٩	الشجاعه	٧ر٩٠٠	١ر٣٩٢	٧ر٨٥٠	١ر١٤٤	ر٢٨٩	ر١٧٣	"
١٠	الانجاز	٨ر٣٢٥	٣ر١١٨	٨ر٥٢٥	١ر١٠٩	ر٢٥٢	ر٧٩٤	"
١١	الحرص	٨ر١٥٠	١ر٠٧٥	٨ر١٢٥	١ر٠٤٢	ر٢٣٩	ر١٠٥	"
١٢	الطاعه	٩ر٠٢٥	١ر٠٢٥	٩ر٤٥٠	١ر٣١٩	ر٢٦٧	١ر٥٩٢	"
١٣	التخطيط	٧ر٨٢٥	١ر٦٦٢	٧ر٠٢٥	١ر٣٦٧	ر٣٤٥	٢ر٣١٩	مستوى عند ٠٥ر
١٤	الامانه	٨ر٨٠٠	١ر٦٠٤	٩ر٩٥٠	١ر٥١٨	ر٣٥٤	٣ر٢٤٩	" " ٠١ر
١٥	العدل	٧ر٤٥٠	١ر١٥٤	٧ر٤٧٥	١ر٤٣٢	ر٢٩٤	ر٠٨٥	غير معنوى

العينه ٤٠

ت من الجداول ٣٩

عند ٠٥ر ٢ر٠٢١

عند ٠١ر ٢ر٦٩٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة احصائية فى متوسط تغير جميع القيم التربويه عدا قيم (تحمل المسئوليه-المعرفه - التخطيط - الامانه)

وبذلك يكون قد ثبت صدق الفرض الخامس فى احدى عشر قيمه وثبت خطأة فى الاربعة السابقة الذكر .

جدول رقم (٤٩)

لا توجد فروق دالة فى متوسط مقدار التغير فى القيم التربويه فى التطبق البعدى لقياس القيم التربويه للاطفال بين المجموعة التجريبية (٢) والمجموعة الضابطه .

م	القيم التربويه	التجريبيه (٢)		الضابطه		الخطأ المعيارى	اختبار ت	مستوى الدلاله
		م١	ع١	م٢	ع٢			
١	الدينيه	١١ر١٥٠	٩٤٨ر	١٠ر٤٧٥	١ر٢١٩	٢٤٧ر	٢ر٧٣٣	معنوى عند ٠١ر
٢	التفكير العلمى	٦ر٤٠٠	١ر٢١٥	٦ر٧٥٠	١ر٢٥٥	٢٨٠ر	١ر٢٥٠	معنوى عند ٠٥ر
٣	التعاون	٨ر١٠٠	١ر٤٦٤	٨ر٠٢٥	١ر١٨٧	٣٠٢ر	٢٤٨ر	غير معنوى
٤	الجماليه	٥ر٢٠٠	١ر١٥٩	٥ر٢٥٠	١ر٢٧٦	٢٧٦ر	١٨١ر	"
٥	الحب	٨ر٣٥٠	١ر٢٧١	٨ر٧٧٥	١ر١٦٥	٢٧٦ر	١ر٥٤٠	معنوى عند ٠٥
٦	تحمل المسئوليه	٨ر٩٠٠	٩٨١ر	٩ر٣٧٥	١ر٠٢٩	٢٢٨ر	٢ر٣٠٣	" "
٧	المعرفه	٥ر٣٥٠	٨٣٣ر	٤ر٩٠٠	٩٢٨ر	٢٠٠ر	٢ر٢٥٠	" "
٨	الانتماء	٨ر٨٥٠	١ر٦١٠	٨ر٢٢٥	١ر٣٦٧	٣٣٨ر	١ر٨٤٩	غير معنوى
٩	الشجاعه	٧ر٨٢٥	١ر١٩٥	٧ر٨٥٠	١ر١٤٤	٢٦٥ر	٠٩٤ر	"
١٠	الانجاز	٨ر٣٢٥	١ر١٤١	٨ر٥٢٥	١ر١٠٩	٠٢٤٤ر	٨٢ر	"
١١	الحرص	٨ر٤٠٠	٩٠٠ر	٨ر١٢٥	١ر٠٤٢	٢٢٠ر	١ر٢٥	"
١٢	الطاعة	٨ر٩٢٥	١ر٢٨٨	٩ر٤٥٠	١ر٣١٩	٢٩٥ر	١ر٧٨٠	"
١٣	التخطيط	٧ر٦٥٠	١ر٤٢٤	٧ر٠٢٥	١ر٣٦٧	٣١٦ر	١ر٩٧٨	"
١٤	الامانه	٩ ر٠٠	١ر٥٦٨	٩ر٩٥٠	١ر٥١٨	٣٤٩ر	٢ر٧٢٢	مستوى عند ٠١
١٥	العدل	٧ر٦٠٠	١ر٥٣٢	٧ر٤٧٥	١ر٤٣٢	٣٣٦ر	٣٧٢ر	غير معنوى

العينه ٤٠

ت من الجداول ت ٣٩

عند ٠٥ر ٢ر٠٢١

٠١ر ٢ر٦٩٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة احصائيه فى متوسط مقدار التغير فى القيم التربويه فى التطبيق البعدى لاطفال المجموعة التجريبية الثانيه والضابطه فى كل من العينه التاليه (التعاون - الجماليه - الانتماء - الشجاعه - الانجاز - الحرص - الطاعة - التخطيط - العدل) بينما كانت هتك دلالة احصائيه بين المجموعة فى كلا القيم التربويه التاليه (الدينيه - التفكير العلمى - الحب - تحل المسئوليه - المعرفه - الامانه)

ان من الواضح ان الظاهرة تبلغ من التعقيد جدا لا نستطيع معه ان تنسبها الى سبب معين . ولذلك نلجأ الى فكره الارتباط الاحصائى لكى نتبين النسبه التى يسهم فيها كل عامل من العوامل فى احداث الظاهرة .

فنقول ان معامل الارتباط بين متوسطات (القيم التربويه) قبل وبعد تطبيق البرنامج موجب وطردى عالى . وهذا يوضح لنا تعليل الظواهر التى قد تكون شديدة التعقيد ، وخاصه تلك التى تحدث فى مجال العلوم الانسانيه ، حيث تتعدد عوامل الظاهرة الواحدة وتتشابك على نحو يستحيل فيه استخدام علاقه السببيه المباشره ، كما ان من مزاياها انها تتيح المقارنه بطريقه رقميه دقيقه بين هذه العوامل (٥٥٣)

---

(٥٥٣) زكريا ابراهيم : مشكلات فلسفيه (القاهرة ، مكتبه مصر ، ١٩٧١) ص ١٢٩

جدول رقم (٥٠)

المجموعة التجريبية رقـــــم (١)

جدول يوضح متوسطات القيم التربويه لدى المجموعة التجريبيه الأولى قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح (قصص الغاز + قصص دينيه)

م	القيم التربويه	قبل $م_1$	بعد $م_2$	ترتيب قبل	ترتيب بعد	الفرقه	مربع الفروق
١	الدينية	١٠ر٧٥٠	١٠ر٨٠٠	١	١	صفر	-
٢	تفكير علمى	٦ر١٧٥	٦ر٥٧٥	١٣	١٣	صفر	-
٣	التعاون	٨ر٢٥٠	٨ر٢٥٠	٩	٨	١	١
٤	الجماليه	٥ر٥٠٠	٥ر٣٧٥	١٤	١٥	١	١
٥	الحـــب	٨ر٣٠٠	٨ر٦٥٠	٧	٥	٢	٤
٦	تحمل المسئولية	٩ر١٠٠	٨ر٥٧٥	٤	٦	٢	٤
٧	المعرفه	٥ر٢٧٥	٥ر٥٠٠	١٥	١٤	١	١
٨	الانتماء	٨ر٤٧٥	٨ر٨٥٠	٦	٣	٣	٩
٩	الشجاعه	٧ر٧٢٥	٧ر٩٠٠	١٠	١٠	-	-
١٠	الانجاز	٨ر٣٠٠	٨ر٣٥٠	٨	٧	١	١
١١	الحرص	٨ر٦٧٥	٨ر١٥٠	٥	٩	٤	١٦
١٢	الطاعة	٩ر١٧٥	٩ر٠٢٥	٣	٢	١	١
١٣	التخطيط	٧ر٠٥٠	٧ر٨٢٥	١٢	١١	١	١
٢٤	الامانه	٩ر٨٠٠	٨ر٨٠٠	٢	٤	٢	٤
١٥	العدل	٧ر٥٠٠	٧ر٤٥٠	١١	١٢	١	١

تم استخراج معامل ارتباط الرتب بين هذه المتوسطات (قبل وبعد) تطبيق البرنامج كالاتـى :

$$ر = ١ - \frac{٦ \times ٤٤}{٣٣٦٠} = ١ - ٠ر٠٧٨ = ٠ر٩٢٢$$

ومنه يتضح ان معامل الارتباط موجب طردى قوى

جدول رقم (٥١)

المجموعة التجريبيه رقم (٢)

جدول يوضح متوسطات القيمه التربويه لدى المجموعة التجريبيه رقم (٢) قبل وبعد تطبيق البرنامج المقدم (قصص الغاز)

م	القيم التربوية	التجربة- ١				الفرقه	مربع الفرق
		م١	م٢	ترتيب	ترتيب		
١	الدينيه	١٠ر٩٧٥	١١ر١٥٠	١	١	-	-
٢	التفكير العلمى	٦ر٦٠٠	٦ر٤٠٠	١٢	١٣	١	١
٣	التعاون	٨ر١٢٥	٨ر١٠٠	١٠	٩	١	١
٤	الجماليه	٥ر٤٠٠	٥ر٢٠٠	١٤	١٥	١	١
٥	الحب	٨ر٦٢٥	٨ر٣٥٠	٥	٨	٣	٩
٦	تحمل المسئوليه	٩ر٣٢٥	٨ر٩٠٠	٣	٤	١	١
٧	المعرفه	٤ر٦٢٥	٥ر٣٥٠	١٥	١٤	١	١
٨	الانتماء	٨ر٣٠٠	٨ر٨٥٠	٨	٥	٣	٩
٩	الشجاعة	٧ر٧٥٠	٧ر٨٢٥	١١	١٠	١	١
١٠	الانجاز	٨ر٤٥٠	٨ر٣٢٥	٧	٧	-	-
١١	الحرص	٨ر١٧٥	٨ر٤٠٠	٩	٦	٣	٩
١٢	الطاعة	٩ر١٠٠	٨ر٩٢٥	٤	٣	١	١
١٣	التخطيط	٦ر٥٥٠	٧ر٦٥٠	١٣	١١	٢	٤
١٤	الأمانه	٩ر٥٢٥	٩ ر٠٠	٢	٢	-	-
١٥	العدل	٨ر٥٠٠	٧ر٦٠٠	٦	١٢	٦	٣٦
							٧٤

تم استخراج معامل ارتباط الرتب بيا .هذه المتوسطات (قبل وبعد) تطبق البرنامج وكان كالاتى :

$$= ١ - \frac{٦ \times ٧٤}{٣٣٦٠} = ١ - ٠ر١٣٢ = ٠ر٨٦٨$$

ومنه يتضح ان معامل الارتباط موجب طردى وقوى ٠

جدول رقم (٥٢)

المجموعة الضابطه

جدول يوضح متوسطات القيم التربويه لدى المجموعة الضابطه (قبل وبعد) تطبق البرنامج المقترح

م	القيم التربويه	م١	م٢	ترتيب س	ترتيب ص	فرق	مربع الفرق
١	الدينيه	١٠ر٦٧٥	١٠ر٤٧٥	١	١	-	-
٢	التفكير العلمى	٦ر١٥٠	٦ر٧٥٠	١٣	١٣	-	-
٣	التعاون	٨ر٠٢٥	٨ر٠٢٥	١٠	٩	١	١
٤	الجماليه	٥ر٦٧٥	٥ر٢٥٠	١٤	١٤	-	-
٥	الحب	٨ر٤٧٥	٨ر٧٧٥	٧	٥	٢	٤
٦	تحمل المسئوليه	٩ر٢٠٠	٩ر٣٧٥	٣	٤	١	١
٧	المعرفه	٥ر١٧٥	٤ر٩٠٠	١٥	١٥	-	-
٨	الانتماء	٨ر٦٥٠	٨ر٢٢٥	٥	٧	٢	٤
٩	الشجاعه	٧ر٦٠٠	٧ر٨٥٠	١١	١٠	١	١
١٠	الانجاز	٨ر٥٠٠	٨ر٥٢٥	٦	٦	-	-
١١	الحرص	٨ر١٢٥	٨ر١٢٥	٩	٨	١	١
١٢	الطاعة	٩ر٠٧٥	٩ر٤٥٠	٤	٣	١	١
١٣	التخطيط	٦ر٨٠٠	٧ر٠٢٥	١٢	١٢	-	-
١٤	الامانه	٩ر٧٢٥	٩ر٩٥٠	٢	٢	-	-
١٥	العدل	٨ر٢٧٥	٧ر٤٧٥	٨	١١	٣	٩
							٢٢

تم استخراج معامل ارتباط الرتب بين هذه المتوسطات (قبل وبعد) تطبق البرنامج المقدم وكان كالتالى :

$$= ١ - \frac{٦ \times ٢٢}{٣٣٦٠} = ١ - ٠ر٠٣٩ = ٠ر٩٦١$$

ومنه يتضح ان معامل الارتباط موجب طردى قوى

جدول رقم (٥٣)

بين البعدى مج^{1} ، مج^{2} تجربتين

جدول يوضح متوسطات القيم التربويه بين المجموعة التجريبيه (الاولى والثانيه) قبل تطبق البرنامج المقدم

	القيم التربوية	س م^{1}	ص م^{2}	ترتيب س	ترتيب ص	الفرق	مربع الفرقه
١	الدينيه	١٠ر٨٠٠	١١ر١٥٠	١	١	-	-
٢	التفكير العلمى	٦ر٥٧٥	٦ر٤٠٠	١٣	١٣	-	-
٣	التعاون	٨ر٢٥٠	٨ر١٠٠	٨	٩		
٤	الجماليه	٥ر٣٧٥	٥ر٢٠٠	١٥	١٥	-	-
٥	الحب	٨ر٦٥٠	٨ر٣٥٠	٥	٨	٣	٩
٦	تحمل المسئوليه	٨ر٥٧٥	٨ر٩٠٠	٦	٤	٢	٤
٧	المعرفه	٥ر٥٠٠	٥ر٣٥٠	١٤	١٤	-	-
٨	الانتماء	٨ر٨٥٠	٨ر٨٥٠	٣	٥	٢	٤
٩	الشجاعة	٧ر٩٠٠	٧ر٨٢٥	١٠	١٠	-	-
١٠	الانجاز	٨ر٣٥٠	٨ر٣٢٥	٧	٧	-	-
١١	الحرص	٨ر١٥٠	٨ر٤٠٠	٩	٦	٣	٩
١٢	الطاعة	٩ر٠٢٥	٨ر٩٢٥	٢	٣	١	١
١٣	التخطيط	٧ر٨٢٥	٧ر٦٥٠	١١	١١	-	-
١٤	الامانه	٨ر٨٠٠	٩ر٠٠٠	٤	٢	٢	٤
١٥	العدل	٧ر٤٥٠	٧ر٦٠٠	١٢	١٢	-	-
							٣١

تم استخراج معامل ارتباط الرتب

$$= ١ - \frac{٦ \times ٣١}{٣٣٦٠} = ١ - ٠ر٠٥٥ = ٠ر٩٤٥$$

ليس هناك تأثير للقصص الدينى

جدول رقم (٥٤)

بين التطبق البعـــــدى

مج[1] تجريبيه[1] ، مج ضابطه

م	القيم التربويه	س	ص	ترتيب س	ترتيب ص	فرق	مربع الفرق
١	الدينيـــه	١٠٫٨٠٠	١١٫١٥٠	١	١	-	-
٢	التفكيرالعلمى	٦٫٥٧٥	٦٫٤٠٠	١٣	١٣	-	-
٣	التعاون	٨٫٢٥٠	٨٫١٠٠	٨	٩	١	١
٤	الجماليه	٥٫٣٧٥	٥٫٢٠٠	١٥	١٥	-	-
٥	الحب	٨٫٦٥٠	٨٫٣٥٠	٥	٨	٣	٩
٦	تحمل المسئوليه	٨٫٥٧٥	٨٫٩٠٠	٦	٤	٢	٤
٧	المعرفه	٥٫٥٠٠	٥٫٣٥٠	١٤	١٤	-	-
٨	الانتماء	٨٫٨٥٠	٨٫٨٥٠	٣	٥	٢	٤
٩	الشجاعة	٧٫٩٠٠	٧٫٨٢٥	١٠	١٠	-	-
١٠	الانجاز	٨٫٣٥٠	٨٫٣٢٥	٧	٧	-	-
١١	الحرص	٨٫١٥٠	٨٫٤٠٠	٩	٦	٣	٩
١٢	الطاعة	٩٫٠٢٥	٨٫٩٢٥	٢	٣	١	١
١٣	التخطيط	٧٫٨٢٥	٧٫٦٥٠	١١	١١	-	-
١٤	الامانه	٨٫٨٠٠	٩٫٠٠٠	٤	٢	٢	٤
١٥	العدل	٧٫٤٥٠	٧٫٦٠٠	١٢	١٢	-	-
							٣٢

تم استخراج معامل ارتباط الرتب بين المجموعة (بعد تطبيق البرنامج المقدم) وكان كالتالى

$$= ١ - \frac{٦ \times ٣٢}{٣٣٦٠} = ١ - ٠٫٠٥٧ = ٠٫٩٤٣$$

ومنـــه يتضح ان معامل الارتباط موجب طردى قوى

ليس هناك تأثير لاسلوب عرض (تلقين) القصص الدينى وقصص الالغاز علـــــى تغير القيـــــم .

جدول رقم (٥٥)

بين مج ٢ تجريبيه ، ضابطـــــه

م	القيم التربويه	س	ص	ترتيب س	ترتيب ص	الفرقم	مربع الفرقه
١	الدينيـــــه	١١ر١٥	١٠ر٤٧٥	١	١	—	—
٢	التفكير العلمى	٦ر٤٠٠	٦ر٧٥٠	١٣	١٣	—	—
٣	التعاون	٨ر١٠٠	٨ر٠٢٥	٩	٩	—	—
٤	الجماليه	٥ر٢٠٠	٥ر٢٥٠	١٥	١٤	١	١
٥	الحـــــب	٨ر٣٥٠	٨ر٧٧٥	٨	٥	٣	٩
٦	تحمل المسئوليه	٨ر٩٠٠	٩ر٣٧٥	٤	٤	—	—
٧	المعرفـــــه	٥ر٣٥٠	٤ر٩٠٠	١٤	١٥	١	١
٨	الانتمـــــاء	٨ر٨٥٠	٨ر٢٢٥	٥	٧	٢	٤
٩	الشجاعـــــة	٧ر٨٢٥	٧ر٨٥٠	١٠	١٠	—	—
١٠	الانجاز	٨ر٣٢٥	٨ر٥٢٥	٧	٦	١	١
١١	الحرص	٨ر٤٠٠	٨ر١٢٥	٦	٨	٢	٤
١٢	الطاعـة	٨ر٩٢٥	٩ر٤٥٠	٣	٣	—	—
١٣	التخطيط	٧ر٦٥٠	٧ر٠٢٥	١١	١٢	١	١
١٤	الأمانه	٩ر٠٠٠	٩ر٩٥٠	٢	٢	—	—
١٥	العدل	٧ر٦٠٠	٧ر٤٧٥	١٢	١١	١	١
							(٢٢)

تم استخراج معامل ارتباط الرتب بين المجموعة (بعد تطبق البرنامج)

وكان التالى

$$= ١ - \frac{٦ \text{ مج } ف^{٢}}{ن (ن^{٢} - ١)} = ١ - \frac{٦ \times ٢٢}{٣٣٦٠} = ١ - ٠ر٠٣٩$$

$$= ٠ر٩٦$$

ومنه يتضح ان معامل ارتباط موجب طردى قوى

ليس هناك تأثير لاسلوب عرض (تلقين) قصص الالغاز على الاطفال من حيث العرض أو الانقرائية.

جدول رقم (٥٦)

ثالثا : استخدام اختبار ت

للتأكد من دلالة الفروق فى الفترة ما بين التطبيقين

لمقياس الشخصيه للاطفال (قبلوبعد) التجربه

المجموعات	المتوسط		الانحراف المعيارى		اختبار		الدلالة
	م١	م٢	ع١	ع٢	ت	٠٥ر	٠١ر
مجموعة تجريبية ١	٢٨ر٩٢٥	٢١ر٠٥٠	٧ر٤٣٣	٨ر٨٨٩	٤ر٢٤٥ **	٢ر٠٢١	٢ر٧٠٤
مجموعة تجريبيه ٢	٢٥ر٩٥٠	٢٠ر٣٧٥	٧ر٦٥٣	٦ر٨٤٩	٣ر٣٨٩ **		
مجموعة ضابطه	٢٨ر٠٧٥	٢٤ر٥٠٠	٧ر٧٤١	٨ر٣٧٩	١ر٩٥٦	-	-

نستنتج من الجدول السابق ان هناك دلالة احصائيه ناشئه عن تأثير البرنامج على خفض مستوى القلق لدى المجموعتين التجريبيه الاولى والثانيه وليس هناك دلالة احصائيه بالنسبه للمجموعة الضابطة التى لم يطبق عليها البرنامج .

ويوضح ذلك ان متوسط القلق انخفض بصوره معنويه بعد تطبيق البرنامج

وقد تم حساب الانحراف المعيارى للقيم السابقه بالقانون

$$ع = \sqrt{\frac{1}{ن - 1} (مح س^2) - \frac{(مح س)^2}{ن}}$$

استخدم (ن - ١) لصغر حجم العينه وبافتراض ان هناك قيد واحد هو المتوسط الحسابى لهذه العينه .

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

ن - ١ = ٣٩ مفردات

ثالثا: احتوى الاختبار على عدد (١٥) قيمه تربوية . تم تطبيقه على عـــدد (٤٠) طالب ، وبذلك تجمع لدينا عدد (٦٠٠) قيمه / طالب وقـــد تكررت هذه القيم (قبل ـ بعد) التجربه .

وبذلك أصبح عدد القيم (١٢٠٠) قيمة / طالب

اراد الباحث من هذه الدراسة اختبار الدلالة الاحصائيه بين القيم التربوية بعضها البعض (قبل التجربه وبعدها) للتحقق من صحة الفرض الصفرى والعامل بأنه :-

" ليس هناك دلالة احصائيه بين القيم التربوية بعضها وبعض قبـــل أو بعد التجربه ".

وللتحقق من ذلك

قام الباحث باجراء اختبار (ف) للقيم المتجمعه من تطبيق مقياس ترتيب القيم التربويه لاطفال الحلقه الاولى من التعليم الاساسى .

واستكمالا للتعرف أيضا على ترتيب هذه القيم فيما بينها استخـــدم الخطأ المعيارى المحسوب من الجدول (ف) للمقارنه بين متوسطى كل قيمتين تربويتين مع بعضها البعض طبقا للحد الأصغر للفرق بين المتوسطين

List Significant difference

باجراء اختبار ت

لكل متوسطين والذى امكن تلخيصه فى الجداول من رقم (٥٧) الى رقم (٥٩) .

وفيما يلى جدول رقم ( ) ، ( ) بين كل منهما مجمـــوع درجات عدد (٤٠) طالب العدد (١٥) قيمه تربوية المتحصل عليها (قبـــل وبعد) اجراء التجربه من تطبيق المقياس .

$$(x) \quad ت = \frac{م_1 - م_2}{ع_{ص}} \quad \text{حيث } ع_{ص} = \sqrt{\frac{ع_2^2 + ع_2^2}{ن}}$$

$م_1$ ، $م_2$: متوسطى القيمتين التربويتين .

$ع_2^2$ = متوسط المربعات للخطأ التجريبى المحسوبه من جدول (ف)

$ع_{ص}$ = الخطأ المعيارى للفرق بين قيمتين .

ن = عدد افراد العينه : ٤٠ طالب .

جدول رقـــــم (٥٧)

يوضح مجموع درجات عدد (٤٠) طالبه لعدد (١٥) قيمه تربوية متحصل عليها ن تطبيق مقياس ترتيب القيم التربويه لاطفال المجموعة التجريبيه رقم (١) قبل وبعد التجربه ٠

م	القيمه التربويه	قبل التجربه		بعد التجربه	
		مجموع القيم	مربعات القيم الكليـــه	مجمـــوع القيم	مربعات القيم الكليـــه
١	الدينيـــه	٤٣٠	٤٦٩٠	٤٣٢	٤٧٢٨
٢	التفكير العلمى	٢٤٧	١٥٨١	٢٦٣	١٨١٧
٣	التعاون	٣٣٠	٢٧٦٦	٣٣٠	٢٧٨٤
٤	الجماليه	٢٢٠	١٢٩٦	٢١٥	١١٩٣
٥	الحـــب	٣٣٢	٢٨٠٢	٣٤٦	٣٠٦٤
٦	تحمل المسئوليه	٣٦٤	٣٣٥٨	٣٤٣	٣٠٣١
٧	المعرفه	٢١١	١١٦٩	٢٢٠	١٢٧٦
٨	الانتماء	٣٣٩	٢٩٣٧	٣٥٤	٣٢٠٦
٩	الشجاعـــة	٣٠٩	٢٤٦٣	٣١٦	٢٥٧٢
١٠	الانجـــاز	٣٣٢	٢٨٣٤	٣٣٣	٢٨٢١
١١	الحـرص	٣٤٧	٣٠٦١	٣٢٦	٢٧٠٢
١٢	الطاعـة	٣٦٧	٣٤٢٧	٣٦١	٣٢٩٩
١٣	التخطيط	٢٨٢	٢٠٩٠	٣١٣	٢٥٥٧
١٤	الامانـــه	٣٩٢	٣٩٢٤	٣٥٢	٣١٩٨
١٥	العدل	٣٠٠	٢٣١٨	٢٩٨	٢٢٧٢
		٤٨٠٢	٤٠٧١٦	٤٨٠٢	٤٠٥٢٠
*	مجموع المربعات الراجع للقيم التربوية		٣٩٧٤١ر٢٥		٢٩٥٠٠ر٤٥

* الناتجه من حاصل جمع مربعات كل قيمه مقسومه على ٤٠

جدول رقم (٥٨)

يوضح مجموع درجات عدد (٤٠) طالب وطالبه لعدد (١٥) قيمه تربويه متحصل عليها من تطبق مقياس ترتيب القيم التربويه لاطفال المجموعة التجريبيه رقم (٢) قبل وبعد التجربه .

م	القيم التربويه	قبل التجربه		بعد التجربه	
		مجموع القيمه	مربعات القيم الكليه	مجموع القيم	مربعات القيم الكليه
١	الدين	٤٣٩	٤٨٥٧	٤٤٦	٥٠٠٨
٢	التفكير العلمى	٢٦٤	١٨٢٠	٢٥٦	١٦٩٦
٣	التعاون	٣٢٥	٢٦٨٩	٣٢٤	٢٧٠٨
٤	الجماليه	٢١٦	١٢١٦	٢٠٨	١١٣٤
٥	الحب	٣٤٥	٣٠٢٥	٣٣٤	٢٨٥٢
٦	تحمل المسئوليه	٣٧٣	٣٤٩٧	٣٥٦	٣٢٠٦
٧	المعرفه	١٨٥	٨٧٥	٢١٤	١١٧٢
٨	الانتماء	٣٣٢	٢٨١٤	٣٥٤	٣٢٣٤
٩	الشجاعه	٣١٠	٢٤٨٦	٣١٣	٢٥٠٥
١٠	الانجاز	٣٣٨	٢٩٣٢	٣٣٣	٢٨٢٣
١١	الحرص	٣٢٧	٢٧٤١	٣٣٦	٢٨٥٤
١٢	الطاعه	٣٦٤	٣٤١٨	٣٥٧	٣٢٥١
١٣	التخطيط	٢٦٢	١٨٣٢	٣٠٦	٢٤٢٠
١٤	الامانه	٣٨١	٣٦٩٧	٣٦٠	٣٣٣٦
١٥	العدل	٣٤٠	٢٩٨٦	٣٠٤	٢٤٠٢
		٤٨٠١	٤٠٨٨٥	٤٨٠١	٤٠٦٠١
*	مجموع المربعات الراجع للقيم التربوية		٣٩٩١١ر٨٧٥		٣٩٦٧٣ر٧٧٥

× الناتج من حاصل جمع مربعات كل قيمه مقسومه على ٤٠

جدول رقـــم (٥٩)

يوضح مجموع درجات عدد (٤٠) طالب وطالبه لعدد (١٥) قيمه تربويه متحصل عليها من تطبق مقياس ترتيب القيم التربويه لاطفال المجموعة الضابطه قبل وبعد التجربه .

م	القيم التربويه	قبل التجربه		بعد التجربه	
		مجموع القيم	مربعات القيم الكليه	مجموع القيم	مربعات القيم الكليه
١	الدين	٤٢٧	٤٦٠١	٤١٩	٤٤٤٧
٢	التفكير العلمى	٢٤٦	١٥٧٠	٢٧٠	١٨٨٤
٣	التعاون	٣٢١	٢٦٢٣	٣٢١	٢٦٣١
٤	الجماليه	٢٢٧	١٣٦٥	٢١٠	١١٦٦
٥	الحـــب	٣٣٩	٢٩٢٩	٣٥١	٣١٣٣
٦	تحمل المسئوليه	٣٦٨	٣٤٣٤	٣٧٥	٣٥٥٧
٧	المعرفـــه	٢٠٧	١١٢٧	١٩٦	٩٩٤
٨	الانتماء	٣٤٦	٣٠٨٠	٣٢٩	٢٧٧٩
٩	الشجاعـــة	٣٠٤	٢٣٦٠	٣١٤	٢٥١٦
١٠	الانجـــاز	٣٤٠	٢٩٣٨	٣٤١	٢٩٥٥
١١	الحـــرص	٣٢٥	٢٦٧٥	٣٢٥	٢٦٨٣
١٢	الطاعـــة	٣٦٣	٣٣٥٣	٣٧٨	٣٦٤٠
١٣	التخطيط	٢٧٢	١٩١٢	٢٨١	٢٠٤٧
١٤	الامانـــه	٣٨٩	٣٨٨٩	٣٩٨	٤٠٥٠
١٥	العدل	٣٣١	٢٨٤٥	٢٢٩	٢٣١٥
		٤٨٠٥	٤٠٧٠١	٤٧٣٧	٤٠٧٩٧
*	مجموع المربعات الراجع للقيم التربويه		٣٩٧٦٥ر٠٢٥		٣٨٩٨١ر٩٢٥

* الناتج من حاصل جمع مربعات كل قيمه مقسومة على ٤٠

جدول رقـــم (٦٠)

تحليل التبـاينقبل اجراء التجربـــــــه

المجموعة التجريبية رقم (١)

فى التجربه اختير عدد (٤٠ طالبا) بالصفين الرابع والخامس الابتدائى بالعينه العشوائيه . وتم تطبيق مقياس ترتيب القيم للأطفال لعدد (١٥) قيمه تربوية . للتحقق من صحة الفرض الصفرى القائل بانه ليس هناك دلالة احصائيه تبين القيم التربويه بعضها وبعض مثل التجربه

والآتى تحليل تباين التجربه

المصـــــدر	درجـات	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	اختبار ف	ف النظرية	
					٠٥ر	٠١ر
بين القيم	١٤	١٣٠٩ر٢٥	٩٣ر٥٢	٩٣ر٥٢ / ١ر٦٧ = ٥٥ر٩٩ **	١ر٦٩	٢ر٠٧
داخل القيم	٥٨٥	٩٧٤ر٧٥	١ر٦٧			
مجموع	٥٩٩	٢٢٨٤ر-				

ف النظريه عند (١٤ ، ٥٨٥)

٠٥ر = ١ر٦٩

٠١ر = ٢ر٠٧

مما سبق يتضح انه لم يتحقق صدق الفرض الصفرى . بمعنى ان هناك دلالة احصائيه بين القيم التربويه بعضها وبعض قبل التجربه .

جدول رقـــم (٦١)

تحليل التبـاين بعد اجراء التجربـــــه

المجموعة التجريبيه رقم (١)

٢٠

مصدر التبـاين	درجات الحريه	مجموع المربعات	مجموع المربعات المصحح	ف المحسوبه	ف النظريه ٠٥ر	ف النظريه ٠١ر
بين القيم	١٤	١٠٦٨ر٤٥	٧٦ر٣٢	٤٣ر٨٦**	١ر٧٢	٢ر١٢
داخل القيم	٥٨٥	١٠١٩ر٥٥	١ر٧٤			
الكلـــى	٥٩٩	٢٠٨٨ر-				

هنـاك فرق معنوى بين القيم التربويه

قيمه ف (١٤ ، ٥٨٥) عند ٠٥ر = ١ر٧٢ من الجداول (المحسوبه)

(١٤ ، ٥٨٥) عند ٠١ر = ٢ر١٢

يتضح من الجدول السابق انه لم يتحقق صدق الفرض الصفرى القائـــــل بأنه ليس هنـاك دلالة احصائيه بين القيم التربويه بعد التجربه بمعنى انـــه يوجد دلالة احصائيه بين القيم التربويه بعضها وبعض بعد التجربه بالنسبه للمجموعة التجريبيه رقم (١) .

جدول رقم (٦٢)

ترتيب القيم التربويه (قبل وبعد) تطبيق البرنامج من خلال المتوسطات

م	القيم التربويه	قبل التجربة		بعد التجربه	
		المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب
١	القيم الدينيه	١٠ر٧٥٠	١	١٠ر٨٠٠	١
٢	التفكير العلمى	٦ر١٧٥	١٣	٦ر٥٧٥	١٣
٣	قيم التعاون	٨ر٢٥٠	٩	٨ر٢٥٠	٨
٤	القيم الحاليه	٥ر٥٠٠	١٤	٥ر٣٧٥	١٥
٥	القيم الحب	٨ر٣٠٠	٧	٨ر٦٥٠	٥
٦	قيم تحمل المسئوليه	٩ر١٠٠	٤	٨ر٥٧٥	٦
٧	قيم تحمل المعرفه	٥ر٢٧٥	١٥	٥ر٥٠٠	١٤
٨	قيم الانتماء	٨ر٤٧٥	٦	٨ر٨٥٠	٣
٩	الشجاعة	٧ر٧٢٥	١٠	٧ر٩٠٠	١٠
١٠	الانجاز	٨ر٣٠٠	٨	٨ر٣٥٠	٧
١١	الحرص	٨ر٦٧٥	٥	٨ر١٥٠	٩
١٢	الطاعة	٩ر١٧٥	٣	٩ر٠٢٥	٢
١٣	التخطيط	٧ر٠٥٠	١٢	٧ر٨٢٥	١١
١٤	الامانه	٩ر٨٠٠	٢	٨ر٨٠٠	٤
١٥	العدل	٧ر٥٠٠	١١	٧ر٤٥٠	١٢

نظرا للدلالة التى أظهرها اختبار (ف) للقيم التربوية كان من الأهميه بمكان مقارنه متوسطات القيم التربويه فى كل مجموعة داخل التصميم التجريبى (قبل وبعد) تطبيق البرنامج المقترح لمعرفه

أ) ترتيب القيم فيما بينها .

ب) هل هناك فرق معنوى بين متوسطات هذه القيم بعضها وبعض .

ومن الجدول تلاحظ اختلاف فى ترتيب بعض القيم التربويه قبل وبعد التجربه دون القيم (الدينيه - التفكير العلمى - الشجاعة)

جدول رقم (٦٣)

تحليل التباين قبل اجراء التجربـــــه

المجموعة التجريبيه (٢)

اختبار ف

مصدر التباين	درجات الحريه	مجموع المربعات	مجموع المربعات المصحح	ف المحسوبه	اختبار ف النظريه من الجداول	
					٠٥ر	٠١ر
بين القيم	١٤	١٤٩٥ر٨٧٥	١٠٦ر٨٤٨	٦٤ر٢٥	١ر٧٢	٢ر١٢
داخل القيم	٥٨٥	٩٧٣ر١٢٥	١ر٦٦٣			
الكلـــى	٥٩٩	٢٤٦٩ر٠٠٠				

فى التجربه اختير عدد (٤٠) طالبا بالصفين الرابع والخامس الابتدائى بالعينه العشوائيه . وتم تطبيق مقياس ترتيب القيم للاطفال عليهم لعـــدد (١٥) قيمه تربويه للتحقق من صحة الفرض الصغرى القائل بأنه

" ليس هناك دلالة احصائيه بين القيم التربويه بعضها وبعض قبل التجربه "

والاتى تحليل تباين التجربه

ف النظريه عند (١٤ ، ٥٨٥)

٠٥ر = ١ر٧٢

٠١ر = ٢ر١٢

مما سبق يتضح انه لم يتحقق صدق الفرض الصغرى وبمعنى ان هنـــــاك دلالة احصائيه بين القيم التربويه بعضها وبعض قبل التجربه .

جدول رقم (٦٤)

تحليل التباين بعد اجراء التجربة

المجموعة التجريبيه رقم (٢)

اختبار ف

مصدر التباين	درجات الحريه	مجموع المربعات	مجموع المربعات المصحح	اختبار ف	ف النظرية	
					٠٥ر	٠١ر
بين القيم	١٤	١٢٥٧ر٧٧٥	٨٩ر٨٤	٥٦ر٦٨	١ر٧٢	٢ر١٢
داخل القيم	٥٨٥	٩٢٧ر٢٢٥	١ر٥٨٥			
الكلى	٥٩٩	٢١٨٥ر٠٠٠				

ف النظرية عند ١٤ ، ٥٨٥

٠٥ر = ١ر٧٢

٠١ر = ٢ر١٢

مما سبق يتضح انه لم يتحقق صدق الفرض الصفرى بمعنى ان هناك دلالة احصائيه بين العينه التربويه بعضها وبعض بعد اجراء التجربه .

جدول رقم (٦٥)

ترتيب القيم التربويه (قبل وبعد) تطبيق

البرنامج من خلال المتوسطات

م	القيم التربويه	قبل التجربه		بعد التجربه	
		المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب
١	الدينيه	١٠ر٩٧٥	١	١١ر١٥٠	١
٢	التفكير العملى	٦ر٦٠٠	١٢	٦ر٤٠٠	١٣
٣	التعاون	٨ر١٢٥	١٠	٨ر١٠٠	٩
٤	الجماليه	٥ر٤٠٠	١٤	٥ر٢٠٠	١٥
٥	الحب	٨ر٦٢٥	٥	٨ر٣٥٠	٧
٦	تحمل المسئوليه	٩ر٣٢٥	٣	٨ر٩٠٠	٤
٧	المعرفه	٤ر٦٢٥	١٥	٥ر٣٥٠	١٤
٨	الانتماء	٨ر٣٠٠	٨	٨ر٨٥٠	٥
٩	الشجاعة	٧ر٧٥٠	١١	٧ر٨٢٥	١٠
١٠	الانجاز	٨ر٤٥٠	٧	٨ر٣٢٥	٨
١١	الحرص	٨ر١٧٥	٩	٨ر٤٠٠	٦
١٢	الطاعة	٩ر١٠٠	٤	٨ر٩٢٥	٣
١٣	التخطيط	٦ر٥٥٠	١٣	٧ر٦٥٠	١١
١٤	الأمانه	٩ر٢٥	٢	٩ر٠٠	٢
١٥	العدل	٨ر٥٠٠	٦	٧ر٦٠٠	١٢

من الجدول السابق نلاحظ وجود اختلاف فى ترتيب بعض العينه التربوية فيما بين التطبق القبلى والبعدى على المجموعة التجريبية رقم (٢) دون قيمتى (الدين - الامانه) .

جدول رقم (٦٦)

تحليل التباين قبل اجراء التجربه

المجموعة الضابطه

اختبار ف

مصدر التباين	درجات الحريه	مجموع المربعات	مجموع المربعات المصحح	ف المحسوبه	ف النظرية ٠٥ر	ف النظرية ٠١ر
بين القيم	١٤	١٢٨٥ر٠٢٥	٩١ر٧٨٨	٥٧ر٣٧	١ر٧٢	٢ر١٢
داخل القيم	٥٨٥	٩٣٥ر٩٧٥	١ر٦٠			
الكلى	٥٩٩	- ر٢٢٢١				

فى التجربة اختبر عدد (٤٠) طالب وطالبه بالصفين الرابع والخامس بالعينه العشوائيه وتم تطبيق مقياس ترتيب القيم للاطفال عليهم لعدد (١٥) قيمه تربويه للتحقق من صحة الفرض الصغرى القائل بأنه

" ليس هناك دلالة احصائيه بين العينه التربويه بعضها وبعض قبل التجربه والاتى تحليل تباين التجربه .

ف النظرية عند (١٤ ، ٥٨٥)

٠٥ر = ١ر٧٢

٠١ر = ٢ر١٢

مما سبق يتضح انه لم يتحقق ضمن الفرض البعدى بمعنى ان هناك دلالة احصائيه بين العينه التربوية بعضها وبعض قبل التجربه .

جدول رقم (٦٧)

تحليل التباين بعد اجراء التجربـــــه

" المجموعة الضابطـــــه "

اختبار ف

مصدر التباين	درجات الحريه	مجموع المربعات	مجموع المربعات المصحح	ف المحسوبه	ف النظرية	
					٠٥ر	٠١ر
بين القيم	١٤	١٥٨٣ر٣١	١١٣ر٠٩٤	٣٦ر٤٤٦	١ر٧٢	٢ر١٢
داخل القيم	٥٨٥	١٨١٥ر٠٧٥	٣ر١٠٣			
الكلـــى	٥٩٩	٣٣٩٨ر٣٨٥				

ف النظريه عند (١٤ ، ٥٨٥)

٠٥ر = ١ر٧٢

٠١ر = ٢ر١٢

مما سبق يتضح انه لم يتحقق الفرض الصفرى بمعنى ان هناك دلالة احصائيه بين القيم التربويه بعد اجراء التجربه .

