



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم تربية الطفل

الثواب والعقاب في الأسرة ورياض الأطفال وتأثيرهما في التفاعل الاجتماعي للأطفال

دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض ما بين (4-6) سنوات في محافظة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في رياض الأطفال

إعداد الطالبة

نجاح قيصر واكيم

إشراف الأستاذة الدكتورة

سلوى مرتضى

الأستاذة في قسم تربية طفل

2014-2015 م

1434-1435 هـ

إهداء

إلى من تحملتني وأخذت بيدي
إلى من كانت لي الأم والمشرفة والمرشدة
أقدم لك شكري وتقديري على هذا الجهد المبذول
الدكتورة سلوى مرتضى

إلى من أناروا رسالتي بتوجيهاتهم وعلمهم
أقدم لكم شكري وتقديري أعضاء اللجنة
الدكتور محمد عزت عربي كاتبتي
الدكتور محمد تركو

وأخص بالشكر والتقدير الدكتور محمد عزت عربي كاتبتي على دعمه
الدائم لإتمام رسالتي
إلى من أهدبهم عمري وكل نجاح في حياتي
أبي وأمي

إلى ساكني روعي سند عمري أخويّ
ابراهيم وجهاد

إلى الفجر الذي أضاء حياتي وقلبي
أيهم الخوري

إلى من عشت معهم أيام لاتنسى
صديقاتي

لكم مني كل محبتي وشكري

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
الفصل الأول: أهمية البحث ومشكلته	
2	مقدمة:
3	أولاً: مشكلة البحث.
5	ثانياً: أهمية البحث.
5	ثالثاً: أهداف البحث.
6	رابعاً: متغيرات البحث.
6	خامساً: فرضيات البحث.
6	سادساً: المجتمع الأصلي وعينة البحث.
7	سابعاً: منهج البحث.
7	ثامناً: أدوات البحث.
7	تاسعاً: حدود البحث.
8	عاشراً: مصطلحات البحث.
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
11	مقدمة:
11	أولاً: المحور الأول: دراسات تتعلق بالثواب والعقاب:
11	1-دراسات محلية.
15	2-دراسات عربية.
19	3-دراسات أجنبية.
24	ثانياً: المحور الثاني: دراسات تتعلق بالتفاعل الاجتماعي:
24	1-دراسات محلية.
28	2-دراسات عربية.
30	3-دراسات أجنبية.
34	ثالثاً: تعقيب عام على الدراسات السابقة.
37	رابعاً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.
38	خامساً: ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة.

الصفحة	العنوان
الفصل الثالث: الإطار النظري	
<i>المحور الأول: الثواب</i>	
41	مقدمة:
41	أولاً: مفهوم الثواب وتعريفاته.
42	ثانياً: أسباب استخدام الثواب.
43	ثالثاً: فوائد الثواب وأهميته .
45	رابعاً: ضوابط الثواب.
46	خامساً: أهم متغيرات المؤثرة على فاعلية الثواب.
49	سادساً: بعض مظاهر الثواب المستخدمة في العملية التعليمية.
50	سابعاً: أسس توجيه الثواب واستثماره تربوياً.
51	ثامناً: تحفظات المبالغة في استخدام الثواب.
52	تاسعاً: أنواع التعزيز.
58	عاشراً: جداول التعزيز.
61	أحد عشر: التعزيز عند علماء النفس السلوكيين.
<i>المحور الثاني: العقاب</i>	
65	مقدمة:
65	أولاً: تعريف العقاب.
66	ثانياً: أسباب استخدام العقاب.
67	ثالثاً: نظريات العقاب.
69	رابعاً: أنواع العقاب.
73	خامساً: أشكال العقاب.
76	سادساً: ضوابط العقاب .
79	سابعاً: أثر العقاب في العملية التربوية .
80	ثامناً: سلبيات العقاب .
82	تاسعاً: إيجابيات العقاب .
82	عاشراً: بدائل التربوية للعقاب.

الصفحة	العنوان
85	أحد عشر: العلاقة بين الثواب والعقاب ومشكلات الطفل النفسية.
86	اثنا عشر: الهدف للاستخدام الثواب والعقاب في التعليم.
86	ثلاثة عشر: أوجه الشبه بين الثواب والعقاب.
	<i>المحور الثالث: التفاعل الاجتماعي</i>
89	مقدمة:
89	أولاً: تعريف التفاعل الاجتماعي.
90	ثانياً: أهمية التفاعل الاجتماعي.
92	ثالثاً: أسس التفاعل الاجتماعي.
93	رابعاً: تصنيفات التفاعل الاجتماعي.
94	خامساً: وسائل التفاعل الاجتماعي.
95	سادساً: أشكال التفاعل الاجتماعي.
97	سابعاً: العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي.
99	ثامناً: عمليات التفاعل الاجتماعي.
100	تاسعاً: أهم عمليات التفاعل الاجتماعي.
102	عاشراً: مستويات التفاعل الاجتماعي.
103	أحد عشر: خصائص التفاعل الاجتماعي.
104	اثنا عشر: نظريات التفاعل الاجتماعي.
106	ثلاثة عشر: التفاعل الاجتماعي عند الأطفال.
107	أربعة عشر: أساليب قياس التفاعل الاجتماعي.

الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته	
110	مقدمة:
110	أولاً: منهج البحث.
110	ثانياً: المجتمع الأصلي.
111	ثالثاً: عينة البحث.

الصفحة	العنوان
117	رابعاً: أدوات البحث.
143	خامساً: حدود البحث.
143	سادساً: القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.
الفصل الخامس: نتائج البحث وتفسيرها	
145	مقدمة:
145	أولاً: عرض نتائج البحث وتفسيرها.
206	ثانياً: مدى تحقق أهداف البحث.
207	ثالثاً: مقترحات البحث.
208	خلاصة البحث باللغة العربية
المراجع	
212	المراجع العربية
219	المراجع الأجنبية
223	الملاحق
د	خلاصة البحث باللغة الانكليزية

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزع أفراد المجتمع الأصلي وفقاً لمتغير الجنس	110
2	توزع أفراد المجتمع الأصلي وفقاً لمتغير العمر	110
3	عدد أفراد العينة المسحوبة مقارنة بالمجتمع الأصلي	111
4	عدد الأطفال في كل روضة في المناطق المختلفة	112
5	توزيع افراد العينة وفقاً لمتغير الجنس	112
6	توزع افراد العينة وفقاً لمتغير العمر	113
7	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير تبعية الروضة	113
8	توزع افراد العينة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة	114
9	توزع افراد العينة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين	114
10	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير الترتيب الولادي للطفل	115
11	توزع افراد العينة وفقاً لمتغير التأهيل التربوي للمعلمة	116
12	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلمة	116
13	البنود قبل التعديل والبنود بعد التعديل في بطاقة المقابل	119
14	معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد التي ينتمي إليه	119
15	معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبطاقة	120
16	معامل ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للبطاقة	121
17	الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية)	122
18	قيمة معامل الثبات بالإعادة لبطاقة أساليب العقاب في الروضة	122
19	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	123
20	البنود قبل التعديل والبنود بعد التعديل في بطاقة المقابلة	124
21	معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد التي ينتمي إليه	124
22	معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبطاقة	125
23	معامل ارتباط الدرج الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للبطاقة ككل	126
24	الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية)	127
25	قيمة معامل الثبات بالإعادة لبطاقة أساليب الثواب في الروضة	127
26	قيمة معامل الثابت باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	128

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
129	البنود قبل التعديل والبنود بعد التعديل	27
129	معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد التي ينتمي إليه	28
130	معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبطاقة	29
131	معامل ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للبطاقة ككل	30
132	الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية)	31
132	قيمة معامل الثبات بالإعادة لبطاقة أساليب العقاب في الأسرة	32
133	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية	33
134	البنود قبل التعديل والبنود بعد التعديل	34
135	معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد التي ينتمي إليه	35
135	معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبطاقة	36
136	ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للبطاقة ككل	37
137	الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية)	38
137	قيمة معامل الثبات بالإعادة لبطاقة أساليب العقاب في الروضة	39
138	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية	40
139	البنود قبل التعديل والبنود بعد التعديل	41
139	معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد التي ينتمي إليه	42
140	معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل	43
141	ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس ككل	44
141	الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية)	45
142	معامل الثبات بالإعادة لمقياس التفاعل الاجتماعي	46
142	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	47
145	معامل الارتباط بين الثواب والعقاب في رياض الأطفال والتفاعل الاجتماعي للطفل	48
147	معامل الارتباط بين الثواب والعقاب في الأسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل	49
149	نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير جنس الطفل	50
151	نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير تبعية الروضة	51

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
52	نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير عمر الطفل	153
53	إحصاء وصفي لبطاقة الثواب والعقاب في الروضة تبعاً للمستوى التعليمي للمعلمة	157
54	نتائج تحليل التباين لبطاقة الثواب والعقاب في الروضة تبعاً للمستوى التعليمي للمعلمة	158
55	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	160
56	نتائج مقارنة اختبار دونيت C	160
57	إحصاء وصفي لبطاقة الثواب والعقاب في الروضة تبعاً للمؤهل التربوي للمعلمة	163
58	نتائج تحليل التباين لبطاقة الثواب والعقاب في الروضة تبعاً للمؤهل التربوي للمعلمة	165
59	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	166
60	نتائج مقارنة اختبار دونيت C	167
61	إحصاء وصفي لبطاقة الثواب والعقاب في الروضة تبعاً لسنوات الخبرة للمعلمة	171
62	نتائج تحليل التباين لبطاقة الثواب والعقاب في الروضة تبعاً لسنوات الخبرة للمعلمة	172
63	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	173
64	نتائج اختبار دونيت C	174
65	نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في الثواب والعقاب لدى الوالدينتبعاً لمتغير جنس الطفل	177
66	نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير عمر الطفل	180
67	إحصاء وصفي لبطاقة الثواب والعقاب في الأسرة تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين	182
68	نتائج تحليل التباين لبطاقة الثواب والعقاب في الأسرة تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين	184

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
69	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	186
70	نتائج مقارنة اختبار دونيت C	186
71	إحصاء وصفي لبطاقة الثواب والعقاب في الأسرة تبعاً للترتيب الولادي للطفل	189
72	نتائج تحليل التباين لبطاقة الثواب والعقاب في الأسرة تبعاً للترتيب الولادي للطفل	190
73	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	192
74	نتائج مقارنة اختبار دونيت C	193
75	نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير جنس الطفل	197
76	نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير تبعية الروضة	198
77	نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير عمر الطفل	199
78	نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير جنس الطفل	200
79	نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير عمر الطفل	201
80	إحصاء وصفي للتفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر الوالدين تبعاً للترتيب الولادي للطفل	203
81	نتائج تحليل التباين للتفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر الوالدين تبعاً للترتيب الولادي للطفل	203
82	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	203
83	نتائج مقارنة اختبار دونيت C	204

فهرس الأشكال البيانية

الرقم	عنوان الشكل البياني	الصفحة
1	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير جنس الطفل	113
2	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير عمر الطفل	113
3	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير تبعية الروضة	114
4	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة	114
5	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين	115
6	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير الترتيب الولادي للطفل	115
7	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل التربوي للمعلمة	116
8	توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلمة	117
9	الفروق بين الجنسين على متغير الثواب	150
10	الفروق بين الجنسين على متغير العقاب	151
11	الفروق بين تبعية الروضة على متغير العقاب	153
12	الفروق بين تبعية الروضة على متغير الثواب	153
13	الفروق بين اعمار الأطفال على متغير العقاب	156
14	الفروق بين اعمار الأطفال على متغير الثواب	156
15	الفروق بين المستوى التعليمي للمعلمة على متغير العقاب	162
16	الفروق بين المستوى التعليمي للمعلمة على متغير الثواب	163
17	الفروق بين المؤهل التربوي للمعلمة على متغير العقاب	170
18	الفروق بين المؤهل التربوي للمعلمة على متغير الثواب	170
19	الفروق بين سنوات الخبرة على متغير العقاب	175
20	الفروق بين سنوات الخبرة على متغير الثواب	176
21	الفروق بين جنس الطفل على متغير العقاب	179
22	الفروق بين جنس الطفل على متغير الثواب	179
23	الفروق بين عمر الطفل على متغير العقاب	181
24	الفروق بين عمر الطفل على متغير الثواب	182
25	الفروق بين المستوى التعليمي للوالدين على متغير العقاب	188
26	الفروق بين المستوى التعليمي للوالدين على متغير الثواب	188

الرقم	عنوان الشكل البياني	الصفحة
27	الفروق بين الترتيب الولادي للطفل على متغير العقاب	196
28	الفروق بين الترتيب الولادي للطفل على متغير الثواب	196
29	الفروق بين الجنسين من وجهة نظر المعلمات على متغير التفاعل الاجتماعي	197
30	الفروق بين تبعية الروضة من وجهة نظر المعلمات على متغير التفاعل الاجتماعي	198
31	الفروق بين أعمار الأطفال من وجهة نظر المعلمات على متغير التفاعل الاجتماعي	200
32	الفروق بين جنس الطفل من وجهة نظر الوالدين على متغير التفاعل الاجتماعي	201
33	الفروق بين عمر الطفل من وجهة نظر الوالدين على متغير التفاعل الاجتماعي	202
34	الفروق بين الترتيب الولادي للطفل من وجهة نظر الوالدين على متغير التفاعل الاجتماعي	205

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	موافقة مديرية التربية في محافظة دمشق	223
2	أسماء المحكمين لأدوات البحث	224
3	استمارة البيانات الشخصية	225
4	بطاقة المقابلة مع طفل الروضة	226
5	مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال	231

الفصل الأول

أهمية البحث ومشكلاته

مقدمة:

أولاً: مشكلة البحث.

ثانياً: أهمية البحث.

ثالثاً: أهداف البحث.

رابعاً: متغيرات البحث.

خامساً: فرضيات البحث.

سادساً: المجتمع الأصلي وعينة البحث.

سابعاً: منهج البحث.

ثامناً: أدوات البحث.

تاسعاً: حدود البحث.

عاشراً: مصطلحات البحث.

مقدّمة:

تحتلُّ العناية بالطُفولة مكاناً متميّزاً في جميع دول العالم، لما لهذه المرحلة من أهمية ودور في بناء شخصية الإنسان، فهي مرحلة حساسة وحرجة في حياة الطفل لها انعكاساتها الإيجابية عليه إذا نما نمواً طبيعياً في ظل أجواء مساعدة، كما أن لها في المقابل آثارها السلبية إذا غابت أو انعدمت تلك الظروف التي ستترك حتماً بصماتها على شخصيته في مراحل نموه اللاحقة. ومن ثم تصبح للتربية في مرحلة الطفولة أهمية بالغة في تحقيق النمو السليم لشخصية الطفل، وفي تكوين خصائصه العقلية والنفسية والاجتماعية بما يساعده على التفاعل مع المحيط الذي ينتمي إليه وتحقيق التقدم في حياته.

تبدأ عملية تربية الطفل من الأسرة التي تعد أول وأهم مؤسسة اجتماعية تربية يتم فيها أول تفاعل اجتماعي للطفل يستمد منه نماذج حية عن الحياة والعلاقات الاجتماعية، بالإضافة إلى دور الوالدين في نمو الطفل وزيادة قدرته. وبعد ذلك تدخل الروضة في عملية تربية الطفل لتكمل بذلك دور الأسرة وتتكامل معه، في الروضة يواجه الطفل تفاعلات وعلاقات أكثر تعقيداً من الأسرة ونماذج أكثر تنوعاً، كما يواجه مواقف ومشكلات جديدة يصعب عليه التعامل معها، وهنا يأتي دور الروضة في توجيه الطفل نحو النماذج والعلاقات السليمة والطرق السوية في حل مشكلاته.

ومن الأساليب التربوية الأكثر شيوعاً واستخداماً من قبل الوالدين ومعلمات رياض الأطفال في تربية أطفالهم وضبط سلوكهم، وتهذيب أخلاقهم، وتعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية لديهم: أسلوب الثواب والعقاب، وهو أسلوب يتضمن مجموعتين من العوامل: الأولى تشجع الطفل على تكرار السلوك المرغوب به، والثانية تعاقب الطفل على سلوكه بهدف عدم تكراره

وفي استخدام الثواب والعقاب اختلفت الآراء والتوجهات بين أوساط المربين، بين اتجاه يدعو لاستخدام العقاب أكثر من الثواب وآخر يدعو لاستخدام الثواب وعدم اللجوء للعقاب، واتجاه آخر أكد ضرورة استخدام الثواب والعقاب على حد سواء في تربية الطفل بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

والثواب والعقاب إحدى الطرق التي يستخدمها الآباء والمربون في عملية التنشئة الاجتماعية لأطفالهم، ووسيلة لتدريب الأطفال على اكتساب سلوك؛ مثل: المشاركة في الملكية مع الآخرين، أو التعاون في بعض الأعمال اليومية الروتينية في المنزل (إسماعيل، 1999، ص252-253)، فالوالدان في الأسرة يشجعان طفلهم عند قيامه بسلوك اجتماعي مقبول بهدف تكراره،

وقد يعاقبانه في حال قيامه بسلوك اجتماعي غير مقبول، وهكذا يدرّب الوالدان طفلهم عن طريق تعزيز استجاباتٍ معيَّنة، وإيقاع العقاب على استجاباتٍ أخرى.

والمعلمة في الروضة تعتمد أسلوب الثواب والعقاب لترسيخ السلوكيات الاجتماعية المرغوب بها، أو لإطفاء السلوكيات الاجتماعية غير المرغوب بها داخل نظام الروضة.

فإنّما أن تكون أساليب الثواب والعقاب التي يمارسها الوالدان والمعلمات سبباً لشخصية سليمة وحياة وعلاقات اجتماعية قائمة على التفاعل الإيجابي، والتعاون، والصداقة، والحوار، والاحترام سواءً أكان ذلك داخل الأسرة بين الطفل وإخوته ووالديه، أم خارج الأسرة في الروضة بين الطفل وأقرانه ومعلمته أو تكون العكس.

أولاً: مشكلة البحث:

عالم الطفل عالمٌ واسعٌ يتخلّله العديد من المسؤوليات والمواقف، ولاسيما فيما يتعلّق بالتربية التي تبرز أهميتها وبشكلٍ أساسي وجوهري في مرحلة الطفولة المبكرة، يقضي الطفل هذه المرحلة بين الأسرة ورياض الأطفال، وتتنوّع الأساليب التي يستخدمها الوالدان والمعلمات في تربية أطفالهم، وتنمية السمات والسلوكيات المقبولة، وتعديل السمات والسلوكيات التي تتعارض مع البيئة التي ينتمون إليها، معتمدين في ذلك أسلوب الثواب والعقاب.

ونظراً لكون أسلوب الثواب والعقاب هو من الأساليب التربوية الأكثر استخداماً من قبل الوالدين والمعلمات في رياض الأطفال، فقد تعددت الضوابط والشروط التي تضبط استخدام الثواب والعقاب من قبل الوالدين والمعلمات لضمان سلامة الطفل وتحقيق نموه المعرفي والانفعالي والاجتماعي السليم.

فالأسرة تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية من خلال عمليات الضبط، وأساليب الثواب والعقاب التي تؤثر فيها مجموعة من العوامل، كالوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين، وجنس الطفل، وترتيبه بين إخوته، وعمل المرأة الذي يُعدُّ من أهم العوامل التي تؤثر في تربية الطفل (محرز، 2003، ص 310-311).

والأطفال يأخذون من والديهم أساليب تعاملهم وسلوكياتهم لينقلوها إلى خارج أسرهم، وهذا ما أكّده (Nex) نيكس وزملاؤه في بحثه الذي بيّن أن 65% من الأطفال الذين تمارس أمهاتهم السلوك العدائي في معاملتهم يميلون إلى ممارسة السلوك العدائي اتجاه أقرانهم في الروضة. (Nex, 1999, p235)

وفي رياض الأطفال ارتبط استخدام الثواب والعقاب بمستوى المعلمة العلمي والتربوي، وهذا ما أكدته دراسة مرتضى، حيث بينت أن المستوى التعليمي والتربوي المرتفع للمعلمات له أثر كبير في استخدام أساليب الثواب والعقاب. (مرتضى، 2001، ص168)

ومعاقبة الطفل في الروضة يجب أن تتم بحذر كبير، ذلك لأن العقاب يمكن أن يقع في صور سوء المعاملة اتجاه الطفل، وهذا ما أكدته دراسة البحيري الذي بين أن شكل العقاب، أو المعاملة السيئة التي يتعرض لها الطفل تؤدي إلى مشكلات نفسية حادة (البحيري، 1998، ص79)

وبالتالي تنعكس هذه المشكلات على علاقة الطفل الاجتماعية مع أقرانه ومعلمته، إلا أن هذا لا يعني أن نستبعد العقاب ونلجأ دائماً للثواب، لأن الثواب يؤدي إلى ضعف العلاقات الاجتماعية ما بين الطفل وأقرانه؛ إذ يبتعد الطفل عن العمل التعاوني، والتفاعل مع غيره طمعاً بالمكافأة، وما بين الطفل والمعلمة، إذ يبتعد الطفل عن طلب العون لاعتقاده أن ذلك يحول دون مكافأته (Daci, 1985, p23,24)، لذلك كان لا بد من التنوع بين الثواب والعقاب في حدود معينة، كأسلوب تربوي سليم، فلا اللجوء إلى الثواب دائماً أسلوباً تربوي صحيح، ولا استخدام العقاب دائماً سليماً، وهذا ما أكدته دراسة شومو، حيث بينت أن الاستراتيجية الثابتة بالتعامل مع الأبناء في الأسرة التي تعاني من المشكلات، تؤثر سلباً على طبيعة العلاقة بين المدرس والطفل وعدم قدرته على ضبطه، وأظهرت أن الوالدين المتسامحين والخشنيين في التعامل مع الأطفال يؤثران سلباً في ظهور سلوكيات لأطفالهم غير مقبولة في المدرسة. (Shumow , 1998, p254)

ونتيجة للعرض السابق وبعد إطلاع الباحثة على عدد من المراجع النظرية التي تناولت أساليب الثواب والعقاب بأشكالها وأنواعها وضوابط استخدامها، والإطلاع أيضاً على مراجع نظرية تناولت عملية التفاعل الاجتماعي في مرحلة رياض الأطفال بما فيها من عمليات ومكونات، قامت الباحثة بزيارة عدد من رياض الأطفال وأسرهم، ووجدت تنوعاً في أساليب الثواب والعقاب التي يستخدمها الوالدان والمعلمات في تربية أطفالهم، كما وجدت الباحثة تفاوتاً في علاقات الأطفال الاجتماعية، وتفاعلهم مع البيئة الاجتماعية التي ينتمون إليها.

ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات التي تناولت أساليب الوالدين والمعلمات في تربية الأطفال، والدراسات التي تناولت التفاعل الاجتماعي للطفل، لم تجد (على حد علم الباحثة) أي دراسة ربطت بين الثواب والعقاب والتفاعل الاجتماعي للطفل، ونظراً لما وجدته الباحثة في زيارتها لعدد من رياض الأطفال وأسرهم.

فقد وجدت الباحثة أن تصوغ مشكلتها على الشكل التالي:

ما تأثير الثواب والعقاب في الأسرة ورياض الأطفال في التفاعل الاجتماعي للأطفال ؟

ثانياً: أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من النقاط التالية:

- 1- أهمية الثواب والعقاب باعتبارهما من الأساليب التربوية الأكثر استخداماً من قبل الوالدين والمعلمة في تربية الأطفال.
- 2- أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة ورياض الأطفال في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل.
- 3- انتشار المشكلات الاجتماعية والنفسية لدى الأطفال الناجمة عن الاستخدام العشوائي للثواب والعقاب من قبل الوالدين والمعلمات.
- 4- أهمية التفاعل الاجتماعي وضرورة تنميته لدى طفل الروضة باعتباره جانباً متلامزماً لعملية النمو الاجتماعي.
- 5- قلة الدراسات التي تناولت موضوع البحث، من حيث الربط بين المتغيرات التي تم دراستها في هذا البحث (في حدود علم الباحثة).
- 6- ما يتوقع أن يقدمه هذا البحث من نتائج قد تفيد في وضع مقترحات لضبط استخدام الثواب والعقاب بما يسهم بشكل ايجابي في تحقيق التفاعل الاجتماعي السليم للطفل.

ثالثاً: أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في:

- 1-تعرف العلاقة بين الثواب والعقاب في رياض الأطفال، وبين التفاعل الاجتماعي للأطفال.
- 2-تعرف العلاقة بين الثواب والعقاب في الأسرة، وبين التفاعل الاجتماعي للأطفال.
- 3-تعرف الفروق في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي للمعلمات_ التأهيل التربوي للمعلمات_ عدد سنوات الخبرة للمعلمة _ عمر الطفل_ جنس الطفل_ تبعية الروضة).
- 4-تعرف الفروق في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي للوالدين_ عمر الطفل_ جنس الطفل_ الترتيب الولادي للطفل).
- 5-تعرف الفروق في التفاعل الاجتماعي للأطفال المتأبين والمعاقبين من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير (عمر الطفل_ جنس الطفل_ تبعية الروضة).
- 6-تعرف الفروق في التفاعل الاجتماعي للأطفال المتأبين والمعاقبين من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير (عمر الطفل_ جنس الطفل_ الترتيب الولادي للطفل).

رابعاً: متغيرات البحث:

1- المتغيرات المستقلة:

(الثواب_ العقاب_ المستوى التعليمي للمعلمات_ التأهيل التربوي للمعلمات_ سنوات الخبرة للمعلمات_ تبعية الروضة_ المستوى التعليمي للوالدين_ جنس الطفل_ عمر الطفل_ الترتيب الولادي للطفل).

2- المتغيرات التابعة:

(التفاعل الاجتماعي للأطفال في الأسرة_ التفاعل الاجتماعي للأطفال في رياض الأطفال).

خامساً: فرضيات البحث:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثواب والعقاب في رياض الأطفال، والتفاعل الاجتماعي للأطفال.

2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثواب والعقاب في الأسرة، والتفاعل الاجتماعي للأطفال.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير (جنس الطفل، تبعية الروضة، عمر الطفل، المستوى التعليمي للمعلمة، المؤهل التربوي للمعلمة، عدد سنوات الخبرة).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير (جنس الطفل، عمر الطفل، المستوى التعليمي للوالدين، الترتيب الولادي للطفل).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير (جنس الطفل، تبعية الروضة، عمر الطفل).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير (جنس الطفل، عمر الطفل، الترتيب الولادي للطفل).

سادساً: المجتمع الأصلي للبحث وعينة البحث:

يتألف مجتمع البحث من جميع أطفال الرياض بعمر (4-6 سنوات) في رياض الأطفال الرسمية والخاصة في محافظة دمشق، والبالغ عددهم (22410) طفلاً وطفلة، حيث بلغ عدد رياض الأطفال العامة الرسمية والخاصة في محافظة دمشق حسب إحصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق للعام الدراسي (2012-2013): (196) روضة رسمية وخاصة.

ويبلغ عدد أفراد عيّنة البحث (600) طفل وطفلة ووالديهم ومعلّمتهم، من أصل (22410) طفل وطفلة من أطفال رياض الأطفال في رياض الأطفال الرّسميّة والخاصّة في محافظة دمشق للعام الدّراسي (2012-2013)، وقد بلغت نسبتهم تقريباً (3%).

سابعاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التّحليلي؛ لأنّ البحث يتناول ظاهرة واقعيّة، يجب أن تُدرس كما هي في الواقع، وهذا المنهج يدرس الظاهرة، ويصفها وصفاً تحليليّاً علميّاً ودقيقاً، ويساعد في الحصول على نتائج أكثر دقّة تساعد في عمليّات اتّخاذ القرار، وتدعم أغراض البحث. انظر (حمصي، 2003، ص: 183-184).

ثامناً: أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي :

- 1- استمارة البيانات الشّخصيّة لأطفال العيّنة ومعلّمتهم ووالديهم وهو من إعداد الباحثة.
- 2- بطاقة المقابلة مع طفل الرّوضة: بهدف رصد أساليب التّواب والعقاب في الأسرة ورياض الأطفال، وقد تضمّنت أربعة محاور رئيسيّة: وهي أساليب العقاب في الرّوضة، أساليب التّواب في الرّوضة، أساليب العقاب في الأسرة، أساليب التّواب في الأسرة.
- 3- مقياس التّفاعّل الاجتماعي للأطفال: الموجه إلى المعلّمت في رياض الأطفال، وإلى والدي الطّفل؛ بهدف قياس التّفاعّل الاجتماعي للأطفال في الأسرة ورياض الأطفال، المقياس ثلاثة أبعاد: هي الإقبال الاجتماعي، والاهتمام أو الانشغال الاجتماعي، والتّواصل الاجتماعي وهو من إعداد الباحثة.

تاسعاً: حدود البحث:

- 1- الحدود البشريّة: عيّنة من الأطفال المسجّلين في رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة عمر (4-6) سنوات، ووالديهم، ومعلّمتهم.
- 2- الحدود المكانيّة: تمّ إجراء هذا البحث في مؤسّسات رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة في مدينة دمشق، وبلغ عددهم (196) روضةً، لعام 2012/2013.
- 3- الحدود الزّمنيّة: تمّ إجراء هذا البحث في العام الدّراسي 2012/2013 .
- 4- الحدود الموضوعيّة: تناول البحث التّواب والعقاب في الأسرة ورياض الأطفال، وتأثيرهما في التّفاعّل الاجتماعي للأطفال.

عاشراً: مصطلحات البحث:

1- الثواب:

يُعرّف علي زيغور الثواب (زيغور، 1985، ص101) بأنه: "شكلٌ للتقويم الإيجابي لسلوك الطفل، يثير في نفسه شعور الرضا من فرح وسرور وبهجة وثقة بالذات، مما يبعث الرغبة في نفسه لتكرار تصرفاته الإيجابية، والوصول إلى السلوك الذي يرضيه من جهة، ويحقق القبول الاجتماعي من جهة أخرى".

ويُعرّف كاظم الثواب على أنه "ما يقدم للطفل من مكافآتٍ مقابل العمل المميّز، أو الإحسان، أو المبادرات العلمية والاجتماعية التي يقوم بها الطفل، وتكون المكافآت على شكل أشياء مادية ومعنوية، وتشمل عبارات الثناء والمدح والشكر". (جواد، 2009، ص7)

وتعرّف الباحثة الثواب إجرائياً بأنه:

"الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على بطاقة المقابلة المقننة المستخدمة في هذه الدراسة، والمعدّة من قبل الباحثة؛ بهدف رصد أساليب الثواب في الأسرة ورياض الأطفال".

2- العقاب:

يُعرّف ملحم العقاب (ملحم، 2001، ص330) بأنه: "الإجراء الذي يؤدي إلى تقليل احتمال حدوث السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، ويتخذ العقاب أحد الشكلين التاليين:

تعريض الطفل لمثيراتٍ بغيضةٍ أو مؤذية، أو حرمان الطفل من إمكانية الحصول على التعزيز، وذلك بعد قيامه بالسلوك مباشرة"

وتُعرّف سببت سليمان العقاب بأنه: "الإجراء الذي تؤدي فيه توابع السلوك إلى تقليل احتمالات حدوثه في المستقبل عند المواقف المماثلة، ويأخذ شكل إضافة مثيراتٍ سلبيةٍ ومنقّرة، أو يكون على شكل إزالة مثيراتٍ إيجابيةٍ أو تعزيزية". (سليمان، 2009، ص27)

وتعرّف الباحثة العقاب إجرائياً بأنه:

"الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على بطاقة المقابلة المقننة المستخدمة في هذه الدراسة، والمعدّة من قبل الباحثة؛ بهدف رصد أساليب العقاب في الأسرة، ورياض الأطفال".

3- التفاعل الاجتماعي:

يُعرّفه جيلسون بأنه: " المهارة التي يبيدها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين، والإقبال عليهم، والاتصال بهم، والتواصل معهم، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، إلى جانب

الانشغال بهم، وإقامة صداقاتٍ معهم، واستخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم، ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم". (عبد الله محمد، 2003، ص 6)

ويُعرّف ناصيف التفاعل الاجتماعي (ناصر، 1996، ص 105) بأنه: "تلك العمليات المتبادلة بين طرفين اجتماعيين (فردين أو أكثر، جماعتين صغيرتين، أو فردٍ وجماعةٍ صغيرةٍ أو كبيرةٍ في موقفٍ أو وسطٍ اجتماعي)؛ بحيث يكون سلوك كلٍّ منها منبهاً أو مثيراً لسلوك الطرف الآخر، ويجري هذا التواصل عادةً عبر وسطٍ معينٍ {لغة-أعمال-أشياء} ، وفيه يتم تبادل وسائل معينة ترتبط بغايةٍ أو هدفٍ محددٍ".

وتعرّف الباحثة التفاعل الاجتماعي إجرائياً بأنه:

"الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على مقياس التفاعل الاجتماعي المستخدم في هذه الدراسة، والمعدّ من قبل الباحثة، والموجّه إلى الوالدين والمعلّّات".

الفصل الثّاني

الدّراسات السّابقة

مقدّمة:

أولاً: المحور الأوّل: دراساتٌ تتعلّق بالثّواب والعقاب:

1- دراساتٌ محليّة.

2- دراساتٌ عربيّة.

3- دراساتٌ أجنبيّة.

ثانياً: المحور الثّاني: دراساتٌ تتعلّق بالتّفاعل الاجتماعي:

1- دراساتٌ محليّة.

2- دراساتٌ عربيّة.

3- دراساتٌ أجنبيّة.

ثالثاً: تعقيبٌ عامٌّ على الدّراسات السّابقة.

رابعاً: مكانة الدّراسة الحاليّة بين الدّراسات السّابقة.

خامساً: ما استفادت منه الباحثة من الدّراسات السّابقة.

مقدّمة:

تشكّل الدّراسات السّابقة بعداً معرفياً يستند إليه البحث، ويضيف إليه بعداً جديداً، وهو تحديد تأثير الثّواب والعقاب في التّفاعّل الاجتماعيّ للأطفال من عمر (4-6) سنوات؛ لأنّه رغم أهميّة الدّراسات والبحوث التي تناولت (الثّواب- العقاب- التّفاعّل الاجتماعي) لم تعثر الباحثة - في حدود علمها- على دراسةٍ تناولت تأثير الثّواب والعقاب في التّفاعّل الاجتماعيّ للأطفال في مرحلة رياض الأطفال في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة تحديداً، وستعرض الباحثة في هذا الفصل الدّراسات السّابقة المحليّة والعربيّة والأجنبيّة التي توافرت لها، والتي شكّلت مرجعاً أفادت منه الباحثة في بحثها الحالي.

وقد تمّ تقسيم الدّراسات إلى محورين أساسيين، تعرض الباحثة ضمن كلّ محور الدّراسات المحليّة والعربيّة والأجنبيّة التي تناولت متغيّرات البحث الحالي مراعيةً التسلسل الزمنيّ في إعدادها وفق المحورين التّاليين:

أولاً: المحور الأوّل: دراساتٌ تتعلّق بالثّواب والعقاب:

1- الدّراسات المحليّة:

1-1- دراسة مرتضى (2001) بعنوان:

واقع الثّواب والعقاب في رياض الأطفال

هدف الدّراسة: هدفت الدّراسة إلى: دراسة واقع الثّواب والعقاب في رياض الأطفال وعلاقتها بكلّ من خبرة المعلّمة في رياض الأطفال ومستوى إعدادها العلميّ وتأهيلها التّربوي، إضافةً إلى التّعرّف على أساليب توجيه الثّواب والعقاب توجيهاً تربوياً مناسباً لخصائص طفل الرّوضة.

عيّنة الدّراسة: تكوّنت عيّنة الدّراسة من مئة معلّمة من معلّمات رياض الأطفال التّابعات لجامعة دمشق ووزارة التّعليم العالي والاتّحاد النّسائي ونقابة المعلّمين.

أدوات الدّراسة: اعتمدت الدّراسة على استبانة وجّهت إلى المعلّمات مؤلّفةً من قسمين، شمل القسم الأوّل معظم أساليب الثّواب المستخدمة في رياض الأطفال، أمّا القسم الثّاني فشمل أساليب العقاب.

أهم نتائج الدّراسة: أسفر البحث عن مجموعةٍ من النّتائج كان من أهمّها: حصول المعلّمات ذوات التّأهيل العلميّ المرتفع، والتّأهيل التّربوي المرتفع على فروق ذات دلالة إحصائيّة،

في حين لم يكن للخبرة أثرٌ كبيرٌ في مجال استخدام أساليب الثواب والعقاب على الرغم من توافر فروق ذات دلالة إحصائية.

1-2- دراسة محرز (2003) بعنوان:

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى العلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية للأطفال من عمر (4-5) سنوات، وبين درجة توافقهم الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (265) من الوالدين، و(262) من الأطفال من عمر (4-6) سنوات.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة موجهة للوالدين لرصد أساليب المعاملة الوالدية، وبطاقة ملاحظة تقيس سلوك الطفل الاجتماعي والشخصي في بيئة الروضة.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين أسلوب الوالدين الديمقراطي، وبين التوافق الاجتماعي والشخصي في الروضة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين أسلوب الوالدين المتسلط، وبين التوافق الاجتماعي والشخصي في الروضة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب الوالدين ذوي الحماية الزائدة، وبين التوافق الاجتماعي والشخصي في الروضة.

1-3- دراسة حمدي (2007) بعنوان:

دور الأسرة والروضة في تشكيل القيم الأخلاقية للطفل

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

1. رصد أساليب التربية الأسرية، وأثر تلك الأساليب على مستوى نمو السلوكيات الأخلاقية لدى الأطفال.

2. رصد أساليب التربية لمعلمات أطفال الرياض، وأثر تلك الأساليب على مستوى نمو السلوكيات الأخلاقية لدى الأطفال.

3. تحديد مستويات نمو السلوكيات الأخلاقية لدى الأطفال.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (520) أبٍ وأم، و(520) معلمة.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة استبانة وُرعت على آباءٍ وأمّهاتٍ ومعلمات الأطفال،

واعتمدت مقياس التفكير الأخلاقي.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد علاقة بين السلوكيات الأخلاقية للطفل وأساليب التربية الأسرية الديمقراطية بشكل عام، واستناداً للمستوى التعليمي، والدخل الاقتصادي للأسرة بصورة خاصة، توجد علاقة بين مستوى الطفل الأخلاقي، وأساليب الوالدين تبعاً لبيئة الطفل لصالح الرّيف، توجد علاقة بين مستوى الطفل الأخلاقي، وأساليب الوالدين تبعاً لترتيب الطفل وجنسه لصالح الذكور وترتيب الطفل الثاني، توجد علاقة بين مستوى الطفل الأخلاقي وأساليب المعلمة لصالح المعلمات الديمقراطيّات بشكل عام، وأساليب المعلمة تبعاً لمستوى التعليم لصالح المعلمة التي تحمل شهادة جامعيّة فما فوق، توجد علاقة بين مستوى الطفل الأخلاقي وأساليب المعلمة تبعاً لخبرة المعلمات لصالح خبرة تعليم في الروضة تقلّ عن (5) سنوات، وخبرة تعليم أكثر من (20) سنة، توجد علاقة بين مستوى الطفل الأخلاقي وأساليب المعلمة تبعاً لبيئة الروضة لصالح الرّيف.

1-4- دراسة أحمد (2012) بعنوان:

تقويم واقع ممارسة أسلوب الثواب والعقاب لدى أطفال الرياض
للفئة العمرية من (5-6) سنوات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام أسلوب الثواب والعقاب في رياض الأطفال، ووضع مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تحسّن من استخدام أسلوب الثواب والعقاب.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (251) معلّمة من معلّمت رياض الأطفال.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة استبانة للكشف عن آراء المعلّمت في استخدام أساليب الثواب والعقاب مع الأطفال، وبطاقة ملاحظة لرصد واقع استخدام المعلّمت لأسلوب الثواب والعقاب، بالإضافة إلى بطاقة مقابلة مع الطّفل.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- توجد فروق بين معلّمت رياض الأطفال في استخدام أساليب العقاب تُعزى لمتغيّر (المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخبرة، تابعيّة

الرّوضة)

- 2- لا توجد فروق بين المعلّّات في استخدام أساليب العقاب تُعزى إلى متغيّر البيئة الجغرافيّة للرّوضة.
- 3- توجد فروق بين المعلّّات في استخدام أساليب الثّواب تُعزى لمتغيّر (المؤهل العلمي، والمؤهل التّربوي، تابعيّة الرّوضة).
- 4- لا توجد فروق بين المعلّّات في استخدام أساليب الثّواب تُعزى لمتغيّر (البيئة الجغرافيّة، عدد سنوات الخبرة).
- 5- لا توجد فروق بين المعلّّات حول الأساليب البديلة للعقاب تُعزى لمتغيّر (المؤهل العلمي، المؤهل التّربوي، عدد سنوات الخبرة، تابعيّة الرّوضة).
- 6- توجد فروق بين المعلّّات حول الأساليب البديلة للعقاب تُعزى لمتغيّر البيئة الجغرافيّة للرّوضة.
- 7- أكثر أساليب العقاب المستخدمة من قبل معلّّات رياض الأطفال هي: تكليف الطّفل بإصلاح الخطأ الذي ارتكبه، تبليغ أهل الطّفل بتصرّفاته الخاطئة، تبليغ الإدارة بمخالفات الطّفل، استخدام تعبيرات الوجه كإيماءاتٍ سلبيةٍ لضبط السّلوك، عتاب الطّفل بسبب خطأ ارتكبه.
- 8- أكثر أساليب الثّواب المستخدمة في رياض الأطفال هي: استخدام المعرّّزات اللفظيّة (ممتاز-أحسنّت-رائع)، استخدام تعبيرات الوجه كإيماءاتٍ إيجابيّة، الابتسام في وجه الطّفل، مدح الطّفل بعباراتٍ إيجابيّة، تشجيع الطّفل عند القيام بالسّلوك المرغوب.
- 9- أكثر أسباب استخدام الثّواب في رياض الأطفال: هي تشجيع الأطفال على القيام بواجباتهم، ترغيب الأطفال بالحضور إلى الرّوضة.
- 10- أكثر الأساليب البديلة للعقاب هي تعزيز السّلوكيّات الإيجابيّة، مكافأة الطّفل عند القيام بسلوكٍ إيجابيٍّ مضادٍّ لسلوكٍ سلبيٍّ اعتاد القيام به، التّعاون بين المعلّّمة وإدارة الرّوضة في التّعامل مع مشكلات الأطفال، التّعاون مع أسرة الطّفل في تعزيز السّلوكيّات الإيجابيّة.

2-الدراسات العربية:

2-1- دراسة الغصون (1992) بعنوان:

السُّلوك العدواني لدى طفل ما قبل المدرسة، وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السلوك العدواني لطفل ما قبل المدرسة، وأساليب التنشئة الوالدية .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (290) طفلاً من أطفال رياض الأطفال.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة مقياس السلوك العدواني واستبانة لتحديد أساليب التنشئة الوالدية.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين السلوك العدواني لدى الأطفال والقسوة في المعاملة والتفرقة والتذبذب، وأن الأطفال الذين كانت أساليب تنشئتهم سليمة كانوا أقل عدوانية مقارنةً بغيرهم من الأطفال الأكثر عدوانية، كما أن الذكور أعلى عدواناً من الإناث.

2-2- دراسة ياسين وآخرون (1997) بعنوان:

إساءة معاملة طفل ما قبل المدرسة وخصائصه النفسية، دراسة بين الثقافتين المصرية والكويتية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة الأساليب الشائعة لإساءة معاملة طفل ما قبل المدرسة، وعلاقتها بالسّمات والخصائص النفسية، وذلك من منظور الأمّ في كلٍّ من المجتمع المصري والكويتي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (150) أمّاً.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة استبانتي: الأولى لتشخيص إساءة المعاملة، والثانية لقياس الخصائص النفسية التي ترتبط بإساءة المعاملة.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أنّ الصورة الشائعة للإساءة النفسية لطفل ما قبل المدرسة تختلف باختلاف الثقافة، كما تختلف الإساءة النفسية وكذلك الخصائص النفسية المرتبطة بها عند الأطفال باختلاف الثقافة، وتباين إساءة المعاملة النفسية لدى طفل ما قبل المدرسة بتباين عمر الطفل وجنسه، والطبقة

الاجتماعية، وكذلك مستوى تعليم الأم، وأن إساءة معاملة الطفل تتأثر بعدة عوامل ديموغرافية (تعليم الأم، والثقافة)، وبعض المتغيرات الدينامية مثل: (الصورة السيئة للذات، الرّفص، الأعراض العصابية، الانسحابية، الإهمال، الاعتمادية).

2-3-دراسة البحيري وآخرون (1998) بعنوان:

سوء معاملة الطفل وعلاقتها بالاضطرابات المدرسية والسلوكية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين سوء معاملة الطفل، والمشكلات المدرسية والسلوكية لدى الأطفال.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من: 23 طفلاً وطفلةً، تتراوح أعمارهم ما بين الرابعة إلى الثامنة عشرة.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة استبانة لتحديد سوء معاملة الطفل ومقياس لتحديد الاضطرابات المدرسية والسلوكية لدى الأطفال.