جدول رقم (٦٨)

ترتيب القيم التربوية (قبل وبعد) تطبق البرنامج من خلال المتوسطات

م	القيم التربويه	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب
١	الدينيه	١٠ر٦٧٥	١	١٠ر٤٧٥	١
٢	التفكير العلمى	٦ر١٥٠	١٣	٦ر٧٥٠	١٣
٣	التعاون	٨ر٠٢٥	١٠	٨ر٠٢٥	٩
٤	الجماليه	٥ر٦٧٥	١٤	٥ر٢٥٠	١٤
٥	الحب	٨ر٤٧٥	٧	٨ر٧٧٥	٥
٦	تحمل المسئوليه	٩ر٢٠٠	٣	٩ر٣٧٥	٤
٧	المعرفه	٥ر١٧٥	١٥	٤ر٩٠٠	١٥
٨	الانتماء	٨ر٦٥٠	٥	٨ر٢٢٥	٧
٩	الشجاعة	٧ر٦٠٠	١١	٧ر٨٥٠	١٠
١٠	الانجاز	٨ر٥٠٠	٦	٨ر٥٢٥	٦
١١	الحرص	٨ر١٢٥	٩	٨ر١٢٥	٨
١٢	الطاعة	٩ر٠٧٥	٤	٩ر٤٥٠	٣
١٣	التخطيط	٦ر٨٠٠	١٢	٧ر٠٢٥	١٢
١٤	الامانه	٩ر٧٢٥	٢	٩ر٩٥٠	٢
١٥	العدل	٨ر٢٧٥	٨	٧ر٤٧٥	١١

تعليق

من جداول ترتيب القيم التربويه (قبل وبعد) تطبيق البرنامج من خلال المتوسطات تلاحظ تسيد (القيمه الدينيه) على عداها سواء فى الترتيب القبلى أو البعدى وهذا يوضح انتظام القيمه التربويه فى نسق متدرج حسب الاولويات فى ضوء متصل(الاهميه - عدم الاهميه) التابع من التنشئه القيميه من المصادر المختلفه التى هى الاسرة وامتدادها للمدرسة ووسائل الاعلام ، كما يحمل هذا المفهوم خاصيه الانتقائيه ، وهى خاصيه تكشف عن نفسها بين بدائل (تفضيلات) أو توجيهات متعدده فى الحياة .

فنحن نلح على الطفل المسلم منذ نعومه اظافره لتقديس كل ما ينتمى الى الدين ويؤكد ذلك ما يشعر ويحس به وملاحظته منذ دخوله المدرسة الابتدائيه وتتأكد هويته الدينية لحظه يشاهد فيها الانفصال بين (المسلمين والمسيحيين من التلاميذ) فى حصص التربية الدينيه .

والهويه شعور عقلى ووجدانى يتحقق الذات فى الوجود الجماعى للأمه الاسلاميه كلها دون انقسام او انفصال عنه (٥٥٤) . وان هويه أى جماعة أو أى شئ أو أى فرد هى هويه خاصه بها ولا تشاركها بها جماعة أخرى ، وهى تشير الى هذه الجماعة بالضبط وليس غيرها (٥٥٥) حيث ان للدين وظيفه اجتماعيه تهدف الى الربط الانفعالى بين أفراد المجتمع الواحد فى الطفوله المتأخره ويتطور الدين من الفرديه النرجسية (فى الطفوله المبكره) الى الروح الجماعيه التى تلاشى الفرديه وتجعل الفرد ينسى ذاته فى المجتمع (فى الطفوله المتأخره عينه البحث الحالى) .

ويشير (عبد المنعم المليجى) فى مكان آخر فان اشنع جريمه فى نظر اطفال التاسعه وما بعدها ، هى " سب الدين " فالقيم الدينيه هنا تعلو على قيم الأسرة ، ومعنى هذا أن أخلاقيه الاسرة تابعه لأخلاقيه الدين . مثال ذلك .

ان طفل العاشره يطيع الأب لان الله يريد ذلك ، فى حين انه فى السادسة من العمر كان يطيع الله لان الاب يريد ذلك . وهذا التحول مظهر رقى اجتماعى ، اذ هو ارتقاء من مستوى التكيف الاجتماعى للأسرة الى مستوى التكيف الاجتماعى للمله " الهويه الدينية "(٥٥٦)

تعليق على نتائج الدراسة الحاليه

تتفق النتائج مع ما يشير اليه (عبد المنعم المليجى) اذ يعلى الطفل القيم الدينيه فوق القيم العائليه . كذلك فان الاطفال بعد سن الثامنه يتم حديثهم أو سلوكهم عن انهم بدأوا يفهمون ان الدين

(٥٥٤) ضياء رشوان :لماذا تراجعت الهويه العربية فى السبعينات مجله المنار العدد ٨ ص ٦٠

(٥٥٥) عبد سليمان ابو كاشف : نحو بناء نموذج لمفهوم الهويه فى العالم الثالث (القاهرة ، مجله المنار ، العدد الثامن - اغسطس ١٩٨٧) ص ٣٣

(٥٥٦) عبد المنعم المليجى : تطور الشعور الدينى عند الطفل والمراهق مرجع سابق ص ٣٢٠

ليس عقيده شخصيه أو عائليه ، بل هو عقيده مجتمع بأسرة " يحدث ذلك لا من جراء النمو العقلى وما يجره من نمو الحس الاجتماعى فحسب ، بل من جراء زيادة اتصال الطفل بالمظاهر الاجتماعيه للدين : الصلوات الجامعه ،والاعياد والمواسم الدينيه والموالد ، وروووس الدين فى المدارس الخ (٥٥٧) وهذه المظاهر اكد الباحث على تضمنها فى عبارات المقياس الذى أعده فى الدراسة الحاليه لقياس ترتيب القيم عند الاطفال نتيجة الدراسة الاستطلاعية المبدئيه مع أطفال المرحله الابتدائيه .

فقيم المجتمع الاسلامى ، هى المعتقدات والاحكام التى مصدرها القرآن والسنه ويتمثلها ويلتزم بها المجتمع المسلم ، وبالتالى الطفل المسلم الذى تحدد فى ضوئها علاقة بربه واتجاهه نحو حياته فى الدنيا والأخره ومن هنا فهى تشكل وجدانهم وتوجه سلوكهم على مدى حياتهم لتحقيق اهداف لها جاذبيتها ، ويؤمنون بها ، نابعه من تراثهم ومعتقداتهم ومن هذا المنطلق يرى الباحث ان يكون محور تحليل السلوك القيمى وتحليلنا للواقع القيمى فى المجتمعات الاسلاميه يكون متمثلا فى معالجه مقارنه ما بين الالتزام بالقيم الدينيه الاسلاميه وما تحث عليه فى مقابل عدم الالتزام (أو التفريط) وتربية الأجيال على الالتزام بهذه القيم وهذا يؤكد على مدى الاختلاف بين هذا التصور وما يعكسه التصور القيمى السيكولوجى والمبنى على نظريه شبرانجر التى هى على النقيض مع ما تتضمنه القيم الاسلاميه .

وهذا بعد ان كان الدين علاقه بين الطفل والله ، يصبح رابطه تربطه بالمجتمع عن طريق الله . اى ان الله يصبح ضرورة اجتماعيه ، ويفدو تقبل قواعد الدين - على أى نحو كان - امرا لامناص منه لاندماج الطفل فى ذلك المجتمع ، كما يفدو الدفاع عن تلك القواعد مظهرا لارتباط الطفل الوجدانى بالمجتمع كما يشير بذلك (عبد المنعم المليجى) .

ولكن فى الوقت نفسه الذى يتنبه فيه الطفل الى ان الدين يربطه بقوم بعينه ، يتنبه الى انه يفصله عن قوم آخرين لهم دين مغاير . فاذا كان ظهور صفه الدين الاجتماعى ، فهو من ناحيه أخرى فظهر لفرقه اجتماعيه

---

(٥٥٧) المصدر السابق ص ١٨٤ .

ولكن ذلك امر لامنـــاص منه ، لان الطفل لا يستطيع ان يقفز مرحلـــه من مراحل النمو ليبلغ غايه النضج دفعه واحدة ، وانما كل مرحلـــة تؤهل لما بعدها . فهو كى يحقق التكيف للمجتمع المحدود لابد ان يسبـــق ذلك تكيفه لأسرته ، وكذلك لابد له كى يحقق التكيف للانسانيه ان يحقق اولا التكيف للمجتمع المحدود مله كانت أو وطنا .

والبيئه عامل مهم فى ذلك التطور ، وعليها ان تعين الطفل علـــى ان يغادر المرحلة الدنيا فى الوقت الملائم ، ليتم عمليه التطور(٥٥٨)

ولعل نتائج الدراسة وقد اثبت عدم وجود دلالة احصائيه بين التطبيقين القبلى والبعدى فى جمع القيم التربوية عدا القيم التربوية (تحمـــل المسئوليه - المعرفه - الحرص - الامانه) وهى قيم يلح عليها الآبـــاء والمعلمين ، ولعل السرقه او عدم الامانه لدينا نحن الكبار فهو عمـــل مشين ويتنافى بشده مع القيم الخلقيه . ولذا نستطيع ان نتصور مدى انزعاج الاب عندما ترسل المدرسة اليه بأن ابنه قد سرق . انه يضطرب اضطرابـــا كبيرا لا يحدث له اذا قيل له ان ابنه متخلف فى الدراسة او انه اعتـــدى على احد زملائه أو انه منطو على نفسه ولا يشارك فى النشاط المدرسى ، أو أنه عنيد لا يستمع الى توجيهات مدرسيه ، وكلها مشكلات سلوكيه تعبـــر عن سوء تكيفه فى المدرسة . والسبب يرجع الى ان للسرقه مغزى معين لـــدى الكبار ، فالأب هنا لا يعتبر نفسه قد فشل فى تعليم ابنه العلم والثقافـــه بل والسلوك الطيب نفسه ، وان طفله مهدد بالانحراف الخلقى . ولذلـــك يحاول الوالدين تقديم النموذج الطيب امامه من السلوك دائما ، وتوضيـــح مفهوم الملكيه الخاصه له وتكوين عادة احترام ملكيه الآخرين حتى يحافظوا على ملكيته الخاصه .

ويلح الآباء كثيرا عليها حتى لا يقفوا فى المدرسة امام ادارتهـــا ومعلميها موقف لا يحسدون عليه ، أما تحمل المسئوليه فيلح عليها الآبـــاء فى تعويد اطفالهم على القيام مبكرا وتحمل مسئوليه المحافظه علـــى أدواتهم ، والحرص من أشياء كثيره قد يؤدى عدم اتباعها تأخيرهم عـــن

---

(٥٥٨) نفس المصدر السابق ص ١٨٤

المدرسة وتعريفهم لعقاب صارم وكذلك الالحاح على عمل الواجبات المدرسيه فى مواعيدها . ان كل ما سبق قد تكون عوامل دخيله اثرت على نتائج التجربة حيث ان الواقع الفعلى ليس قراءة قصص الالغاز أو القصص الدينى التى تتضمن جميع القيم التربويه المتضمنه فى قصص الالغاز والتى ادت بالتالى الى وجود ارتباط طردى عالى ٩٤٥ر بين متوسطات القيم بين المجموعتين التجريبتين بعد تطبق البرنامج .

ومما سبق يؤكد الباحث ان اكساب الاطفال القيم التربوية يتم من خلال المثلث القيمى الذى يرتبط مع الطفل بعلاقه تجانس . هذا المثلث الذى مركزه الطفل حامل القيمه التربويه المكتسبه يتضمن .

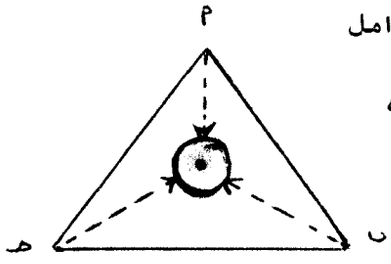
(أ) النموذج او القدوة .

(ب) العاده او الاعتياد .

(ج) العائد او التعزيز .

ويقترح الباحث تمثيله بالشكل التالى

ويشير اتجاه السهم الى مدى تأثير العوامل الثلاث على الطفل لاكساب القيمه التربويه



شكل رقم (٩)

مثال : كيف نكسب الاطفال مشاعر الانتماء والولاء :

لن يتم ذلك من خلال حديث تسوده نبره عاطفيه ولهجه انفعاليه فالطفل لن تتأكد لديه مشاعر الانتماء والولاء بمجرد التغنى بعظمه (الشخصية المصرية) وانما يجىء الولاء والانتماء بمدى ممارسة القيم الديمقراطية خلال ممارسة الانشطه المختلفه التى توفر الاحتياجات الاساسيه لهم ويقتضى ذلك (تهيئة) و (تنشئة) و (تدريبا) من خلال تربية مدنية .

حساب أقل فرق معنوى بين متوسطات القيم التربوية

للمجموعات الثلاث (التجريبيه ١ ، التجريبية ٢ ، الضابطة)

أظهرت نتائج اختبارات (ف) للمجموعات الداخله ضمن التصميم التجريبى (قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح) معنوية بدرجه ثقه كبيره . طبقا للجداول ارقام (٦٩ ، ٧٠ ، ٧١ ، ٧٢ ، ٧٣ ، ٧٤) .

وكان السؤال الذى يطرح نفسه هو

هل هناك دلاله احصائيه بين متوسطات القيم بعضها البعض سواء قبل أو بعد وللتأكد من ذلك قام الباحث باجراء المقارنات بين متوسطات القيم بعضها البعض للمجموعات الثلاث (قبل وبعد) اجراء التجربة ويفضل بعض الباحثين لاجراء مثل هذه المقارنات حساب ما يعرف بالحد الاصغر للفروق Least Significant difference ويكتب ايضا L.S.D وذلك لاستخدامه فى معرفه معنوية الفروق او الدلالة الاحصائيه بين اى معالجتين .

وبذلك يمكن ترتيب متوسطات درجات القيم التربوية ترتيبا تصاعديا أو تنازليا وحساب الفرق بين كل متوسطين ومقارنته بالحد الاصغر للفروق (أقل فرق معنوى)

وبديهى اذا كان الفرق بين أى متوسطين < الحد الأصغر للفروق دل ذلك على عدم معنويه الفرق بين المتوسطين ، والعكس اذا كان الفرق بين المتوسطين > الحد الأصغر للفروق دل ذلك على ان هناك فرق معنوى او دلالة احصائيه بين المتوسطين وفيما يلى الجداول الخاصة بحساب اقل فرق معنوى بين متوسطات القيم التربويه (قبل وبعد) اجراء التجربه ومقارنات بالحد الاصغر للفروق L.S.D (x)

(x) طريقه حساب الخطأ المعيارى للمقارنه بين متوسطى قيمتين تربويتين ارجع الى الملاحق بنهايه الرساله .

غير مضروب

جدول رقم (٦٩) المجموعة المرسية الأولى (ك ن)

	المتوسط	١٠,٧٥٠	٩,٨٠٠	٩,١٧٥	٩,١٠٠	٨,٦٧٥	٨,٤٧٥	٨,٣٠٠	٨,٣٠٠	٨,٢٥٠	٧,٧٢٥	٧,٥٠٠	٧,٠٥٠	٦,١٧٥	٥,٥٠٠	٥,٢٧٥
الدينيه	١٠,٧٥٠	صفر	٠,٩٥	١,٥٧٥	١,٦٥٠	٢,٠٢٥	٢,٢٧٥	٢,٤٥٠	٢,٤٥٠	٢,٥٠٠	٣,٠٢٥	٣,٢٥٠	٣,٧٠٠	٤,٥٧٥	٥,٢٥٠	٥,٤٧٥
الأمانه	٩,٨٠٠	—	—	٠,٦٢٥	٠,٧٠٠	١,١٢٥	١,٣٢٥	١,٥٠٠	١,٥٠٠	١,٥٥٠	١,١٧٥	٢,٣٠٠	٢,٧٥	٣,٦٢٥	٤,٣٠٠	٤,٥٢٥
الطاعه	٩,١٧٥	—	—	—	٠,٠٧٥	٠,٥٠٠	٠,٧٠٠	٠,٨٧٥	٠,٨٧٥	٠,٩٢٥	١,٤٥	١,٦٧٥	٢,١٢٥	٣,٠٠	٣,٦٧٥	٣,٩٠٠
تحمل المسئوليه	٩,١٠٠	—	—	—	—	٠,٤٢٥	٠,٦٢٥	٠,٨٠٠	٠,٨٠٠	٠,٨٥٠	١,٣٧٥	١,٦٠٠	٢,٠٥٠	٢,٩٢٥	٣,٦٠٠	٣,٨٢٥
الحرص	٨,٦٧٥	—	—	—	—	—	٠,٢٠٠	٠,٣٧٥	٠,٣٧٥	٠,٤٢٥	٠,٩٥٠	١,١٧٥	١,٦٢٥	٢,٥٠٠	٣,١٧٥	٣,٤٠٠
الإنتماء	٨,٤٧٥	—	—	—	—	—	—	٠,١٧٥	٠,١٧٥	٠,٢٢٥	٠,٧٥٠	٠,٩٧٥	١,٤٢٥	٢,٣٠٠	٢,٩٧٥	٣,٢٠٠
الحب	٨,٣٠٠	—	—	—	—	—	—	صفر	—	٠,٠٥٠	٠,٥٧٥	٠,٨٠٠	١,٢٥٠	٢,١٢٥	٢,٨٠٠	٣,٠٢٥
الإنجاز	٨,٣٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٠٥٠	٠,٥٧٥	٠,٨٠٠	١,٢٥٠	٢,١٢٥	٢,٨٠٠	٣,٠٢٥
التعاون	٨,٢٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٥٢٥	٠,٧٥٠	١,٢٠٠	٢,٠٧٥	٢,٧٥	٢,٩٧٥
الشجاعه	٧,٧٢٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٢٢٥	٠,٦٧٥	١,٥٥٠	٢,٢٢٥	٢,٤٥٠
العدل	٧,٥٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٤٥٠	١,٣٢٥	٢,٠٠	٢,٢٢٥
التخطيط	٧,٠٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٨٧٥	١,٥٥٠	١,٧٧٥
التفكير العلمى	٦,١٧٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٦٧٥	٠,٩٠٠
الجمالية	٥,٥٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٢٢٥
المعرفه	٥,٢٧٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

٥٠٧

جدول رقم (٧٠) المبرهنة البرسية لدول (ف)

	المتوسط	١٠,٨٠٠	٩,٠٢٥	٨,٨٥٠	٨,٨٠٠	٨,٦٥٠	٨,٥٧٥	٨,٣٥٠	٨,٢٥٠	٨,١٥٠	٧,٩٠٠	٧,٨٢٥	٧,٤٥٠	٦,٥٧٥	٥,٥٠٠	٥,٢٧٥
الدينيه	٦٠,٨٠٠	—	١,٧٧٥	١,٩٥٠	٢,٠٠٠	٢,١٥٠	٢,٢٢٥	٢,٤٥٠	٢,٥٥٠	٢,٦٥٠	٢,٩٠٠	٢,٩٧٥	٣,٣٥٠	٤,٢٢٥	٥,٣٠٠	٥,٤٢٥
الطاعة	٩,٠٢٥	—	—	٠,١٧٥	٠,٢٢٥	٠,٣٧٥	٠,٤٥٠	٠,٦٧٥	٠,٧٧٥	٠,٨٧٥	١,١٢٥	١,٢٠٠	١,٥٧٥	٢,٤٥٠	٣,٥٢٥	٣,٦٥٠
الإنتماء	٨,٨٥٠	—	—	—	٠,٠٥٠	٠,٢٠٠	٠,٢٧٥	٠,٥٠٠	٠,٦٠٠	٠,٧٠٠	٠,٩٥٠	١,٠٢٥	١,٤٠٠	٢,٢٧٥	٣,٣٥٠	٣,٤٧٥
الامانة	٨,٨٠٠	—	—	—	—	٠,١٥٠	٠,٢٢٥	٠,٤٥٠	٠,٥٥٠	٠,٦٥٠	٠,٩٠٠	٠,٩٧٥	١,٣٥٠	٢,٣٢٥	٣,٣٠٠	٣,٤٢٥
الحب	٨,٦٥٠	—	—	—	—	—	٠,٠٧٥	٠,٣٠٠	٠,٤٠٠	٠,٥٠٠	٠,٧٥٠	٠,٨٢٥	١,٢٠٠	٢,٠٧٥	٣,١٥٠	٣,٢٧٥
تحمل المسئولية	٨,٥٧٥	—	—	—	—	—	—	٠,٢٢٥	٠,٣٢٥	٠,٤٢٥	٠,٦٧٥	٠,٧٥٠	١,١٢٥	٢,٠٠	٣,٠٧٥	٣,٢٠٠
الإنجاز	٨,٣٥٠	—	—	—	—	—	—	—	٠,١٠٠	٠,٢٠٠	٠,٤٥٠	٠,٥٢٥	٠,٩٠٠	١,٧٧٥	٢,٨٥٠	٢,٩٧٥
التعاون	٨,٢٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,١٠٠	٠,٣٥٠	٠,٤٢٥	٠,٨٠٠	١,٦٧٥	٢,٧٥٠	٢,٨٧٥
الحرص	٨,١٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٢٥٠	٠,٣٢٥	٠,٧٠٠	١,٥٧٥	٢,٦٥٠	٢,٧٧٥
الشجاعة	٧,٩٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٠٧٥	٠,٤٥٠	١,٣٢٥	٢,٤٠٠	٢,٥٢٥
التخطيط	٧,٨٢٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٣٧٥	١,٢٥٠	٢,٣٢٥	٢,٤٥٠
العدل	٧,٤٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٨٧٥	١,٩٥٠	٢,٠٧٥
التفكير العلمى	٦,٥٧٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١,٠٧٥	١,٢٠٠
المعرفة	٥,٥٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,١٢٥
الجمالية	٥,٢٧٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

L-S-D

عند ٥٪ = ٠,٥٧٨

١٪ = ٠,٧٦٠

جدول رقم (٧١) المعرفة الجنسية لله (ن)

	المتوسط	١٠,٩٧٥	٩,٥٢٥	٩,٣٢٥	٩,١٠٠	٨,٦٢٥	٨,٥٠٠	٨,٤٥٠	٨,٣٠٠	٨,١٧٥	٨,١٢٥	٧,٧٥٠	٦,٦٠٠	٦,٥٥٠	٥,٤٠٠	٤,٦٥٥
الدينيه	١٠,٩٧٥	—	١,٤٥٠	١,٦٥٠	١,٨٧٥	٢,٣٥٠	٢,٤٧٥	٢,٥٢٥	٢,٦٧٥	٢,٨٠٠	٢,٨٥٠	٣,٢٢٥	٤,٣٧٥	٤,٤٢٥	٥,٠٧٥	٦,٣٢٠
الامانة	٩,٥٢٥	—	—	٠,٢٠٠	٠,٤٢٥	٠,٩٠٠	١,٠٢٥	١,٠٧٥	١,٢٢٥	١,٣٥٠	١,٤٠٠	١,٧٧٥	٢,٩٢٥	٢,٩٧٥	٤,١٢٥	٤,٨٧٠
تحمل المسئولية	٩,٣٢٥	—	—	—	٠,٢٢٥	٠,٧٠٠	٠,٨٢٥	٠,٨٧٥	١,٠٢٥	١,١٥٠	١,٢٠٠	١,٥٧٥	٢,٧٢٥	٢,٧٧٥	٣,٩٢٥	٤,٦٧٠
الطاعة	٩,١٠٠	—	—	—	—	٠,٤٧٥	٠,٦٠٠	٠,٦٥٠	٠,٨٠٠	٠,٩٢٥	٠,٩٧٥	١,٣٥٠	٢,٥٠٠	٢,٥٥٠	٣,٧٠٠	٤,٤٤٥
الحب	٨,٦٢٥	—	—	—	—	—	٠,١٢٥	٠,١٧٥	٠,٣٢٥	٠,٤٥٠	٠,٥٠٠	٠,٨٧٥	٢,٠٢٥	٢,٠٧٥	٣,٢٢٥	٣,٩٧٠
العدل	٨,٥٠٠	—	—	—	—	—	—	٠,٠٥٠	٠,٢٠٠	٠,٣٢٥	٠,٣٧٥	٠,٧٥٠	١,٩٠٠	١,٩٥٠	٣,١٠٠	٣,٨٤٥
الإنجاز	٨,٤٥٠	—	—	—	—	—	—	—	٠,١٥٠	٠,٢٧٥	٠,٣٢٥	٠,٧٠٠	١,٨٥٠	١,٩٠٠	٣,٠٥٠	٣,٧٩٥
الانتماء	٨,٣٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,١٢٥	٠,١٧٥	٠,٥٥٠	١,٧٠٠	١,٧٥٠	٢,٩٠٠	٣,٦٤٥
الحرص	٨,١٧٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٠٥٠	٠,٤٢٥	١,٥٧٥	١,٦٢٥	٢,٧٧٥	٣,٥٢٠
التعاون	٨,١٢٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٣٧٥	١,٥٢٥	١,٥٧٥	٢,٧٢٥	٣,٤٧٠
الشجاعة	٧,٧٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١,١٥	١,٢٠٠	٢,٣٥٠	٣,٠٩٥
التفكير العلمى	٦,٦٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٠٥٠	١,٢٠٠	١,٩٤٥
التخطيط	٦,٥٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١,١٥٠	١,٨٩٥
الجماليه	٥,٤٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٧٤٥
المعرفه	٤,٦٢٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

جدول رقم (٧٢) المرتبة للرسم الثانية (تابع)

	المتوسط	١١,١٥٠	٩,٠٠	٨,٩٢٥	٨,٩٠٠	٨,٨٥٠	٨,٤٠٠	٨,٣٥٠	٨,٣٢٥	٨,١٠٠	٧,٨٢٥	٧,٦٥٠	٧,٦٠٠	٦,٤٠٠	٥,٣٥٠	٥,٢٠٠
الدينيه	١١,١٥٠	—	٢,١٥٠	٢,٢٢٥	٢,٢٥٠	٢,٣٠٠	٢,٧٥٠	٢,٨٠٠	٢,٨٢٥	٣,٠٥٠	٣,٣٢٥	٣,٥٠٠	٣,٥٥٠	٤,٧٥٠	٥,٨٠٠	٥,٩٥٠
الامانة	٩,٠٠	—	—	٠,٠٧٥	٠,١٠٠	٠,١٥٠	٠,٦٠٠	٠,٦٥٠	٠,٦٧٥	٠,٩٠٠	١,١٧٥	١,٣٥٠	١,٤٠٠	٢,٦٠٠	٣,٦٥٠	٣,٨٠٠
الطاعة	٨,٩٢٥	—	—	—	٠,٠٢٥	٠,٠٧٥	٠,٥٢٥	٠,٥٧٥	٠,٦٠٠	٠,٨٢٥	١,١٠٠	١,٢٧٥	١,٣٢٥	٢,٥٢٥	٣,٥٧٥	٣,٧٢٥
تحمل المسئولية	٨,٩٠٠	—	—	—	—	٠,٠٥٠	٠,٥٠٠	٠,٥٥٠	٠,٥٧٥	٠,٨٠٠	١,٠٧٥	١,٢٥٠	١,٣٠٠	٢,٥٠٠	٣,٥٥٠	٣,٧٠٠
الانتماء	٨,٨٥٠	—	—	—	—	—	٠,٤٥٠	٠,٥٠٠	٠,٥٢٥	٠,٧٥٠	١,٠٢٥	١,٢٠٠	١,٢٥٠	٢,٤٥٠	٣,٥٠٠	٣,٦٥٠
الحرص	٨,٤٠٠	—	—	—	—	—	—	٠,٠٥٠	٠,٠٧٥	٠,٣٠٠	٠,٥٧٥	٠,٧٥٠	٠,٨٠٠	٢,٠٠	٣,٠٥٠	٣,٢٠٠
الحب	٨,٣٥٠	—	—	—	—	—	—	—	٠,٠٢٥	٠,٢٥٠	٠,٥٢٥	٠,٧٠٠	٠,٧٥٠	١,٩٥٠	٣,٠٠	٣,١٥٠
الانجاز	٨,٣٢٥	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٢٢٥	٠,٥٠٠	٠,٦٧٥	٠,٧٢٥	١,٩٢٥	٢,٩٧٥	٣,١٢٥
التعاون	٨,١٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٢٧٥	٠,٤٥٠	٠,٥٠٠	١,٧٠٠	٢,٧٥٠	٢,٩٠٠
الشجاعة	٧,٨٢٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,١٧٥	٠,٢٢٥	١,٤٢٥	٢,٤٧٥	٢,٦٢٥
التخطيط	٧,٦٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٠٥٠	١,٢٥	٢,٣٠٠	٢,٤٥٠
العدل	٧,٦٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١,٢٠٠	٢,٢٥	٢,٤٠٠
التفكير العلمى	٦,٤٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١,٠٥٠	١,٢٠٠
المعرفة	٥,٣٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,١٥٠
الجمالية	٥,٢٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

جدول رقم (٧٣) المروءة الصالحة (ش)

	المتوسط ١٠,٦٧٥	٩,٦٢٥	٩,٢٠٠	٩,٠٧٥	٨,٦٥٠	٨,٥٠٠	٨,٤٧٥	٨,٢٧٥	٨,١٢٥	٨,٠٢٥	٧,٦٠٠	٦,٨٠٠	٦,١٥٠	٥,٦٧٥	٥,١٧٥
الدينيه	١٠,٦٧٥	—	٠,٩٥٠	١,٤٧٥	١,٦٠٠	٢,٠٢٥	٢,١٧٥	٢,٢٠٠	٢,٤٠٠	٢,٥٥٠	٢,٦٥٠	٣,٠٧٥	٣,٨٧٥	٤,٥٢٥	٥,٠٠٠
الامانة	٩,٧٢٥	—	—	٠,١٧٥	٠,٦٥٠	١,٠٧٥	١,٢٢٥	١,٢٥٠	١,٤٥٠	١,٦٠٠	١,٧٠٠	٢,١٢٥	٢,٩٢٥	٣,٥٧٥	٤,٠٥٠
تحمل المسئولية	٩,٢٠٠	—	—	—	٠,١٢٥	٠,٥٥٠	٠,٧٠٠	٠,٧٢٥	٠,٩٢٥	١,٠٧٥	١,١٧٥	١,٦٠٠	٢,٤٠٠	٣,٠٥٠	٣,٥٢٥
الطاعة	٩,٠٧٥	—	—	—	—	٠,٤٢٥	٠,٥٧٥	٠,٦٠٠	٠,٨٠٠	٠,٩٥٠	١,٠٥٠	١,٤٧٥	٢,٢٧٥	٢,٩٢٥	٣,٤٠٠
الانتماء	٨,٦٥٠	—	—	—	—	—	٠,١٥٠	٠,١٧٥	٠,٣٧٥	٠,٥٢٥	٠,٦٢٥	١,٠٥٠	١,٨٥٠	٢,٥٠٠	٢,٩٧٥
الانجاز	٨,٥٠٠	—	—	—	—	—	—	٠,٠٢٥	٠,٢٢٥	٠,٣٧٥	٠,٤٧٥	٠,٩٠٠	١,٧٠٠	٢,٣٥٠	٢,٨٢٥
الحب	٨,٤٧٥	—	—	—	—	—	—	—	٠,٢٠٠	٠,٣٥٠	٠,٤٥٠	٠,٨٧٥	١,٦٧٥	٢,٣٢٥	٢,٨٠٠
العدل	٨,٢٧٥	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,١٥٠	٠,٢٥٠	٠,٦٧٥	١,٤٧٥	٢,١٢٥	٢,٦٠٠
الحرص	٨,١٢٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,١٠٠	٠,٥٢٥	١,٣٢٥	١,٩٧٥	٢,٤٥٠
التعاون	٨,٠٢٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٤٢٥	١,٢٢٥	١,٨٧٥	٢,٣٥٠
الشجاعة	٧,٦٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٨٠٠	١,٤٥٠	١,٩٢٥
التخطيط	٦,٨٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٦٥٠	١,١٢٥
التفكير العلمى	٦,١٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٤٧٥
الجمالية	٥,٦٧٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
المعرفة	٥,١٧٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

٢٠٥٠D عند

٥٪ = ٥٥٤ و.

١٪ = ٧٢٩ و.

جدول رقم (٧٤) المرحلة الثانية (تابع)

	المتوسط	١٠,٤٧٥	٩,٩٥٠	٩,٤٥٠	٩,٣٧٥	٨,٧٧٥	٨,٥٢٥	٨,٢٢٥	٨,١٢٥	٨,٠٢٥	٧,٨٥٠	٧,٤٧٥	٨,٠٢٥	٦,٧٥٠	٥,٢٥٠	٤,٩٠٠
الدينيه	١٠,٤٧٥	—	٠,٥٢٥	١,٠٢٥	١,١٠٠	١,٧٠٠	١,٩٥٠	٢,٢٥٠	٢,٣٥٠	٢,٤٥٠	٢,٦٢٥	٣,٠٠	٣,٤٥٠	٣,٧٢٥	٥,٢٢٥	٥,٥٧٥
الأمانة	٩,٩٥٠	—	—	٠,٥٠٠	٠,٥٧٥	١,١٧٥	١,٤٢٥	١,٧٢٥	١,٨٢٥	١,٩٢٥	٢,١٠٠	٢,٤٧٥	٢,٩٢٥	٣,٢٠٠	٤,٧٠٠	٥,٠٥٠
الطاعة	٩,٤٥٠	—	—	—	٠,٠٧٥	٠,٦٧٥	٠,٩٢٥	١,٢٢٥	١,٣٢٥	١,٤٢٥	١,٦٠٠	١,٩٧٥	٢,٤٢٥	٢,٧٠٠	٤,٢٠٠	٤,٥٥٠
تحمل المسئولية	٩,٣٧٥	—	—	—	—	٠,٦٠٠	٠,٨٥٠	١,١٥٠	١,٢٥٠	١,٣٥٠	١,٥٢٥	١,٩٠٠	٢,٣٥٠	٢,٦٢٥	٤,١٢٥	٤,٤٧٥
الحب	٨,٧٧٥	—	—	—	—	—	-,٢٥٠	٠,٥٥٠	٠,٦٥٠	٠,٧٥٠	٠,٩٢٥	١,٣٠٠	١,٧٥٠	٢,٠٢٥	٣,٥٢٥	٣,٨٧٥
الانجاز	٨,٥٢٥	—	—	—	—	—	—	٠,٣٠٠	٠,٤٠٠	٠,٥٠٠	٠,٦٧٥	١,٠٥٠	١,٥٠٠	١,٧٧٥	٣,٢٧٥	٣,٦٢٥
الانتماء	٨,٢٢٥	—	—	—	—	—	—	—	٠,١٠٠	٠,٢٠٠	٠,٣٧٥	٠,٧٥٠	١,٢٠٠	١,٤٧٥	٢,٩٧٥	٣,٣٢٥
الحرص	٨,١٢٥	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,١٠٠	٠,٢٧٥	٠,٦٥٠	١,١٠٠	١,٣٧٥	٢,٨٧٥	٣,٢٢٥
التعاون	٨,٠٢٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,١٧٥	٠,٥٥٠	١,٠٠	١,٢٧٥	٢,٧٧٥	٣,١٢٥
الشجاعة	٧,٨٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٣٧٥	٠,٨٢٥	١,١٠٠	٢,٦٠٠	٢,٩٥٠
العدل	٧,٤٧٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٤٥٠	٠,٧٢٥	٢,٢٥	٢,٥٧٥
التخطيط	٧,٠٢٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٢٧٥	١,٧٧٥	٢,١٢٥
التفكير العلمى	٦,٧٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١,٥٠٠	١,٨٥٠
الجمالية	٥,٢٥٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٠,٣٥٠
المعرفة	٤,٩٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

L.S.D عند ٥٪ = ٠,٧٧٤
١٪ = ١,٠١٥

رابعا : القطع المنشقـــــه :

من أجل التحقق من الفروض الصغرية التاليه

١) ليس هناك تأثير للمرحلة التعليميه على القيم التربويه فى مجملها.

٢) ليس هناك تأثير للمرحلة التعليميه على القيمه التربويه فى حـــد ذاتها .

٣) ليس هناك تأثير للاعاقه على القيم التربويه فى مجملها .

٤) ليس هناك تأثير للاعاقه على القيمه التربوية فى حد ذاتها .

٥) ليس هناك تأثير للجنس على القيم التربويه فى مجملها .

٦) ليس هناك تأثير للجنس على القيمه التربويه فى حد ذاتها .

وللتحقق من الفروض الصغريه السالفه الذكر .

استخدم الباحث " اسلوب تحليل تباين القيم التربويه "

باستخدام ما يعرف "بتصميم القطع المنشقه " Split-plot design

ولقد أجريت الدراسة على عينه من الأطفال قوامها "٤٠" كما هـــو موضوع بالجدول رقم (٧٥)وأخذت المتوسطات للقيم " لعدم تســـاوى العينه " كما هو موضوع بالجدول رقم (٧٦) .

ولما كان يراد الحصول على معلومات دقيقه عن أحد العوامل ، وعـــن تفاعل هذا العامل مع عامل آخر دون التقيد بالحصول على دقه عاليه للعامل الثانى . استخدم اسلوب القطع المنشقه ، وهو على هيئه قطع داخل قطاعات ، ثم يتم تقسيم كل قطعه رئيسية (main plots) الى قطع فرعيه (sub-plots) وعادة ما تستخدم مجموعة منالعوامل فى القطع الرئيسيه للتجربه بينما يستخدم مجموعة اخرى من العوامل فى القطـــع الفرعيه الموجوده داخل كل قطعه رئيسية . ولهذا يمكن الحصول من مجموعة العوامل الثابته وتفاعلاتها مع المجموعة الاولى على مقارنات داخـــل القطع فتكون هذه المقارنات اكثر دقه من المقارنات بين القطع . وقـــد استخدمنا فى هذا التحليل تصميم القطع المنشقه ثانيا

ويمكن تلخيص النتائج بالمعادله

القيمة التربويه = المتوسط العام + اختلاف القيم + الصف الدراسى + الاعاقه + الجنس + الخطأ التجريبى (٥٥٩)

وطبقا لهذه المعادله او النموذج الخطى وبتطبيق نظرية المربعات الصغرى يمكن تقسيم جموع المربعات الكلى الى اجزاء .

الأول : منها يرجع الى المتوسط العام ويسمى بمعامل التصحيح

أو

Correction factor

والثانى : يرجع الى تأثير القيم التربوية

والثالث : الى تأثير المستوى الدراسى

والرابع : الى تأثير الجنس

والخامس : الى تأثير الجنس

والباقى يرجع الى الخطأ التجريبى

وهو الذى يعزى الى تأثير العوامل التى لايمكننا التحكم فيها ويسمى

Experimental error

---

(٥٥٩) عبد المنعم ناصر الشافعىوآخرون : تصميم التجارب وتحليل نتائجها (القاهرة ، مكتبه النهضة المصريه ، ١٩٥٧) ص ٧٢

جدول رقم (٧٥)

المرحله	الحاله الصحيه	الجنس	القيمة التربوية																
			الدين	التفكير العلمى	التعاون	الجمالية	الحب	تحمل المسئولية	المعرفه	الانتماء	الشجاعه	الإنجاز	الحرص	الطاعة	التخطيط	الامانة	العدل
ابتدائى	معوقين	ذكور	١٠	٧	٩	٦	١٠	٩	٦	١١	٧	٦	٧	٥	٧	١٠	١٠
			١١	٧	١٠	٤	١٠	٧	٥	٨	٨	٨	٦	١٠	٥	١١	٧
			١٠	٤	٩	٧	١٠	٨	٧	٨	٨	٧	١٠	٩	٩	٧	٧
			١٠	٧	٩	٧	٨	٧	٧	١٠	٧	١٠	٧	٨	٨	٨	٧
		انات	١١	٦	٨	٥	١٠	١١	٤	٦	٨	٨	٨	١١	٦	١٠	٨
			١٢	٥	٩	٤	٧	١١	٤	٨	٨	١٠	٨	٨	٧	٩	١٠
			٨	٦	٨	٦	٩	١٠	٦	٩	٥	٨	١٠	١١	٥	٩	٩
			١٢	٧	١٠	٥	٨	٩	٦	٩	٦	١٠	٨	٨	٨	٨	٨
			٨	٨	٩	٦	١٠	٨	٧	٩	٧	١٠	٧	٦	٨	٩	٨
			١٢	٦	٧	٦	١٠	٩	٥	٨	٧	٩	٩	١٠	٦	١٠	٩
	عاديين	ذكور	١١	٥	٨	٤	١٠	١٠	٥	٩	٩	٩	٨	١٠	٩	٧	٦
			١٢	٦	٩	٤	٨	٩	٤	٩	٨	٩	٨	١١	٥	٩	٩
			١١	٦	٧	٥	٩	١٠	٤	١٠	٧	٨	٩	٨	٧	١٢	٧
			١١	٨	٨	٥	١٠	٩	٤	٩	٨	٧	٧	٩	٦	١٠	٩
		انات	١٢	٨	٧	٥	٨	١٠	٤	١٠	٧	٨	٨	١٠	٦	١١	٧
			١٢	٧	٦	٦	٧	٩	٥	٧	٨	٩	٨	١٠	٨	١١	٧
			١١	٩	٦	٤	٩	٨	٥	١٠	٩	٨	٨	٩	٥	١١	٨
			١٠	٦	١٠	٤	٨	٩	٥	٩	٨	٨	٩	٨	٧	١١	٨
			١٢	٥	٧	٦	٧	٨	٦	٨	١٠	٨	٨	١٠	٧	١١	٨
			١٢	٧	٨	٤	٩	١٠	٤	١٠	٦	١٠	٧	٨	٨	٨	٧
			٢١٠														
إعدادى	معوقين	ذكور	١٢	٧	٨	٦	٧	٩	٤	٦	٩	٧	١٠	٧	٨	٩	١٠
			١٠	٦	٧	٧	٧	١١	٥	٨	٧	٨	٩	١٠	٥	١٠	١٠
			١١	٥	١١	٤	١٠	٩	٤	٩	٧	٧	٩	١٠	٨	١٠	٦
			١٢	٧	١٠	٥	٩	٥	٤	٩	٩	٨	٨	٨	٨	٩	٨
			١٢	٦	٨	٧	٧	٩	٥	١٠	٧	٧	٩	٨	٥	١٠	١٠
		انات	٩	٨	١١	٤	١١	٩	٦	٧	٧	٧	٩	٨	٩	٨	٧
			٩	٨	٧	٧	٩	٩	٥	٧	٦	١٠	٩	٩	٨	٩	٨
			١٠	٧	٩	٦	١٠	١٠	٥	٦	٧	٨	٨	٨	٩	٨	٧
			١٢	٨	٨	٤	٨	٨	٥	٨	٩	٩	٧	٩	٩	١٠	٦
			١١	٥	٩	٥	٧	١٠	٥	١١	٧	٦	١١	٦	٧	١١	٩
	عاديين	ذكور	١٢	٦	٧	٦	٦	٧	٥	١٠	١٠	٨	١٠	٨	٨	٧	١٠
			١٠	٦	٨	٦	٦	١٢	٧	١٠	٤	٨	٩	١١	٨	٨	٧
			١٢	٥	٨	٧	٩	٨	٦	٩	٨	٩	٧	١٠	٧	٨	٥
			١٢	٧	٨	٥	٦	١٠	٤	٨	٨	١١	١٠	١٠	٦	١٠	٩
			١٢	٥	٧	٥	٧	١١	٦	٧	١١	٨	٨	١٠	٤	١١	١٠
		انات	١١	٨	٩	٤	٧	١٠	٤	٧	٨	٩	٩	١٠	٧	١٠	٧
			١٠	٥	٩	٥	٩	١٠	٦	٨	٧	١٠	٨	١١	٦	٧	٩
			١١	٥	٨	٥	٩	١٠	٤	٨	١٠	٧	٩	١٠	٩	٨	٧
			١٢	٥	٨	٦	٨	٨	٥	١١	٥	٨	١١	١٠	١٠	٨	٥
			١٠	٦	٩	٥	١٠	٩	٦	٩	٦	٧	٨	٨	٥	١٠	١١
مجموع القطع الفرعية Sel total																	
Total M			٤٣٨ ١٠,٩٥٠														

جدول رقم (٧٦)

المرحله التعليمية	الاعاقة	الجنس	القيم التربوية																
			الدين	التفكير العلمى	التعاون	الجمالية	الحب	تحمل المسئولية	المعرفة	الانتماء	الشجاعة	الانجاز	الحرص	الطاعة	التخطيط	الأمانة	العدل	مجموع الصف
ابتدائى	معوقين	ذكور	١٠,٢٥٠	٦,٢٥٠	٩,٢٥٠	٦,٠٠٠	٩,٥٠٠	٧,٧٥٠	٦,٢٥٠	٩,٢٥٠	٧,٥٠٠	٧,٧٥٠	٧,٦٥٠	٨,٠٠٠	٧,٢٥٠	٩,٠٠٠	٨,٣٧٥	١٢٠,٠٢٥
		اناث	١٠,٥٠٠	٦,٣٣٣	٨,٥٠٠	٥,٣٣٣	٩,٠٠٠	٩,٦٦٦	٥,٣٣٣	٨,١٦٦	٦,٨٣٣	٩,١٦٦	٨,٣٣٣	٩,٠٠٠	٦,٦٦٦	٩,١٦٦	٨,٦٦٦	١٢٠,٦٦١
	عاديين	ذكور	١١,٢٥٠	٦,٢٥٠	٨,٠٠٠	٤,٥٠٠	٩,٢٥٠	٩,٥٠٠	٤,٢٥٠	٩,٢٥٠	٨,٠٠٠	٨,٢٥٠	٨,٠٠٠	٩,٥٠٠	٦,٧٥٠	٩,٥٠٠	٧,٧٥٠	١٢٠,٠٠٠
		اناث	١١,٥٠٠	٧,٠٠٠	٧,٣٣٣	٤,٨٣٣	٨,٠٠٠	٨,٥٠٠	٤,٨٣٣	٩,٠٠٠	٨,٠٠٠	٨,٠٠٠	٨,٣٠٠	٩,١٦٦	٨,٥٠٠	٩,٥٠٠	٧,٥٠٠	١١٩,٩٦٥
مجموع	قطع رئيسية		٤٣,٥٠٠	٢٥,٨٣٣	٣٣,٠٨٣	٢٠,٦٦٦	٣٥,٧٥٠	٣٥,٤١٦	٢٠,٦٦٦	٣٥,٦٦٦	٣٠,٣٣٣	٣٣,١٦٦	٣٢,٢٨٣	٣٥,٦٦٦	٢٩,١٦٦	٣٧,١٦٦	٣٢,٢٩١	٤٨٠,٦٥١
اعدادى	معوقين	ذكور	١١,٤٠٠	٦,٢٠٠	٨,٨٠٠	٥,٨٠٠	٨,٠٠٠	٨,٦٠٠	٤,٤٠٠	٨,٤٠٠	٧,٨٠٠	٧,٤٠٠	٩,٠٠٠	٨,٦٠٠	٦,٨٠٠	٩,٦٠٠	٨,٨٠٠	١١٩,٦٠٠
		اناث	١٠,٢٠٠	٧,٢٠٠	٨,٨٠٠	٥,٢٠٠	٩,٠٠٠	٩,٢٠٠	٥,٢٠٠	٧,٨٠٠	٧,٢٠٠	٨,٠٠٠	٨,٨٠٠	٨,٠٠٠	٨,٤٠٠	٩,٢٠٠	٧,٤٠٠	١١٩,٦٠٠
	عاديين	ذكور	١١,٦٠٠	٥,٨٠٠	٧,٦٠٠	٥,٨٠٠	٦,٨٠٠	٩,٦٠٠	٥,٦٠٠	٨,٨٠٠	٨,٢٠٠	٨,٢٠٠	٩,٠٠٠	٩,٨٠٠	٦,٦٠٠	٨,٨٠٠	٨,٢٠٠	١٢٠,٤٠٠
		اناث	١٠,٨٠٠	٥,٨٠٠	٨,٦٠٠	٥,٠٠٠	٨,٦٠٠	٩,٤٠٠	٥,٠٠٠	٨,٦٠٠	٧,٢٠٠	٨,٢٠٠	٩,٤٠٠	٩,٨٠٠	٧,٤٠٠	٨,٦٠٠	٧,٨٠٠	١٢٠,٢٠٠
مجموع	قطع رئيسية		٤٤,٠٠٠	٢٥,٠٠٠	٣٣,٨٠٠	٢١,٨٠٠	٣٢,٤٠٠	٣٦,٨٠٠	٢٠,٢٠٠	٣٣,٦٠٠	٣٠,٤٠٠	٣١,٨٠٠	٣٦,٢٠٠	٣٦,٢٠٠	٢٩,٢٠٠	٣٦,٢٠٠	٣٢,٢٠٠	٤٧٩,٨٠٠
المجموع الكلى			٨٧,٥٠٠	٥٠,٨٣٣	٦٦,٨٨٣	٤٢,٤٦٦	٦٨,١٥٠	٧٢,٢١٦	٤٠,٨٦٦	٦٩,٢٦٦	٦٠,٧٣٣	٦٤,٩٦٦	٦٨,٤٨٣	٧١,٨٦٦	٥٨,٢٦٦	٧٣,٣٦٦	٦٤,٤٩١	٩٦٠,٤٥١

(٢)

متوسطات القيم التربوية لأفراد العينة (عاديين – معوقين)

مصنفة على أساس قطع منشقه (Split Plot)

جدول رقم (٧٧)

الحلقة التعليمية

منشقه أولى (أ) تفاعل الضعف مع الاعاقة

المرحلة	القيم التربوية / الاعاقة	الدين	التفكير العلمى	التعاون	الجمالية	الحب	تحمل المسئولية	المعرفة	الانتماء	الشجاعة	الانجاز	الحرص	الطاعة	التخطيط	الامانة	العدل	مجموع الصف
ابتدائى الحلقة الأولى	معوقين	٢٠,٧٥٠	١٢,٥٨٣	١٧,٧٥٠	١١,٣٣٣	١٨,٥٠٠	١٧,٤١٦	١١,٥٨٣	١٧,٤١٦	١٤,٣٣٣	١٦,٩١٦	١٥,٩٨٣	١٧,٠٠٠	١٣,٩١٦	١٨,١٦٦	١٧,٠٤١	٢٤٠,٦٨٦
	عاديين	٢٢,٧٥٠	١٣,٢٥٠	١٥,٣٣٣	٩,٣٣٣	١٧,٢٥٠	١٨,٠٠٠	٩,٠٨٣	١٨,٢٥٠	١٦,٠٠٠	١٦,٢٥٠	١٦,٣٠٠	١٨,٦٦٦	١٥,٢٥٠	١٩,٠٠٠	١٥,٢٥٠	٢٣٩,٩٦٥
اعدادى الحلقة الثانية	معوقين	٢١,٦٠٠	١٣,٤٠٠	١٧,٦٠٠	١١,٠٠٠	١٧,٠٠٠	١٧,٨٠٠	٩,٦٠٠	١٦,٢٠٠	١٥,٠٠٠	١٥,٤٠٠	١٧,٨٠٠	١٦,٦٠٠	١٥,٢٠٠	١٨,٨٠٠	١٦,٢٠٠	٢٣٩,٢٠٠
	عاديين	٢٢,٤٠٠	١١,٦٠٠	١٦,٢٠٠	١٠,٨٠٠	١٥,٤٠٠	١٩,٠٠٠	١٠,٦٠٠	١٧,٤٠٠	١٥,٤٠٠	١٦,٤٠٠	٨,٤٠٠	١٩,٦٠٠	١٤,٠٠٠	١٧,٤٠٠	١٦,٠٠٠	٢٤٠,٦٠٠

جدول رقم (٧٨)

	الدين	التفكير العلمي	التعاون	الجمالية	الحب	تحمل المسئولية	المعرفة	الانتماء	الشجاعة	الانجاز	الحرص	الطاعة	التخطيط	الامانة	العدل	مجموع
معوقين	٤٢,٣٥٠	٢٥,٩٨٣	٣٥,٣٥٠	٢٢,٣٣٣	٣٥,٥٠٠	٣٥,٤١٦	٢١,١٨٣	٣٣,٦١٦	٢٩,٣٣٣	٣٢,٣١٦	٣٣,٧٨٣	٣٣,٦٠٠	٢٩,١١٦	٣٦,٩٦٦	٣٣,٢٤١	٤٧٩,٨٨٦
عاديين	٤٥,١٥٠	٢٤,٨٥٠	٣١,٥٣٣	٢٠,١١٣	٣٢,٦٥٠	٣٧,٠٠٠	١٩,٦٨٣	٣٥,٦٥٠	٣١,٤٠٠	٣٥,٦٥٠	٣٤,٧٠٠	٣٨,٢٦٦	٢٩,٢٥٠	٣٦,٤٠٠	٣١,٢٥٠	٤٨٠,٥٦٥

ذكور	٤٤,٥٠٠	٢٤,٥٠٠	٣٣,٦٥٠	٢٢,١٠٠	٣٣,٥٥٠	٣٥,٤٥٠	٢٠,٥٠٠	٣٥,٧٠٠	٣١,٥٠٠	٣١,٦٠٠	٣٣,٦٥٠	٣٥,٩٠٠	٢٧,٤٠٠	٣٦,٩٠٠	٣٣,١٢٥	٤٨,٠٢٥
اناث	٤٣,٠٠٠	٢٦,٣٣٣	٣٣,٢٣٣	٢٠,٣٦٦	٣٤,٦٠٠	٣٦,٧٦٦	٢٠,٣٦٦	٣٣,٥٦٦	٢٩,٢٣٣	٣٣,٣٦٦	٣٤,٨٣٣	٣٥,٩٦٦	٣٠,٩٦٦	٣٦,٤٦٦	٣١,٣٦٦	٤٨,٤٢٦

جدول رقم (٧٩)

الحلقة التعليمية

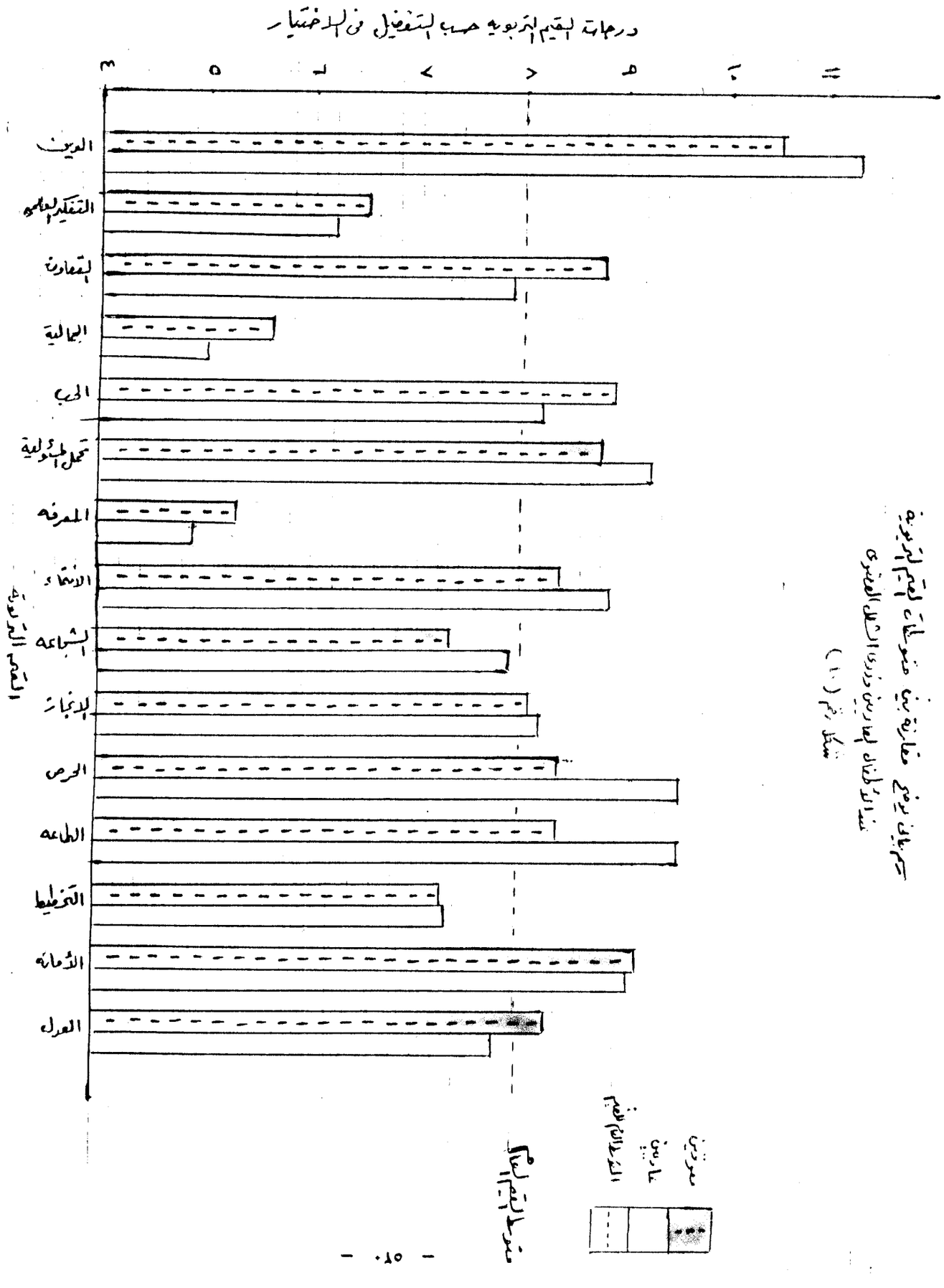
منشقه(١) تداخل فعل المرحله الدراسيه مع الاعاقه (ب)

الاعاقة / المرحلة الدراسية	معوقين	عاديين	الجملة
ابتدائي الحلقة الأولى	٢٤٠,٦٨٦	٢٣٩,٩٦٥	٤٨٠,٦٥١
اعدادي الحلقة الثانية	٢٣٩,٢٠٠	٢٤٠,٦٠٠	٤٧٩,٨٠٠
مجموع	٤٧٩,٨٨٦	٤٨٠,٥٦٥	٩٦٠,٤٥١

رقم (٣)

جدول يوضح مجموع درجات العينه طبقاً للحلقة التعليمية والإعاقة

(تداخل فعلى المرحلة الدراسية مع الأعاقة)



شكل رقم (١٠)

مخطط يوضح مقارنة بين متوسطات القيم التربوية لعينة الأطفال الجانحين ذكور والأطفال العاديين

جدول رقم (٨٠)

الحلقة التعليمية

منشقه(٢) تداخل (الصف × الجنس) (أ)

الجنس / الصف الدراسى	ذكور	اناث	المجموع
ابتدائى	٢٤٠,٠٢٥	٢٤٠,٦٢٦	٤٨٠,٦٥١
اعدادى	٢٤٠,٠٠٠	٢٣٩,٨٠٠	٤٧٩,٨٠٠
المجموع	٤٨٠,٠٢٥	٤٨٠,٤٢٦	٩٦٠,٤٥١

الحلقة التعليمية

منشقه(٢) تداخل (الاعاقة × الجنس) (ب)

الجنس / الاعاقة	ذكور	اناث	المجموع
معوقين	٢٣٩,٦٢٥	٢٤٠,٢٦١	٤٧٩,٨٨٦
عاديين	٢٤٠,٤٠٠	٢٤٠,١٦٥	٤٨٠,٥٦٥
المجموع	٤٨٠,٠٢٥	٤٨٠,٤٢٦	٩٦٠,٤٥١

جدول رقم (٨١)

الحلقة التعليمية

منشقه(٢) تداخل (الصف × الاعاقة × الجنس (جـ))

ابتدائى معوقين	١٢٠,٠٢٥	١٢٠,٦٦١	٢٤٠,٦٨٦
ابتدائى عاديين	١٢٠,٠٠٠	١١٩,٩٦٥	٢٣٩,٩٦٥
اعدادى معوقين	١١٩,٦٠٠	١١٩,٦٠٠	٢٣٩,٢٠٠
اعدادى عاديين	١٢٠,٤٠٠	١٢٠,٢٠٠	٢٤٠,٦٠٠
الجملة	٤٨٠,٠٢٥	٤٨٠,٤٢٦	٩٦٠,٤٥١

جدول رقـم (٨٢)

F. test — ٥ من الجداول

مصدر التباين	درجات حريه	مجموع مربعات	متوسط مجموع مربعات	اختبار ف	٥ ٪	١ ٪
القيم التربوية (١٥-١)	١٤	٢٥٧,٣١٨	١٨,٣٨٠	٥٣,١٢	٢,٤٨	٣,٧٠
الصف الدراسى (٢-١)	١	٠,٠٠٦	٠,٠٠٦	٠,٠١		
خطأ (أ) بالطرح	١٤	٤,٨٤٤	٠,٣٤٦			
قطع رئيسية (٣٠-١)	٢٩	٢٦٢,١٦٨				
أثر الاعاقه (٢-١)	١	٠,٠٠٤	٠,٠٠٤	٠,٠٠٧		
تفاعل (الصف×الاعاقه)	١	٠,٠٢٧	٠,٠٢٧	٠,٠٦٨		
خطأ (ب) بالطرح	٢٨	١٥,٥٥٢	٠,٥٤٥			
منشقه (١) (٦٠-١)	٥٩	٢٧٧,٤٦٢				
أثر الجنس (٢-١)	١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١		
تفاعل (الصف×الجنس)	١	٠,٠٠٥	٠,٠٠٥	٠,٠٠٧		
تفاعل (الاعاقه×الجنس)	١	٠,٠٠٦	٠,٠٠٦	٠,٠٠٨		
تفاعل(الصف×الاعاقه×الجنس)	١	٠,٠٥٠	٠,٠٥٠	٠,١٤٨		
خطأ (جـ) بالطرح	٢٧	١٨,٨٤٤	٠,٢٢٧			
منشقه (٢) الاجمالى (١٢٠-١)	١١٩	٢٩٦,٣٦٨				

* مستوى الدلالة عند ٠,٠٥

** مستوى الدلالة عند ٠,٠١

والآتى جدول رقم (٨)

اختبار ف لتأثير العوامل موضع الدراسة مع بعضها

تعليق على نتائج البعد الثانـــــى

ان الباحث يدرك ادراكا لا تخالطه شائبة ، فى نوع من الولاء لهـــذا الموضوع ، يضمن احترام حق الموضوع فى ان يعرف بما هو عليه ، لابما يتحول اليه ، وان ثمه من الدلائل ما يشير الى حماس بعض الباحثين لموقف نظرى خاص بهم ، من شأنه ان يدفعهم الى نوع من التحيز فى مشاهداتهـــــم أو تصوراتهم النظريه بحيث لا يلتفتون الى ما يوافق فكره مسبقه أو حكـم قبلى غير مدعوم بحقائق موضوعيه أو موقفهم النظرى من الوقائع ، ولا يلتفت الى ما يعارض هذا الموقف أو يدحض فرضه بحيث يصون نزاهة الفكر وامانتـه ويعلى كفاءة المنهج ودقته .

ان الوفاء للموضوع كما يشير بذلك (سيد عثمان) هو ولاء للصـــدق) والوفاء للموضوع هو وفاء للحقيقه .

ان على الباحث القياس ، المرقم ، المحص ، ان ينتبه الى هـــذه السمات الرهيفه اللطيفه ، فى دينامية الكلية ، تلك التى ان هى اغفلـت ضاعت من الباحث ملامح الموضوع ، وانبهمت خصائص علاقاته بسياقه ، بـــل يقول " سيد عثمان " ضاع من الباحث الموضوع فى ذاته ، ليحل محلـــه موضوع من صنع تخيلاته ، وصوغ تهويماته ، وانشاء احلامه .(٥٥٩)

يجدر بنا كذلك الاشاره الى وجود ثلاثه مهام كبرى يعرض لها (سيـد خير الله وزملاؤه) يفيد منها المعلم عند دراسته لموضوع التعلم والاكتساب من ضمنها .

اولا : هناك مجموعة من الاهداف التربويه يسعى المربون الى تخطيطها مـن خلال المدرسة أساسا ، والمقصود بالأهداف التربويه مجموعة من الانماط السلوكيه أو الاداءات او الممارسات يسعى المربون لاكسابها للتلاميذ من خلال المدرسة باعتبارها من أهم المؤسسات الاجتماعية ، ودراسة المعلم لموضوع التعلم تمكنه من اكساب التلاميذ هذه الانماط السلوكيه المرغوبة تربويا .(٥٦٠)

---

(٥٥٩) سيد عثمان : حكمة نملة (القاهرة ، مجلة دراسات تربويه عدد ٢١ نوفمبر ١٩٨٩)

(٥٦٠) سيد خير الله وآخرون : علم النفس التعليمى مرجع سابق ص ٧

وعلى سبيل المثال اذا اعتبر المربون ان تكوين التفكير العلمى لدى التلاميذ يعتبر هدفا تربويا • بمعنى ان المربين يسعون الى ان يكتسب التلاميذ انماطا من السلوك والاداءات والممارسات تعبر عن تكوين هذا الاسلوب العلمى فى التفكير لديهم ، بحيث يستجيب التلميذ للمواقف البيئيه المختلفه والقضايا الجدليه (الخلافية) المطروحه وحل المشاكل بالاسلوب العلمى دون ان نلحظ انسياقه لافكار مسبقه ونجده ، فى كل موقف لا يكون رأيا متسرعا ومندفعا (مع أو ضد) دون دراسة وتبصر ، وعلى ذلك نجده قادرا على اكساب تلاميذه التفكير العلمى وهو (قيمه تربويه) شأنها فى ذلك شأن تعليم أى مهاره سواء أكانت تعليم ركوب دراجه أو عمليات الحساب أو سباحة الصدر أو قيمه من القيم التربوية كما هو الحال فى تعلم أى مهاره ، فهنا وجوب تحليلها الى (استثارة - مشكله - تعليمات يفضل ان تكون عمليه ومحسوسة - ممارسة - اخطاء وعقبات - تصحيح وتعديل تعلم ثم تثبيت للتعلم) •

فالقيم التربويه مثلها مثل القيم عموما موجهات سلوك ، والسلوك القيمى حتى يتسنى غرسة فى نفسيه الطفل ، يجب ان يحول الى عادة ،والعاده هى رابطه بين مثير واستجاب معززة •

فاصطحاب الوالد لطفله الصغير الى المسجد حيث اقامة شعائر صلاة الجمعه من شأنه ان يغرس لديه الاعتياد على القيام بتكرار ذلك شأنه فى ذلك شأن الطفل الذى اعتاد غسل يديه قبل وبعد الاكل أو تنظيف اسنانه كل صباح والذى اعتاد قول الصدق كذلك من تعود عدم التسرع فى اصدار الأحكام •

ان تكوين العاده لدى الطفل للسلوك المرغوب فيه ، هى بمثابه نحت فى الشخصية •

ان الموضوع أصبح على هذا المنوال فى حركه توافقيه فى اتجاة الأعلى اتجاه الأفضل والأكمل والاكثر مناسبة وفاعليه ، على عكس ما تم الاشاره اليه من ان عرض قصص الالغاز او انقرائيتها من قبل الطفل هى بمثابة غرس لقيم تربوية مرغوبة •

ان نتائج هذه الدراسة توحى بأنه ليس ثمه ما يسمى بقيم تربويه متضمنه فى قصص الالغاز يتم غرسها فى نفوس الاطفال عن طريق الانقرائيه وحدها او عرضها وتعزيز النماذج أو القدوة .

ولعل نتائج الدراسة كانت واضحة ومحددة وصريحة وسجلت بواقعيه بلاضفاف وبموضوعية لا يشوبها شائبة .

ان ثمه قيم ومعايير سلوك تغرس عن طريق التدريب والممارسة والمران (التمهير) ثم التعود والاعتياد ، وبتكرار حدوث هذه العمليات وتوقع الطفل لمكافأة أو عقاب اذا ما أصدر سلوكا يعكس اتجاها تؤيدة الجماعة أو توقع مكافأة أو العكس وتوقع عقابا مع حصوله على قبول الجماعة التى ينتمى اليها . على ان يكون منتبها للنموذج . وهذه العمليه تبدأ مبكره وتنمو مع العمر ويؤدى الوالدان الدور الرئيسى فيها لانهما يمثلان الاطار الثقافى المصغر الذى يعيش فيه الطفل بما ينطوى عليه من قيم ومعايير ينبغى تمثلها والاستجابة وفقا لها .

ان الاطفال يقرأون عن النظافه ، ولكنا لم نرى أيامتهم قد حول أى من قصاصات الورق أو علب الحلوى الفارغه الملقاه على أرض الفناء الى سلة المهملات دون الاحساس بمشكلات المجتمع المدرسى .

اى انقرائية يدعى البعض انها تغرس القيم ، لقد اقيمت الندوات على اهميه غرس القيم التربويه المتضمنه لقصص الالغاز والقصص عموما عن طريق قراءة الاطفال لها ، وطبعت المؤلفات مزوده بنتائج دراسات خرجت نتائجها على السطح ، توضح لنا ان عددا منها لم يكن سوى مجرد آراء نظريه تفتقد الوقائع العمليه بل انها - فيما ترى تتعارض معها بل وتفتقد الى الدقه الموضوعيه ، دقه الباحث الساعى الى الوصول الى حقيقة البيانات بنفسه لكى يطمئن الى بيانات حاصله لا مستحصله يسعى مقدموها (تلاميذ الدراسات العليا) الى تقديم بعض القصاصات محشوه بعديد من الأرقام والبيانات ليس لها أساس من الصحة يتمشى مع الواقع بقيه الاطمئنان الى الحصول على بعض درجات اعمال السنه مما يجعل نتائجها تقع دائما خارج المرمى .

يتفق الباحث مع كل من (سعد مرسى وكوثر كوجك) فيما يشيران اليه من ان أى اتجاه لا يقتصر على مجرد معرفه معلومه او اكثر من خلال قراءتها لهو جدير بالاحترام . فالغالبيه تعلم ان الدين يحث على النظافه ، وانها من الايمان ... ولكن اين هى ؟

الأمر يتطلب المعايشه والممارسة الفعليه حتى تتكون العادات والاتجاهات والقيم وحتى يسلك الفرد أخلاقيا دون رقيب عليه .

هذا مثل يسير لما نلمسه فى معظم أمور حياتنا بعد أن خفتت الاصوات التى تنبعث من داخلياتنا للسلوك الخلقى القويم .

" فى احدى مدن الصين الصغيره طلبت المدرسات من الأطفال الصغار ان يحملوا أكياسا صغيره عند خروجهم من بيوتهم وذهابهم الى المدرسة كل صباح ، وأن يضعوا فى هذه الاكياس ما يجمعونه من الطريق مما يؤدى النظافة والذوق العام . كما يخرج الاطفال بأكياس فارغه من المدارس الى بيوتهم ليجمعوا فيها مثل تلك الأشياء ، وتسلم الأكياس للأمهات ، وهن يعرفن كيف يتصرفن فيها . وصارت المدينه نظيفه ، وفاقت كل أم وكل اب وكل اخ وأخت على نظافه الطريق لان طفلهم سيجمع ما يلقونه .

وتعلم الكبار من الصغار[٥٦١] ويشير (توماس ليكونا) ان الخبره بالجماعة تكون خبره ضئيله اذا كان الهدف فقط هو المناقشات لتبادل الافكار والمشاعر فى حجرة الدراسة ، (مثل تلك التى أدارها الباحث الحالى عقب عرض كل نص قصصى متضمن لقيمة تربويه لقصص الغاز أو لقصص دينى) ولكنهم يقضون بقيه اليوم الدراسى فى العمل فرادى .

وتعلم التعاون مع الآخرين ومساعدتهم يتطلب من التلاميذ ان يعملوا سويا ، وان يتحدثوا معا . واذا ما أردنا لهم ان ينمو مهاره روح التعاون فاننا لابد ان نجعل من التعاون سمه منتظمه من سمات الحياه فى حجرة

---

(٥٦١) سعد مرسى - كوثر كوجك : تربيه الطفل قبل المدرسة (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٣) ص ٥ ، ٦

الدراسة . ويصبح التعاون اكثر سهوله عندما يتعلم الاطفال مساعدة بعضهم البعض ، ويمكن للمعلم ارساء نظام يمكن ان نطلق عليه " وقت التقدير".

وهى فتره قصيره فى نهايه كل يوم ، أو تخصص فى ساعة النشاط يصف تلاميذ الفصل شيئا قام به آخرون ويكون موضع تقديرهم ، سواء تم داخل الفصل أو خارجة ، فى حصص النشاط أو اثناء الراحة اثناء مباريات أو مسابقات الفصول أو اثناء تدريب عملى حتى يصبح وقت التقدير اكثر الانشطه شعبية فى الفصل المدرسى .

كما ان التفكير الأخلاقى كما يشير بذلك (توماس ليكونا) يساعد الاطفال أيضا على ادراك انه بينما يكون من السهل فى أحيان كثيره معرفه الشىء الصواب ، فانه عادة يكون من الاصعب القيام به . وينبغى ان يتكلم الاطفال حول سبب قيامهم أحيانا (أو غيرهم من الناس) بالسخريه من طفل معاق - أو بالغش أو الكذب ، أو الحط من قدر الناس ، أو معاملة الأخرين بلا عدل ، حتى عندما يعرفون ان مثل هذه الأشياء خطأ.(٥٦٢)

انه من السهوله بمكان اقناع الطلاب بالموافقه على قواعد أخلاقيه مثل لا تسرق " ولكن من الصعوبه بمكان تنميه معايير أخلاقيه يحس الطلاب بأنهم ملزمون باتباعها فى سلوكهم.(٥٦٣) اذ ان المعيار الحقيقى هو مقياس اخلاقى يمكن تطبيقه ، وهو معيار يعتبر الاطفال انفسهم والآخرين مسؤولين ازاءة ، ومثل هذه المعايير تخلق نظاما معاونا يساعد الاطفال على الارتقاء الى مستوياتهم الأخلاقيه . وعن طريق هذه العملية الخاصة بالاعتقاد بوضع الممارسة ، تتحول القيم الى فضائل .(٥٦٤)

---

(٥٦٢) توماس ليكونا : أربعة اساليب لتدعيم نمو الشخصية عند الاطفال

(ترجمه) احمد شفيق الخطيب مرجع سابق ص ٤٣، ٤٦

(٥٦٣) Clark power, "The just community High School

New York (1987)

نقلا عن المصدر السابق ص ٤٧

(٥٦٤) توماس ليكونا : نفس المصدر السابق ص ٤٧ .

ومن ثم فالتعلم يجب ان ينتقل باستمرار من قيمه تربويه الى أخرى ممارسة ومعرفه من خلال عوالم القيم التربويه الرئيسيه والمتمثله في عالم النشاط وعالم المعرفه وعالم التعزيز والثقه وعالم الكفايه والانتاج بعيدا عن قيم الاستهلاك فقط وعالم المكانه .

ومن المهم هنا ان تؤكد على ان المعلم يستطيع ان يكسب تلاميذة التفكير العلمى بحيث يتدرب التلميذ منذ بداية تعليمة على ان لكل مشكله مجموعة من الاسباب الموضوعية المسئوله عنها ، وان الحظ والقدريه والتواكليه كلها وسائل لن تقود الى مواجهته المشكلات وايجاد حلول لها ، وان لكل ظاهرة مجموعة أسباب مسئوله عنها ، ولا يمكن فهمها الا باستغراق هذه المجموعة من الاسباب ، يجب ان تعلم الطفل ثقافه الابداع - ان يتعلم كيف يفكر .

كذلك ففى حالة القيم الدينية نجد أن الفرد يتصرف فى حياته ويحكم على الأمور والموضوعات التى تعرض له من منظور دينى ... فهذا خير وذاك شر ، وتسير حياة الفرد محكومة بمثل هذا النسق من القيم الدينيه التى اكتسبها من خلال اسرته ، أو من خلال المؤسسات الدينية التى انخرط فيها ، أو من خلال قراءته وتمثله لسير الانبياء وكبار المصلحين ، واتباعة للقدوة الصالحة او الحسنةفى منزلة وفىمدرسته وفى مجتمعه . وفى حالة القيم الجماليه ، نجد ان الفرد يتصرف فى حياته ويحكم على الأمور والموضوعات التى تعن لة من منظور جمالى فهذا جميل وذاك قبيح ، وترتاح عينه لانسجام الالوان فى الطبيعه او فى الملابس كما ترتاح اذنه للنغمه الحلوه وتتضايق من النغمه النشاز ... وكذا الصوت الجميل ، ولهذا وجب على المنزل والمدرسة ان تدرب اذن الاطفال على الارتياح الى النغمه الحلوه وتزيل عنهم لإسماع نشاز أصحاب الطقه والفرقعه . والمهم فى كل حالة ان خط الحياة للفرد قد تأثر خلال رحلة حياته بالمناخ البيئى والثقافى والاجتماعى فى المنزل والمدرسة ومن خلال وسائل الاعلام ومن خلال النظم السياسيه والاقتصاديه السائدة والمؤثرة فيه محليا أو قوميا او عالميا ، ان الملامح المعينه التى تختارها وتلقت انتباهنا بشده وبالتالى تحدد ابنتينا المعرفيه هى من صنع الثقافه ، ولهذا فنتائج الدراسة الحاليه توضح بما لا يدع مجالا للشك

ان ثقافتنا وتربيتنا تلح على القيم الدينيه ، لهذا كانت لها الاولويه فى الترتيب عند الطفل والمراهق سواء قبل او بعد تطبيق البرنامج المقترح من الباحث ومن هنا يستطيع الباحث ان يقرر ان التشابه القيمى لا يستند الى المعلومات الظاهرية المرئيه فقط ، ونحن نتفق مع ما يراه (لطفى فطيم) من ان ما ندركه بل وتفسير ما ندركه لا يعتمد على جهازنا الحسى فحسب وانما ايضا على المستوى الأعلى من التنظيم المعرفى (المعتقدات والمثل العليا والاخلاق) وهكذا فان ما يتم انتقاؤة ادراكيا لا يعتمد على جهاز الحس فحسب وانما على الجهاز الحسى كما تشكله وتلونه الثقافه التى يعيش فيها الفرد(٥٦٥) فلقد سار بنا الانسياق الاعمى وراء ثقافه الانفتاح الاستهلاكى بعيدا عن القيم التربوية التى دعت اليها ثقافتنا الاسلامية والعربيه وذهبت بنا بعيدا عن العمل المنتج وشوهت اى قيمه للعمل الاجتماعى ولهت الناس بالامور التافهه المثيره على حساب تدعيم القيم التربويه فى الانسان المصرى (الطفل - المراهق - الراشد - الشيخ) دفعت بهم جميعا الى محاكاه أنماط الاستهلاك الضريبى القائم على الترف والبذخ ، وهكذا اتجه شبابنا الى الثراء العاجل غير المشروع مهما كانت النتائج والا لن ينظر اليه المجتمع بتقدير واحترام حيث تبين لنا (اثر الحاجه الى الادراك) بأنه كلما زادت القيمه الاجتماعيه لشىء ما زادت امكانيه خضوعة للمحددات السلوكيه اى بتنظيم ادراكيا وفقا لخبرة الشخص ، وانه كلما زادت حاجه الشخص الى شىء له قيمه اجتماعيه ، فان نفوذ تلك العوامل الشخصيه يزداد ولهذا برز على السطح ابان فتره الانفتاح الاستهلاكى الانماط الفهلوية الانتهازية وظهر الوسطاء والسماسرة ومقاولى العمارات المنهاره وظهرت انماط قادره على الاتجار فى كل شىء فتسللت وتفشت تجارة الجنس والمخدرات وتجريف الارض الزراعيه وشركات توظيف الأموال وغيرها من مشاريع الأزمات ، وقد شكلت فى بلادنا فئه جديده لقبت من البعض " محدثى النعمه " الذين كثرت اعدادهم فى السنوات الأخيره ، تلك الفئه من البشر التى لم تراع حدود الله فى تعاملاتها ، فاستطاعت بالاحتيال والنصب واستغلال القدر المتاح لها من المسئوليه والتزلف للسلطه ان تمتلك الملايين بدون وجه حق وان تستغل الملايين بطرق غير مشروعة اعتمدت على خلق السوق السوداء وتجاره العملة الاجنبيه والتهرب من الضرائب وتهريب المخدرات والاغذية والادويه

(٥٦٥) لطفى محمد فطيم : سيكولوجية الاعلام والرأى العام (القاهرة ، مطابع الجامعه العماليه ، يونيو ١٩٩١) ص ١١٥

الفاسدة واعترف المواطن العادى الفقير بأهميه البقشيش والرشوة كوسيله مقابل الحصول على خدمة سريعه سواء فى المستشفيات العامة او فى القبول بأحد المدارس او تخليص عمل ما على غرار " مشى حالك " فى ميدان انجاز العمل الادارى . هكذا حال المجتمع المريض حيث تبرز الانا ماليه واللامبالاة واللا انتمائيه وتلك هى الصورة السلبيه والخطيره والتى تمر بها المجتمعات المتخلفه والتى تتصارع فيها فئات مختلفة احداها تبحث عما هو جديد من حيث الارتباط بالمظهر على حساب الجوهر والمضمون والاخرى تذعن لأى سلطه اقوى منها فهو اول من يطيع الاوامر وآخر من يخالفونها فليس له رأى . وهكذا دواليك منفئات متصارعة .. وعادت الغاب الباشاوات والبكوات لتبرز العوده الى الطبقيه (المترفين والمعدمين) - التوحد بالمستعمر صاحب اللقب .

ليكن فى معلوم الأخرون ذوى الشأن فى حياة الطفل انه مما لا شك فيه اننا نستطيع تنشئه الطفل ، بتمارين ملائمه ، من أجل الفضائل الاساسيه التى تجعل منه كائنا مسؤولا ، ولكننا لا نستطيع ان نجعل منه انسانا فاضلا بالرغم منه .

ان رغبتنا فى جعل الاطفال مرآة المجتمع الفاضل ، فاضلين بالرغم منهم ، تعنى رفضنا الحريه فيهم وهى أساس كل علم أخلاقى .

ان المربى الذى ينكر حدود سلطته وحرية من يربيهم لا يكون قط سوى شرطى للنفوس ، وقد كنا نلقبه فى الآونه السابقه بشرطى المدرسه حين كان يحمل عصاه ذهابا وايابا فتره الراحة فى ملاعب المدرسة ... أليس كذلك .

هكذا فان الفضيلة لا تلقن بل تكتسب .

ان انبل موقف واوفره ايجابية عمليا ان نقول شأن افلاطون :

" يجب دائما ان نتهم الوالدين اكثر من اتهامنا الاولاد ، والمربين اكثر من التلامذة "(٥٦٦)

---

(٥٦٦) أوليفية ربول : فلسفة التربية (ترجمة) جهاد نعمان(بيروت ، منشورات عويدات ، ١٩٨٢) ص ١٤٨ ، ١٥١

وتتفق نتائج دراسة البعد الثانى مع ما يؤكد عليه (باندورا) فى اشارته ... ومع ان ثمه دليلا على ان التعلم يمكن ان يتم من خلال مشاهده سلوك الآخرين ، حتى اذا كان الشخص الذى يقوم بالمشاهدة لا يكرر استجابات النموذج اثناء عمليه الاكتساب وبالتالى لا يتلقى من دعما .
(Bandura 1962) (٥٦٧)

ويتبين من هذا ضروره مراجعه مبادىء التعلم التى أرساها " هل " و " سكنير " حتى يمكن ان تنطبق على التعلم بالمشاهده ، الا ان هذه المبادىء المشار اليها لا تنطبق الا على دور الدعم المباشر ، ولما كانت انواع السلوك التى تستثير المحاكاة وتبقى عليها ، تعتمد اعتمادا كبيرا على الاستجابه لنموذج اجتماعى ، فان النظريه الملائمه للتعلم الاجتماعى لابد ان نضع فى حسابها دور" الدعم من خلال العبره الذى يتم من خلاله تشكيل سلوك شخص الذى يشاهد أحد جوانب السلوك اذا تلقى عند استجابته بالمحاكاه دعما ذاتيا كلما اقترب من النموذج .
(Bandura and Walters, 1963. P. 4) ويسرى ذلك على النماذج الرمزيه التى تقدمها وسائل الاتصال الجماهيريه Mass Communication (كالتليفزيون والسينما والصحافه) والتى كثيرا ما تتم محاكاتها دون ان يصحبها اصلا تعليمات صريحه بتقليدها .(٥٦٨)

ويبدو اذن ان انواعا معينة من السلوك تتعلم عن طريق الملاحظه ، وهى العمليه التى نطلق عليها احيانا القدوة والنمذجه أو التوحد ، او النقل ، او لعب الادوار . فاذا كان على الاطفال ان يتعلموا لغه مجتمعه فلا مناص عن وجود " نموذج لغوى " أى اشخاص يتكلمون أمامهم . وبالاضافه الى ذلك فان هناك شواهد تدل على ان التعلم يحدث عن طريق الملاحظه حتى اذا لم ينتج الطفل السلوك الذى يظهر امامه فى الحال ، ولا يحصل بالتالى على تدعيم . وكما يلاحظ (ميشيل Mischel 1971) فان

---

(٥٦٧) نقلا عن عبد الحليم محمود السيد: الاسره وابداع الابناء (القاهرة دار المعارف ، ١٩٨٠)

(٥٦٨) نقلا عن عبد الحليم محمود السيد وآخرون : فى علم النفس الاجتماعى (القاهرة ، دار الثقافه للنشر والتوزيع ، ١٩٨٧) هوامش ص ٢٠٩

ما نعرفه وما يتخذه سلوكك من أشكال يتوقف على ما تراه أو تسمعه وليس فقط ما تحصل عليه (من تدعيم) .

ان الاطفال لا يقومون بما يأمرهم الآباء ان يقوموا به ، بل بما يرون أباءهم يقومون به (وهو شيء يعرفه الآباء منذ وقت طويل) .

ويصرف الاطفال وقتا طويلا فى مشاهدة الافلام ، خاصه فى التليفزيون ولذا فان هذه النماذج الرمزيه يكون لها تأثير كبير على سلوكهم . كذلك يستخدم الآباء امثله من النماذج السلوكيه فى تنشئه اطفالهم فيحكون لهم حكايات بطلها شخصية تاريخية او شخصيه خياليه ، وذلك لكى يوضحوا لهم انواع السلوك التى يرغبون فيها . وغالبا ما تعكس مثل هذه النماذج التى تتميز بها ثقافه معينه .