أهم نتائج الدراسة: بينت الدراسة أن الأطفال الذين تعرّضوا إلى سوء معاملةٍ يميلون إلى انبّاع سلوكٍ عدم الأمانة، إضافةً إلى السلوك العدواني، وأن العقاب يقع في صور سوء معاملةٍ اتّجاه الطفل، وأنه مهما كان شكل العقاب أو المعاملة السيئة التي يتعرّض لها الطفل؛ فإنها تؤدي إلى مشكلاتٍ نفسيةٍ حادةٍ تؤثر في سلوك الطفل؛ لذا يجب الحذر في أساليب التعامل مع الطفل ولاسيما في مسألة توجيه العقاب أو المعاملة السيئة.

2-4-دراسة السورطي (2003) بعنوان:

اتجاهات معلّمت رياض الأطفال نحو العقاب البدني

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلّمت رياض الأطفال في الأردن نحو العقاب البدني.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 134 معلّمة.

أدوات الدراسة: استبانة لتحديد اتجاهات المعلّمت نحو العقاب.

أهم نتائج الدراسة: إنّ الاتجاه العام لمعلّمت رياض الأطفال في الأردن نحو العقاب البدني سلبيّ قليلاً ولكنه قريبٌ من الحياد، وأهم أسباب عقاب الأطفال كان: التّفوّه بعبارةٍ

سيئة، اعتداء الطفل على زملائه، الشغب، إتلاف ممتلكات الروضة، وأهم أشكال العقاب البدني: هو استخدام العصا أو المسطرة وقرص الأذن أو الخد، والفروق في الاتجاهات نحو العقاب البدني تُعزى إلى الخبرة التدريسية أو العمر، ولكن أظهرت فروق في اتجاهاتهن تُعزى إلى الحالة الاجتماعية، ولها علاقة بأسباب العقاب البدني.

2-5- دراسة راضي (2004) بعنوان:

فاعلية الإبعاد المؤقت في خفض سلوك العصيان لدى أطفال الروضة

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى دراسة أثر استخدام إبعاد المعلمات، فنيّات الإبعاد المؤقت على خفض سلوك العصيان لدى أطفال الروضة، ودراسة الفرق بين أثر الإبعاد المؤقت (التضميني، غير التضميني) على خفض سلوك العصيان لدى أطفال الروضة، وتتبع مدى استمرار فعالية استخدام فنيّات الإبعاد المؤقت بعد توقّف استخدامها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من: 120 طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة.

أدوات الدراسة: فنيّات الإبعاد المؤقت، بالإضافة إلى الاختبارات القبليّة والبعديّة

أهم نتائج الدراسة: لقد طرأ تحسُّن دالٌّ إحصائياً عند المجموعتين التجريبيّتين اللتين تلقّتا إبعاداً مؤقتاً تضمينياً أو غير تضمينيّ في خفض سلوك العصيان، ولم توجد أيّة فروق في متوسطات درجات الأطفال عند المجموعة التجريبيّة التي تلقّت إبعاداً مؤقتاً، والتي تلقّت إبعاداً مؤقتاً غير تضميني، وقد استمرت فاعليّة الإبعاد في خفض سلوك العصيان عند الأطفال الذي لوحظ في الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي لأسلوب الإبعاد.

2-6- دراسة عتروس (2010) بعنوان:

أساليب المعاملة الوالديّة الخاطئة وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكيّة

لدى أطفال ما قبل المدرسة

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التّعرف على أساليب المعاملة الوالديّة الخاطئة، وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكيّة لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر آبائهم وأمّهاتهم.

عَيِّنة الدِّراسة: شملت عَيِّنة الدِّراسة (168) أسرةً لأطفالٍ تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات.

أدوات الدِّراسة: اعتمدت الدِّراسة استبانة شملت قائمتين: إحداهما للمعاملة الوالديَّة الخاطئة، والثَّانية لبعض المشكلات السلوكيَّة.

أهم نتائج الدِّراسة: أظهرت نتائج الدِّراسة عدم وجود فروقٍ بين الجنسين في أساليب المعاملة الوالديَّة الخاطئة، في حين أظهرت ذلك في المشكلات السلوكيَّة: العدوان والعناد لصالح الذُّكور.

3- الدِّراسات الأجنبيَّة:

3-1- دراسة جيفرنز (Jeffrines, 1990) العنوان:

Study about the perception of the physical punishment in the public schools.

دراسة حول النظرة إلى العقاب البدني في المدارس العامة.

هدف الدِّراسة: هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن وجهة نظر عدَّة جهات الأنظمة المدرسية في استخدام العقاب البدني والمواقف التي يستخدمها فيها.

عَيِّنة الدِّراسة: استخدمت هذه الدِّراسة استبانةً لتحقيق هدف الدِّراسة.

أدوات الدِّراسة: شملت عَيِّنة البحث (123) مديراً ومديرة.

أهم نتائج الدِّراسة: تبين بأنَّ المراقبين، ورؤساء مجالس المديرين، ورؤساء الرِّوابط التَّربويَّة المحليَّة، والمرشدين المحليِّين، وأعضاء اتِّحاد تعليم الطُّلاب يؤيِّدون استخدام العقاب البدني في المدارس، وأنَّ الأغليَّة السَّاحقة للأنظمة المدرسيَّة تسمح بالعقاب البدني، رغم أنَّ معظمها وضع ضوابط على استخدامه، كما يتبيَّن أن (50) من مديري المدارس والمعلِّمين يستخدمون العقاب البدني في حالاتٍ أهمُّها: السلوك العدواني، والإيذاء المتكرَّر والشَّجار.

3-2- دراسة غراسميك (grasmick, 1992) العنوان:

Study on attitudes toward corporal punishment in schools

(دراسة حول الاتجاهات نحو العقاب البدني في المدارس)

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات معينة كالعمر، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والمؤهل العلمي، والدخل في استخدام العقاب البدني.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (330) بالغاً.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة استبانة لقياس الاتجاهات نحو العقاب البدني.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن: متغير العمر له علاقة ذات دلالة إحصائية في تأييد استخدام العقاب البدني، كما أكدت عدم وجود علاقة بين كل من الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والمؤهل العلمي، والدخل بممارسة العقاب البدني.

3-3- دراسة كابن (Kaplan, 1995) بعنوان:

Psychologist's attitude toward corporal punishment

(اتجاهات المختصين في علم النفس نحو العقاب البدني)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد اتجاهات أخصائيي النفس نحو العقاب البدني.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (349) أخصائياً نفسياً.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة مقياس العقاب البدني.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة 10% من الأخصائيين النفسيين يؤيدون استخدام العقاب البدني، ويعتقد 31% منهم أن استخدامه كوسيلة لضبط النظام ممكن بحذر وكوسيلة أخيرة.

3-4- دراسة شين (Chen, 1997) بعنوان:

Study of order managing skills used in group activities

by early childhood students teacher

(دراسة لمهارات إدارة مجموعة النشاط وضبطها عند الطلاب المعلمين في مرحلة رياض الأطفال)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب الثواب والعقاب التي يتبعها الطلاب المعلمون

في تايلاند، واختلاف هذه الأساليب باختلاف عمر الأطفال.

عيّنة الدّراسة: شملت عيّنة الدّراسة (207) معلّمةً من معلّّات رياض الأطفال.

أدوات الدّراسة: استخدمت هذه الدّراسة استباناتٍ وُزعت على معلّّات رياض الأطفال لتحديد أساليب الثّواب والعقاب المتبعة.

أهم نتائج الدّراسة: أظهرت الدّراسة أن لا فرق ذا دلالةٍ بين المعلّمين في مجال استخدام أساليب الثّواب والعقاب، ويستخدم المعلّمون أساليب متنوّعةً من الثّواب والعقاب. وبيّنت الدّراسة أنّ المعلّمين يستخدمون أساليب الثّواب بصورةٍ أكبر مع الأطفال الصّغار، وأساليب العقاب أكثر مع الأطفال الأكبر سنّاً، كما بيّنت أنّه لا يوجد اتّفاق بين المعلّمين في الأساليب المتبعة، ولم تبيّن سبب الاختلاف في معاملة الأطفال الصّغار عن الأطفال الأكبر عمراً.

3-5- دراسة polc، بولس (1997) بعنوان:

Locus of control and parent reports of preadolescent:
children's behavior toward the parent

(تقارير عن مركز السيطرة والضبط الوالدي لسلوكات أبنائهم واتجاهات الأبناء نحو الضبط الوالدي)

هدف الدّراسة: هدفت الدّراسة إلى معرفة المعتقدات الخارجيّة للأطفال عن النّجاح، والمعتقدات الوالديّة الخارجيّة المسيطرة على الطّفل استناداً للمعاملة الوالديّة.

عيّنة الدّراسة: تكونت عيّنة الدّراسة من أطفال الرّياض وأسرههم.

أدوات الدّراسة: استخدمت هذه الدّراسة استبانةً ومقياساً.

أهم نتائج الدّراسة: توضّح النّتائج مدى تأثير سلوك الأبناء بالسيطرة الخارجيّة للآباء، كما تتأثّر أيضاً وجهات نظرهم عن الفشل والنّجاح بالمعتقدات الأبويّة الخارجيّة المسيطرة عليهم، وتبيّن أنّ انفصال الأطفال وبعدهم عن الوالدين مرتبطان بالتحكّم الخارجي لمعتقدات الوالدين وسيطرتهم على سلوك أطفالهم، واتجاهاتهم نحو والديهم.

3-6- دراسة Shumow، شومو (1998) بعنوان:

*Harsh, firm and permissive parenting in low income families:
relation to children's academic achievement and behavior adjustment*

(العلاقة بين الخشونة والحزم والتساهل والليونة الوالدية في العائلات المنخفضة الدخل وعلاقتها
بالإنجازات الأكاديمية للأطفال والتكيف السلوكي)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب الوالدين ذوي الدخل المحدود وسلوكيات أطفالهم في المدرسة تبعاً لمقابلات الوالدين وتقارير المعلمين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من: 184 عائلة وأطفالهم في الصفوف الثلاثة الأولى في المدرسة ومعلميهم.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقابلات تليفونية للوالدين، بالإضافة إلى تقارير المعلمين.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الوالدين المتسامحان والخشنان في التعامل مع الأطفال يؤثران سلباً في ظهور سلوكيات لأطفالهم غير مقبولة في المدرسة.

3-7- دراسة **Nix, Robert** نيكس, روبرت (1999) بعنوان:

*The relation between hostile attribution tendencies
and children externalizing behavior problems*

(العلاقة ما بين السلوك الموروث من الأم، والسلوك غير المرغوب فيه عند الطفل)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين النزعات العدائية عند الأمهات، والسلوك العدائي عندهن، وتأثيره في السلوك العدائي عند أطفالهن، والتوصل لمعرفة أثر أساليب الأمهات ونزعاتهن العدائية في الأساليب التي تتبناها المعلمات في ضبط سلوك الأطفال في الروضة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من: 177 أسرة في ثلاث مناطق جغرافية، ومعلمات وأطفال الرضاى التابعة لهذه المناطق.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات؛ كالمقابلات التي أجراها الباحث مع الأهل، واستبانات قدمت إلى المعلمات و الأمهات، وتم تطبيق مقياس سوسيومتري على الأطفال.

أهم نتائج الدراسة: تبين أن 65% من الأطفال الذين تمارس أمهاتهم السلوك العدائي في معاملتهم يميلون إلى ممارسة السلوك العدائي اتجاه أقرانهم في الروضة، وأن العقاب المستخدم مع الطفل يتأثر بشخصية الطفل التي تتأثر بالبيئة الأسرية التي يعيش فيها الطفل، وأن المعلمات في رياض الأطفال يستخدمن أساليب مختلفة من العقاب؛ كتغيير تعابير الوجه والتهديد والحرمان.

3-8- دراسة johnson جونسون (1999) بعنوان:

Time out: can it control misbehavior

(الحرمان: هل يفيد في ضبط السلوك غير المرغوب فيه)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد قدرات الحرمان على ضبط السلوك المشكل (غير المرغوب فيه)

عيّنة الدراسة: تكونت عيّنة الدراسة من: مجموعة من أطفال الرياض من عمر 2-7 سنوات.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على استبان موجه إلى المعلمات من إعداد الباحثة.

أهم نتائج الدراسة: تبين أن تقنية الحرمان مفيدة من عمر 4-7 سنوات، وأن العقاب أسلوب ممكن استخدامه مع أطفال الرياض على أن تُراعى الأسس اللازمة لذلك.

3-9- دراسة فرانكل وبوتش وهارمون (frankel,boetsch,harmon,2000) بعنوان:

Abuse of young children and their impact on intelligent in children

(سوء معاملة الأطفال الصغار وتأثيرها على الذكاء لدى الأطفال)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في الذكاء بين الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة وأقرانهم العاديين.

عيّنة الدراسة: تكونت عيّنة الدراسة من (14) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة، تراوحت أعمارهم بين (3-6) سنوات.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة استبانة، وطبقت اختبارات وكسلر المعدلة لذكاء أطفال ما قبل المدرسة.

أهم نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال

الذين يتعرّضون لسوء المعاملة وأقرانهم العاديين في (4) من (5) اختباراتٍ للذكاء وذلك لصالح الأطفال العاديين.

3-10- دراسة بيل (kristein S.bell,2006) بعنوان:

Young children's perceptions of parental disciplinary techniques and the influence of Ethnicity, sex, and Age on the child's Approval of corporal punishment

(تصورات الأطفال الصغار عن التقنيات التأديبية الوالدية وتأثير العرق والجنس والعمر على العقاب البدني للطفل)

هدف الدراسة: هدف الدراسة: تعرّف تأثير العرق والجنس والعمر على استخدام العقاب البدني للأطفال.

عيّنة الدراسة: تضمّنت عيّنة البحث 59 من الآباء، و67 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 4-8 سنوات.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة استبانة، ومجموعة من الرسومات عُرضت على الأطفال. أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: الآباء والأمهات الأكثر استخداماً للعقاب البدني كانوا من مستوى تعليمي واجتماعي أقلّ من غيرهم، كما أنّ عمر الطفل وجنسه وعرقه يؤثر في مدى قبول الطفل لأساليب العقاب البدني.

ثانياً: المحور الثاني: دراسات تتعلق بالتفاعل الاجتماعي:

1-دراسات محلية:

1-1- دراسة (علي،2000) بعنوان:

استخدام الكمبيوتر وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف تأثير الكمبيوتر واستخداماته على التفاعل الاجتماعي لطفل الروضة.

عيّنة الدراسة: انقسمت إلى عيّنتين: الأولى تكوّنت من الأطفال وشملت (60) طفلاً وطفلةً من أطفال الرياض من 4-6 سنوات، انقسمت إلى مجموعتين:

- 1- أطفال مستخدمون للكمبيوتر في كل من المنزل والرّوضة.
- 2- أطفال غير مستخدمين للكمبيوتر؛ أي لا يمارسون أنشطة الكمبيوتر في كل من المنزل والرّوضة.

أمّا العيّنة الثّانية: فقد تكوّنت من الوالدين وبلغ عددها (120) والداً ووالدةً.

أدوات الدّراسة: بطاقة ملاحظة للأطفال، استبانة موجّهة للوالدين.

- 1- بلغت نسبة الأطفال الذين يقضون أمام الكمبيوتر أكثر من (10) ساعات في الأسبوع حوالي (83,3%)، ممّا يؤدّي إلى أنّ أنشطة الرّوضة التّقليديّة كالرّسم أو التّشكيل بالصلصال ليست مثار اهتمام هؤلاء الأطفال، ممّا ينعكس على تفاعلهم مع أقرانهم ويقلّله.
- 2- وجدت الباحثة وحسب آراء (66,6%) من أولياء الأمور أنّ الكمبيوتر يقلّل من مشاركة الطّفل في كثير من المواقف الاجتماعيّة، حيث ينصرف الطّفل عن تناول الطّعام مع أسرته، أو عن التّرحيب بالضّيوف في المناسبات المختلفة.

1-2- دراسة (الحموي، 2001) بعنوان:

تطوّر العلاقة بين الطّفل والأتراب في سن (4-5) سنوات
دراسة ميدانيّة لدى أطفال الرّياض في مدينة السّلميّة

هدف الدّراسة: دراسة العلاقة بين الطّفل والأتراب في (4-5) سنوات، ومدى تأثير هذه العلاقة كونها سلبية أو إيجابيّة على النّمو الاجتماعي للطّفل.

عيّنة الدّراسة: طبّقت الدّراسة على عيّنة عشوائيّة، شملت أطفالاً بعمر (4) سنوات، من ثلاث روضات.

أدوات الدّراسة: استخدمت هذه الدّراسة استمارةً خاصّةً بالبيانات الشّخصيّة للطّفل، وبطاقة ملاحظة لرصد سلوكيّات الطّفل، وكاميرا فيديو للتّصوير.

- 1- أظهرت نتائج الدّراسة تطوّر التّفاعل الاجتماعي لدى مجموعة الذّكور من عمر (5) سنوات، وأنّ التّفاعل الإيجابي يسود على أشكال التّفاعل الاجتماعي الأخرى.

2- تطوّر التفاعل الاجتماعي لدى مجموعة الإناث من عمر (4) سنوات، وأنّ التفاعل الإيجابي يسود على أشكال التفاعل الأخرى.

3- أظهرت الدراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة في متوسط تكرار التفاعل الإيجابي بين الطّفل والأتراب في سن (4-5) سنوات حسب متغيّر جنس الطّفل.

4- أظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق في متوسط تكرار التفاعل الإيجابي بين الطّفل والأتراب في عمر (4-5) سنوات حسب متغيّر العمر.

3-1- دراسة (المغوش، 2011) بعنوان:

التّرتيب الولادي، وأثره على التفاعل الاجتماعي، والاستقلالية لدى طفل الرّوضة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين التّرتيب الولادي للطّفل، وتفاعله الاجتماعي داخل الرّوضة، والعلاقة بين التّرتيب الولادي للطّفل، واستقلاليته داخل الرّوضة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلةً من رياض الأطفال الحكوميّة في مدينة دمشق.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة استبياناً لقياس التفاعل الاجتماعي للطّفل، واستبياناً لقياس استقلالية الطّفل، واستمارة معلوماتٍ شخصيّة لأطفال العينة.

أهم نتائج الدراسة: بيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التّرتيب الولادي، والتفاعل الاجتماعي، والاستقلالية لدى طفل الرّوضة لصالح الطّفل من المراكز الولاديّة الأولى، بالإضافة إلى وجود فروق في التفاعل الاجتماعي تبعاً للتّرتيب الولادي، وهي لصالح الطّفل من التّرتيب الثّاني ثمّ الأوّل ثمّ الثّالث فالرّابع وصولاً للأخير، وبيّنت الدراسة وجود فروق في الاستقلالية تبعاً للتّرتيب الولادي، وهي لصالح الطّفل من التّرتيب الثّاني ثمّ الأوّل ثمّ الثّالث فالرّابع وصولاً للأخير.

4-1- دراسة (يونس، 2012) بعنوان:

أثر الأنشطة خارج حجرة النّشاط في النّمو الاجتماعي لأطفال الرّياض من الفئة العمريّة الثّانية (4-5) سنواتٍ من وجهة نظر المعلّمات في محافظتي دمشق وريفها

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف أثر الأنشطة خارج حجرة النّشاط في النّمو الاجتماعي لدى طفل الرّوضة من وجهة نظر المعلّّات، تعرّف فيما إذا كان يوجد فروق في درجة تأثير الأنشطة التّربويّة خارج حجرة النّشاط في النّمو الاجتماعي لدى طفل الرّوضة من وجهة نظر المعلّّات بين رياض الأطفال العامّة في محافظتي دمشق وريفها.

عيّنة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (96) معلّّمة روضة، تضم (42) معلّّمة روضة عامّة في محافظة دمشق و(54) معلّّمة روضة عامّة في محافظة ريف دمشق.

أدوات الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على استبانة رأيٍ لمعلّّات رياض الأطفال، وبطاقة ملاحظة موجهة إلى المعلّّات تقيس بعض الجوانب الاجتماعيّة.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت النّتائج أنّه:

1- لا توجد فروق بين معلّّات رياض الأطفال فيما يتعلّق بتحديدهنّ لدرجة تأثير الأنشطة خارج حجرة النّشاط في النّمو الاجتماعي لدى طفل الرّوضة، تُعرى لكلّ من متغيّرات المؤهل العلمي والتّربوي، وعدد سنوات الخبرة، وذلك بالنّسبة لـ (مجمّل مجالات الأنشطة التّربويّة)، عدا مجال الأنشطة الحسيّة الحركيّة، والأنشطة التّرفيهيّة، الذي وُجدت فيه فروق تُعرى لمتغيّر المؤهل العلمي والتّربوي، وهي تعود لصالح حملة شهادة المعهد المتوسّط في الأنشطة التّرفيهيّة.

2- الدورات التّدريبية وذلك بالنّسبة لـ (مجمّل الأنشطة التّربويّة) عدا مجال الأنشطة التّرفيهيّة الذي وجدت فيه فروق تُعرى إلى متغيّر نوع رياض الأطفال، وهي تعود لصالح المعلّّات اللواتي خضعن لدورتين فأقل.

3- لا توجد فروق بين المعلّّات فيما يتعلّق بتحديدهنّ لدرجة تأثير الأنشطة التّربويّة في النّمو الاجتماعي لدى طفل الرّوضة، تُعرى لمتغيّر (البيئة أو المحافظة)، وذلك بالنّسبة لـ (مجمّل الأنشطة التّربويّة)، عدا مبدأ المجالات الآتية (الفنيّة، المعرفيّة، النّقاويّة) الذي وجدت فيه فروق تُعرى إلى متغيّر نوع رياض الأطفال العامّة، وهي تعود لصالح رياض الأطفال في محافظة دمشق.

2- دراسات عربية:

2-1- دراسة (آل سعيد، 2001) بعنوان:

الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية - كما تدركها الأمهات -
وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لطفل الروضة.

هدف الدراسة: تهدف إلى دراسة الاتجاهات الوالدية السائدة في التنشئة الوالدية، وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لأطفال الرياض، وتعرف مدى اختلاف الاتجاهات الوالدية والسلوك الاجتماعي باختلاف جنس الطفل.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (342) طفلاً وطفلةً في مرحلة رياض الأطفال.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة مقياس الاتجاهات الوالدية السائدة نحو التنشئة الاجتماعية، ومقياس السلوك الاجتماعي.

أهم نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي للأطفال الذكور في الروضة، فضلاً عن تفوق الإناث على الذكور في السلوك الاجتماعي داخل الروضة.

2-2- دراسة (حسن، 2002) بعنوان:

التعاون بين رياض الأطفال والأسرة في بعض أساليب التنشئة الاجتماعية

هدف الدراسة: هدف هذه الدراسة هو تحديد مدى التعاون بين رياض الأطفال والأسرة في بعض أساليب التنشئة الاجتماعية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من أسر الأطفال ومعلمات الصف الأول والثاني بمرحلة رياض الأطفال.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة الاستبيان؛ لمعرفة مدى التعاون بين الأسرة ورياض الأطفال.

أهم نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1- هناك قدرٌ من التعاون بين معلمات رياض الأطفال المتخصصات والموهلات تربوياً وأسر الأطفال، حيث تساعد الأسر على اتباع أساليب

تنشئة سليمة لإشباع حاجات النمو المختلفة.

2- التعاون لإشباع حاجات النمو الانفعالي والاجتماعي، توجه المعلمات الأسر إلى ضرورة إتاحة الفرصة للطفل للتعبير عن مشاعره وحاجاته، وتقبل سلوكه، وعدم استخدام العنف في معاقبته، والاحتفال بعيد ميلاده بين زملائه، مما ينمي علاقات الود والصداقة بينهم، إلا أن حرص المعلمات على مشاركة الأسرة في الاحتفال بالأعياد والمناسبات المختلفة ليس بالقدر الكافي.

3- لم يكن هناك ارتباط بين (المستوى التعليمي والثقافي وعمل الأم) بمستوى تعاون الأسرة مع رياض الأطفال.

2-3- دراسة (آل مراد، 2004) بعنوان:

استخدام برامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في

تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5-6) سنوات

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برامج الألعاب الحركية والاجتماعية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5-6) سنوات، والكشف عن أثر استخدام برامج الألعاب الحركية، والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5-6) سنوات تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلةً تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة مقياس التفاعل الاجتماعي، الألعاب الاجتماعية-الألعاب الحركية والاجتماعية- البرنامج التعليمي.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- وجود فروقٍ دالّةٍ بين الاختبار القبلي والبعدي، وذلك لمصلحة الاختبار البعدي في تنمية التفاعل الاجتماعي لكل من برامج الألعاب الحركية، والألعاب الاجتماعية، والألعاب الحركية-الاجتماعية.

2- وجود فروقٍ بين الذكور والإناث في الاختبار القبلي والبعدي، وذلك

لمصلحة الاختبار البعدي في تنمية التفاعل الاجتماعي لكل من برامج الألعاب الحركية، والألعاب الاجتماعية، والألعاب الحركية-الاجتماعية.

2-4- دراسة (السَّعدي، 2009) بعنوان:

دراسة مقارنة في السلوك الاجتماعي لتلاميذ الصفِّ الأوَّل الابتدائي
الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تعرُّف مستوى السلوك الاجتماعي للتلاميذ في مرحلة الصفِّ الأوَّل الابتدائي الملتحقين في الرياض، ومعرفة مستوى السلوك الاجتماعي للتلاميذ في مرحلة الصفِّ الأوَّل الابتدائي غير الملتحقين في الرياض، ومعرفة الفروق بين المجموعتين تبعاً لمتغيِّر الجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً وتلميذة، قُسموا بحسب الالتحاق (ملتحق وغير ملتحق).

أدوات الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على البيانات الشخصية للأطفال، بالإضافة إلى مجموعة من الاختبارات.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أنَّ الأطفال الملتحقين برياض الأطفال يتقدَّمون بالسلوك الاجتماعي على الأطفال غير الملتحقين بالرياض، وأظهرت بأنه لا يوجد فروق في السلوك الاجتماعي تبعاً لمتغيِّر الجنس.

3-دراساتٌ أجنبية:

3-1- دراسة وينر (winer,1990) بعنوان:

Program to improve the skill to preschoolers at a privet day care center

(برنامجٌ لتطوير المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرُّوضة في مركز للرعاية النهارية)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال في مركز الرعاية النهارية من خلال الخطط الدراسية القائمة على طريقة لعب الأدوار.

عينة الدراسة: طبَّقت الدراسة على عينةٍ شملت عينةً من أطفال الرُّوضة في مركز الرعاية.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة برنامجاً يتضمَّن مجموعة ألعابٍ، بالإضافة إلى مقياس

المهارات الاجتماعية.

أهم نتائج الدراسة: أثبتت الدراسة فعالية الخطط الدراسية القائمة على لعب الأدوار في إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية المحددة في البحث.

2-3 - دراسة Howes، هاوس (1990) بعنوان:

Can the age of entry in to child-care

and the quality of child-care predict adjustment in kindergarten?

(هل يتأثر التوافق الاجتماعي للطفل في الروضة بعامل السن؟)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة في التوافق الاجتماعي لطفل الروضة.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (80) طفلاً من أطفال ولاية كاليفورنيا الأمريكية وأسرهم.

أهم نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى أنّ عامل السن مهم في التوافق الاجتماعي للطفل في مرحلة الروضة، وأنّ الأطفال الذين تلقوا رعاية كافية قبل الميلاد وبعده وأثناء مرحلة المهة تميّزوا بالتنافس الإيجابي، والطاعة، والميل للقيام بالمهام البسيطة، فضلاً عن مراعاة شعور الآخرين في الروضة.

3-3 - دراسة Holmes، هولمز (1990) بعنوان:

Social interaction kindergarten: the rules friendship

(التفاعل الاجتماعي في رياض الأطفال: قواعد الصداقة)

هدف الدراسة: مساعدة معلمات رياض الأطفال على معرفة الطريقة التي ينظم ويوجه بها الأطفال سلوكهم المحير أحياناً، وذلك وفق قواعد الصداقة التي يشارك بها التلاميذ في صف معين.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (35) روضة أطفال.

أهم نتائج الدراسة: بيّنت الدراسة أنّ صداقات الأطفال كانت صداقات اختيارية، حيث تمتع الأطفال بحرية الدخول إلى علاقات جديدة، والأطفال يلعبون معاً ويتفاسمون الدمي، ونجح الأطفال في التواصل اللفظي وغير اللفظي، ويعبرون عنه بالمساواة أو الدعم أو الحماس.

3-4- دراسة شين (chen,1997) بعنوان:

*The social behavior of children Riyadh
and its relationship to the goals and parental treatment*

(السُّلوك الاجتماعي لأطفال الرِّياض، وعلاقته بالأهداف والمعاملة الوالديَّة)

هدف الدِّراسة: هدفت الدِّراسة إلى تقصِّي العلاقة الارتباطيَّة بين الأهداف والمعاملة الوالديَّة وفق التَّقافة الصِّينيَّة والكفاية الاجتماعيَّة لأطفال الرِّياض.

عيِّنة الدِّراسة: تكونت عينة الدراسة من الآباء و الأمهات وأطفالهم في رياض الأطفال عددهم (171) أباً وأماً وأطفالهم.

أدوات الدِّراسة: اعتمدت الدِّراسة على استبانةٍ تتعلَّق بأهداف الوالدين، وأساليب معاملتهم، وبطاقة ملاحظةٍ لتقويم الكفاية الاجتماعيَّة للأطفال.

أهم نتائج الدِّراسة: أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ الدَّفء الوالدي، وحسن الإدارة لها تأثيِّرٌ إيجابيٌّ في كفاية الأطفال الاجتماعيَّة في الرِّياض، كما أنَّ هناك علاقةً إيجابيَّةً بين الأسلوب التَّسلُّطي والسُّلوك الاجتماعي الإيجابي، إذ إنَّ المجتمع الصِّيني يستخدم أسلوب التَّسلُّط في تربية أبنائه؛ لاعتقادهم بأنَّ هذا الأسلوب يعوِّد الأبناء على الاستقلاليَّة والإنجاز، ويساعدهم على التَّكْيُف مع التَّغيُّرات الاجتماعيَّة.

3-5- دراسة روبرت سيريل وآخرون (serpell, Robert and other,1997) بعنوان:

*Parental ideas about development and socialization of children on the
threshold of schooling*

(أفكار آراء) الأبوين عن تطوُّر الأطفال، وتفاعلهم الاجتماعي على عيِّنة الدِّراسة)

هدف الدِّراسة: تهدف هذه الدِّراسة إلى تحليل الأفكار التي عبَّرت عنها عيِّنة الدِّراسة، والمتعلِّقة بأهداف تفاعلهم الاجتماعي، وأفضل الطرائق لمساعدة أطفالهم، وتحقيق تلك الأهداف مع اهتمامٍ خاصٍّ بعالم معرفة القراءة والكتابة.

عيِّنة الدِّراسة: بلغت عيِّنة الدِّراسة (38) فرداً من آباءٍ وأمَّهاتٍ، و الأطفال من عمر (4-5) سنواتٍ.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة المقابلات والملاحظات اليومية.

أهم نتائج الدراسة: استُخلصت أهداف الآباء والأمهات من المقابلات والملاحظات اليومية، حيث تنوعت كثيراً، وشدّدت في الغالب على حقول التطور الأخلاقي والاجتماعي والشخصي أكثر من المهارات العقلية والدراسية، حيث لوحظ أنّ الخلفية الاجتماعية للأسرة تؤثر في الآباء والأمهات في تفضيل أسلوب التفاعل الاجتماعي، فقد تبين أنّ الآباء ذوي الدّخل المنخفض يميلون إلى معرفة القراءة والكتابة أكثر من ميلهم إلى التطور الأخلاقي للطفل، في حين فضّل الآباء من ذوي الدّخل المتوسط استراتيجيات الاعتماد على خبرة الطفل، ويرى الآباء والأمهات أنّ المسؤولية الأكبر للمدرسة المرتبطة بالمنزل تتمثل في تحقيق التفاعل الاجتماعي للأطفال أكثر من تحقيقها التطور الأخلاقي للطفل.

3-6- دراسة بريمر، جوهن (bremer, john,2004) بعنوان:

Teaching social skills: addressing trends and developments in secondary educational and transition

(تعليم المهارات الاجتماعية: عنوانه الاتجاهات والتطورات في التعليم، والانتقال الثانوي)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التأكيد على أهمية تعليم المهارات الاجتماعية لأطفال في عمر (5-6) سنوات خلال الحصص الدراسية من خلال الانتقال الثانوي من المهارات المعرفية (الرياضيات- القراءة- الكتابة...) إلى المهارات الاجتماعية.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة أطفالاً من عمر (5-6) سنوات.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة برنامجاً ومقاييس للمهارات الاجتماعية.

أهم نتائج الدراسة: أثبتت استراتيجيات الانتقال الثانوي بين المهارات المعرفية والمهارات الاجتماعية خلال الحصص الدراسية فعاليتها من خلال نتائج أفضل على الصّاعدين الدراسي والاجتماعي مقارنةً بالاستراتيجيات التي تركّز على المهارات المعرفية فحسب.

3-7- دراسة شيرستن وكاترن (chrisitine& Katharine,2008) بعنوان:

Predicting: Achievement in the Early years: how influential is personal social and emotional development

(أثر التّمو الاجتماعي والانفعالي على التّحصيل والتّمو المعرفي لدى الأطفال)

هدف الدّراسة: معرفة هل هناك علاقة بين التّمو الشّخصي الاجتماعي والانفعالي (PSED) للطفّل والتّمو المعرفي، وهل تتبدّل هذه العلاقة مع اختلاف العمر.

عيّنة الدّراسة: تناولت الدّراسة أطفالاً من عمر (4-5-7) سنوات، بدراسةٍ طويلةٍ استمرّت لمدة سنتين، وبلغت العيّنة (769) طفلاً وطفلةً.

أدوات الدّراسة: استخدمت هذه الدّراسة مقياس (pips) الذي يقيس التّمو الشّخصي والاجتماعي والانفعالي، ثمّ حساب تحصيل الأطفال بمادتي القراءة والرياضيات، (13) اختباراً منها: كتابة الاسم، تعريف المفرد، مطابقة الشّكل، العدّ والتّرقيم، المطابقة بين الكلمة وصوتها، رموز الأشياء.... وغيرها من الاختبارات المعرفيّة.

أهم نتائج الدّراسة: توصّلت الدّراسة إلى التّنتائج التّالية:

1- وجود ارتباطٍ قويٍّ بين (PSEP)، والتّمو المعرفي في كافّة الأعمار المتناولة بالدّراسة.

2- إمكانيّة التّنبؤ بالتّحصيل للطفّل تبعاً للتّمو في (PSEP) في عمر (7) سنواتٍ.

ثالثاً: تعقيبٌ عامٌّ على الدّراسات السّابقة:

من خلال استعراض الدّراسات السابقة يتّضح أنّها جاءت متنوّعةً من حيث الهدف، والعيّنة، والأداة المستخدمة، والتّنتائج، وقد أفاد ذلك الباحثة في تحديد أهداف الدّراسة الحاليّة، واختيار العيّنة، والمنهج، والأدوات، ويمكن عقد بعض المقارنات بين هذه الدّراسات والدّراسة الحاليّة في النّقاط التّالية:

الأهداف: قامت الباحثة بتحديد الأهداف العامّة للدّراسات السّابقة في المحورين المطروحين كما يلي:

(أ) بالنّسبة لدراست المحور الأوّل: "دراساتٌ تتعلّق بالثّواب والعقاب"

حصرت الباحثة الأهداف الرّئيسة لهذه الدّراسات في المجالات التّالية:

1. دراسة (مرتضى، 2001)، ودراسة (أحمد، 2012)، هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام أسلوب الثواب والعقاب في رياض الأطفال، ودراسة (شين، 1997)، التي هدفت إلى معرفة أساليب الثواب والعقاب واختلافها باختلاف عمر الأطفال.
2. دراسة (محرز، 2003)، ودراسة (غصون، 1992)، ودراسة (ياسين وآخرون، 1997)، ودراسة (البحيري، 1998)، ودراسة (عتروس، 2010)، هدفت هذه الدراسات إلى تحديد العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وبعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال، بالإضافة إلى دراسة (شومو، 1998)، ودراسة (بولس، 1997)، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، وبعض المتغيرات الشخصية لدى الأطفال، ودراسة (روبرت، 1999)، التي هدفت إلى تحديد أثر السلوك العدائي لدى الأم في سلوك طفلها.
3. دراسة (السورطي، 2003) هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العقاب البدني، ودراسة (جيفرنز، 1990) هدفت إلى الكشف عن عدّة وجهات نظر في استخدام العقاب، ودراسة (كابيلن، 1995) التي هدفت إلى تحديد اتجاهات الأخصائيين نحو العقاب البدني.
4. دراسة (راضي، 2004) هدفت إلى تحديد فاعلية الإبعاد المؤقتة في خفض السلوك العدوانى للطفل، ودراسة (جونسون، 1999) التي هدفت إلى تحديد قدرت الحرمان على ضبط سلوك الطفل.
5. ودراسة (غراسميك، 1992)، ودراسة (بيل، 2006) هدفت إلى تحديد تأثير بعض المتغيرات في استخدام العقاب.

(ب) أمّا بالنسبة لدراسات المحور الثاني: "دراسات تتعلق بالتفاعل الاجتماعي"

فقد جاءت الأهداف الرئيسية للدراسات السابقة في هذا المحور على الشكل التالي:

1. هدفت بعض الدراسات إلى تحديد العلاقة بين بعض المتغيرات، وبين التفاعل الاجتماعي للأطفال؛ مثل دراسة (علي، 2000)، ودراسة (حموي، 2001)، و(المغوش، 2011)، (السعدي، 2009)، ودراسة (هاوس، 1990)، ودراسة (روبرت، 1997)، ودراسة (شيرستن، 2008).

2. وهدفت دراساتٌ أخرى إلى تحديد فعالية بعض الطرائق في تنمية التفاعل الاجتماعي للأطفال؛ مثل دراسة (بريمر، 2004)، ودراسة (هولمز، 1990)، ودراسة (يونس، 2012)، ودراسة (آل مراد، 2004)، ودراسة (وينر، 1990).

3. وهدفت دراساتٌ أخرى إلى تحديد أثر المعاملة الوالدية، والاتجاهات الوالدية في عملية النمو الاجتماعي للطفل، مثل دراسة (آل سعيد، 2001) ودراسة (شين، 1997).

العيّنة: معظم الدراسات السابقة تناولت مرحلة رياض الأطفال كمرحلةٍ عمريةٍ للدراسة، فكانت عينتها من أطفال الرياض، أو من المعلمّات، أو مدراء الرياض، أو والدي أطفال الرياض.

الأدوات: تنوّعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة بين استبانة، وبطاقة ملاحظة، ومقابلة، واختبارات لجمع المعلومات والبيانات عن متغيراتها وبما يحقّق أهدافها.

النتائج: (أ) دراسات المحور الأوّل:

1. أكّدت بعض الدراسات على وجود علاقةٍ بين استخدام العقاب، وبين ظهور السلوك العدواني وظهور سلوكياتٍ أخرى غير مقبولةٍ لدى الأطفال؛ مثل دراسة (غصون، 1992)، ودراسة (البحيري، 1998)، ودراسة (جيفرنز، 1990)، ودراسة (شومو، 1998)، ودراسة (بولسن، 1997).

2. أكّدت بعض الدراسات على وجود فروقٍ في استخدام النّواب والعقاب في رياض الأطفال، ولدى الوالدين تبعاً لمجموعةٍ من المتغيّرات؛ مثل دراسة (بيل، 2006)، ودراسة (روبرت، 1999)، ودراسة (شين، 1997)، ودراسة (غراسميك، 1992)، ودراسة (مرتضى، 2001)، ودراسة (أحمد، 2012)، ودراسة (ياسين وآخرون، 1997)، ودراسة (حمدي، 2007)، ودراسة (محرز، 2003)، ودراسة (عتروس، 2010).

3. كما أكّدت بعض الدراسات فاعليةً بعض أساليب العقاب في خفض سلوكيات الأطفال غير المقبولة؛ مثل دراسة (راضي، 2004)، ودراسة (جونسون، 1999).

(ب) دراسات المحور الثّاني:

1. أكّدت بعض الدّراسات وجود علاقةٍ بين بعض المتغيّرات؛ مثل (علاقة الطّفّل مع الأتراب، التّرتيب الولادي، الالتحاق برياض الأطفال، عامل السنّ وغير ذلك من المتغيّرات)، وبين التّفاعّل الاجتماعي للأطفال؛ مثل دراسة (علي، 2000)، ودراسة (حموي، 2001)، و(المغوش، 2011)، (السعدي، 2009)، ودراسة (هاوس، 1990)، ودراسة (روبرت، 1997)، ودراسة (شيرستن، 2008).

2. وأكّدت دراساتٌ أخرى فاعليّة بعض الطّرائق؛ مثل: (الانتقال التّأنوي، لعب الأدوار، الألعاب الحركيّة والاجتماعيّة وغيرها) في تنمية التّفاعّل الاجتماعي للأطفال؛ مثل دراسة (بريمر، 2004)، ودراسة (هولمز، 1990)، ودراسة (يونس، 2012)، ودراسة (آل مراد، 2004)، ودراسة (وينر، 1990).

3. وأكّدت دراساتٌ أخرى على أثر المعاملة الوالديّة والاتّجاهات الوالديّة في عمليّة النّمّو الاجتماعي للطفّل، فالدفء الوالدي، وحسن الإدارة لها تأثيرٌ إيجابيّ في كفاية الطّفّل الاجتماعيّة؛ مثل دراسة (آل سعيد، 2001)، ودراسة (شين، 1997).

رابعاً: مكانة الدّراسة الحاليّة بين الدّراسات السّابقة:

من خلال ما تمّ ذكره من الدّراسات والبحوث السّابقة يمكن القول إنّ هناك نقاط توافقيّة ونقاط اختلافٍ بين الدّراسة الحاليّة وتلك الدّراسات:

1. من حيث الأهداف تختلف عن الدّراسات السّابقة في أنّ الدّراسة الحاليّة قد جمعت بين المحورين الأوّل والثّاني للدّراسات السّابقة (الثّواب والعقاب، التّفاعّل الاجتماعي).
2. من حيث العيّنة تتفق الدّراسة الحاليّة مع الدّراسات السّابقة في تناولها لمرحلة رياض الأطفال، فكانت عيّنتها من أطفال الرّياض ومعلّماتهم ووالديهم وهي تتفق بذلك مع دراسات المحورين الأوّل والثّاني.
3. من حيث الأدوات فقد استخدمت الدّراسة الحاليّة (استمارة بياناتٍ شخصيّة، بطاقة مقابلة، مقياساً للتّفاعّل الاجتماعي) وهي أدواتٌ جديدة قامَت الباحثة بإعدادها، والتّأكّد من صدقها وثباتها، وهي بذلك تتفق مع الدّراسات السّابقة في استخدامها لأدواتٍ متنوّعة تحقّق أهدافها.
4. من حيث النّتائج أظهرت الدّراسة الحاليّة نتائج جديدة لم يسبق للدّراسات السّابقة التي عرضت أن توصّلت لها.

5. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها لمجموعة متنوعة من المتغيرات (ثواب، عقاب، تفاعل اجتماعي، المستوى التعليمي للمعلمة، سنوات الخبرة للمعلمة، التأهيل التربوي للمعلمة، المستوى التعليمي للوالدين، عمر الطفل، جنس الطفل، الترتيب الولادي للطفل، تبعية الروضة) جعلت الدراسة الحالية أكثر شمولاً من الدراسات السابقة.

خامساً: ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في هذا البحث مايلي:

1. الإحساس بوجود مشكلةٍ وتحديدها.
2. الاطلاع على منهجية البحث المتبعة في الدراسات السابقة.
3. الاطلاع على كيفية بناء الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، والإفادة منها في تصميم أدوات البحث الحالي، وخصوصاً بطاقة المقابلة مع الطفل.
4. تصميم مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال بعمر (4-6) سنوات.
5. الاطلاع على الجوانب التي ركزت عليها هذه الدراسات، وعلى المتغيرات التي قامت بدراستها.
6. مناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الثالث

الإطار النظري

المحور الأول: الثواب.

المحور الثاني: العقاب.

المحور الثالث: التفاعل الاجتماعي.

المحور الأول

الثَّواب

مقدِّمة:

أولاً: مفهوم الثَّواب وتعريفاته.

ثانياً: أسباب استخدام الثَّواب.

ثالثاً: فوائد الثَّواب وأهميته.

رابعاً: ضوابط الثَّواب.

خامساً: أهمُّ المتغيِّرات المؤثِّرة على فاعليَّة الثَّواب.

سادساً: بعض مظاهر الثَّواب المستخدمة في العمليَّة التَّعليميَّة.

سابعاً: أثر الثَّواب في العمليَّة التَّعليميَّة.

ثامناً: أسس توجيه الثَّواب واستثماره تربويّاً.

تاسعاً: تحفُّظات المبالغة في استخدام الثَّواب.

عاشراً: أنواع التَّعزيز.

أحد عشر: جداول التَّعزيز.

اثنا عشر: التَّعزيز عند علماء النُّفس السُّلوكيِّين.

مقدمة: تناولت الباحثة في هذا الفصل الثَّواب من حيث مفهومه وتعريفاته، وفوائد وضوابط استخدامه، والعوامل المؤثرة على فعاليته، كما قامت بعرض بعض مظاهر الثَّواب المستخدم في العملية التعليمية وأساسه وتحفُّطات المبالغة في استخدامه، وأخيراً قدَّمت شرحاً عن أنواع التَّعزيز وجدوله، ولمحة عن التَّعزيز عند علماء النفس السلوكيين.