وعلى ذلك يبدو ان " اكتساب " سلوك ما قد ينتج احيانا عن الملاحظه ، وان " اداء " ذلك السلوك يتوقف على النتائج المتوقعه منه وعلى ذلك فقد اضافت نظريه التعلم الاجتماعى الى المعادله

م ——— س (التى تلخص كيف يحدث كل من الاشتراط الاستجابى والاشتراط الاجرائى) ، مفهوم " النمذجة " أى تعرض الطفل لنماذج سلوكيه تقع فى خبرته اما بطريقه مباشره (مثل سلوك الاباء والامهات والاخوه الكبار وغيرهم) ، او بطريقه رمزيه (كتلك التى يشاهدها الأطفال فى الاحلام وغيرها او يسمعها فى القصص التى تروى له) .

ويتطلب مفهوم النمذجه هذا افتراض وجود مرحله يمكن ان نطلق عليها مرحلة صياغه المعلومات (Information Processing) ففى هذه المرحله يلاحظ الشخص ما يجرى امامه ، وصوغه ويختزن المعلومات ، ثم ينتظر الوقت المناسب لكى ينتج هذا السلوك الملاحظ .

فالسلوك المتعلم على هذه النحو اذن " يكتسب " مرة واحدة عن طريق التعرض للنماذج ، وليس جزئيا عن طريق التدعيم الخارجى ومنحنيات التعليم البطيئه . وبذلك تكون نظريه التعلم الاجتماعى قد تجاوزت السلوكيه التقليدية كما وضعها واطسن وسكنير .(٥٦٩)

---

(٥٦٩) محمد عماد الدين اسماعيل : نحو اطار نظرى موحد فى تفسير النمو المرجع السابق (ديسمبر ١٩٨٧) ص ٢١ ، ٢٢

فى ضوء الدراسة الكلينيكيـــة

* أفليس من الحكمة ، ان نفكر فيما يمكن أن يقدم الكلينيكـــى والتجريبى من عون كل منهما للآخر بدلا من الاصرار على التجاهل المتبـــادل وعدم الثقة .

دانيال لاجاش

* ان الفهم المناسب للسلوك ينبغى ان يكون تاليا للدراسة الكامله والتفصيلية للحالة النقية ، وكما قدمت دراسة الحاله مساعده لا تقدر لنمو وتطور العلوم الطبيعية ، فان مستقبل علم النفس مرتبط بقبول الباحثين لبذل الجهد والوقت فى سبيل الفهم الكامل للحاله الفردية .

هنرى موراى

* لا معنى فى العلم " ان يدرس الباحث حاله واحده بعمق ، من أن يقارن بصوره سطحية وقائع عديده ، لايستطيع أن يرجعها الى سياقاتها .

جولد شتيـــن

* ان البيانات وحدها لا تشكل علما . فالبيانات فى ذاتها تعطـــى العلم شيئا يكون موضوعا له .

جيمس ديـــز

* ان الاستسلام للقياس ، والاستغراق فى التكميه مظهر ان لضعـــف الثقه بقدرات الباحث العارفه ، بل التشكك فيما هو أشمل وأخطر ، تشكك فى ملكته ، فى قدرته ، بل ميزتـه العاقله المفكره .

سيد عثمـــان

* يفجّر رجل العلم بأن منهجه موضوعى ولا يحيد عنه قيد أنملـــه الا انها لا تكون هكذا الا فى التطبيقات التكنولوجية ولكنها لا تصلـــح الا لتحديد قيم معينه كدرجه الانصهار او معامل التمدد .

عبد الحافظ حلمى محمد

وقد جاءت الدراسة الكلينيكيه تأييدا عيانيا لكل هذه الحقائـــق التى انتهت اليها الدراسة السيكومترية ، ولكنها أتاحت لنا ان نتبيـن

الاختلافات الفرديه داخل أفراد المجموعة الواحده (ذوى الشلل العضوى) تبعا لتباين الظروف الفرديه لتلك الحالات التى تنتمى الى مجموعة سيكومتريه واحده وبعينها .

ففى تطبيق سابق للباحث لمقياس تيلور للقلق الصريح على حالة من المراهقين مشلولى الأطراف بأحد فصول الصف الثالث بالمرحلة الاعداديه بمدرسة روض الفرج الاعدادية بنين التابعه لاداره شمال القاهرة التعليميه توصل الباحث الى نتيجه بعد تصحيح اجابات الحاله على عبارات المقياس مفادها (خالى من القلق) ، الا ان الباحث من خلال المقابله الاكلينكيه تبين له ان الحاله من خلال استجاباتها على احدى فقرات الاختبار الاسقاطى لتكمله الجمله الناقصه وهى مشكلتى الوحيده .....

اشار الطالب بتساءل

ماذا أفعل بعد زواجى ، هل أدخل الحمام امام زوجتى وأنا أحبو ؟؟؟؟

لقد تبين من هذا التساؤل الذى اغفله المقياس السيكومترى ، ان قلق المستقبل يلازمه ويطارده اينما يكون وحيث يكون .

ذلك هدف التشخيص فى المنهج الكلينيكى

تشخيص ما " يفلت " من الفرد لا كل ما يصدر عنه .

ولقد اتيح للباحث من خلال الملاحظه بالمشاركه (وهى لب المنهج الكلينيكى) مشاهدة مباراة للفصول فى كرة القدم ، اشترك فيها هذا الطالب المعوق ، وكان يجرى بمساعده عكازين ذهابا وايابا فى الجهه اليسرى من ملعب فريقه (ناحيه الجناح الأيسر على وجه التحديد) دونما احساس بالعجز او بنقص الامكان ، وقد كان فى بعض الأحيان مراوغا وهدافا ، وقد اشار لى زملاؤه وبعض المتفرجين ، انه دائما هكذا .

وفى تطبيق للباحث على احدى حالات الدراسة الحاليه وهى طالبه بالصف الثانى الاعدادى بمدرسة شبرا الاعداديه للبنات التابعه لاداره شمال القاهرة التعليمية فبعد تطبيق مقياس القلق الصريح لتيلور - مقياس الشخصية للاطفال من اعداد الباحث الحالى صنفت ضمن فئه ذوى القلق الشديد جدا . ولكن الدراسة الكلينيكيه المتعمقه للحالة اشارت بأن مشكلتها

الوحيده انها لا ترتدى ملابس جديده ولا تتحلى بذهب مثل زميلاتها وانها تشعر دائما بالخجل لانها تطلب من صديقاتها فى المدرسة حاجات كثيره وان والدتها تهددها بأنها سوف تحضر للمدرسة بسبب ذلك ، وانها هددتها فى اليوم السابق لاجراء الدراسة عليها بأنها ستحضر الى المدرسة لتبحث عن الطالبه التى أعارتها شريط كاسيت " لسميره سعيد " وسوف تطلب منها الا تعطيها شئ آخر ، وانها خائفه من حضور أمها اليوم . وبأنها تتمنى لو كان والدها " غنى شويه " كان متعها بالحاجات الى هى عايزاها ولقد كررت تمنياتها لو تخلصت من الخوف من الرسوب .

فالتشخيص مضمونه عمليه ديناميه تنصب على فرد بعينه فى موقف بعينه فى لحظه بعينها ، وتحديد الدلاله التى تنطوى عليها جمله علاقاته مع بيئتة .

منذ البدايه للدخول فى الدراسة المتعمقه للحالات الفرديه (النقيه) يقرر الباحث :

انه لا يكفى لنعلم أو نعرف ان هذا الطفل معوق أو مشلولا حركيا فنفهم حقيقه امرة ، فهذا غير كاف لنفهم تطور شخصيته ، وانما بالرجوع الى ديناميه الحقل النفسى .

فكما يقرر (مخيمر)

ان سلوك الشخص وادراكاته انما هى نتاج التفاعل ما بين شخصيته والبيئه الخارجية . ومعنى هذا انه ليس لموقف من المواقف ولا لمثير من المثيرات دلاله ثابته محدده بالنسبه لجميع الافراد . فدلالة الموقف لا تتحدد بالرجوع الى الخصائص المميزه للشخص القائم بالادراك ، فدوافع الشخص وما يغلب من اتجاهات تجعله يدرك الموقف ويرى المثيرات بطريقه خاصة به لحظه الادراك(٥٧٠) ذلك هو الاساس الذى تستند اليه الاختبارات الاسقاطيه حين تقدم للشخص مثيرات غير محدده الدلاله كما هو الحال فى "اختبار تكمله الجمل الاسقاطى " الذى اعده الباحث لدراسته الحالية .

---

(٥٧٠) صلاح مخيمر : المدخل الى الصحة النفسيه مرجع سابق ص ٢٢٢

ذلك يدعونا الى الحذر عند الأخذ بنتائج المقاييس السيكومتريه . ويشير (جيمس ديز) فى هذا الصدد بأن عالم القياس السيكومترى لا يهتم أدنى اهتمام بمحتوى بنود الاختيار ، فالاسئله التى لها أهمية نفسيه كبيره لا يعطى لها وزن اكبر من الاسئله التى تبدو سطحية . (٥٧١)

على حين وكما ذكرنا سابقا ان المنهج الكلينكى يقوم بتشخيص " مايفلت " من الفرد لا كل ما يصدر عنه ، مثال ذلك :

ان يجيب المريض على تسعه وتسعين سؤالا بما يفيد توافقه بينما تنطوى اجابته فى السؤال رقم (١٠٠) على انه يمارس الاتصال الجنسى مع الجثث (نيكروفيليا) .

هنا يقتصر التشخيص على ما تبين فى الاجابه على السؤال الأخير بصرف النظر عن الاجابه على الاسئله السابقه . بينما التجريبى السيكومترى يقتصر على جمع النتائج فيكون صاحب هذه الحاله " قمه فى التوافق " لانه يحصل على ٩٩٪ اما من الناحيه العمليه فالتشخيص يزودنا بقاعده للعمل .

ان النظريه السيكومتريه كما يشير " جيمس ديز " ليست نظريه نفسيه فى محتواها ، انها فى الحقيقه " تقنية " . وعلى أى حال لقد شجع الاستخدام التقليدى للاستدلال الاحصائى فى علم النفس ، النفسانيين على الرضا والقناعه بنتائج على درجه متوسطه من الجوده حصلوا عليها من بيانات على درجه كبيره من التغير . ولكن من الضرورى ان يكون واضحا كذلك وبنفس الدرجه ، ان البيانات وحدها لا تشكل علما . فالبيانات فى ذاتها تعطى العلم شيئا يكون موضوعا له . (٥٧٢)

ولنا ان نضيف كذلك ما يشير اليه (كيرت ليفين) تحت عنوان " من المتوسط الى الحالة النقية "

---

(٥٧١) جيمس ديز : ازمه علم النفس المعاصر (ترجمه) سيد عثمان مرجع سابق ص ١٤٠

(٥٧٢) جيمس ديز : المصدر السابق ص ١٠٠ ، ١١٩ ، ١٤٠

ان الصدق العام ، مثلا ، لقانون الحركه على سطح مائل لا تتم اقامته بحساب المتوسط الأكبر عدد ممكن من الحالات لاحجار واقعيه تتدحرج بشكل فعلى هابطه الى اسفل التلال ، ثم اعتبار هذا " المتوسط " على انه اعظم الحالات احتمالا . ان الصدق العام لهذا القانون يقوم بالحرى على التدحرج " عديم الاحتكاك " لكره " مثاليه " هابطه على سطح " مطلق " الاستقامه والصلابه . بمعنى انه يقوم على عمليه لا يستطيع حتى المعمل الا ان يحدثها بشكل تقريبى ، عمليه هى أعظم ما تكون بعيدا عن احتمالات الحدوث فى الحياة اليوميه .

ان المرء فى الطريقه الجديده يستخدم " تكنيك " يعتمد كل الاعتماد على الاحداث الفرديه العارضه ... وفى واقع الأمر يعتمد على أعظم الاستثناءات بروزا ...وحتى الحالة الخصوصيه يكون التسليم عندئذ، ودون حاجه الى مزيد من الضجيج بأنها قانونيه .

فالقدره التاريخيه ليست بدحض ، والانتظاميه التاريخيه للحدوث ليست باثبات للقانونيه .

ان ما يذكره " ليفين " عن الصدق العام لقانون الحركه على سطح مائل ينسحب ايضا على ما يقوم عليه الصدق العام (لقانون القصور الذاتى للأجسام) فهذا القانون ينص على :

ان كل جسم مادى قاصر - عاجز بنفسه عن تغيير حالة من السكون الى الحركه او من الحركه الى السكون مالم تؤثر عليه قوة خارجية تغير من حالته . والصدق العام لهذا القانون انما يفترض ايضا حالة مثاليه لجسم أملس الشكل مطلق يتحرك الى مالانهايه على سطح (مطلق) الاستقامه والنعومه طالما لا تؤثر عليه قوة خارجيه توقفه ، أى تغير حالة من الحركه للسكون . وبديهى انه من الناحيه التجريبيه المعمليه ، لايمكن الا بشكل تقريبى ايجاد سطح أملس تماما وممتد الى مالا نهايه ، كما لا يمكن عزل كافه القوى التى من شأنها ان تؤثر عليه الحالة المثاليه لتصل منها الى صدق عديم الاستثناء لقانون القصور الذاتى للأجسام الماديه .

واذا كانت الحالة الفردية (النقيه) لا تواتر الحدوث هو أساس الوصول الى الصدق العام عديم الاستثناء لقانون من قوانين العالم المادى

اذن فليس هناك ما يبرر التشبث بعدم تطبيق ذلك فى علم النفس ، فنيوتن لم يشهد مئات الالاف من التفاح الذى يسقط ليصل الى قانون الجاذبية الارضية ، وكذلك الحال بالنسبه لقانون حركه الاجسام على سطح مائل ، فهو لم تتم اقامته بحساب المتوسط لأكبر عدد ممكن من الحالات لاحجار واقعيه تتدحرج بشكل فعلى هابطه الى اسفل التلال .... الخ

مما يعرضه " كيرت ليفين " بشكل تفصيلى فى موازاته الرائعه ما بين علم الطبيعه وعلم النفس وذلك فى الفصل الاول من دراسته الشهيره الموسومه باسم " نظريه ديناميه فى الشخصيه ١٩٣٥ "٠

ان فهم الشخصية يتحقق بالكشف عن المواقف النوعيه التى تثير عند الفرد مشاعر القلق والوسائل الدفاعيه التى يستخدمها هذا الفرد فى مواجهه القلق٠ ولا سبيل لفهم الشخصيه غير " الملاحظه بالمشاركه " ، فشلل الاطفال وفقا لقانون العضّويه فى الجشطلت يظل مجرد حادث جزئى تتحدد دلالته بالرجوع الى السياق الكلى للشخصيه ٠

ويجدر بنا الاتفاق مع ما يراه (زكى نجيب محمود) من تغييره النظره الى الانسان وسائر الكائنات ، فنجعل "الفرد " خطا متصلا من حوادث ، كل حادثه منها متصله بغيرها بمجموعات من علاقات ، وبهذا يكون الفرد تاريخيا تتعاقب فيها الاحداث بكل ما يربطها بمحيطها من روابط فيصبح الفرد " مجموعة " صغرى مندمجه فى مجموعات اكبر ، ولا تكون ثمه فرديه الا ويمكن ردها الى معيه " من كلمه مع " بمعنى انك لا تعرف فردا الا اذا عرفت مصاحباته ومتعلقاته .(٥٧٣)

وهنا يستطيع الباحث ان يبنى فى ذهنه الأ نموذج الهيكلى للظاهرة أى النمط الكيفى ، نمط العلاقه المثاليه بين الحيثيات الرئيسيه للظاهرة ، هذه العلاقه المثاليه التى وان ظلت هى هى فانها تتجسد فى

---

(٥٧٣) زكى نجيب محمود : طراز من الفرديه جديد (القاهرة ، الهيئه العامه للتأليف والنشر ، مجله الفكر المعاصر، فبراير ١٩٦٦) ص ٦ - ١٥

الواقع العيانى فى تشكيله من الانتظامات بتباين السياقات المختلفه (٥٧٤) وتثير الاهتمام (سوزانا ميلر) الى ان سلوك الفرد كما يرى (كيرت ليفين) يعتمد على الموقف الكلى الذى يجد نفسه فيه . ويختلف فى استجاباته تبعا لسنه وشخصيته وحالته الراهنه . وكل العوامل الموجوده فى بيئته فى لحظه معينه .(٥٧٥) فعلم النفس كما يرى (جوليان روتر) هو أساسا علم تاريخى فعلى العكس من الفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعيه الأخرى التى يجب فيها انه تدرس القوى المؤثرة فى الموقف لكى تفسر ظاهرة من ظواهرها فانه من الضرورى فى علم النفس لكى تفسر ظاهرة من ظواهرة وان نتنبأ بها فى المستقبل ، ان نعرف الخبرات السابقه للأفراد ذوى العلاقه بالحاله ولكن لما كان لكل فرد خبراته التى تختلف عن خبرات غيره ، فان كل فرد يصبح حالة فريده ينبغى ان ندرسها فى ضوء تاريخ حياته لكى نفهمها فهما تاما .

ان فهم سلوك فرد معين لا يأتى نتيجه وصفه بصفه واحدة وتصنيفه تحت فئه معينه أو نمط من الانماط ، ولكنه يحدث من فهم التفاعل المعقد بين خصائص مختلفه متعدده .(٥٧٦)

ان الاستسلام للقياس ، والاستغراق فى التكميه مظهران لضعف الثقه بقدرات الباحث العارفه ، بل التشكك فيما هو أشمل وأخطر . تشكك فى ملكته ، فى قدرته ، بل ميزته العاقله المفكره (٥٧٧) ان الباحث يؤكد هنا على أهميه الفرار من كل بحث مستسلم للقياسيه المسرفه ، حيث تصبح السيكومتريه اهدار للعمليه الابداعيه وهروبا فعاليا من الفكر وشكلا بالغا فى العقل . كما ان الحاله قد تكون فردا او جماعة او نظاما

---

(٥٧٤) ساميه القطان : كيف تقوم بالدراسة الكلينكيه (القاهرة ، الانجلو، ١٩٧٩) مقدمه ح

(٥٧٥) سوزانا ميلر : سيكلوجيه اللعب (ترجمه) حسن عفيفى ، الكويت عالم المعرفه ، ١٩٨٧) ص ٥١

(٥٧٦) جوليان روتر : علم النفس الاكلينكى (ترجمه) عطيه محمود هنا (بيروت ، دار الشروق ، ١٩٨٤) ص ٤٢ ، ٤٣

(٥٧٧) سيد عثمان : لمحه الى ما اوراء المنهج : الكم والكيف او المباشره والكليه - حكمه نمله (القاهره ، رابطه التربية الحديثه مجله دراسات تربويه - المجلد الخامس ، الجزء(٢١) نوفمبر ١٩٨٩) ص ٥١ .

اجتماعيا أو مجتمعيا كما يشير بذلك (قدرى حفنى)[٥٧٨] ولهذا يقرر الباحث بأن القيم قد تكون قيما ذاتيه (فرديه) او قيما خاصه بجماعه معينه مثل القيم الخاصة بالمعوقين - قيم خاصه بالمبدعين - قيم خاصه بالعصابين النيروزيين وهناك قيم مجتمعيه يسعى المجتمع بوسائله المختلفه غرسها فى نفوس اطفاله عن طريق التنشئه الاجتماعيه والسياسيه والثقافيه لاطفاله وهى القيم التربوية لخلق مواطن صحيح صالح منتمى .

---

(٥٧٨) قدرى حفنى - العارف بالله الغندور : اصول القياس والبحث العلمى ص ٣٧٣ .

ثانيا : حالتان فريدتان

(١) الحاله الأولى : حاله قلق شديد جدا

(أ) البيانات الأوليه

الاسم : عطيات ٠ ج

المدرسة : شبرا الاعداديه الحديثه بنات - صباحى

الاداره التعليميه : اداره شمال القاهرة التعليمية ٠

السن : ١٤ سنه

الصف الدراسى : اولى اعدادى فصل ثالث

زمن الاصابه : مولوده كدة ٠

الاصابه : شلل فى الرجل اليمنى

درجه الحاله على مقياس القلق الصريح " تيلور " ٣٢

درجه الحاله على مقياس الشخصية للأطفال ٤٥

الفئه التى تنتمى اليها من حيث مستوى القلق قلق شديد جدا

(ب) تاريخ الحاله : البنيان الأسرى والطفوله

العمر ١٣ سنه - فى الصف الثانى من الحلقه الثانيه من التعليم الاساسى - الابنه الثالثه فى الترتيب - الأولى موجوده فى البيت ومكتوب كتابها والثانيه موجوده بالمدرسة (سليمه) و اسمها رضا والحالة ترتيبها (الثالثه) بعد كده اشرف وبعده علا وآخر واحد علاء ٠

الاب غير متعلم ويعمل بشركه الكهرباء والام غير متعلمه وتعمل ربت بيت ٠

تشعر الحاله بأنها هادئه باستمرار ومفيش حاجه بتضايقها ولكن ساعات بتفتكر انها واحده ملهاش فايده فى الحياه وانها سوف لا تتزوج بسبب رجليها وتشعر دائما انه لو كان لها جسم غير هذا الجسم لكان حالها أفضل مما هو الآن ٠ ويقلقها الخوف الشديد من المستقبل وهى دائما تجد صعوبه فى مواجهه ما يقابلها من مشاكل وهى تساورها غالبا مخاوف تتعلق بمستقبلها وهى تشعر دائمابقلق عندما تفكر فى الامتحانات وهى تخاف ان تتوقف عن الدراسة لظروفها الخاصة ، وان الحياة بالنسبه لها

دائما وهم وتوتر وهى تتجنب الاجتماعات التى يشترك فيها أفراد من الجنس الآخر ، وهى تتحرك تحت قدر كبير من التوتر ويضايقها ويقلقها ان ينظر الكبار لها على انها مازالت طفله وهى تشعر غالبا انه ليس فى استطاعتها ان تفعل ما تريد وترغب ولكن لما اخواتها بيقولوا لها فى البيت هاتى حاجه وما تقدرش بيريحوها .

فى المدرسة الابتدائيه (مدرسة التقدم الأدبى) عايرها ناظر المدرسة برجليها لعدم احضارها كراسة الواجب قال لها ثانى مره تجيبى الكراسه والاسوف اكسر رجلك الثانيه !!! تقول انها لما تطلع سلم بتنهج الناس تبص عليها وهى تبقى متضايقه .

زميلتها فى الفصل قالت لها كل ما اشوفك تكونى لابسه الجلبيه دهبية مفيش غيرها وهى كمان لابسه دهب

اشارت لى فى جلسه أخرى

ماما زعلتنى امبارك علشان صاحبتى معاها شريط (سميره سعيد) حطيته فى جيبى ونسيت أشغله فأخويا لما خضر من المدرسة قال لى بتاع مين ده وندهه لماما فقلت لها بتاعى ، فقالت قولى بصراحة . فقلت لها بتاع صاحبتى فقالت متخديش حاجه من حد وسوف أذهب الى المدرسة وأشوف البنت اللى اعطيتك الشريط . فقلت لها متزعقيش لصاحبتى لاننى انا اللى طلبتة منها . وانا قلقانه وخايفه من حضورها .

(ج) التكيف المدرسى :

مفهومها عن ذاتها يوضح لنا عدم تكيفها المدرسى فزملائها بيضحكوا عليها وهى آخر واحده بيختاروها فى الألعاب وان الناس بتضايقها وهى ما بتفهمش حاجات كثيره وان مدرسيها يعتقدون انها مشلولة ولما بتيجى تلعب مع زميلاتها فى الفصل فيقولوا لها انت واخده ورقه بعدم اللعب - لذلك فهى تتساءل متى سوف ألعب ؟

(د) التوافق النفسى

١) التوافق الشخصى :

عندما تكون بين زملائها تكون ضعيفة - تشعر ان امكاناتها لا تساعدها على الجرى وان مظهرها الشخصى وحش - وهى تشعر دائما بالخجل عندما ينظر أحد الى رجليها - ولما تعمل حاجه بيتهياً لها أنها غلط .

٢) التوافق الاجتماعى

لا تشترك فى فرق رياضيه لأنها غير قادره على الجرى - وهى تؤكد على انه مفيش حد بيأخذ باله منها وان الناس بتضايقها وهى آخر واحده يختاروها فى الالعاب ولا ترغب فى السؤال عن معلومه لا تفهمها ولا تجيب عن سؤال تحفظه لانها بتتعب لما تقوم علشان تجاوب .

وهى لا تلبس (دهب) مثل زميلاتها وهذه هى مشكلتها الوحيده هى وعمل فستان ينزل تحت شويه علشان يغطى رجليها .

انها عايزه تلبس ملابس جاهزة حلوه وتلبس ذهب زى البنات لان البنات بيعيروها لانها لا تغير من لبسها .

(هـ) نتائج مؤتمر الحاله (اتجاه المعلمين والزملاء نحوها)

اشاره الناظره ووكيله المدرسة ان الطالبه فى حالها ومفيش مشاكل منها ولم يشتكى مدرس منها ولم تحضر الى الاخصائيه فى أى مشكله وبالنسبه لمدرسة التربية الرياضيه فهى ممنوعة من النشاط فقط ولكن صديقتها (هاله . ج) بتقول انها كويسه ولكن بتزعل قوى لما عيال صغيره فى الشارع بتقول لها (ياعارجه) واحنا مروحين البيت .

فى اجاباتها على قصص (مقياس المشاهدين الوهميين)

- الدرجه على مقياس الذات المؤقته ١٥
- الدرجه على مقياس الذات الدائمه ١٧
- الدرجه على مقياس المشاهدين الوهميين ٣٢

مفهوم الـــــــــذات

١) أنـا دائما بـانكســـــف ٠

٢) أنـا زملائى بيضحكوا علـى ٠

٣) أنـا غير سعيـــــــده ٠

٤) لـما اعمل حاجه بيتهيـألى انها غلط ٠

٥) أنـا غير بقيه النـاس ٠

٦) انـا بتجيلى افكار وحشـــــه ٠

٧) دائما تقـابلنى مشاكـــــل ٠

٨) أغلب الاوقـات بـأكون عيـانـــــه ٠

٩) أنـا زعلانه فى اكثر الاوقـــــات ٠

١٠) أنـا احب اكون شخص ثـــــان ٠

١١) أنـا محدش بيخلى بـاله منى ٠

١٢) انـا آخر واحده يختـاروها فى الالعـاب ٠

١٣) أنـا مابـافهمش حاجات كثيـــــره ٠

١٤) أتنرفز بسرعـــــــة ٠

١٥) حاجات كثيره بتنكسر منـــــى ٠

١٦) أعيط بسهولـــــــه ٠

١٧) أشعر انى خايفه فى اكثر الاوقـــــات ٠

١٨) النـاس بتضايقنـــــــى ٠

١٩) انـا جسمى وحـــــش ٠

٢٠) احب اتفرج على الالعـاب الـريـاضيه بدل مـا اشترك فيهـا ٠

(ز) استجابة الحالة على الفقرتين الناقصتين

(أ) ساكون فخورا بنفسى عندما ..... اجابت

- ان اتعلم - ان اكون نظيفة - ان اكون أمينه

- ان اكون كويسه مع اصدقائى - ان احب اخواتى واصدقائى -

- ان اكون صادقه - لما اقوم بتأديه الصلاة والصوم -

- ان افهم الدرس - لما اعمل حاجه فى البيت وماما تنبسط -

- لما أزرع حاجة حلوة فى الجنينة وتطلع حلوه

وتعتبر الاستجابه الأخيره نداء الى البيئه وأثرها السىء عليها كمولوده وتأثيرها منذ لحظه اخصاب البويضه فى رحم أمها وكانت النتيجه ميلاد طفل معاق ، ميلاد غير مرغوب فيه فهى ترغب فى ان تطلع الحاجه حلوه حتى لا تتكرر المأساة .

(ب) سأكون خجلا من نفسى عندما ....

- عندما اكون عارجه - اكون حزينه على رجلى - اكون مكسوفه من الناس - اكون حزينه على نفسى من رجلى - ان يعطف الناس على علشان رجلى - العيال لما يخافوا منى ويقلدونى فى المشية - عندما أجيب على سؤال مخى الفصل اكون مكسوفه - اننى زعلانه وانا ماشيه أمام صحابى - لما يكون عندنا ضيوف وانا مشى جاهزه ومشى لابسه حلو .

(ج) استجابه الحاله على فقرات تكمله الجمل الاسقاطى

* استجابات سلبيه :

اشعر بالخجل عندما (ينظر حد على رجلى)- غيرتى الشديده دائما على (ان رجليهم سليمه) - عندما اكون بين مجموعة من الأصدقاء (اشعر اننى ضعيفه امامهم) - يؤلمنى معاملتى (بالشلل) - الحياه بالنسبه لى (تعب) اشعر ان امكاناتى (لا تقدر على الجرى) - ان اساتذتى يعتقدون اننى (مشلوله) - احسد الأخرين لما يتمتعون به (من رجل سليمه ولابسين ذهب)- اتمنى لو انى تخلصت من الخوف من (الشلل) . مظهرى الشخصى (وحش) - ان همى الاكبر هو (رجلى والدهب) الظهور امام المجتمعات العامه شىء (وحش) - اود لو ان الآخرون توقفوا عن (معايرتى) .

* استجابات ايجابيـــــة :

يقول الكبار عنى اننى (كويسه) - ادافع عن وجهه نظرى (بشجاعه) ابتعاد اصحابى عنى (يجعلنى مريضه) - علاقتى بوالدتى (كويسه) زملائى فى المدرسة بالنسبه لى (اخواتى) - اقاربى (اخواتى) غالبا مـــا يعاملنى والدى (معامله حسنه) .

(ط) موقفها من الاحـــــلام :

مره جالى كابوس - ان البيت اتحرق - ساعات أحلم ان بابا (بعـد الشر) توفى - ساعات أحس ان انا لوحدى ماحدش معايا - عندما أحلـــم هذه الاحلام (لا انام) - احلم ان انا اتعورت وخبطتنى عربية - احلـــم ان انا يتيمه امام الناس .

تعليق الباحث على الحالـــه :

لما كان ادراك الفرد لذاته نابع من ادراك الأخرين له وبظاهـــرة الاستحسان المنعكس عن الآخر ، فلقد انعكس ذلك على نظرتها الى ذاتهـــا بأنها مشلوله - عارجة - ليس لها فائده لضعف جسمها ولا تمتلك ملابـــس جديده - فهى غير قادره على الجرى . انها ستكون فخوره بنفسها عندمـــا تنزع حاجه حلوه فى الجنينه وتطلع حلوه . ان تحليل هذه الاستجابه ليدل على انها تخجل من نفسها ولذلك فهى سوف تكون فخوره اذا زرعت حاجـــه وطلعت حلوه ، من الجائز انها تشعر بأن والديها خجولين منها أو انهـــا تتمنى الا تتكرر المأساه .

ان الاحلام ليست كما يرى (فرويد) انها تحرس النوم من كل ما يتهدده من الداخل باليقظه او انها مجرد تحقيق رغبه .

فلو كان ذلك يتمشى مع منطق فرويد لما حدثت الاحلام المتبوعـــة بكوابيس . وليس هناك ما يدعو لان ترغب الحاله فى (حرق المنزل - ان يتوفى والدها - هى لوحدها يتيمة) انها ليست سوى أحلام كاشفه عـــن القلق الذى ينتابها دائما من حيث الخوف من فقدان عزيز وقلـــق الفراق .

الحاله الثانيه حاله قلـق شديد جدا

(١) البيانات الاولـــى

الاســـم : محمد - س . أ .

المدرسة : النيل الابتدائيه المشتركه بشارع مسرة - شبرا .
ادارة شمال القاهرة التعليميه .

الســـن : ١٣ سنه

الصف الدراسى : الصف الخامس الابتدائى

عدد الاخوه : ٤

الترتيب بين الاخوه ٣

الاعاقه : شلل فى الرجل اليمنى زمن الاصابه : وانا عندى سنتين

الدرجه على مقياس تبلـور للقلق الصريح ٣٠

الدرجه على مقياس الشخصيه للأطفـــال ٤٦

(٢) تاريخ الحالـــة :

العمر ١٣ سنه - فى الصف الخامس الابتدائيه من الحلقه الاولـــى من التعليم الاساسى وهو الثالث فى ترتيب الابناء - اما الاول فأخت لـــه متزوجه والثانى اخ فى الجيش وهو بيضربه كثير ودايما يقول له يا اعـرج اذا عملت حاجه وحشه اكسر لك رجلك الثانيه . اما اخوه الرابع فهو فـــى نفس المدرسة وساعات بيعاره برجليه .

سأل الباحث الحاله احكى لى شويه عن سبب رجليك فقال سألت بابـــا وانا ابكى ايه اللى عمل كده فى رجلى ، فقال عمتك لما ابنها مـــات وأمك خلفت ماحدش من عندها مات ، فكنت نازل كبير (تخين) عمتك قـرت علينا وشربتك عصير بس من عش عارف مفهوش حاجه والظاهر انت كنت واخـد حاجه قبلها . وعمتى بتحبنى قوى وكان ده وانا عمرى سنتين .
ماما كانت بتقول لى انابس اللى بروح معاك المستشفى لكن ابوك ماكانـش بيروح . ولما سألت ابويا قال انى كنت دائما مشغول فى الشغل . أخويـا بيضربنى كثير لانه كان يريد عدم دخول الجيش وبيضربنى كثير . كان عاوز ان انا اموت علشان ما يدخلش الجيش ولهذا فهو يضربنى كثير انا واخويـا الصغير اللى معايا فى المدرسة .

ساعات بيضايق لما اقوله انى راسح اعمل تمرينات علشان رجلى اخويا يقول روح المدرسة احسن . انا حاسس انه بيضربنى من غير سبب . لى صديق اسمه محمود ابن الحاج محمد زكى كل ما يشوفه معايا يضربه وانا اخترته من صحاب كثيره لكن اخويا بيضربه لما يكون معايا بس . اخويا الصغير بيأخذ فلوس اكثر من أبويا وبيؤجر عجل ولكن مش زى اخواتى ساعات اشوف بنات واخاف اعاكسها لحسن تقول لى كلام وحش ولكن أصحابى ساعات بيقولوا لى انت بتعرف تعاكس يا أعرج .

نفسى أيضا أكون سواق وانا بحب اصلح السيارات ودايما احب اشوف صاحب أخى لما يصلح عربيته .

المدرسة واخده الاولاد فى الرقص لعيد الام وانا أجلس بمفردى وقلت للمدرسة انا عايز اشترك معاهم فقالت انت ما تنفعش علشان رجليك . لما انزل اتفرج عليهم بيقولوا اطلع انت ملكش دعوه بيهم علشان يركزوا على الرقص .

ولما اقعد فى الفصل ابقى زهقان فأحس اننى عايز اخذ شنطتى واروح المنزل وساعات لما اكون مش حافظ حاجه المدرسة بتضربنى جامد (مادة العربى) لانى ما اعرفش أقرأ ولا يذاكر احد لى فى المنزل .

اتمنى ان تخف رجلى واشترك معاهم .

أخويا الكبير(خالد)فى الجيش- بيقول لى دايما يا اعرج ويسيب لى الدين أخويا الصغير(أسامه) كل ما أضربه يقول لى يا اعرج ودى بتضايقنى قوى - عمرى ما دخلت سينما لانى اتضايق منها وكل صحابى بيدخلوها وحتى انا لو كان معايا فلوس ما كنتش دخلت .

لو شفت فيلم فى التليفزيون فيه واحد مشلول أبضايق قوى واروح نايم وساعات لو شفت حد فى الشارع عنده شلل اتضايق وازعل ساعات اعيط لاننى أحس انى ماش زيه كده .

ابله (أليس) بتحبنى ومتضربنيش ولما يتوقف الاولاد بتسبنى انا أقعد نفسى اكون شجاع ولما بيلعبوا الاولاد كره فى الشارع يرفضوا أن اشترك معاهم ويقولوا لى هوانت بتعرف تلعب علشان نأخذك معانا . نفس

اقعد على مكتب لما اشتغل وانا كبير .

فى البيت لما يكون بيسألوا أى سؤال وأجاوب عليه يقولوا اسكت انت - مره واحد صاحبى اتختت معاه علشان الكوره وهو صاحب قوى ومرة واحدة اتقلب على وقعنى فى الارض ودايما اتضايق لم يكون حد هو اللى فوق وانا الى تحت مشقادر - أى حاجه فى بدايتها .

نظفت العربيه بتاعت ابويا ثم وقعت وانا بنظفها ومرة ولسه ولد انا مخاصمة ما بكلموش قعد يضحك على اسمه (عبد الحميد) ولكن اخوه دايما يزعل لما اقع ويساعدنى ويقومنى اعرف اكتب اى حاجه وانقل ، لكن ما اعرفش اقرأ من كتب رابعه وخامسه .

وفى مقابله يوم ١٩٩١/٣/٢٦

مش راضى ابويا يروح معايا المستشفى لان الرخصه مسحوبه منه فى الطريق . وواحد صاحبى قال لى الدكتور سأل عليك علشان تستلم الجهاز واذا لم تحضر سوف يعاد الكشف من جديد لحد دلوقتى انا صايم عشره أيام من رمضان - الحمد لله . ياريت يا أستاذ تقول للاخصائيه .

(٣) نتائج مؤتمر الحاله :

طلبت من ناظر المدرسة أن يستدعى المدرسة القائمه بتدريب التلاميذ حركات الرقص استعدادا للحفله ، فكانت ضمن طالبات دار معلمات شبرا المتدربات فى التربيه العمليه وتأسفت وقالت لم اخذ بالى انى قلت له حاجه تضايقه وأشرت اليها ان ترسل اليه وتضعه ضمن المنظمين حول الطابور بحيث لا يسمح لاحد فى الدخول مكان التدريب علشان يشعر ان لة وجود فعلى بدون ان يشترك فى الرقص . وقد تم ذلك أما بالنسبه لمدرسة اللغه العربيه فقد استدعاها امامى ناظر المدرسة وسألها عن سلوك الطالب فأشارت انه لا يقوم بعمل الواجب والى الآن لا يستطيع القراءه وبيغيب كثير ولما بيكون قاعد فى الفصلبيكون سرحان . واكد عليها الناظر بعدم ضربه مرة أخرى . أما بالنسبه لأخيه (اسامه) بالصف الثالث الابتدائى فى نفس المدرسة فسألة : عامل ايه اخوك محمد فى البيت فقال لى اخوة الكبير لسه ضربه امبارح - كل ما يشوفه يعايره برجليه

وبيقول له حكسر لك الرجل الثانيه - دايما يضربه بالخاتم فى دماغه ويشيله من البنطالون وبيقوله دايما .

عارف لو ماذكر تش حكسر رجليلك الثانيه

ماما بتحبه قوى وتشتم أخويا علشانه وتقوله ياغبى علشان بيضربه ومرة طردته من البيت وبات عند صاحبه علشان بيضرب محمد . اخويا محمد بيلعب كره معانا فى الحاره بنوقفه فى الجون بيتمرن علشان رجليه تتمرن . وكل ما يتخانق العيل يوقعه اروح انا ماسك الواد من رقبتك ويروح هو قايم من على الارض ، واروح معيط علشان اخويا وأخليه لازم يأخذ حقه واذا انا انضربت يحصل نفس الكلام . ساعات بينام مع أخويا أو ماما وساعات بينام على الارض علشان هو اللى عايز كده .

وهو دايما يحب يتفرج على أفلام اسماعيل يس وافلام الكارتون ولعب الاطفال كرتون .

كان فيه واحده عايز تأخذه تربية (خالتى) لانه كان حلو لكن امى قالت لا .

(٤) مفهومه عن ذاته

اجاب على السؤال من انا ؟

١) انا مقدرش اعمل حاجه .

٢) انا لا يعتنى بى احد .

٣) انا اتضايق لما اشوف أصحابى بيلعبوا .

٤) انا حاجه ملهاش لازمه وبتضحك على العيال .

٥) انا مش حكمل أى حاجه فى التعليم .

٦) انا فاشل .

٧) انا حاسس انى مش حبقى حاجه .

٨) انا بيقولوا على فى المدرسة ما انفعش .

٩) انا ليس لى رأى فى البيت .

١٠) انا كل واحد يشوفنى أصعب عليه .

١١) انا لا يختار فى حد فى أى نشاط .

١٢) انا لا اصلح فى أى لعبه يلعبها أصحابى .

١٣) أحس بأنى صغير أمام أصحابى وزملائى بالفصل .

١٤) انا افهم الحاجه السهله .

١٥) انا مؤدب مع اصحابى .

١٦) انا مليش فى النشاط الرياضى .

١٧) أمام اصحابى أحس اننى حاجه صغيره .

١٨) ان جسمى حاجه صغيره بالنسبه لصحابى .

١٩) بيقولوا عنى فى البيت ملهوش عيشه .

٢٠) انا محدش بيعتنى بى .

(٥) التوافق النفسى

أ) التوافق الشخصى

شايف انه فاشل وانه حاجه ملهاش لازمه - دايما فى غايه الانفعال وانه مش ممكن يخف - وانه بيفعل كل ما فى وسعه انه يبعد عن صحابه وبيحسد الأخرين علشان رجليهم سليمه وبتؤلمه معامله الناس له على انه مشلول ، وان مظهره الشخصى لا يعتنى به ويشعر دائما ان جسمه ليس الا ورق وانه كان بيمر عليه ايام ما يجلوش نوم ابدا بسبب الهم ، وسهل انه يرتبك وبتلخبط لما يجى يعمل حاجه .

ب) التوافق الاجتماعى

يؤلمه معاملة مع اخواته معامله وحشه ودائما يضربوه وانه يفعل كل ما فى وسعه ليبتعد عن اصحابه حتى لا يسخروا من رجليه ويعايروه بها وينكسف أمام اقاربه وهو ماشى أمامهم وان الظهور امام المجتمعات شىء ما يقدرش يعمله ويود لو ان الآخرون توقفوا عن السخريه به .

وبيشعر فى كثير من الاحيان ان من حولة لا يفهمونه وهو دائما يبتعد عن الاشتراك فى الانشطه التى تظهر عجزه وانه دائما يخاف من اصدقائه الأقوياء وفى كثير من الاحيان يشعر برغبه شديدة فى الهرب من المنزل بسبب لا يفهمه . ودائما اشعر ان والدى متوقعان منى عمل اشياء هى فى غير استطاعتى كما اننى اتجنب الاجتماعات التى يشترك فيها أفراد من الجنس الآخر.

(٦) استجابه الحالة على فقرات تكمله الجمل الاسقاطـــــى

أ) استجابات سلبيـــــــة :

- اتوقع دائما ان (ما اقدرش العب مع أى حد)
- اشعر دائما بالخجل عندما (اشوف أصحابى بيلعبوا وانا ما اقدرش)
- اننى أفعل كل ما بوسعى ان (أبعد عن أصحابى)
- انا دائما فى غايه (الانفعـــــال)
- يرى الأخرون اننى امتلك جسما (شكله وحش)
- لا أصلح ابدا لان (اشتغل اى شغلانه) .
- عندما اكون بين مجموعة من الاصدقاء اشعر (بالملل)
- الحياه بالنسبه لى (حاجه وحشه) .
- تؤلمنى معامله الناس لى على انى (مشلول)
- اشعر دائما اننى أعيش فى وسط (ناس كبار لان رجلى بتوجعنـــــى وما اقدرش .
- الأخرون بالنسبه لى (حاجه كبيره) اعمل حاجه)
- مظهرى الشخصى (لا اعتنى به)
- كثير ما ينادوننى فى المنزل (ياحمار - يهددونى بكسر رجلـــــى الأخرى كذلك) .
- اود لو ان الأخرون توقفوا عن (السخريه بى)
- ان فمى الاكبر هو (رجلـــــى)
- شلت بالنسبه لى (أحسن منـــــى) .

(ب) استجابات ايجابيـــــــة :

الكل (بيحبونى) ويريدون (انى اخف)

علاقتى بوالدتى (حلوه)

والدتى دائما (تخاف على)

اسقاط الشخصية عن طريق الرســـــم :

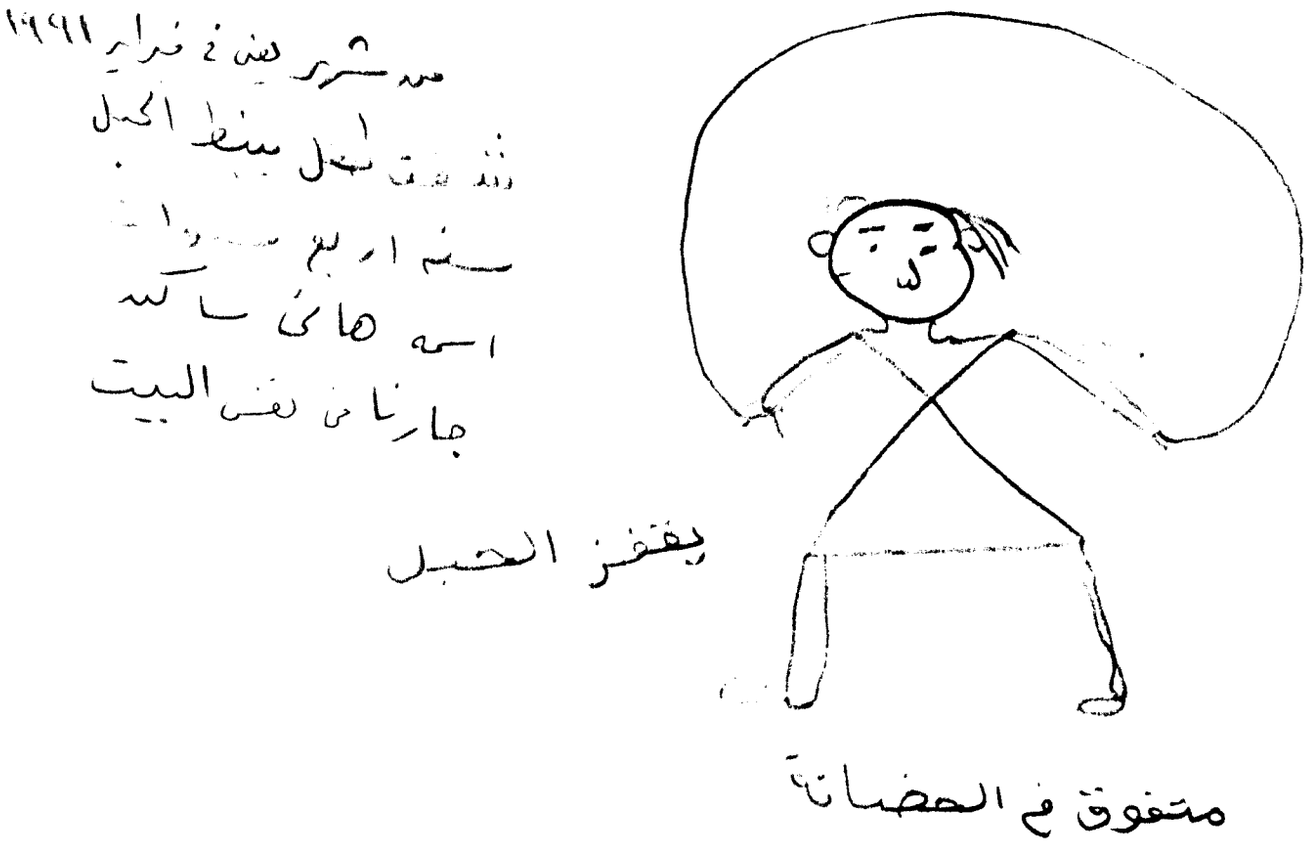
طلب الباحث من الحاله ان يرسم صورة شخص

ان الرسم الحالى الذى قد رسمة الطفل (الحاله) قد يحتوى اعترافا صريحا بالضعف والقصور والغيره .

فحين يبدأ الشخص فى الرسم تستبد به فى الحال الجوانب الشعورية واللا شعورية لصوره جسمة وتتضمن ذلك على حد تعبير (كارين ماكوفر) عملية محتومه لا شعوريا على ايه حال ، فعلى سبيل المثال :-

يجد الشخص الحساس الضئيل ناقص التغذيه نفسه مجبرا على رسم نموذج قوى للانا لديه كتفان ضخمتان .(٥٧٩)

هكذا الحال مع الحاله الراهنه ، فقد وجد نفسه مجبرا على رسم نموذج يلعب ويقفز لأعلى (ينط الحبل) وهو ما لا يقدر على فعله ووصفه بالتفوق فى حين ان مفهومه عن ذاته بأنه فاشل .



شكل رقم (١١)

(٥٧٩) كارين ماكوفر : اسقاط الشخصية فى رسم الشكل الانسانى (ترجمه رزق سند ابراهيم (القاهرة ، لاروندا للطباعه والنشر ، د ٠ ت) ص ٢١ ، ٢٢

(٧) موقفه من الاحـــــلام

احيانا احلم انى خفيت واكون بساعد اخواتى - ساعات احلم ان بابـــا مبسوط وبقى غنى قوى .

حلمت ان بابا مات وانا مكنتش عارف اعمل حاجه ومفيش حد عايـــــش لى وبقيت قاعد لوحدى وبقيت أخاف من اى حد يجى جانبى .

تعليق الباحث

بالنسبه لاختيارى حالتين فقط فمن الافضل دائما كما قال " لاجاش " ان من الافضل دائما تعميق الحالات على تكثيرها "

وقد استعان الباحث بأدوات تخدم الدراسة الكلينيكيه المتعمقـــــه للحالات الطرفيه مثل (تاريخ الحالة - المقابلات الشخصيه الكلنيكيـــــه (الحرة - المقيده) - الملاحظه بالمشاركه الاختبارات الاسقاطيه (تكمله الجمل - الرسم) حيث ان الادوات السيكومتريه تقوم على اسئله لفظيه تستجوب الشعور ، ومن ثم تتفتح للزيف بقدر ما يظل الأعماق مستغلقا علينا ، لهذا استعان الباحث للتوصل الى اعماق الحالة ، تلك الفقرات من النـــــــوع الاسقاطى التى نعتمد على تكمله الجمل كوسيله فنيه تستند الى تصـــــور ديتامى للشخصيه ويهدف الى " فهم " هذه الشخصيه دون ان يحفل بتحديـــد مكانها بالنسبه للآخرين . فالمعطيات التى نحصل عليها انما تتحـــــدد قيمتها ودلالتها بالرجوع الى البنيه الخاصه للشخصيه فى غير استعانـــه بمعيار اخصائى على نحو ما يحدث فى الاختبارات المقننه ، حيث ان (الباحث) على قناعه تامه بأن ارقام القياس بمتوسطاته واحصائياته ، وكل ماشئت من أدوات الصنعه العلميه ، اذا استخدمت بمفردها ، ليست غير اوصـــاف بالارقام لا تكاد تزيد من قيمتها العلميه عن الاوصاف اللفظيه هذه التـــى لا يحول طابعها الادبى بينها وبين الألتزام بالدقه والموضوعيه ...

ولقد كان اهتمام الباحث ان تكون المقابلات بمثابه دراسة حالـــــة وملاحظه مشاركه قائمه على تسجيل وتشخيص " ما يفلت " من الحالة لاكـــــل ما يصدر عنه فقط ، وان يكون التسجيل مراعيا الدقه والموضوعيه وبلهجه الحالة كما هى دون تدخل لتعديل من لهجه الحالة اثناء ردود افعالة مع

ملاحظه كل ما يصدر عنه من ومضات وثكنات ونحنحات دون تحول اللهجه العاميه الى طابع أدبى يخل بالالتزام بالدقه الموضوعيه الحقه . فالموضوعية الحقه هى الفطنه الى حتميه الذاتيه ، بحيث تزداد الموضعه بقدر نقصان العوامل الذاتيه تدريجيا ، وليست نتاج ادوات يضفى عليها صفه الصلاحيه الموضوعيه المطلقه كما يرى كل من (جيلفورد - كاتل - ايزنك - وسويف ، وبعض تلاميذه) للمقارنه المحايده إما بين وظيفه ووظيفة فى الفرد الواحد أو بين وظيفه فى مستوى معين ثم نفس الوظيفه فى نفس الفرد وقد تغير مستواها بعد علاج معين أو بعد مران معين ... الخ كما يستخدم المقياس فى المقارنه بين وظيفه معينه من حيث مستواها الراهن لدى عدد من الافراد كما يشير بذلك (سويف) (٥٨٠)

ولقد كشفت الدراسة الكلينكيه المتعمقه للحالتين

بأن النتائج فى مجملها تشير الى حقيقه هامه هى ان الكبار يمارسون اشكالا خاصه من السلوك مع الاطفال والمراهقين (ذوى الشلل العضوى) مما يشعرهم دائما بانهم عجزه . بل انه لمن الحقائق النفسيه التى يؤمن بها المشتغلون فى علم النفس ان ادراك الفرد لذاته تابع من ادراك الآخرين له . ولهذا جاءت نظره المعوق لذاته على انه مشلول وفاشل بل ويمكن القول بانه ربما كان السبب فى سوء التوافق الشخصى والاجتماعى لدى الطفل المصاب بالشلل العضوى يكمن بالدرجه الاولى فى نظره اعضاء المجتمع من الكبار والرفاق اليه فى اطار الاصابه وهى نظره تحمل كثيرا من معانى العجز والقصور ولا تعطى له الفرصه لان ينسى نفسه وانما بأنه عاجز سواء عن طريق المعامله السيئه التى يتلقاها (بالمعايره) او الاستهزاء أم السخرية او (بالعطف عليه) وتركه كما مهملا دون الأشتراك فى نشاط أو عدم تكليفه بمهام بحجه انه مشلول غير قادر على الحركه . ويتضح ذلك من الاستجابات ذات الطابع السلبى التى أعطاها ردا على مثيرات اختبار تكمله الجمل الأسقاطى الذى أعده الباحث .

---

(٥٨٠) مصطفى سويف : العبقريه فى الفن (القاهره ، النهضه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٧٣) ص ١٣٠

ولعل ما يلفت النظر ان نتائج ترتيب القيم بالنسبه (للقيم الدينيه) كانت مرتفعه بدرجه كبيره من مجموعة العاديين (الاسوياء) على الرغم من ارتفاعها للمجموعتين ،كما ان الحالتين استجابوا للتوافق مع الام بدرجه افضل كما كشفت نمو استجاباتهم للأب ، ربما يرجع الى ذلك الى ان الشخص المعوق (ذكر - انثى) يكون اكثر التصاقا بالام بالمقارنه بعلاقاته مع الاب الذى كثيرا ما يكون مشغولا فى عمله .

وبذلك قد تحقق كل من الفرض الاكلينيكى الاول والثانى

(١) فان هناك بعض المواقف الاجتماعيه تتوسط بين الشلل العضوى وسوء التوافق والقلق النفسى ومفهوم الذات عند اطفال التعليم الاساسى ، حيث ان معظم مصادر القلق ارتبطت بمواقف اجتماعيه او باشخاص أخرين اكثر مما ترتبط بمظاهر حقيقية فى (الشلل العضوى) ذاته . كما ان قدرا كبيرا من مشاعر الخوف والقلق والذنب التى يعانى منها المصابين بالشلل العضوى من اطفال التعليم الاساسى (الحلقتين الاولى والثانيه) ترجع الى خبرات هؤلاء الافراد فى المواقف الاجتماعيه ونظره الكبار والرفاق اليهم على انهم اقل قيمه من غيرهم .

كما ان علاقه الأباء والامهات والرفاق كانت لها اهميتها البالغه فى سوء التوافق الشخصى والاجتماعى مضافا اليها المفهوم السلبى للذات .

(٢) ان المشلولين حركيا يعانون من مشكلات شخصيه واجتماعيه اكثر من العاديين وقد كشفت ديناميات شخصيه المراهقين فى ارتفاع درجه الذات المؤقته والدائمه وبالتالى ارتفعت على مقياس المشاهدين الوهمين . حيث يشير (محمد بيومى على حسن) انه بالنسبه لمقياس الذات المؤقته ومقياس الذات الدائمه ومقياس المشاهدين الوهمين كلما زادت الدرجات التى يحصل عليها المفحوص كلما كان اكثر ترددا فى اظهار الجوانب المختلفه لذاته امام المشاهدين الوهمين وبالتالى يكون اكثر شعورا بالخجل واكثر شعور بالذات واكثر اهتماما بما يتوهم فيما يفكر فيه الأخرون عنه (٥٨١) وهذا يتفق تماما مع كشفت عنها عبارات الاختبار

(٥٨١) محمدبيومى على حسن : مرجع سابق ص ١١٢ (ارجع الى الملاحق)

الاسقاطى من ان المشلول حركيا يتوهم دائما ان الآخرين ينظرون تجاة العضو المصاب بالعجز وينظرون اليه دائما على انه اقل استحقاقا وقيمه وانه واحد ملوش فايده على حد قولهم .

٣) ميل الحالتين الى العزله والانسحاب وذلك بسبب ما يترتب على الاعاقه من احساس بضعف القدره على المشاركه والتنافس ، كما ان اهتزاز ثقه كل منهما فى نفسه واختلال صورته عن ذاته قد تصل الى حد قناعته بأن لا فائده ترجى منه وان لا قيمة لة .

٤) من كل ما سبق يتضح ان الاغتراب لدى الحالتين ناجم عن الشعور بالاغتراب (عن الذات وعن الآخرين) .

أ) عن الذات حيث الانا المغترب فاقد الضبط والاشباع .

ب) عن الآخرين بتجنبهم والاغتراب الوجدانى الناجم عن معايرتهم والسخريه منه .

الفصل السابع

(١) فى وجوب المنهج التوليفى

(٢) التوصيات والمقترحات

أ) توصيات خاصه بنتائج دراسة البعد الاول

ب) توصيات خاصه بنتائج دراسة البعد الثانى

ج) توصيات عامه

د) توصيات مستقبليه للمتخصصين .

(٣) المراجع

أ) عربية .

ب) أجنبية

فى وجوب استخدام

المنهج التوليفـــــــى

فى الدراسات النفسية والاجتماعية والتربويـــــة

ليس هناك ما يدعو لأن ننتظر الى أن يوحى الينا من الغرب بسلعـــــه جديده مفاداها ان السلوك الانسانى لكونه يقبل التفسير ولكونه له اسبابا وشروطا ، فمن الجدير التعبير عن المنطق الصحيح لواقع هذه المسببـــات من خلال " منهج توليفى " Eclectic Method يجمع بين التجربه والقياس والدراسة الكلينيكية المتعمقه للحالات الطرفيـــه الفريدة " النقية " . وبمعنى آخر منهج يجمع بين الدراسات (التجريبية والسيكومترية الاحصائيه والاكلينيكية الفهميه التحليليه) . من اجـــل فهم وتفسير السلوك الانسانى ، واذا كان لنا ان نبلغ من النتائج شيئـــا اكثر مما هو تقريبى .

اذا ما حدث ذلك من خلال فكر أو مؤلف أو مبحث ينتمى الى أحد علمـاء النفس الاجانب ، وقتها فقط يسعى " أصحاب التوكيلات " الى سرعة ترويجهـا بين طلابه ومريدية . وكأن منطقه فى قبول أو رفض او فى اتخاذ القـــرار لترويج السلعه او التصدى وابطال نشرها هو

" انا كذلك وجدنا كبراء باحثى الغرب يفعلون ، وانا على نهجهـــم سائرون ولفكرهم نحن مترجمون والى طلابنا ومريدونا ناشرون ومدعمون ".

خير لنا ان نقع فى اعتبارنا نصائح " كلودبرنار " فى أن يحتفـــظ دائما بحريه فكرنا بدلا من ان تستبد بنا الافكار وتلازمنا .

" فلخير للمرء ان يكون جاهلا لا يعرف شيئا من ان تكون بذهنـــــه ، افكار تلازمه وتستبد به ، مستنده الى نظريات يعمل هو دائما على تأييدها باهمال كل مالا يتفق معها . وهذا الميل من أسوأ الميول ، لانه يقف فـى سبيل الاختراع ...

فاذا أجروا تجربه ما ابوا ان يروا نتائجها إلا تأييدا لنظرياتهم وهم بهذا يشوهون الملاحظه ويهملون كثيرا من الوقائع الهامه ، لا لشـــىء الا لأنها لا تساهم فيما تؤدى الى ما يسعون اليه من غاية ".

وهذا ما حدا به الى الاشاره فى مكان آخر بانه :

لا ينبغى ان تجرى التجارب لتأييد أفكارنا ، بل الواجب ان يكون الغرض منها التحقق من صحة تلك الأفكار ، اعنى انه لابد من قبول نتائج التجربه بالصورة التى تبدو فيها مشتمله على كل ما لم يكن متوقعا منها ، وكل ما يحدث فيها من الطوارىء ... هذا الى انهم يلاحظون ملاحظات فاسدة لانهم لا يأخذون من نتائج تجاربهم الا ما يتفق مع غرضهم ويهملون كل ما لا يتفق مع هذا الغرض .

والخلاصه كما يراها (برنار)

" انه ينبغى للمرء ان ينسى رأيه ورأى غيره على السواء أمام ما تقطع به التجربه ، واذا ناقش المرء وجرب بقصد البرهنه على صحة فكره سبق ان تصورها ، كما قلنا من قبل ، لم يعد ذهنه حرا ، ولم يعد هو باحثا عن الحقيقه ، بل منشئا علما ضيقا محصورا يختلط به حب الزهو أو الأهواء البشرية المختلفه .(٥٨٢)

بدايه بما كتبه (ج.ر - كانتور)

لما كنا مهتمين ، بالدرجه الأولى بالسلوك البشرى فانه يجب علينا ان نتحرى افعال الانسان من حيث هى حوادث بشريه متميزه ذات انواع فريده جدا . ان هذا فى الحقيقه يعنى انه يجب علينا ان نحسب حسابا للظروف والمؤسسات العديده التى تؤدى الى نشأة الحوادث النفسية ، وتقيد حدوثها بشروط معينه - ولا يمكن ان نطمع فى وصف السلوك البشرى وصفا ملائما وفى تجنب الأوصاف الفجه العقيمه الا اذا حسبنا حسابا للملامح والفروق الدقيقه الصحيحه التى تتصف بها التفاعلات البشرية المتبادله مع الأشخاص والأشياء وانه يعتقد ان جوهر الطريقه العلميه الصحيحه هو.

" انه ندرس ايه حقيقه من الحقائق التى تقدم لنا هكذا بمظهرها لا بتحويلها الى شىء آخر، ولا بدراسة جزء مبسط من اجزائها .(٥٨٣)

(٥٨٢) كلودبرنار : مدخل الى دراسة الطب التجريبى (ترجمة) يوسف مراد وحمد الله سلطان مرجع سابق ص ٣٨ ، ٣٩

(٥٨٣) جون هرمان راندال : تكوين العقل الحديث جزء ثان (ترجمه) جورج طعمه (بيروت - دار الثقافه ، ١٩٥٨) ص ١٨٧

وعبثا يحاول البعض ان يقارن الذكاء البشرى بالذكاء الحيوانى لانه من المؤكد ان اغلب الحيوانات فى سلم التطور لا تعرف القلق البشرى ولا تستطيع أن تختزن من الصور البصريه والسمعيه مثلما يختزن الانسان، ولا ترى فى الأشياء من جوانب مبكيه أو مضحكه كما يرى الناس ولا تستطيع ان تضحى فى سبيل المبدأ او العقيدة كما يضحى الانسان .(٥٨٤)

ونحن فى مجال الشخصية على حد تعبير " مصطفى زيور " نقف فى حيره Dilemma من دقه العلم العاطل عن التفسير الفاهم الذى يمثله فرسان ثلاثه هم " كاتل " و " جيلفورد " و " أيزنك " . ويتلخص الأمر معهم فى انهم نقلوا أساليب القياس التى اثبت جدواها فى ميدان القدرات العقليه الى ميدان لا يصبح له اذا كان الهدف هو " الفهم والتفسير الفاهم " اى ميدان الشخصية (٥٨٥) وفى كتابه " علم النفس الحديث معالمه ونماذج من دراساته - قيمة النتائج : يقول " مصطفى سويف " تلميذ " أيزنك" وبعد . فماذا نفيد من هذه الصوره ؟ " ابعاد الشخصية الانسانيه " - هذه الصوره تقدم لنا اطارا اساسيا لتصنيف جميع مظاهر النشاط النفسى . انها لا تقدم لنا تعليلا او تفسيرا لهذه الظواهر . يجب ان يكون هذا واضحا حتى لا نطالبها بما لا يتفق وطبيعتها . انها تقدم تبويبا أو تنظيما فحسب .(٥٨٦) ولكنه يشير فى تصديره لمؤلف " مرضى النفس فى تطرفهم واعتدالهم" - يتميز العلم بالدقه ، والدقه تعنى عنده ، البعد عن الوصف الكيفى للظواهر والعلاقات ، والالتزام بالوصف الكمى الذى يحمل فى ثناياه التحديد الدقيق للمفاهيم والعلاقات.(٥٨٧) ويشير فى مؤلف آخر - والدراسات النفسيه عندما اريد لها منذ نهاية الثلث الأول من القرن التاسع عشر ان تصبح دراسات علميه بالمعنى الدقيق لهذه الكلمه ، فظن اصحابها

---

(٥٨٤) سيد صبحى : الانسان وصحته النفسيه مرجع سابق ص ١٩

(٥٨٥) مصطفى زيور : تصدير أزمة علم النفس المعاصر (تأليف) جورج بوليتزر (ترجمه) لطفى فطيم (القاهره ، دار الكتاب العربى للطباعة والنشر ، د.ت) ص ١٠

(٥٨٦) مصطفى سويف : علم النفس الحديث ، معالمه ونماذج من دراساته (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٧٨) ص ١٩٩

(٥٨٧) ـــــــ : تصدير مؤلف مرضى النفس فى تطرفهم واعتدالهم (تأليف) محمد فرغلى فراج ص ٧

منذ البداية الى صورة محاوله قياس الوظائف النفسيه .(٥٨٨) وله اشاره فى مكان اخر .

ولقد بدأ التقدم فى هذا الاتجاه يؤتى ثماره فى جوانب تطبيقية متعددة عن حياة المجتمعات ، هذه الجوانب تدور كلها حول محاولة ايجاد وسيله تتمثل فى مقياس يمكن اعتباره وسيله موضوعيه فى يدنا للمقارنه المحايده ، اما بين وظيفه ووظيفه فى الفرد الواحد ، أو بين وظيفه فى مستوى معين ثم نفس الوظيفه فى نفس الفرد وقد تغير مستواها بعد علاج معين أو بعد مران معين ... الخ

كما يستخدم المقياس فى المقارنه بين وظيفه معينه من حيث مستواها الراهن لدى عدد من الأفراد وقد نتج هذا التقدم من خلال تحسين ما يملكونه من وسائل بالاضافه الى التقدم فى بعض فروع الرياضه والاحصاء ثم انعكس اثر ذلك على هذا الفرع او هذه الدراسة مما يمكن العلماء المتخصصين من ان يزيدوا من كفاءة مقاييسهم ، ويشير بوجه خاص الى النهضه التى حدثت فى ثلاثينيات هذا القرن فى اسلوب التحليل الاحصائى المعروف ، بالتحليل العاملى . ومكن هذا من دفع عجله التقدم فى مسألة المقاييس النفسيه بصوره لم تكن متوقعه على الاطلاق فى عشرينات هذا القرن.(٥٨٩)

ان العبارات التى اوردناها فى السطور القليله السابقه يؤكد صاحبها الى ان الدراسات النفسيه لم تصبح دراسات علميه بالمعنى الدقيق الا بعد استخدامها ما يسمى السيكومتريه الاحصائيه ، ويجدر بنا هنا ان نعرض لما يؤكد عليه (سيد عثمان) من ان الاستسلام للقياس ، والاستغراق فى التكميه مظهران لضعف الثقه بقدرات الباحث العارفه ، بل التشكك فى ملكته ، فى قدرته ، بل ميزته العاقله المفكره . بل يكاد يرى وراء هذه النزعة القياسية الطاغيه هروبا مغاليا من الفكر ، وشكا بالغا فى الفعل هروبا يمعن فى فراره مع كل بحث مستسلم للقياسيه المسرفه . التى هى غايه فى نفسها ، وشك يتزايد اضطرابه مع كل بحث مستغرق فى التكميه الغاليه التى لا ترى أيه حقيقه خارج فلكها .(٥٩٠) وكأن منطقهم ينادى

(٥٨٨) مصطفى سويف : العبقرية فى الفن (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٧٣) ص ١٢٨

(٥٨٩) المصدر السابق : ص ١٣٠ ، ١٣١

(٥٩٠) سيد عثمان : حكمة نملة مرجع سابق ص ٥١

بلى ذراع المادة العلمية لتمكنهم من تطويع بعض المقاييس والاختبارات النفسيه المحاطه بسياج من المعالجات المرهون نجاحها باستخدام مايسمى بأسلوب التحليل العاملى وهو الاسلوب الوحيد من وجهة نظرهم الذى بمفرده يمكن النهوض بدراسة ظاهرة ما أو عدة ظواهر .

الا أن (عبد الباسط عبد المعطى) يشير بأنه لا يوجد منهج واحد أو سلوب تحليلى بعينه بامكانه ان ينهض بمفرده بدراسة ظاهرة ما او عدة ظواهر ، ويحيط بها وصفا وتفسيرا مبرزا كافه جوانبها الكميه والكيفيه .(٥٩١)

ان العلم سلسله متصله الحلقات ، تعتمد كل حلقه ، بما يمثلها من باحثين وعلماء على تمحيص الحلقه السابقه ، وتطويرها بما يتلائم وطبيعه الحقائق ، كما يدركها العقل والانطلاق نحو ارساء أسس الحلقه التى تليها وهكذا .... فالعلم تراكم كمى يؤدى دائما وبالضروره الى تحول كيفى(٥٩٢) فلا يقف عندما هو محيطى عارض وانما البلوغ الى ما هو مركزى متصل.

ان ثمه نظرات ثلاث الى العالم ، يكشف عنها (زكى نجيب محمود) ، انعكست فى ثلاث مراحل فلسفيه تعاقبت على مر الزمن .

- النظره الاولى : كانت توجه اهتمامها الى الكيف دون الكم
- النظره الثانيه : كانت توجه اهتمامها الى الكم دون الكيف .
- النظره الثالثه : وهى نظره عصرنا الراهن .

تحاول الجمع بين الكم والكيف على نحو يجعل اختلاف الكيف وليد اختلاف الكم .(٥٩٣)

---

(٥٩١) عبد الباسط عبد المعطى : البحث الاجتماعى - نحو رؤية نقديه لمناهجه وأبعاده (الاسكندريه ، دار المعرفه الجامعيه ، ١٩٨٤) ص ٣٧٦ ، ٣٧٧

(٥٩٣) زكى نجيب محمود : طراز من الفرديه جديد (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للتأليف والنشر ، مجله الفكر المعاصر، فبراير ١٩٦٦) ص ٦ - ١١

(٥٩٣) جوليان روتر : علم النفس الاكلينيكى (ترجمة) عطيه محمود هنا . مرجع سابق ص ٤٢ ، ٤٣

وتعتبر الدراسات التحليلية Analytic Studies من أهم الوسائل التى تسهم فى اعادة النظر حول المعرفه المتخصصه من جميع جوانبها مما يساعد على تنقيتها ويدعم تركيبها من جديد . ويرى (ساكس) ان الدراسات التحليليه لا تقل أهميه عن الدراسات التجريبيه فى استخلاص النتائج الهامه التى تدعم وجود أى معرفه وتطويرها نحو الافضل.(٥٩٤) حيث أكد أنها تسهم الى حد كبير فى اعاده خلق المعرفه من جديد . لذلك يجدر بأى باحث ان يهتم بها والا يغفلها ، بل يجب عليه ان يدعم استخدامها وينهج منهجها فى سبيل تنقيه المعرفه وتجديد محتوياتها .(٥٩٥)

اين اذن موقف الباحث الفلسفى والعلمى والمنهجى والذى انتهجه فى الدراسة الحاليه ؟

ان اول المسلمات التى تنطلق منها النظره العلميه للسلوك الانسانى هى اننا بصدد موضوع قابل للتفسير ، بمعنى ان له اسبابا وشروطا . بعبارة أخرى فان عالم النفس باقدامه على دراسته للسلوك الانسانى - يسلم منذ البدايه ان للسلوك منطقا منسجما ينتظم من خلاله ، فاذا حدث هذا الانتظام حدث السلوك . كذلك عالم النفس ، اذا اراد الا يكون منشئنا علما ضيقا محصورا يختلط به حب الزهو والاهواء البشرية المختلفه ، كان عليه تسجيل كل ما يصدر عن الفرد كميا من خلال منهجين أولهما المنهج التجريبى ووسيلته التجربه والثانى المنهج الارتباطى ووسيلته قياس الظواهر ومعاملات الارتباط ، دون التوقف عند حدود تسجيل كل ما يصدر عن الفرد ولكن بمعاونه المنهج الكلينيكى يستطيع تسجيل " ما يفلت " من الفرد لاكل ما يصدر عنه مع تحليل ما تتضمنه استجاباته ووقفاته ولزماته وتنهداته وحتى نحنحاته ، وقتها يكون الباحث قد استكمل دراسته من خلال " المنهج التوليفى " حيث الاتجاه نحو العالم النفسى الداخلى ثم الاتجاه نحو العالم الواقعى الخارجى ثم عودة الى الداخل

---

(٥٩٤) محمد ماهر محمود : التوجيه والارشاد النفسى للاطفال غير العاديين دراسة تحليليه (الكويت ، حوليات كليه الاداب ١٩٨٧) ص ١٣

(٥٩٥) Sax- G- Empirical Foundation of Educational Research New Jersey Prentice - Hall, inc (1969) P. 35

قبل مواجهة الخارج من جديد بأسلوب يزيد الاول ثراء وقوة وانسجاما

ان المدخل المنهجى لمحاولة فهم الانسان فى واقعه المجتمعى يحتاج منا النظر الى الانسان من اكثر من زاويه لتقديم اكثر من حل من خلال التفكير التنويعى Divergent thinking) ثم القيام بعمليه تأليفيه (توليفيه) بين تلك المناهج السائده فى الدراسات النفسيه .

ان هذا المنهج يتبنى المنظور التكاملى فى دراسة الظاهرة النفسيه فيتسع بآفاق النظر الى هذه الظاهرة ليتضمن محاوله تأليفيه بين المناحى (التجريبية والسيكومتريه المقارنه والتحليليه ثم الكلينيكيه الفهمية) حيث لا يتسنى لمنحى بمفرده اعطاء صوره كامله مفصله عن بناء الشخصية الانسانيه فى سوائها وانحرافها ، فى تطرفها واعتدالها .

ان الدعوة لتطبيق " المنهج التوليفى " تنطلق من مسلمات يعتقد الباحث الحالى فيها اعتقادا جازما . فالباحث يود من خلال عرضه لهذا المنهج الاشاره الى انه على قناعه تامة بأن :-

(١) تشبية اللاانسانى بالانسانى (أنسنه العوالم) او التجريب على الحيوان ثم تعميم النتائج على الانسان لهو ضرب من المجهلة .
(٢) السيكومتريه الاحصائيه عاطله بمفردها عن ان تعطينا دليلا أو تفسيرا عن ابعاد الشخصية الانسانيه التى نحن بصدد دراستها .
(٣) ان النهج السيكومترى بمتوسطاته عن الجماعات وبتفكيره بلغه الفئات ، يظل مجرد منهج مساعد بالنسبه الى علم النفس يتيح له البلوغ الى الحالات الطرفيه التى يمكن اعتبارهابمثابه حالات نقيه .
(٤) الكلينكية الفهمية لا غنى لها عن استخدام المقاييس السيكومترية
(٥) ان المنهج التجريبى والمنهج الكلينيكى والمنهج السيكومترى كلاهما محتاج لعون الآخر .
(٦) الفهم الحسى سطحى لانه عباره عن اقامة المعارضه بين آمرين جزئيين بدون ربطهما بحقيقه كلية أما الفهم العقلى فعميق

لانه يقوم على المعنى الكلى .

(٧) الدراسة التحليلية لا تقل أهميه عن الدراسة التجريبيه فى استخلاص النتائج الهامه التى تدعم وجود أى معرفه وتطويرها نحو الافضل .

(٨) منهج واحد أو اسلوب تحليلى بعينه غير قادر بمفرده بدراسة ظاهرة ما او عدة ظواهر ويحيط بها وضعا وتفسيرا مبرزا كافه جوانبها الكميه والكيفيه .

ان ايمان الباحث بأهميه استخدام " المنهج التوليفى "للتكامل بين المناهج ، انما هو نوعا من اليقين ، ولكنه يقين أساسة تجريبى فى دراستى السابقه عن المكفوفين والحاليه عن ضعاف العقول والمشلولين وليس خضوعى لدراسة سابقه او فكر يملى على نمطا معينا من الايمان به بمفردة ، أو تلك القيم (قيم المقاولين أو المستثمرين) التى تهتم بالكم على حساب الكيف ، تدفع بالباحث منهم الى اجراء كم من البحوث والدراسات بصرف النظر عما ستقدمه الى الانسانيه ، ولكنها تندرج ضمن اهداف خاصه يسعى المقاول من وراءها الى ترقية او تحقيق قدر من المال بصرف النظر عن نوعيتها (لا توجد مفاضله كيفيه) وفقا لهذا المنظور من التفكير والقيم .

****

التوصيـــــات

أولا : توصيات من خلال نتائج دراسة البعد الأول

١) ان لعب الاطفال هى المدخل الصحيح للالكترونات ورحلات الفضاء وعلينا ان نبدأ مع الانسان العربى المصرى منذ الطفوله فنحيطه فى المنزل والمدرسة بنماذج علميه والعاب تقنيه ونفسح المجال امامه لكى يقضى وقتا مع هذه النماذج والألعاب ليتدرب ويلتصق بها . ولعل ذلك يؤكد أهميه التوسع فى انشاء دور الحضانه (مدارس للعب) بدلا من حياة الاطفال الروتينيه الرتيبه فى المنزل حيث ان اشكال السلوك الاساسية اوالرئيسيه يجرى تعلمها من خلال المواقف الاجتماعيه والتفاعل الاجتماعى مع افراد المجتمع الآخرين .

٢) ان بيئه الطفل التربويه المعززه هى التى يجد فيها حريه فى الاختيار ، اما البيئه التى هى من صنعنا ولكن ليس له سلطان مباشر عليها فهى البيئه التى لايمكنه التحكم فيها ، وهى نفسها التى لا يعبأ بها وعلى الأخرون ذوى الشأن فى حياة الطفل مراعاة ذلك .

٣) ان تعزيز الاستجابات الصحيحة لطفل الحضانه اثناء لعبه الحر هو بمثابه تنميه لقدرته على الاكتشاف والابتكار الذاتى وليس تعليما اجتماعيا بديلا لآخر .

٤) ان اعطاء الطفل مكافأة مقابل كل عمل يقوم به يجعله يشعر ان هذا التعزيز من أجل القيام بأى عمل فهو ينتمى فيما بعد لمن يدفع اكثر. لقد كان الناس الى عهد قريب يشعرون بالخيانه والتقاعث ان هم تركوا بلدهم تخوض معاركها القوميه واثروا السلامه مهاجرين الى بلد آخر تطيب فيه الحياة راغده ناعمه .

٥) ان طفل المدرسة الابتدائيه فى حاجه الى ان نساعده على القيام بعمليات التجريد بنفسه وبالتوجيه يمكن مساعدته للقيام بعمليات التعميم والتمييز ، فمثلا مدرس الحساب قد يقدم له اشكالا مختلفه مثل المكعبات المستخدمه فى التجربه أو الاشكال الهندسيه ثم يطلب منه تكوين مجموعات على أساس الشكل ثم مناقشته فى الاساس الذى استخدمه فى التصنيف .

٦) لم تفلح المعززات اللفظية فى تنمية القدرة على التعلم، فهل من اسلوب علمى جديد فى التدريس من خلال مبدأ تعلم التفكير (ثقافه الابداع) بأن يطرح على الطلبه مشكله او موضوع ويطلب منهم ابداء رأيهم فى كيفيه حل هذه المشكله على ان يقترح كل طالب حل معين وهنا تتحول السياسة التعليميه من مجرد حفظ وتخزين معلومات الى التفكير الابداعى .

٧) ينبغى ان يدرك المعلم انه ينمى كل تلميذ من ضعاف العقول فى ضوء اهتماماته هو أو فى ضوء قدراته وامكاناته أو فى ضوء رؤيته للاشياء أو فى ضوء قدرته على الفهم .

٨) هناك حاجه ماسة لأن تبنى الخطط التعليميه والتدريبيه للأطفال المتخلفين عقليا على أسس فرديه تماما ، بمعنى ان توضع الخطه لكل طفل بما يتفق مع امكاناته وحالته الفردية (تفريد التعليم) .

٩) اعطاء اهتمام خاص بالاعاقه العقليه من خلال انتاج شرائط فيديو تستفيد منها الأسر والجمعيات ومدارس التربية الفكريه نحو كيفيه التعامل مع الطفل الذى لديه اعاقه عقليه ، وتدريب الاسر لطفلها لمحاوله تعديل سلوكه وفهم لغته للتعبير عن نفسه .

١٠) تنويع الانشطة والاشراف المباشر من قبل الاخصائيين النفسيين على الاطفال وتوجيه لعبهم وعدم تكليف الاخصائيين بأعمال ادارية لكى يتفرغوا لعقد عدد اكبر من الجلسات الفرديه والجماعيه من الارشاد النفسى للاطفال ضعاف العقول .

ثانيا: توصيات من خلال نتائج دراسة البعد الثانى

١١) لا يمكننا من خلال العرض والتلقين خلق انسان قيمى وليس بالانقرائيه وحدها والا لا مكنه لطفل اتقان مهاره السباحة او اتقان الكتابه على الآلة الكاتبه لمجرد قراءة كتاب شارح لطرق تعلم أيامنها ، كما ان الطالب لن تتأكد لديه مشاعر الانتماء والولاء بمجرد التغنى بعظمه (الشخصية المصرية) من خلال حديث تسوده النبره العاطفيه واللهجه الانفعاليه وانما يجىء الولاء والانتماء بمدى ممارسة القيم الديمقراطيه

وبمدى توفر الاحتياجات الاساسيه ويقتضى هذا وذاك (تهيئه) و (تنشئه) و (تدريبا) .

١٢) ان ما يتعلمه الطفل يتم دعمه من خلال المعايير والقيم التى تعتنقها أسرته ويقوم المدرسون فى مراحل التعليم المختلفه بدور لا يقل أهميه عن دور الوالدين بل يكمله ومع تقدم العمر تزداد اهميه جماعة الاقران كذلك وسائل الاعلام من خلال ما تقدمة من شخصيات رمزيه ومن خلال النماذج ذات التأثير الفعال . فهم جميعا بمثابة نماذج اجتماعيه تمارس تأثيرا لا يمكن انكارة فى تشكيل سلوك الاطفال القيمى ، لهذا يجب احاطة الطفل بسياج يسمح للقيم المرغوبه الى التقرب منه واستبعاد المرفوض منها عنه .

١٣) ليس هناك وقت يسمح لمدرس المواد الاكاديميه من محاولة اكساب القيم التربوية لدى طلابهم عن طريق التمهير فهو يلهث فى محاوله مستميته لانهاء المقررات الدراسية ، على حين انه يمكنهم ذلك من خلال مجالات النشاط غير الاكاديمى كالتربية الفنيه والموسيقى والتربية الرياضية والحركيه والتى يهملها المنهج المدرسى لعدم ادراجها ضمن تقويم اعمال التلاميذ فهل من ثوره لتطوير المناهج تعيد الحال على ما كان .

١٤) ان المحافظه على النظم هى الطريف الوحيد المأمول الى مجتمع فاضل كما أنه لا يمكننا ان نجول بين الفكر الغربى ، ونقطف زهرة من غصن وبضعه اوراق من غصن آخر ، ثم نتوقع اننا لو غرسنا ما جمعناه فى تربه بلدنا فاننا نحصل على نبات حى فعلى سبيل المثال فلقد استمد النظام التربوى اليابانى أهم مقوماته من طبيعه مجتمعه وروح امته واحتياجات وطنه ولم تأتى انعكاسا لنماذج تربوية خارجية .

١٥) لعل واحد من أخطر ما يواجة الطفل خلال تنشئه الاطفال الاجتماعيه والقيميه هو توفير القدوة الصالحة امامة ، ففى سن الطفوله تصبح النماذج المفضله هى التى تلقى اكبر قدر من الاضواء ، وهنا يأتى دور الآخرون ذوى الشأن فى حياة الطفل فى تشكيل هذه القدوة فى القول والفعل معا فاذا لاحظ طفل ان والده لا يهتم بنظافه الشوارع والطرقات ، او لا يهتم بالمحافظه

على الماء والكهرباء فى المنزل ، فانه قد يقلد هذا النموذج السلوكى الملاحظ لان غريزه المحاكاه والتقليد هى أهم الغرائز السلوكيه وخاصه عند الاطفال .

١٦) لا يمكن المحافظه على الأمانه اذا ظلت المخالفات الصغيره للامانه تحفر تحت اساسها . وليس ثمه فرق بين الامانه مع الغير والامانه مع انفسنا والامانه فى حقائق الوجود . فيجب ان نجاهد جميعا لنكتسب موقفا ثابتا وعاده راسخه فى ان نكون امناء فى كل ميدان

١٧) على السينما والتليفزيون اظهار نهايات الشر والخير من خلال الافلام والمسلسلات حتى تكون عظه لضعاف النفوس ويمره لهم .

١٨) يجب تدريب الاطفال للحكم على الامور والموضوعات التى تعن له من منظور جمالى فهذا جميل وذاك قبيح ، وترتاح عينه لانسجام الالوان فى الطبيعة او فى الملابس ، كما ترتاح اذنه للنغمه الحلوه وتتضايق من النغمه النشاز ومن أصحاب الطقه والفرقعه .