أولاً: مفهوم الثَّواب وتعريفاته:

يُعدُّ الثَّواب شكلاً من أشكال التَّقويم الإيجابي لسلوك الطِّفل، يثير في نفسه الشُّعور بالرِّضا من فرح وسرور وثقة بالنفس، ممَّا يبعث الرِّغبة في نفس الطِّفل لتكرار تصرفاته الإيجابية، والوصول إلى السلوك المطلوب، فيشجِّع الطِّفل على القيام بعملٍ ما؛ كترتيب غرفته أو ألباسه أو ملابسه أو عنايته بمكتبته أو حفظ دروسه، وهذا يثير في نفس الطِّفل حبَّ العمل والتَّعاون الجماعي (زهران، 1982، ص70). إنَّ المثيرات الثَّوابية التي توجد في حياتنا بشكلٍ كبير، وتعمل على التَّحكُّم باستجاباتنا وأنماط سلوكنا باستمرارٍ دون وعيٍ منَّا، فالطُّالب الذي يدرس استعداداً للامتحان وحصل على درجةٍ مرتفعةٍ يكون سلوكه قد تعزَّز، الأمر الذي سينعكس على تكرار سلوك الدِّراسة في المستقبل، لأنَّ المثيرات التي تبعته كانت محببةً وهي الدرجة المرتفعة، ويُعدُّ التَّشجيع والتَّحفيز محرِّكاً قوياً للعمل والفاعلية لدى الأطفال، وعاملاً لاستحكام وثبات السلوك عندهم، فنفوذه يصل إلى درجةٍ تغيِّر مسار حياة الإنسان في بعض الأحيان ويغيِّرها، لا في حياة الأطفال فقط، بل في حياة الكبار أيضاً (القائمي، 1998، ص341).

- يُعرِّف سكنر الثَّواب بأنَّه ظهورٌ مثيرٌ، أو حدثٌ كان له أثرٌ في زيادة احتمالية الاستجابة، أو زيادة في قوتها ومعدَّلها (الجغيمان وآخرون، 2008، ص60).
- يُعرِّفه عبد القادر على أنَّه شكلٌ من أشكال الثَّواب الموجب للسلوك الإنساني، ويشمل مجموعةً من الحوافز المادية والمعنوية (عبد القادر، 1998، ص3).
- يُعرِّف يونس الثَّواب: هو أثرٌ يتبع سلوكاً مرغوباً صدر من المتعلِّم، وهذا الأثر الذي يؤدي إلى شعور المتعلِّم بالرِّضا والارتياح، ومن ثمَّ يسعى للحصول على هذا الأثر؛ فيكرِّر السلوك الذي أدَّى إلى إثابته (يونس، 2005، ص113).
- يُعرِّف أبو حويج الثَّواب: هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع الثَّواب؛ أي: الاستجابة المسبوقه بالثَّواب مباشرةً (أبو حويج، 2002، ص54).
- يُعرِّف حسين الثَّواب: هو أيُّ فعلٍ أو حدثٍ يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث استجابةٍ معيَّنة، أو تكرارها، أو هو تقوية السلوك من خلال إضافة مثيراتٍ إيجابية، أو إزالة مثيراتٍ منفردةٍ (حسين، 2008، ص200).

- يُعرّف حسين الثَّواب: هو العمليَّة التي بموجبها يكتسب المثير، أو الحدث قوَّةً تزيد من احتماليَّة تكرار السُّلوك الذي يليه (الريماوي، 2004، ص174).
- يُعرّف دانتي الثَّواب: هو مهارة المرِّي في كفيَّة استخدام الثَّواب لدى الطِّفل، وتبصيره بأهميَّة سلوكه الذي يقوم به.

من خلال عرض التعاريف السابقة يُلاحظ اختلافٌ في وجهات النَّظر بين الباحثين في تعريف الثَّواب إلى أنَّ هناك اتِّفاقاً فيما بينهم على عدَّة محدِّداتٍ لهذا المفهوم، والتي تشير إليها الباحثة بمايلي:

- الثَّواب هو الدَّافع الدَّاخلي لتقوية السُّلوك المرغوب به.
- الثَّواب يعقب حدوث الاستجابة مباشرةً.
- الثَّواب يولِّد داخل الطِّفل حالاتٍ انفعاليَّةً سارَّةً تشعره بالرِّضا والسَّعادة.
- الثَّواب يزيد الدَّاعيَّة عند الطِّفل للاستفادة ممَّا تعلَّمه.
- الثَّواب يتَّخذ أكثر من طابعٍ أو شكلٍ من الأشكال الماديَّة والمعنويَّة.
- الثَّواب بمثابة التَّغذية الرَّاجعة المدعِّمة للطِّفل.
- الثَّواب هو أسلوبٌ تربيويٌّ، وهو تطبيقٌ لنظريَّة التَّعلُّم.
- الثَّواب يقَدِّم للطِّفل مباشرةً ولا يوجَّل.
- الثَّواب بمثابة قوَّة تحفيزيَّة لطاقة الطِّفل الإيجابيَّة نحو السُّلوك المرغوب به من الأهل أو المعلِّمة.
- الثَّواب يودِّي إلى تثبيت السُّلوك السَّوي، ويبعث النَّقَّة في النَّفس ويشجِّع على التَّعوُّد على هذا السُّلوك.
- الثَّواب هو الحلُّ لكلِّ مشكلات التَّعلُّم.

ثانياً: أسباب استخدام الثَّواب:

1. استخدام الثَّواب لأجل توجيه الطِّفل إلى الهدف المقصود الذي يقع في مدى نظر الآباء والمرَّيين.
2. تشجيع الطِّفل وترغيبه على أداء العمل الذي يُصاب بالتَّردُّد في أدائه.
3. تحريض الطِّفل، وتشجيعه على تكرار السُّلوك المرغوب به.
4. تقديره لأجل عملٍ صدر منه ولم تكن نتوِّع منه ذلك العمل.
5. مكافأة وتقوية الأعمال الحسنة عند الطِّفل.
6. الحثُّ على التَّمسُّك بفضائل الأخلاق شريطة استخدام ألوان الثَّواب الملائمة التي لا تحوِّل الأطفال إلى مادَّيين (محمود، 1992، ص91).

ثالثاً: فوائد وأهميّة الثّواب:

يعشق الإنسان التّشجيع والدّعم، ليواصل مسيرته نحو التّقدّم وصولاً إلى المقاصد المطلوبة، فالمرّي في الرّوضة يحتاج إلى كلمات الثّناء والثّواب مقابل مثابرتة في العمل، وهو بدوره عليه أن يتعامل مع الأطفال بالمنهج نفسه، ممّا يضمن للمرّي زيادة فعاليّة الأطفال نحو تحقيق الأهداف المرجّوة والتي تتمثّل بما يلي:

1. الثّواب يستطيع أن يكون سبباً لنشوء الرّغبة والتّشويق إلى العمل والدّراسة، ويستطيع أن يكون له دورٌ مهمٌّ في توجيه الإنسان إلى أهدافه ومقاصده، ويصل إلى درجةٍ يستطيع الإنسان أن يكتشف طريقةً وجهته، ويستمرّ على ذلك الطّريق (القائمي، 1998، ص342).
2. الثّواب عاملٌ للتّكرار والاستمرار، عندما يؤدّي الفرد عملاً ويتذوّق لذّة التّشجيع التي كانت مثلاً بصورة العطف أو الجائزة أو التّكريم، فإنّه لا يريد أن يرفع يده عن ذلك فيما بعد، وعلى هذا الأساس الثّواب عاملٌ للتّقوية أيضاً.
3. الثّواب عاملٌ للهدوء النّفسي، ونجاةً للفرد من الشكّ والترّدّد، فهو يمهدّ المجال للنّقة بالنّفوس والاطمئنان، وفي هذه الحالة ينجز الطّفل أعماله دون الإحساس بالخوف أو التّرّدّد، ويتقدّم باستحكامٍ وثباتٍ في جميع أعماله (Mitchell, 1997,p32).
4. الثّواب سببٌ للنّشاط النّفسي يدفع الطّفل إلى إنجاز أعماله دون الإحساس بالتعب أو الإنهاك، والثّواب يولّد الأمل والثّقة بالنّفوس، وهذا الأمل هو السّبب لوجود الحالات الخلاقّة والإبداعات عند البعض؛ حيث يولّد لديهم طاقةً زائدةً تكون عاملاً وسبباً من أسباب النّجاح في الحياة.
5. نستطيع عن طريق الثّواب أن نفهم الطّفل ما هو المطلوب منه من قبل الوالدين والمرّيين وفي مجالٍ أوسع، ما هو المطلوب منه من قبل المجتمع؟ وكيف يجب أن يتغلّب على الصّعوبات؟ أو إلى أيّ حدّ يجب أن يصمد أمام الأمور (Daniles,2010,p78).
6. عدم الثّواب لا يسبّب عدم التفات الفرد إلى الأمور المهمّة فقط، بل يسبّب صدماتٍ خطيرةً في شخصيّة الفرد، فقد أثبتت البحوث التّجريبية الحاضرة أنّ الذين لم يشجّعوا في حياتهم، ولم يؤدّبوا أبداً يعيشون حالةً من الاضطراب والحيرة في حياتهم العاديّة، ويتردّدون ويتأخّرون في أخذ القرارات اللّازمة في حياتهم (القائمي، 1998، ص344).
7. غياب الثّواب والصّمت عن نجاحات الطّفل، أو حتّى الاستخفاف بها وتفريغها منعاً لشعور الطّفل بالرّهُو، هذا يؤدّي بالطّفل إلى الشّعور بالإحباط وانعدام الدّافعية للقيام بأيّ

عملٍ متميِّزٍ، ويستوي لديه أيُّ تصرُّفٍ ناجحٍ أو غير ناجحٍ يقوم به الطُّفل (Mitchell, 1997,p32).

8. يدفع الثَّواب الطُّفل إلى حبِّ مربِّيته أو الشَّخص الذي أثابه، وبالتالي تتوطَّد العلاقة معه، ويزيد احترامه، وحبَّ النَّشاط أو العمل الذي يكلفه به (أيُّوب، 1997، ص137).

لكنَّ بعضاً من المربِّين يرون أنَّ الثَّواب من الأساليب التي لا يوصى بالأخذ بها في التَّربية للأسباب التَّالية:

1. خروج المنافسة بالطُّفل من دائرة المنافسة الحرَّة الشَّريفة إلى التماس أساليب انحرافيَّة، وطرقٍ ملتويَّةٍ قد تؤثر في سلوكهم العام في مقتبل الأيَّام لكثرة الميل إليها واستعمالها في صغرهم، ومثال ذلك يلجأ الأطفال إلى سرقة كُرَّاسات وأدوات وكتب زملائهم الذين يخشون منافستهم وتفوقهم عليهم، أو الادِّعاء الكاذب على بعضهم، وبذلك تكون التَّربية جرَّاء هذا الأسلوب قد أدَّت إلى الضَّدِّ وكان إنتاجها على النِّقيض.
2. إنَّ الثَّواب قد يجعل الطُّفل لا يميل ولا يعمل إلا من أجل ثوابٍ يُقدَّم إليه أو جائزة تُعطى له؛ أي: أنه يعمل من أجل حاجةٍ ماديَّةٍ سيحصل عليها، فإذا لم يكن هناك ما سيحصل عليه فلن يقوم بعمل شيءٍ، وبذلك لن يتعوَّد الطُّفل فعل الخير لأنَّه خيرٌ في ذاته، أو يؤدِّي الواجب لأنَّه يجب أن يؤدِّي (موسى، 2000، ص16).
3. ملل الطُّفل من الجوائز التي تكون رخيصة الثَّمَن ومكرَّرة؛ لأنَّها لا تعطي دافعاً قوياً للمثابرة والتَّقَدُّم.
4. غلبة الطَّابع الماديِّ على السُّلوك حيث يشترط الطُّفل جائزةً قبل كلِّ تقدُّمٍ في كلِّ كبيرةٍ وصغيرةٍ.
5. يكره الطُّفل المربيَّة التي لا تقدِّم له الهدايا، ويغار من الطُّفل الذي يحصل على الهدايا الكثيرة، ممَّا يسبِّب العداوات ويزرع المنازعات بين الأقران والجماعات (ملك، 2004، ص10).

وفي نهاية الحديث عن أهميَّة الثَّواب وفائدته ترى الباحثة أنَّه لا بدَّ من الإشارة إلى النُّقاط الآتية:

- الثَّواب يزيد من الدَّافعيَّة والرَّغبة للعمل أو السُّلوك المرغوب.
- الثَّواب يزيد النَّشاط ويذهب الكسل.
- الثَّواب يؤدِّي بالطُّفل إلى إتقان النَّشاط الذي يقوم به.
- الثَّواب يؤدِّي إلى الارتياح للطفَّل، والتَّسامح، ويؤدِّي إلى تنمية الشَّخصيَّة الإيجابيَّة.
- الثَّواب يؤدِّي إلى النَّجاح.

- الثَّوَابُ يزيد من العلاقة الوثيقة بين الطِّفْلِ والكبار من المَعْلَمِينَ والأهل.
 - إثابة المتعلِّم أو الطِّفْلِ عن طريق المدح والتشجيع يُوَدِّي إلى تثبيت السُّلوك السَّوِي.
 - عدم الثَّوَاب لقيام الطِّفْلِ بسُّلوكٍ مرغوبٍ به من وجهة نظر الكبار يُوَدِّي إلى نتائج سلبية على الطِّفْلِ.
 - تكرار الثَّوَاب للطِّفْلِ يُوَدِّي إلى التَّركيز على المكافأة أكثر من السُّلوك المرغوب.
- رابعاً: ضوابط الثَّوَاب:

هناك مجموعة من الضوابط التي يجب على المربيين الأخذ بها عند استعمال أساليب الثَّوَاب:

1. عدم منح تعزيزٍ على الواجب؛ فالواجب لا بدَّ أن يُوَدِّي لآئته واجبٌ، وألاً يتحوَّل الثَّوَاب إلى شرطٍ للعمل، ويتحقَّق ذلك بأن لا يُثاب الطِّفْلِ على عملٍ واجبٍ عليه؛ مثلاً طعامه أو ترتيب غرفته، بل يقتصر على السُّلوك الجديد الصَّحيح، وأن يكون الثَّوَاب دون وعدٍ مسبقٍ؛ لأنَّ الوعد المسبق إذا كثر أصبح شرطاً للقيام بالعمل (بديوي، 1993، ص62).
2. يكون الثَّوَاب لمن ظهر أنَّه قد بذل مجهوداً فوق ما يُنتظر منه، لا أن يُثاب على ما يُنتظر منه.
3. العدالة والنزاهة عند تقدير نوع من الثَّوَاب لكلِّ طفلٍ؛ لآئته يُوَثِّر سلباً في نظرة الأطفال إلى مربيهم، وفي سلوك الأطفال وأخلاقهم، وفي علاقاتهم بعضهم ببعض، لذلك لا بدَّ من تعرُّف المربيين إلى أطفالهم عن قرب، ومعرفة كلِّ ظروفهم وحالتهم النَّفسية والاجتماعية والاقتصادية، لأنَّ تطبيق الثَّوَاب في حالة جهل المربيين بظروف الطِّفْلِ تُوَدِّي إلى جهله بالثَّوَاب المناسب له، وقد لا تُوَدِّي الإثابة وقتها الغرض الذي من أجله وقع الثَّوَاب (grusec, 1991, p57).
4. الاقتصاد في استعمال عبارات المدح والإطراء والتثناء والاستحسان؛ حتَّى لا تفقد تأثيرها الفعَّال، وبالتالي قيمتها التَّربوية (يوسف، 1995، ص179).
5. مراعاة ألا يكون الثَّوَاب نوعاً من الرِّشوة المعنوية أو المادية؛ حتَّى لا تدفع الطِّفْلِ إلى السُّلوك الابتزازي أو الانتهازي أو النَّقص الذي يجعله لا يقوم بالعمل لذاته، ولكن للفائدة التي تعود نيلها على أدائه، وهو ما قد يفرغ أعمال الطِّفْلِ وسلوكه من مضمونها الرُّوحي والأخلاقي، وإذا ما قلَّت إثابته أو انقطع تكريمه عليها؛ تقاعس عن أدائها مع أنَّها قد تكون من أكثر واجباته والتزاماته. (Hoffman, 2009, p36)
6. مراعاة ربط الثَّوَاب والمثابرة في المجهود المبذول من طرف الطِّفْلِ لأداء الأعمال التي يكفُّف بها بأقصى حدٍّ لقدراته واستعداداته وإمكاناته، حتَّى تُعزِّز قيم الإخلاص والجدِّ والمثابرة في نفسه، وتصبح أساساً لمبادئه الذاتية دون انتظارٍ لدفعٍ من سلطةٍ خارجيةٍ أو

نيل الثَّواب، وهو ما يرسِّخ لدى الطَّالب الالتزام الدَّاتي بأداء الواجبات وإن لم يُثب عليها (الزنتاني، 1993، ص178-179).

7. أن يكون الثَّواب بعد العمل مباشرةً في مرحلة الطُّفولة المبكرة، وإنجاز الوعد حتَّى لا يتعلَّم الطُّفل الكذب وإخلاف الوعد، وفي المرحلة المتأخِّرة يحسن أن نؤخِّر المكافأة بعد وعده (الحلو، 1994، ص64).

إنَّ الحديث عن ضوابط الاستخدام للثَّواب يتطلَّب منَّا الإشارة إلى بعض النُّقاط الهامَّة التي يجب أخذها بالحسبان، كما تشير الباحثة إليها بأهمَّ النُّقاط الآتية:

- على الرغم من أنَّ النَّجارب الكثيرة أكَّدت فاعليَّة الثَّواب في التَّربية والتَّعليم، إلَّا أنَّنا نشير إلى تحفُّظات هامَّة على المبالغة في استخدام الثَّواب، وبأسلوبٍ تربويٍّ ثابتٍ، وخاصَّةً حين يكون الثَّواب على هيئة مكافأةٍ ماديَّةٍ صريحةٍ.
- الثَّواب الذي يتَّخذ صورة مكافأةٍ يحدِّدها الرُّاشدون والمعلِّمون والآباء بشكلٍ مبالغٍ فيه (نوعٍ من الرِّسوة)، وقد تقود إلى الانقياد والرُّضوخ للسلطة لا إلى الابتكار والإبداع، والنَّشاط الدَّاتي، وقد تكوَّن لدى الطُّفل اتِّجهاً نفسياً من نوعٍ ما، وبالتالي فالنَّشاط الذي يقوم به من أجل المكافأة يفقد معناه، وتظهر مشكلات الغشِّ في الامتحان عندما تتغلَّب المكافأة الخارجيَّة على عمليَّات الحصول عليها، وتصبح القاعدة في السُّلوك هي (الغاية تبرِّر الوسيلة)، بحيث يسعى المتعلِّم للحصول على المكافأة بأيسر السُّبل.
- الثَّواب يتَّخذ صورة مكافأةٍ يكون تنافسياً في طابعه، بمعنى أنَّه في الوقت الذي نجد فيه شخصاً أو عدَّة أشخاصٍ يحصلون على المكافأة، فإنَّ كثيراً من الطُّلاب قد يتعرَّضون للإحباط، وإذا كانت لدينا جائزةٌ واحدةٌ وعددٌ كثيرٌ من المتسابقين فلا بدَّ من مواجهة مشكلات الذين يخسرون.

خامساً: أهمُّ المتغيِّرات المؤثِّرة على فاعليَّة الثَّواب:

الثَّواب أداةٌ فعَّالةٌ في التَّأثير على السُّلوك، فمعظم أنماط سلوكنا تمَّ اكتسابها من خلال خبرات التَّعلُّم المشتملة على إجراءات الثَّواب، وبالرُّغم من تلك الفاعليَّة التي يتمتع بها الثَّواب إلَّا أنَّه قد لا يكون فعَّالاً في بعض المواقف، بل إنَّ أثره قد يكون عكسياً في مواقف أخرى، وهذا ما يدفعنا نحو التَّفكير لتحديد عددٍ من المتغيِّرات المؤثِّرة على فاعليَّة الثَّواب، للوصول إلى النَّتائج الفعَّالة في سعي الآباء والمربِّين في تعديل وتشكيل سلوكيَّات الأطفال:

1. **عمر الطُّفل:** يجب على الآباء والمربِّين أن يراعوا مقتضيات عمر الطُّفل، وهذا الأمر يتطلَّب معرفةً عن فنون علم النَّفس، وامتلاك معلوماتٍ في مجال علم نفس الطُّفل،

- فنوعية المتطلبات في كل عمر تختلف من عمر إلى آخر، وبالتالي يجب أن تختلف نوعية الجوائز والمكافآت (القائمي، 1998، ص353).
2. **جنس الطفل:** من الأفضل أن تكون أساليب الثواب مختلفة ومتفاوتة بين البنين والبنات، بمعنى يجب أن ننتبه إلى شروط حياتهم النفسية والاجتماعية، فمن الممكن أن يحب الأولاد الألعاب الميكانيكية والوسائل المتحركة، ويرغبون فيها أكثر من بقية الأشياء، مع أن البنات ينتبهن إلى تلك الناحية أكثر من الجوانب الأخرى (القائمي، 1998، ص354).
3. **ملائمة المعزز للطفل:** أن يكون الثواب المقدم مرغوباً من قبل الطفل المراد تعزيز سلوكه؛ لأن ما يراه طفل ما حسناً لا يراه الآخرون حسناً، يختلف الأفراد في ميولهم وطبيعتهم الشخصية، قطعة الحلوى قد تكون ذات أثر تعزيزي على سلوك الطفل، إلا أنها قد لا يكون لها الأثر نفسه لدى الشاب، وبالتالي لابد لنا من اكتشاف أنواع وطبيعة المعززات المؤثرة على سلوك الأفراد اعتماداً على طبيعة شخصياتهم وأعمارهم والمواقف التي يحدث بها السلوك، ويمكن لنا بناء استبيانات للتعرف على المثيرات المحببة للفرد، بحيث تُعطى له تلك الاستبيانات ويعمل على الإجابة عليها، ومن ثمّ تصحّح وتحلّل البيانات حول المثيرات الأكثر قابليةً ورغبةً وتأثيراً على السلوك، ويمكننا استخدام أسلوب المراقبة وخاصةً عند التعامل مع مشكلات الأطفال السلوكية؛ للتعرف على نمط المعززات المحببة لهم (سمارة وآخرون، 1999، ص50).
4. **كمية الثواب المستخدمة:** ترتبط فعالية الثواب مع كمية المعزز الموظفة، وتعتمد كمية المعززات الموظفة على نوع المعزز المستخدم، فتقديم المعزز بكمية ملائمة قد يجنبنا مشكلات الإشباع ممّا يفقد الثواب قيمته الثوابية، فإذا استخدمنا المعززات الغذائية؛ نجد بأنّ كمّيته يجب أن تراعي مشكلة الإشباع، وذلك تجنباً لفقدان قيمة المعزز، بالإضافة إلى أنّنا يجب أن نقدّم المعزز وكمّيته بما يتلاءم مع طبيعة السلوك المستهدف، وحتىّ نضمن الفاعلية المثلى للتعزيز لا بدّ من التنوع و الاختلاف في اختيار المعززات، فيمكن الاعتماد مثلاً على المعززات الغذائية، بالإضافة إلى المعززات الاجتماعية (أبو حماد، 2008، ص200-201).
5. **فورية الثواب:** يجب تقديم المعزز بشكل مباشر بعد حدوث السلوك لضمان استمرارية ذلك السلوك، فتقديم المعزز بعد حدوث السلوك مباشرة قد يكون أكثر فاعلية من تقديمه بعد فترة من حدوث السلوك، إلا أنّ فورية الثواب تعتمد بشكل أساسي على نوع المعزز، فالمعززات الاجتماعية ذات طبيعة تسمح بتقديمها مباشرة بعد حدوث السلوك، أمّا المعززات النشاطية أو المادية؛ فيتطلب تقديمها فترة من الزمن؛ وذلك لحاجتها للإعداد

والتَّجْهِيز، وإنَّ تأجيل تقديم الثَّواب قد يُوَدِّي إلى أنماطٍ سلوكيَّةٍ أخرى غير مستهدفةٍ حدثت بعد حدوث السُّلوك وخلال لحظة الثَّواب، بالإضافة إلى أنَّ تأخير الثَّواب قد يُوَدِّي إلى إطفاء السُّلوك، ولكي نعمل على معالجة هذه المشكلة، لا بدَّ لنا من الاعتماد على المعرَّزات الاجتماعيَّة (فطيم، 1998، ص160).

6. ثبات الثَّواب: تعتمد فعاليَّة وأثر المعرَّزات على الثَّبات في تقديمه مباشرةً بعد السُّلوك، بالإضافة إلى الثَّبات في كمِّيَّته؛ حيث إنَّ الفرد غالباً ما يحتاج إلى تعزيزٍ ثابتٍ نسبياً خلال فترات اكتساب السُّلوك في البداية.

إنَّ عمليَّة تعزيز السُّلوك في هذا المعنى تكون بعيدةً عن الفوضى والتَّخْبُط، فالثَّواب يجب أن يقدِّم بعد حدوث السُّلوك، وضمن مواقف معيَّنة، وضمن كمِّيَّاتٍ محدَّدة؛ لضمان التَّأثير الإيجابي المأمول، وتشجيع الطِّفل الصَّغير يكون بصورة الاحتضان والتَّقْبِيل والملاطفة (فطيم، 1998، ص162).

7. مستوى الحرمان أو الإشباع: إنَّ أثر الثَّواب يعتمد على درجة إشباع الفرد منه، فإذا تمَّ تقديم الثَّواب بشكلٍ مستمرٍّ، وحصل الفرد على كمِّيَّاتٍ كبيرةٍ منه، فإنَّ الفرد سيشعر بحالةٍ من الإشباع من المثير المعرَّز، الأمر الذي سيُوَدِّي إلى فقدان المعرَّز لصفته الثَّوابيَّة، وضمن هذا المجال تكون المعرَّزات الغذائيَّة من أكثر المعرَّزات عرضةً للإشباع، ممَّا يفقدها قيمتها الثَّوابيَّة، فقد يكون الفرد مدفوعاً للقيام بالسُّلوك من أجل الحصول عليه والشُّعور بالشُّبع، فإنَّ معرَّز (الطَّعام) سيفقد قدرته على تعزيزه إلا إذا انقضت فترةٌ من الزَّمن يشعر خلالها الفرد بالجوع (ضمرة وآخرون، 2007، ص129)، أمَّا فيما يتعلَّق بالحرمان؛ نجد بأنَّ الفرد الذي حرِّم من الثَّواب المستمر؛ أي أنَّ سلوكه خضع للتَّعزيز المتقطَّع لفتراتٍ طويلةٍ؛ سيكون سلوكه أقوى أو أكثر استمراريَّةً؛ لأنَّه اعتاد على فتراتٍ من الحرمان من الثَّواب، ممَّا يُوَدِّي إلى توقُّع الثَّواب في كلِّ مرَّة (أحمد، 2012، ص93).

8. التَّنويع في المعرَّزات: إنَّ الاعتماد على نوعٍ واحدٍ من المعرَّزات قد يُوَدِّي إلى الإشباع، الأمر الذي سيفقد المعرَّز قيمته الثَّوابيَّة، فلا بدَّ من التَّنويع في المعرَّزات، فمثلاً كلمة (ممتاز) قد تفقد صفتها الثَّوابيَّة إذا استخدمها المعلم بشكلٍ دائمٍ، فالإجراء الأمثل هو العمل على إحداث دمجٍ ما بين عددٍ من المعرَّزات النَّشاطيَّة أو الاجتماعيَّة أو الرَّمزيَّة، وذلك لمراعاة التَّنويع والاختلاف لضمان بقاء أثر الثَّواب على السُّلوك (rellily&lewis, 1983,p115).

9. التَّنويه بأسباب الثَّواب: يجب أن يتمَّ إعلام الطِّفل بالسُّلوك الذي نجح في أدائه، وورغبتنا في تعزيزه، فالمعلم قد يقول للطَّالب: لقد أجبت على السُّؤال بشكلٍ صحيحٍ، ولذلك

سأضع لك درجةً إضافيةً في المشاركة، فالتنويه بأسباب الثواب قد يجنبنا مشكلات تعزيز أنماط سلوكية أخرى غير مرغوبة، حدثت في الوقت نفسه الذي حدث به السلوك المستهدف (Nix, et al, 1999 , p68).

10. **درجة صعوبة السلوك:** وتعني مدى تعقيد السلوك المستهدف، أو مدى احتياجه لجهد كبير، فكلما ازدادت درجة تعقيد السلوك؛ أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من الثواب أكثر، فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية الفرد لسلوك بسيط قد لا يكون فعالاً عندما يكون السلوك المستهدف سلوكاً معقداً أو يتطلب جهداً كبيراً.

11. **التحليل الوظيفي:** أن يستند استخدامنا للمعززات إلى تحليلنا للظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد، ودراسة احتمالات الثواب المتوفرة في تلك البيئة؛ لأن ذلك يساعدنا على تحديد المعززات الملائمة، ويزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب، والمحافظة على استمراريته (Daci & Ryan, 1985, P56).

من خلال العرض السابق عن العوامل والأسباب المؤثرة على فاعلية استخدام الثواب تشير الباحثة إلى النقاط الآتية:

- تقديم الحافز (المكافأة) فور إنجاز السلوك المطلوب لكي تكون ذات فاعلية قوية ومؤثرة في شخصية الطفل المتعلم؛ ولهذا يجب برمجة الحوافز، أو برمجة الثواب في عملية التعلم لتحديد عدد المرات التي يمكن أن تقدم المكافأة أو الإثابة إذا حصل السلوك المطلوب.
- ما يعتبره الطفل مكافأة قد لا يكون كذلك من وجهة نظره، وبالمثل ما يعتبره طفل مكافأة قد لا يعتبره طفل آخر مكافأة.
- عدم انتظام الثواب؛ وذلك بتقديمه على نحوٍ متقطع أكثر فاعلية من انتظامه على نحوٍ مستمر.
- تحدث الآثار القصوى للثواب عندما يتبع الاستجابة حتى ينتج الأثر، وكلما اقترب زمان في الاستجابة؛ زاد احتمال الارتباط، ومن ناحية أخرى فإن الثواب يتضمن عنصر التعزيز.
- مراعاة الظروف البيئية المحيطة بالطفل عند تقديم التعزيز لتحديد نوع المعزز الملائم للطفل وبيئته المحيطة.

سادساً: بعض مظاهر الثواب المستخدم في العملية التعليمية:

هناك مجموعة من مظاهر الثواب بنوعها المادية والمعنوية بحسب الموقف التعليمي:

تتجلى هذه المظاهر المادية على صعيد التلميذ المجد والمواظب من أجل حثه على المتابعة والاستمرار، وفي سبيل جذب انتباه التلاميذ الضعفاء لتحفيزهم على العمل والجد ، وتظهر في الأمور التالية:

- ❖ زيادة العلامات الشهرية أو الفصلية.
- ❖ الاستعانة به في الصف للمشاركة في الشرح والإجابة.
- ❖ استدعاء مدير المدرسة إلى الصف للتثويه بجودة عمله ومثابرتة.
- ❖ جعله محور العمل المشترك مع زملائه التلاميذ.
- ❖ تسجيل اسمه في لائحة المميزين أخلاقياً ودراسياً.
- ❖ إقامة حفل تكريمي له؛ لإظهار مزاياه الجيدة والحسنة.
- ❖ طلاقة الوجه، وابتسامة مشوقة عند إجابته واستقباله.
- ❖ الإجابة على أسئلته بصدق منشرح.
- ❖ الاستجابة لطلباته ورغباته وتحقيقها.
- ❖ ضحكة مفرحة لحسن إجابته واستقباله (Koh ,1994 ,p47).

سابعاً: أسس توجيه الثواب واستثماره تربوياً:

1. استبعاد أساليب الثواب المادية، وإقرار تشجيع قيم داخلية المنشأ محلها.
2. أن تكون الغاية من أساليب التقييم التربوي التعلم والحصول على المعرفة، لا تقديم الثواب للطفل.
3. من الممكن الاعتماد على أساليب الثواب اللفظية؛ لأنّ طفل هذه المرحلة يتأثر بالاستحسان الاجتماعي، كما بينت بعض الدراسات أهميّة الثواب اللفظي في تقدّم الأطفال في القدرة على التعبير، وشرح معنى الكلمات (Honeycutt & soar, 1970,) (p12).

وبالنظر إلى المظاهر السابقة التي رصدتها الدراسات والبحوث، ترى الباحثة أنّه يمكن وضع هذه المظاهر في أربعة محاور رئيسية على النحو الآتي:

المحور الأول: هناك أنواع من الثواب مادي ومعنوي يمكن تقديمها للطفل لتقوية الدافعية لديه في القيام بالسلوك المرغوب.

المحور الثاني: تقديم الثواب يولد الرغبة الكبيرة في القيام بالعمل أو السلوك المرغوب به من قبل الآخرين.

المحور الثالث: هناك تحفّظات استخدام الثّواب لتأكيد فاعليّته واستخدامه بأسلوبٍ تربويّ ثابتٍ وخاصةً حين يكون الثّواب على هيئة مكافأةٍ ماديّةٍ صريحةٍ.

المحور الرابع: يمكن الاعتماد على أكثر من نوعٍ من الثّواب، منها: الثّواب اللفظي لمدى أهمّيّته في تحسين الحصيلة اللّغويّة عند الطّفل.

ثامناً: تحفّظات المبالغة في استخدام الثّواب:

على الرغم من أنّ التّجارب الكثيرة التي أكّدت على فاعليّة الثّواب في التّربية والتّعليم، إلّا أنّنا نشير إلى تحفّظات هامّةٍ على المبالغة في استخدام الثّواب بأسلوبٍ تربويّ ثابتٍ، وخاصةً حين يكون الثّواب على هيئة مكافأةٍ ماديّةٍ وصريحةٍ.

الثّواب الذي يتّخذ صورة مكافأةٍ يحدّدها الرّاشدون والمعلّمون والآباء بشكلٍ مبالغٍ فيه (نوعٌ من الرّشوة)، وقد تقود إلى الانقياد والرّضوخ للسلطة لا إلى الابتكار والنّشاط الدّاتي، وقد تكوّن لدى الطّفل اتّجهاً نفسياً من نوعٍ ما، وبالتالي فالنّشاط الذي يقوم به من أجل المكافأة الخارجيّة على عمليّات الحصول عليها، وتصبح القاعدة في السّلك هي (الغاية تبرّر الوسيلة) بحيث يسعى المتعلّم للحصول على المكافأة بأيّسر السّبل.

الثّواب حين يتّخذ صورة مكافأةٍ يكون تنافسياً في طابعه، بمعنى أنّه في الوقت الذي نجد فيه شخصاً أو عدّة أشخاصٍ يحصلون على مكافأةٍ، فإنّ كثيراً من الطّلاب قد يتعرّضون للإحباط، وإذا كانت لدينا جائزةٌ واحدةٌ وعددٌ كثيرٌ من المتسابقين؛ فلا بدّ من مواجهة مشكلات الذين يخسرون (Martn, 2004, p46).

تاسعاً: أنواع التعزيز:

1- التعزيز الإيجابي: هو مثيرٌ يؤدي ظهوره إلى تقوية السلوك، أو زيادة احتمال حدوث السلوك الذي نرغب فيه؛ مثل تقديم قطعة حلوى للطفل بعد تنظيف حجرته، وترتيب سريره (عبد القادر، 1998، ص23)، ويتضمن الثواب الإيجابي أمرين:

الأمر الأول: وهو قيام الشخص بسلوك ما، ويتبع هذا السلوك عواقب ونتائج معينة.

الأمر الثاني: هو زيادة احتمالات قيام الشخص بسلوكٍ مشابهٍ إذا تكرر الموقف.

مثال قيام الطفل بعملٍ يرضى عنه الوالدان، فيثني عليه الوالدان، ويقدمان الشكر له، ويعود الطفل للقيام بالعمل، وتتكون لديه الرغبة في تكرار السلوك ذاته، وهو تجربة سارة لاحقة (نتيجة) لاستجابة ما (سلوك)، إذا كان هذا الحدث يؤدي إلى زيادة استمرار قيام السلوك (حسين، 2008، ص208).

ومن المهم التفريق ما بين الثواب الإيجابي والمكافأة من خلال تعريف الثواب الإيجابي بأنه الأثر الذي يتبع السلوك ويؤدي إلى زيادة حدوثه، أما المكافأة فهي عبارة عن تلقّي الفرد لشيءٍ محبّبٍ لقاء قيامه بخدمةٍ أو إنجازٍ معينٍ، وبالرغم من وجود مكافآتٍ عالية المستوى أو عالية القيمة، إلا أنها ليست بالضرورة مؤثرةً على زيادة حدوث السلوك (عبد القادر، 1998، ص24).

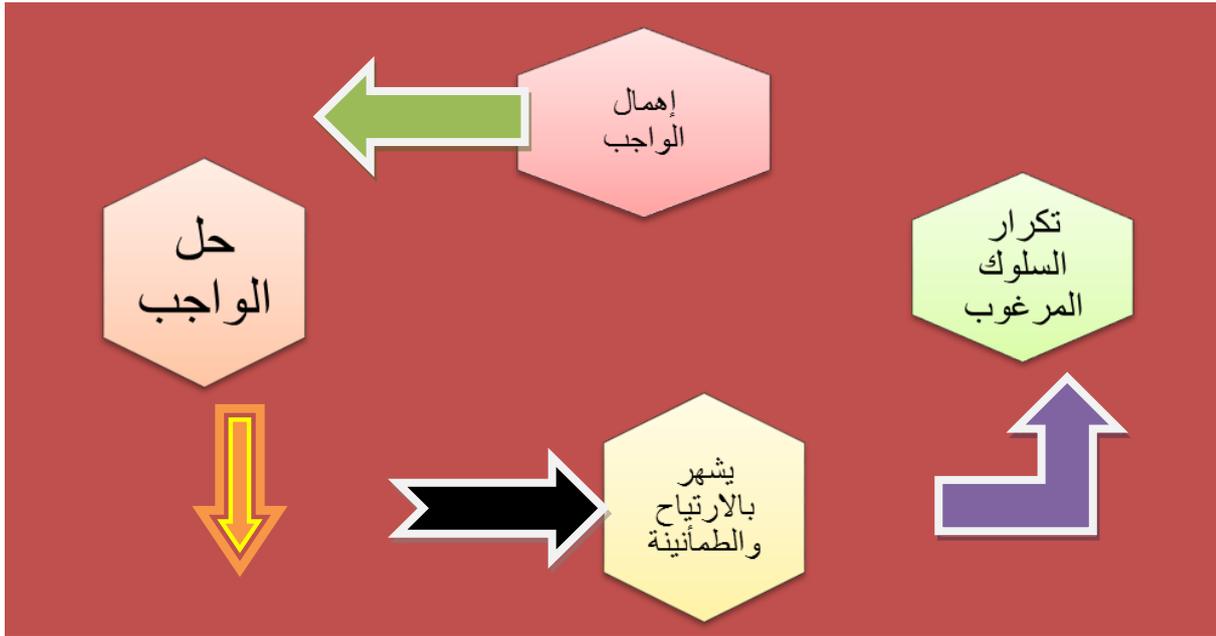
❖ **ويُقسّم الثواب الإيجابي إلى نوعين من الثواب:**

أ- المعزز الأولي الإيجابي:

الثواب الإيجابي يتحدّد بالإجراءات التي تلحق السلوك وتعمل على زيادة احتمالات حدوثه في المستقبل، وهناك من يصنّف المعززات بناءً على أسس التعلّم، فهناك معززاتٍ إيجابيةٍ شرطيةٍ، ومعززاتٍ إيجابيةٍ غير شرطيةٍ، وهذا ما اصطُح على تسميته بالمعززات الأولية (غير الشرطية)، والثانوية (الشرطية)، فالمعززات الأولية السلبية: هي المعززات التي لا تتطلّب خبرةً من قبل الفرد لتؤثّر على سلوكه، فالماء أو الغذاء يعتبران من المعززات الأولية لاستجابات الجوع أو العطش للأفراد، ومن المهم ملاحظة بأنّ المعززات الأولية (غير الشرطية) قد لا تكون قادرةً على التأثير في السلوك وتعزيزه بشكلٍ دائمٍ، فالفرد الذي تناول طعامه وشعر بالشبع نجد بأنّ تقديم الطعام له وهو في حالة الشبع قد لا يخدم كمثيرٍ معززٍ، فالمعزز الأولي قد تتحكّم به ظروف (الحرمان والإشباع)، بمعنى أنّ حالة الفرد التي تسبق تقديم الثواب قد تتحكّم في مدى تأثيره على السلوك (أبو حماد، 2008، ص199-198). تمثّل المعززات أو المنبهات الأولية حاجات الطفل الأساسية التي تقوم عليها حياته، وتحفظ له وجوده بوصفه كائناً حياً لا يُستغنى عنه، كالطعام

والشَّراب فهي تشبع حاجة الطَّفل للبقاء والاستمرار، لأنَّها معرَّزاتٌ بيولوجيَّةٌ يحتاج إليها الجسم لنموِّه واستمراره، غير أنَّ هذه المعرَّزات ينتهي تأثيرها على السُّلوك بمجرد الحصول عليها، ممَّا يقلُّ من قيمتها التَّعزيزيَّة، وهي كما يقول الدُّكتور حمدان: ليست محفِّزةً للتَّعلُّم، إنَّما يستخدمها المتعلِّم بواسطة إقرانها بالإجابة المرغوبة لإحداث التَّأثير أو التَّعديل المطلوب على سلوك الطَّفل. وهذا النَّوع ملائمٌ لأطفال الرُّوضة والحضانة، وبطيء التَّعلُّم، حيث يجذب انتباههم، وينال اهتمامهم، ويشبع حاجاتهم، لأنَّه يمسُّ غرائزهم، ويشبع مطالبهم الأساسية. (سليمان، 2009، ص230-231)

مثال: المعلِّم يعلن لأطفاله أنَّ من يحلِّ الوظيفة أو الواجب بنسيبةٍ معيَّنةٍ من الصَّواب، يستخدم نوعاً من الطَّعام المحبَّب، فيكون ذلك حافظاً على الاجتهاد، ويؤدِّي تقديم المكافأة إلى التَّعزيز، وتكرار التَّعزيز يؤدِّي إلى ثبات السُّلوك وزيادته، وإلى الشُّعور بالارتياح والنِّقَّة بالنَّفْس، كما هو موضَّح في الشكل التَّالي:



ب- أمَّا المعرَّزات التَّانوية الإيجابيَّة: فهي تلك المثيرات التي تلحق بالسُّلوك، وتحتاج إلى خبرةٍ للتَّعلُّم لاكتساب صفة النَّوَاب، فالمال أو العلامات بطبيعتها قد لا تؤثر على السُّلوك إلاَّ أنَّ خبرات التَّعلُّم الشَّرطي تعمل على تغيير صفة تلك المثيرات من مثيراتٍ محايدةٍ تتبع السُّلوك إلى مثيراتٍ معرَّزةٍ له، فالجوائز والدَّرجات الدَّراسيَّة والنُّقود ستصبح مثيراتٍ معرَّزةٍ من خلال التَّعلُّم، فعلى العكس من المعرَّزات الأولى نجد أنَّ المعرَّزات التَّانوية لا تقوم بعمل النَّوَاب

بشكلٍ آليٍّ، حيث إنَّ خبرات التَّعلُّم الشَّرطي قد تلعب دوراً في إظهار المعرَّزات التَّأنويَّة، فالجائزة بطبيعتها قد لا تكون مثيراً تعزيراً، فهي بذلك مثيرٌ حياديٌّ، أمَّا إذا تمَّ إقرانها مع حدثٍ معرَّزٍ؛ مثل الأكل والشُّرب لعدَّة مرَّاتٍ متواليَّة، فإنَّها قد تعمل على تعزيز السُّلوك حتَّى لو لم يظهر المعرَّز الأوَّلي (طعام -شرب)، كذلك كلُّ المعرَّزات التَّأنوية الأخرى مثل شهادات الشُّكر، التَّرفيعات، الرُّتب الوظيفيَّة، وغيرها من المعرَّزات (عيسى، 1993، ص37).

2- التَّعزيز السُّلبي:

المعرَّز السُّلبي هو ذلك الإجراء الذي يشير إلى سحب مثيرٍ غير محبَّبٍ أو منفراً، الأمر الذي يودِّي إلى زيادة احتمالات حدوث السُّلوك بالمستقبل، يبكي الطُّفل ليحصل على ما يريد فيستجيب الأب لهذا البكاء ويتوقَّف الطُّفل عن البكاء ما الذي حدث؟ المثير المنفر (البكاء)، تمَّ التخلُّص منه، وبالتالي: فإنَّ الطُّفل قد تمَّ تعزيره سلبياً من خلال سلوك الأب ومن المحتمل أن يستجيب الأب بنفس الطَّريقة القادمة (الريماوي، 2004، ص174). ومن هنا نجد أنَّ المثير يكون معرَّزاً سلبياً إذا عمل على تجنُّب موقفٍ غير محبَّبٍ بعد حدوث السُّلوك، وأدَّى إلى زيادة احتماليَّة تكرار السُّلوك بالمستقبل، وكما هو الحال في الثَّواب الإيجابي، فليس كلُّ معرَّزٍ يمكن اعتباره معرَّزاً سلبياً حتى ولو انطوى على إزالة الإزعاج أو الألم أو تجنُّب العقوبة، ومن هنا يمكن توضيح مفهوم الثَّواب السُّلبي من خلال أثره على السُّلوك، إن الثَّواب السُّلبي غالباً ما ينطوي على إزالة مثيراتٍ، أو أحداثٍ منفردة؛ مثل: الصَّدمة الكهربائيَّة، أو الإزعاج، أو العزل والتي تكون ظاهرةً للأفراد قبل حدوث الاستجابة، فالحدث سوف يزول أو سيختفي بشكلٍ فوريٍّ بعد حدوث الاستجابة (سليمان، 2009، ص231).