١٩) تسليط الاضواء على النماذج المشرقه فى التليفزيون حتى تكون قدوه حسنه أمام الاطفال والمراهقين ليتعلموا منهم كيف يكون السلوك القيمى مضافا الى ذلك دراسة للسلوك القيمى للشوامخ والمبدعين .

٢٠) ارساء نظام بمدارس التعليم الاساسى يطلق عليه " وقت التقدير " وهى فتره معينه فى نهايه اليوم الدراسى ، يصف فيه تلاميذ الفصل سلوك قام به آخرون ويكون موضع تقديرهم .

ثالثا: توصيات عامه

٢١) حتى تنجح فى عمليه تحضير الطفل لمجتمع فاضل يجب ان نعرف جيدا : ماذا نريد للطفل ؟ وماذا نريد منه ؟ وماذا علينا ان نقدم له ؟ وما هى الظروف التى يجب علينا ان نهيئها لة ؟ وما هى القيم التى يجب ان ينشر بها وان نعمقها فى ذاتها ؟

٢٢) على الآخرين ذوى الشأن فى حياة الطفل أن يأخذوا فى الاعتبار النقاط الخاصه بالتعلم بالملاحظه وهى

أ) أهميه ان يكون الطفل قادرا على الانتباه والتركيز .

ب) أن يكون قادرا على التقليد .

جـ) تواجد النموذج الفعال والقدوه المؤثرة .

٢٣) تدريب الاطفال على صنع القرار بأن نضعهم فى مواقف تتطلب اتخاذ مثل هذا القرار بوعى وبتعقل ، وهنا فنحن كمربين يجب ان نثق فى قدره الطفل على تأديته .

رابعا : توصيات مستقبليه للمتخصصين

٢٤) ليس هناك ما يسمى بمنهج واحد (تجريبى أو سيكومترى أو كلينيكى او تحليلى) بامكانه بمفرده اعطاء تفسير كامل عن ابعاد الشخصية الانسانيه التى نحن بصدد دراستها وانما هناك منهج (توليفى) قادر على ذلك من خلال التكامل بين المناهج السابقه .

٢٥) ان الانقرائيه او التربية من خلال التلقين أو حتى الوراثه البيولوجيه عاجزه كلاها عن اكساب القيم التربويه للأطفال وانما التمهير وتعديل السلوك من خلال (ضرب القدوة واكساب العاده والحصول على العائد) ومن خلال التهيئه والتنشئه والتدريب . هذه الأكلال مجتمعه قادره على ذلك .

٢٦) انه لمن الامور الجديره بالملاحظه من خلال دراستنا الحاليه للطفل الذى لديه اعاقه عقليه (البعد الاول) والآخر الذى لديه اعاقه حركيه (البعد الثانى)ان كلاهما اذا بدى منطويا أوعدوانيا فى سلوكه أو كئيبا فى نظرته الى الأخرين فهذه خصائص مكتسبه قد تولدت نتيجه للاتجاهات السلبية والنظره الدونية لمجتمع العاديين نحوه والاساليب التى يعامله بهارفاقه ومخالطيه من الكبار والصغار . وانه قادر على التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات حميمه معهم اذا هم احسنوا معاملته ، وهى ليست خصائص أصيله فى شخصيتة . فليس هناك شعورا مقيتا يمكن ان يعترى الانسان مثل احساسه بالتفوق على غيره فمن اصابته الحياة ، أو هروبهم منه عند رؤيتهم فى أحيان كثيره وتركهم يعيشون على هامش الحياة مضافا الى ذلك نظرتهم القاسيه التى تنبههم دائما

" لا تنسى انك عاجز "

المراجـــــع :

أولا : مراجع عربيـــــة

١) ابراهيم قشقـــوش : سيكلوجية المراهقه (القاهرة ، الانجلوالمصريه ، ١٩٨٠)

٢) ابو حامد الغزالى : احياء علوم الدين جزء ١٣ (القاهرة ، دار الشعب ، د.ت)

٣) أجانا - هـ - باولى : النمو الطبيعى للطفل (ترجمة) وهيب سمعان (القاهرة ، الانجلو المصريه ، ١٩٥٧)

٤) احمد بهجـــت : الكتابه الدينيه للاطفال (القاهرة ، الندوه الدولية لكتاب الطفل ، نوفمبر ١٩٨٦)

٥) احمد خيرى حافظ : الشباب والقدوة (القاهرة ، جريدة الاهرام ، ١٩٩٠)

٦) احمد زكى صالـــح : التعلم - اسسه - مناهجه - نظرياته (القاهرة مكتبه النهضه المصريه ، د.ت)

٧) ــــــــــــــ : علم النفس التربوى (القاهرة ، النهضه المصريه ١٩٥٩) .

٨) ــــــــــــــ : الأسس النفسيه للتعليم الثانوى (القاهرة ، النهضه المصريه ، ١٩٥٩)

٩) احمد عباده سرحان : طرق التحليل الاحصائى (القاهرة ، دارالمعارف د.ت)

١٠) ــــــــــــــ : تصميم التجارب (القاهرة ، النهضه المصريه ، ١٩٥٩)

١١) احمد عبد الله اسماعيل الدكرورى : القيم التربويه الموجهة للطفـــل المصرى من خلال الراديو والتليفزيون . رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولـــه ١٩٩٠ .

١٢) احمد عزت راجـــح : اصول علم النفس (الاسكندريه ، الدار القوميه للطباعة والنشر ، ١٩٦٣).

١٣) احمد فؤاد الاهوانـــى : جون ديوى (القاهرة ، دار المعارف ، د . ت)

١٤) ـــــــــــــــ : القيم الروحيه فى الاسلام (القاهره ، وزاره الاوقاف ، ١٩٦٢)

١٥) ادث م . ستيرن - الزكاستنديك : الطفل العاجز (ترجمه) فوزيـــه بدران (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٦١)

١٦) ارثرجينس وآخرون : علم النفس التربوى ج٣ (ترجمه) ابراهيـم حافظ وآخرون (القاهرة ، مكتبه النهضـــه المصريه ، ١٩٥٦)

١٧) ارنوف - وتيج : سيكلوجية التعلم - نظريات ومشكلات (ترجمه) عادل الأشول وآخرون (القاهرة ، دار ماكجروهيـل للنشر ، ١٩٨٣)

١٨) اسماعيل عبد الفتاح : التنشئه السياسية للطفل (القاهرة ، الهيئـــه العامه للاستعلامات ، ١٩٨٨)

١٩) الربيع ميمـــون : نظريه القيم فى الفكر المعاصر بين النسبيـــة والمطلقه (الجزائر ، الشركه الوطنيـــه للنشر والتوزيع ، ١٩٨٠)

٢٠) العارف بالله محمد الغندور : علم النفس والمجتمع (القاهره ، المؤلف ١٩٨٧)

٢١) ـــــــــــــــ : محاضرات فى مناهج البحث جزء ثان (القاهـرة ، المؤلف ، ١٩٨٧)

٢٢) آلفيـــن توفلـر : صدمة المستقبل (ترجمه) محمد على ناصـــف (القاهرة ، دار نهضه مصر للطباعة والنشـر ١٩٧٤)

٢٣) امام عبد الفتاح امام : أنماط من الفكر المعاصر (طرابلس ، مجلـــه الفصول الاربعه ، عدد ٣ ، ٤ - ١٩٧٨)

٢٤) اميره حلمى مطـــر : مقالات فلسفيه حول القيم والحضاره (القاهرة مكتبه مدبولى ، د . ت)

٢٥) اميره محمد شاهيـــن : الاختلاف فى القيم بين التلاميذ وآبائهـــم رسالة ماجستير - تربية عين شمس ، ١٩٧٣

٢٦) امينه محمد كاظم : حول التفسيرات المتباينه لنتائج الاختبارات (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعية ، ١٩٨١)

٢٧) امينه محمدمختار : دراسة فاعلية الفنيه السلوكيه - التشكيل بالتقليد فى تعلم المشابره عند الأطفال (القاهرة الهيئه المصريه العامه - الكتاب السنوى ، ١٩٨٦)

٢٨) انتصار يونس : السلوك الانسانى (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٧)

٢٩) انشراح الدسوقى : محاضرات فى مناهج البحث (القاهرة ، المؤلف ١٩٨٥)

٣٠) اوتوفينخل : نظرية التحليل النفسى فى العصاب (ترجمه)صلاح مخيمر (القاهرة ، الانجلو المصريه ، ١٩٦٩)

٣١) اوكونر : الضعف العقلى - فى آفاق جديده فى علم النفس(ترجمه فؤاد ابو حطب (القاهرة ، ـــــ ، ـــــ)

٣٢) ايريك فروم : المجتمع السليم (تعريب) محمود محمود (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٦٠)

٣٣) ـــــــــ : الدين والتحليل النفسى (ترجمه) فؤاد كامل (القاهرة ، مكتبه غريب ، ١٩٧٧)

٣٤) ـــــــــ : الانسان بين المظهر والجوهر (ترجمه) سعد زهران (الكويت ، عالم المعرفه ، ١٩٨٩)

٣٥) ايمان القماح : محاضرات القيت على طلبه دبلوم علم النفس الاكلينيكى اداب عين شمس ، ١٩٩٠)

٣٦) بثينه قنديل : التفسير النفسى والتغير الاجتماعى فى قريه مصريه (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب، الكتاب السنوى ، ١٩٨٦)

٣٧) تاديوس - ب - كلارك : الأمانه دائما (ترجمه) محمد عبد الحميد ابو العزم (القاهرة ، سلسله دراسات سيكولوجية - مكتبه النهضه المصرية ، ١٩٦٠)

٣٨) تركى الحمد : عندما تسقط القيم (الرياض ، جريده الرياض ، العدد ٦٨٣٣ فى ١٩٨٧/٢/٢٧ .

٣٩) توفيق مرعى - احمد بلقيس : الميسر فى علم النفس الاجتماعى (عمان ، دار الفرقان للتوزيع والنشر ، ١٩٨٤)

٤٠) توماس ليكونا : أربعه أساليب لتدعيم نمو الشخصية عند الاطفال (ترجمه) احمد شفيق الخطيب (القاهرة ، مجله الثقافه العامه ، ١٩٨٩)

٤٢) توماس هوبكنز : النفس المنبثقه - فى المدرسه والبيت (ترجمه) محمدعلى العريان (القاهرة ، مكتبه النهضه المصريه ، ١٩٦٠)

٤٣) جابر عبد الحميد جابر ، احمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس (القاهرة ، دار النهضه العربية ، الطبعه الثانيه ، ١٩٧٨)

٤٤) ــــــــــــــ : التعليم الجامعى فى العراق وتغير القيم (القاهرة المجله الاجتماعية القوميه ، العدد الاول - ١٩٦٨)

٤٥) جورج ام غازرا وآخرون : نظريات التعلم - دراسة مقارنه (ترجمه) على حسين حجاج ج ٢ (الكويت ، عالم المعرفه ، ١٩٨٦)

٤٦) جون ديوى : البحث عن اليقين (ترجمه) احمد فؤاد الأهوانى (القاهرة دار احياء الكتب العربيه ، ١٩٦٠)

٤٧) جوليان روتر : علم النفس الاكلينيكى (ترجمه) عطيه محمود هنا (القاهرة دار الشروق ، ١٩٨٤)

٤٨) جون - ر - بيتز : الاتصال الجماهيرى (ترجمه) عمر الخطيب (بيروت ، المؤسسه العربية للدراسات والنشر ، ١٩٨٠)

٤٩) جون كارل فلوجل : الانسان والاخلاق والمجتمع (ترجمه) عثمان نويه (القاهرة ، دار الفكر العربى ، د . ت)

٥٠) جون هرمان راندال : تكوين العقل الحديث ج ٢ (ترجمه) جورج طعمه (بيروت ، دار الثقافه ، ١٩٦٥) .

٥١) جيمس ديز : ازمه علم النفس المعاصر (ترجمه) سيد محمد عثمان (القاهرة دار الفكر العربى ، ١٩٨٠)

٥٢) حازم الببلاوى : المدينه الفاضله (القاهره ، جريده الاهرام ، ٩١/١٠/٢٧)

٥٣) حامد زهـــران : علم نفس النمو (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٧)

٥٤) ـــــــــــ : علم النفس الاجتماعى (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٧)

٥٥) ـــــــــــ - اجلال سرى : القيم السائده والقيم المرغوب فى سلـــــوك الشباب(القاهرة ، المؤتمر الاول لعلم النفس ، ١٩٨٥)

٥٦) حامد عمـــــار : فى بناء البشر (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٦٨)

٥٧) حامد عبد العزيز العبد - محمد يحيى العجيزى : التعلم الاشتراطـــــى (القاهرة ، الجهاز المركزى للكتب الجامعيـــه والمدرسيه والوسائل التعليمية ، ١٩٧٧)

٥٨) حسان محمد حسان وآخرون : دراسات فى فلسفه التربية (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٨٦)

٥٩) حسن شحاتـــــه : قراءات الاطفال (القاهرة ، الدار المصريه اللبنانيـــه ١٩٨٩)

٦٠) حسن عبد السلام : المثل السائر وسلوك الانسان (القاهرة ،الانجلو ، د.ت)

٦١) حسن مصطفى عبد المعطى - سامى محمد موسى : مفهوم الذات لدى المراهقين المعوقين جسميا (القاهرة، الكتاب السنـــــوى لعلم النفس ، الانجلو ، ١٩٨٨) .

٦٢) حسنى احمد الجبالى : علم النفس ومشكلات سوء التكيف الجديد ٥ - الادمان والتطرف (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٩٠)

٦٣) حمدى حسنـــــى : مقدمه فى دراسة وسائل واساليب الاتصـــــال (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٧)

٦٤) حمدى على الفرماوى : الأساليب المعرفيه ومفهوم التمايز النفسى (القاهرة الكتاب السنوى لعلم النفس ، الانجلو ، ١٩٨٦)

٦٥) حمدى محـــروس : علم النفس التعليمى جزء اول (القاهرة ، المؤلـــف ١٩٨٥)

ـــــــــــ جزء ثان (القاهرة ، مكتبه سماح، ١٩٨٧)

٦٦) حلمى المليجى : علم النفس المعاصر (الاسكندريه ، دار المعرفه الجامعيه ١٩٨٣)

٦٧) دانيال لاجاش : المجمل فى التحليل النفسى (ترجمه) مصطفى زيور (القاهرة دار النهضه العربيه ، ١٩٥٧

٦٨) ـــــــــــ : وحده علم النفس (ترجمه) صلاح مخيمر(القاهرة ، الانجلو ١٩٦٠)

٦٩) دينيس تشايلد : علم النفس والمعلم (ترجمه) عبد الحليم محمود السيد وآخرون (القاهرة ـ مؤسسه الاهرام ، ١٩٨٣)

٧٠) رابح تركى : حقوق الطفل بين التربية الاسلاميه والتربية الغربيه الحديثه (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعيه ، ١٩٨٠)

٧١) رايستون وجستمان : التقويم فى التربية الحديثه (ترجمه) محمد عاشور وآخرون (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٥٦)

٧٢) رجائى دانيال السندى : مشكله التخلف العقلى فى المجتمع (القاهرة دار الهلال ـ الكتاب الطبى ، ١٩٨٥)

٧٣) رشدى طعيمه : تحليل المحتوى فى العلوم الانسانيه (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٧)

٧٤) رمزيه الغريب : التعلم ـ دراسة نفسية (القاهرة ، مكتبه الانجلو ، ١٩٧١)

٧٥) روجرستروجان : هل نستطيع تعليم الاطفال الاخلاق (ترجمه) عبد المجيد عبد التواب شيحه (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٨٧)

٧٦) ريتشارد لازاروس : الشخصيه (ترجمه) سيد محمد غنيم (القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨١) .

٧٧) زكريا ابراهيم : مشكلات فلسفيه (القاهرة ، مكتبه مصر ، ١٩٧١)

٧٨) زكريا الشربينى : تقليد الاطفال للنموذج فى ضوء اعطاء الفكره حول السلوك المتوقع (القاهرة ، مجله دراسات تربويه المجلد الخامس ، جزء ٢٤ ، ١٩٩١) .

٧٩) زكى مبارك : الأخلاق عند الامام الغزالى (القاهرة ، دار الشعب ، ١٩٧٠)

٨٠) زكى نجيب محمود : طراز من الفردية جديد (القاهرة ، الهيئه المصريه العامة للتأليف والنشر ، مجله الفكر المعاصر ، فبراير ١٩٦٦)

٨١) زيدان عبد الباقى : وسائل وأساليب الاتصال فى المجالات الاجتماعيه والتربويه والاداره الاعلاميه (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٧٤)

٨٢) ـــــــــــ بحث الصعوبات النفسيه لذوى العاهات (بنغازى - المؤتمر الاول للمعاقين ، ١٩٨١)

٨٣) سارانوف ٠ أ٠ مدنيك وآخرون : التعلم (ترجمه) محمد عماد الدين اسماعيل (القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨١)

٨٤) سالم عبد العزيز محمود : دراسة سوسيولوجية وانثروبولوجيه فى المجتمع المصرى (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٠)

٨٥) سامية عباس القطان : كيف تقوم بالدراسة الكلينيكية جزءان (القاهرة الانجلو ، ١٩٨٣)

٨٦) ـــــــــــ المقياس المقنن للغرائز الجزئيه (القاهرة ، الانجلو ١٩٨١)

٨٧) سبوك : مشاكل الآباء فى تربية الابناء (ترجمه) منير كامل (القاهرة الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٨٨)

٨٨) ستيوارت ٠ هـ ٠ هولس وآخرون : سيكلوجيه التعلم (ترجمه) (القاهرة مطبعة الاهرام ، د٠ ت)

٨٩) سعد جلال : المرجع فى علم النفس (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥)

٩٠) ـــــــــــ ومحمد علاوى : علم النفس التربوى الرياضى (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٥)

٩١) سعد عبد الرحمن : السلوك الانسانى - تحليل وقياس المتغيرات (القاهرة مكتبه القاهرة الحديثه ، ١٩٧١)

٩٢) سعد مرسى احمد : التربية والتقدم (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٠)

٩٣) ـــــــــــ وكوثر كوجك : تربية الطفل قبل المدرسه (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٣)

٩٤) سلوى الملا : دراسه مقارنه للنضج الاجتماعى والاستعداد التعليمى بين الاطفال ذوى الاعاقه البصريه والاطفال المبصرين (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعيه ، ١٩٨٢)

٩٥) سعيد اسماعيل على : من اصول التربية الاسلاميه (القاهرة ، دار الثقافه للطباعة والنشر ، ١٩٧٨)

٩٦) ـــــــــــــ : بحوث فى التربية الاسلامية (القاهرة ، مركز التنميه البشريه والمعلومات ، ١٩٨٧)

٩٧) ـــــــــــــ : هموم التعليم المصرى (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٨٩)

٩٨) ـــــــــــــ : التثقيف القومى والتلقين مقال بجريده الاهرام القاهريه ١٩٨٩/٣/٢٤

٩٩) سعيد محمد ابو سوسو : القيم الدينيه والخلقيه واثرها على التوافق النفسى والاجتماعى لدى طالبات الجامعه (القاهرة الكتاب السنوى ١٩٨٦)

١٠٠) سلوى عبد الباقى : القيم التربويه كما يدركها الاطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات (القاهرة ، الكتاب السنوى ، ١٩٨٦)

١٠١) ـــــــــــــ : القيم التربوية فى آدب الاطفال والصحف اليوميه (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب - الحلقه الاقليميه ، ١٩٨٥)

١٠٢) ـــــــــــــ : ماهيه اتساق القيم الاجتماعيه (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعيه ، ١٩٨٢)

١٠٣) سمير نعيم احمد : اثر التغيرات البنائيه فى المجتمع المصرى خلال حقبه السبعينيات على انساق القيم الاجتماعيه ومستقبل التنميه (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعيه ، مارس ١٩٨٣) .

١٠٤) سمير محمد حسين : تحليل المحتوى (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٣

١٠٥) سميره احمد السيد : الطفل وتكوين المفاهيم - دور الروضه والمدرسه الابتدائيه (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعيه ، ١٩٨٦)

١٠٦) سميه طه محمد جميل : اتجاة الوالدين نحو الطفل المتخلف عقليا (القاهرة الهيئه العامه للاستعلامات - مجله النيل يناير ١٩٩١)

١٠٧) سوزانا ميلر : سيكلوجيه اللعب (ترجمه) حسن عيسى (الكويت ، عالم المعرفه ، ١٩٨٧)

١٠٨) سيد خير الله وآخرون : علم النفس التعليمى (القاهرة ، وزاره التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصريه ، ١٩٩٠)

١٠٩) سيد صبحى : المفهوميه دراسة سيكولوجيه من خلال الامثال الشعبيه المصريه (القاهرة ، دار التقدم ، ١٩٧٨)

١١٠) ـــــــــ: الانسان وصحته النفسية (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٨٦)

١١١) ـــــــــ :الرضا لمن يرضى، دراسات فى الصحة النفسيه (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٨٧)

١١٢) سيد عبد العال : القيم والطموح على ضوء الوضع الطبقى (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٨٦)

١١٣) ـــــــــ : نظريات علم النفس (القاهرة ، مكتبه سعيد رأفت ، ١٩٨٥)

١١٤) سيد عثمان : الاثراء النفسى (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٦٩)

١١٥) ـــــــــ : علم النفس الاجتماعى التربوى (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٧١)

١١٦) ـــــــــ : بهجه التعلم (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٧٧)

١١٧) ـــــــــ: المسئوليه الاجتماعيه والشخصية المسلمه (القاهره الانجلو ، ١٩٧٩)

١١٨) ـــــــــ وأنور الشرقاوى : التعلم وتطبيقاته (القاهرة ، الانجلو ١٩٨٧)

١١٩) ـــــــــ : التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجى (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٨٩)

١٢٠) ـــــــــ : حكمه نمله (القاهرة ، مجله دراسات تربويه ، نوفمبر ١٩٨٩)

١٢١) سيد عويس : قراءات فى موسوعة المجتمع المصرى (القاهرة ، مطابع روزاليوسف ، ١٩٨٨)

١٢٢) ـــــــــ : القيم الاجتماعيه التى يجب ان نغرسها فى نفوس الاطفال (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٨٦)

١٢٣) سيد غنيم : اللغه والفكر عند الطفل (الكويت ، مجله عالم الفكر ١٩٧١)

١٢٤) سيد غنيم وهدى براده : الاختبارات الاسقاطيه (القاهرة ، دار النهضه العربيه ، ١٩٧٣)

١٢٥) ـــــــــ : سيكلوجيه الشخصيـــة (القاهرة ، دار النهضه العربيه ، ١٩٧٣)

١٢٦) ـــــــــ النمو النفس من الطفل الى الراشد (الكويت عالم الفكر ، سبتمبر ١٩٧٦)

١٢٧) سهير فهيم الغباشى : التعلم فى عبد الحليم محمود السيد وآخرون فـــى علم النفس العام (القاهرة ، دار آتون ، ١٩٨٧)

١٢٨) صفاء عبد العظيم وآخرون : الخدمات الاجتماعيه مع الفئات الخاصـــة (القاهرة ، جامعه حلوان ، ١٩٨٣)

١٢٩) صفوت فرج : القياس العقلى (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٠)

١٣٠) صلاح مخيمر : نحو نظريه ثوريه فى التربية (القاهرة ، الانجلـــو ، ١٩٦٨)

١٣١) ـــــــــ مقدمه : المقياس المقنن للغرائز الجزئيه (تأليف) ساميه القطان (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٨١) .

١٣٢) ـــــــــ سيكولوجية الشخصيه (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٦٨)

١٣٣) ـــــــــ عن الذاتيه والموضوعيه فى علم النفس (القاهرة ، مكتبـــه سعيد رأفت ، د . ت)

١٣٤) ضياء رشوان : لماذا تراجعت الهويه العربية فى السبعينيات (القاهرة مجله المنار ـ العدد الثامن ، ١٩٨٧)

١٣٥) ضياء زاهـــر : القيم فى العمليه التربويه (القاهرة ، مؤسسه الخليج العربى ، ١٩٨٤)

١٣٦) طلعت عبد الحميد : اسلوب تحليل المضمون وحدودة المنهجيـــة (القاهرة ، مجله التربية المعاصرة ـ يناير ١٩٨٦)

١٣٧) طلعت منصـــور : مذكرات فى علم نفس النمو (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٨٧)

١٣٨) ـــــــــ : تنشيط نمو الاطفال (الكويت ، عالم الفكر ، ديسمبـــر ١٩٧٩) .

١٣٩) ـــــــــ سيكلوجيه الاتصال (الكويت ، عالم الفكر ، سبتمبر ١٩٨٠)

١٤٠) ـــــــــ البيئه والسلوك (الكويت ، حوليات كليه الآداب ، ١٩٨٣)

١٤١) عباس ابراهيم متولى : المسئوليه الاجتماعيه وعلاقتها بالقيم لدى شباب الجامعه (القاهرة ، الجمعيه المصريه للدراسات النفسيه- جزء ٢، ١٩٩٠)

١٤٢) عبد الباسط محمد : اصول البحث الاجتماعى (القاهرة ، مكتبه وهبه ، ١٩٨١)

١٤٣) ـــــــــــ : عرض تحليلى لمفهوم القيمه فى علم الاجتماع (القاهرة المجله الاجتماعيه القوميه ، العدد الاول ، ١٩٧٠)

١٤٤) عبد الباسط عبد المعطى : البحث الاجتماعى - نحو رؤيه نقديه لمناهجه وأبعاده (الاسكندريه ، دار المعرفه الجامعيه ١٩٨٤)

١٤٥) عبد التواب يوسف : رعاية الطفل المعوق (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٠)

١٤٦) عبد الحافظ حلمى : الفجوه المتوهمه بين الدين والعلم فى المجتمع المصرى للثقافه العلميه (القاهرة ، دار ممفيس للطباعة ، ١٩٧٩)

١٤٧) عبد الحليم محمود السيد : مناهج البحث فى علم النفس (القاهرة المؤلف ، ١٩٨٦) .

١٤٨) ـــــــــــ الاسره وابداع الابناء (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٠)

١٤٩) ـــــــــــ وآخرون فى علم النفس الاجتماعى (القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٧)

١٥٠) عبد الرحمن عيسوى : الآثار النفسيه والاجتماعيه للتليفزيون العربى (القاهرة ، دار النهضه المصريه ، ١٩٨٤)

١٥١) ـــــــــــ دور علم النفس فى التصدى لمشاكل المجتمع وتحقيق اهدافه (القاهره ، الهيئه المصريه العامه للكتاب مجله علم النفس يونيو ١٩٩٠)

١٥٢) ـــــــــــ النمو الروحى والخلقى والتنشئه الاجتماعيه فى مرحلتى الطفوله والمراهقه (الكويت ، عالم الفكر المجلد السابع العدد الثالث ، ١٩٧٦)

١٥٣) عبد الراضى ابراهيم محمد : موقع القيم من بعض فلسفات التربية (القاهرة مجله دراسات تربوية ، ١٩٨٩)

١٥٤) عبد الراضى ابراهيم محمد : القيم عند التيارات الاربعه-فى دراسات فى فلسفة التربيه (تأليف) حسان محمد حسان وآخرون .

١٥٥) عبد الرزاق عمار - محمد الراجحى : دراسة حول تربيه المعوقين فى البلاد العربيه (تونس ، المنظمه العربية للتربية والثقافه ، ١٩٨٢)

١٥٦) عبد الستار ابراهيم : الانسان وعلم النفس (الكويت ، عالم المعرفه ، ١٩٨٥)

١٥٧) عبد السلام عبد الغفار - يوسف الشيخ : سيكولوجية الطفل غير العادى والتربية الخاصة (القاهرة ، دار النهضه العربية ، ١٩٦٦) .

١٥٨) عبد العزيز السيد الشخص : مدخل الى علم النفس (القاهرة ، المطبعه الفنيه الحديثه ، ١٩٨٥)

١٥٩) ــــــــــ : دراسة لمتطلبات ادماج المعوقين فى التعليم والمجتمع العربى (الرياض ، رسالة الخليج العربى ،١٩٨٧)

١٦٠) عبد الفتاح حجاج : التربية الخلقيه - نظره تحليليه (قطر ، جامعه قطر مركز البحوث التربويه ، ١٩٨٢)

١٦١) عبد الفتاح صابر : فى سيكلوجيه النمو - طفوله ومراهقه (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٨٨)

١٦٢) عبد الفتاح هلال : من الاصول التربوية فى الاسلام (سرس الليان ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار ، ١٩٧٧)

١٦٣) عبد الله محمود سليمان : المنهج وكتابه تقرير البحث فى العلوم السلوكيه (القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٣)

١٦٤) عبد الله ناصح علوان : تربية الاولاد فى الاسلام (القاهرة ، دار السلام للطباعة والنشر ، ١٩٨٥)

١٦٥) عبد الملك الناشف وآخرون : الثقافه الانسانيه - القيم وطرائق تعليمها وتعلمها (سلطنه عمان - وزاره التربية والتعليم ١٩٨٢)

١٦٦) عبد المنعم المليجى : تطور الشعور الدينى عند الطفل والمراهق (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٥٥)

١٦٧) عبد المنعم المليجى : النمو النفسى ط ٣ (القاهرة ، مكتبه مصر ، ١٩٧٥)

١٦٨) عبد المنعم ناصر الشافعى وآخرون : تصميم التجارب وتحليل نتائجها (القاهرة ، مكتبه النهضة المصرية ، ١٩٥٧)

١٦٩) عبد المجيد نشوانى : علم النفس التربوى ط ٢ (عمان - دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٥)

١٧٠) عبد المعطى بيومى : لماذا يغيب الصواب والعقاب فى حياتنا مقال منشور بجريده الاهرام القاهرية ص ١٣ فى ١٩٩١/١/٤

١٧١) عبد اللطيف محمد خليفه - معتز سيد عبد الله : نسقا القيم المتصور والواقعى (القاهرة ، الجمعيه المصريه للدراسات النفسيه ، ١٩٩٠)

١٧٢) عبد الهادى الجوهرى : قاموس علم الاجتماع (القاهرة ، مكتبه نهضه الشرق ، ١٩٨٣)

١٧٣) عزيز حنا : دراسات وقراءات نفسية وتربويه جزء ٢ (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٧٩) .

١٧٤) عثمان لبيب فراج : اضواء على الشخصيه والصحة العقلية (القاهرة مكتبه النهضه المصرية ، ١٩٧١)

١٧٥) عزيزه السيد : الدافعيه فى الحياة ومستويات الالزام (القاهرة دار المعارف ، ١٩٩٠)

١٧٦) عصام الدين على حسن هلال : دور المدرسة الثانويه فى اكساب الطلاب القيم اللازمة لعمليه التنمية . رسالة دكتوراه غير منشوره - كليه التربيه عين شمس ، ١٩٨٣

١٧٧) عطيه محمود هنا : دراسات حضاريه فى القيم ، فى لويس كامل مليكه قراءات فى علم النفس الاجتماعى - (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب - ج ٢ - ١٩٦٥)

١٧٨) ـــــــــــ : القيم دراسة تجريبية مقارنه (القاهرة ، المطبعه العالميه ، ١٩٥٩) .

١٧٩) عفاف احمد عويس : دور القصه فى النمو الاخلاقى للطفل (القاهرة ، الهيئه المصرية العامه للكتاب ، الحلقه الدراسيه ١٩٨٥) .

١٨٠) على محمود على شعيب : الاستقراء من خلال الفهم اللفظى لدى الاطفال العاديين والمعوقين (القاهرة ، الهيئه المصرية العامة للكتاب ، مجله علم النفس ، سبتمبر ، ١٩٩١)

١٨١) على يحيى المنصورى : دراسة حول أهمية التربية البدنيه لتنميه شخصيه المعوق وادماجه فى المجتمع (بنغازى ، المؤتمر الاول للمعوقين ، ١٩٨١)

١٨٢) عماد الدين اسماعيل وآخرون : قيمنا الاجتماعيه واثرها فى تكوين الشخصية (القاهرة ، مكتبه النهضه المصرية ، ١٩٦٢

١٨٣) ــــــــــــــ صراع القيم بين الاباء والابناء (القاهرة ، المركز القومى للبحوث الاجتماعيه والجنائيه ، ١٩٧١)

١٨٤) عواطف عبد الجليل : المعرفه عند الطفل كقيمه تربويه اجتماعية اقتصاديه ودينيه بحيث منشور بالحلقه الدراسيه ١٩٨٧ .

١٨٥) عمر شاهين : مقال منشور فى جريده الاهرام القاهرية بتاريخ ١٩٩١/٤/١١

١٨٦) عيد سليمان ابو كاشف : نحو بناء نموذج لمفهوم الهويه فى العالم الثالث (القاهرة ، مجله المنار ، اغسطس ١٩٨٧)

١٨٧) فاروق سلوم : الكتابه على صفحه بيضاء (العراق ، دار ثقافه الطفل ، ١٩٨٦)

١٨٨) فاطمه ابراهيم حميده : التفكير الأخلاقى (القاهرة ، مكتبه النهضه المصرية ، ١٩٩٠)

١٨٩) فان دالين : مناهج البحث فى التربيه وعلم النفس (ترجمه) محمد نبيل نوفل وآخرون (القاهرة ، الانجلو المصريه ، ١٩٧٧)

١٩٠) فاخر عاقل : التعلم ونظرياته (بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٧

١٩١) فايزه يوسف عبد المجيد : التنشئه الاجتماعيه للابناء وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصيه وآفاقهم القيميه - رساله دكتوراه اداب عين شمس ، ١٩٨٠ .

١٩٢) فتح الباب عبد الحليم - ابراهيم حفظ الله : وسائل التعليم والاعلام (القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٨٥)

١٩٣) فتحى السيد عبد الرحيم : استخدام المنهج الاسقاطى لدراسة بعض المواقف الاجتماعيه كمتغيرات وسيطه بين العجز الجسمى وسوء التوافق النفسى (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعيه ، ١٩٨١)

١٩٤) ـــــــــــــ : الدراسة المبرمجه للتخلف العقلى (الكويت ، مؤسسه الصباح ، ١٩٨١) .

١٩٥) ـــــــــ وحليم بشاى : سيكلوجيه الاطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة (الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٠)

١٩٦) فتحى محمود ابو العنين : الادب والقيم الاجتماعيه الفرديه : رسالة ماجستير غير منشور اداب عين شمس ، ١٩٧٦)

١٩٧) فتحى مصطفى الزيات : العلاقه بين النسق القيمى ووجهة الضبط ودافعيه الانجاز (القاهرة ، الجمعيه المصرية للدراسات النفسية ، الكتاب السنوى ١٩٩٠)

١٩٨) فرج احمد فرج : الظاهرة العدوانيه لدى الجانحين - دراسة فى التحليل النفسى باستخدام اختبار تفهم الموضوع رساله ماجستير - القاهرة - كلية الاداب - جامعه عين شمس ، ١٩٦٤)

٢٠٠) فؤاد ابو حطب : العلاقة بين اسلوب المعلم ودرجه التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه (القاهرة ، المجله الاجتماعيه القومية العدد الاول - المجلد الحادى عشر ، ١٩٧٤)

٢٠١) ـــــــ وآمال صادق : علم النفس التربوى (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٨٠)

٢٠٢) فؤاد مرسى : هذا الانفتاح الاقتصادى ط ٢ (القاهرة ، دار الثقافه الجديده ، ١٩٨٤)

٢٠٣) فوزيه دياب : القيم والعادات الاجتماعيه (القاهرة ، دار الكتاب العربى للطباعه والنشر ، ١٩٦٦)

٢٠٤) فوزيه فهيم : الاذاعة والتليفزيون فى خدمه الطفل المعوق (القاهرة الهيئة المصرية العامه للكتاب ، ١٩٨٢)

٢٠٥) فيصل عبد القادر - ماجد حامد : محاضرات فى علم النفس (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٨٦)

٢٠٦) فيولا البلاوى : الشخصية وتعديل السلوك (الكويت ، عالم الفكر ، ١٩٨٢)

٢٠٧) قدرى محمود حفنى : تجسيد الوهم - دراسة سيكلوجيه للشخصية الاسرائيلية (القاهرة ، مطابع الاهرام التجارية ، ١٩٧١)

٢٠٨) ــــــــــ : نظره ماديه الى نشأه علم النفس (القاهرة ، مجله الفكر المعاصر ، عدد ٦٤ يونيو ، ١٩٧٠)

٢٠٩) ــــــــــ : علم النفس ومشكلات مجتمعنا - المسأله السكانيه فى قريه مصرية (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٨٢)

٢١٠) ــــــــــ محاضرات فى الصحة النفسيه للمجتمع : معهد الدراسات العليا للطفوله ، ١٩٨٧)

٢١١) ــــــــــ : مقال فى جريده اخبار اليوم القاهريه ص ١١ بتاريخ ١٩٩٠/٥/٩ .

٢١٢) كلود برنار : مدخل الى دراسة الطب التجريبى (ترجمه) يوسف مراد وحمد الله سلطان (القاهرة ، المطبعه الاميريه ١٩٤٤) .

٢١٣) كارين ماكوفر : اسقاط الشخصية فى رسم الشكل الانسانى (القاهرة ، لاروندا للطباعة والنشر ، د. ت) .

٢١٤) كاميليا عبد الفتاح : مفهوم الذات لدى الشباب (القاهره ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، الكتاب السنوى فى علم النفس ، ١٩٧٤)

٢١٥) كرتيش وكرتشفيلد وبلاتشى : سيكلوجيه الفرد فى المجتمع (ترجمه) سيد خير الله وحامد العبد (القاهرة ، الانجلو ١٩٧٤)

٢١٦) كلارك أ.ب : الاتجاهات الحديثه فى دراسة الضعف العقلى (ترجمه) عبد الحليم محمود السيد (القاهرة ، دار الثقافه للنشر والتوزيع ، ١٩٨٣)

٢١٧) كلير فهيم : المدرسة والأسره (القاهرة ، دار الهلال ، ١٩٨٢) .

٢١٨) كمال محمد التابعى : التأثيرات التبادليه بين نسق القيم وبرامج التنميه الريفيه رساله دكتوراه - كلية الآداب - جامعه القاهرة ، ١٩٨٢ .

٢١٩) كمال مرسى : سيكلوجية العدوان (الكويت ، مجله العلوم الاجتماعيه ، ١٩٨٥)

٢٢٠) كيشافيا مورفى : الانسان والتكنولوجيا والشموليه الطبيعية (ترجمه) سمير غبور وتوفيق الحسن عبده (القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، ١٩٨٠) .

٢٢١) كيللر : التعلم نظريه التدعيم (ترجمة) محمد عماد الدين اسماعيل (القاهرة ، مكتبه النهضه المصريه ، ١٩٧٨)

٢٢٢) لطفى محمد فطيم : سيكلوجية الاعلام والرأى العام (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٩٠)

٢٢٣) ـــــــــ : وابو العزايم محمد الجمال : نظريات التعلم المعاصره (القاهرة ، النهضه المصريه ، ١٩٨٨)

٢٢٤) ماجى الحلوانى : تكنولوجيا الاعلام فى المجال التعليمى والتربوى (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٧)

٢٢٥) مارفن شو : ديناميات الجماعة (ترجمه) مصرى صوره ومحى الدين احمد حسين (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٦)

٢٢٦) مارى سويترز : الأخذ بيد المعوقين (ترجمه) سيد مرسى (القاهرة مؤسسه فرانكلين ، ١٩٦٧)

٢٢٧) ماكيفرشارلز ييج : المجتمع ج ٣ (ترجمه) سمير نعيم احمد (القاهرة مكتبه النهضه المصريه ، ١٩٧١)

٢٢٨) مترى اميـن : ضعاف العقول (القاهرة ، دار المعارف ، سلسله اقرأ ١٩٨٧)

٢٢٩) متعب مناف جاسم : التخطيط وخلفيه السلوك (طرابلس ، جامعه قاريونس ١٩٧٧)

٢٣٠) محمد ابراهيم كاظم : بحث القيم السائده بين الشباب من معلمى المرحله الابتدائيه فى جمهوريه مصر العربيه (القاهرة وزاره الشباب ، ١٩٧٠)

٢٣١) ـــــــــ : تطورات فى قيم الطلبه (القاهرة ، الانجلو ، ١٩٧٧) .

٢٣٢) محمد احمد بيومى : علم اجتماع القيم (الاسكندريه ، دار المعرفه الجامعيه ، ١٩٨١)

٢٣٣) محمد الجوهرى : طرق البحث الاجتماعى (القاهرة ، دار الثقافه ١٩٨٢)

٢٣٤) محمد الرافجى - عبدالرزاق عمار : دراسة حول تربية المعوقين فى البلاد العربية (تونس ، المنظمه العربيه للتربية والثقافه والعلوم ، ١٩٨٢) .

٢٣٥) محمد ثابت الفندى : مع الفيلسوف (القاهرة ، دار النهضه العربيه ، ١٩٧٤)

٢٣٦) محمد رشاد كفافى : دراسات فى علم النفس الاجتماعى (القاهرة ، المؤلف ١٩٩٠) .

٢٣٧) محمد رفقى عيسى : توضح للقيم ام تصحيح للقيم ؟ (القاهرة ، المجله التربويه عدد ٣ ، ١٩٨٤)

٢٣٨) محمد شعلان وآخرون : التخلف العقلى (القاهرة ، دار الهلال - الكتاب الطبى ، ١٩٨٥) .

٢٣٩) محمد صبحى حسانين : تقويم قوام وانماط المتخلفين عقليا (القاهرة مجله جامعه حلوان - دراسات وبحوث ، ابريل ١٩٨٣)

٢٤٠) محمد صلاح الدين على مجاور : التربية الخلقيه ومسئوليه المدرسه فيها (الكويت ، مجله العربى ، ديسمبر ١٩٦٩)

٢٤١) محمدعبد الظاهر الطيب : مصطفى زيور (القاهرة ، الهيئه المصريه للكتاب - مجله علم النفس - العدد ١٦ ، ١٩٩٠)

٢٤٢) ـــــــــــ مشكلات الابناء من الجنين الى المراهقة (الاسكندريه دار المعرفه الجامعيه ، ١٩٨٨)

٢٤٣) محمد عبد المؤمن حسين : سيكلوجيه غير العاديين وتربيتهم (الاسكندريه دار الفكر الجامعى ، ١٩٨٦)

٢٤٤) محمد عبدالقادر عبد الغفار : المدخل لعلم نفس التعلم (القاهرة ،دار النهضه العربيه ، ١٩٨٧) .

٢٤٥) محمد عبيد ششمان : الضعف العقلى والاجرام (الكويت ، مجله العربى ، مارس ١٩٧٠

٢٤٦) محمد على محمد : مفهوم القيم الاجتماعيه (القاهرة ، المركز القومى للبحوث والتوثيق ، ١٩٨٢ .

٢٤٧) محمد عماد الدين اسماعيل : مقدمه التعلم نظريه التدعيم (تأليف كيللر (القاهرة ، النهضه المصريه ، ٧٨)

٢٤٨) ـــــــــــــ : نحو اطار نظرى موحد فى تفسير النمو (القاهرة ، الهيئه المصريه العامة للكتاب ، مجله علم النفس ، ديسمبر ١٩٧٨)

٢٤٩) محمد عماره : التنكر لبدهيات البحث ـ مقال منشور بجريده الاهرام القاهرية ١٩٩١/١/٤

٢٥٠) ـــــــــــــ : ندوه عن تطوير التربية الدينيه مقال منشور بجريده الاهرام القاهريه ١٩٩١:٨:١٩

٢٥١) محمد كمال التابعى برامج التنميه الريفيه رساله دكتوراه ـ اداب القاهرة ١٩٨٢)

٢٥٢) محمد ماهر محمود : التوجيه والارشاد النفسى للاطفال غير العادين ـ دراسة تحليلية (الكويت ، حوليات كلية الاداب ، ١٩٨٧)

٢٥٣) محمد مصطفى حماد : المعوقون فى المسكن والمدينه (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٩٠)

٢٥٤) محمد فرغلى فراج : مدخل الى علم النفس (القاهرة ، دار الثقافه للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٨٤)

٢٥٥) محمد نبيل نوفل وآخرون : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر (القاهرة مكتبه تربيه عين شمس ، ١٩٨٥)

٢٥٦) محمد محمد الزلبانى : القيمه الاجتماعيه (القاهرة ، النهضه المصريه ١٩٧٣)

٢٥٧) محمود ابراهيم ابو العنين : الادب والقيم الاجتماعية الفرويه ـ رساله ماجستير ـ أداب عين شمس ، ١٩٧٦

٢٥٨) محمود البسيونى : سيكلوجية رسوم الاطفال (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٤

٢٥٩) محمود السيد ابو النيل : علم النفس الاجتماعى دراسات عربيه وعالميه جزء ٢ (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٨٤

٢٦٠) ـــــــــــــ : علم النفس الفارقى ـ دراسات عربيه وعالميه (القاهرة ، المؤلف ، ١٩٨٥)

٢٦١) ـــــــــــــ : علم النفس الحضارى (القاهرة ، المؤلف ١٩٨٨)

٢٦٢) محمود السيد ابو النيل : الاحصاء النفسى والاجتماعى (القاهرة ، مؤسسه الخانجى ، ١٩٨٠)

٢٦٣) محمود عبد القادر : الدفء والانسجام الاسرى وعلاقتها بشخصية الطفل - فى لويس كامل مليكه - قراءات فى علم النفس الاجتماعى (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٧٠)

٢٦٤) محمود عوده : مشكلات منهجيه فى دراسة القيم فى المجتمع المصرى (القاهرة ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائيه ، ١٩٧٦)

٢٦٥) محمود قمير : المعلم الناجح وصفاته فى المدخل الى العلوم التربويه (المحرر) سعيد اسماعيل (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢)

٢٦٦) مختار التهامى : تحليل مضمون الدعايه فى النظريه والتطبيق (القاهرة دار المعارف ، ١٩٧٤)

٢٦٧) مختار حمزه : سيكلوجيه المرض وذوى العاهات (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٤)

٢٦٨) محى الدين احمد حسين : القيم الخاصه لدى المبدعين (القاهرة ،دار المعارف ، ١٩٨١)

٢٦٩) ــــــــــــ : مشكلات التفاعل الاجتماعى بين التحديد والمعالجه (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٢)

٢٧٠) ــــــــــــ : التنشئه الاجتماعيه والاطفال الصغار (القاهرة الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٨٧)

٢٧١) مراد وهبه : الانسان والفعل الارادى من محاورات فلسفيه (١٩٧٤) (طرابلس - مجله الشورى ، المؤسسه العامه للصحافه ، ١٩٨٥)

٢٧٢) مسلم حسب حسين : الدين بين الانثروبولوجيا والتصور العقلانى (ليبيا - مجله الثقافه العامه - ١٩٨٣)

٢٧٣) مصرى عبد الحميد حنوره : الأسس النفسية للابداع الفنى لدى كتابه المسرحية (القاهرة الكتاب السنوى لعلم النفس ، ١٩٨٠) .

٢٧٤) مصطفى زيـــور : مقدمه خمس حالات فى التحليل النفسى : (تأليـــف) فرويد (ترجمه) صلاح مخيمر (القاهرة ، الانجلو ١٩٧٣)

٢٧٥) ـــــــــــ :تصدير ازمه علم النفس المعاصر (تأليف) جورج بوليتزر (ترجمه) لطفى فطيم (القاهرة ، دار الكتاب العربى للطباعة والنشر ، د . ت)

٢٧٦) مصطفى سويف : علم النفس الحديث (القاهره ، الانجلو ، ١٩٧٨)

٢٧٧) ـــــــــــ : مقدمه لعلم النفس الاجتماعى (القاهره ، الانجلو ١٩٧٥)

٢٧٨) ـــــــــــ : تصدير كتاب مرضى النفس فى تطرفهم واعتدالهم (تأليف) محمد فرغلى فراج

٢٧٩) ـــــــــــ : العبقريه فى الفن (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٧٣)

٢٨٠) مصطفى فهمى : سيكلوجيه التعلم : (القاهرة ، مكتبه مصر ، ١٩٥٣)

٢٨١) معتز سيد عبد الله : نسقا القيم التصور والواقعى لدى عينه من الذكور الراشدين المصريين (القاهرة ، الجمعيـــه المصريه للدراسات النفسيه ، ١٩٩٠) .

٢٨٢) ـــــــــــ : الاتجاهات التعصبيه (الكويت ، عالم المعرفـــه ، ١٩٨٩) .

٢٨٣) مكارم الغمـرى : مؤشرات عربيه واسلاميه فى الادب الروسى (الكويت عالم المعرفه ، نوفمبر ١٩٩١) .

٢٨٤) منير اسكندر : نظره اشتراكيه لعالم الطفل (القاهرة ، مجلـــه الطليعه ، ١٩٦٦)

٢٨٥) ناديو رضوان : اثر الواقع الاجتماعى على الدور التربوى للأســـرة المصريه (القاهرة ـ المؤتمر السنوى الاول للطفل المصرى ـ المجلد الاول ، مارس ١٩٨٨)

٢٨٦) نازك الملائكـــه : التجزيئيه فى المجتمع العربى (بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٤)

٢٨٧) نازلى اسماعيل حسين : الانسان والقيم : (القاهره ، المؤلف ، ١٩٨١)

٢٨٨) ـــــــــــ : فلسفه القيم (القاهرة ، مكتبه سعيد رأفت ، د. ت)

٢٨٩) ناهد رمزى : التليفزيون والصغار (الاسكندريه ، المؤتمر الاول لثقافه الطفل ديسمبر ، ١٩٧٥)

٢٩٠) نايف خرما وعلى حجاج : اللغات الاجنبيه - تعليمها وتعلمها (الكويت عالم المعرفه ، ١٩٨٨)

٢٩١) ن . اوكونر : الضعف العقلى فى آفاق جديده فى علم النفس (ترجمه) فؤاد ابو حطب .

٢٩٢) نجيب اسكندر وآخرون : الدراسة العلميه للسلوك الاجتماعى (القاهرة ، مؤسسه المطبوعات الحديثه ١٩٦١)

٢٩٣) ـــــــــــ كيف نربى اطفالنا (القاهرة النهضه المصريه ، ١٩٦٧)

٢٩٤) نبيه ابراهيم اسماعيل : الصحة النفسيه للطفل (القاهرة ، الانجلو ٨٩

٢٩٥) هادى نعمان الهيتى : ثقافه الطفل (الكويت ، عالم المعرفه ، ١٩٨٨)

٢٩٦) هارى ريفلين : تنميه القدره على التعلم (ترجمه) محمد عماد الدين اسماعيل (القاهرة ، مكتبه النهضه - د ت)

٢٩٧) هدى محمد قناوى : دراسة تحليليه لمحتوى مجلات الاطفال فى مصر (القاهرة مجله دراسات تربوية العدد الاول ، ١٩٨٥)

٢٩٨) هربرت ماركيوز : الحب والحضاره (بيروت ، دار الاداب ، ١٩٧٠)

٢٩٩) هنترمى : الفلسفه - انواعها ومشكلاتها (ترجمه) فؤاد زكريا (القاهرة دار نهضه مصر ، ١٩٥٨)

٣٠٠) هول ولندزى : نظريات الشخصية (ترجمة) فرج احمد فرج وآخرون (القاهرة الهيئه المصريه العامه للكتاب ، ١٩٧١) .

٣٠١) والتر- ج - كوفيل وآخرون : علم نفس الشواذ (ترجمه) محمود الزياده (القاهرة ، دار النهضه العربيه ، ١٩٦٨)

٣٠٢) ولتر فاندرايك بنجهام وبروس فيكتور مور : سيكلوجيه المقابله (ترجمه) فاروق عبد القادر وعزت اسماعيل (القاهرة ، دار النهضه العربيه ، ١٩٦١)

٣٠٣) وليم لامبرت : علم النفس الاجتماعى (ترجمه) سلوى الملا (القاهرة دار الشروق ، ١٩٨٩)

٣٠٤) يحيى هندام - جابر عبد الحميد جابر : المناهج (القاهرة ، دار النهضه العربيه ، ١٩٨٠)

٣٠٥) يعقوب الشارونى : دراسة حول الآثار السلبيه لكتب الاطفال المترجمه على القيم التربويه للأطفال العرب (القاهرة ، الهيئه المصريه العامه للكتاب ، الحلقه الدراسية ١٩٨٥)

٣٠٦) يوسف مراد : دراسات فى التكامل النفسى (القاهرة ، مؤسسة الخانجى ، ١٩٥٨) .

ثانيا : المراجع الأجنبيـــة :

Refrences:

1) A. Bandura, (1969) A principles of behaviour modification. Holt Rinehart and Winston, New York.

2) ---------- (1966) observational learning as a function of symbolization and incentive set, Journal of child Development.

3) ---------- and Richard Walters (1963) Social learning and personality Development - New York. Molt, Rinehart and winston.

4) A Barnwell and Sechrest, L. (1965) Vicarious reinforcement in children at two ages levels. Journal of Education Psychology.

5) Asch. E. Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments in Maccoby Readings in psychology. New York.

6) Berger, S.M. (1961) Incedental learning through vicarious reinforcement - psychological Reports

7) ---------- (1962) conditioning through vicarious investigation, psychological Review.

8) Beris, David, (1960) The process of communication : An introduction to theory and practice, Halt Renehart and Winston inc. N.Y.

9) Betrand, A.L. (1958) Rural sociology - an analysis conlenparary Rural life, MC. Graw Hill. New York.

10) Compbell, D.T. (1961) Conformity in psychology's series of acquired behavioural dispositions. New York.

11) Clark Power (1987) The just community High School New York, Praeger.

12) Crain, Arthur A, Robert Bsund, (1980) Teaching Modern Sciene Third Edition charles E. Merill. Publishing company, London.

13) Craig & Clarizion, H. (1975) Conlemporary educational psychology New York.

14) Carry & Kingsley H.L. (1970) The nature and conditions of learning.

15) Caster - V- God Ed. (1959) Dictionary of Education. Second. E.d N.C. Graw Book, Compony, inc. London.

16) Charles Morris (1964) Toward a Modern Approach to Values. Journal of Abnormal and social psychology

17) Cronback, L., (1963) Educational psychology, London Rapert Hort - Davis.

18) Darby, C.L. and Riopelle: A.J. (1959) Observational learning in rhesus Monkey. Journal of comparative and psychological psychology.

19) De Cesso, J.P. (1968) The psychology of learning and instruction.

20) Denther and Mackler: (1962) Mental ability and sociometric status among Retarted children.

21) Doynton, P.L and Ford, F.A. The relationship between play and intelligence. Aprl. psychol 17.

22) ERIC DENHOFF & PAYMOND. H-Holden (1954) Famely influence on successful school Adjustment of celebral palised children. In exceptional children.

23) ELKind and Bowen, R. (1979) Imaginary audience behaviour in children and adolescents, developmental psychology, vol A.

24) E. Nagel: (1961) Structure of Science, New York Harcort Brace and World.

25) Gay, L. R. (1976) Educational research, competencies for analysis and application. Bell and Howell com. Columbus Ohio.

26) Glasser R. (1976) Developments in the American Region symposisum on the psychological Bases of programmed justruction Tililiac.

27) HALBERT. B. RoBinson & NANCY M. RoBinson (1965) Piaget's theory of intelligence in the Mentally Retarded Child. MC Graw Hill Book Company, New York.

28) Harne, B. M. et al (1942) A comparative study of spontaneous play Activities of Normal and Mentally children.

29) Judith Worell & William E. Stilwell (1981) Psychology for teachers and students. MC. Graw Hill Book Company.

30) Kagan, J. (1979) The Growth of the child, Reflection on human development; · Methaen & Co. ltd.

31) Kerlinger, F.N. (1964) Foundation of behavioral research. New Yorl, Holt, Reinholt & Winston.

32) Krathwohl, D.R. Bloom, B.S. Masid, BB. (1964) Taxonomy of Education objectives, Vol. 11. Affective domain. New York, David Mekay.

33) LEHMAN, H.G and urity, P.A. (1927). The psycholog of play Activities, Barnes, Gunbury, New Jerssy.

34) Lewis, Roger: (1975) Fiction and the imagination children literature in Education. N. S.

35) Lindgren, H.C. (1967) Educational psychology in the classroom. New York. Jhon Wiley.

36) Maslow, A.H. (1970) Motivation and personality. New York Harper & Row.

37) Miller, G. R. (1961) Vicarious in verbal behaviour as a function of the interaction of incentive conditions state University of Jowa,

38) ----------, H. Vlandis, J.W. and Rosenbaum. (1961) The Effects of differential reward on speech patterns.

39) Nathan et al: (1976) A Rapid Method of Teaching Profoundly Retarded persons to Dress by a Rienforcement - Guidance Method in Mental Retardation.

40) O'Connor, R. D. (1972) Modification of social with drawal through symbolic Modeling - New York program.

41) Piaget, Jean (1955) The development of time concepts in the child. in psychology of childhood.

42) Ralf-White (1974) Black Boy "A value analysis The Journal of Abnormal and social psychology.

43) Rescher: (1974) Values and the future, New York.

44) RoBert - E. Valett. (1966) A social Reinforcement Tecknique for the classroom Management of behaviour Disorders in exceptional children.

45) Rokeach, M. (1968) Beliefs, Attitudes and values. A Theory of organization and change, Josay Bass Publishers.

46) Rosenbaum, M. E. (1961) Imitation and observational learning Colloquium given at North Western University.

47) Sax. G. (1969) Empirical foundation of Educational research. New Jersey Prentice, Halt. inc. 1963)

48) Sechrest, L. (1963) implicit reinforcement of respones Journal of Educational psychology.

49) Skinner, B.F. (1953) Science and Humon behaviour. MacMillan New York.

50) Thomass L. Good and Jere E. Brophy: (1978) Looking in classroom, Modeling. New York. Harper & Row Publishers.

51) William J- Goode, (1965) The Family, _Prentice Hall of india, New Delhi.

الفصل الثامن

أولا : الملاحق :

١) استماره ملاحظه السلوك القيمى من اعداد/ حسن شحاته

٢) مقياس ترتيب القيم عند الاطفال من اعداد الباحث

٣) مقياس الشخصية للاطفال من اعداد الباحث

٤) اختبار تكملة الجمل الاسقاطى من اعداد الباحث

٥) مقياس مفهوم الذات من تعديل الباحث

٦) مقياس المشاهدين الوهميين للمراهقين من اعداد

٧) نماذج لخطوات بعض المعالجات الاحصائيه

٨) فهرس يوضح صفحات النماذج والأشكال .

ثانيا : ملخص الرسالة :

١) باللغه العربية

٢) باللغه الانجليزية

جامعة عين شمـــــس
كلية التربية

ملحق رقـم (٦)

بطاقة ملاحظة السلوك القيمى للاطفـــال

السيد الاستاذ/ (والد - والدة) التلميذ (التلميذة) / ــــــــــــــــــــ

تحية واحترام وتبجيل وبعد ،

يسعدنا ان نقدم اليك قائمة بالقيم التربوية ومواقفها الحيوية ، بهدف تعرف مدى تأثير قراءة الاطفال لقصص الالغاز على سلوكهم القيمى . وهـــذه القيم متضمنة فى قصص الالغاز التى قرأها الاطفال. وقد تم التعبير عن كـــل قيمة بعدد من المواقف التى يمكن ان يقوم بها الطفل داخل المنزل أو خارجه .

والمرجو من سيادتكم التكرم بوضع علامة (✓) أمام كل موقف يعبر عن القيمة ويمارسه الطفل أمام كلمة (يمارس) ، ووضع علامة (x) أمام كـــل موقف يعبر عن القيمة ولا يمارسه الطفل أمام كلمة (لايمارس) .

علما بأن العلامات التى تضعونها فى بطاقة الملاحظة هذه لا علاقة لهـــا بنتائج الامتحانات ، حيث ترتبط بدراسة علمية عن : القيم التربويـــــة المتضمنة فى قصص الاطفال ، وعلاقتها بسلوكهم القيمى .

ونرجو ان تسمحوا لنا ان نقدم لكم موفور الشكر والامتنان على تعاونكم العلمى المثمر .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

دكتور حسن شحاتـــــه

بطاقة ملاحظة السلوك القيمى للاطفـــال

م	القيم التربوية		العبارات التى تدل على المواقف الحيويـــة	يمارى	لا يمارس
١	الديـــن	١	يمارس الشعائر الدينية من تلقاء نفسه .		
		٢	يستمع الى البرامج الدينية فى الاذاعتين المسموعة والمرئية		
		٣	يذهب الى دور العبادة للصلاة أو الزيارة .		
		٤	يقرأ الكتب والمجلات والمقالات الدينية .		
٢	الشجاعـــة	١	يقول ما يعتقد انه صواب وحـــق وعدل .		
		٢	يعترف باخطاء ارتكبها هو نفسه أو غيره .		
		٣	يضبط انفعالاته ويتغلب عليهـا عند الدفاع عن المبادىء .		
		٤	لا يترك مشكلة تواجهه دون أن يحلها .		
٣	التفكيرالعلمى	١	يبحث عن الحلول المقبولـــة لمشكلة تواجهه .		
		٢	يحدد المشكلة التى تواجهـــه بدقة ووضوح .		
		٣	لا يردد اقوال غيره دون ابداء الرأى فيها .		
		٤	يعتمد على الادلة الموضوعيـــة عند اصدار حكم ما .		
٤	التعاون	١	يشارك فى الالعاب ذات الطابـــع الجماعى .		
		٢	يتبادل الأدوات والكتب والألعاب مع زملائه .		
		٣	يؤدى اعمالا نافعة للآخريـــن المحتاجين اليها .		
		٤	يساعد اخوته أو زملاؤه فى حل		

م	القيم التربوية		العبارات التى تدل على المواقف الحيوية	يمارس	لا يمارس
٥	الانجاز	١	يتم العمل الذى بدأه بسرعة ودقة .		
		٢	يبذل كل جهده ليكون اكثر نجاحا عن ذى قبل .		
		٣	يعيد أدواته وملابسه الى أماكنها بدقة ونظام .		
		٤	ينتهى من أعماله فى مواعيدها المحددة .		
٦	الحرص	١	يحافظ على ممتلكاته الشخصية والاسرية		
		٢	يستفيد من وقته على أكمل وجه ممكن .		
		٣	لا يرتكب خطأ سبق ان وقع فيه .		
		٤	يكتم الاخبار والاسرار التى يعرفها .		
٧	التخطيط	١	يعيد الادوات والكتب التى يستعيرها فى مواعيدها .		
		٢	لديه أهداف محددة يسعى الى تحقيقها فى أوقاتها .		
		٣	يميز بين أهدافه القريبة وأهدافه البعيدة .		
		٤	لكل وقت من أوقات يومه عمل محدد يقوم به .		
٨	الحب	١	يعامل الناس والحيوانات بمنتهى الود .		
		٢	يشارك الاهل والاصدقاء فى المواقف الاجتماعية .		
		٣	يسعد لسعادة اخوته وأصدقائه ويشقى لشقائهم .		
		٤	يقيم صداقات مع من فى سنه من الاطفال .		
٩	الحكمة	١	يكرر الاقوال المأثورة الخاصة بالعمل والنشاط .		
		٢	يستفيد من تجارب الاقدمين وأقوالهم الشائعة .		
		٣	يستشهد بالحكم الخاصة بالعطاء والحب .		
		٤	يطبق الحكم الخاصة بأحوال الناس وحياتهم .		

	القيم التربوية		العبارات التى تدل على المواقف الحيوية	يمارس	لا يمارس
١٠	المعرفة	١	يستخدم معارف عامة عن الشرطة والمطارات والبنوك .		
		٢	يميز الحيوانات والطيور بطبائعها وصفاتها		
		٣	يستفيد من معارفه عن الحضارة والسياحة والاثار .		
		٤	يتعرف البشر والشعوب بصفاتهم وطبائعهم		

مقياس ترتيب القيم التربوية

عند الأطفال

من اعداد الباحث

تعليمات

انا دلوقتى حاعرض عليك مجموعة عبارات ، لكل عباره ثلاث اجابات .
والمطلوب منك - انك ترتب الاجابات الثلاثه زى كده

(أ) العباره اللى تفضلها دائما رتبها الأولى .

(ب) العباره اللى تفضلها غالبا رتبها الثانيه .

(ج) العباره اللى تفضلها أحيانا رتبها الثالثه .

ده مش امتحان ولا توجد اجابه صحيحه وأخرى خاطئه ، فأى اجابه تعتبر صحيحه طالما انك تراها معبره عن رأيك واعتقادك بصدق .

درجه التفضيل	العبارات التى تدل على المواقف الحيويه		القيم التربويه
دائما غالبا احيانا			
	(١)	لو عندك وقت فاضى ، ياترى تفضل تقضيه فين	
( ) ( ) ( )	أ)	زيارة بعض اماكن العباده زى المسجد	الدين
( ) ( ) ( )	ولا ب)	تقرأ قصص او كتب عن الحيوانات والنباتات .	التفكير العلمى
( ) ( ) ( )	ولا ج)	تساعد اخواتك وزملائك فى حل مشاكلهم .	التعاون
	(٢)	لما بييجى مولد النبى محمد عليه الصلاة والسلام ياترى تنبسط اكثر	
( ) ( ) ( )	أ)	من مناظر الزينات واشكال الحلويات والوانها	الجماليه
( ) ( ) ( )	ولا ب)	من الاحتفالات الدينيه زى قراءة القرآن	الدين
( ) ( ) ( )	ولا ج)	من مشاركه الاهل والاصدقاء فى القاء الخطب الدينية	الدين
	(٣)	ياترى لو عايز تختار صديق لك تفضل انه يكون	
( ) ( ) ( )	أ)	اللى ما يتكلمش عمال على بطال	تحمل المسئوليه
( ) ( ) ( )	ولا ب)	اللى يصلى ويصوم ويعبد ربنا	الدين
( ) ( ) ( )	ولا ج)	اللى يكون صداقات مع أطفال فى سنه .	الحب
	(٤)	ياترى انت بتفضل اكثر الشخص اللى	
( ) ( ) ( )	أ)	يؤدى اعمال نافعه للآخرين والمحتاجين	التعاون
( ) ( ) ( )	ولا ب)	يقدر انه يميز بين الحيوانات	المعرفه
( ) ( ) ( )	ولا ج)	ما يرددش كلام غيره دون ابداء الرأى فية .	التفكير العلمى

درجه التفضيل	العبارات التى تدل على المواقف الحيويه	القيم التربويه
دائما غالبا احيانا		
	(٥) لو حتشوف فيلم عن الطفل فى التليفزيون تحب يكون	
( ) ( ) ( )	أ) البطل فيه بيعامل الناس والحيوانات بمنتهى الرأفه	الحب
( ) ( ) ( )	ولا ب) البطل بيضحى بوقته وجهده علشان صحابه	الانتماء
( ) ( ) ( )	ولا ج) البطل بيقول اللى مقتنع انه حق وعدل	الشجاعة
	(٦) ياترى انت بتفضل الشخص اللى	
( ) ( ) ( )	أ) بيتم العمل اللى بدأة بسرعةوبدقه	الانجاز
( ) ( ) ( )	ولا ب) اللى بيحافظ على حاجاته .	الحرص
( ) ( ) ( )	ولا ج) اللى بيقول الحقيقه وميخافش من حد	الشجاعه
	(٧) تفتكر افضل شىء تحب تعملة فى حياتك انك	
( ) ( ) ( )	أ) ما تنفعلش لما تدافع عن رأيك	الشجاعة
( ) ( ) ( )	ولا ب) تفكر قبل ان تتخذ قرارا أو تصدر حكم	التفكير العلمى
( ) ( ) ( )	ولا ج) ما ترتكبش خطأ سبق انك وقعت فيه .	حرص
	(٨) ياترى اية أحس حاجه تنفع صاحبك اللى بتعتز به	
( ) ( ) ( )	أ) ان يعرف حاجات عن الشرطه والصحافه فى حياته	المعرفه
( ) ( ) ( )	ولا ب) انه ينتهى من واجباته المنزليه فى مواعيدها	الانجاز
( ) ( ) ( )	ولا ج) انه يستفيد منكل وقته .	الحرص

درجة التفضيل	العبارات التى تدل على المواقف الحيويه	القيم التربوية
دائما غالبا أحيانا		
	(٩) ياترى الواحد لازم انه	
( ) ( ) ( )	أ) يفرح لفرح اخواته وصحابه ويزعل علشانهم	الحب
( ) ( ) ( )	ولا ب) يكتم الاخبار والاسرار اللى يعرفها	الحرص
( ) ( ) ( )	ولا ج) يبذل كل جهده علشان ينجح باستمرار	الانجاز
	(١٠) طب الافضل لك انك تعمل ايه بعد رجوعك من المدرسة	
( ) ( ) ( )	أ) المذاكره وعمل الواجبات المنزليه	تحمل المسئوليه
( ) ( ) ( )	ولا ب) البحث عن حل لمشكله قابلتك	تفكير علمى
( ) ( ) ( )	ولا ج) تحاول ان اسرتك تأخذ فكره كويسه عنك	الانتماء
	(١١) لما تروح تشترى حاجه من السوق تفضل تشترى حاجه .	
( ) ( ) ( )	أ) من صنع بلدك وليست اجنبيه	الانتماء
( ) ( ) ( )	ولا ب) يكون منظرها كويس وبس	الجماليه
( ) ( ) ( )	ولا ج) يؤكد على شرائها والديك	الطاعه
	(١٢) ياترى انت بتفضل اكثر الشخص اللى	
( ) ( ) ( )	أ) عنده اهداف بيحققها فى اوقاتها	التخطيط
( ) ( ) ( )	ولا ب) يحافظ على ممتلكاته وممتلكات غيره	الامانه
( ) ( ) ( )	ولا ج) يوزع الأشياء على الاطفال بالتساوى	العدل

درجة التفضيل	العبارات التى تدل على المواقف الحيويه	القيم التربوية
	(١٣) ياترى لما يكون عندك وقت فاضى تحب تسمع ايه من الراديو	
( ) ( ) ( )	أ) برنامج عن السياحه والآثار	المعرفه
( ) ( ) ( )	ولا ب) حديث عن أمجاد بلدك وعظمه ادبائها وعلمائها .	الانتماء
( ) ( ) ( )	ولا ج) حديث ينصح كل طفل انه يحافظ على حاجات غيره	الامانه
	(١٤) لما بتدخل جامع ايه اكثر حاجه تلفت نظرك	
( ) ( ) ( )	أ) خشوع الناس وهيبه المكان	الدين
( ) ( ) ( )	ولا ب) منظر الزينه والاضواء والنجف والرخام	الجماليه
( ) ( ) ( )	ولا ج) الناس اللى بترجع المصاحف لاماكنها بعد القراءة	الانجاز
	(١٥) ياترى الشخص اللى تحب تقلده هو اللى	
( ) ( ) ( )	أ) بيرجع الحاجات اللى آخذها من صحابها	الأمانه
( ) ( ) ( )	ولا ب) اللى يوزع القسمه على الافراد بالتساوى	العدل
( ) ( ) ( )	ولا ج) لكل وقت من يومه عمل محدد بيقوم به	التخطيط
	(١٦) طيب انت بترتاح للشخص اللى	
( ) ( ) ( )	أ) بيسمع كلام اللى اكبر منه	الطاعة
( ) ( ) ( )	ولا ب) بيحدد هدفه قبل ما يقوم بأى عمل	التخطيط
( ) ( ) ( )	ولا ج) مش ممكن ابدا انه يغش فى الامتحان مهما حصل	الامانه

درجه التفضيل		العبارات التى تدل على المواقف الحيويه	القيم التربوية
دائما غالبا أحيانا			
	(١٧)	لو عندك فرصه تطلع رحله مع المدرسة تحب	
( ) ( ) ( )	أ)	انك تشترك فى الاعداد لهذه الرحلة	التخطيط
( ) ( ) ( )	ولا ب)	انك تشرف على توزيع التغذيه بالتساوى	العدل
( ) ( ) ( )	ولا ج)	انك تختار الافراد اللى بينفذوا التعليمات من نفسهم	الطاعة
	(١٨)	تفتكر أفضل حاجه تحب تمارسها فى حصص النشاط	
( ) ( ) ( )	أ)	انك تشارك فى الالعاب الجماعيه	التعاون
( ) ( ) ( )	ولا ب)	انك تقوم بنظافه وتجميل جنينه المدرسة	الجماليه
( ) ( ) ( )	ولا ج)	المحافظه على أدوات المدرسة	تحمل المسئوليه
	(١٩)	طيب انت شايف ان التلميذ المحبوب من المدرسين هو اللى	
( ) ( ) ( )	أ)	بينفذ الأمر لوحده	الطاعة
( ) ( ) ( )	ولا ب)	بيعرف كثير عن عادات الشعوب	المعرفه
( ) ( ) ( )	ولا ج)	اذا سألوه عن الغلطان بيقول عليه وميخافش او يظلم حد او يجامل حد	العدل
( ) ( ) ( )	(٢٠)	تفتكر من الافضل لك	
( ) ( ) ( )	أ)	انك تهتم بسماع شرح المعلم	تحمل المسئوليه
( ) ( ) ( )	ولاب)	تساعد اخواتك وزملائك فى حل مشكلاتهم .	التعاون
( ) ( ) ( )	ولاج)	ما تتركش مشكله تواجهك دون ان تجد لها حل	الانجاز

التعريف الاجرائى للقيم التربويـــــــة

القيمه التربويه : هى الفرق بين الدرجه على مقياس ترتيب القيم قبل وبعـــد تلقى التدريب .

(١) قيمة الانتمـاء : مفهوم يتضمن شعور الفرد بكونه جزءا من مجموعة أشمل ينتمى اليها (أسره - جماعه فصل مدرسى - قبيله - أمه) وكأنه ممثل لها أو متوحدها ويحس بالاطمئنان والأمـــــن والرضا المتبادل بينه وبينها .

(٢) قيمة الصدق : تعنى الصدق بين الاقران وأمام السلطه (سواء المنـــزل او المدرسة او القيادات من الطلبه أو رؤساء النشاط) .

(٣) قيمه الامانه : المحافظه على اسرار الغير ، والامانه نحو ممتلكـــــات الآخرين والامانه فى القول والفعل وعدم الغش .

(٤) قيمه الانجاز : الانتهاء السريع والدقيق من الاعمال والتخلص بسرعـــــة من المواقف الصعبه واكتشاف الاهداف بسرعة ودقه .

(٥) قيمه الحرص : العمل على انجاح الخطط وكتمان الاخبار وتعرف الأخبـــار وتأمين الاشياء والتموية والدقه فى العمل .

(٦) قيمه الديـن : شكر الله والاعتراف بفضله واتباع الخلق الدينى وذكـــر الله فى السراء والدراء والتقرب الى الله عن طريـــــق اعتياد زياره المساجد للصلاة .

(٧) قيمه الطاعه : قيمه تدفع بصاحبها الى الامتثال لاوامر الله ورسولـــه واولياء الامور وهى ضد المعصيه وان يتنازل كل فرد عـــن بعض ذاتيته لصالح جماعته .

(٨) قيمه التعاون : تقديم المساعده للمحتاجين اليها والاشتراك فى جماعـات النشاط التى تخدم الاقران وعدم الاختلاف فى الرأى .

(٩) قيمة الحب : وجود عاطفه ساره بين الابناء والجيران والتعلق بالأهل والاصدقاء والميل السعيد نحو النباتات .
ويؤكد (قدرى حفنى) ان فتره الطفوله تتميز باحتوائها لمشاعر الحب البريئه التى اودعها الله فيهم .

(١٠) قيمة الشجاعة : عدم الخوف فى المواقف الصعبه ، ومواجهة الخصوم والاعداء بشجاعه والدفاع عن المبادئ .

(١١) قيمة العدل : اعطاء كل ذى حق حقه .

(١٢) قيمه تحمل المسئولية : الاهتمام بعمل الواجب الموكل اليه وضبط النفس .

(١٣) التفكير العلمى : قيمة عقليه عليا تدفع بصاحبها الى البحث من أجل الوصول الى حل مشكله او الوقوف على حقيقه يبحث عنها ويجب ان تكون ايجابية بناءة .

(١٤) القيمة الجمالية : قيمه تدفع بصاحبها الى التزين والتحلى بالخلق الحسن والمظهر اللائق والاهتمام بالشكل والجمال والتوافق والفن بوجه عام .

(١٥) التخطيط : قيمة تدفع الفرد الى تحديد اهدافة البعيدة والقريبة واحكام قراراته ودقه تصوراته وترتيب افكاره للوصول الى أهدافه .

مقياس الشخصية للاطفـــــال

من اعداد الباحـــث

الاسم / المدرسة /

تاريخ الميلاد / المنطقه التابع لها /

الاصابه / تاريخ الاصابه /

تعليمات الاختبـــار

فيما يلى مجموعة من العبارات التى تتناول عادة بعض تصرفات وسلـــوك الانسان فى واقع الحياة اليومية .

المطلوب منك ان تقرأ هذه العبارات بعنايه فائقه سوءالا تلو الآخـــر في تؤده ، فاذا ما وجدت ان مضمون العباره ينطبق على ما يحدث لك عـــادة (فى ذات الموقف الذى تتناوله او تعكسه العباره) ولو على وجه التقريـــب اجب على العباره (بنعم) اما اذا كان مضمون العباره لا ينطبق عليـــك (تماما) فأجب على العباره (بـــلا) .

فمثلا العباره التالية :

عاده ما أجد صعوبه فى انهاء عمل قد بدأته "

(أ) اذا كان ذلك يحدث لك فأجب عليهم بنعم ( )

(ب) اذا كان ذلك لا يحدث لك ابدا فأجب عليها بلا ( )

١) يقلقنى الخوف الشديد من المستقبل نعم .. لا

٢) اتوقع دائما ان يحصلى حاجه وحشه نعم .. لا

٣) لا استطيع أن اواجه مشاكلى بنفسى نعم .. لا

٤) اشعر فى كثير من الاحيان ان من حولى لا يفهمونى نعم .. لا

٥) فى الغالب أجد نفسى منهمكا فى التفكير فى اشياء أو نعم .. لا
موضوعات ملهاش قيمه .

٦) فى كثير من الاحيان أجد نفسى متنرفز بدون سبب نعم .. لا

٧) اشعر حين استيقظ فى الصباح بتعب وخوف لا اعرف له سببا نعم .. لا

٨) دائما أجد صعوبه فى مواجهه ما يقابلنى من مشاكل نعم .. لا

٩) اتوقع دائما الفشل نعم .. لا

١٠) ابتعد عن الاشتراك فى الامور التى تظهر ضعفى نعم .. لا

١١) اذا دعيت لحفله مهمه اعتذر عن الحضور بسبب لا افهمه نعم .. لا

١٢) اشعر اننى أقل من الأخرين نعم .. لا

١٣) استطيع دائما ان اواجه مشاكلى بنفسى نعم .. لا

١٤) فى احيان كثيره اكون مشتت الانتباه نعم .. لا

١٥) غالبا تجيلى مخاوف تتعلق بمستقبلى نعم .. لا

١٦) يقلقنى تفكيرى فى مستقبل اسرتى نعم .. لا

١٧) فى معظم الاوقات اكون مسترخيا ولا احمل هم حاجه نعم .. لا

١٨) فى كثير من الاحيان اشعر اننى غير قادر على ان افهم من
حولى من الناس فهما صحيحا . نعم .. لا

١٩) اتوقع حدوث حاله اشعر فيها بالعجز نعم .. لا

٢٠) دائما اخاف من زملائى الاقويـــــاء نعم .. لا

٢١) اعتقد ان كفاءه جسمى لا تقل عن كفاءه جسم أى شخص آخر نعم .. لا

٢٢) اشعر بالقلق عندما افكر فى الامتحانات نعم .. لا

٢٣) اتجنب دائما القيام بأى عمل يتطلب منى مجهود جسمى نعم .. لا

٢٤) اشعر بالارهاق لقيامى بأى مجهود جسمى نعم .. لا

٢٥) اتردد دائما فى اتخاذ قرار فى الامور التى تهمنى نعم .. لا

٢٦) اشعر فى كثير من الاحيان فى الهرب من المنزل بسبب لا أفهمه نعم .. لا

٢٧) انا خائف من خطر يهدد والدى ويؤثر على مستقبلى نعم .. لا

٢٨) اشعر دائما انه لو كان لى جسم غير هذا الجسم لكان حالى أحسن نعم .. لا

٢٩) اننى اتوقع دائما ان انجح فيما أقوم به من اعمال نعم .. لا

٣٠) لا أخاف ابدا من أصدقائى الاقوياء نعم .. لا

٣١) اشعر دائما بالخوف من ان اصاب بالجنون نعم .. لا

٣٢) الحياه بالنسبه لى لا تساوى شىء نعم .. لا

٣٣) اشعر دائما ان جسمى غريب غنى لا استطيع السيطره عليه نعم .. لا

٣٤) يزعجنى غموض المستقبل نعم .. لا

٣٥) افضل دائما عدم الاستماع الى نصائح من يكبرنى سنا لسبب لا افهمه . نعم .. لا

٣٦) اشعر بالخجل فى مواجهة الآخرين نعم .. لا

٣٧) اننى لا استطيع ان انسى نفسى حتى وانا نائم نعم .. لا

٣٨) اخشى ان اتوقف عن الدراسه لظروفى الخاصه نعم .. لا

٣٩) دائما اتوقع الفشل فى اى عمل اقوم به نعم .. لا

٤٠) اشعر فى كثير من الاحيان ان والداى لا يفهمونى نعم .. لا

٤١) اشعر دائما اننى اعيش مع ناس بيكر هوا بعض نعم .. لا

٤٢) اشعر بالقلق لان ايمانى باليوم الآخر قد اهتز نعم .. لا

٤٣) كثيرا ما أحس بتعب عضلى يؤثر على تصرفاتى نعم .. لا

٤٤) ينتابنى كثيرا احساس بالعجز الجسمى يفقدنى شهيتى للطعام نعم .. لا

٤٥) اشعر دائما اننى عصبى تضايقنى اتفه الامور نعم .. لا

٤٦) اود الا يرانى احد حين اكون مكسوف . نعم .. لا

٤٧) اتجنب مشاهده البرامج الرياضية فى التليفزيون نعم .. لا

٤٨) اخشى ان اكون واحد ملوش فايده نعم .. لا

٤٩) الحياه بالنسبه لى دائما زهق وهم نعم .. لا

٥٠) يقلقنى ان ينظر الكبار لى على اننى مازلت طفلا نعم .. لا

٥١) اتجنب الاجتماعات التى يشترك فيها افراد من الجنس الآخر نعم .. لا

٥٢) ايمانى باليوم الآخر ايمان عميق لا يهتز نعم .. لا

٥٣) اشعر دائما بعدم الرضا لعدم استمتاعى بالحياة نعم .. لا

٥٤) فى اغلب الاوقات لا استفيد من وقت فراغى فى عمل مفيد نعم .. لا

٥٥) اننى اتحرك تحت قدر كبير من التوتر فى اغلب الاحيان نعم .. لا

٥٦) كلما قرر احد المدرسين اشراكى فى جماعه نشاط أشعر برفض الجماعه لى . نعم .. لا

٥٧) احرص على مشاهدة البرامج الرياضيه فى التليفزيون نعم .. لا

٥٨) اتقلب فى فراشى اتذكر احداث اليوم قبل ان انام نعم .. لا

٥٩) لا اشعر ابدا بالزهق والهم نعم .. لا

٦٠) اشعر دائما انه ليس فى استطاعتى ان افعل مـــــا اريد وارغب . نعم .. لا

اختبار تكمله الجمل الاسقاطـــــى

من اعداد البـاحـــــث

الأســـــم /　　السنه الدراسيه /

تاريخ الميلاد /　　المنطقه التعليميه التابع لها /

عدد مرات الرسوب　　تاريخ اجراء الاختبار

الاصابه /　　تاريخ الاصابه /

تعليمات اجراء الاختبار

فيما يلى مجموعة من الجمل الناقصه . اسمع كل جمله جيدا ثم اكملهـــــــا بأول ما يرد على ذهنك من افكار . المطلوب منك الا تأخذ وقتا كثيرا فـــى التفكير وانما ان تكون استجابتك بأسرع ما يمكن وطبقا للانطباعـــــــات الاولى التى تظهر لك ، وبأول ما يرد على ذهنك من أفكار .

١) أتوقع دائما أن .....

٢) اشعر دائما بالخجل عندما .....

٣) أقاربـــــــى .....

٤) اننى أفعل كل ما بوسعى أن .....

٥) أنا دائما فى غايه .....

٦) ادافع عن وجهه نظرى .....

٧) سأكون فخورا بنفسى عندما .....

.....

.....

٨) سأكون خجلا من نفسى اذا ما .....

.....

.....

٩) كثيرا ما افكر فى .....

١٠) أشعر بالراحه عندما .....

١١) غيرتى الشديده دائما على ان .....

١٢) يرى الأخرون اننى امتلك جسما .....

١٣) لا اصلح ابدا لأن .....

١٤) عندما اكون بين مجموعة من الاصدقاء اشعر .....

١٥) الحياه بالنسبه لى .....

١٦) تؤلمنى معاملتى الناس لى على انى .....

١٧) علاقتى بوالدتى .....

١٨) أحسد الأخرين لما يتمتعون به من .....

١٩) مشكلتى الوحيدة .....

٢٠) ان اساتذتى يعتقدون اننى .....

٢١) أشعر دائما اننى اعيش فى وسط .....

٢٢) مظهرى الشخصى .....

٢٣) أود لو ان الأخرون توقفوا عن .....

٢٤) أننى أفضـــــــل أن .....

٢٥) أتمنى لو انى تخلصت من الخوف من .....