يقسم المعرَّز السُّلبي إلى قسمين هما:

أ- المعرَّز الأوَّلي السُّلبي:

تُعتبر المعرَّزات مثل الصَّدمة الكهربائيَّة والصَّوت المرتفع والتي تثير الانزعاج والخوف عند الفرد بطبيعتها دون خبرةٍ معرَّزاتٍ أوليَّةٍ سلبية. (عمار، 1999، ص134)

ب- أمَّا المعرَّزات التَّأنوية السُّلبية:

فهي المعرَّزات التي اكتسبت صفة الثَّواب من خلال ارتباطها بخبرات تعلُّم، فتعبيرات الوجه التي تدلُّ على عدم الاستحسان، أو قول كلمة لا، أو إشارة الصُّفر كلها ظروفٌ اكتسبت صفة الثَّواب السُّلبي من خلال خبرات الاقتران مع أحداثٍ منفردة فاكتسبت صفة التَّنفير، إنَّ الثَّواب السُّلبي يحدث من خلال محاولة تجنُّب الفرد أو هروبه من المواقف المنفِّرة، وخلال ذلك يكون الإشراف الإجرائي والكلاسيكي قد تمَّ تضمينه بشكلٍ تامٍّ، فالمثيرات القبليَّة في الموقف قد تشير

إلى ضرورة القيام باستجابة التَّجَنُّب أو الهرب (إشراط كلاسيكي)، وهذا بدوره سيخدم في إنهاء حالة الانزعاج والتَّفْهيم (إشراط إجرائي) تعزيز سلمي. (Honeycutt & Soar, 1970, p67).

في جميع أنماط حياتنا اليومية نجد المعزَّزات السَّلبِيَّة التَّأويَّة نكتسب قوَّة في إظهار استجابات الهرب، وهذا ما يقود إلى ظهور استجابة التَّجَنُّب أو السُّلوك التَّجَنُّبي.

3- المعزَّزات المعممة الشَّرطيَّة:

بعض من المعزَّزات التَّأويَّة الشَّرطية اقترنت مع العديد من المعزَّزات، وهذا ما أطلق عليه اسم المعزَّزات الشَّرطيَّة المعممة، ويتميز هذا النوع من المعزَّزات بالقدرة على تعزيز العديد من أنماط السُّلوك المختلفة، وذلك لقابليَّة إقرانها مع العديد من الأحداث المختلفة، ويعتبر المال مثلاً واضحاً على المعزَّزات الشَّرطية المعممة فهو بطبيعته معزَّزاً ثانويّاً أو شرطيّاً بسبب اكتسابه لقيمته التَّأويَّة من خلال خبرات التَّعلُّم، وهو معمم لتتوَّع الأحداث التَّأويَّة المرتبطة بقيمته كمعزَّز، ومن الأمثلة الأخرى على المعزَّزات الشَّرطيَّة المعممة، الانتباه والاستحسان، إنَّ هذه المعزَّزات تُعتبر معزَّزات شرطيَّة معممة؛ وذلك لحاجتها لخبرات التَّعلُّم وقدرتها على الارتباط بالعديد من الأحداث المختلفة، فالانتباه من قبل أحدهم قد يلحقه الاتِّصال الجسدي، أو المكافأة، أو الابتسام، أو الحصول على جوائز ماديَّة مثل الطَّعام (ضمرة وآخرون، 2007، ص119).

وهناك من يصنّف المعزَّزات على الشكل التالي:

1- المعزَّزات الغذائيَّة:

المعزَّزات الغذائيَّة وهي كلُّ الأشياء الملموسة التي تكون قيمتها مرتبطةً بإرضاء الحاجات الحيويَّة، ولهذا لا يحتاج الطِّفل إلى تعلُّم فائدتها، وهي ذات أثرٍ بالغٍ في السُّلوك، وخاصَّةً سلوك الأطفال الصِّغار إذا ما كان إعطاؤها للطِّفل متوقِّفاً على تأديته للسُّلوك المطلوب، والمعزَّزات الغذائيَّة تشمل كلَّ أنواع الطَّعام والشَّراب والحلويات التي يفضِّلها الأطفال، فقطعة الحلوى قد تكون معزَّزاً لسلوك الطِّفل المنضبط داخل الصَّفِّ (ابراهيم وآخرون، 1990، ص74)، ومن المهم ملاحظة بأنَّ استخدام هذا النوع من المعزَّزات يترتَّب عليه مشكلاتٌ عديدة؛ إذ ليس مقبولاً أن نجعل قيام الطِّفل بالسُّلوك المرغوب مرهوناً بحصول الطِّفل على ما يحبُّ من الطَّعام والشَّراب، كما أنَّ إحدى المشكلات الأساسيَّة التي تواجه المربي عند استخدام المعزَّزات الغذائيَّة تتمثَّل في مشكلة الإشباع، والتي تعني أنَّ المعزَّز يفقد فعاليته وتأثيره بعد تناوله أو الحصول عليه؛ وذلك لتداخل حسابات الإشباع والحرمان، فمن السُّهولة الوصول إلى مرحلة الإشباع، بالإضافة إلى أنَّ معدَّل السُّلوك قد لا يزداد مع استخدامنا لهذا النوع من المعزَّزات، ومن هنا نوصي باستخدام هذا النوع من المعزَّز بالتوازي مع المعزَّزات الأخرى. (Martn, 2004, p45).

وبالإمكان التغلب على هذه المشكلة باستخدام أكثر من معرّزٍ واحدٍ، وتجنّب إعطاء كمّيّاتٍ كبيرةٍ من المعرّز نفسه، وإقران هذه المعرّزات بمعرّزاتٍ اجتماعيّةٍ (حسين، 2008، ص203).

2- المعرّزات الرّمزيّة:

وهي عبارة عن رموزٍ أو إشاراتٍ تُعطى للطفّل بعد قيامه بالسلوك المطلوب، قد لا تكون المعرّزات الرّمزيّة قيّمةً في حدّ ذاتها، ولكنّها تكتسب قيمتها من خلال إمكانيّة استبدالها بمعرّزاتٍ أخرى، ومن أكثر الأمثلة شيوعاً على المعرّزات الرّمزيّة في الوسط التّربوي لوحة النّجوم، حيث إنّ الطّفّل يحصل على رمزٍ أو نجمةٍ نظير قيامه بالسلوك المطلوب، وبعد فترةٍ ينتمّ جمع ما حصل عليه الطّفّل من نجومٍ أو رموزٍ واستبدالها له بأنواعٍ مختلفةٍ من المعرّزات المحبّبة إليه، إنّ الاعتماد على المعرّزات الرّمزيّة قد يكون له جوانب إيجابيّةٍ من خلال تأثيره على السلوك بشكلٍ مباشرٍ، بالإضافة إلى قلّة احتماليّة الوصول إلى مرحلة الإشباع من خلال إمكانيّة استبدال تلك الرّموز بالعديد من المعرّزات الإيجابيّة المعممة مثل النّقود، ومن العوامل التي يتوقّف عليها نجاح هذه الطريقة أن تكون لها قاعدةٌ ثابتةٌ يعلمها الطّفّل بالاتّفاق بيننا وبين الطّفّل، ويكون واضح البنود، سهل الحفظ في حدود قدرات الطّفّل (الفتلاوي، 2005، ص286-287).

3- المعرّزات الماديّة:

وتشمل الأشياء التي يحبّها الأطفال (كالألعاب، القصص، الألوان، الأفلام، الصّور، الكرة، النّجوم)، وتكمن أهميّة هذا النّوع من المعرّزات في إمكانيّة تطبيقها بصورةٍ سهلةٍ بعد حدوث السلوك، وقلّة كلفته، وتأثيره على سلوك الأفراد بشكلٍ فوريٍّ (ضمرة وآخرون، 2007، ص126)، وبالرغم من فاعليّة هذه المعرّزات إلا أنّ هناك من يعترض على استخدامها، ويقول: إنّ تقديم معرّزاتٍ خارجيّةٍ للطفّل مقابل تأديته للسلوك المطلوب منه يعتبر رشوةً من قبل الأهل أو المرّبي (حسين، 2008، ص203).

4- المعرّزات النّشاطيّة:

وهي نشاطاتٌ محدّدةٌ يحبّها الطّفّل، يُسمح له القيام بها حال تأديته للسلوك المرغوب فيه، حيث يُسمح للطفّل ممارسة اللعب مثلاً بعد أداء السلوك المرغوب فيه، أو الاشتراك في الرّحلات أو المباريات، أو السّماح للطفّل بمشاهدة التّلفاز، أو اللّعب بالألعاب الإلكترونيّة، أو القيام بدور عريف الصّفّ، أو السّماح له بالخروج مع أصدقائه بعد أن يقوم بترتيب غرفته، وزيادة فترات الاستراحة، والمشاركة في الحفلات المدرسيّة والألعاب الرّياضيّة، والاشتراك في مجلّة الحائط، والاشتراك في الرّحلات التّرفيهيّة؛ كالذهاب إلى الملاهي، والحدائق العامّة، وزيارة الأقارب (حسين، 2008، ص206).

5- المعززات الاجتماعية:

وهي عبارة عن مجموعة من المعززات الشرطية الثانوية، والتي اكتسبت صفة الثواب من خلال ارتباطها وإقرانها بأحداثٍ أو مثيراتٍ تعزيرية، ومن الأمثلة على المعززات الاجتماعية: استخدام كلمات المدح اللفظي، والتعبيرات الوجهية، مثل: الابتسامة، والتصفيق، ومدح الطفل أمام الأطفال الآخرين، وكذلك اللمسات الدالة على الرضا؛ مثل: الاحتضان، والربت على الكتف، ومنح الطفل شهادة تقدير، وغالباً ما يستخدم هذا النوع من المعززات مع الأطفال؛ لما له من أهمية ودورٍ في تقوية وزيادة السلوك المرغوب فيه، وفي تعديل السلوك غير المرغوب، وتتميز المعززات الاجتماعية بعددٍ من المميزات منها: أنّ المدح وغيره من المعززات الاجتماعية تكون فعالة جداً في تعديل السلوك، فهي عادةً تؤدي إلى زيادة السلوك المقبول، وأنّ الثواب الاجتماعي أمرٌ سهل التنفيذ من قبل المعلم فهي غير مكلفة ولا تحتاج إلى إعداد، كما أنّ المعززات الاجتماعية تختلف عن المعززات الغذائية كالطعام مثلاً في أنّه عند عدم استخدامها لا يتولد الشعور بالحرمان للطفل (سليمان، 2009، ص233)، ومن المهم ملاحظة أنّ هذا النوع من المعززات غير مكلف، بالإضافة إلى إمكانية استخدامه بسهولة ومباشرةً بعد حدوث السلوك إلى جانب تأثيره الفعال على السلوك، ومن النقاط التي تظهر أهمية المعززات الاجتماعية: تلك الرغبة لدى معدل السلوك للوصول بالأفراد للاعتماد على هذا النوع من المعززات بدلاً من المعززات ذات الطابع المادي أو اللفظي أو النشاطي، فالثواب مهما كان نوعه يجب أن يكون فعالاً وذو قيمة بالنسبة للطفل، وكلّما جذب انتباه الطفل كان تأثيره أكبر، بذلك يبقى الطفل منشغلاً بأداء السلوك المطلوب، وفي الوقت نفسه متشوقاً لاستلام مكافأته (Honeycutt & Soar, 1970, p97).

باستعراض ما سبق تمكّنت الباحثة استخلاص ما يلي:

المعززات: هي بمثابة حافزٍ داخلي يحرك الطفل نحو السلوك المرغوب به من قبل الآخرين، وهي عبارة عن أشياء مادية ومعنوية محببة للطفل للقيام بها، وتشمل محفزات مادية واجتماعية ومعنوية، كالاستحسان والثناء والمدح والتشجيع للطفل من أجل تكرار السلوك المرغوب وتحفيزه على القيام به مرةً أخرى.

المعززات مهما كانت سواءً اجتماعية أو مادية أو معنوية كلّها تحفز الطفل نحو السلوك المرغوب.

أفضل المعززات للطفل للقيام بالسلوك المرغوب هي معززات مادية:

النَّوَابِ الْمَسْتَمِر: هو الأسلوب الذي تقدّم فيه الإثابة للطفّل بعد كلّ استجابةٍ مرغوبٍ فيها قام بها، ويستخدم هذا النوع في تدريب الطّفّل على تعلّم السلوك المطلوب إليه في المراحل الأولى من عمليّات تشكيل السلوك المرغوب فيه أو تعديله.

النَّوَابِ الْمَتَقَطِّع: هو الأسلوب الذي تقدّم فيه الإثابة لبعض السلوكيّات الصّحيحة دون غيرها، وهذا النوع من النَّوَابِ يُعطى عادةً في مرحلةٍ من تعلّم السلوك.

عاشراً: جداول التّعزير:

تسمّى العلاقة ما بين لواحق السلوك والسلوك بجداول التّعزير، حيث إنّ ظهور التّعزير لا يكون عشوائياً، بل هناك نظامٌ خاصٌ يتحكّم به، وهذا ما اصطلح على تسميته بجداول التّعزير.

في جداول النَّوَابِ البسيطة نجد أنّ الاستجابة تعزّز في كلّ مرّة تحدث فيها، وفي هذه الحالة يكون اسم الجدول الذي تتبع له هذه الاستجابة التّعزير المتواصل، أمّا إذا قدّم التّعزير بعد حدوث عدّة استجابات؛ يسمّى النَّوَابِ جدولاً تعزيراً متقطعاً

والنَّوَابِ المتقطع والمستمر يفرزان استجاباتٍ مختلفةً في درجة الأداء، وهذه الاختلافات تظهر خلال ثلاث مراحل في التّعليم:

- 1- **المرحلة الأولى:** لتعلّم أو اكتساب السلوك، يكون من الأفضل الاعتماد على التّعزير المتواصل أو المستمر؛ لحاجتنا لتثبيت السلوك وإظهار السلوك في أعلى درجات حدوثه.
- 2- **المرحلة الثانية:** لا بدّ لنا من الاعتماد على جداول التّعزير المتقطع، لضمان ظهور الأداء المرتفع، وبالرغم من أهميّة التّعزير المتواصل والمستمر خلال مرحلة اكتساب السلوك، إلا أنّ التّعزير المتقطع يوصى به خلال مرحلة استمرار السلوك.
- 3- **المرحلة الثالثة:** من التّعلّم تظهر واحدة من ميزات التّعزير المتقطع وهي الإطفاء، فإذا أردنا إنهاء العلاقة ما بين المعزّز والاستجابة؛ نجد بأنّها ستكون أسهل وأسرع إذا ما كان السلوك معتمداً على النَّوَابِ المستمر، مقارنةً مع الاستجابة التي تعتمد على النَّوَابِ المتقطع، والتي تكون متميّزةً بالمقاومة للإطفاء (ضمرة وآخرون، 2007، ص130).

يمكن تصنيف جداول النَّوَابِ اعتماداً على العديد من المتغيّرات، إلا أنّ أكثر المتغيّرات استخداماً تلك التي تعتمد على تكرار السلوك أو فترة السلوك؛ حيث تسمّى جداول النَّوَابِ التي تعتمد على عددٍ معيّنٍ من الاستجابات بجداول النسبة، والجداول التي تعتمد على مرور فترةٍ زمنيّةٍ معيّنة بعد حدوث السلوك بجداول الفترة.

أ- جداول النسبة:

تعتمد هذه الجداول على تعزيز السلوك بعد عددٍ معيّنٍ من الاستجابات، مثلاً سيتمُّ تعزيز الطالب بعد كلِّ استجابةٍ صحيحةٍ له، وهناك نوعان من هذه الجداول:

1- جداول النسبة الثابتة:

يُعطى التّعزيز للفرد بعد حدوث أو تكرار عددٍ ثابتٍ ومعلومٍ من الاستجابات، ويمكن تحديد ذلك العدد من الاستجابات من خلال نسبة ثابتة مرتين مثلاً، وهذا يشير إلى أنّ السلوك سيتمُّ تعزيزه بعد ظهور استجابتين (قطامي، 2010، ص172)، ويتبع لهذا الجدول العديد من أنماط سلوكنا اليومية؛ مثل: حل الواجبات اليومية أربع مراتٍ سيؤدّي إلى حصول الطالب على درجاتٍ إضافيةٍ من المعلم، إنّ السلوك الذي يتبع جداول النسبة الثابتة سيتميّز بالتكرار والارتفاع في معدّله قبل الحصول على الثّواب، إلا أنّه سيواجه فترة خمودٍ بعد الحصول على الثّواب مباشرةً (ضمرة وآخرون، 2007، ص132-133).

2- جداول النسبة المتغيرة:

يعتمد تعزيز السلوك حسب هذا الجدول على تكرار الاستجابات، إلا أنّه يتبع عدد استجاباتٍ غير محدّدٍ، وبالرغم من اختلاف عدد مرّات حدوث السلوك في كل مرّة يتمُّ التّعزيز فيها إلا أنّ العدد يدور حول متوسطٍ معيّنٍ، ومن الأمثلة على السلوك الذي يتبع جداول ثواب النسبة المتغيرة سلوك المشاركة في الصّفّ (Koh, 1994, p69)؛ كأن يعطي المعلم التّعزيز بعد أوّل ثلاث إجاباتٍ، ثمّ بعد سبع إجاباتٍ متتالية، ثمّ بعد تسع إجاباتٍ، وتُعتبر هذه الجداول من النّوع المعزّز للتعلّم وتقويته ويعمل على استمراره. (قطامي، 2010، ص172)

ب- جداول الفترة:

تعتمد هذه الجداول على تعزيز السلوك المستهدف بعد مرور فترةٍ زمنيّةٍ على حدوثه، وقد تكون هذه الفترة ثابتةً أو متغيرةً، ويمكن تقسيم جداول الفترة إلى نوعين:

1- جداول الفترة الثابتة:

في هذا النّوع من الجداول يُعطى التّعزيز بعد مرور فترةٍ زمنيّةٍ ثابتةٍ؛ حيث إنّ السلوك يعزّز لأوّل مرّةٍ يحدث فيها بعد مرور تلك الفترة لهذا النوع، وهذا يدلُّ على أنّ السلوك سيعزز إذا حدث بعد مرور دقيقة، حيث إنّ أوّل استجابةٍ أو سلوكٍ يظهر بعد مرور الفترة الزّمنيّة المنوّق عليها يتبعه الثّواب مباشرةً، وإذا ما حدث السلوك قبل مرور الفترة الزّمنيّة المحدّدة والثابتة؛ فلا يتمُّ تعزيزه، ومن أهمّ ميزات السلوك الذي يتبع هذا الجدول مروره بفترةٍ من الخمود بعد الحصول على الثّواب (الزريقات، 2007، ص162)

وقد يكون سلوك الطلبة قبل الامتحانات تابعاً لهذا الجدول، فهم لا يتابعون دراستهم في بديهة الفصل الدراسي، ولكن عند اقتراب فترة الحصول على التعزيز يقوم الطلبة بتكثيف جهودهم للحصول على الدرجات المرتفعة في الامتحانات، وبعد ذلك (بعد انتهاء الامتحان) يدخل الطلبة في فترة خمودٍ لسلوك الدراسة، ومن المهم ملاحظة أنّ فترة الخمود في السلوك التابع لجدول الفترة الثابتة تعتمد على طول فترة الثواب مثلاً إذا كان الامتحان الأول الذي درسه الطلبة بعيداً عن الامتحان الثاني (فترة شهرين مثلاً) فإنّ احتمالات طول فترة الخمود في سلوك الدراسة بعد الامتحان الأول ستكون طويلةً (Martn, 2004, p66).

2- جدول الفترة المتغيرة:

التعزيز يقدم في هذا النوع من الجداول اعتماداً على سلسلة عشوائية من الفواصل الزمنية، فبعد أن يعزز الطفل قد ينتظر خمس دقائق أو مدة ثلاثين دقيقة، وعليه فإنّ الفترة تتنوع من تعزيز لآخر. (الزريقات، 2007، ص164) إنّ السلوك الذي يتبع جدول الفترة الزمنية المتغيرة قد يكون قادراً على البقاء ومقاومة الانطفاء، بالإضافة إلى عدم مروره بفترة خمودٍ بعد الحصول على التعزيز، فالمعلم الذي يحرص على أن يفرض امتحانات مفاجئة على طلبته، فإنّه سيدفع بالطلبة للدراسة في كلّ الأوقات تحسباً للامتحانات، مقارنةً بالمعلم الذي يحدّد أوقاتاً محدّدة لكلّ امتحان (ضمرة وآخرون، 2007، ص135)

فترة الخمود	صفات السلوك	شرط الثواب	اسم الجدول	مثال
تحدث فترة خمود للسلوك بعد الحصول على المكافأة.	يمكن إطفائه وقد لا يستمر بعد الحصول على التعزيز	بعد حدوث عددٍ معيّن من الاستجابات	جدول النسبة المتغيرة	المكافأة بعد حلّ الواجبات المدرسية
لا تحدث فترة خمود للسلوك بعد الحصول على المكافأة	يقاوم الإطفاء ويستمر بعد الحصول على المعزز	بعد حدوث عددٍ غير محدّد من الاستجابات	جدول النسبة المتغيرة	المكافأة بعد استجابة الطالب لأسئلة المعلم
تحدث فترة خمود للسلوك بعد الحصول على الثواب.	يمكن إطفائه ويضعف بعد الحصول على الثواب	بعد مرور فترة زمنية ثابتة حدوث أول استجابة	جدول الفترة الثابتة	النشاط الذي يسبق التقويم السنوي
لا تحدث فترة خمود للسلوك.	يقاوم الإطفاء ويستمر بشكلٍ قويّ بعد الحصول على الثواب	بعد مرور فترة زمنية غير ثابتة لحدوث أول استجابة	جدول الفترة المتغيرة	الامتحانات غير محدّدة الموعد

من خلال العرض السابق يتضح أنّ للتعزيز دوراً هاماً في حياة الطفل إلا أنّ هناك تحفّظات في استخدام التعزيز، وهذا يتطلب من المربين (معلمين، والآهل) إتقان المهارات الآتية كما ترى الباحثة.

• يلاحظ من جداول النسبة إنتاج معدّل استجابة ثابت؛ أي بمعنى أنّ الطّفّل يستجيب بمعدّل مستقرّ خلال دخول وقت احتماليّة التّعزّيز، بالإضافة إلى ذلك فإنّ معدل الاستجابة يزداد مع جداول النسبة الثابتة العالية، ثم يُستأنف إصدار الاستجابة بعد ذلك بسرعةٍ متزايدةٍ إلى أن يحصل على التّعزّيز التّالي:

• يتوقّف الطّفّل على إصدار الاستجابة بعد حصوله على التّعزّيز لمدّةٍ تطول أو تقصر تبعاً لحجم النسب.

• يجب تقديم الحافز (المكافأة) فور إنجاز السّلوك المطلوب لكي تكون ذات فعاليّة قويّة ومؤثّرة في شخصيّة الطّفّل المتعلّم؛ ولهذا يجب برمجة الحوافز، أو برمجة الثّواب في عمليّة التّعلّم لتحديد عدد المرّات التي يمكن أن تقدّم المكافأة أو الإثابة إذا حصل السّلوك المطلوب.

• تجنّب الإجابة المستمرّة التي يمكن استعمالها فقط عندما نبدأ بتدريب الطّفّل على سلوكٍ آخر، وذلك بتقديم المكافأة له كلّما أنجز السّلوك بشكله الصّحيح، وعندما نكافئ الطّفّل لقيامه بالأعمال الصّحيحة فسرعان ما يتمكّن من التّمييز بين الأعمال الصّحيحة والأعمال غير الصّحيحة.

• لا بدّ لنا أن نشير إلى التّحفيز الجزئي، وذلك بالتّقليل من عدد المكافآت لدى قيام الطّفّل بالعمل المطلوب نفسه بشكلٍ دائمٍ، ولا يمكن تطبيق هذا الأسلوب إلّا بعد أن يكون الطّفّل قد اكتسب السّلوك المطلوب لخضوعه لأسلوب الحفز الدائم.

أحد عشر: التّعزّيز عند علماء النّفس السّلوكيّين:

1- **إيفان بافلوف (Pavlov):** العالم الرّوسّي صاحب نظريّة الإشرط الكلاسيكي، ونُعدّ هذه النظريّة من أقدم النظريّات السّلوكيّة التي حاولت تفسير ظاهرة التّعلّم، ويرتكز التّعلّم الإشرطي عند بافلوف على عددٍ من المفاهيم الأساسيّة، ومنها مفهوم الثّواب، ويعرّف بافلوف الثّواب بأنه: حدوث المثير الأصلي بعد المثير الشّرطي بقليل؛ أي: أن يحدث المثير الأصلي تعزّيزاً للمثير الشّرطي لكي يعمل على تقويته وتدعيمه ليصبح قادراً على استدعاء الاستجابة الشّرطيّة (الجعيان وآخرون، 2008، ص 59).

2- **ثورندايك (Thorndik):** أسهم ثورندايك في الأبحاث الأولى لما عرف فيما بعد باسم نظريّة التّعزّيز، وقد كان اعتقاده قوياً بأنّ الإثابة والتّعزّيز هي مفتاح التّعلّم، ويُعتبّر قانون الأثر من أهمّ قوانين ثورندايك، ويشرح ثورندايك قانون الأثر على النّحو التّالي:

إذا ما تكونت رابطة قابلة للتّعديل بين موقفٍ واستجابةٍ؛ فإنّ هذه الرّابطة تتعزّز؛ أي: تزداد قوتها إذا ما صاحبها حالة إشباع، وتضعف؛ أي: تقلّ قوتها إذا ما صاحبها حالة ضيق،

وقوة الأثر المعزز للإشباع تختلف باختلاف الصلة بينها وبين الرابطة، وكلمة قوة تعني هنا المعنى ذاته في قانون الاستخدام (الزيات، 1996، ص189).

3- **سكنر (Skinner):** يعود الفضل في ظهور مفهوم الإشراف الإجرائي إلى عالم النفس الأمريكي سكنر، ويعتبر سكنر من علماء النفس الارتباطيين الذين ارتكزوا على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية، فهو يؤكد على أن السلوك يتأثر بما يتبعه، حيث أشار إلى أن الأنماط السلوكية المتبعة بأنواع معينة من المثيرات تكون أكثر ميلاً في أن تحدث مرة أخرى في المستقبل، مثال الطالب إذا درس بطريقة معينة وحصل على درجة عالية في الامتحان، فإنه يميل إلى استخدام الطريقة نفسها التي استخدمها في الامتحانات المستقبلية (سمارة وآخرون، 1999، ص49).

وقد وصف سكنر ثلاثة أنواع رئيسية للتعزيز تؤثر في سلوكياتنا بشكل ملحوظ وهي:
الثواب المستمر: يُعتبر هذا النوع من الثواب أسهل أنواع الثواب، حيث يحصل فيه الكائن الحي على الثواب فور كل استجابة إجرائية، ويُستخدم هذا النوع من الثواب في المراحل الأولى من تدريب الكائن الحي على المهارة المطلوب تعلمها.

الثواب المتقطع: في هذا النوع يتم تعزيز الكائن بعد فترة معينة بغض النظر عن ظهور الاستجابة المرغوبة من عدمه، ويمكن تقديمه وفق ضوابط وقواعد ثابتة ومتغيرة، فمثلاً فسحة بعد الحصّة الثالثة.

الثواب النسبي: هذا النوع من الثواب محدد بعددٍ من الاستجابات المناسبة والتي يدركها الكائن، في حين أن الثواب المستمر أكثر فاعلية وتأثيراً في تطوير وتقوية السلوك، نجد أن الثواب النسبي يُعتبر أكثر فاعلية وتأثيراً في عملية الاحتفاظ بهذا السلوك (حماد، 2012، ص5-6).

وقد ميّز سكنر بين التعزيز الإيجابي والسلبي:

التعزيز الإيجابي: هو مثيرٌ مريحٌ، عند إضافته للموقف يزيد من معدّل احتمالية وقوع الاستجابة أو السلوك مثل المدح، الابتسام، الجوائز جميعها معززات إيجابية.

التعزيز السلبي: وهو مثيرٌ غير سار، مؤلمٌ، مزعجٌ فعند سحبه من الموقف فإنه يزيد من معدّل احتمالية وقوع الاستجابة، مثال: ولد تخلص من لوم والده على إثر التوقف عن ضرب أخيه الصغير (الجغيمان وآخرون، 2008، ص60).

4- **جون دولار ونيل ميلر:**

المعزز: هو أي حدث يزيد من احتمالية حدوث استجابة معينة، ويوجد نوعان رئيسيان من المعززات الثانوية والرئيسية، المعززات الرئيسية هي تلك التي تفضل الحوافز الرئيسية كالطعام

والماء، أمّا المعرّزات الثّانوية محايدةً تكتسب قيمةً تقديريةً بناءً على ارتباطها بالمعرّزات الرّئيسية، فالمال يُعتبر معرّزاً ثانوياً؛ لأنّه يُستخدم لشراء الطّعام (انجلز، 1991، ص324-325).
ومن خلال ما سبق تعرض الباحثة النّقاط الآتية التي تميّز بها علماء النّفس السّلوكيين.

- ❖ أكّدوا على أهمّيّة الثّواب في التّعلّم والتّعليم كدافعٍ أساسيٍّ عند الطّفل للتّعلّم.
 - ❖ أكّدوا بأنّ التّعزيز يزيد من الاستجابة المرغوبة لدى الطّفل ويقلّل من حدوث الاستجابة غير المرغوبة.
 - ❖ أكّدوا على أنّ التّعزيز أو الثّواب له جانبان؛ جانبٌ إيجابيٌّ، وجانبٌ سلبيٌّ.
 - ❖ أكّدوا الثّواب الذي يعقب مباشرةً الاستجابة الأكثر فعاليةً.
 - ❖ أكّدوا أنّ الثّواب والتّعزيز هو مفتاح التّعلّم للطّفل.
 - ❖ الثّواب النسبي أو المتقطّع بين كلّ فترةٍ وفترةٍ أخرى أكثر فاعليةً من الثّواب المستمر.
- باستعراض ما سبق تمكّنت الباحثة من استخلاص ما يلي:

بيّن الفصل السّابق مدى أهمّيّة الثّواب في العمليّة التّعليمية، وتأتي هذه الأهمّيّة تبعاً لرأي الباحثة من أنّ الثّواب يضمن استمرار توافر المناخ النّفسي الملائم في البيئة التّربويّة والتّعليمية، ويضمن التّفاعل المبدع بين المعلّم والطّفل ممّا يحفّزه على الإبداع والعطاء والتّعبير عن رأيه بحريّة وإيجابيةً دون خوفٍ من عقابٍ يفيد أفكاره، ويعيق تفكيره الابتكاري، فيكون الطّفل هو الفاعل في العمليّة التّعليمية من خلال تعزيز دوره فيها، وهذا ينعكس إيجابياً على أداء الطّفل، ويدفعه نحو التّميّز عن الآخرين، فالثّواب يحفّز التّلميذ على إتقان عمله والمثابرة والاجتهاد من أجل الحصول على درجاتٍ جيّدة، وكسب رضا المعلّم والأهل.

فالطفولة إذاً فترةٌ سعيدةٌ في حياة الإنسان، وينبغي أن تكون هكذا باعتبارها مرحلةً أساسيةً في بناء الشّخصية الإنسانيّة، فتعزيز الطّفل وتشجيعه يصبح سبباً لمواصلة العمل المراد إنجازه، وباعتاً على شعور الطّفل بأنّ عمله مهمٌّ، وذو قيمة، وينبغي أن يؤدّيه باستمرارٍ؛ لذلك ننثي عليه ليتخلّص من تردّده، لأنّ الثناء على عمله أو سلوكه يبعث في نفسه الاطمئنان والثّقة بالنّفس بأنّ سلوكه ينال التّقدير والاحترام، فيعمل على الاستمرار به مهما كان العمل شاقاً.

وكما ترى الباحثة أنّه لا بدّ من التّركيز في مرحلة إعداد المعلّمات والتّدريب أثناء الخدمة خاصّةً معلّمات رياض الأطفال على استخدام أسلوب الثّواب بصورةً تربويّةً تساعد على تحقيق الأهداف التّربويّة والنّفسيّة وبناء الشّخصية المتوازنة للطّفل في هذه المرحلة المهمّة في تنشئة الطّفل.

المحور الثاني:

العقاب

مقدمة:

أولاً: تعريف العقاب.

ثانياً: أنواع العقاب.

ثالثاً: أشكال العقاب.

رابعاً: ضوابط العقاب.

خامساً: أثر العقاب في العملية التربوية.

سادساً: أسباب استخدام العقاب.

سابعاً: سلبيات العقاب.

ثامناً: إيجابيات العقاب.

تاسعاً: نظريات العقاب.

عاشراً: البدائل التربوية للعقاب.

أحد عشر: العلاقة بين الثواب والعقاب ومشكلات الطفل النفسية.

اثنا عشر: الهدف لاستخدام الثواب والعقاب في التعليم.

ثلاثة عشر: أوجه الشبه بين الثواب والعقاب.

مقدمة:

تناولت الباحثة في هذا الفصل العقاب من حيث تعريفاته، وأنواعه، وأشكاله، وضوابطه، وأثره في العملية التربوية، كما قامت بعرض سلبياته وإيجابياته، وأسباب استخدامه، وقدمت شرحاً عن نظريات العقاب وبدائله، وأخيراً تناولت الباحثة في هذا الفصل العلاقة بين الثواب والعقاب ومشكلات الطفل النفسية وأوجه الشبه بينهما، والهدف من استخدام الثواب والعقاب.

أولاً: تعريف العقاب punishment:

عرّف سكر العقاب: بأنه كل أنواع العقاب اللفظي والاجتماعي والجسدي التي تلي السلوك الإجرائي، وتعمل على إضعاف ظهور ذلك السلوك الإجرائي، وتعمل على كفه (ضمرة وآخرون، 2007، ص28).

في حين يعرف ثورندايك العقاب: بأنه كل فعل يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح؛ مثل: التأنيب، والزجر، والقسوة، وكذلك الحرمان، والضرب الذي يُعتبر من أهم وسائل العقاب (صالح، 2003، ص28).

ويعرفه عبد المجيد نشواتي: بأنه الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، وذلك إما بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها من السياق السلوكي، بحيث ينزع السلوك موضع الاهتمام إلى الزوال (العمامرة، 2002، ص34).

ويشير الرشدي إلى أن الترهيب وعدّ من المرئي للمتعلم بالعقاب، بهدف منعه عن أن يسلك سلوكاً غير مرغوب فيه (صلاح وآخرون، 1999، ص49).

ويرى سلامة أن الترهيب: هو التخويف من فعل الأعمال السيئة والمعاصي، وذلك بذكر عقوباتها وأضرارها (سلامة وآخرون، 2007، ص142).

عرف جونسون Jonson العقاب بقوله: هو إجراء تأديبي كريمة؛ مثل الصّفع بقسوة، أو العزل، أو استبعاد الامتيازات الممنوحة (Jonson2,1992, p9).

وعرّف سلامة العقاب: على أنه إضافة مثير ذي صفة سالبة، أو حذف مثير ذي صفة موجبة، ولكن ليس بالضرورة أن يؤدي إلى التقليل من معدّل احتمالية وقوع الاستجابة، وإنما يعمل على توقّف مؤقت في الاستجابة (الجغيمان، محمود، 2008، ص60).

وبعد العرض السابق لجملة التعريفات المختلفة التي تناولت العقاب، تشير الباحثة إلى النقاط التالية التي تميّز مفهوم العقاب:

- ❖ بناءً على ما تقدّم من التعاريف السابقة نلاحظ أنّ أغلبية الباحثين ينظرون إلى العقاب كوسيلة تُستخدم لإضعاف الاستجابات الخاطئة، وكذلك لكفّ ومحو السلوك غير المرغوب، وقد يكون بطريقة لفظية؛ كالزجر، والتأنيب، أو الضرب، أو الحرمان، ممّا يجعل الفرد المعاقب يشعر بعدم الارتياح وعدم الرضا.
- ❖ العقاب يتخذ أشكالاً متعدّدة منها: عقابٌ جسدي، وعقابٌ لفظي، وعقابٌ مادي.
- ❖ العقاب يتضمّن إيقاع اللوم، أو التوبيخ، أو الإنذار، أو الضرب اتّجاه التلميذ المسيء، أو اتّجاه التلميذ الذي أهمل واجباته المدرسية.

ثانياً: أسباب استخدام العقاب:

هناك مجموعة من العوامل تؤدي إلى استعمال العقاب في الروضة أو في المنزل ومنها ما يلي:

- 1- التصرفات والسلوكيات غير المرغوبة التي تصدر عن الطفل سواءً في المنزل أو في الروضة، مثل إحداث الضجيج، أو مخالفة الأنظمة، أو السرقة، أو العراك مع الأطفال الآخرين، أو رفض القيام بالواجبات المنزلية، أو مخالفة أوامر الوالدين، وغير ذلك من التصرفات التي تسبّب الإزعاج لمحيط الطفل (الغبيرة، 1998، ص4).
- 2- طبيعة الأهل أو طبيعة المربيّ التسلطية التي تخلق جوّاً تسلطياً يجعل من العقاب وسيلة الضبط الوحيدة التي يتبعها المربيّ مع الطفل (Jonson2,1992, p9).
- ويقول عمارة " إنّ المعلم الذي يميل إلى العدوان والسيطرة يضطرّ تلاميذه أن يكونوا جنباء ويميلون إمّا إلى الانسحاب أو إلى العدوان، وهم يحاولون التنفيس عن هذا الميل عن طريق معاكسة زملائهم، واتّخاذ العنف وسيلةً للتعامل مع الناس عموماً (عمارة، 2008، ص83).
- 3- قد حدد برنارد عوامل تؤدي إلى استخدام العقاب تعود إلى شخصية المربيّ، ظروف العمل، النموذج التربوي والطريقة المعتمد عليها، سن وجنس المربي (Douet,1990,P191).

وقد حدّد الدكتور وفيق صفوت مختار مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى عقاب الطفل وهي:

1- الإخفاق الدراسي:

قد لا يجد الطفل الرغبة في الانخراط في جوّ المدرسة لأسبابٍ معيّنة، فتكون النتيجة أنّه قد يتأخر عن طابور الصباح، أو يتجول في المدرسة فلا يحضر الحصص الدراسية، أو الإهمال في ارتداء الزي المدرسي، أو عدم إحضار كتبه وأدواته، أو عدم تقديم الاحترام الواجب لمن

يقومون بالتدريس، ونتيجةً لهذه الأفعال يلقي الطُّفل العقاب على أمل أن يكفَّ عمَّا يقوم به من تجاوزاتٍ (حسين، 2007، 58)

2- الاعتداء على النظام المنزلي:

يلجأ الطُّفل أحياناً إلى العبث ببعض الممتلكات، أو الأشياء الثمينة المحظور عليه لمسها أو الاقتراب منها، وهو قد يتحين الفرصة حين تكون والدته غير جادَّة تماماً في تحذيره أو نهيهِ عن لمس هذه الأشياء، ثمَّ يكسر الطُّفل أحد هذه الأشياء، فيلقى الطُّفل العقاب نتيجةً لسلوكه.

3- حالات العناد:

يمرُّ كثيرٌ من الأطفال بمرحلة العناد، فالطُّفل قد يعاند ويقاوم رغبة والدته في ارتداء ملابس الخروج مثلاً، أو يقاوم والديه فلا يتناول طعامه، وعند تكرار هذه الأساليب من جانب الطُّفل يستشيط الآباء غيظاً وغضباً، ومن ثمَّ يقاومون الطُّفل بأساليب عقابية صارمة على أمل أن تتفكَّ نوبات العناد المتكررة.

4- الجهل بقواعد التربية:

بعض الآباء والأمهات لم يكتسبوا التوجيهات التربوية السليمة التي تكفل تربية أطفالهم بطرقٍ صحيحةٍ وسليمةٍ، كذلك افتقارهم للإيمان بالمفاهيم التربوية الحديثة واستخفافهم بها، ومن ثمَّ العجز نفسياً وفنياً عن تطبيقها وممارستها (مختار، 2002، ص 142-143).

ثالثاً: نظريات العقاب: فيما يلي عرضٌ لنظريات العقاب:

1- نظرية الجزاء:

تؤكد هذه النظرية على ضرورة معاقبة السلوك المنحرف، وترى أن العقاب هو النتيجة الحتمية لكل الأعمال السيئة التي تصدر من قبل الأفراد، فالعقاب في هذه النظرية هو الغاية، ويجب أن يكون بعيداً عن الذاتية والعواطف، وتُسْتَبْعَدُ كُلُّ مبادِرةٍ في البحث عن الدوافع التي أدت إلى ارتكاب هذا السلوك، وتبتعد عن تفهم المواقف الإنسانية، والظروف التي تمَّ فيها القيام بالسلوك المنحرف، ومن ثمَّ تؤمن بمبدأ واحدٍ وهو أن كلَّ سلوكٍ منحرفٍ يقابله عقابٌ (ذهبية، 2011، ص 17).

2- نظرية الردع:

تقوم هذه النظرية على مبدأ يتمثل في أن عقاب المسيء هو نوعٌ من العبرة للآخرين، قد تدفعهم إلى أن لا يفكروا في ارتكاب خطأ ما، فالعقاب هو وسيلةٌ لردع الآخرين عن الأخطاء، وليس

الغرض منه منع المخطئ من العودة إلى تكرار أخطائه، إنَّما الغرض منه منع الآخرين من ارتكاب ذلك الخطأ (Douet, 1990, P19).

فكأنَّ العقاب في هذه النظرية هو نوعٌ من الوعظ للآخرين يتَّعظون بما وقع فيه غيرهم، فالتلاميذ الذين يخضعون لمجالس التأديب، ويُطردون لوقتٍ محدَّدٍ من الدَّراسة يُعتبرون أصدقٍ مثاليٍّ لزملائهم حتَّى يلتزموا بالنَّظام والانضباط، ويكفُّوا عن القيام بالسلوكيات غير المرغوب فيها، وعن مخالفة التَّعليمات والأنظمة (صالح، 2003، ص39).

3- نظرية الإصلاح:

تؤكد هذه النظرية على أنَّ الهدف من العقاب هو الإصلاح، وتعديل السلوك المنحرف، فالعقاب حسب هذه النظرية ليس هدفاً في حدِّ ذاته، وإنَّما مطلوبٌ للضرورة، وله ما يبرِّره إذا كان سيصلح من شأن المخطئ، ويمنعه من تكرار أخطائه، ويردع الآخرين من محاولة القيام بمثل هذه الأخطاء والسلوكيات غير المرغوبة (مرسي، 1998، ص126-127)، وتراعي هذه النظرية الظروف النفسيَّة والاجتماعية التي أدت بالفرد للقيام بالسلوك المنحرف، ويُعاقب كلُّ فردٍ بما يستحقُّه من عقابٍ؛ لذا فعلى المعلم أن يكون على درايةٍ كاملةٍ بالفروق الفرديَّة، والخصائص النفسيَّة لكلِّ الأطفال، فهناك أطفالٌ لا يتأثرون بالعقاب الجسمي، ومنهم من يتأثر بالعقاب اللفظي أو المعنوي، ومنهم من يتأثر بأدنى إشارةٍ من المعلم (Stein, 2005, p86).

وبما أنَّ الغرض من هذه النظرية هو الإصلاح، فلا بدَّ من التزام الحكمة؛ وذلك بمعرفة الأسباب والدوافع التي أدت إلى السلوك المنحرف، وجمع الملاحظات والمعلومات حول هذا الطُّفل من الناحية الأخلاقية والانفعالية، وبيِّن للطُّفل نتائج سلوكه، حتَّى يقتنع الطُّفل بضرورة الابتعاد عن سلوكه المنحرف وعدم تكراره، وهنا يكون المرئيُّ قد بلغ الغاية التي يسعى إليها؛ وهي الإصلاح (ذهبية، 2011، ص18).

4- نظرية الحماية أو النظرية الوقائية:

حظيت هذه النظرية بقبولٍ واسعٍ من قبل رجال التربية والمهتمين بعلم النفس، ومن أصحابها واطسون ومنتسوري، ويتمثَّل مضمونها في أنَّ المرئيُّ يقوم بمعاقبة الطُّفل الذي يثير الشَّغب لكي يحمي بقية الأطفال منه، وأكَّدت منتسوري أنَّه إذا كان الضَّرر لا يزول إلا بإخراج من يعيب بالنَّظام من حجرة الدَّراسة فيمكن عزله كعقابٍ له (عواد، 1994، ص94)، ويتَّضح في هذه النظرية اهتمامها البالغ بالجماعة على حساب الفرد، الذي تبعده بطريقةٍ قاسيةٍ عن الجماعة لارتكابه سلوكاً مخالفاً، وهي تتجاهل الآثار التي يتركها هذا الإقصاء على نفسيَّة الطُّفل، والذي

قد ينمّي في الطّفّل سلوكيّاتٍ أكثر سوءاً من سلوكه الأوّل، مثل العدوانيّة الموجهة للمربيّ أو لبقية الأطفال (صالح، 2003، ص41).

وفي ختام الحديث عن نظريّات العقاب استخلصت الباحثة ما يلي:

❖ نظريّة الجزاء: يمكن تطبيقها من ناحية الأحكام، ولا يمكن تطبيقها من ناحية التّربية؛ لأنّ منقذها ينظر للخطأ نفسه لا للدافع الذي أدّى إلى ارتكاب هذا الخطأ، فيعاقب الطّفّل لعدم امتثاله للأوامر.