استطلاع مبسط للتعرف على مفهوم الـــــذات

لدى تلاميذ التعليم الاساســـى

١٠ - ١٥ سنه

تعليمـــات : تعديل الباحث

انا عايزك دلوقتى تجيب (تجيبى) بعشرين اجابه عن السؤال

من أنا ؟

١) .....

٢) .....

٣) .....

٤) .....

٥) .....

٦) .....

٧) .....

٨) .....

٩) .....

١٠) .....

١١) .....

١٢) .....

١٣) .....

١٤) .....

١٥) .....

١٦) .....

١٧) .....

١٨) .....

١٩) .....

٢٠) .....

مقياس المشاهدين الوهميين

اسم الطالب / الطالبة :

اسم المدرسة :

السن : ( ) سنه شهر

الجنس : ( ) ذكر أنثى

المرحلة الدراسية : ( ) اعدادى ثانوى

الصف : ( ) الأول الثانى

( ) الثالث

تعليمات :

عزيزى الطالب / الطالبة .. المرجو قراءة القصص التالية بعناية وافتراض انها قد حدثت لك فعلا . ارجو وضع علامة (/) أمام الاجابة التى تعتقد انها تمثل فعلا ما تفعله وتشعر به لو كنت تواجه هذا الموقف فى واقع الحياة .

القصة رقم (١) :

كنت تتطلع بشوق لحضور حفلة هامة وعندما وصلت اليها لاحظت بقعة زيت على ملابسك ولا مجال اطلاقا لاستعارة ملابس اخرى من اى شخص فهل ستبقى فى الحفلة أم تذهب الى المنزل ؟

( ) اذهب الى المنزل .

( ) ابقى فى الحفلة وان كنت سأشعر بعدم الارتياح .

( ) ابقى فى الحفلة لأن بقعة الزيت لن تضايقنى .

القصة رقم (٢) :

جاء بعض الزائرين الى فصلك وأراد المدرس ان يقدمك اليهم فطلب منك ان تقف وتعرفهم باسمك وتحدثهم قليلا عن نفسك .

( ) لا أحب ذلك .

( ) لا اهتم بذلك .

( ) أحب ذلك .

القصة رقم (٣) :

بعد ظهر يوم الاربعاء واستعدادا لحضور حفلة زواج يوم الخميس ذهبت الى الحلاق لحلاقة شعرك ولكنه لم يتقن حلاقته مما جعل شعرك يبدو

غير مقبول تماما ولا سبيل الى تغطية رأسك دون أن تتجنب اسئلة الناس فهل ستبقى فى المنزل أم تذهب الى حفلة الزواج ؟

( ) أبقى فى المنزل .

( ) اذهب الى الحفلة واجلس فى مكان لا يلاحظنى فيه الناس كثيرا .

( ) اذهب الى حفل الزواج ولا أهتم بشعرى .

القصة رقم (٤) :

اذا طلب منك المدرس ان تقف امام طلبة الفصل وتحدثهم قليلا عن كيفية قضائك للاجازة الصيفية .

( ) سأكون مضطربا جدا .

( ) سأكون مضطربا قليلا .

( ) لن أكون مضطربا على الاطلاق .

القصة رقم (٥) :

بينما كنت جالسا فى الفصل اكتشفت أن هناك فتقافى الخياطة الجانبية لبنطلونك (جونلتك) ولقد عرض المدرس درجات اضافية لأى طالب يكتب الاجابة الصحيحة لسؤال مكتوب على السبورة وانت تعرف الاجابة جيدا . فهل ستذهب الى السبورة لاجابة السؤال أم ستبقى فى مكانك ؟

( ) أبقى فى مكانى .

( ) أذهب الى السبورة وأحاول اخفاء الفتق .

( ) أذهب الى السبورة ولا اهتم بالفتق الذى فى ملابسى .

القصة رقم (٦) :

اذا حدث ووقفت أمام طلبة الفصل واخبرتهم عن كيفية قضائك للاجازة الصيفية .

( ) أفكر كثيرا كيف ينظر الى زملائى .

( ) أفكر قليلا فى ذلك .

( ) لا أفكر فى ذلك على الاطلاق .

القصة رقم (٧) :

كنت تستعد لحضور حفل عيد ميلاد احد اصدقائك . وعندما أردت ارتداء ملابسك اخبرتك والدتك انها وبدون قصد غسلت جميع ملابسك الجديدة مع قميص أحمر فتلونت ملابسك الجديدة ببقع حمراء ولم يبق لك شىء تلبسه سوى بنطلون

قديم واسع . فهل ستذهب الى الحفلة أو تبقى فى المنزل ؟

( ) أبقى فى المنزل .

( ) أذهب الى الحفلة ولكن بعد شراء بنطلون جديد لألبسه .

( ) اذهب الى الحفلة بالبنطلون القديم الواسع .

القصة رقم (٨) :

لنفرض انك كتبت قصة كواجب مدرسى وسألك مدرسك بأن تلقيها بصوت مرتفع على طلبة الفصل .

( ) لا أحب ذلك على الاطلاق .

( ) أحب ذلك ولكن سأكون مضطربا .

( ) احب ذلك .

القصة رقم (٩) :

كنت تسير فى الشارع متجها الى حفلة عيد ميلاد أحد أصدقائك وعند اقترابك من منزله مرت بجوارك سيارة مسرعة فتناثر رشاش ماء (طرطش ماء) تصادف وجوده فى الشارع قريبا منك وأفسد ملابسك الأنيقة فهل ستذهب الى الحفلة أم تعود الى المنزل ؟

( ) أعود الى المنزل .

( ) اذهب الى الحفلة واحاول الجلوس فى مكان منعزل .

( ) اذهب الى الحفلة ولا أهتم بما حدث .

وقصة رقم (١٠)

ذهبت الى حفلة لا تعرف معظم الحاضرين فيها ، فهل ستسأل نفسك ماذا يقولون عنك ؟

( ) سأفكر فى ذلك كثيرا .

( ) سأفكر فى ذلك قليلا .

( ) لن أفكر فى ذلك .

القصة رقم (١١) :

ارادت ادارة مدرستك تصوير الطلبة فى فصلك صورة تذكارية وكنت حريصا منذ مدة على ان تظهر فى هذه الصورة . ولكن فى اليوم السابق للتصوير حدث ان وقعت على الارض واصبت بجرح فى وجهك وانتفخ واحمر لونه . فهل تظهر فى الصورة مهما كان منظرك أم تبقى خارج الصورة ؟

( ) ابقى خارج الصورة .

( ) اتركهم يصورننى وأنا فى غاية الاحراج .

( ) اتركهم يصورننى دون ان اقلق لنظرى .

القصة رقم (١٢) :

كنت تقوم بعمل معين طلبه المدرس منك واثناء عملك لاحظت ان شخصا يراقبك ..

( ) أشعر باضطراب شديد .

( ) أشعر باضطراب قليل .

( ) لا أهتم بذلك على الاطلاق .

القصة رقم (١٣) :

كنت مدعوا لحضور حفل فى أحد الفنادق الكبرى وعندما حان موعد تناول العشاء نهضت وتناولت أحد الاطباق وأخذت تملأه بالطعام . ولكن فجأة اختل الطبق من يدك وانسكب جزء من الطعام على ملابسك . فلطخها ببقع ملونة . فهل ستبقى فى الحفلة أم تذهب الى المنزل ؟

( ) أذهب الى المنزل .

( ) ابقى فى الحفلة وان كنت سأشعر ببعض الحرج .

( ) ابقى فى الحفلة لأن اتساخ ملابسى لن يضايقنى .

القصة رقم (١٤) :

قال لك احد زملائك : عندما اكون مع الناس فاننى اكون عصبيا ومضطربا لاننى افكر بينى وبين نفسى فى مدى حبهم لى .

( ) أشعر غالبا بمثل هذا الشعور .

( ) اشعر احيانا بمثل هذا الشعور .

( ) لا أشعر بذلك على الاطلاق .

مثال (١)

المعالجات الاحصائيـــــــه

حساب قيمه كا^{٢} من الجدول المزدوج (١)

(النماذج) جدول رقم (٤)

يمكن حساب قيمه كا^{٢} من الجدول المزدوج ومعرفه دلالتها كالآتـــى

	نفس الاختيار		اختيار مخالف		المجمـــوع
تعزيز ايجابى	٩	أ	١٠	ب	١٩
تعزيز سلبـــى	٥	جـ	١٠	د	١٥
لا تعزيز	٨	هـ	١٢	و	٢٠
المجموع	٢٢		٣٢		٥٤

وتتلخص الخطوات الخاصه بحساب كا^{٢} فيما يلى

(١) الحصول على التكرار النظرى لكل تكرار تجريبى وذلك بضرب مجموع عمود التكرار الاول فى مجموع تكرار كل تعزيز كالاتـى

كَ أ المقابل للتكرار التجريبى ٩ = $\frac{٢٢ \times ١٩}{٥٤}$ = ٧ر٧ = ٨

كَ ب المقابل للتكرار التجريبى ١٠ = $\frac{٣٢ \times ١٩}{٥٤}$ = ١١ر٢٥ = ١١

كَ جـ المقابل للتكرار التجريبى ٥ = $\frac{٢٢ \times ١٥}{٥٤}$ = ٦ر١ = ٦

كَ د المقابل للتكرار التجريبى١٠ = $\frac{٣٢ \times ١٥}{٥٤}$ = ٨ر٨ = ٩

كَ هـ المقابل للتكرار التجريبى ٨ = $\frac{٢٢ \times ٢٠}{٥٤}$ = ٨ر١٤ = ٨

كَ و المقابل للتكرار التجريبى ١٢ = $\frac{٣٢ \times ٢٠}{٥٤}$ = ١١ر٨٥ = ١٢

(٢) يتم حساب كا^{٢} بالطريقه العاديه على النحو التالى

	ك	كَ	ك ـ كَ	(ك ـ كَ)^{٢}	$\frac{(ك - كَ)^{٢}}{كَ}$
أ	٩	٨	+ ١	١	١٢٥ر
ب	١٠	١١	ـ ١	١	٠٩٠ر
جـ	٥	٦	ـ ١	١	١٦٦ر

(١) محمود السيد ابو النيل : الاحصاء النفسى والاجتماعى مرجع سابق ص ١٩٣ ، ١٩٤

د	١٠	٩	+ ١	١	١١١ر
هـ	٨	٨	-	-	-
و	١٢	١٢	-	-	-

كا^{٢} = ٠ر٤٩٢

(٣) ويتم حساب درجات الحريه كالاتـــــى

د٠ ح = عدد الاعمده - ١ × عدد الصفوف - ١

= ٣ - ١ × ٢ - ١

= ٢ × ١ = ٢

(٤) يتم البحث عن قيمه كا^{٢} من الجدول عند درجه الحريه ٢

تحت مستوى ٠ر٠٥ ، ٠ر٠١ ، ٠ر٠٠١

فنجد ان القيمه المستخرجه عند ٠ر٠٥ = ٥ر٩٩

وبالنظر لقيمه كا^{٢} والتى تساوى ٠ر٤٩٢ (ليس لها دلالـــــه)

لانها أقل من قيمه كا^{٢} الموجود فى الجدول عند درجه

حريه ٢ وتحت المستويات ٠ر٠٥ ، ٠ر٠١ ، ٠ر٠٠١

ولهذا يتضح لنا :

انه ليس هناك تأثير للتعزيز المباشر (ايجابى - سلبى - لا تعزيز)

على سلوك الاختيار لدى أطفال الحضانه الصفين الاول والثانى من ســـــن

(٤ - ٦) سنوات .

ملاحظه : يستخدم تعديل ييتس yates للتكرارت الصغيره عندحســـــاب

كا^{٢} كالاتـــــى :

يتم تعديل الفرق بين التكرار النظرى والتجريبى (ك - كَ) بطرح قيمة

مقدارها ($\frac{١}{٢}$) من كل فرق وذلك اذا احتوت التكرارت التجريبية على قيمة

اقل من خمسة . وهناك تصحيح اقترحه (فيشر) بطرح قيمه مقدارها (واحد)

من كل فرق وسمى تصحيح فيشر بييتس Fisher yates correction (٢)

---

(٢) المصدر السابق ص ١٩٢

مثال (٢)

الجدول الاتى يوضح اسلوب المعالجه الاحصائيه لاستخراج ($كا^2$) للجداول من (١٦ الى ١٨)

- (١) $كا^2$ المحسوبه = $\frac{(٣٢ - ١٨)^2 + (١٥ - ١٨)^2 + (٧ - ١٨)^2}{١٨} +$

$\frac{(١٦-٣٠)^2 + (٣٣ - ٣٠)^2 + (٤١ - ٣٠)^2}{٣٠}$ = ١١ر١٨ + ٨٦ر١٠ = ٩٧ر٢٨

$كا^2$ من الجداول ٩٩ر٥ ليس هناك دلالة احصائيه

- (٢) $كا^2$ المحسوبه

= $\frac{(٣٢-١٩ر٥)^2 + (٧ - ١٩ر٥)^2}{١٩ر٥} + \frac{(١٦ - ٢٨ر٥)^2 + (٤١ - ٢٨ر٥)^2}{٢٨ر٥}$

= $\frac{١٥٦ر٢٥ + ١٥٦ر٢٥}{١٩ر٥} + \frac{١٠٦ر٢٥ + ١٥٦ر٢٠}{٢٨ر٥}$

$\frac{٣١٢ر٥}{٢٨ر٥} + \frac{٣١٢ر٥}{١٨ر٥}$

= ١٦ر+ ٩ر١٠ = $\underline{٩ر٢٦}$ معنوى (هناك دلاله احصائيه)

- (٣) $كا^2$ المحسوبه

= $\frac{(٣٢ - ٢٣ر٥)^2 + (١٥ -٢٣ر٥)^2}{٢٣ر٥} + \frac{(١٦ - ٢٤ر٥)^2 + (٣٣ - ٢٤ر٥)^2}{٢٤ر٥}$

= $\frac{٧٢ر٢٥ + ٧٢ر٢٥}{٢٣ر٥} + \frac{٧٢ر٢٥ + ٧٢ر٢٥}{٢٤ر٥}$

= $\frac{١٤٤ر٥}{٢٣ر٥} + \frac{١٤٤ر٥}{٢٤ر٥}$

= ١٥ر٦ + ٩٠ر٥ = $\underline{١٢ر٠٥}$ معنوى

-(٤) $كا^2$ = $\frac{(١٥-١١)^2 + (٧ - ١١)^2}{١١} + \frac{(٣٣ - ٣٧)^2 + (٤١ - ٣٧)^2}{٣٧}$

= $\frac{١٦ + ١٦}{١١} + \frac{١٦ + ١٦}{٣٧} = \frac{٣٢}{١١} + \frac{٣٢}{٣٧}$

= ٩٠ر٢ + ٨٦ر = ٧٦ر٣ غير معنوى (ليس هناك دلاله احصائيه)

- (٥) $كا^{٢}$ = $\frac{٩ + ٤ + ١ + ١٦}{٨} + \frac{٩ + ٤ + ١ + ١٦}{٤}$

= $\frac{٣٠}{٨} + \frac{٣٠}{٤}$ = ٣ر٧٥ + ٧ر٥٠ = ١١ر٢٥

$كا^{٢}$ (٣ ، ٠٥ر) = ٧ر٨١٥ من الجداول

∴ يوجد فرق معنوى من حيث التعزيز المباشر (ايجابى) بين السنوات الدراسيه (واضح فى الصف الخامس الابتدائى)

- (٦) $كا^{٢}$ = $\frac{١}{١٩} + \frac{١}{١٥} + \frac{١}{٩} + \frac{١}{٧}$ = ٠٥ر + ٠٦ر٠ + ١١ر٠ + ١٤ر٠ = ٣٦ر٠

غير معنوى

- (٧) $كا^{٢}$ المحسوبه

= $\frac{(٧٥ر٠)^{٢} + (٢٥ر٠)^{٢} + (٧٥ر٠)^{٢} + (١ر٢٥)^{٢}}{١ر٧٥} + \frac{(٧٥ر٠)^{٢} + (٢٥ر٠)^{٢} + (٧٥ر٠)^{٢} + (١ر٢٥)^{٢}}{١٠ر٢٥}$

= $\frac{٥٦ر٠ + ٠٦ر + ٥٦ر٠ + ١ر٥٦}{١ر٧٥} + \frac{٥٦ر٠ + ٠٦ر + ٥٦ر٠ + ١ر٥٦}{١٠ر٢٥}$

= $\frac{٢ر٧٤}{١ر٧٥} + \frac{٢ر٧٤}{١٠ر٢٥}$

= ١ر٥٦ + ٢٦ر = ١ر٨٢ غير معنوى

(٨) - $كا^{٢}$ = $\frac{٤}{٤} + \frac{٤}{٣} + \frac{٤}{٢٣} + \frac{٤}{١٨}$

= ١ر + ١ر٣٣ + ٠ر١٧ + ٠ر٢٢ = ٢ر٧٢ غير معنوى

(٩) - كا^{٢} المحسوبـــه

$$= \frac{(٢٩ - ٣٩)^{٢}}{٢٩} + \frac{(٢٩ - ٢٨)^{٢}}{٢٩} + \frac{(٢٩ - ٢٠)^{٢}}{٢٩} + \frac{(١٩-٩)^{٢}}{١٩} + \frac{(١٩-٢٠)^{٢}}{١٩} + \frac{(١٩ - ٢٨)^{٢}}{١٩}$$

$$= \frac{(١٠)^{٢} + (١)^{٢} + (٩)^{٢}}{٢٩} + \frac{-١٠)^{٢} + (١)^{٢} + (٩)^{٢}}{١٩}$$

$$= \frac{١٨٢}{٢٩} = \frac{١٨٢}{١٩} \times ٩ر٥٧ + ٦ر٢٧ = \underline{١٥ر٨٤} \text{ معنوى}$$

(١٠) - كا^{٢} المحسوبه

$$= \frac{(٣٩ - ٢٩ر٥)^{٢} + (٢٠ \times ٢٩ر٥)^{٢}}{٢٩ر٥} + \frac{(٩ - ١٨ر٥)^{٢} + (٢٨ - ١٨ر٥)^{٢}}{١٨ر٥}$$

$$= \frac{٩٠ر٢٥ + ٩٠ر٢٥}{٢٩ر٥} + \frac{٩٠ر٢٥ + ٩٠ر٢٥}{١٨ر٥}$$

$$= \frac{١٨٠ر٥}{٢٩ر٥} + \frac{١٨٠ر٥}{١٨ر٥} = ٦ر١٢ + ٩ر٧٦ = \underline{١٥ر٨٨} \text{ معنوى}$$

(١١) كا^{٢} المحسوبـــه

$$= \frac{(٣٩ - ٣٣ر٥)^{٢} + (٢٨- ٣٣ر٥)^{٢}}{٣٣ر٥} + \frac{(٩ - ١٤ر٥)^{٢} + (٢٠ - ١٤ر٥)^{٢}}{١٤ر٥}$$

$$= \frac{(٥ر٥)^{٢} + (٥ر٥)^{٢}}{٣٣ر٥} + \frac{(٥ر٥)^{٢} + (٥ر٥)^{٢}}{١٤ر٥} = \frac{٦٠ر٥}{٣٣ر٥} + \frac{٦٠ر٥}{١٤ر٥}$$

$$= ١ر٨١ + ٤ر١٧ = \underline{٩٨ر٥} \text{ معنوى}$$

(١٢) كا^{٢} المحسوبـــه

$$\frac{(٢٨ - ٢٤)^{٢} + (٢٠ - ٢٤)^{٢} + (٢٨ - ٢٤)^{٢}}{٢٤}$$

$$= \frac{١٦ \times ٤}{٢٤} = \frac{٦٤}{٢٤} = \underline{٢ر٦٦} \text{ غير معنوى}$$

(١٣) - كا^{٢} المحسوبـــه

$$= \frac{(١ر٧٥)^{٢} + (١ر٢٥)^{٢} + (١ر٢٥)^{٢} + (٧٥ر)^{٢}}{٩ر٧٥} + \frac{(١ر٧٥)^{٢} + (١ر٢٥)^{٢} + (١ر٢٥)^{٢} + (٢ر٧٥)^{٢}}{٢ر٢٥}$$

$$= \frac{٣ر٠٦ + ١ر٥٦ + ١ر٥٦ + ٠ر٥٦}{٩ر٧٥} + \frac{٣ر٠٦ + ١ر٥٦ + ١ر٥٦ + ٥٦ر}{٢ر٢٥}$$

$$= \frac{٦ر٧٤}{٩ر٧٥} + \frac{٦ر٧٤}{٢ر٢٥} = ٠ر٦٩ + ٢ر٩٩ = \underline{٣ر٦٨} \text{ غير معنوى}$$

كا^{٢} من الجداول = ٧ر٨١٥

(١٤) كا^{٢} المحسوبـــه

$$= \frac{٤}{٢١} + \frac{٤}{١٨} + \frac{٤}{٥} + \frac{٤}{٤} = ١ر٠ + ٢٢ر٠ + ٨٠ر + ١$$

$$= \underline{٢ر٢١} \text{ غير معنوى}$$

(١٥) كا^{٢} المحسوبه

$$= \frac{١ + ٤ + صفر + ١}{٥} + \frac{١ + ٤ + صفر + ١}{٧} = \frac{٦}{٥} + \frac{٦}{٧}$$

$$= ٢٠ر١ + ٨٦ر = \underline{٢ر٠٦} \text{ غير معنوى}$$

كا^{٢} من الجداول = ٧ر٨١٥

(١٦) - كا^{٢} صفـــر غير معنـــوى

(١٧) - كا^{٢} المحسوبه

$$= \frac{(٣٢ - ٣٥ر٥)^{٢} + (٣٩ر٣٥ر)^{٢}}{٣٥ر٥} + \frac{(١٦ - ١٢ر٥)^{٢} + (٩- ١٢ر٥)^{٢}}{١٢ر٥}$$

$$= \frac{(٣ر٥)^{٢} + (٣ر٥)^{٢}}{٣٥ر٥} + \frac{(٣ر٥)^{٢} + (٣ر٥)^{٢}}{١٢ر٥} = \frac{٢٤ر٥}{٣٥ر٥} + \frac{٢٤ر٥}{١٢ر٥}$$

$$= ٦٩ر + ١ر٩٦ = \underline{٢ر٦٥} \text{ غير معنوى}$$

(١٨) كا^{٢} المحسوبه

$$= \frac{(١٣ر٥ - ٧)^{٢} + (٢٠ - ١٣ر٥)^{٢}}{١٣ر٥} + \frac{(٤١ - ٣٤ر٥)^{٢} + (٢٨ - ٣٤ر٥)^{٢}}{٣٤ر٥}$$

$$= \frac{(٦ر٥)^{٢} + (٦ر٥)^{٢}}{١٣ر٥} + \frac{(٦ر٥)^{٢} + (٦ر٥)^{٢}}{٣٤ر٥} = \frac{٨٤ر٥}{١٣ر٥} + \frac{٨٤ر٥}{٣٤ر٥}$$

$$= ٦ر٢٦ + ٢ر٤٤ = \underline{٨ر٧٠} \text{ معنوى}$$

جدول (٢٠)

كا^{٢} المحسوبـــه

$$= \frac{(٥ر٢)^{٢} + (٥ر٢)^{٢}}{٥ر٦} + \frac{(٥ر٢)^{٢} + (٥ر٢)^{٢}}{٥ر١٤} = ٢ر٧٨٥$$

جدول (٢١)

كا^{٢} المحسوبه

$$= \frac{(٥ر١)^{٢} + (٥ر١)^{٢}}{٥ر٢} + \frac{(٥ر١)^{٢} + (٥ر١)^{٢}}{٥ر٣} = ٣ر٠٨٦$$

جدول (٢٢)

كا^{٢} المحسوبه

$$= \frac{(٠ر٧)^{٢}}{٤ر٧} + \frac{(٠ر٩)^{٢}}{٣ر١} + \frac{(١ر٠)^{٢}}{٣ر١} + \frac{(٠ر٧)^{٢}}{٤ر٣} + \frac{(٠ر٩)^{٢}}{٢ر٩} + \frac{(١ر٠)^{٢}}{٢ر٩}$$

$$= ٠ر٧٦٥$$

جدول (٢٣)

كا^{٢} المحسوبه

$$= \frac{(٢)^{٢}}{٣} + \frac{(١)^{٢}}{٢} + \frac{(١)^{٢}}{٢} + \frac{(٢)^{٢}}{٦} + \frac{(١)^{٢}}{٤} + \frac{(١)^{٢}}{٤} = ٣ر٥$$

جدول (٢٤)

كا^{٢} المحسوبه

= صفـــر

جدول (٢٥)

كا^{٢} المحسوبه

$$= \frac{(٥ر٠)^{٢} + (٥ر٠)^{٢} + (٥ر٠)^{٢} + (٥ر٠)^{٢}}{٥ر٠} = ٢$$

جدول (٢٦)

كا^{٢} المحسوبه

$$= \frac{(٥ر٠)^{٢} + (٥ر٠)^{٢}}{٥ر٠} + \frac{(٥ر٠)^{٢} + (٥ر٠)^{٢}}{٥ر٠} = ١ر٢$$

جدول (٢٧)

كا^{٢} المحسوبه

$$= \frac{(٥ر٠)^{٢} + (٥ر٠)^{٢} + (٥ر٠)^{٢} + (٥ر٠)^{٢}}{٥ر٠} = -ر٢$$

ملحق طريقه حساب الخطأ المعيارى للمقارنه بين متوسطى قيمتين تربويتين :

لايجاد القانون لمقارنه الفرق بين متوسطى قيمتين تربويتين نحسب

$$ع_{ص} = \sqrt{\frac{٢ ع ٢}{ن}}$$ حيث أن

$ع_{ص}$ = الخطأ المعيارى للفرق من المتوسطين موضع المقارنه .

$ع^{٢}$ = متوسط مربعات الخطأ التجريبى المستخرج من جدول (ف) المحسوب للتجربه

ن = عدد التكرارات (هنا عدد التكرارات واحد لكل قيمتين مقارنتين وتساوى ٤٠ طالب

فمثلا اذا اردنا مقارنه متوسطى قيمتين تربويتين م$_{أ}$ ، م$_{ب}$ فاننا نحسب ( ) كالآتى

$$ت = \frac{م_{أ} - م_{ب}}{ع_{ص}}$$

∴ م$_{أ}$ - م$_{ب}$ = ت × $ع_{ص}$ ∴ الحد الاصغر للفرق المعنوى) = ت × $ع_{ص}$

* قيمه (ت) هى القيمه النظريه المستخرجه من الجداول بمستوى المعنويه المطلوبه وعند درجات حرية المقابله للخطأ التجريبى (داخل العينه) المدرج فى اختبار (ف)

جدول يوضح معنويه الفرق بين متوسط القيمه
التربوية بالمقارنه بمتوسطات باقى القيم
بطريقه الحد الادنى للفرق المعنوى

(مجموعه تجريبيه رقم (١) قبل)
من جدول (ف) رقم (٦٩)

ع ص = $\sqrt{\frac{٢ (١ر٦٧)}{٤٠}}$ = ٠ر٢٨٩

ت (٠ر٠٥ ، ٥٨٥ درجه حريه) ١ر٩٦

ت (٠ر٠١ ، ٥٨٥درجه حرية) = ٢ر٥٧٦

أقل فرق معنوى بدرجه ثقه ٩٥٪ = ١ر٩٦ × ٠ر٢٨٩ = ٠ر٥٦٦ *

أقل فرق معنوى بدرجة ثقه ٩٩٪ = ٢ر٥٧٦ × ٠ر٢٨٩ = ٠ر٧٤٤ **

جدول يوضح معنويه الفرق بين متوسط القيمه
التربوية بالمقارنه بمتوسطات باقى القيم
بطريقه الحد الأدنى للفرق المعنوى

(مجموعه تجريبيه رقم (١) بعد)
من جدول (ف) رقم (٧٠)

ع ص = $\sqrt{\frac{٢ (١ر٧٤)}{٤٠}}$ = ٠ر٢٩٥

ت (٠ر٠٥ ، ٥٨٥ درجه حرية) = ١ر٦٩

ت (٠ر٠١ ، ٥٨٥ درجة حرية = ٢ر٥٧٦

أقل فرق معنوى بدرجة ثقه ٩٥٪ = ١ر٦٩ × ٠ر٢٩٥ = ٠ر٥٧٨ *

أقل فرق معنوى بدرجة ثقه ٩٩٪ = ٢ر٥٧٦ × ٠ر٢٩٥ = ٠ر٧٦٠ **

جدول يوضح معنويه الفرق بين متوسط القيمه
التربوية بالمقارنه بمتوسطات باقى القيم
بطريقه الحد الأدنى للفرق المعنوى

مجموعه تجريبيه رقم (٢) قبل
من جدول (ف) رقم (٧١)

$$ع_{ص} = \sqrt{\frac{٢ \times (١ر٦٦٣)}{٤٠}} = ٠ر٢٨٨$$

$$ت_{(٠ر٠٥ ، ٥٨٥ \text{ درجه حرية})} = ١ر٩٦$$

$$ت_{(٠ر٠١ ، ٥٨٥ \text{ درجة حرية})} = ٧٦$$

أقل فرق معنوى بدرجه ثقه ٩٥٪ = ١ر٩٦ × ٠ر٢٨٨ = ٠ر٥٦٤ *

أقل فرق معنوى بدرجه ثقه ٩٩٪ = ٢ر٥٧٦ × ٠ر٨٨ = ٠ر٧٤٢ **

جدول يوضح معنوية الفرق بين متوسط القيمه
التربويه بالمقارنه بمتوسطات باقى القيم
بطريقه الحد الأدنى للفرق المعنوى

مجموعة تجريبيه رقم (٢) بعد
من جدول (ف) رقم (٧٢)

$$ع_{ص} = \sqrt{\frac{٢ \times (١ر٥٨٥)}{٤٠}} = ٠ر٢٨١$$

$$ت_{(٠ر٠٥ ، ٥٨٥ \text{درجه حرية})} = ١ر٩٦$$

$$ت_{(٠ر٠١ ، ٥٨٥ \text{ درجه حريه})} = ٢ر٥٧٦$$

أقل فرق معنوى بدرجه ثقه ٩٥٪ = ١ر٩٦ × ٠ر٢٨١ = ٠ر٥٥١

أقل فرق معنوى بدرجه ثقه ٩٩٪ = ٢ر٥٧٦ × ٠ر٢٨١ = ٠ر٧٢٤

جدول يوضح معنويه الفرق بين متوسط القيمه
التربوية بالمقارنه بمتوسطات باقى القيم
بطريقه الحد الادنى للفرق المعنوى

مجموعه ضابطه قبل
من جدول (ف) رقم ٧٣

$$ع_{ص} = \sqrt{\frac{٢ \times ١ر٦}{٤٠}} = ٠ر٢٨٣$$

$$ت_{(٠ر٠٥ ، ٥٨٥)} = ١ر٩٦$$

$$ت_{(٠ر٠١ ، ٥٨٥)} = ٢ر٥٧٦$$

أقل فرق معنوى بدرجه ثقه ٩٥٪ = ١ر٩٦ × ٠ر٢٨٣ = ٠ر٥٥٤

أقل فرق معنوى بدرجه ثقه ٩٩٪ = ٢ر٥٧٦ × ٠ر٢٨٣ = ٠ر٧٢٩

جدول يوضح معنويه الفرق بين متوسط القيمه
التربوية بالمقارنه بمتوسطات باقى القيم
بطريقه الحد الادنى للفرق المعنوى

مجموعه ضابطه بعد
منجدول (ف) رقم (٧٤)

$$ع_{ص} = \sqrt{\frac{٢(٣ر١٠٣)}{٤٠}} = ٠ر٣٩٤$$

$$ت_{(٠ر٠٥ ، ٥٨٥)} = ١ر٩٦$$

$$ت_{(٠ر٠١ ، ٥٨٥)} = ٢ر٥٧٦$$

أقل فرق معنوى بدرجه ثقه ٩٥٪ = ١ر٩٦ × ٠ر٣٩٤ = ٠ر٧٧٢*

أقل فرق معنوى بدرجه ثقه ٩٩٪ = ٢ر٥٧٦ × ٠ر٣٩٤ = ١ر٠١٥**

فهرس يوضـــــــح

صفحات النماذج والاشكـــــــال

م	الشكل او النمـــــوذج	الصفحـــه
١	نموذج رقم (١)	٢٠
	اساسيات التعاريف الواقعيـــه	
٢	نموذج رقم (٢)	٢٩
	رسم تخطيطى يوضح عمليه الربط بين المثير والاستجابه	
٣	نموذج رقم (٣)	١٠٤
	المحك السيكومترى فى مقياس ستانفورد بينية	
٤	شكل رقم (١)	
	المدرج الهرمى للحاجات النفسيه عند ماسلو	
٥	شكل رقم (٢)	١٧٣ أ
	An Early Learning Program for your child	
٦	شكل رقم (٣)	١٧٣ ب
	What colour - Matching Shapes	
٧	شكل رقم (٤)	١٧٤
	صورتان ضمن الصور الستة فى لعبة رسوم المكعبات	
٨	شكل رقم (٥)	٢٢٠
	Interaction among three components of Cognitive social learning theory	
٩	شكل رقم (٦)	٢٥٩
	مكونات النظام القيمـــى	
١٠	شكل رقم (٧)	٣٦٦
	الاعاقه الحركية ليست عائق لممارسة النشاط الرياضى	
١١	شكل رقم (٨)	٤٥١
	مستويات القلق من خلال تقنين مقياس الشخصيه للاطفال	
١٢	شكل رقم (٩)	٥٠٥
	المثلث القيمى	

م	الشكل او النمـــــوذج	الصفحـــه
١٣	شكل رقم (١٠) رسم بيـانى يوضح مقـارنه بين متوسطات القيم	٥٢٠
١٤	شكل رقم (١١) اسقـاط الشخصيه من خلال رسم طفل معـاف حركيـا لصـــوره شخـــص .	٥٤٤

ملخص الدراسة

(١) هدف الدراسة :

استكشاف اثر التعزيز البديل على التعلم واكتساب القيم التربوية عند الأطفال .

(٢) مشكله الدراسة وأهميتها :

تعتبر هذه الدراسة التجريبية السيكومتريه المقارنه على درجه كبيره من الأهمية بالنسبه للمشتغلين فى مجال التربية والتعليم بصفه عامه . وبالنسبه للباحثين فى مجال التعلم وعلم النفس التعليمى ، وعلم النفس الاجتماعى بصفه خاصة ، لانها تعمل على القاء الضوء على ظواهر فى غاية الأهمية مثل ظاهرة التعلم البديل ، وظاهرة التعلم عن طريق الملاحظه ، وظاهرة التعلم العرضى (الذى يتم بالمصادفه) وظاهرة التعلم عن طريق التقليد .

والواضح ان مبدأ الثواب والعقاب يرتبط ارتباطا وثيقا بقانون الاثر فى التعلم " ثورنديك " ١٩٣٢ ، كما انه يرتبط أيضا بفكره التعزيز " المباشر" الذى يقع تأثيره على الشخص الذى يقوم بالعمل .

ولكن اهتمام الدراسة الحاليه يختص بنوع آخر من التعزيز ، يعتبر على جانب كبير من الاهميه فى مجال التعلم واكتساب القيم التربوية ، ويؤثر بطريقة متوازية للتأثير الذى ينتج عن التعزيز المباشر ، الا وهو التعزيز البديل (الانتقالى) وهذا المصطلح يستخدم عند وصف ظاهرة تعلم معينه مثل التعلم بالملاحظه أو المشاهدة الذى نادى به (باندورا) ١٩٦٦ ، والتعلم العرض (أو بالمصادفه) الذى نادى به (برجر) ١٩٦١ .

وهنا يتعلم الفرد ليس عن طريق التعزيز المباشر ، ولكن عن طريق التعزيز الذى يتلقاة الآخرون .

ومع أهمية هذا النوع من التعزيز فانه لم يأخذ حقه فى البحث والدراسة فى مجال علم النفس التعليمى ، أو فى مجال علم النفس الاجتماعى لدرجه ان الابحاث والدراسات التى تناولت التعزيز البديل تعتبر الى حد ما قليله أو نادرة والتعزيز البديل (الانتقالى) يشتمل على تعميم آثار التعزيز المباشر من الأخرين الى الفرد نفسه .

ونقترح نظريه التعلم الاجتماعى المعرفى ، ان التعلم يمكن ان يتم من خلال (التعلم بالملاحظه وضبط النفس) فنحن نتعلم من بيئتنا عن طريق ملاحظه ما يفعله الآخرون . وللتعلم بالملاحظه اثر كبير على تعلم الاطفال عندما يلاحظون قدوة يمكن احتذائها يؤدى سلوكا مفضلا فذلك بمثابه فرصه عظيمه لأن يقلده . فالملاحظ يتعلم عن طريق مشاهدة نموذج تؤدى سلوكا ناجحا فيحاول ان يحتذيه بعمل مشابه لانه قد تلقى تعزيزا بديلا .

(٣) منهجيه الدراسة :

استخدم الباحث منهج توليفى يجمع بين

١) المنهج التجريبى .

٢) المنهج السيكومترى الارتباطى .

٣) المنهج الكلينيكى .

(٤) الادوات :

استقر الباحث على اختيار ادواته الملائمه للبحث فى ضوء مناقشات الدراسات والبحوث السابقه وهى :

الأداة التجريبية :

١) برنامج تعليمى مبكر للاطفال (مرشد للآباء)

٢) ٢ لعبه تعليمية .

الاداة السيكومتريه الارتباطيه

١) مقياس ترتيب القيم التربويه للاطفال سن (١٠ - ١٥) سنه

٢) مقياس الشخصية للاطفال سن (١٠ - ١٥) سنه

الادوات المستخدمه فى الدراسة الكلينكيه

١) دراسة الحاله .

٢) المقابلات الشخصيه (المقيده - المفتوحه)

٣) مفهوم الذات .

٤) تكمله الجمل الاسقاطى .

٥) مقياس المشاهدين الوهميين .

٦) دراسة احلام الحالات .

(٥) النتائج :

أ) ليس هناك تأثير للتعزيز البديل على تعلم الاطفال من سن ٤ - ٨ سنوات .

ب) يبدأ تأثير التعزيز البديل على تعلم الطفل حيث زياده قدرته على تركيز الانتباة وتمثله لقدوة يحتذية .

ج) القيم التربويه لا يتم اكسابها للاطفال من خلال الانقرائيه ومصدها ولكن من خلال الممارسة والتجهيز من خلال المثلث القيمى (القدوة - العادة - العائد)

تهيئه وتنشئه وتدريبا .

ليس هناك ما يسمى بمنهج واحد (تجريبى او سيكومترى ارتباطى أو كلينيكى أو تحليلى) قادر بمفرده على اعطاء تفسير كامل عن ابعاد الشخصيه الانسانية التى نحن بصدد دراستها وانما هناك منهج (توليفى) قادر على تحقيق ذلك من خلال التكامل بين المناهج السابقه .

هـ) ان الدراسة الحاليه اثبتت بما لايدع مجالا للشك ان الطفل المعاق (عقليا أو حركيا) اذا بدى منطويا أو عدوانيا فى سلوكه او كئيبا فى نظرته الى الآخرين فهذه خصائص قد اكتسبها نتيجه للاتجاهات السلبيه والاساليب التى يعامله بها الآخرون وانه قادر على التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات حميمه معهم اذاهم احسنوا معاملته ، وهى ليست خصائص أصيله فى شخصيتة .

DISCUSSION AND JUDJMENT COMMITTEE

The vice-president for higher studies and research of Ain-Shams University has approved to form the following committee for the discussion of Mr..Hosni .Ahmed .Algebali....

1. . Prof... Dr.. Kamilia .Abdel .Fatah .Ibrahem... Camilia.....
. Dean .of. childhood .Kindergarden Chairman.....

2. . Prof.Dr.. Salah .Abdel .Monem .Metwali .Hottar ..Salah M. Hottar
Vice-President of Helawn University .....Member.....

3. . Prof..Dr.. Kadri .Mahmoud .Hifni ..... K. Hifni
Dean Instituties of Higher
studies for childhood ..... Member...and .supervisor..

4. .....
.....Member.....

Effect of Vicarious reinforcement on learning and acquisition of educational values to children.

The Aim:

1) The purpose of this study:

Was to explore the effectiveness of the vicarious reinforcement in learning and entails the educational values to children.

2) Problem of the study and it's values:

This experimental, psychometric, comparative study is considering very important to the workers in education and teaching and to the researchers in social psychology and learning psychology because this study has made stress about vicarious learning, observational learning, incidental learning and learning by imitation. That's pure about reward and punishment are syntonic correlation with law of effect in learning (Thorndike - 1932) and direct reinforcement (Skinner 1953) from the receipt of direct reinforcement to one learns.

But the aim of this study is on other reinforcement which is very important to learning and entails educational values which parallel with the effectiveness of the direct reinforcement. We use this concept in certain learning as observational learning (Bandura 1966) and incidental learning (Berger 1961) and then:

One learns not from the receipt of direct reinforcement but from the reinforces which other receive. But there is no studies about vicarious seinforcement. But it's

very important to study this phenomena because vicarious reinforcement involves the egeneralization of direct reinforcement effects from others to one self.

Cognitive social learning theory suggests that one can learn through two major processes.

Modeling or observational learning and Self Management. We learn from our envionment by watching what other people do and say. The influence of the social environment in cueing and reinforcing a person has been extensively studied.

Observational learning can be a powerful influence on children's learning and entails the educational values to them for utopia.

The researcher has worked on the idea that when an observer watches a model performing a pattern of behavior, there is a fairly good chance that the observer will try to imitate the model.

The observer learns by watching the model and by practicing the new behavior. Usually, an observer who sees behavior succeed for others is more likely to behave in a similar manner. The observer has been reinforced vicariously when he or she watches the model reinforced. In a similar manner, an observer who views a sequence or pattern of behavior being punished is less likely to behave in the same way.

Indeed modeling and imitation are learning activities that occur continuously at home and in the classroom.

3) The design program of the study:

The researcher used anEclectic method collectsall of these designs as a new method he prefer it

1. Experimental method.
2. Psycometric method
3. Clinical method.

4) Tools:

A- Experimental tools

1. Two teaching plays.
2. An Early learning program for your child What colour - Matching SHAPES.

B- Psycholmetric colleration tools

1. Test of arranging the educational values for children. age (10 - 15) year.
2. Test of personality for children. age (10 - 15) year.

C- Clinical tools include the following:

1. application of the interview format.
2. application of the psycho analysis program to dream explanation interpretation.
3. Content analysis
4. Observation with participation
5. Different Clinical meetings (free - controlled)
6. Test - Self concept - How AM I.?
7. Test - Self Concept image.
8. Case study.
9. Case investigation

5) Results:

1. There's no infulence to vicarious reinforcement about learning children from age 4 to age 8.
2. The educational values do not acquire with reading only but with training through educational triangle (Model - Habit - Feed back)
3. This study improved that If the behavior of mental Retardation or celebral palsy child, has appeard to be introvert or aggressive personality. You may be sure that he has acquired these charactristics as a result of impositive attitudes or bad relationship from others.