❖ نظريّة الرّدع: هي من النظريّات القديمة التي عرفها الإنسان، وقرّر علماء الاجتماع والنّفس أنّها تعبيرٌ عن غريزة الانتقام، وذهب آخرون إلى أنّها تعبيرٌ عن رغبة في الانتقام، وأنّ هذه الرّغبة مركّبةٌ من غرائز عدّة.

❖ نظريّة الإصلاح: تركت هذه النظريّة أثراً واضحاً في التّربية والتّعليم، فالنّظرية تنظر إلى العقاب من حيث هو وسيلةٌ من وسائل إصلاح الطّالب، ليكون عضواً نافعاً في المدرسة والمجتمع، ولكن يجب أن يتذكّر المعلم دائماً أنّ التّلاميذ مختلفون في أمزجتهم وطباعهم وميولهم ويتفاوتون في استجاباتهم للعقاب، فهذا تكفيه إشارة بسيطة، وآخر نظرة، وغيره تفرّيع أو إرشاد وغير ذلك.

❖ أما نظريّة الحماية: مقبولة لدى جميع المربيّين، وعلماء الاجتماع، ويلجأ المعلمون في المدارس إلى إبعاد التّلاميذ عن الفصل أو عن المدرسة، حتّى يحموا باقي التّلاميذ من شرورهم من أجل تحسين البيئة الاجتماعيّة، فهذه النظريّة تفضّل مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد.

رابعاً: أنواع العقاب:

يأخذ العقاب أنواعاً متعدّدة ومختلفة منها: العقاب الجسمي أو البدني، والعقاب المعنوي، والعقاب الاجتماعي، وهذا ما سنعرضه في الفقرات التّالية:

1- **العقاب البدني:** حيث يُعدُّ أسلوب العقاب البدني أو الجسمي شكلاً من أشكال العقاب التي كانت ومازالت تستخدمه الأسرة والمدرسة والمجتمع بشكلٍ عامّ، ولا تكاد تخلو مؤسسة تربويّة من استخدام العقاب البدني، كطريقةٍ لتعديل سلوك الفرد بالرّغم من التّحذيرات التّربويّة التي تطالب بعدم استخدامه؛ لما يسببه من تأثيراتٍ سلبيةٍ على شخصيّة الطّفّل بشكلٍ خاصّ (صالح، 2003، ص33) ويُقصد بالعقوبة البدنيّة؛ إحداث ألمٍ حسيٍّ للطّفّل عن طريق الضّرب، أو تكليفه بأن يكون في أوضاعٍ غير مريحةٍ فترةً من الزّمن، أو تكليفه القيام بعملٍ مرهقٍ مملٍّ وطويلٍ، أو حرمانه من الطّعام أو الشّراب، أو حبسه فترةً من الزّمن، وغير

ذلك ممّا يترك المأ مؤقّتاً، أو دائماً، صغيراً أو كبيراً (موسى، 2000، ص21). وتشير الدراسات إلى أنّ الأطفال الذين تعرّضوا للعقاب البدني يتميّزون بما يلي:

- أنّهم يظهرون ندماً أقل اتّجاه سلوكهم السيء، وتجاوزاتهم للأنظمة.
- أنّهم أقل قدرة على مقاومة إغراء المواقف دون وجود قيودٍ خارجيّة.
- أنّهم أقل رغبة وقدرة على تحمّل مسؤوليّة أفعالهم.
- أن تكون تصرفاتهم مرتبطة بالخوف من الكشف والعقوبة أكثر من ارتباطها بالأخلاق والمثل العليا الذاتيّة.

- أنّهم يبدون أكثر عناداً وإصراراً على الاستمرار في السلوك الخاطيء.
- أنّهم يميلون إلى تكرار السلوك الخاطيء بعد غياب الشّخص المعاقب.
- أنّهم لا يتعلّمون سلوكاً إيجابياً أو مقبولاً من خلال العقاب (المجلس الوطني لشؤون الأسرة، 2008، ص5)

وأخيراً ممّا لا شكّ فيه أنّ من يستخدم العقاب البدني هم أشخاص عاجزون، يفتقرون إلى طرائق التّربية الأخرى والتي تتطلّب التّأني والصّبر واللّباقة (مرتضى، 1991، ص55).

ويتخذ هذا النوع من العقاب عدّة أشكالٍ من بينها:

أ- الضّرب:

هو أسلوب يستخدم منذ القديم، ولا يزال إلى اليوم بالرغم من التّحذيرات بعدم استعماله، إذ يُعدّ الضّرب انتهاكاً لكرامة الإنسان، وقد يكون الضّرب إمّا على اليدين أو القدمين أو على الوجه أو الرّأس والجسم بشكلٍ عام (مبيض، 1997، ص290).

ب- الصّفع:

تختلف نظرة المجتمعات إلى الصّفع على الوجه أو اليد، فيما يعتبرها البعض وسيلةً للتأديب والتّربية، يعتبرها البعض الآخر طريقةً مهينةً للإنسان، وهناك من يعتقد أنّ للصّفع إيجابيات؛ ومنها: أنّها وسيلةٌ فوريّةٌ آنيّةٌ، ولا تحتاج لوقتٍ طويلٍ للقيام بها، إلّا أنّ السّلبات تفوق الإيجابيات المفترضة، فالصّفع يعلم الولد أنّه أمرٌ مقبولٌ أن يقوم الكبير بضرب الصّغير، بالإضافة إلى أنّ تعريض الولد للألم قد يجعله يخاف حقيقةً من والديه، ويضعف الارتباط العاطفي بينه وبين والديه. (مبيض، 1997، ص291)، وإذا كان ممّن يعتمد على الصّفع فما هو إلّا وقتٌ قصيرٌ حتّى يبدأ الولد بضرب وصفع من هو أصغر منه من الأولاد، ومن مخاطر الصّفع: تعريض

الطفل للأذى الجسدي الحقيقي، ولا نحتاج إلى أن ننصح بعدم الضرب على الوجه والرقبة والرأس، ولا الضرب بشيء مادي كقطعة خشبية أو غيرها (crasmick, 1992, p68).

ج- الوقوف في ركن الغرفة:

ويكون ذلك بالطلب من الطفل الجلوس على كرسي معين في جانب الغرفة، أو أن يقف في ركن الغرفة لبعض الوقت، وهناك من الآباء من يبقي كرسيًا خاصًا في زاوية من الغرفة لمثل هذا الاستعمال، ويجب أن يشعر الطفل عند استعمال هذه الطريقة أن المرئي جاد في هذا الأمر من خلال نظرات المرئي إلى الطفل، وهذه الطريقة البسيطة لها تأثير كبير وفعال على سلوك الولد، وقد يكمن السبب في أن الطفل يميل بطبعه للحركة والنشاط، ولذلك يكون الجلوس أو الوقوف دون حراك وبلا حرية أمر شديد على الطفل، وربما كان هذا الجلوس الهادئ يتيح له فرصة التفكير فيما عمله وارتكبه، ويوحى له أيضاً أن المرئي لم يستحسن سلوكه بينما هو حريص على أن يكون ولداً مطيعاً، ويدرك الطفل أيضاً عزم المرئي على تصحيح سلوكه الخاطئ (مبيض، 1997، ص 296-297).

2- العقاب اللفظي:

ويُقصد بالعقاب اللفظي كل ما أحدث ألمًا معنويًا في نفسية الطفل، ويشمل كل أشكال التهديدات اللفظية، أو الصراخ في وجه الطفل، أو توبيخه منفرداً، أو بحضور الأطفال الآخرين، أو استخدام عبارات جارحة، وخاصةً عندما ترتبط هذه العبارات القاسية بأشكال أخرى من العقاب؛ كالعقاب الجسدي (الشيواني، 1979، ص 453)، ويُستخدم هذا النوع من العقاب في العديد من المواقف التربوية، ويهدف إلى تقليل ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها، ونظراً لسهولة استخدام مثل هذا النوع من العقاب يجب الحذر عند استخدامه، وخاصةً عند التلطف بالعبارات الجارحة (الروسان، 2000، ص 147).

ويتخذ هذا النوع من العقاب أشكالاً كثيرة وهي:

أ- التهديد بالعقاب:

ويُقصد به تخويف الطفل من فرض العقاب، ويُعد من الأساليب الناجحة في تعديل سلوك الطفل، حيث يحتاج المرئي إلى تهديد الطفل وتخويفه في كثير من الأحيان نتيجة لعدم إقلاعه عن السلوك الخاطئ، أو نتيجة لارتكابه ذنباً كبيراً، وتجنب استخدام الكلمات الجارحة في تهديد الطفل، ومراعاة نفسيته ومشاعره (التفتازاني، 1990، ص 132).

ب- التَّأْيِبِ وَالتَّوْبِيخِ:

عقوبة من العقوبات المشروعة، وهي الشَّدَّة في القول يسلكها المرَبِّي مع من لا يقبل النَّصْح، فهو تعبيرٌ عن عدم الموافقة على سلوك الطِّفْلِ لفظيًّا، ومن دون استخدام ألفاظٍ بذينةٍ عند الوقوع في الخطأ مباشرةً (فروانة، 2010، ص54). ويُعدُّ استخدام اللُّوم والتَّأْيِبِ من الأساليب النَّاجحة في ردع الطِّفْلِ عن خطئه، على أن يكون ذلك اللُّوم بقدرٍ مناسبٍ في الزَّمان المناسب للطِّفْلِ المذنب، ويجب ألاَّ يكثر منه المرَبِّي بحيث يشعر الطِّفْلِ بالإحباط، ويدفعه ذلك إلى الغضب والعدوان (الفندي، 2003، ص220).

ويرى أبو دف أنَّ التَّأْيِبِ وَالتَّوْبِيخِ شكْلٌ من أشكال العقاب يحتاج المرَبِّي إليه حينما يكون الخطأ السلوكي كبيراً لا يصلح معه اللين (أبودف، 2006، ص46).

ج- الشَّتْمُ أَوْ السُّخْرِيَّةُ:

تُعتبر هذه الطَّرِيقَةُ غير تَرْبِوِيَّةٍ يلجأ إليها المعلِّم ضعيف الشَّخصيَّة، وهي وسيلةٌ تعتمد على العبارات التَّهْكِمِيَّة، واستعمال كلماتٍ احتقاريَّةٍ؛ كأن يقول له كلاماً فيه تجريح، ويضحك عليه إن لم يجب على سؤالٍ أمام الأطفال الآخرين (ذهبية، 2011، ص20-21).

3- العقاب الاجتماعي:

ويُقصد بالعقاب الاجتماعي كلُّ أشكال الحرمان، والعزل الاجتماعي، وسحب المثيرات والمعرَّزات الاجتماعية الإيجابية المرغوب فيها لمدةٍ معيَّنة حسب نوع ودرجة السلوك غير المرغوب.

والعقاب الاجتماعي يأخذ الأشكال التالية:

أ- الإهمال:

في هذا النوع من العقاب لا يحصل الطِّفْلِ على أيِّ اهتمامٍ من المرَبِّي أو الوالدين سواءً قام بسلوكٍ مرغوبٍ أو غير مرغوبٍ، ممَّا يجعل الطِّفْلِ يشعر بالوحدة والنقص.

ب- العزل والإبعاد:

المقصود بهذا الشَّكْل من العقاب الاجتماعي نقل الطِّفْلِ من البيئَةِ التي يعيش فيها إلى مكانٍ بعيدٍ؛ لأنَّ وجوده في تلك البيئَةِ يشكِّل خطراً عليه، إنَّ مثل هذا النوع من العقاب يؤدِّي إلى فقدانه لجوانب كثيرةٍ من إنسانيَّته، ويزيد من ميله إلى العنف انتقاماً لعزله وإبعاده (القرعان، 2004، ص86).

ج- الحرمان:

ويُقصد به منع الطّفل المذنب من الاستمرار في الحصول على كلّ ما كان يحصل عليه من أشياء نافعة في السّابق، أو الحرمان من حقّ كان يمارسه أو يحصل عليه، وهو لا يقلّ في تأثيره عن العقاب الجسمي؛ لأنّه يؤدّي في نهاية الأمر إلى عدم الاستقرار النّفسي لدى الطّفل المعاقب، ويجعله يتألّم إذا استمرّ لفترةٍ طويلةٍ؛ لأنّ هذا الشّيء يسعى للحصول عليه كلّ طفلٍ وكلّ متعلّمٍ وحرمانه منه قد يؤدّي إلى تطوّر عداوةٍ بين الطّفل ومصدر العقاب (نصر الله، 2004، ص449).

وفي ختام الحديث عن أنواع العقاب لابدّ من التّويه إلى مجموعةٍ من النّقاط كما تشير إليها الباحثة:

- المربون قديماً وحديثاً استعملوا أنواعاً عدّةً من أنواع العقوبات المدرسيّة، وتدرّج العقوبات في أهمّيّتها وشدّتها؛ بعضها عقوباتٌ بسيطةٌ، وبعضها الآخر شديدٌ.
- التّأديب هو أيسر أنواع العقوبات المدرسيّة وأخفّها؛ وهو إمّا أن يكون خاصّاً، وإمّا أن يكون عامّاً.
- عقوبة طرد الطّفل من الفصل من أقسى العقوبات؛ لما لها من آثارٍ سلبيةٍ على الطّفل.
- العقاب النّفسي أو الجسدي للطّفل مدمرٌ لشخصيّة الطّفل.

خامساً: أشكال العقاب:

للعقاب صورٌ وأشكالٌ متعدّدة؛ منها: الإبعاد، والنّصحیح الزائد، وتكلفة الاستجابة، وسيتمّ تقديم شرحٍ لكلّ شكلٍ من هذه الأشكال:

1- تكلفة الاستجابة Response Cost:

يظهر من خلال التّسمية أنّ الطّفل سيفقد شيئاً، أو سيكلّفه السّلوك غير المرغوب فيه فقدان كمّيّةٍ معيّنةٍ من المعرّزات، وتعدّ تكلفة الاستجابة من أكثر الأساليب شهرةً واستخداماً، تتمّ تكلفة الاستجابة عن طريق وضع برنامجٍ يوميٍّ واضحٍ يجب أن يطبّق بدقّة، ويعني أسلوب تكلفة الاستجابة فقدان الطّفل لجزءٍ من المعرّزات التي لديه نتيجة سلوكه غير المقبول، وهو ما يؤدّي إلى تقليل أو إيقاف ذلك السّلوك، ومع ذلك إلغاء جميع الألعاب، بل وسحبها مقابل كلّ تجاوزٍ يقوم به الطّفل خارج التّعليمات المتّفق عليها، عادةً ما يضمّ البرنامج اليوميّ لأسلوب تكلفة الاستجابة أطرافاً متعدّدة؛ مثل: الآباء والطّفل، أو المعلّم والطّالب، فلا بدّ أن نتحدّث عن أنظمة، أو التزاماتٍ معيّنةٍ يتوجب على الطّفل تنفيذها، وبالتالي يحصل الطّفل على امتيازاتٍ يتمّ الاتّفاق عليها، أو مكافآتٍ بسبب تحقيق شروط العقد (الزارع، 2007، ص58)، يتمّ تنفيذ البرنامج

اليومي لأسلوب تكلفة الاستجابة من خلال وضع جدولٍ يوميّاً مقسّمٍ إلى خاناتٍ ومرّعاتٍ صغيرةٍ، أمام كلّ يومٍ يُوضَع في هذه المرّعات نقطٌ أو إشاراتٌ للدّلالة على أنّ سلوك الطّفل ملائمٌ، وهذه النّقاط يمكن استبدالها بألعابٍ صغيرةٍ، أو أشياء يحبّها الطّفل؛ مثل الدّهَاب إلى رحلاتٍ، ويجب أن تتبع مباشرةً السُّلوك المرغوب، وينبغي عدم تأخيرها، أمّا إذا قام الطّفل بحركةٍ زائدةٍ، وسلك سلوكاً غير ملائمٍ يجب أن يخسر الطّفل نقطةً، وتتغيّر الحوافز كلّما تحسّن سلوك الطّفل، والشّكل التّالي يوضّح أثر تكلفة الاستجابة في تعديل السُّلوك غير المرغوب:

سلوك غير مرغوب ←←←←← كلفة الاستجابة ←←←←← السلوك المرغوب

(عدم تنفيذ الواجب المدرسي) (فقدان علاماتٍ من النّشاط الصّفّي) (عدم إهمال الواجبات)

2- أسلوب الإقصاء أو الإبعاد Time-Out:

وهو شكلٌ من أشكال العقاب حيث يقوم المعلّم في الإقصاء بسحب المعرّزات البيئية لسلوك المتعلّم غير المرغوب كإجراءٍ عقابيٍّ، وقد يكون بإبعاد المتعلّم من البيئة المعرّزة لمُدّة زمنيّةٍ محدّدةٍ مباشرةً بعد حدوث السُّلوك غير المرغوب، ويقوم على افتراض أنّ السُّلوكيّات غير المرغوبة التي يأتيها الطّفل تتعرّز من الأشخاص الذين حوله، فمثلاً الطّالب الذي يضحك ويتحدّث في الفصل، وهو سلوكٌ غير مرغوبٍ فيه، فإنّ ابتسامات الطّلاب الآخرين تعرّز هذا السُّلوك لدى الطّالب، ويُعتبر هذا تعزيزاً لسلوكه (باشا، 2009، ص79). ويأخذ الإبعاد عدّة أشكالٍ؛ وهي حرمان الطّفل مؤقتاً من إمكانيّة الحصول على التّعزيز من البيئة المحيطة، مثال عزل الطّفل المشاغب لفترةٍ من الرّمن بعد قيامه بالسلوك غير المناسب، و بالتّالي حرمانه من المعرّزات التي توجد في بيئة الفصل، وعلى هذا يمثّل أسلوب الإبعاد أحد الأساليب العقابيّة، ويعني الانتقال المؤقت للطّفل الذي يقوم بالعدوان والمشاغبة من البيئة المعرّزة إيجابياً عندما يظهر مثل هذه السُّلوكيّات السّلبية، وهذا يتضمن بقاء الطّفل في الفصل بعيداً عن الجماعة التي تتيح له التّعزيز، ووضعه في مكانٍ إمّا داخل أو خارج الفصل، وهناك ما يُعرف بغرفة الإبعاد أو الحرمان المؤقت؛ وهي تعني الانتقال المؤقت للطّفل من البيئة المعرّزة عندما يصدر عنه سلوك المشاغبة أو العدوان إلى غرفةٍ بعيداً عن الأطفال الآخرين بوصفهم مصدراً لتعزيز سلوكه، ويمكن استخدام هذا الإجراء عندما تكون المشكلة بسيطةً، وتكون مناسبةً للأطفال من سن سنتين إلى اثنتي عشرة سنةً، ويصلح تطبيقها على حالات العضّ، والتّخريب، والعدوانيّة، والكلام غير المهذب، والحركة الزائدة (الفتلاوي، 2005، ص317-318).

3- التصحيح الزائد Over Correction:

يُعتبر التصحيح الزائد من أحدث أنواع العقاب، ويتضمن بيان خطأ الطفل، وتوبيخه بعد قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه، ثم يُطلب منه القيام بإزالة الأضرار الناتجة عن هذا السلوك غير المقبول، أو تأدية سلوكيات إيجابية نقيضة للسلوك المستهدف تعديله، وتكرار ذلك لفترة محدودة، وهنا لا يُطلب من الطفل تصحيح ما ترتب على سلوكه فقط، وإنما زيادةً على هذا السلوك، كأن ينظف الطالب غرفة الصفّ كلّها إذا رمى الأوساخ تحت مقعده، ونظراً لما لهذا الأسلوب من أهميّة فإنّه يفضّل استخدامه كاستراتيجية لتعديل السلوكيات غير المرغوبة، ويُستخدم هذا الأسلوب لخفض سلوك السرقة والفوضى والعدوان (حسين، 2008، ص 239-240).

4- الإشباع:

يتلخّص هذا الأسلوب بمعالجة السلوك غير المرغوب فيه من خلال تكراره المستمر، لأنّ تكرار التنبية التعزيزي بشكلٍ مستمرٍّ ومكثّفٍ يودّي إلى الملل الذي يفقده خاصيته التعزيزية؛ أي: أنّ التكرار المستمر للسلوك يودّي إلى اختفاء إيجابيته لتحل السلبية نتيجةً للإشباع، يقوم هذا الأسلوب بالطلب من الفرد أن يكرّر ذلك السلوك السلبي بشكلٍ سريعٍ ومستمرٍّ، وبأقصى قدرٍ ممكنٍ إلى أن يصيبه التعب والملل، وتكرار ذلك يمكن أن نقلل، أو نطفئ السلوك غير المرغوب فيه، ويجري تطبيق هذا الأسلوب عندما يتعلّق السلوك غير المرغوب فيه بالطفل نفسه، فلا يمكن مثلاً أن نتبع هذا الأسلوب في مشكلة الاعتداء على الآخرين، ولكن يمكن استخدامه في قرض الأظافر، أو تحريك أيّ جزءٍ من الجسم بطريقة مزعجة، يتوقّف نجاح هذا الأسلوب على الدقّة في التطبيق، ومدى تجاوب الفرد مع المعالج، ويحتاج إلى متابعةٍ مستمرّة، وهذا يتعلّق بالفرد وقدرته، ومدى تحمّله، وطبيعة السلوك المراد معالجته (الضاهر، 2004، ص 196).

من خلال العرض السابق لأشكال العقاب تشير الباحثة إلى النقاط التالية:

- حرمان الأطفال من امتيازاتهم الخاصة بوصفها وسيلة ناجحة لإصلاح سلوكهم.
- أسلوب الإقصاء هو من مظاهر إيقاع العقوبة على التلميذ المخطئ حينما لا ينفذ معه نصحٌ ولاتأنيبٌ ولاتحذيرٌ، وبعض المعلمين يلجؤون إلى هذا الوسيلة، وتفقد قيمتها إذا أكثر المعلم من استعمالها.
- ويحقّق التصحيح الزائد الأهداف التالية: تقليل أو إطفاء السلوك غير المرغوب، تربية الطفل على تحمّل المسؤولية عن أفعاله، وكما يحقّق تدريباً عملياً لتعليم السلوك الصحيح في المواقف التي يسيء الطفل التصرف فيها.

- أما عقوبة الإشباع فهي عقوبة نفسيةً بهدف إطفاء السلوك غير المرغوب عن طريق الإكثار منه حتى يشعر بالملل والتعب منه، فيبدل ذلك بسلوكٍ مرغوبٍ محلَّ السلوك غير المرغوب.

سادساً: ضوابط العقاب:

1- في حال حدوث مشكلة سلوكية، يجب ألا نلجأ للعقاب فوراً، بل نحاول أن ندرس المشكلة؛ لاكتشاف أسبابها وعواملها العميقة في النفس، فإن القضاء على الأسباب معناه القضاء على نتائجها، وعواقبها الوخيمة.

2- يخطئ من يتوهم أن التربية الحديثة تلقي حبل الورد على غاربه فلا تعاقبه مهما اقترب من ذنوب، إن التربية الحديثة تطالب بالحزم، ولكنها تستنكر الظلم والتعنت (Crasmick, 1992, p78).

3- التدرج في الإرشاد قبل العقاب خير وسيلة للعقاب؛ بأن يبدأ بأبسط ما لديه من وسائل التأديب لا التعذيب، كأن يظهر المربي أمام الطفل بمظهر عدم الرضا عن السلوك الخاطيء، ثم يمنعه من التشجيع؛ لأن منعه من ذلك يعتبر عقاباً في ذاته، إذا كان الطفل قد تعود على مثل هذا التشجيع (عبورة، 1996، ص132).

4- فورية العقاب ومباشرته، وهي من أهم العوامل التي تزيد من فاعلية العقاب، ولذلك يجب معاقبة السلوك غير المرغوب فيه بعد حدوثه مباشرة؛ لأن هذا يجعل الشخص يقرن السلوك غير المرغوب مع العقاب، حيث يوصي العديد من الباحثين باستعمال العقاب الفوري في مستهل السلوك المراد إضعافه بدلاً من القيام به في وقت لاحق، فمثلاً يجب معاقبة الطفل عندما يبدأ الشجار مع زميله، وليس الانتظار إلى حين انتهاء الشجار.

5- لكي يكون العقاب فعالاً ينبغي أن يقدم من البداية بأشد درجاته، وليس بشكل الزيادة التدريجية، فكلما ازدادت شدة العقاب؛ كلما كان أثره أقوى على السلوك، فالعقاب الذي يكون على درجة منخفضة من الشدة يؤدي إلى الكبت المؤقت للسلوك غير المرغوب فيه، وتفضل المنيرات العقابية المعتدلة والمتوسطة الشدة التي لا تؤذي الطفل نفسياً أو جسماً، وبعيداً عن الاعتبارات الأخلاقية، يُحتمل أن تكون العقوبات المتوسطة أكثر فعالية بالنسبة للطفل على المدى الطويل؛ وذلك للأسباب التالية:

- أ- تقلل احتمال إثارته للقلق والغضب.
- ب- لا يتطلب استخدام تلك المنيرات العقابية إلا إذا قام المعاقب بسلوكٍ علنيٍّ (ضمرة، 2007، ص145).

6- استخدام العقاب بعد التفكير بعناية بمعنى العقاب معقدٌ ينبغي أن يكون المرّبي على وعيٍ بالسياق، وأن يعرف كيف سيفسر العقاب من قبل الطّفل، وما الذي يتطلّب منه، ومن الممكن على سبيل المثال أن يوقع المرّبي عقاباً على الطّفل ولا يدرك أنّه عقابٌ، وبالنسبة لبعض الأطفال، أن يجبر على الابتعاد عن درس التّربية الرّياضيّة، أو أن يبقى في الصّفّ أثناء الحصّة، أو أن يُطلب منه أن يخرج من الصّفّ أثناء درسٍ قد يكون ممتعاً.

7- تجنّب أنظمة العقاب المعقّدة، والتي تستغرق وقتاً: يحاول بعض المرّبين أن ينفذوا أنظمة عقابٍ معقّدة، تتطلّب تسجيلاً مكثّفاً في دفاتر، ولقاءاتٍ تستغرق وقتاً، حتّى لو كانت هذه النّظم فعّالة، فقد تكون معقّدة جداً، بحيث لا يمكن أن تكون عمليّة، وفضلاً عن ذلك، فإنّها بصفةٍ عامّةٍ لا توفّر تغذيةً راجعةً مباشرةً، وهي أمرٌ حيويٌّ لتغيّر سلوك الطّفل (جابر، 2000، ص180).

8- تعزيز السّلوّك البديل: ويقصد بذلك أن يعمل على تعزيز السّلوّك المخالف للسّلوّك المعاقب عليه، فالطّفل الذي عوقب على سلوكٍ صعبٍ المحافظة على ممتلكاته الشّخصيّة، أو إهمالٍ في النّظافة الشّخصيّة، يُعزّز عندما يحافظ على ممتلكاته الشّخصيّة، وعندما يكرّر سلوك النّظافة، وخاصّةً في مهارات الحياة اليوميّة التي تستدعي المحافظة على نظافة المظهر، وغرفة النّوم، وساحة المدرسة (الروسان، 2000، ص148).

9- التّبرير المنطقي: إذا قمنا بتزويد الطّفل بتبريرٍ لقيامه أو عدم قيامه بسلوكٍ معيّن؛ أي: القبول أو عدم القبول لسلوكٍ ما؛ فمن المحتمل أن يلتزم بعدم القيام بالسلوك غير المناسب، ففي إحدى التّجارب أعطى المجرّب المبرّر التّالي للأطفال كي لا يلعبوا باللّعبة، وهو أنّ هذه اللّعبة تخصّ شخصاً آخر؛ لذلك ليس من المناسب اللّعب بها أثناء غيابه، فقد وجد المجرّب أنّ سلوك لعب الأطفال بتلك اللّعبة قد انخفض كثيراً إذا ما قورن بمجموعةٍ أخرى من الأطفال الذين لم يبرّر لهم المجرّب سبب عدم لعبهم K (aplan, 1995, p67).

10- تحديد السّلوّك المستهدف: يجب تحديد السّلوّك المستهدف، أي السّلوّك المراد تقليده، وتعريفه إجرائياً، ويجب أيضاً التّأكيد أنّ الشّخص الذي سيخضع سلوكه للعقاب يفهم جيداً ما هو متوقّع منه، وما هو السّلوّك المستهدف قبل البدء بتنفيذ العقاب (العمامرة، 2002، ص39).

11- تطبيق العقاب بهدوء: يجب تطبيق العقاب بهدوء؛ لأن الغضب الشديد، والانفعال قد يعزّزان الشّخص المعاقب، وفي هذا الشّأن يقول تشيرون: العقاب الجسمي آخر وسيلةٍ

يجوز أن يلجأ إليها المرّبي إذا لم تنجح لديه كلُّ الوسائل الأخرى في الإصلاح، ويجب ألاّ تمسّ العقوبة كرامة الطّفل، وألاّ تكون فيها إهانةً، ويجب ألاّ يعاقب الطّفل وهو في حالة غضبٍ، بل عليه أن ينتظر حتّى يهدأ، ويعطي لنفسه فرصة التّفكير بنوع العقاب المناسب (صالح، 2003، ص33).

12- عمر الطّفل: الطّفل الذي يُعاقب له شرائط وأوضاع تختلف باختلاف عمره، فالأطفال الصّغار يحسّون بعدم الأمان، وعدم الحماية في مقابل التّأديب والضّرب، وهذا الأمر يسبّب بروز صدماتٍ نفسيّةٍ للطّفل الصّغير في الوقت الذي يسعى الكبار إلى الهروب والالتجاء إلى مكانٍ آخر، وكذلك درجة التّحمّل، والمقاومة عند الأطفال مختلفة وغير متساوية، فلا نستطيع أن نلطم الطّفل على وجهه، والطّفل في عمر ما قبل المدرسة لا يتحمّل الضّرب (Kaplan, 1995, p97). وفي السّنّة الأولى والثّانية من عمر الطّفل لا يوجد أيُّ مبررٍ لعقاب الطّفل، أمّا في السّنّات الثّالثة والرّابعة والخامسة فإنّ الحرمان، أو إظهار ملامح عدم الرّضى تكون عادةً كافيةً، فقد يُحرّم الطّفل من استعمال كتبه، أو من الخروج للعب خارج المدرسة، وقد يحتاج الطّفل إلى ضربٍ خفيفٍ على اليد إذا قام بعملٍ شديد الخطورة على أن يستوعب دلالة العقاب، وعلى الأرجح أنّ الطّفل لن يستوعب في هذا العمر دلالة العقاب، فالمعاقبة إذاً غير مفيدة (السعودي، 1995، ص374).

13- التّمييز بين العقاب: باعتباره عدم مكافأة أو تهديداً نتيجةً للفشل في التّعليم من ناحية، وبين معناه كعقوبةٍ على الخروج عن القواعد الأخلاقيّة، والواقع أن لا أحد يمكن أن يدافع عن استخدام العقوبات البدنيّة أو المعنويّة عندما يخطئ التّلميذ في التّعلّم، وإنّما تستخدم في مقامها عندما يظهر التّلميذ سلوك اللّامبالاة، أو الكسل المقصود، أو الإهمال، أو طرق السّلوك الدّيني والأخلاقي، أمّا حينما ينتقد الوالد أو المعلم أداء التّلميذ، أو يسجّل فشله في التّعلّم، وهو مكوّنٌ رئيسيٌّ من مكوّنات النّقويم التّربوي (Kaplan, 1995, p67).

من العرض السّابق يتّضح أنّ للعقاب دوراً مهمّاً في تعديل السّلوك غير المرغوب، إلاّ أنّ نجاح العقاب يتوقّف على تحقيق ضوابطه.

- يتّضح ممّا سبق تنوّع ضوابط العقاب وشمولها، وأنّصافها بالدقّة والاعتدال، ممّا يؤكّد على ضرورة التّقيد بها جميعاً دون إهمال أيٍّ منها، فهي تؤكّد البعد الإنساني في معاقبة الطّفل، وعدم المساس بكرامته.
- الهدف الأساسيُّ من تطبيق العقاب هو إبعاد الطّفل عن السّلوك غير المرغوب فيه مع المحافظة على سلامة الطّفل النّفسيّة والجسديّة.

- يجب الحذر من المبالغة في استخدام العقاب كاستراتيجية مستمرة في التربية، وقد يؤدي ذلك إلى زيادة مستوى القلق عند الطفل، بحيث تكون أخطاره أشدّ ضرراً من الفشل في التعلّم.
- قد تكون حاجة الطفل للعقاب حينما يحاول اختيار الحدود ليتحقّق من المدى المسموح به من السلوك غير المسموح به، وإذا حدث ذلك فمن المستحسن اللجوء إلى النظام الحازم وليس القاسي.
- الحل ليس استخدام العقاب في تربية الطفل، وإنما باستخدامه في حدود المعقول في اعتدالٍ وتوازنٍ.
- عدم الإفراط باستخدام أيّة عقوبة من العقوبات التي ذكرت، لأنّ الإفراط يؤدي إلى نتائج عكسيّة.

سابعاً: أثر العقاب في العملية التربويّة:

أمّا آثار العقاب فقد قدّم "سكنر" نتائج التجارب التي قام بها عام 1938 حول أثر العقاب، ومن الممكن تلخيص النتائج التربويّة لتلك التجارب فيما يلي: العقاب لا يؤدي إلى إزالة السلوك المعاقب عليه، وإنما إلى كبت هذا السلوك، إضافةً إلى أنّه لا يحدد للطفل ما يجب أن يفعله كبديل للسلوك المعاقب الذي يمكن أن يعود للظهور بشكلٍ أقوى بعد زوال أثر العقاب، وربما لا يُحذف السلوك المعاقب حذفاً تامّاً، وإنما إلى كراهية مصدر العقاب (الأم، الأب، المعلمة) واستخدامه استخداماً مستمرّاً يشكّل ظلماً للأطفال الذين لديهم حساسيةً شديدةً، هذا عدا عن أنّه قد يزيد في احتمال اتّباع الطفل السلوك العدواني والسلوك الاجتماعي غير المرغوب فيه، ولاسيما إذا كان العقاب الموجّه للطفل أسلوباً ثابتاً يستعمله أحد الوالدين لضبط سلوك الطفل، ففي دراسة لـ هيلين جونسون Helen Jonson بيّنت أنّ الطفل يأخذ عن أمّه أساليب الثواب والعقاب، وينقل تلك الأساليب في تعامله مع الرّاشدين والأقران؛ لذلك يميل الطفل المعاقب إلى اتّباع سلوكٍ عدوانيٍّ مع الآخرين (Jonson, 1992, p9).

بالنظر إلى أثر العقاب في العملية التعليميّة تشير الباحثة إلى النقاط التّالية:

- يمنع العقاب تكرار سلوك التلميذ السيء، لأنّ له كفاءةً وفاعليّةً عاليةً في حذف السلوك غير السوي.
- العقاب له أهميّة في تعليم الأطفال، فهو يساعدهم على التمييز بسرعة بين الأنماط السلوكيّة المقبولة، والأنماط غير المقبولة.
- يعلم العقاب التلاميذ الآخرين، لأنّه يقلّل احتمال تقليد أعضاء الفصل الآخرين للأنماط السلوكيّة المعاقبة.

ثامناً: سلبيات العقاب:

- 1- يتنافى العقاب مع أبسط قواعد السلوك الإنساني.
- 2- يؤدي العقاب أحياناً إلى أن يصبح سلوك الطفل نابعاً من الخوف لا الاقتناع، ويدعوه الخوف إلى الكسل، ويعلمه الكذب والخديعة للهروب من العقاب.
- 3- يؤدي العقاب إلى كبت السلوك غير المرغوب فيه فقط، لكنه لا يعلم الشخص السلوكيات المناسبة في المواقف الأخرى (Honeycut, 1999, p50).
- 4- يؤدي العقاب إلى سوء العلاقة بين الطفل والمربية في الروضة، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية لدى الطفل اتجاه الروضة بشكل خاص، واتجاه المدرسة في المراحل اللاحقة بشكل عام (الزيوج، 1999، ص 149).
- 5- إن العقاب قد يؤدي إلى تغيير السلوك غير المرغوب ظاهرياً وموقتاً، ثم قد يعود الطفل إليه في غياب الوالدين أو المربية في الروضة؛ لأن العقاب مرهون أثره بوجود مثير الخوف، فإذا زال هذا المثير؛ عاد سلوكه إلى سيرته الأولى (قطامي، 2002، ص 391).
- 6- يؤدي العقاب إلى ظهور اضطرابات انفعالية لدى الطفل المعاقب، والتي تتمثل في خفض الثقة بالذات، أو ضعف احترام الذات وتقديرها، وظهور الاضطرابات اللغوية؛ كالسرعة الزائدة في الكلام، أو التأتأة، أو تأخر اللغة واضطراباتها، وقد تمتد آثار الاضطرابات الانفعالية إلى صعوبة بناء علاقات اجتماعية ناجحة (الروسان، 2000، ص 149).
- 7- قد يؤدي العقاب إلى تحطيم العملية التربوية التعليمية، فالتعلم عملية معقدة، وهي مجموعة عمليات ذهنية ونفسية وعصبية، وتحتاج التخطيط الجيد، واتخاذ الأساليب المناسبة لتحقيق أهدافها، فليس الهدف من العملية التعليمية النجاح في الدراسة، وإنما بناء شخصية متكاملة (Honeycutt, 1970, p34).
- 8- قد يؤدي العقاب إلى اكتساب الطفل سلوكيات غير مرغوب فيها، والتي تلاحظ في الروضة والمنزل؛ كالغش والسرقة والكذب والاختباء والهروب، وهذه أنماط سلوكية هروبية يتعلمها الطفل لكي يتجنب العقاب في الروضة والمنزل (جابر، 2000، ص 179).
- 9- إن تعويد الطفل على الضرب يجعله لا يتأثر به، وقد يصل به إلى درجة العناد.
- 10- إن تعذيب الطفل من خلال العقاب الجسدي، وإساءة المعاملة، بالإضافة إلى استخدام الكثير من الإجراءات العقابية، لها القدرة على إحداث تدمير نفسي من الصعب إصلاحه، ذلك التدمير يزيد من عداوة وحقد وعدوانية الطفل (عمارة، 2008، ص 170).

11- إنَّ العقاب الصَّارمَ والشَّدِيدَ، أو العقاب الدَّائمَ يعمل على عرقلة قدرة الطِّفل على التَّحكُّم، ويعيق قدرته على التَّركيز في أيِّ نشاطٍ يُطلَب منه القيام به، وبالتالي يُوَدِّي إلى خفض مستوى التَّحصيل الذي يصل إليه (Pang, 1992, p123).

12- إنَّ اللُّجوءَ إلى معاقبة الطِّفل الذي يقع في الخطأ، يُوَدِّي به إلى تجنُّب المبادرة حتَّى لا يتم الوقوع في الخطأ الذي يُوَدِّي إلى العقاب، وهذا من شأنه طمس الكثير من القدرات الموجودة عند الطِّفل، وعدم إتاحة الفرصة له بالتَّفوق والنَّجاح (نصر الله، 2004، ص442).

13- عدم وجود التَّعاطف، العقاب لا يَعلم التَّعاطف والإحساس بالآخرين، وهو أمرٌ ضروريٌّ للنَّدَم والشُّعور بالذَّنْب، فإنَّ العقاب يميل إلى تخفيف الشُّعور بالذَّنْب عند الأطفال (Stein, 2005, p8).

14- العقاب أسلوبٌ مكروهٌ من قبل الأطفال، ويُوَدِّي إلى الغضب، والرَّغبة في الدِّفاع، ويولِّد الحاجة إلى الانتقام، ويمثِّل ممارسة السُّلطة السيِّئة أكثر من وصفه ناظماً للعلاقة، وضابطاً للسلوك (مرتضى، 2001، ص 151).

ما سبق عرضه من سلبيات العقاب أمكن الباحثة من استخلاص النقاط الآتية:

- ❖ العقاب المحتمل منقَّر، وعادةً يحاول التَّلَامِيذ الهروب منه، أو تجنُّبه، وخلال تلك العمليَّة يتعلَّمون دائماً استجاباتٍ اجتماعيَّةٍ غير ملائمةٍ، مثل (الكذب، الغش).
- ❖ قد يستدعي العقاب الشَّدِيد هجوماً عدوانياً مضاداً.
- ❖ نتائج العقاب تستعصي على التَّنَبُّؤ، فإذا كان الثَّواب يقول للمتعلِّم: كرِّر ما فعلته؛ فإنَّ العقاب يقول له: توقَّف عمَّا تفعل، ويفشل في أن يحدِّد للمتعلِّم ما يفعله.
- ❖ أن أثر العقاب يقتصر على السلوك مؤقتاً، حيث يعود السلوك غير المرغوب للظُّهور مرَّةً أخرى بعد زوال التَّهديد الذي يمثِّله العقاب.
- ❖ قد يعمم أثر العقاب فيحدث كبتاً أو إخماداً للسلوك المرغوب فيه أيضاً، يحدث هذا لما يصيب الفرد من توتُّرٍ أو خوفٍ يجعله يتردَّد في المبادرة بأيِّ فعلٍ؛ خوفاً من أن يُوَدِّي هذا الفعل إلى عقابه.

تاسعاً: إيجابيات العقاب:

- 1- يساعد العقاب الأبوي المدروس على إظهار الخلافات بين السلوكيات الطيِّبة المقبولة، وبين السلوكيات غير الطيِّبة أو غير المقبولة.
- 2- يساعد العقاب على الالتزام بالنَّظام وفق القواعد التي تضعها المؤسسة التَّعليميَّة.
- 3- المعاقبة على السلوك غير المقبول يقلِّل من احتمال تقليد الآخرين للسلوكيات غير المقبولة، ويظهر هذا بين جماعات الأطفال في الرُّوضة.

4- إنَّ استخدام العقاب يجعل هناك بريقاً وتأثيراً للنَّاء، فإذا لم يعاقب الطُّفل على النَّصرُفات الخاطئة؛ فلن يصبح هناك معنًى للنَّاء وسيعتاد عليه، وسنضطرُّ إلى الأشياء الصَّناعيَّة للوصول إلى هذا المعنى من نقودٍ وألعابٍ، وفي المقابل إذا عوقب الطُّفل؛ فإنَّه سيتعلَّم كيف يقدر النَّاء (الشربيني، صادق، 1996، ص160).

5- مساعدة الطُّفل على التَّمييز بين السُّلوك المقبول، والسُّلوك غير المقبول.

6- إيقاف أو تقليل السُّلوكيَّات غير المناسبة بسرعة.

7- ضرورة تزامن العقاب مع أسلوب التَّعزيز بمعنى أنَّ الأفراد لا يتعلَّمون فقط أنَّ السُّلوك المشكل معاقبٌ عليه، ولكن يتعلَّمون أيضاً أنَّ السُّلوك الجيِّد يقابله تعزيزٌ (wolfgang, 2004,p 89)

8- المساعدة على الانضباط، وتوفير المناخ التَّعليمي الملائم (حسين، 2008، ص225)

9- تعليم الأطفال كيفيَّة اتِّخاذ قراراتٍ سليمةٍ، حيث إنَّ العقاب يتيح للطُّفل فرصة التَّعلُّم من أخطائه، وتحملُ مسؤوليَّة تصرُّفاته، فالعقاب هو توفير فرصةٍ للتَّعلُّم (stein, 2005, p8).

10- العقاب في بعض الأحيان يسبِّب يقظة الإنسان، بعبارةٍ أخرى عاملٌ منبِّهٌ لليقظة، وخصوصاً عندما يقول له الوالدان والمربون عند تأديبه: إنَّ ذلك العمل خطأ ويقومون بإفهامه لماذا يؤدِّبونه ويضربونه، أو يذكِّرونه بعواقب هذه الأمور، ويفهموه في حالة الاستمرار على هذه الأعمال ما هي المضاعفات السيِّئة التي ستوجِّه إليه فيما بعد (القائمي، 1998، ص387).

11- يعالج العقاب مظاهر النَّهاون، والدَّلال الرَّائد، والأنايَّة في حياة الطُّفل (ملك، 2004، ص13).

عاشراً: البدائل التَّربويَّة للعقاب:

مجموعة الأساليب التَّربويَّة المدروسة التي يستخدمها المربون والآباء، والهادفة إلى اكتساب السُّلوكيَّات المرغوبة، وإنهاء السُّلوكيَّات غير المرغوبة عند الطُّفل دون استخدام العقاب، وتهدف إلى تطوير القدرة الدَّائيَّة لدى الأطفال على التحكم بسُّلوكيَّاتهم ورغباتهم وعاداتهم في مختلف الطُّروف، بحيث تصبح السُّلوكيَّات المرغوبة نابعةً من داخل الطُّفل بقناعةٍ ورضا دون وجود رقابةٍ أو ضغطٍ خارجيٍّ من الآخرين لممارسة هذه السُّلوكيَّات، مهما تعدَّدت وتنوّعت أساليب بدائل العقاب في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة لتأخذ أشكالاً مختلفةً تتسجم بمضمونها مع الفروق الفردية للأطفال، وتتلاءم في الوقت نفسه مع خصائصهم النَّمائيَّة، ومن أهمِّها ما يلي:

1- إظهار عواقب السُّلوك غير المرغوب فيه للطُّفل:

ويتمُّ ذلك من خلال توضيح عواقب السُّلوك المنحرف للطُّفل، وتحذير الطُّفل من نتائج هذا السُّلوك، فعلى المربي أن يقدِّم النَّصيحة للطُّفل، ويبين له عاقبة الأمر السيِّء، فهو المربي

والتأصح والأب، ويهدف النصح إلى بيان المصلحة والطريق الصحيح لتجنب الطفل الوقوع في الخطأ، وتوجيهه إلى السلوكيات الصحيحة والسليمة (منصور، 2002، ص148-149)، وبيان عواقب الأمور توضيح للطفل خطورة السلوك السيء، وتحذره من الوقوع فيه، وتجعله يكف عن السلوك السيء برغبة وقناعة منه، وتعزز مشاعر المحبة والمودة بين الطفل والمربي، فالموعظة المؤثرة تؤثر في النفس وتتطرق إليها، مما يؤدي إلى تعديل سلوك النشء، وتكسبهم القيم والأخلاق المرغوب فيها (طهطاوي، 1996، ص182).

2- النتائج الطبيعية للعمل:

إن من أفضل طرق العقاب ترك الطفل لنتيجة عمله إذا كان هذا ممكناً وآمناً، فليس هناك معلّم أفضل من التجربة الشخصية، حيث سيتعلم الطفل من أخطائه الطريقة الأفضل للسلوك، فمثلاً إذا كان الطفل سيحصل على بعض الحلويات التي ستصنعها أمه، ولكن بسبب سلوكه وإزعاجه أو إثارته للفوضى في المنزل لم يبق عند الأم الوقت الكافي لصنع الحلوى، وعندها سيلاحظ الولد العلاقة الواضحة بين سلوكه وبين حرمانه من الحلويات، وسيفهم أنه هو سبب هذا الحرمان ولا مكان للوم أمه أو وصفها بالظلم (غوردين، 1994، ص157).

3- التجاهل:

تعرف البديهة الاجتماعية، ويعرف اختصاصيو الصحة العقلية أن كثيراً من أنواع السلوك التي تسبب الإزعاج للأسرة يمكن أن تختفي في فترات قصيرة بمجرد تجاهلها، خاصة إذا كانت غير ضارة بشكل مباشر، ومن الأمثلة على أنواع هذا السلوك التي يمكن علاجها بتجاهلها: البكاء المستمر، العزوف عن الطعام، الشكاوى المرضية العابرة، قضم الأظافر أو نشف الشعر، ولكي يكون التجاهل فعالاً فلا بد أن تتوفر شروط منها: الانتظام والاتساق في تطبيق هذه الطريقة، وتجنب الاحتكاك البصري بالطفل، تجنب أي نقاش أو حوار مع الطفل، كما ينصح العلماء بكقاعدة رئيسية من قواعد نجاح العلاج أن تتجاهل السلوك ولا تتجاهل الطفل، ويتطلب ذلك إظهار الود والاهتمام حالما يتوقف السلوك الخاطئ (Ibrahim, 1991, p134-135).

4- لوحة النجوم:

تتيح للطفل حياة سجل مرئي وملموس يظهر تقدمه نحو السلوك المرغوب، فهي معزز مرئي، له فعالية كبيرة بالنسبة لبعض الأطفال، وتقسّم هذه اللوحة إلى عدة أقسام تُسجل أعلاها أيام الأسبوع وبداخلها فراغات للصق النجوم، بحيث يمنح المربي الطفل نجمة لكل يوم لا يمارس فيه السلوك غير المرغوب فيه (كضرب أخته)، وكلما أصبح عدد النجوم عشرة مثلاً؛ يحصل الطفل

على هديةٍ محببةٍ بالنسبة له، وهذه الهدية ترفع لدى الطفل مستوى السلوك الجيد (عدم ضرب أخته)، وتحجب لديه تدريجياً السلوك غير المرغوب فيه (ضرب أخته) (Kaplan, 1995, p67).

5- التفسير:

يعتمد هذا البديل على الإشراف المضاد، حيث يتم الربط بين السلوك المراد تعديله، وبين منفّر يظهر بظهور السلوك غير المرغوب، فيؤدّي ذلك إلى ترك الاستجابة للسلوك الخاطيء، ومن الأمثلة على ذلك التعامل مع طفلٍ لم يحضر قلماً، فيعطى قلماً غير صالحٍ للكتابة (فؤاد، 2009، ص57).

6- توفير المهمات المتنافرة:

يعتمد هذا الأسلوب على مواجهة السلوك السلبي بآخر إيجابي يفوقه قوّةً وبخلاف عنه، ومن أمثلة ذلك تكليف الطفل الذي يعبت بأدواته أثناء الشرح بالإجابة على سؤالٍ ما (Stein, 2005, p 35).

7- القدوة الحسنة:

يستطيع المرّي تعديل سلوك الأطفال دون عقابهم، أو التقليل من شأنهم، فيكفي من المرّي أن يلنقط ورقةً، ويضعها في سلة المهملات، ليبعث في نفوس الأطفال الرغبة للمحافظة على نظافة غرفة النشاط، ويكفي من المرّي أن يطرق الباب إنناً منه بدخول الغرفة الصفيّة، تعزيزاً لاتّجاه الاستئذان، وهكذا بالنسبة لكثيرٍ من السلوكيات (Stein, 2005, p 21).

8- المكاشفة:

أحياناً تحدث بعض السلوكيات عند الأطفال وهم لا يدركون أنّها خطأ أو بافتراض أنّهم يدركون، يمكن استخدام استراتيجية المكاشفة دون الهجوم؛ لنضعهم أمام أنفسهم ولنسألهم هل هذا يليق؟ هل ترى أنّ هذا التصرف مناسب؟ والمهم في هذه الطريقة ألا يكون الأسلوب عنيفاً أو ترهيبياً مع الطفل، وإلا ستكون النتيجة هي دفع الطفل للكذب، ومن المهم أيضاً ألا يكون لنا حكم مسبق على تصرفات الطفل لأنّه سيّشعر أنّك لا تسأله لتساعده وإنّما لتثبت الخطأ عليه، ومن المهم أن تساعد الطفل على أن يقف أمام نفسه وهو في حالة أمانٍ كاملٍ أمامك وأمام نفسه، وألا يشعر بإحراجٍ (فؤاد، 2009، ص55).

ومن خلال العرض السابق يمكن القول بأنّ تطبيق العقاب يتطلب ما يلي:

❖ من الضروريّ إطلاع المرّيين والمعلّمين كافّةً على الآثار الجانبية السيئة للعقاب، واتّباع أفضل السبل لاستخدام العقاب بشكلٍ مناسبٍ حتّى لا يتمّ الحصول على نتائج عكسية.

❖ عدم الإفراط باستخدام آية عقوبة من العقوبات، والتعامل مع أفضل طرق العقاب المؤدية إلى نتيجة بتغيير السلوك غير المرغوب.

في ضوء ما تمّ جمعه من معلوماتٍ موسّعةٍ عن موضوع العقاب، وفي ضوء الاطلاع على مجموعةٍ من الدراسات السابقة، والتي تمّ تضمينها في محتوى البحث الحالي، استخلصت الباحثة ما يأتي:

- اتباع أفضل السبل لاستخدام أساليب العقاب في الزمان والمكان المناسبين.
- الابتعاد عن العقاب الجسدي في مرحلة رياض الأطفال، لأنه يؤدي إلى تعديل السلوك من جهة، ومن جهة أخرى يترك أثراً سلبياً واضحاً في نفسيّة الطفل وقدراته عامّة.
- يجب الحذر في استخدام العقاب، لأنّ أضراره أشدّ خطراً على الطفل من الفشل في التعلّم.
- يجب استخدام العقاب في حدود المعقول في اعتدالٍ وتوازنٍ.
- قد يعمّم أثر العقاب فيحدث كبتاً أو إخماداً للسلوك المرغوب فيه أيضاً، يحدث هذا لما يصيب الفرد من توتّر أو خوفٍ يجعله يتردّد في المبادرة بأيّ فعلٍ خوفاً من أن يؤدي هذا الفعل إلى عقابه.

أحد عشر: العلاقة بين الثواب والعقاب ومشكلات الطفل النفسيّة:

قد يتولّد عن الاستخدام العشوائي للثواب والعقاب بعض المشكلات النفسيّة للأطفال التي تهدّد أمن طفل الروضة واستقراره النفسي منها:

- 1- مشكلة النبوّل اللاإرادي التي يسببها التّهديد المستمر.
- 2- الحركات والأزمات العصبيّة (رمش العين، قضم الأظافر) والتي سببها الضرب.
- 3- العدوان، ونوبات الغضب والصّراخ، والتي يسببها ضرب الطفل، وإرغام الطفل على الطّاعة وحسابه العسير على الخطأ.
- 4- اضطرابات النوم، وسببها التّهديد المستمر بالعقاب للطفل (Brouwer, 2010,p56)
- 5- اضطراب الغذاء، وسببه تعوّد الطفل على المكافأة عندما يأكل.
- 6- الخوف وضعف الثّقة بالنفس، وسببهما استثارة الطفل وتخويفه لأداء واجباته.
- 7- الكذب وخاصّة في الأسر التي تستخدم الضرب مع الطفل (زيغور، 1985، ص 66).

ولعلاج مثل هذه المشكلات علينا أن ننظر إليها بوصفها قابلة للحلّ، وليست مستحيّلة، ومراعاة الأسس والنّصائح التي حدّدت سابقاً عند اتّباعنا لأساليب الثّواب والعقاب، ولعلّ الاستشهاد بحادثة حدثت مع الرّسول الكريم صلى الله عليه وسلم عندما أخطأ أحد الصّحابة بالصّلاة فوجّهه

بقوله: " زارك الله حرصاً لا تعد " دليلٌ على اتِّباع أسلوبٍ حسنٍ في توجيه السلوك وتعديله بالبدء بالنُّصح واتباع الرِّفق واللِّين عند التَّوجيه (مرتضى، 2001، 150-151).

اثنتا عشر: الهدف من استخدام الثَّواب والعقاب في التَّعليم:

إنَّ الثَّواب والعقاب وسيلتا إصلاح وتقويم السلوك، ويمثِّل الثَّواب شكلاً من أشكال التَّقويم الإيجابي للسلوك ، يثير في النَّفس مشاعر الرِّضا والارتياح ، ويساعد على تأكيد الذات، ممَّا يدفع الطِّفل المتعلِّم إلى بذل المزيد من الجهد لتكرار الإثابة، وبالتالي تكرار السلوك السَّليم، والوصول إلى السلوك الأفضل، والأطفال حسَّاسون جداً نحو تقويم سلوكهم، ويشعرون بالرِّضا والسَّعادة حين يقابل عملهم بالرِّضا والامتنان، فالرِّضا والشُّكر والمديح من قبل الكبار كلُّها أشكالٌ من الثَّواب تصلح لجميع أعمار الأطفال على حدِّ سواء، وللأطفال ضعيفي الثِّقة بأنفسهم، فالثَّواب هنا يعطيهم دفعاٌ نحو بذل جهودٍ جديدةٍ بمثابة حافزٍ للعمل الجيِّد (Brouwer, 2010,p 45).

أمَّا العقاب فإنَّه يمثِّل شكلاً من أشكال التَّقويم السَّلبي للسلوك، وإيقاع الجزاء بسبب سلوكٍ خاطئٍ، ويكون الهدف منه تعليم الأطفال، وتحفيزهم للابتعاد عن الأسباب التي دعت لعقابهم، وهم يقومون بتصحيح سلوكهم بمساعدة الكبار ومحبتهم وعطفهم (Brouwer, 2010,p50) إنَّ النَّتيجة التَّربويَّة المخطَّط لها من استخدام أسلوب الثَّواب والعقاب يجب أن تكوِّن حركة الطِّفل بشكلٍ عامٍّ في المعنى الأخلاقي؛ لمساعدته في اختيار الوجه الصَّحيح للسلوك (أيوب، 1997، ص137).

ثلاثة عشر: أوجه الشَّبه والاختلاف بين الثَّواب والعقاب:

تتَّضح نتيجة الثَّواب والعقاب اعتماداً على ما يحدث بعد القيام بالسلوك، ومدى احتماليَّة تكرار السلوك في المستقبل، فالعقاب والثَّواب لا يتساويان في أثرهما في عمليَّة التَّعلُّم، فأثر الثَّواب أقوى من أثر العقاب، والعقاب لا يمنع الطِّفل من تكرار السلوك غير المرغوب أو الخطأ الذي عوقب من أجله، بينما يؤدِّي إلى تكرار ما يثاب عليه، كما لا يستمرُّ أثر العقاب لفترةٍ طويلةٍ كأثر الثَّواب، وينبغي أن يكون الثَّواب والعقاب مؤثراً على أداء الطِّفل وليس لقيمته الدَّائيَّة (أحمد، 2012، ص99).

في ختام الحديث عن الثَّواب والعقاب استخلصت الباحثة ما يلي:

❖ أنَّ الجمع بين الثَّواب والعقاب أفضل بكثيرٍ من اصطناع كلِّ منهما على حدة، فيستخدم العقاب لكفِّ السلوك المعوج حتَّى يستقيم فيثاب عليه الطِّفل، فيكون العقاب في هذه

- الحالة بمثابة ألم مؤقتٍ في سبيل تصحيح السلوك غير المرغوب لدى الطفل، والثواب بمثابة تعزيزٍ للطفل للاستمرار بالقيام بالسلوك المرغوب.
- ❖ أن أثر الثواب إيجابيٌّ، في حين أثر العقاب سلبيٌّ؛ لأنَّ العقاب يحذّر الفرد من أن يسلك سلوكاً معيناً في موقفٍ معينٍ يجلب له الأذى والألم، أو لأنَّه يخيف الفرد من أيِّ شيءٍ معينٍ، وذلك دون أن يرشده إلى ما يجب عمله.
 - ❖ أن أثر الجزاء ثواباً كان أم عقاباً يبلغ أقصاه حين يعقب السلوك مباشرةً، ولكنَّ أثره يضعف كلما طالَّت الفترة الزمنية بينه وبين السلوك.
 - ❖ أنَّ العقاب المعتدل مدعاةٌ في كثيرٍ من الأحيان إلى أخذ الحيطة والحذر وتجنُّب الأخطاء التي كان من الممكن أن تمرَّ دون أن يلاحظها الفرد، أمَّا العقاب الذي يجرح كبرياء الطفل، أو الذي يتخذ شكل توبيخٍ علنيٍّ فيؤلِّد في نفس الطفل الكراهية، أو الشعور بالنقص، أو فقد الثقة بالنفس.
 - ❖ استخدام العقاب بطريقةٍ غير صحيحةٍ قد يكون مدمراً لشخصية الطفل ونموه النفسي.
 - ❖ يجب استخدام العقاب والثواب في الوقت والمكان المناسبين من أجل الحصول على نتائج مثمرة.

المحور الثالث

التفاعل الاجتماعي

مقدمة:

- أولاً: تعريف التفاعل الاجتماعي.
- ثانياً: أهمية التفاعل الاجتماعي.
- ثالثاً: أسس التفاعل الاجتماعي.
- رابعاً: تصنيفات التفاعل الاجتماعي.
- خامساً: وسائل التفاعل الاجتماعي.
- سادساً: أشكال التفاعل الاجتماعي.
- سابعاً: العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي.
- ثامناً: عمليات التفاعل الاجتماعي.
- تاسعاً: أهم عمليات التفاعل الاجتماعي.
- عاشراً: مستويات التفاعل الاجتماعي.
- أحد عشر: خصائص التفاعل الاجتماعي.
- اثنتا عشر: نظريات التفاعل الاجتماعي.
- ثلاثة عشر: التفاعل الاجتماعي عند الأطفال.
- أربعة عشر: أساليب قياس التفاعل الاجتماعي.

مقدمة:

تناولت الباحثة في هذا الفصل التفاعل الاجتماعي من حيث تعريفه وأهميته ووسائله، تصنيفاته ومستوياته وأشكاله، كما قدمت الباحثة عرضاً عن نظرياته، وعمليات التفاعل الاجتماعي، وأخيراً تناولت الباحثة في هذا الفصل التفاعل الاجتماعي عند الأطفال.

أولاً: تعريف التفاعل الاجتماعي:

أولى علاقات الإنسان هي علاقته بذاته، فإما أن يتقبلها ويعمل جاداً لبنائها وتنميتها، أو يرفضها ويعمل بسلبية شديدة لتجاهلها، فيحاول إبعادها عن الديناميكيات الفعالة في أحداث حياته، ويرفض مشاعره ورغباته، مما يجعل الآخرين يعاملونه بالسلبية نفسها التي يعامل بها ذاته، الأمر الذي يؤثر في مجمل حياته ومستقبله المهني والأسري والاجتماعي، ومهارة التفاعل الاجتماعي هي إحدى المهارات التي تؤثر على الفرد، وإتقانها كمهارة أساسية من أجل التعايش مع أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه، ويُعد الإنسان بطبعه كائناً اجتماعياً لا يكتفي بذاته فحسب، وإنما يستعين بغيره؛ لأنَّ خصائص الحياة الإنسانية اجتماعية في مظاهرها ومجالاتها، والشخصية الإنسانية في جوانبها المتعددة هي نتاج التفاعل الاجتماعي، ويُعدُّ التفاعل الاجتماعي بشكل عام نوعاً من المؤثرات والاستجابات، وفي العلوم الاجتماعية يشير إلى سلسلة من المؤثرات والاستجابات التي ينتج عنها تغيير في الأطراف الداخلة فيما كانت عليه في البداية، والتفاعل الاجتماعي لا يؤثر في الأفراد فحسب بل يؤثر كذلك في القائمين على البرامج أنفسهم، بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل طريقة عملهم، وتحسين سلوكهم تبعاً للاستجابات التي يستجيب لها الأفراد (الشناوي وآخرون، 2001، ص54).

فالتفاعل الاجتماعي: عملية مستمرة ومنظمة من الأفعال، تهدف إلى إثارة رد فعل معين من جانب الطرف الآخر في التفاعل، والذي يؤثر بدوره على الطرف الأول لعملية التفاعل، فمثلاً (أ) يؤثر في (ب) كي يثير فيه رد فعل معين، وبعد ذلك يثير رد الفعل نفسه فعلاً آخر من جانب (أ)، وبالتالي فإنَّ التفاعل الاجتماعي: هو نسق من الأفعال من جانب شخصين على الأقل، أو جماعتين، أو ما بين جماعة وفرد، ودون التفاعل الاجتماعي لا توجد حياة اجتماعية (حسنيين، 2005، ص92).

ويُعرف أيضاً بأنه: التفاعل الذي يتم بين الأعضاء بطريقة منظمة غير عشوائية، وتتعدد أنماط التفاعل ويختلف من جماعة لأخرى (Johan,2006,p.3).

ويُعدُّ مفهوم التفاعل الاجتماعي مفهوماً أساسياً في العلوم الاجتماعية، ويشير إلى عملية متبادلة بين جماعتين أو أكثر، فهو العنصر الأساسي في حياة الجماعات البشرية، فلا يمكن أن توجد

حياة جماعةٍ مالم يكن هناك تفاعلٌ اجتماعيٌّ، فلا معنى لوجود الأفراد أو الجماعات دون تفاعلٍ، فعندما يعمل أو يتحدث الأفراد معاً، ويجمعهم هدفٌ واحدٌ، أو عندما يتنافسون أو يتصارعون بعضهم مع بعض بصورةٍ تربط بينهم، يكون لهم وجودٌ اجتماعيٌّ ناتجٌ عن التفاعل (العيسى، 2000، ص123)، كما يعرف أيضاً بأنه: التفاعل المنظم الذي يُستخدم كمنهج للاتصال بين الأعضاء الذين يتمُّ التعامل معهم، ويتمُّ فيه استخدام العديد من الوسائل اللفظية وغير اللفظية (Zeedyk, 2008, p.170). كما يُعرف التفاعل الاجتماعي بأنه: كلُّ سلوكٍ أو فعلٍ أو إشارةٍ جسديةٍ أو كلاميةٍ مصدرها الطفل، وتؤدي إلى استجابةٍ أو تعديلٍ في سلوك طفلٍ آخر، وهذا بدوره يؤدي إلى استجابةٍ جديدةٍ من قبل الطفل الأول (سليمان، 2000، ص35).

ثانياً: أهميّة التفاعل الاجتماعي:

يُعدُّ الحديث عن التفاعل الاجتماعي لا معنى له إلا إذا اكتمل بذكر أهميّة التفاعل الاجتماعي، إذ إنّه لا مجال للاختلاف بين اثنين من المتخصّصين على مدى أهميّة الدور الذي يلعبه التفاعل الاجتماعي على المستويين الفردي والجماعي، حيث يستمد التفاعل الاجتماعي أهميته العامة والخاصة من جِراء كونه:

1- أحد الشروط الأساسية لتكوين الجماعات:

فهو الوسيلة لتحويل مواقف التجمُّع العشوائية إلى جماعةٍ منظمّة، حيث لا يمكن إطلاق لفظ جماعةٍ إلا إذا توافر قدرٌ من التفاعل بين الأفراد المكوّنين لها، فالجماعة هي اثنين أو أكثر من الأفراد المتفاعلين مع بعضهم البعض لتحقيق أهدافٍ مشتركةٍ فيما بينهم (Douglas, 1979, p. 152)

2- أساس العلاقات الاجتماعية بين الأفراد:

فعندما نقرّر أنّ علاقةً اجتماعيةً نشأت بين فردين، فإننا نقرّر هذا بعد أن نكون قد شاهدنا مراراً ما يقوم بينهما من تفاعل، أي ما يصدر عن كلّ منهما من سلوكٍ في مواجهته للشخص الآخر (السيد، 1999، ص 147)

3- أهم عناصر عملية التّشّنة الاجتماعية:

فالتّشّنة الاجتماعية ما هي إلا نتاجٌ لعملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، كما أنّ التفاعل الاجتماعي لا يمكن أن يحدث بإيجابيةٍ إلا من خلال التّشّنة الاجتماعية السوية (الدسوقي، 2000، ص50).

4- أداة لاكتساب الخبرات الاجتماعية:

فمن خلال ما يكتسبه الفرد أثناء تفاعله الاجتماعي، يستطيع أن يكون مخزوناً كبيراً من الخبرة ينتقي منه ما يعينه على حلّ مشاكله وتحقيق أغراضه، فيختار استجاباته وينتقي سلوكه (إبراهيم وعمار، 2002، ص 122).

5- الوقاية من الاضطرابات النفسية:

حيث يؤدي انعدام التفاعل الاجتماعي، والتواصل الإنساني إلى إصابة الإنسان بسوء التوافق والاضطرابات النفسية (Argyle, 1969, p. 201)، فالكثيرون يشعرون بالوحدة والشقاء، وقد يُصاب البعض بأمراض نفسية؛ لأنهم لا يستطيعون الإبقاء على علاقات اجتماعية مستقرة مع الآخرين، حيث نستطيع التخلّص من تلك الصعوبات بازدياد الفهم لمهارات التفاعل الاجتماعي والتدريب عليها (فطيم، 1995، ص 100)

6- أحد أهم ركائز عملية التعلم:

حيث تُعتبر عملية التعلم عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم وعناصر البيئة الصفية التي يهيئها المعلم بهدف تعديل سلوك المتعلم، ويُعدّ المعلم مسؤولاً عن خلق التفاعل الاجتماعي داخل الفصل من خلال دوره في تهيئة مناخ تفاعلي داخل البيئة الصفية (الشوادفي، 2004، ص 45). وفيما يخصّ الطفل تُعتبر التنشئة الاجتماعية هي العملية القائمة على التفاعل الاجتماعي التي يكتسب الطفل فيها أساليب ومعايير السلوك والقيم المتعارف عليها في جماعته، والطفل يؤثر ويتأثر بسلوك الآخرين، ويحمل هذا التأثير المتبادل أهمية من خلال جوانب متعدّدة، فهو يؤثر في نظرة الطفل إلى نفسه، كما يؤثر في سلوك التعلّق الذي يتشكّل بين الطفل وأمه خاصةً، وبما أنّ التفاعل الاجتماعي يبدأ تعلّمه في السنوات الأولى من حياة الطفل، وقد تدوم نتائج هذا التعلّم لفترات طويلة، بالتالي فهو يحمل جانباً هاماً من خلال تأثيره في جوانب الشخصية الأخرى (سليمان، 2000، ص 36).

ومن خلال العرض السابق يتبين للباحثة مجموعة النقاط التالية:

- ❖ التفاعل الاجتماعي هو المحرك الأساسي للعلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات.
- ❖ يُعدّ التفاعل الاجتماعي وسيلة اتصالٍ وتفاهمٍ بين أفراد المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى.
- ❖ يساعد التفاعل على حلّ المشكلات للفرد عن طريق اختيار السلوك الصحيح أو الحلّ الصحيح للمشكلة.

❖ التفاعل الاجتماعي عنصرٌ أساسيٌّ في تنمية الإبداع لدى الطالب من خلال التفاعل مع المعلم.

❖ التفاعل الاجتماعي يساعد على التخلُّص من الشعور بالعزلة، وبالتالي يزيد الفرد سروراً وسعادةً.

❖ التفاعل الاجتماعي يساعد الطفل على اكتساب خبراتٍ وقيمٍ ومعارفٍ اجتماعيةٍ من خلال احتكاكه بالآخرين المحيطين به.

ثالثاً: أسس التفاعل الاجتماعي:

تقوم عملية التفاعل الاجتماعي على أربعة أسس أو محددات هي:

1- الاتصال:

تعدُّ عملية الاتصال هي الجوهر الأساسي في التفاعل الاجتماعي، وهي عملية معقّدة تشتمل على نقل المعلومات والمشاعر والاتجاهات والاستجابة للآخرين (مصطفى، 1997، ص 159)، فلكي يحدث التفاعل الاجتماعي لابدَّ من وجود اتصالٍ بين الأفراد المتفاعلين سواءً كان ذلك الاتصال لفظياً من خلال اللغة المنطوقة والمكتوبة أو غير لفظيٍّ من خلال لغة الإشارة والحركات التعبيرية للجسم (Arthurs, 1995, p. 401).

2- التبادل:

فالأساس في علاقات التفاعل الاجتماعي تبادل التأثير والتأثر، وبيان ذلك أنّ (أ) يؤثر في (ب) ويتأثر به، وكذلك الحال بالنسبة لـ (ب) في أنّه يؤثر في (أ) ويتأثر به، ويُعدُّ التبادل بهذا المعنى أعلى أنواع علاقات التفاعل الاجتماعي (السيد، 1999، ص 147).

3- الاستمرار:

والاستمرار شرطٌ لحدوث التفاعل الاجتماعي، فبدون استمرار يكون الموقف السلوكيُّ فعلاً وردّ فعلٍ، أو سبباً ومسبباً في اتجاهٍ واحدٍ، ويكون الأمر مقتصرًا على شخصٍ يتلقّى أيّ تنبيهٍ ويردُّ عليه ثمّ ينتهي الموقف عند هذا الحدّ، ويقتضي الاستمرار أن يتداخل سلوك الشخص المتفاعل أو الأشخاص المتفاعلين، بحيث يعتمد سلوك الواحد منهم على سلوك الآخر، فيكون سلوك كلٍّ واحدٍ استجابةً لسلوك الآخر ومنبهاً له في الوقت نفسه (حلمي، 1978، ص 4).

4- التوافق المتبادل:

هو تكامل استجابات الأشخاص في الموقف الاجتماعي بحيث يبدو تبادل السلوك بينهم، وكأنّه

عادةً واحدةً متعدّدة الجوانب لشخصٍ واحدٍ، ويتميّز التوافق المتبادل في السلوك بخاصيتين هما:

أ- وجود مجموعةٍ مشتركةٍ من التوقعات من جانب كلِّ شخصٍ اتّجاه الشخص الآخر: حيث يكون توقّعه مبنياً على خبراتٍ سابقةٍ، أو على القياس بالنسبة لأحداثٍ مشابهةٍ، وفي جميع الحالات فإنَّ الفرد عندما يتوقّع استجابةً معيَّنةً، ثمَّ يحدث أن يستقبل استجابةً أخرى مغايرةً لما كان يتوقّع، فإنَّ ذلك يزيد من معدّل التفاعل الاجتماعي (جمعة، 1996، ص 102).

ب- أن يكون لكلِّ شخصٍ دورٌ محدّدٌ: فسلوك الفرد يفسّر من خلال قيامه بالأدوار الاجتماعية المختلفة أثناء تفاعله مع غيره طبقاً لخبراته التي اكتسبها وعلاقاته الاجتماعية، فالتعامل بين الأفراد يتحدّد وفقاً للأدوار المختلفة للفرد ودوره الذي يقوم به، ونشاطه الذي يمارسه (أبو جادو، 1998، ص 103).

من العرض السابق لأسس التفاعل الاجتماعي يتّضح مجموعةً من النقاط التالية:

❖ كلّما كان التفاعل مجدياً وذا فاعليّةٍ، أصبحت خبرة التفاعل بين الفردين ذات معنىٍ مشتركٍ.

❖ بدون استمرار التفاعل الاجتماعي يكون الموقف السلوكي فعلاً وردّ فعلٍ في اتّجاهٍ واحدٍ.

❖ للتوقّع دورٌ هامٌّ في عمليّة التفاعل الاجتماعي، فالفرد من خلال تصرّفاته مع الآخرين يتوقّع منهم سلوكيّاتٍ معيَّنة، حيث يصاغ سلوكنا طبقاً لما نتوقّعه من الآخرين.

❖ التفاعل الاجتماعي يقوم به كلُّ فردٍ بدوره المنوط به، حيث من الممكن أن يكون لكلِّ فردٍ أكثر من دورٍ في آنٍ ووقتٍ واحدٍ.

رابعاً: تصنيفات التفاعل الاجتماعي:

تُصنّف عمليّات التفاعل الاجتماعي إلى أكثر من صنفٍ، وذلك حسب تأثيرها في الرابطة الاجتماعية من حيث تعزيزها أو تجزئتها، وتتمثّل بما يلي:

أ- **العمليّات المجتمعة (Assoicative) أو الإيجابية (positive):** وهي العمليّات التي تؤدّي إلى الرّوابط الاجتماعية، وتقوية العلاقات بين الأفراد والجماعات، وتندرج تحتها مجموعة من العمليّات الجزئيّة؛ كالتعاون، والتلاؤم، والتكّيف، والتّمثيل، والتّنشئة الاجتماعية.

ب- **العمليّات الممزّقة (dissociative) أو السّلبية (Negative):** وهي التي تؤدّي إلى التّنافر بين الأفراد والجماعات، وإضعاف الرّوابط والعلاقات الاجتماعية، ويندرج تحتها عددٌ من العمليّات الجزئيّة؛ كالمنافسة، والصّراع، والقهر (الرشيان، 2008، ص34).

خامساً: وسائل التفاعل الاجتماعي:

تتمّ عمليات التفاعل الاجتماعي عبر وسائل متنوعة، يمكن تصنيفها في اتجاهين رئيسيين إلى:

1- وسائل تفاعل لفظية Verbal Interaction Media:

وتمثلها اللغة، والتي تُعدّ وسيلة للتفاعل الاجتماعي، ومظهراً من مظاهر النمو العقلي، ووسيلة من وسائل التواصل اللفظي الإنساني (عكاشة وعرقوب، 2001، ص 277).

وتنقسم اللغة كوسيلة تفاعل لفظية إلى:

أ - لغة شفوية: وتضمّ الكلام المحكي أو المسموع بأشكاله المختلفة، وتتأثر هذه اللغة بكلّ من الصوت والنبرة والسُرعة والوقت والصمت والإصغاء والألفاظ والمعاني والأفكار والمناخ المادّي والنّفسي السائد (أبو جادو، 1998، ص 100).

ب - ولغة مكتوبة: وتشير إلى الاتصالات المسجّلة من خلال عملية التدوين، ويشترك في هذا النوع من الاتصالات استعمال لغة بسيطة وكلمات مألوفة، وتجنب استخدام الألفاظ غير الضرورية التي تزيد من حجم الرسالة (محمد، 2004، ص 24).

2- وسائل تفاعل غير لفظية Non Verbal Interaction Media:

وتُعدّ هذه الوسائل مسؤولة عن (65%) من التفاعلات الاجتماعية التي يتمّ تبادلها عبر الاتصال المباشر بين الأفراد (p87, Goidhaber, 1979).

ومن أبرز وسائل التفاعل غير اللفظية ما يلي:

أ - حركات الجسم: فمن الممكن أن يلعب الجسم الإنساني دوراً هاماً في تحقيق التفاعل الاجتماعي المتمثل في التواصل بين أفراد المجتمع، حيث يقسم طائفة من المهتمين بدراسة السلوك الإنساني حركات الجسم إلى خمس مجموعات متميزة هي:

1- حركات تظهر الحبّ والحنان؛ مثل المسح باليدين على الوجه.

2- حركات تظهر التهديد والوعيد؛ مثل التّكشير وإطباق الأسنان.

3- حركات عدوانية؛ مثل القرص والضرب والعضّ وجذب الشعر.

4- حركات تظهر الخوف؛ مثل إخفاء الوجه بين الذراعين والحركة للخلف.

5- حركات تتمّ عن الوحدة؛ مثل الوقوف بعيداً، أو جلوس الفرد بمفرده (زكي، 1991، ص 99).

ب - الإشارات: وهي عبارة عن أنماط إثارة تتعلق بأشياء معينة ذات دلالة مثل الابتسام، الصمت، الصياح، تعابير الوجه، نبرات الصوت، الروائح (Fein, 1999, p.165).

ج - حركات العين: فالتراث العربي حافلٌ بأدبياتٍ تدلُّ على أنَّ العرب قديماً كانوا على وعي تامٍّ بدور العيون في عملية الاتصال، ففي طوق الحمامة يخصِّص ابن حزم الباب التاسع باسم 'باب الإشارة بالعين' أورد فيه المعاني والدلالات التالية:

❖ الإشارة بالعين: نهى عن الأمر.

❖ إدامة نظرها: دليلٌ على التوجع والأسف (Fisk, 2011, p67).

❖ كسر نظرها: دليلٌ على الفرح.

❖ إطباقها: دليل على التهديد (إسماعيل وآخرون، 2001، ص 145).

سادساً: أشكال التفاعل الاجتماعي:

1 - أشكال التفاعل الاجتماعي وفقاً لعلاقات الاتصال:

يرى إريك بيرن أنَّ هناك ثلاثة أنواعٍ من التفاعلات في ضوء علاقات الاتصال بين طرفيها المرسل والمستقبل، فالأول يرسل رسالةً، والثاني يستقبلها ويتصرف حيالها، وهذه التفاعلات هي:

أ- التفاعلات المكتملة: ويتم ذلك حينما يرسل الطرف الأول رسالةً ثمَّ يستقبل ردَّ فعلٍ متوقعٍ من الطرف الآخر، فمثلاً إذا قال الطرف الأول: دعني أساعدك" فإذا ردَّ الطرف الآخر بقوله: "فعلاً إنني محتاجٌ لهذه المساعدة"، فيكون هذا الردُّ يكمل في معناه ما قاله الطرف الأول وفي الوقت نفسه يمكن أن يكون الردُّ متوقعاً من الطرف الأول (Kenny, & Albright, 2009, p 23).

ب- التفاعلات المعاكسة: وتحدث عندما يستقبل الطرف الأول؛ أي: المرسل ردَّ فعلٍ وإجابةٍ معاكسةٍ وغير متوقعةٍ من الطرف الآخر.

ج- التفاعلات الخفية: ويظهر هذا النوع من التفاعلات عندما يقول أحد الأطراف شيئاً ولكنه يعني شيئاً آخر، حيث يكون هناك معانٍ خفيةٍ وغير صريحةٍ لما هو منطوق (ماهر، 1998، ص 377)

2 - أشكال التفاعل الاجتماعي وفقاً لنوعية الجنس:

أ- تفاعلات مع الجنس المماثل: تتضمَّن من فردٍ لثلاثة أفرادٍ من الجنس المماثل.

ب- تفاعلات مختلطة: لا تضمُّ أكثر من ثلاثة أفرادٍ يكون فيهما فردٌ واحدٌ من كلا الجنسين

على الأقل (Cabonneau, 2002, p112) .

ج- تفاعلاتٌ جماعيةٌ: تضمُّ أكثر من ثلاثة أفرادٍ من كلا الجنسين (الحداد، 2002، ص 18).

3 - أشكال التفاعل الاجتماعي وفقاً لمحتوى التفاعل:

وفقاً لمحتوى التفاعل تحدد أشكال التفاعل الاجتماعي بمايلي:

- أ- التفاعل المادي: كما يحدث عندما يتصافح أو يتعارك الطالب بالأيدي.
- ب- التفاعل الفكري: مثلما يحدث عندما يتبادل الطلاب الأفكار والآراء المختلفة فيما بينهم.
- ج- التفاعل اللغوي: كما هو الحال عندما يشترك الطلاب في نقاش موضوعٍ ما.
- د- التفاعل الوجداني: ويعني المشاركة الوجدانية في الأفراح وفي الأحزان.
- هـ- التفاعل السلوكي: يحدث عندما يشترك الطلاب في إنجاز عملٍ ما (إبراهيم، 2006، ص 66).

4 - أشكال التفاعل الاجتماعي وفقاً لمستوى التفاعل:

أ- تفاعل اللقاء العابر: ويكون في الطريق العام، أو إحدى وسائل المواصلات، أو دور السينما، أو المسرح، أو أداء الصلاة في مسجدٍ أو كنيسةٍ في حيٍّ أو مدينةٍ لأول مرة، وفي هذه الحالة فإنَّ الشخص يتأثر بسلوك الآخرين، ويؤثر في سلوكهم لفترةٍ زمنيةٍ محدودةٍ، ولا يتجاوز التفاعل في هذه الحالة أكثر من مجرد مراعاة وجود الآخرين في الموقف.

ب- تفاعل المعارف والزُملاء وشركاء النشاط: ويعتمد هذا المستوى من التفاعل على القرب المكاني بين الأطراف، كما هو الحال في علاقة الزُمالة في المدرسة أو العمل أو الجيرة في الحيِّ أو المنزل، ويتسم التفاعل في هذا المستوى بانخفاض مستوى القرب الوجداني.

ج- تفاعل بين الأصدقاء: ويتميز هذا المستوى من التفاعل بوجود علاقةٍ وثيقةٍ بين شخصين تتسم بكلِّ من:

❖ الاستمتاع برفقة الصديق.

❖ تقبُّل الصديق كما هو.

❖ الحرص على مصلحة الطرف الآخر.

د- علاقة الحبِّ أو التفاعل بين المحبِّين: وتكون بين طرفين من جنسين مختلفين (ذكر أو أنثى)، وتتوافر فيها كلُّ خصائص الصداقة إلا أنَّ علاقة الحبِّ تتفرد بمجموعةٍ من

الخصائص أبرزها:

- الافتتان. - الرغبة الجنسية - التفرد في الحب - الدفاع عن المحبوب ومناصرته

- تقديم المحبّ أقصى ما يمكن للمحبيب (السيد، 2004، ص 24).

من العرض السابق لأشكال التفاعل الاجتماعي يتضح للباحثة مجموعة من النقاط التالية:

- ❖ ارتباط كل شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي بمجموعة من الخصائص التي تختلف بطبيعة الحال عن بقية الصور والأشكال الأخرى.
- ❖ أشكال التفاعل الاجتماعي جميعها تساعد على تنظيم العلاقات بين الأفراد بعضهم مع بعض في إطار القيم الثقافية والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها.
- ❖ جميع أشكال التفاعل الاجتماعي تعبر عن أفعال ظاهرة، أو الحالة العقلية والعاطفية من الطرف الآخر.

سابعاً: العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي:

ومن أهم هذه العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي ما يلي:

1 - التنشئة الاجتماعية:

فالأسرة التي تتبّع طريقة سوية في العملية التربوية التي تتم بداخلها مثلاً، تقوم على تنشئة أبنائها على الإحساس بالأمن والثقة بالنفس، وتنمّي فيهم الاستقلالية، والاعتماد على النفس، وتستطيع أن تخرّج أفراداً أصحاء قادرين على التفاعل مع الآخرين، والتكيف مع بيئتهم بطريقة خالية من مظاهر الشذوذ والانحراف (عكاشة وعرقوب، 2001، ص 102).

2- العلاقة بالوالدين:

يوجد تأثير واضح لعلاقة الطفل بوالديه، وطبيعة هذه العلاقة، وبين تفاعله مع غيره من الأطفال، وما يتبع ذلك من إحساس أو عدم إحساس بالوحدة النفسية، فقد وجد ليبرمان Lieberman أنّ أطفال سنّ الثالثة الأكثر حباً وتعلقاً عاطفياً بأمّاتهم، كانوا أكثر استجابة وحساسية للأطفال الآخرين، وكانوا قادرين على الانخراط في علاقات اجتماعية أطول أمداً، ذلك قياساً بالأطفال الذين لا يشعرون بالأمن في علاقاتهم بأمّاتهم، فشعور الطفل بالأمن في حبه وعلاقته بأمّه يزوّده بأسس فعّالة في تفاعله مع الأطفال الآخرين (Lieberman, 2003, p46)

3- الالتحاق بالمدرسة:

حيث تُعدّ المدرسة مؤسسة اجتماعية ثقافية، تعكس نوعاً خاصاً من التفاعل الاجتماعي بين كل

أفرادها، حيث يتشكّل هذا التفاعل في إطار ما تقوم به المدرسة من علاقات اجتماعية تعكس ما بين الأفراد من تفاعل وعلاقات تمثل المسالك التي يتم من خلالها التفاعل الاجتماعي، ومن ثم تُعتبر المدرسة مجالاً خصباً لإحداث عملية التفاعل الاجتماعي (محمد، 2004، 45).

4- الذات الاجتماعية:

يلعب كل من مفهوم الذات وتقدير الذات دوراً هاماً في عملية التفاعل الاجتماعي، فالشخص الذي يثق بنفسه يثق بالآخرين، ويصبح أكثر رغبة في الانطلاق، والأخذ بيد الغير، ويكون قادراً على التفاعل الإيجابي البناء، وعلى الأخذ والعطاء، حيث ترى سهير كامل أنّ إدراك الذات ينعكس في علاقتها بالآخرين، حيث تعكس إحساس الفرد بملاءمته في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين بوجه عام، كما أنّ الفرد الذي يكون لديه مفهوم ذات إيجابي، يكون قادراً على التكيف مع الآخرين، وأكثر ميلاً للمشاركة والتعاون (قاسم، 2000، ص 33).

5 - اتجاهات الفرد:

فاتجاهات الفرد تؤثر على أحكامه وإدراكه للآخرين، كما أنّها تحدّد سلوكه نحو الفرد الآخر أو الأفراد الآخرين في عملية التفاعل الاجتماعي، وفي الوقت نفسه تستخدم الاتجاهات للتنبؤ الصحيح فيما يتعلّق بخطوات الفرد المقبلة في المواقف المتبادلة المرتبطة باتجاهاته نحوها، الأمر الذي يبسّر عملية التفاعل الاجتماعي (الشيخ، 1997، ص 63).

6 - القيم والمعايير الاجتماعية:

فالفرد يحتاج عندما يتفاعل مع غيره في أيّ موقف من مواقف الحياة إلى مجموعة من المؤشرات التي تساعده على اختيار الاستجابة المناسبة لذلك الموقف، وهذه الاستجابة تتحدّد بعدد من العوامل، منها: العوامل الداخلية؛ مثل دوافع الفرد، وعوامل مكتسبة من ثقافة المجتمع؛ مثل القيم والمعايير التي يتشربها الفرد أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، والقيم هي التي تحدّد ما هو مستحسن، وما هو مقبول اجتماعياً، والقيم إذا حدث اتفاق جمعيّ عليها؛ أصبحت قيمةً جمعيّةً، وإذا حازت القيم على صفة الإلزام والجبر والضغط؛ أصبحت معايير (إبراهيم وعمار، 2002، ص 53).

7-الجنس:

بحث مكجوير Mcguire ضروب سلوك العدوان في المواقف الطبيعية، وجد أنّ الذكور كانوا أكثر عدوانية من الإناث، ووجد أنّ الذكور أكثر رغبة في المشاجرة من الفتيات، كما وجد أنّ الإناث أكثر رغبة من الذكور في تبني العرف اللاتنافسي (Mcguire، 1987، P255).

8 - التّعليم:

يُعتبر التّعليم من العوامل المؤثرة في عمليّة التّفاعل الاجتماعي، فالفرد المتعلّم يتفاعل بطريقةٍ تختلف عن الفرد غير المتعلّم، ويختلف أيضاً تفاعل الفرد الحاصل على تعليمٍ عالٍ عن تفاعل الفرد الذي لم ينل قسطاً وافراً من التّعليم؛ أي أنّ التّفاعل الاجتماعي للأفراد يتأثر بنوع وكمّ التّعليم الذي يحصلون عليه (محمد، 2004، ص 45).

9-الإعاقة:

حيث إنّ عجز الشّخص المعاق عن المشاركة بشكلٍ تامّ في مجالات الحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة بجانب العزلة التي فرضتها عليه الإعاقة يؤدّي إلى تعطيل ما لديه من استعداداتٍ وقدراتٍ طبيعيّة، كما يؤثّر الشّعور بالاختلاف على مفهوم الذات لديه، ويجعله يتّجه للعزلة والابتعاد عن التّفاعل الاجتماعي لتجنّب نظرات الدهشة والرّثاء التي يبديها الآخرون له (Harvey, 2002, p46).

وفي ختام الحديث عن العوامل المؤثرة في التّفاعل الاجتماعي يتّضح ما يلي:

- ❖ تتأثر عمليّة التّفاعل الاجتماعي بالعديد من العوامل التي يرجع بعضها إلى الأفراد المتفاعلين، ويرجع بعضها الآخر إلى الموقف الاجتماعي الذي يتفاعل بداخله الأفراد.
- ❖ يتبيّن لنا من العرض السّابق مدى حاجة الفرد عندما يتفاعل مع غيره من الأفراد في أيّ موقفٍ اجتماعيٍّ لمجموعةٍ من المؤشّرات التي تساعده على اختيار الاستجابة المناسبة لذلك الموقف.
- ❖ من أهمّ العوامل المؤثرة على التّفاعل الاجتماعي لدى الطّفّل هي التّنشئة الاجتماعيّة والقيم والمعايير الاجتماعيّة ضمن المحيط الموجود فيه.
- ❖ أنّ هذه العوامل المؤثرة في التّفاعل الاجتماعي تختلف من فردٍ إلى آخر ومن مجتمعٍ إلى آخر باختلاف النّقافة.
- ❖ أخطر ما يؤثّر على تفاعل الفرد الاجتماعي عامل الإعاقة لتجنّب النّظرات الغريبة التي يبديها الآخرون له.

ثامناً: عمليّات التّفاعل الاجتماعي:

درج الكثير من الباحثين على تصنيف عمليّات التّفاعل الاجتماعي طبقاً للطّرق التي يرتبط بها الأفراد مع بعضهم البعض لنوعين من العمليّات هما:

1- العمليات الإنشائية أو البنائية: وهي التي تؤدي إلى زيادة الروابط الاجتماعية، وتقوية العلاقات بين الأفراد والجماعات، وتشتمل على مجموعة من العمليات الجزئية؛ كالتكثيف والتعاون والتّمثّل والمهادنة (Parsons , 2009, p145).

2- العمليات الانتلافية أو الهدامة: وهي التي تؤدي إلى التناذر، وإضعاف الروابط والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وتشتمل على مجموعة من العمليات الجزئية، كالتنافس، والصراع، والانعزال (عمارة، 2002، ص 58).

تري الباحثة أنّ تقسيم عمليات التفاعل الاجتماعي على النحو السابق ذكره ينطوي على قدر من التعسف، وذلك للاعتبارات التالية:

❖ وجود بعض العمليات الهدامة التي تحمل بين طياتها شيئاً من الإيجابية، ومثال ذلك تنافس الطلاب من أجل الحصول على المراكز الأولى، وميل البعض للعزلة من أجل الخلق والإبداع.

❖ لا يوجد مجتمع تشتمل ثقافته على صراع كامل، أو تعاون تام بين أفرادها.

❖ إنّ التفاعل الاجتماعي لا بد أن يتسم بالديناميكية.

تاسعاً: أهمّ عمليات التفاعل الاجتماعي:

أ - التعاون:

ويُقصد به اشتراك فردين أو أكثر لإنجاز هدفٍ مشتركٍ مبنيٍّ على تبادل المنفعة والإيجابية في القيام بنشاطٍ في المخطط المؤدّي لتحقيق الهدف (James Sanden, 1999, p. 618)

وهو يُعدّ من أهمّ صور العمليات الاجتماعية وأكثرها انتشاراً، ويُعرّف بأنه: تلك العملية التي تنشأ نتيجةً لعملية التفاعل القائمة بين الأفراد لتحقيق أهدافٍ مشتركةٍ، ويتطلّب من أفراد الجماعة الاشتراك جميعاً في تحديد المواقف، واعتماد كلّ منهم على الآخر، والتعاون قد يكون ناتجاً عن عاداتٍ راسخةٍ منذ أمدٍ بعيدٍ، أو ناتجاً عن طموح جماعة (Konkin, 1984, p. 129)

ب - التنافس:

وهو عملية تنازع بين طرفين حول بلوغ الهدف نفسه أو الغاية نفسها، والتنافس من أكثر العمليات الاجتماعية تمثيلاً للتنازع والتعارض الاجتماعي، حيث يبرز عندما تكون هناك حاجةً مشتركةً بين فردين أو جماعتين يرغب كلّ منهما في الحصول عليها (Konkin, 1984, p. 159).

ويقوم التنافس على جانبٍ نفسيٍّ أساسه الطبيعة النفسية، فهو يشبع حاجات الإنسان إلى الأمن،

وحاجته إلى أن يلقي تقدير الآخرين، فالفرد لا يستطيع أن يغفل رأي الآخرين فيه مما يحثه دائماً أن يتفوق عليهم، ويكون في طليعة أقرانه (رشوان، 2001، ص 216).

ج - الصِّراع:

وهو مفهومٌ يشير إلى نوعٍ عنيفٍ من التنافس، إذ إنَّه عبارةٌ عن عمليةٍ اجتماعيةٍ تنشأ بين طرفين، يوجد بينهما تعارضٌ في المصالح والأهداف، حيث يحاول كلُّ طرفٍ التفوق على الطرف الآخر بكافة الوسائل المشروعة وغير المشروعة (Jerry C. & et al., 1979, p. 4).

وقد يكون الصِّراع ظاهراً أو مخفياً، وفي الحالة الأخيرة قد تتسحب الأطراف المعنية ولا تتصل ببعضها، ولكن يستمرُّ العداء بينها، وتظلُّ مستعدةً للهجوم لأيِّ إثارةٍ (يونس، 1993، ص 230)

ومن أهم أسباب الصِّراع بين الأفراد:

❖ الشعور بالحقد نتيجةً لتميُّز بعض المحيطين بالفرد ببعض المزايا والصفات.

❖ سوء إدراك الفرد لظروفه ودوافعه وتفسيره للأمر.

❖ سوء الاتصالات بين الأفراد (Robert & Jerald, 1994, p.14).

د - المهادنة:

وهي إحدى عمليَّات التفاعل التي أحياناً نحتاج إليها في حياتنا اليومية، عندما يكون علينا التوصلُ لحلٍّ وسطٍ بين عددٍ من الأمور أو البدائل المختلفة بهدف التوصلُ لدرجةٍ من الاتفاق حول حلٍّ معيَّن

(عمران وآخرون، 2001، ص 41)، وتنشأ المهادنة نتيجة التصارع بين الأفراد، حيث يتفق المتصارعون على إخفاء صراعاتهم، ووقف التنافس بينهم لفترةٍ مؤقتةٍ لمواجهة ظروفٍ خارجيةٍ أو لحدوث تغييرٍ في البيئة المحيطة يستلزم تأجيل الصِّراع لفترةٍ معيَّنة، والمهادنة عمليةٌ وقتيةٌ دائماً بمعنى أنه بمجرد زوال الظروف التي أدت إليها، فإنَّ الصِّراع يظهر ثانيةً، وقد يكون بشكلٍ أشدَّ وأقوى ممَّا كان (Dahlke , 2006, p78).

هـ - التمثُّل:

وهو مفهومٌ يشير إلى العملية التي يتمُّ للفرد بها تحويل مضمونٍ نفسيٍّ واجتماعيٍّ تمَّ اكتسابه حديثاً إلى ما يشبه المضمون الذي كان قائماً لديه من قبل، وتكون العملية عادةً مصحوبةً بحدوث تغييرٍ في المضمون النفسي القديم (محمد، 2004، ص 34).

ويعمل التَّمثُّلُ كعمليةٍ اجتماعيةٍ على امتصاص الاختلافات والتناقضات التي توجد بين العناصر أو الجماعات المختلفة الموجودة في المجتمع، ويسعى كذلك إلى زيادة مظاهر التَّوَحُّد والانسجام في مكونات هذه العناصر المختلفة من قيم وأفكار واتجاهاتٍ من أجل تيسير عملية الامتصاص والاندماج التي ستؤدي بالتَّالِي إلى تحويل الجماعات الغريبة إلى جزءٍ من بنية المجتمع وتكوينه، متجانسة تماماً مع بقية عناصره وأجزائه (أبو جادو، 1998، ص 126).

و- التَّكْيُف:

ويقصد به تدريب الفرد على قبول النُّظم والأوضاع الاجتماعية التي يفرضها المجتمع؛ وذلك بهدف تحقيق الانسجام مع باقي أفراد المجتمع ويتمثَّل ذلك عندما ينتقل الفرد من مجتمعٍ ريفيٍّ إلى مجتمعٍ حضريٍّ أو مدنيٍّ (سيد، 1996، ص 139).

وفي ختام الحديث عن عمليات التفاعل الاجتماعي يمكن وضع النقاط التالية:

- ❖ جميع عمليات التفاعل الاجتماعي مرتبطة بعضها مع بعض، وتؤدي هدفاً واحداً.
- ❖ التعاون هو أهمُّ العمليات المكوِّنة للتفاعل الاجتماعي.
- ❖ عمليات التفاعل الاجتماعي بعضها إيجابي، وبعضها الآخر سلبي.

عاشراً: مستويات التفاعل الاجتماعي:

هناك عدَّة مستوياتٍ للتفاعل وهي:

أ- التفاعل بين الأفراد: إنَّ نوع التفاعل القائم بين الأفراد هو أكثر أنواع التفاعل الاجتماعي شيوعاً، فالتفاعل الاجتماعي القائم ما بين الأب والابن، والزَّوج والزَّوجة، الرَّئيس والمرؤوس... الخ، وبيئة التفاعل في هذه الحالة الأفراد الذين يأخذون سلوك الآخرين في الحسبان، ومن ثمَّ يؤثر عليهم وعلى الآخرين، وفي عملية التَّطبيع الاجتماعي مثلاً نجد أنَّ التفاعل الاجتماعي يأخذ هذا السَّلسل: الطَّفل - الأم - الطَّفل وإخوته - الطَّفل وأقرانه - الشَّبَاب والمدرسة - الشَّبَاب والعاملين معه الخ، وفي كلِّ تلك الصِّلات الاجتماعية نجد أنَّ الشَّخص جزءٌ من البيئة الاجتماعية، ويستجيب للآخرين بالطَّريقة نفسها كي يستجيبوا له، ومن ثمَّ يتفاعل معهم (مراد، 2004، ص 38-39).

ب- التفاعل بين الأفراد والجماعات: يظهر التفاعل بين الأفراد والجماعات كالتفاعل بين الرَّئيس والمرؤوسين، والواعظ وجماعة المصلِّين، والمدرِّس والفصل الدَّرَاسي، فالرَّئيس يؤثر في تابعيه كما أنَّهم يؤثرون فيه (Dunn , 2008,p35).

ج- التفاعل بين الأفراد والثَّقافة: يشير لفظ ثقافة إلى العادات والتقاليد والمعتقدات وطرائق التَّفكير والفعل والعلاقات غير الشَّخصية التي تظهر في المجتمع، وينبع التفاعل بين الفرد

والثقافة منطقياً من التفاعل بينه وبين المجتمع حيث إن تلك الثقافة تمثل المجتمع (Van , 2012, p46).

د- التفاعل بين الأفراد ووسائل الاتصال الجمعي: ويظهر التفاعل بين الأفراد والثقافة من خلال وسائل الاتصال الجمعي، وتنتشر الثقافة عن طريق الراديو والتلفزيون والصور المتحركة والجراند وما إلى ذلك (أحمد، 1997، ص56-57).

أحد عشر: خصائص التفاعل الاجتماعي:

التفاعل الاجتماعي داخل الجماعات البشرية يقوم على أساس مجموعة من المعايير التي تحكم التفاعل من خلال وجود نظام معين من التوقعات المحددة، والأدوار والمراكز المقررة داخل المجتمع، فالتفاعل يخلق المعايير التي تحكم التفاعلات، ويُنسَم التفاعل الاجتماعي بالطابع الثقافي؛ وذلك لأنه يخضع لمجموعة من المعايير المتولدة عن الخبرة الثقافية الماضية، كما أنه يضيف إليها عناصر جديدة، هذا يعني أن تفاعلات العلاقات الاجتماعية لها طابعها التاريخي التراكمي، وتحقق عمومية المعايير داخل الجماعة عن طريق تشابه مضامين العمليات التربوية التي يخضع لها الأطفال خلال مراحل التنشئة الاجتماعية، ويقوم الطابع التراكمي للتفاعل الاجتماعي على قدرة الإنسان على نقل خبرته وأفكاره وتجاربه بطريقة رمزية إلى الأجيال اللاحقة (Robert & Jerald, 1994, p45).

من خلال العرض السابق أمكن الباحثة إيجاز خصائص التفاعل الاجتماعي بمايلي:

- ❖ التفاعل بين أفراد المجموعة يؤدي إلى ظهور المواهب والقدرات الإبداعية.
- ❖ يعد التفاعل الاجتماعي وسيلة تفاهم بين أفراد المجموعة، وتداول آراء وأفكار.
- ❖ التفاعل الاجتماعي يختلف من ثقافة إلى ثقافة أخرى.
- ❖ التفاعل الاجتماعي عن طريقه يمكن ربط الماضي مع الحاضر على طريق نقل الخبرات من جيل إلى جيل آخر.
- ❖ إن تفاعل الجماعة بعضها مع بعض يعطيها حجماً أكبر من تفاعل الأعضاء وحدهم دون الجماعة.
- ❖ إن التفاعل الاجتماعي يؤدي إلى توتر العلاقات بين الأفراد المتفاعلين، مما يؤدي إلى تقارب القوى بين أفراد الجماعة.

إثنتا عشر: نظريات التفاعل الاجتماعي:

يختلف تفسير التفاعل الاجتماعي بوصفه محوراً ومركزاً لكافة الظواهر التي يدرسها علم النفس الاجتماعي، وبناءً على ذلك سنقوم بعرض أهم النظريات:

أ- النظرية السلوكية:

يرد السلوكيون عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد إلى المثير والاستجابة، والتعزيز المقدم، ويرى هؤلاء أن الإنسان ككائن اجتماعي ليس سلبياً في تفاعله، بل إنه يستجيب للتأثير أو المنبهات التي يتلقاها خلال عملية التنشئة الاجتماعية القائمة على التفاعل، والشخصية التي تتكون وتتشكل للفرد أو للجماعة هي نتيجة مباشرة لهذا التفاعل، والتفاعل بهذا المعنى يتمثل في الاستجابات المتبادلة بين الأفراد في وسط أو موقف معين (ناصر، وآخرون، 2012، ص226)، كما يرى سكنر أن الإنسان يميل بطبيعته إلى تكرار السلوك، أو الاستجابة التي تحقق له هدفاً، أو تلبي حاجةً عنده إلى تكرارات الاستجابة التي تعزز، ويلعب التعزيز دوراً أساسياً في تنشيط عملية التفاعل الاجتماعي، وتكوين الاتجاهات والعلاقات الاجتماعية (Denis, 2003, p57).

ب- نظرية نيوكمب (Newcamp):

فسر نيوكمب عملية التفاعل الاجتماعي بالاستناد إلى مبدأ التشابه والتوازن، حيث رأى أن نمطاً من العلاقة المتوازنة يسود بين شخصين متفاعلين عندما تتشابه اتجاهاتهما أو آرائهما بالنسبة لشيء أو شخص أو موقف معين، وإن نمطاً من العلاقة المتوترة، غير المتوازنة ينشأ بين الطرفين المتألفين إذا كان كل منهما يحمل أفكاراً أو اتجاهات متباينة نحو طرف ثالث مشترك، وينشأ كذلك نمط من العلاقة غير المتوازنة بين طرفين غير متألفين حتى ولو كانا متشابهين في مواقفهما واتجاهاتهما بالنسبة للطرف الثالث، وكل هذا يؤكد بأن التفاعل ينشأ من التشابه الذي يقدم فيه طرفا العلاقة نوعاً من الإثابة يعزز التفاعل بينهما، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث التجاذب بين الطرفين، وبالتالي قيام علاقة اجتماعية إيجابية (كاتبي، 2012، ص224).

ج- نظرية سامبسون (Sampson):

فسر سامبسون عملية التفاعل الاجتماعي بأن الفرد يميل أو يتجه إلى تغيير أحكامه في المواقف غير المتوازنة التي يسودها التوتر، أكثر منه في المواقف المتوازنة، ويميل الأشخاص بصورة عامة إلى إصدار أحكام مشابهة لأحكام من يحبون أو يألون.

خلاصة رأي سامبسون أن المرء يسعى لإثبات صحة آرائه وأحكامه ومواقفه الاجتماعية، عن طريق تمثلها عند أشخاص آخرين في مجتمعهم خاصةً ممّا يميل إليه بالنسبة لأشياء أو مواقف

أو قيم معينة، ويطلق علماء النفس الاجتماعي على هذا النمط من السلوك عبارة المصادفة الإرضائية (سلامة وآخرون، 2002، ص103).

د- نظرية بيلز (Bells):

وتعتبر نظرية "بيلز" من أهم نظريات التفاعل الاجتماعي لتحديد مراحل أنماط التفاعل في مواقف تجريدية اجتماعية، ويرى "بيلز" أن التفاعل يدور حول موضوع أو مشكلة يبحث من خلالها عن حل، وقسم مراحل التفاعل الاجتماعي إلى ست مراحل وهي:

1. مرحلة التعرف: وتعني الوصول لتعريف مشترك للموقف، وتتطلب المعلومات والتعليمات والإيضاح والتكرار والتأكيد.
2. مرحلة التقييم: وتتضمن طلب الرأي والتحليل والتعبير عن المشاعر والرغبات.
3. مرحلة الضبط: وتشمل تقديم الاقتراحات والتوجيهات التي تساعد على الوصول إلى الحل.
4. اتخاذ القرارات: ويعني الوصول إلى قرار نهائي (حريز، 2007، ص34).
5. ضبط التوتّر: والمقصود بذلك معالجة التوتّرات التي تنشأ في الجماعة.
6. التّكامل: هو صيانة تكامل الجماعة (جوناثان، 1999، ص143-144).

هـ- نظرية فلدمان (Feldman):

تستند نظرية التفاعل الاجتماعي عند (فلدمان) على خاصيتين رئيسيتين، وهما الاستمرار أو التآزر السلوكي بين أعضاء الجماعة والجماعات الأخرى، ومن خلال دراسة قام بها (فلدمان) على (6) جماعات من الأطفال، ما توصل إليه هو أن التفاعل الاجتماعي مفهوم متحدد بثلاثة أبعاد:

- 1- **التكافل الوظيفي:** ويقصد به من النشاط المتضمن والمنظم الذي يحقق متطلبات الجماعة من حيث تحقيق أهدافها، وتنظيم العلاقات الداخلية فيها، والعلاقات الخارجية بينها وبين الجماعات الأخرى (Salovey , Mayer, 1990,p 23)
- 2- **التكافل المعياري:** ويعني به التّكامل من حيث الاجتماعية، أو القواعد المتعارف عليها التي تضبط سلوك الأفراد في الجماعة
- 3- **التكافل التفاعلي:** ويقصد به التّكامل بين الأشخاص من حيث التأثير، والتأثر، وعلاقة الحبّ المتبادلة بينهما، وكلّ ما يدلّ على تماسكهم (الشناوي وآخرون، 2001، ص90).

ومن خلال العرض السابق لنظريات التفاعل الاجتماعي أمكن الباحثة استخلاص مجموعة النقاط التالية:

- ❖ أن موضوع التفاعل الاجتماعي نال اهتمام العديد من العلماء والباحثين، حيث قدموا نظرياتهم كل واحد منهم من وجهة نظره الخاصة به.
- ❖ أن النظريات السابقة كلها لم تضع تفسيراً شاملاً لوظيفة التفاعل الاجتماعي، ولكن الجميع يتفقون على أهمية التفاعل الاجتماعي.
- ❖ كل واحدة من النظريات السابقة تناولت التفاعل الاجتماعي من زاوية معينة تختلف عن الأخرى.
- ❖ ترى الباحثة من الناحية العلمية والتطبيقية أننا لو تناولنا أية نظرية، لا يمكن أن تكون كاملة في جميع جوانبها لتغطية كل ما يتعلق بتفسير التفاعل الاجتماعي.
- ❖ كل النظريات السابقة لا تتنافس في تفسير التفاعل الاجتماعي، ولكنها تتكامل لتفسير كل نظرية منها لمظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي.

ثلاثة عشر: التفاعل الاجتماعي عند الأطفال:

التفاعل الاجتماعي: هو المهارة التي يبديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين، والإقبال عليهم، والاتصال بهم، والتواصل معهم، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية المختلفة إلى جانب الانشغال بهم، وإقامة صداقات معهم، واستخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم، ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم (محمد، 2003، ص6)، يتعلم الطفل خلال مسيرة نموه الكثير من المعارف والعلوم، ويكتسب بشكل غير مباشر وغير مقصود عادات اجتماعية، وقواعد متنوعة في التفاعل الاجتماعي مع زملائه، وقد تكون إيجابية فعالة، أو سلبية محبطة (جولمان، 2000، ص178) تبدأ عملية تأهيل الطفل للبيئة الاجتماعية بربط مزاج الطفل الفطري بردود فعل الأشخاص المحيطين به اتجاهه، فالرضيع يتعامل مع من حوله بتعبيرات تنم إما عن الرضا أو الهدوء أو الخوف، ولكن حتى الرضيع يختلفون من حيث تفاعلاتهم الاجتماعية وردد أفعالهم بشكل كبير. كما يبدأ اهتمام الأطفال بأقرانهم في سن مبكرة تماماً، ويظهر هذا النوع من الإحساس الاجتماعي بانتظام أكثر عندما يمر الطفل بتجارب ناجحة جداً فيما بينهم، إنهم يكشفون عن طريق المحاولة والخطأ؛ أي الاستراتيجيات يثبت نجاحها وأنها يثبت فشلها، ثم يبدأ الأطفال فيما بعد التصرف بوعي وتفكير مما يعكس ما سبق لهم تعلمه وممارسته (رزق الله، 2008، ص479).

أربعة عشر: أساليب قياس التفاعل الاجتماعي:

لدراسة التفاعل الاجتماعي كما يأخذ مجراه في الحياة اليومية للأفراد استخدم الباحثون تكتيكاتٍ مختلفةٍ لجمع البيانات، أبرزها التقارير الذاتية (self - reports) (Harvey, 1988, 73)، والملاحظة السلوكية (Behavioral-observation) (Bakeran,gotttran,1986,57)، والتسجيل الذاتي للتفاعلات اليومية (Diary- type tedenations) (Nezlek,1983, 60).

حيث إن أسلوب الملاحظة السلوكية يعتمد على استباناتٍ تقيس تقديرات الأفراد الذاتية وتقويمه التفاعلات والتفاعلات الاجتماعية (Bake mean& Gottren, 1986, p158).

وإن أسلوب الملاحظة السلوكية يعتمد على ملاحظة التفاعلات الاجتماعية للأفراد في مكانٍ وزمانٍ محددين (B akeman, 1986, p154). أما أسلوب التسجيل الذاتي للتفاعلات اليومية الذي هو عبارة عن تسجيلٍ مباشرٍ للتفاعلات الاجتماعية التي يمارسها الأفراد يومياً.

أما المفاضلة بين هذه التكتيكات ونعنيها يتحدد من البيانات التي يرغب الباحث في جمعها، وبقدرة هذه التكتيكات على توافر البيانات المطلوبة، فالتقارير الذاتية تعتمد بالدرجة الأولى على استباناتٍ تقيس تأثيرات الأفراد الذاتية لجوانب تفاعلاتهم الاجتماعية اليومية، وعند استخدام هذا التكتيك يتطلب من الفرد أن يجمع ويلخص و يقيم الأحداث والعلاقات الاجتماعية اليومية، وعند استخدام هذا التكتيك يتطلب من الفرد أن يجمع ويلخص و يقيم الأحداث والعلاقات الاجتماعية التي يعيشها عبر فتراتٍ زمنيةٍ مختلفةٍ وأشخاصٍ مختلفين، والبيانات التي يتم جمعها لا تمثل بالتالي صورةً موضوعيةً لحياة الفرد الاجتماعية، وإنما تمثل انطباعاته وتقييماته الخاصة بها، التي تخضع لتأثير مكنزاته المعرفية المختلفة التي تكتنف عملية معالجة المعلومات (Fiske, 1983,p50). فهناك من بين أن ذاكرة الأفراد والأشخاص والأحداث تتعرض لعمليات تحريفٍ وتسربٍ واضحةٍ عند مقارنة التفاعلات التي يحدونها موضوعياً بالتفاعلات المنذكرة، أو تطغى التفاعلات ذات الشحنة الانفعالية البارزة على غيرها في التذكير والتقييم (Kemy,1987, p112).

أما التفاعلات السلوكية فنقوم على الملاحظة الموضوعية للتفاعلات الاجتماعية للأفراد في أمكنةٍ وأزمنةٍ محددةٍ، وهذا التكتيك يوفر بياناتٍ موضوعيةً، وأن تكون محدودةً حول التفاعل الاجتماعي، وليست بياناتٍ لا تغطي سوى الصورة الخارجية لظاهرة التفاعل الاجتماعي، وليست الصورة الداخلية التي تمثل الخبرة الاجتماعية فإنه يلاقي الكثير من عيوب التكتيكات الأخرى، ويساعد على الوصول إلى صورة التفاعل الاجتماعي اليومي بمظهره الكمي والنوعي، فمن

حيث إنه يتطلب تسجيلاً مباشراً لما يجري في الحياة اليومية؛ فإنه يجد من تأثير التحيزات المعرفية التي تتأثر بها مقاييس التقدير الذاتي ذات الأنشطة العامة (Neziek, 1997,p35).

وفي ختام الحديث عن التفاعل الاجتماعي استطاعت الباحثة أن تستخلص من خلال ماسبق الحديث عنه مايلي:

يُعدُّ التفاعل الاجتماعي من أكثر المفاهيم انتشاراً في علم الاجتماع وعلم النفس على السواء، إذ يُعدُّ التفاعل الاجتماعي بشكلٍ عامٍّ نوعاً من أنواع المؤثرات والاستجابات، وفي العلوم الاجتماعية يشير إلى سلسلة من المؤثرات والاستجابات ينتج عنها تغييرٌ في الأطراف الداخلة فيما عليه عند البداية، والتفاعل الاجتماعي لا يؤثر في الأفراد فحسب، بل يؤثر كذلك في القائمين على البرامج أنفسهم، بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل طريقة عملهم مع تحسين سلوكهم تبعاً للاستجابات التي يستجيب لها الأفراد، فهو مثلاً يستخدم كعملية (process)، لأنه يتضمن نوعاً من النشاط الذي تستثيره حاجاتٌ معينة عند الإنسان ومنها الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى الحب، والحاجة إلى التقدير والنجاح. وهو حالة (state) لأنه يُستخدم في الإشارة إلى النتيجة النهائية التي يترتب عليها تحقيق هذه الحاجات عند الإنسان، وهو مجموعة من الخصائص (Traits) التي هي نوعٌ من الاستعدادات الثابتة نسبياً تميز استجابات الفرد في سلوكه الاجتماعي التي تدعى بالسمات التفاعلية والسمات الأولية للاستجابات الشخصية المتبادلة، وهو سلوكٌ ظاهرٌ (overt)، لأنه يحوي التعبير اللفظي والحركات والإيماءات. وهو سلوكٌ باطنٌ (Covert)، لأنه يتضمن العمليات العقلية الأساسية؛ كالإدراك والتذكر والتفكير والتخييل وجميع العمليات النفسية الأخرى.

إنَّ التفاعل الاجتماعي يتضمن توقعاتٍ من جانب كلٍّ من المشتركين فيه، وكذلك يتضمن التفاعل الاجتماعي إدراك الفرد الاجتماعي، وسلوك الفرد في ضوء المعايير عن طريق اللغة والرموز والإشارات، وتكوّن الثقافة للفرد والجماعة نمط التفاعل الاجتماعي.

الفصل الرَّابِع

منهج البحث وإجراءاته

مقدّمة:

أولاً: منهج البحث.

ثانياً : المجتمع الأصلي.

ثالثاً: عيّنة البحث.

رابعاً: أدوات البحث.

خامساً: حدود البحث.

سادساً: القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.

مقدمة:

يتناول الفصل الحالي المجتمع الأصلي، والعينة وكيفية اختيارها، والأدوات وطريقة تحكيمها، كما يبيّن إجراءات التأكّد من صدق هذه الأدوات وثباتها، والتّعدّلات التي طرأت عليها، وإجراءات التّطبيق الميداني، إضافةً إلى القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، لأنّ البحث يتناول ظاهرة واقعية، يجب أن تُدرّس كما هي في الواقع، وهذا المنهج يدرس الظاهرة، ويصفها وصفاً تحليلياً علمياً ودقيقاً، ويساعد في الحصول على نتائج أكثر دقّة تساعد في عمليّات اتّخاذ القرار، وتدعم أغراض البحث. انظر (حمصي، 2003، ص: 183-184).

ثانياً: المجتمع الأصلي:

يتألّف مجتمع البحث من جميع أطفال الرّياض بعمر (4-6 سنوات) في رياض الأطفال الرسميّة والخاصّة في محافظة دمشق والبالغ عددهم (22410) طفلاً وطفلةً حسب إحصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق للعام الدراسي (2012-2013).

جدول (1) توزّع أفراد المجتمع الأصلي وفقاً لمتغيّر الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
بنين	11440	51.04%
بنات	10970	48.96%
المجموع	22410	100%

جدول (2) توزّع أفراد المجتمع الأصلي وفقاً لمتغيّر العمر

عمر	العدد	النسبة المئوية
4-5 سنوات	5643	25.18%
5-6 سنوات	16767	74.82%
المجموع	22410	100%

وبلغ عدد رياض الأطفال العامّة الرسميّة والخاصّة في محافظة دمشق حسب إحصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق للعام الدراسي (2012-2013): (196) روضةً رسميّة وخاصةً.

ثالثاً: عيّنة البحث:

بلغ عدد أفراد عيّنة البحث (600) طفلاً وطفلةً ووالديهم ومعلّمتهم، من أصل (22410) طفلاً وطفلةً من أطفال رياض الأطفال في رياض الأطفال الرّسميّة والخاصّة في محافظة دمشق للعام الدّراسي 2012-2013 وقد بلغت نسبتهم (3%)، والجدول رقم (3) يبيّن عدد أفراد العيّنة المسحوبة مقارنةً مع عدد أفراد المجتمع الأصلي.

الجدول (3) عدد أفراد العيّنة المسحوبة مقارنةً بالمجتمع الأصلي

		عدد أفراد العيّنة				المجتمع الأصلي			
النسبة المئويّة % 3	مجموع	بنات	بنين	عمر	مجموع	بنات	بنين	عمر	
		165	80	85	5 - 4	5643	2730	2913	5 - 4
	435	207	228	6 - 5	16767	8240	8527	6 - 5	
	600	287	313	مجموع	22410	10970	11440	مجموع	

وقد اعتمدت الباحثة في سحب عيّنة الرّياض على تقسيم مدينة دمشق إلى خمس مناطق جغرافيّة، حيث قامت برسم خطّين ودائرةً في المنتصف بحيث تكون أنصاف أقطارها متساويةً على الخريطة المدرسيّة، فقسم هذان الخطّان والدائرة المدينة إلى خمس جهاتٍ، وهي كما يلي:

- المنطقة الشّماليّة: ركن الدين، المزرعة، الشّيخ محي الدين، المهاجرين، أبو رمّانة، المالكي، دمر، المزة.
- المنطقة الشّرقية: العمارة، باب شرقي، دمشق القديمة (باب توما)، برزة، القابون، ساروجا (العدوي، القصّاع)، الشّاغور، جوبر، التّجارة، العبّاسيين، دويلعة، جرمانا.
- المنطقة الجنوبيّة: الزّاهرة، المخيم، المنطقة الصّناعيّة، النّضامن، ابن عساكر.
- المنطقة الغربيّة: كفرسوسة، القدم، الدّحاديل، الميدان، عسالي، نهر عيشة.
- المنطقة الوسطى: القنوات (باب سريجة)، البرامكة، الفحّامة، باب مصلى، الحلبيوني.

وقد قامت الباحثة بسحب الرّياض بطريقة عشوائيّة بسيطة، حيث تمّت كتابة أسماء رياض الأطفال الرّسميّة في محافظة دمشق، في كلّ منطقة على حدة، على ورقة منفصلة، وتمّ سحب عيّنة الرّياض بشكلٍ عشوائيّ، وقد تمّ التّوصّل إلى عدد الرّياض المطلوب، مورّعةً على خمس مناطق جغرافيّة حسب التّقسيم المعتمد في البحث. وحيث إنّ الباحثة وجدت أنّ المنطقة

الشّماليّة والشرقيّة يتركز فيها العدد الأكبر من رياض الأطفال؛ فقد أخذت منهما أكبر عددٍ. والجدول رقم (4) يبيّن عدد الرّياض التي تمّ سحبها من كلّ منطقةٍ حسب التّقسيم المعتمد في البحث، وتمّ اختيار عدد الأطفال من كلّ روضةٍ وفق جداول تتضمن أسماء الأطفال الموجودة في الإدارة، وذلك بسحب اسمٍ وترك اسم الذي يليه وهكذا. وقد عمدت الباحثة إلى زيادة عدد أفراد العيّنة؛ حتّى تتجنّب النّقص الذي قد يواجهها من الخطأ في الإجابة عن الأسئلة، أو إهمالها وعدم الإجابة عنها، وكان هذا بمعدّل (4) أطفالٍ إضافيين من كلّ روضةٍ.

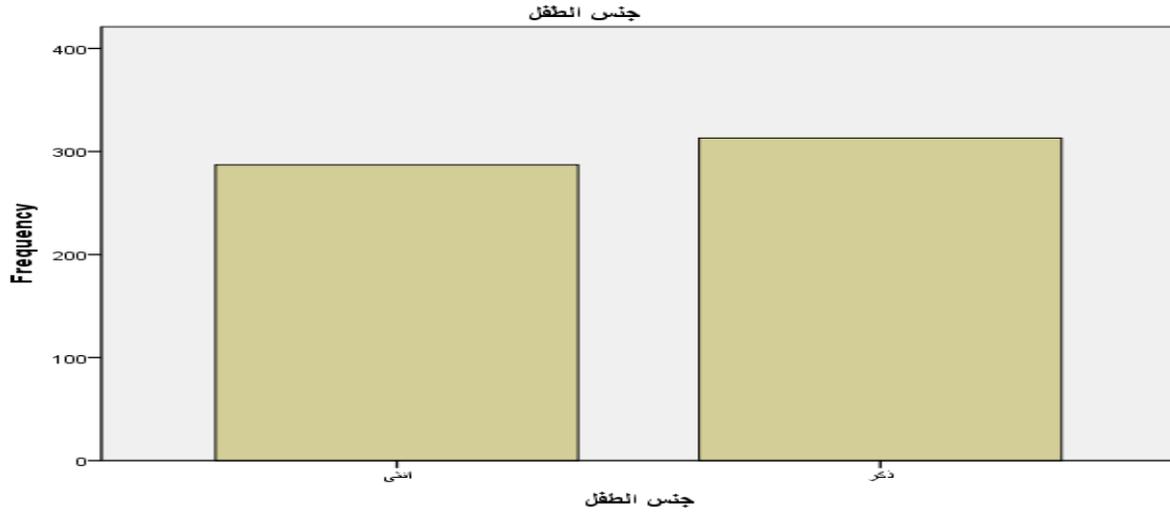
الجدول (4) عدد الأطفال في كلّ روضةٍ في المناطق المختلفة

عدد الأطفال في كل روضة		الرّوضات	المناطق
بنات	بنين		
95	88	روضة ياسمين الشام	الشمالية
101	84	روضة شوارع الطفولة	
213	209	روضة المستقبل المشرق	
104	127	روضة العفاف	
35	29	روضة بسمة الطفولة	
48	51	روضة الأطفال المهاجرين	الشرقية
42	50	أشبال تشرين التحريرية	
68	55	براعم الأسد	
38	33	روضة وحضانة المزة	
37	35	روضة العرين	
35	36	روضة هالة الطّفل	الجنوبية
17	43	روضة الإمام زين العابدين	
165	180	روضة دار البيان	
32	37	روضة دار الحنان	الغربية
42	60	روضة منارة دمشق	الوسطى
9	15	روضة الطليعة المختلطة	

جدول (5) توزّع أفراد العيّنة وفقاً لمتغيّر الجنس.

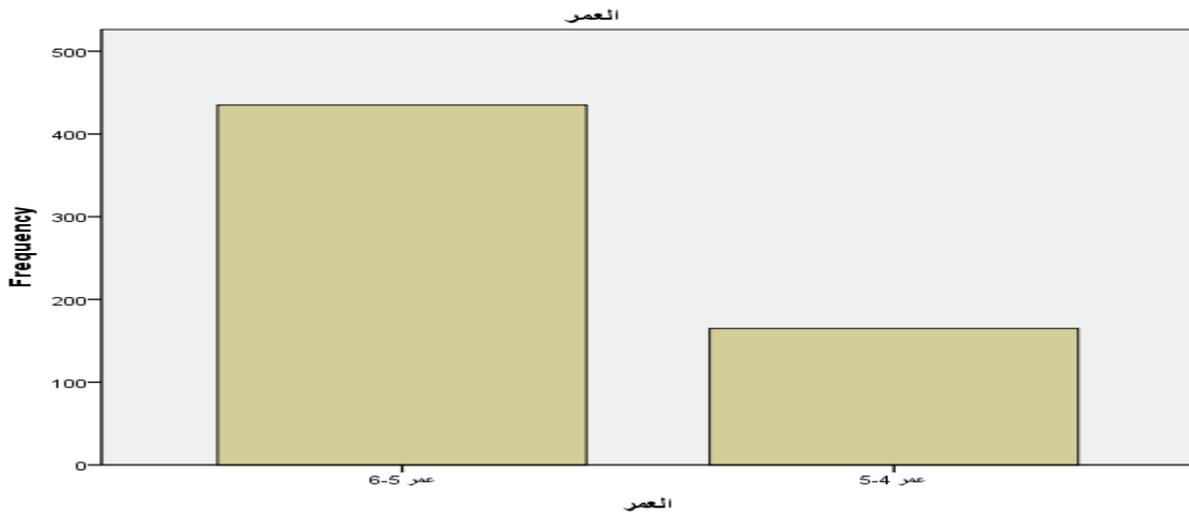
النسبة المئويّة	العدد	الجنس
%47.8	287	بنات
%52.2	313	بنين

%100	600	المجموع
------	-----	---------



جدول (6) توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير العمر.

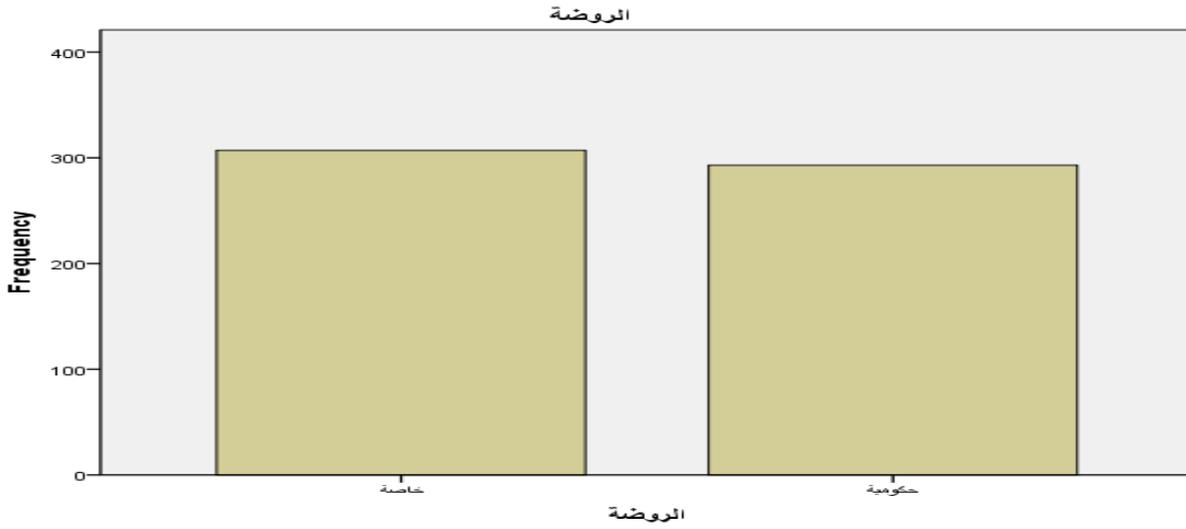
العمر	العدد	النسبة المئوية
6-5	435	72.5%
5-4	165	27.5%
المجموع	600	100%



جدول (7) توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير تبعية الروضة.

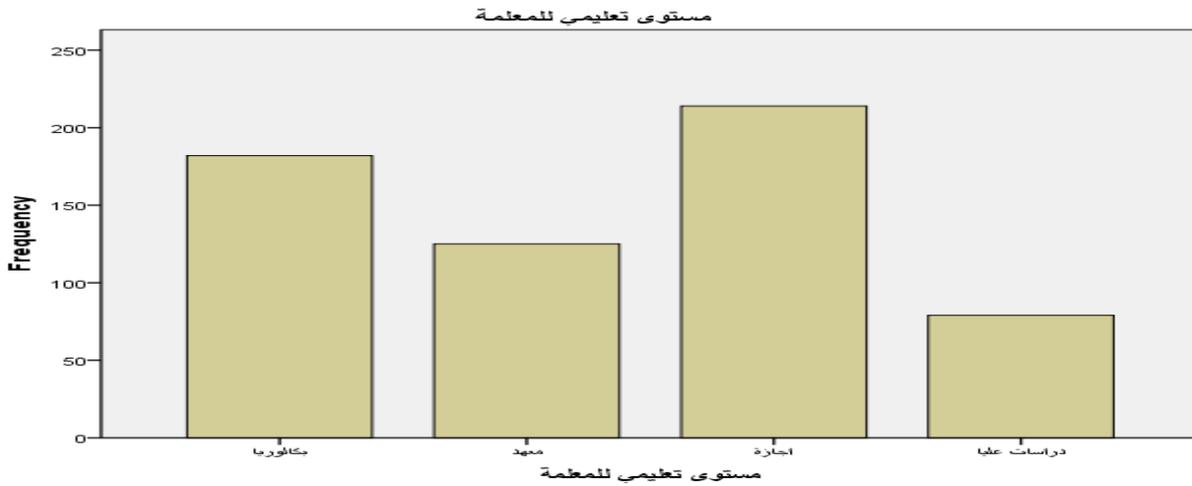
الروضة	العدد	النسبة المئوية
الخاصة	307	51.2%
الحكومية	293	48.8%

%100	600	المجموع
------	-----	---------



جدول (8) توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة.

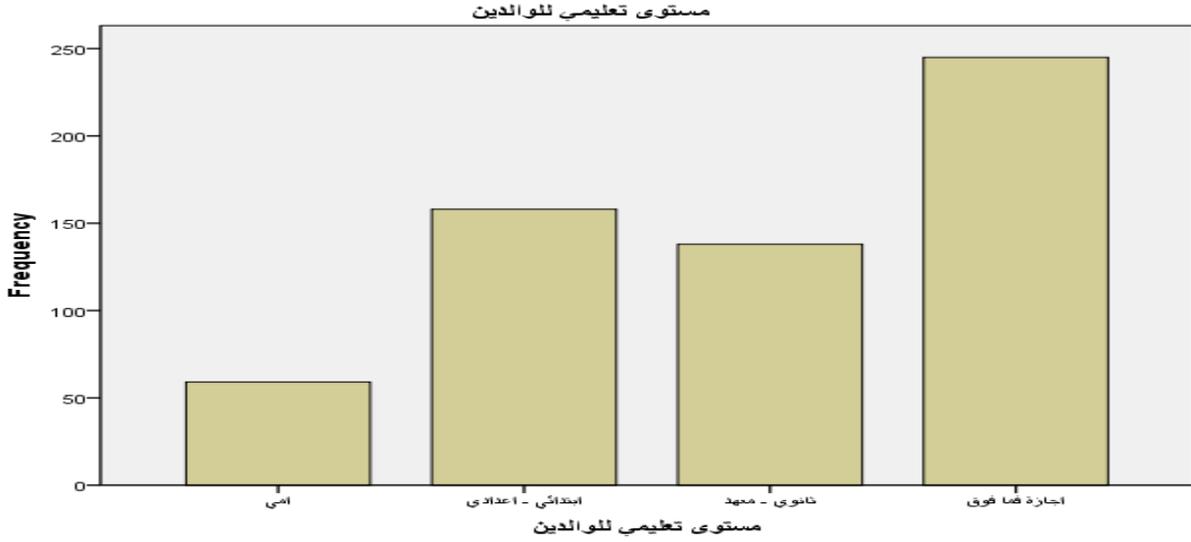
النسبة المئوية	العدد	مستوى تعليمي
%30.3	182	بكالوريا
%20.8	125	معهد
%35.7	214	إجازة
%13.2	79	دراسات عليا
%100	600	المجموع



جدول (9) توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

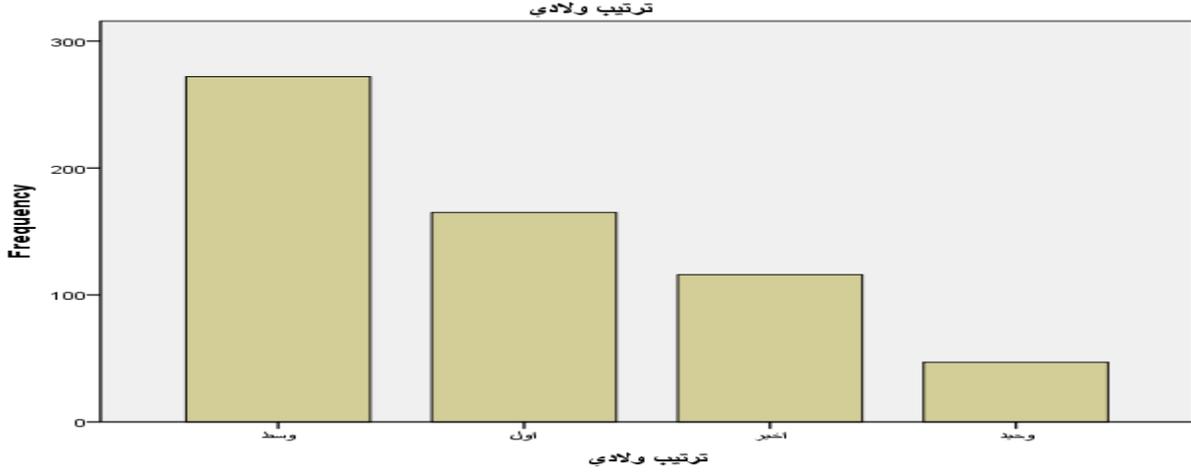
النسبة المئوية	العدد	مستوى تعليمي
%9.8	59	أمي

%26.3	158	ابتدائي - إعدادي
%23	138	ثانوي - معهد
%40.8	245	إجازة جامعية فما فوق
%100	600	المجموع



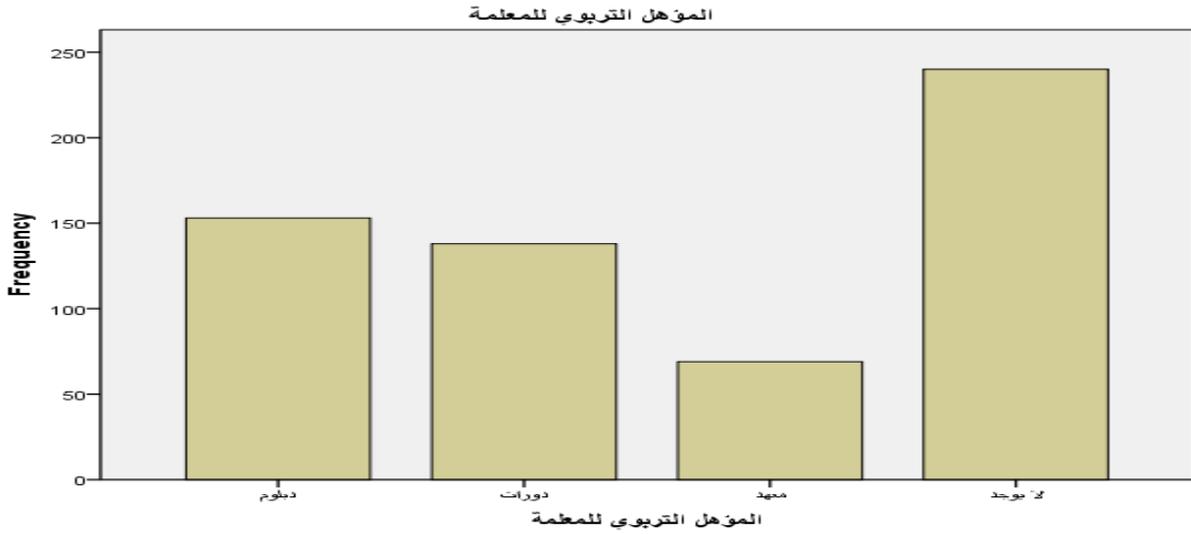
جدول (10) توزع أفراد العيّنة وفقاً لمتغير الترتيب الولادي للطفل.

النسبة المئوية	العدد	مستوى تعليمي
%45.3	272	وسط
%27.5	165	أول
%19.3	116	أخير
%7.8	47	وحيد
%100	600	المجموع



جدول (11) توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير التأهيل التربوي للمعلمة.

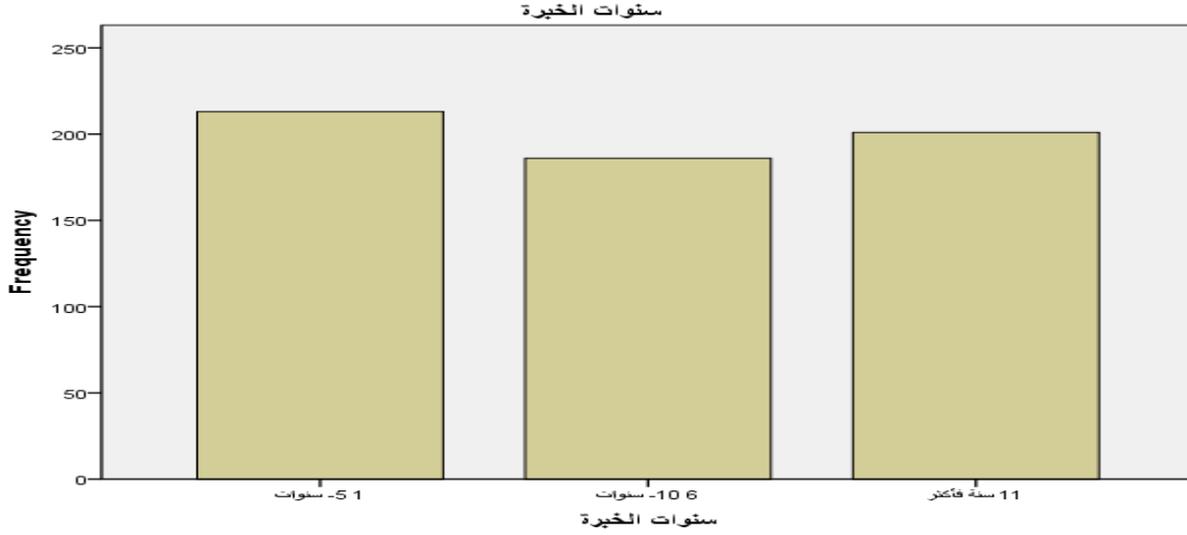
النسبة المئوية	العدد	المؤهل التربوي
%40	240	لا يوجد
%11.5	69	معهد
%23	138	دورات
%25.5	153	دبلوم تأهيل تربوي
%100	600	المجموع



جدول (12) توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلمة.

النسبة المئوية	العدد	سنوات الخبرة
----------------	-------	--------------

35.5%	213	5 - 1
31%	186	10-6
33.5%	201	11 سنة فأكثر
100%	600	المجموع



رابعاً: أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة قامت الباحثة بتصميم الأدوات التالية:

1. استمارة بيانات شخصية لأطفال العينة ومعلماتهم ووالديهم من إعداد الباحثة (ملحق رقم 3).
2. بطاقة المقابلة مع طفل الروضة:

بعد اطلاع الباحثة على بعض المراجع النظرية و الدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي تناولت موضوع الثواب والعقاب في مرحلة رياض الأطفال، قامت الباحثة بإعداد بطاقة مقابلة وعرضها بصورتها الأولية على بعض أساتذة جامعة دمشق، وبناءً على اقتراحاتهم تم حذف بعض البنود وزياد وتعديل البعض الآخر لتشمل بطاقة المقابلة بصورتها النهائية (116) بنداً موزعةً في أربعة محاور أساسية (ملحق رقم 4) وهي:

- 1) أساليب العقاب المستخدمة في الروضة: وتضم (32) بنداً.
- 2) أساليب الثواب المستخدمة في الروضة: وتضم (29) بنداً.
- 3) أساليب العقاب المستخدمة في الأسرة: وتضم (30) بنداً.
- 4) أساليب الثواب المستخدمة في الأسرة: وتضم (25) بنداً.

3. مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال:

بعد اطلاع الباحثة على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل للدكتور عادل عبدالله محمد، ومراجعة عدد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي تناولت دراسة ومقياس التفاعل الاجتماعي في مرحلة رياض الأطفال، قامت الباحثة بإعداد مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال الرياض وبعد عرضه المقياس بصورته الأولية على بعض أساتذة جامعة دمشق وبناء على اقتراحاتهم تم حذف بعض البنود وزيادة وتعديل البعض الآخر ليشمل المقياس بصورته النهائية 41 عبارة تتوزع على ثلاثة محاور (ملحق رقم 5) هي:

أ- الإقبال الاجتماعي: ويعني إقبال الطفل على الآخرين، وتحركه نحوهم، وحرصه على التعاون معهم، والاتصال بهم، والتواجد وسطهم، وتنشعب عليه العبارات أرقام (2-3-9-15-22-23-24-27-29-32-33-36-41)

ب- الاهتمام أو الانشغال الاجتماعي: ويعني الانشغال بالآخرين والسرور لوجوده معهم ووجودهم معه، والعمل جاهداً على جذب انتباههم، واهتمامهم نحوه، ومشاركتهم انفعالياً، وتنشعب عليه عشر عبارات تحمل الأرقام (5-6-11-12-13-18-19-21-26-30-34-35-40)

ج- التواصل الاجتماعي: ويعني القدرة على إقامة علاقات جيدة وصدقاتٍ مع الآخرين والحفاظ عليها، والاتصال الدائم بهم، ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم، وتنشعب عليه اثنتا عشرة عبارة، هي تلك العبارات التي تحمل الأرقام (1-4-7-8-10-14-16-17-20-25-28-31-37-38-39).

صدق وثبات أدوات البحث:

أولاً: بطاقة المقابلة مع الطفل لقياس الثواب والعقاب في الأسرة ورياض الأطفال:

(1) أساليب العقاب في الروضة:

أ- الصدق:

أ-1- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض البطاقة والمكونة من (32) بنداً على عدد من أساتذة كلية التربية (ملحق رقم 2)؛ وذلك للتأكد من أن بنود البطاقة من الناحية اللغوية والبنائية صادقة، وتقيس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى تعديل البنود التي يرون ضرورة تعديلها، وإضافة بعض البنود

إذا أمكن ذلك، وقد قامت الباحثة بحذف بعض البنود التي لم يتفق عليها المحكمون، وإضافة بنود جديدة، وتغيير صياغة بعض البنود الأخرى بحيث أصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق.

جدول رقم (13) البنود قبل التعديل والبنود بعد التعديل في بطاقة المقابلة

البنود بعد التعديل	البنود قبل التعديل
شد شعر الطفل.	مسك شعر الطفل.
إيقاف الطفل مع رفع اليدين في ركن الغرفة لفترة محددة.	السخرية من الطفل أمام زملائه.
حرمان الطفل من اللعب.	حرمان الطفل من الحوافز المادية.
إرسال الطفل إلى غرفة الفئة العمرية الأصغر سناً لفترة محددة.	جلوس الطفل مع الأطفال الأصغر سناً.
استخدام تعبيرات الوجه كإيماءات سلبية.	استخدام الإيماءات السلبية مع الطفل.
تبليغ الإدارة بمخالفات الطفل.	تبليغ المعلمة بمخالفات الطفل.
نقد السلوك الخاطئ وتقديم البديل الصحيح.	نبيذ السلوك الخاطئ وتقديم السلوك الصحيح.
محاورة الطفل والتدرج به حتى إقناعه بالسلوك الصحيح.	الحديث مع الطفل لتنمية السلوك الصحيح داخله

أ-2- صدق الاتساق الداخلي:

صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية، وقد تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وارتباط الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، والجداول التالية تبين ذلك.

1- ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه:

جدول (14) معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.685**	.000	17	.615**	.000
2	.744**	.000	18	.596**	.000
3	.755**	.000	19	.570**	.000
4	.727**	.000	20	.560**	.000
5	.695**	.000	21	.571**	.000
6	.532**	.000	22	.484**	.000

.000	.686**	23	.000	.535**	7
.000	.636**	24	.000	.680**	8
.000	.620**	25	.000	.704**	9
.000	.594**	26	.000	.725**	10
.000	.628**	27	.000	.671**	11
.000	.609**	28	.000	.771**	12
.000	.634**	29	.000	.551**	13
.000	.691**	30	.000	.471**	14
.000	.717**	31	.000	.573**	15
.000	.703**	32	.000	.547**	16

يتبين من الجدول السابق: أن جميع بنود البطاقة لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للبعد عند مستوى الدلالة (0.01).

جميع معاملات ارتباط بنود البطاقة لها ارتباط إيجابي تراوحت ما بين (.771** - .471**) درجة، كما أن هذه المعاملات جميعها دالة إحصائياً أصغر من (0.01). وهذا يدل على أن جميع بنود هذا البطاقة تتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي.

2- ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبطاقة ككل:

جدول (15) معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبطاقة.

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.485**	.000	17	.512**	.000
2	.435**	.000	18	.262**	.000
3	.493**	.000	19	.237*	.017
4	.481**	.000	20	.490**	.000
5	.493**	.000	21	.487**	.000
6	.475**	.000	22	.453**	.000
7	.503**	.000	23	.410**	.000
8	.552**	.000	24	.420**	.000
9	.585**	.000	25	.421**	.000
10	.558**	.000	26	.449**	.000

.000	.567**	27	.000	.417**	11
.000	.586**	28	.000	.492**	12
.000	.367**	29	.005	.281**	13
.000	.380**	30	.000	.360**	14
.000	.675**	31	.000	.415**	15
.000	.667**	32	.000	.530**	16

يتبين من الجدول السابق: أن جميع بنود البطاقة لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (0.01) و (0,05)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (*237- - .675**). جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)؛ لأنَّ درجتها الإحصائية أقل من مستوى الدلالة (0,01)، ما عدا معامل ارتباط العبارة (19)؛ لأنَّ درجتها الإحصائية أقل من مستوى الدلالة (0,05)، وقد تم قبول العبارة مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي، وتتمتع بصدقٍ جيدٍ ومرتفعٍ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لها.

3- ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للبطاقة ككل:

جدول (16) معامل ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للبطاقة.

معامل الارتباط	معامل الارتباط	بدني	لفظي	نفسى	اجتماعي	تربوي
.693**	.728**	.666**	.774**	.777**	أساليب العقاب في الروضة	
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

من خلال النظر إلى الجدول السابق يتبين أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05)، وهذا يدل على أن البطاقة تتمتع بصدقٍ جيدٍ ومرتفعٍ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لها.

أ- 3- الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):

قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي للبطاقة للمعلمة كما يلي:

طبقت الباحثة البطاقة على عينة عشوائية قوامها (100) معلمة، ثم حسبت درجاتهن، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) منها وأدنى (25%)، ثم تم حساب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت الباحثة اختبار (ت) ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، والجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

جدول (17) الصّدق التّمييزي (المجموعات الطرفية)

مستوى الدّلالة	ستودنت ت	الفئة الدنيا(25)		الفئة العليا(25)		
		ع	م	ع	م	
.000	20.75	10.63	50.64	1.89	95.48	الدّرجة الكلية
.000	9.20	4.25	9.64	1.39	17.88	بعد بدني
.000	13.46	2.85	10	2.25	19.80	بعد لفظي
.000	9.65	3.80	10.32	1.15	18	بعد نفسي
.000	7.49	6.89	13.44	2.26	24.32	بعد اجتماعي
.000	12.40	3.05	7.24	1.29	15.48	بعد تربوي

لقد تبين من خلال الجدول السابق، أنه يوجد فروقٌ بين الربع الأعلى والربع الأدنى، حيث كانت قيمة (ت) ستودنت (20.75) في الدّرجة الكلية، ومستوى الدّلالة (0,000)، وهي أقل من (0,05)، وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى؛ لأنّ المتوسط الحسابي أكبر، كما أنّ قيمة مستوى الدّلالة (0,000) في المجالات الفرعية وهي أقل من (0,05)، وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى؛ لأنّ المتوسط الحسابي أكبر، وهذا يدل على تمتع البطاقة بالصّدق بدلالة الفرق الطرفية، وهذا يدل على أن البطاقة قادرة على التمييز بين المعلّمت نوات الدّرجات المرتفعة، وبين المعلّمت نوات الدّرجات المنخفضة فهي تتمتع بصّدق تمييزي.

ب- الثّبات:

اتبعت الباحثة الطرائق التالية للتحقق من ثبات البطاقة:

ب-1- الثّبات بالإعادة:

تم التطبيق على عيّنة مكونة من (100) معلمة، اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، وهذه العيّنة مستقلة عن العيّنة الأساسية، ثم أعيد تطبيقها بعد (15) يوم مرة ثانية على العيّنة نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدّرجات الكلية لتقديرات أفراد العيّنة على البطاقة في التطبيقين وذلك للدرجة الكلية لكل بعدٍ من الأبعاد، والجدول التالي (18) يوضح نتائج حساب معامل الثّبات. جدول (18) قيمة معامل الثّبات بالإعادة لبطاقة أساليب العقاب في الرّوضة.

الثّبات بالإعادة	الدّرجة الكلية	بدني	لفظي	نفسى	اجتماعي	تربوي
.812**	.761**	.681**	.824**	.771**	.802**	

ينتضح من الجدول السابق أن معالم الثّبات بالإعادة بلغ للدرجة الكلية (.812**)، بينما لبعده العقاب البدني فقد بلغ (.761**)، وبعده العقاب اللفظي فقد بلغ (.681**)، وبلغ معامل ثبات

بالإعادة لبعده النفسي (0.824^{**})، وبلغ معامل ثبات بعد الاجتماعي (0.771^{**})، وبلغ معامل ثبات إعادة لبعده التربوي (0.802^{**})، وجميع هذه الأبعاد مرتفعة، وتتمتع بدرجة من الصدق جيدة، تجعل البطاقة صالحة للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

ب-2- الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معامل سييرمان براون، والجدول (19) يبين قيمة معامل الثبات.

الجدول (19) قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

تربوي	اجتماعي	نفسى	لفظي	بدني	الدرجة الكلية	ثبات بطريقة ألفا
.681	.739	.665	.785	.776	.878	ثبات التجزئة النصفية
.765	.824	.786	.886	.869	.925	

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي: بلغت معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية (0.878)، بينما بلغ بعد العقاب البدني (0.776)، وبلغ بعد العقاب اللفظي (0.785)، وبلغ معامل ثبات معالم الاتساق الداخلي للبعد النفسي (0.665)، وبلغ معامل ثبات البعد الاجتماعي (0.739)، وبلغ معامل ثبات إعادة البعد التربوي (0.681)، وجميع هذه الأبعاد هي جيدة ومرتفعة وتتمتع بدرجة جيدة من الصدق تجعل البطاقة صالحة للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

بينما بلغت معامل ثبات التجزئة النصفية للبطاقة (0.925)، وللبعد البدني (0.776)، وللبعد اللفظي (0.886)، وبلغت معامل ثبات التجزئة النصفية للبعد النفسي (0.786)، وبلغت معامل التجزئة النصفية للبعد الاجتماعي (0.824)، وبلغت معامل ثبات التجزئة النصفية للبعد التربوي (0.765)

وهو معامل ثبات جيد ومرتفع، وهذا يدل على أن البطاقة صالحة للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة، وهكذا يتبين أن البطاقة تتمتع بالصدق والثبات بدرجة جيدة، الأمر الذي مكن الباحثة من تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية.

(2) أساليب الثواب في الروضة:

أ- الصدق:

أ-1- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض البطاقة والمكونة من (29) بنداً على عدد من أساتذة كلية التربية (ملحق رقم 2)؛ وذلك للتأكد من أن بنود البطاقة من الناحية اللغوية والبنائية صادقة، وتقيس ما وضعت

لقياسه، بالإضافة إلى تعديل البنود التي يرون ضرورة تعديلها، وإضافة بعض البنود إذا أمكن ذلك، وقد قامت الباحثة بحذف بعض البنود التي لم يتفق عليها المحكمون وإضافة بنود جديدة، وتغيير صياغة بعض البنود الأخرى، بحيث أصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق.

جدول رقم (20) يبين البنود قبل التعديل والبنود بعد التعديل في بطاقة المقابلة

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
السماح للطفل للعب في ألعابه	تقديم لعبة محببة للطفل
وضع صورة في دفتر	لصق صورة في دفتر الطفل.
وضع اسم الطفل مع المتفوقين	وضع اسم أو صورة الطفل في لوحة المتميزين.
إعطاء الطفل شهادة تقدير	منح الطفل شهادة تقدير.
توجيه الشكر للطفل	توجيه الشكر لوالدي الطفل.
ملاطفة الطفل ومداعبته	المسح على رأس الطفل.

أ-2- صدق الاتساق الداخلي:

صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية. وقد تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وارتباط الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، والجداول التالية تبين ذلك.

1- ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه:

جدول (21) يبين معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد التي ينتمي إليه.

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.765**	.000	16	.642**	.000
2	.778**	.000	17	.574**	.000
3	.722**	.000	18	.666**	.000
4	.760**	.000	19	.610**	.000
5	.789**	.000	20	.649**	.000
6	.633**	.000	21	.545**	.000

.000	.679**	22	.000	.687**	7
.000	.418**	23	.000	.647**	8
.000	.554**	24	.000	.737**	9
.000	.473**	25	.000	.607**	10
.000	.390**	26	.000	.554**	11
.000	.385**	27	.000	.568**	12
.003	.297**	28	.000	.605**	13
.049	.198*	29	.000	.529**	14
			.000	.579**	15

يتبين من الجدول السابق: أن جميع بنود البطاقة لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للبعد عند مستوى الدلالة (0.01).

جميع معاملات ارتباط بنود البطاقة لها ارتباط إيجابي تراوحت ما بين (.471** - .771**). درجة، وهذا يدل على أن جميع بنود هذا البطاقة تتمتع بصدق الاتساق الداخلي جيد ومرتفع لها.

2- ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبطاقة ككل:

جدول (22) معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبطاقة.

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.265**	.008	16	.421**	.000
2	.459**	.000	17	.487**	.000
3	.263**	.008	18	.540**	.000
4	.491**	.000	19	.599**	.017
5	.544**	.000	20	.590**	.000
6	.426**	.000	21	.478**	.000
7	.475**	.000	22	.555**	.000
8	.464**	.000	23	.447**	.000
9	.368**	.000	24	.434**	.000
10	.505**	.000	25	.391**	.000
11	.553**	.000	26	.320**	.000

.000	.263**	27	.008	.263**	12
.000	.459**	28	.000	.358**	13
.000	.291**	29	.000	.364**	14
			.000	.462**	15

يتبين من الجدول السابق أن جميع بنود البطاقة لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (.599** - .263**) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)؛ لأن درجتها الإحصائية أقل من مستوى الدلالة (0,01)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي مما يدل على تمتع البطاقة بصدق جيد ومرتفع، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لها، ويجعل البطاقة صالحة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

3- ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للبطاقة ككل:

جدول (23) معامل ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للبطاقة ككل.

اجتماعي	رمزي	لفظي	مادي	ارتباط بيرسون	أساليب الثواب في الروضة
.817**	.676**	.569**	.471**		
.000	.000	.000	.000	مستوى الدلالة	

من خلال النظر إلى الجدول السابق يتبين أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) وهذا يدل على أن البطاقة تتمتع بصدق جيد ومرتفع مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لها.

أ-3- الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):

قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي لبطاقة المعلمة كما يلي:

طبقت البطاقة على عينة عشوائية قوامها (100) معلمة، تمَّ حسب درجاتهن، ورُتبت تنازلياً، وتمَّ أخذ أعلى (25%) منها وأدنى (25%)، ثم حسبت متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، والجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

جدول (24) الصّدق التّمييزي (المجموعات الطرفية)

مستوى الدّلالة	ستودنت ت	الفئة الدنيا (25)		الفئة العليا (25)		
		ع	م	ع	م	
.000	14.62	11.61	56.08	9.097	99.24	الدّرجة الكلية
.000	3.55	2.08	3.48	2.286	5.68	بعد مادي
.000	6.19	2.58	5.08	3.310	10.28	بعد لفظي
.000	6.92	7.05	14.48	6.185	27.48	بعد رمزي
.000	7.39	13.08	33.04	8.098	55.80	بعد اجتماعي

لقد تبين من خلال الجدول السابق، بأنه يوجد فروقٌ بين الربع الأعلى والربع الأدنى، حيث كانت قيمة ستودنت (14.62) في الدّرجة الكلية، ومستوى الدّلالة (0,000) وهي اقل من (0,05)، وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر، كما أن قيمة مستوى الدّلالة (0,000) في المجالات الفرعية، وهي اقل من (0,05)، وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر، وهذا يدل على تمتع البطاقة بالصّدق بدلالة الفرق الطرفية.

ب- الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات بعدة طرائق منها:

ب-1- الثبات بالإعادة:

تم التطبيق على عيّنة مكونة من (100) معلمة، اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، وهذه العيّنة مستقلة عن العيّنة الأساسية، ثم أعيد تطبيقها بعد (15) يوماً مرة ثانية على العيّنة نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدّرجات الكلية لتقديرات أفراد العيّنة على البطاقة في التطبيقين، وذلك للدّرجة الكلية لكل بعدٍ من الأبعاد، والجدول التالي (25) يوضح نتائج حساب معامل الثبات.

جدول (25) قيمة معامل الثبات بالإعادة لبطاقة أساليب الثّواب في الرّوضة.

الثبات بالإعادة	الدّرجة الكلية	مادي	لفظي	رمزي	اجتماعي
	.843**	.810**	.761**	.746**	.821**

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بالإعادة بلغ للدرجة الكلية (0.843^{**})، بينما لبعده الثواب المادي فقد بلغ (0.810^{**})، وبعده الثواب اللفظي فقد بلغ (0.761^{**})، وبلغ معامل ثبات الإعادة لبعده الثواب الرمزي (0.746^{**})، وبلغ معامل ثبات الإعادة لبعده الثواب الاجتماعي (0.821^{**})، جميع هذه الأبعاد مرتفعة، وتتمتع بدرجة من الصدق جيدة تجعل البطاقة صالحة للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

ب-2- الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية باستخدام معامل سييرمان براون، والجدول (26) يبين قيمة معامل الثبات.

الجدول (26) قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الدرجة الكلية	مادي	لفظي	رمزي	اجتماعي	ثبات بطريقة ألفا
.833	.512	.625	.783	.816	ثبات بطريقة ألفا
.760	.564	.635	.734	.717	ثبات التجزئة النصفية

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية قد بلغ (0.833)، وبلغ لبعده الثواب المادي (0.512)، وقد بلغت التجزئة النصفية لبعده الثواب اللفظي (0.625)، وبلغ معامل ثبات معامل الاتساق الداخلي لبعده الثواب الرمزي (0.783)، وبلغ معامل الثبات لبعده الثواب الاجتماعي (0.816)، وهذا يدل على أن جميع هذه الأبعاد تتمتع بمعامل ثبات جيد ومرتفعة، تجعل البطاقة صالحة للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

بينما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للدرجة الكلية (0.760)، وبعده الثواب المادي (0.776)، ولبعده اللفظي (0.886)، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للبعد النفسي (0.635)، وبلغ معامل التجزئة النصفية لبعده الثواب الرمزي (0.734)، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية لبعده الثواب الاجتماعي (0.765)، وهي معامل ثبات جيد ومرتفعة، وهذا يدل على أن البطاقة صالحة للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

وهكذا يتبين أن البطاقة تتمتع بالصدق والثبات بدرجة جيدة، الأمر الذي مكن الباحثة من تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية.

3) أساليب العقاب في الأسرة:

ج- الصدق:

أ-1- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض البطاقة والمكونة من (24) بنداً على عددٍ من أساتذة كلية التربية (ملحق رقم 2)؛ وذلك للتأكد من أن بنود البطاقة من الناحية اللغوية والبنائية صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى تعديل البنود التي يرون ضرورة تعديلها، وإضافة بعض البنود إذا أمكن ذلك، وقد قامت الباحثة بحذف بعض البنود التي لم يتفق عليها المحكمون وإضافة بنودٍ جديدةٍ، وتعغير صياغة بعض البنود الأخرى بحيث أصبحت البطاقة جاهزةً للتطبيق.

الجدول رقم (27) يبين البنود قبل التعديل والبنود بعد التعديل

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
إعطاء حوافز مادية للطفل	تقديم جائزة عينية للطفل.
استخدام كلام لطيف مع الطفل	استخدام معززات لفظية مع الطفل (جيد-ممتاز - أحسنت).
إبداء الإعجاب للطفل بالكلام والابتسامه	هز الرأس إعجاباً بما قام به الطفل.
إضافة مميزات جديدة للطفل	منح الطفل حقوقاً جديدةً.

أ-2- صدق الاتساق الداخلي:

صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية. وقد تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وارتباط الدرجة الكلية لكل بعدٍ مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، والجدول التالي تبين ذلك.

1- ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه:

جدول (28) يبين معامل ارتباط درجة كل بندٍ مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.706**	.000	16	.755**	.000
2	.752**	.000	17	.681**	.000
3	.694**	.000	18	.486**	.000
4	.793**	.000	19	.642**	.000
5	.720**	.000	20	.677**	.000

.000	.576**	21	.000	.575**	6
.000	.646**	22	.000	.556**	7
.000	.749**	23	.000	.581**	8
.000	.684**	24	.000	.550**	9
.000	.667**	25	.000	.451**	10
.000	.415**	26	.000	.638**	11
.000	.630**	27	.000	.685**	12
.000	.643**	28	.000	.614**	13
.000	.724**	29	.000	.604**	14
.000	.566**	30	.000	.623**	15

يتبين من الجدول السابق: أن جميع بنود البطاقة لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للبعد عند مستوى الدلالة (0.01)، وجميع معاملات ارتباط بنود البطاقة لها ارتباط إيجابي تراوحت بين (-.415** - .755**) درجة، كما أن هذه المعاملات جميعها دالة إحصائياً أصغر عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة جيدة ومرتفعة من الصدق، مما يجعل البطاقة صالحة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة الأصلية.

2- ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبطاقة ككل:

جدول (29) معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية لبطاقة المقابلة.

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	بند	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	بند
.000	.755**	16	.000	.462**	1
.000	.483**	17	.000	.506**	2
.000	.494**	18	.016	.240*	3
.000	.491**	19	.003	.293**	4
.000	.557**	20	.000	.353**	5
.000	.449**	21	.022	.229*	6
.000	.508**	22	.006	.272**	7
.000	.533**	23	.000	.436**	8
.000	.574**	24	.000	.467**	9
.000	.646**	25	.000	.443**	10

.000	.346**	26	.000	.489**	11
.021	.231*	27	.000	.551**	12
.000	.460**	28	.000	.351**	13
.001	.315**	29	.000	.354**	14
.000	.431**	30	.000	.645**	15

يتبين من الجدول السابق: أن جميع بنود البطاقة لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05)، وتراوحت معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبطاقة ما بين (.229* - .755**), وهي معامل ارتباط جيدة ومرتفعة، وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للبطاقة مما يجعلها صالحة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

3- ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للبطاقة ككل:

جدول (30) معامل ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للبطاقة ككل .

أساليب العقاب في الأسرة	ارتباط بيرسون	بدني	لفظي	نفسي	اجتماعي	تربوي
		.503**	.716**	.730**	.811**	.438**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000

من خلال النظر إلى الجدول السابق يتبين أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا يدل على أن البطاقة تتمتع بصدق جيد ومرتفع، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للبطاقة، مما يجعلها صالحة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

وهكذا يتبين أن البطاقة تتمتع بالصدق والثبات بدرجة جيدة، الأمر الذي مكن الباحثة من تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية.

أ-3- الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):

طبقت البطاقة على عينة عشوائية قوامها (100) أب وأم، ثم حسب درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) منها وأدنى (25%)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، والجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

جدول (31) الصّدق التّمييزي (المجموعات الطرفية)

مستوى الدّلالة	ستودنت ت	الفئة الدنيا(25)		الفئة العليا(25)		
		ع	م	ع	م	
.000	17.47	10.62	52.32	1.33	89.76	الدّرجة الكلية
.000	5.74	4.33	8.84	2.14	14.40	بعد بدني
.000	10.54	4.61	11.28	.80	21.16	بعد لفظي
.000	7.88	4.72	9.72	1.55	17.56	بعد نفسي
.000	12.03	3.37	10.72	2.06	20.24	بعد اجتماعي
.000	4.15	4.72	11.76	2.97	16.40	بعد تربوي

لقد تبين من خلال الجدول السابق، بأنه يوجد فروقاً بين الربع الأعلى والربع الأدنى، حيث كانت قيمة ستودنت (17.47) في الدّرجة الكلية، ومستوى الدّلالة (0,000)، وهي أقل من (0,05)، وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر، كما أن قيمة مستوى الدّلالة (0,000) في المجالات الفرعية وهي أقل من (0,05)، وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر، وهذا يدل على تمتع البطاقة بالصّدق بدلالة الفرق الطرفية.

ب- الثّبات:

ب-1- الثّبات بالإعادة:

تم التطبيق على عيّنة مكونة من (100) معلمة اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وهذه العيّنة مستقلة عن العيّنة الأساسية، ثم أعيد تطبيقها بعد (15) يوماً مرة ثانية على العيّنة نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدّرجة الكلية لتقديرات أفراد العيّنة على البطاقة بين التطبيقين، وذلك للدّرجة الكلية لكل بعدٍ من الأبعاد، والجدول التالي (32) يوضح نتائج حساب معامل الثّبات.

جدول (32) قيمة معامل الثّبات بالإعادة لبطاقة أساليب العقاب في الأسرة.

تربوي	اجتماعي	نفسى	لفظي	بدني	الدّرجة الكلية	الثّبات بالإعادة
.772**	.808**	.714**	.763**	.801**	.860**	

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثّبات بالإعادة بلغ للدّرجة الكلية (*0.860)، بينما لبعده البدني فقد بلغ الثّبات بالإعادة (*0.801)، وبلغ الثّبات بالإعادة لبعده اللفظي (*0.763)، وبلغ معامل ثبات بالإعادة للبعد النفسي (*0.714)، وبلغ معامل ثبات بالإعادة للبعد الاجتماعي (*0.808)، وبلغ معامل ثبات بالإعادة للبعد التربوي (*0.772)، جميع هذه الأبعاد تتمتع

بدرجة ثباتٍ بالإعادة مرتفعةٍ وجيدةٍ، مما يجعل البطاقة صالحةً للاستخدام والتطبيق على أفراد عيّنة الدراسة.

ب-2- الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية:

تمّ حساب الثبات من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان براون، والجدول (33) يبين قيمة معامل الثبات.

الجدول (33) قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

ثبات بطريقة ألفا	الدرجة الكلية	بدني	لفظي	نفسى	اجتماعي	تربوي
	.824	.783	.661	.673	.785	.545
ثبات التجزئة النصفية	.895	.860	.779	.793	.906	.626

يلاحظ من الجدول السابق بلغت معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية (.824)، ولبعد العقاب البدني فقد بلغ (.783)، وقد بلغت معامل الاتساق الداخلي لبعد العقاب اللفظي (.661)، وبلغ معامل ثبات معامل الاتساق الداخلي لبعد العقاب النفسي (.673)، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي لبعد العقاب الاجتماعي (.785)، وبلغ معامل ثبات معامل الاتساق الداخلي لبعد العقاب التربوي (.545)، وهذا يدل على أن جميع هذه الأبعاد تتمتع بدرجة ثباتٍ جيدةٍ ومرتفعةٍ تجعل البطاقة صالحةً للاستخدام والتطبيق على أفراد عيّنة الدراسة.

بينما بلغت معامل ثبات التجزئة النصفية للدرجة الكلية (.895)، ولبعد العقاب البدني .860، ولبعد العقاب اللفظي (.779)، وبلغت معامل ثبات التجزئة النصفية لبعد العقاب النفسي (.793)، وبلغت معامل التجزئة النصفية لبعد العقاب (.734)، وبلغت معامل ثبات التجزئة النصفية لبعد العقاب الاجتماعي (.906)، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية لبعد العقاب التربوي (.626)، وهي معامل ثباتٍ جيدةٍ ومرتفعةٍ، وهذا يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة ثباتٍ مرتفعةٍ وجيدةٍ، مما يجعلها صالحةً للاستخدام والتطبيق على أفراد عيّنة الدراسة.

وهكذا يتبين أن البطاقة تتمتع بالصدق والثبات بدرجةٍ جيدةٍ، الأمر الذي مكن الباحثة من تطبيقها على عيّنة الدراسة الأصلية.

وهكذا يتبين أن البطاقة تتمتع بالصدق والثبات بدرجةٍ جيدةٍ، الأمر الذي يمكن الباحثة من تطبيقها على عيّنة الدراسة الأصلية.

4) أساليب الثواب في الأسرة:

أ- الصدق:

أ-1 - صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض البطاقة والمكونة من (24) بنداً على عددٍ من أساتذة كلية التربية (ملحق رقم 2) وذلك للتأكد من أن بنود البطاقة من الناحية اللغوية والبنائية صادقة، وتقيس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى تعديل البنود التي يرون ضرورة تعديلها وإضافة بعض البنود إذا أمكن ذلك، وقد قامت الباحثة بحذف بعض البنود التي لم يتفق عليها المحكمون وإضافة بنود جديدة، وتغيير صياغة بعض البنود الأخرى بحيث أصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق.

الجدول (34) البنود قبل التعديل والبنود بعد التعديل

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
مساعدة الطفل بلعبة يلعبها	تقديم لعبة محببة للطفل
الاهتمام بالطفل في شؤون حياته	تركيز اهتمام الوالدين على الطفل.
الاقتراب من الطفل	المسح على رأس الطفل.
إرضاء الطفل بشيء معين	تنفيذ رأي أو رغبة الطفل.
اللعب مع الطفل في ألعابه ونشاطاته	السماح للطفل بممارسة النشاط الذي يفضله (رسم- تلوين- لعب بالمعجون).

أ-2- صدق الاتساق الداخلي:

صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية. وقد تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وارتباط الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، والجدول التالي تبين ذلك.

1- ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه:

جدول (35) معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.775**	.000	13	.468**	.000
2	.763**	.000	14	.483**	.000
3	.730**	.000	15	.478**	.000
4	.771**	.000	16	.545**	.000
5	.733**	.000	17	.255*	.011
6	.842**	.000	18	.399**	.000
7	.790**	.000	19	.585**	.000
8	.708**	.000	20	.342**	.000
9	.687**	.000	21	.551**	.000
10	.835**	.000	22	.638**	.000
11	.523**	.000	23	.764**	.000
12	.636**	.000	24	.536**	.000

يتبين من الجدول السابق أن جميع بنود البطاقة لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للبعد عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، وتراوحت معامل الارتباط للبنود ما بين (*0.255 - .775**). وهي معاملات ارتباط جيدة ومرتفعة، مما يجعل البطاقة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، مما يجعل البطاقة صالحة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

2- ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبطاقة ككل:

جدول (36) معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبطاقة.

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.295**	.003	13	.307**	.002
2	.439**	.000	14	.398**	.000
3	.409**	.000	15	.260**	.009
4	.338**	.001	16	.339**	.001
5	.496**	.000	17	.249*	.013

.015	.242*	18	.000	.526**	6
.000	.385**	19	.000	.508**	7
.000	.373**	20	.000	.595**	8
.000	.301**	21	.000	.467**	9
.000	.410**	22	.000	.553**	10
.000	.521**	23	.000	.420**	11
.016	.241*	24	.000	.543**	12

يتبين من الجدول السابق: أن جميع بنود البطاقة لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (0.01) و (0,05) ، وتراوحت معاملات الارتباط للبنود ما بين (*0.242 - **0.595) ، هذا يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، مما يجعل البطاقة صالحة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

3-ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للبطاقة ككل:

الجدول (37) ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للبطاقة ككل

نشاطي	اجتماعي	رمزي	لفظي	مادي	ارتباط بيرسون	أساليب الثواب في الأسرة
.353**	.746**	.703**	.578**	.502**		
.000	.000	.000	.000	.000	مستوى الدلالة	

من خلال النظر إلى الجدول السابق يتبين أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة صدق جيدة ومرتفعة، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للبطاقة، مما يجعلها صالحة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

أ-3- الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):

طبقت الباحثة البطاقة على عينة عشوائية قوامها (100) أب وأم، ثم حسب درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) منها وأدنى (25%)، ثم حسبت متوسطات هاتين المجموعتين وانحرفهما المعياري، واستخدمت اختبار ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، والجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

جدول (38) الصّدق التّمييزي (المجموعات الطرفية)

مستوى الدّلالة	ستودنت ت	الفئة الدنيا (25)		الفئة العليا (25)		
		ع	م	ع	م	
.000	11.86	11.87	47.40	4.61	77.64	الدّرجة الكلية
.000	3.74	3.28	6.24	3.43	9.80	بعد مادي
.000	5.92	2.45	5.48	3.68	10.72	بعد لفظي
.000	7.73	3.50	6.52	3.62	14.32	بعد رمزي
.000	6.90	7.35	20.52	4.05	32.12	بعد اجتماعي
.000	5.96	2.41	6.64	3.902	10.68	بعد نشاطي

لقد تبين من خلال الجدول السابق، بأنه يوجد فروقٌ بين الربع الأعلى والربع الأدنى، حيث كانت قيمة ستودنت (11.86) في الدّرجة الكلية، ومستوى الدّلالة (0,000)، وهي أقل من (0,05) وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر، كما أن قيمة مستوى الدّلالة (0,000) في المجالات الفرعية وهي أقل من (0,05)، وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر، وهذا يدل على تمتع البطاقة بالصّدق بدلالة الفرق الطرفية.

ب- الثّبات:

قامت الباحثة بحساب الثّبات بعدة طرائق منها:

ب-1- الثّبات بالإعادة:

تم التطبيق على عيّنة مكونة من (100) معلمة اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وهذه العيّنة مستقلة عن العيّنة الأساسية، ثم أعيد تطبيقها بعد (15) يوماً ثانيةً على العيّنة نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدّرجة الكلية لتقديرات أفراد العيّنة على البطاقة بين التطبيقين، وذلك للدرجة الكلية لكل بعدٍ من الأبعاد، والجدول التالي (39) يوضح نتائج حساب معامل الثّبات.

جدول (39) قيمة معامل الثّبات بالإعادة لبطاقة أساليب العقاب في الرّوضة.

الثّبات بالإعادة	الدّرجة الكلية	مادي	لفظي	رمزي	اجتماعي	نشاطي
	.807**	.748**	.709**	.812**	.840**	.781**

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثّبات بالإعادة بلغ للدرجة الكلية (*).807) بينما بلغ ثبات بالإعادة لبعد المادي بلغ (*).748) بلغ الثّبات بالإعادة لبعد اللفظي فقد بلغ (*).709)، وبلغ معامل ثبات بالإعادة للبعد الرمزي (*).812) وبلغ معامل ثبات بالإعادة

للبعد الاجتماعي (**.840)، وبلغ معامل ثبات بالإعادة للبعد نشاطي (**.781) جميع هذه الأبعاد تتمتع بدرجة ثبات بالإعادة مرتفعة وجيدة مما يجعل البطاقة صالحة للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

- الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معامل سيبرمان براون، والجدول (40) يبين قيمة معامل الثبات.

الجدول (40) قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

نشاطي	اجتماعي	رمزي	لفظي	مادي	الدرجة الكلية	ثبات بطريقة ألفا
.591	.616	.749	.683	.624	.739	ثبات التجزئة النصفية
.602	.625	.625	.616	.610	.704	

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل الاتساق الداخلي للدرجة الكلية بلغ (.739)، وللبعد المادي فقد بلغ (.624). وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للبعد اللفظي (.683)، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للبعد الاجتماعي (.616)، وبلغ معامل الثبات للاتساق الداخلي للنشاط (.591)، وهذا يدل على أن جميع هذه الأساليب تتمتع بدرجة ثبات جيدة ومرتفعة، مما يجعل البطاقة صالحة للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

بينما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للدرجة الكلية (.704)، وللبعد المادي (.610)، وبلغ البعد اللفظي (.316)، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للبعد الرمزي (.625)، وبلغ معامل التجزئة النصفية للبعد الاجتماعي (.625)، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للبعد النشاط (.602)، وهي معامل ثبات جيدة ومرتفعة، وهذا يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة وجيدة، مما يجعل البطاقة صالحة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

وهكذا يتبين أن البطاقة تتمتع بالصدق والثبات بدرجة جيدة، الأمر الذي يمكّن الباحثة من تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية.

ثانياً: مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال:

- الصدق:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس، والمكون من (41) بنداً على عددٍ من أساتذة كلية التربية (ملحق رقم 2)؛ وذلك للتأكد من أن بنود المقياس من الناحية اللغوية والبنائية صادقةً وتقيس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى تعديل البنود التي يرون ضرورة تعديلها، وإضافة بعض البنود إذا أمكن ذلك، وقد قامت الباحثة بحذف بعض البنود التي لم يتفق عليها المحكمون وإضافة بنودٍ جديدةٍ، وتغيير صياغة بعض البنود الأخرى بحيث أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق.

الجدول (41) البنود قبل التعديل والبنود بعد التعديل

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
تتسم حواراته مع الآخرين بالمحورية.	تتسم حواراته مع الآخرين بالذاتية؛ أي: تتصب على ذاته.
عند وجوده مع الآخرين يشعر بالاستمتاع	يشعر بالاستمتاع عند وجوده مع الآخرين.
يفضل الانعزال والوحدة	يفضل أن يكون بمفرده
يفهم التعبيرات الوجهية بشكلٍ صحيحٍ	يستجيب للتعبيرات الوجهية بشكلٍ جيدٍ
يتعاون مع الأطفال الآخرين بتقديم المزيد من الآراء	يعبر عن آرائه لغيره من الأطفال
متعاونٌ مع الآخرين	يقدم المساعدة لمن يطلب منه ذلك

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.773**	.000	15	.392**	.000	29	.397**	.000
2	.490**	.000	16	.763**	.000	30	.264**	.000
3	.372**	.000	17	.730**	.000	31	.730**	.000
4	.851**	.000	18	.198**	.005	32	.335**	.000
5	.397**	.000	19	.313**	.000	33	.588**	.000
6	.842**	.000	20	.842**	.000	34	.538**	.000
7	.903**	.000	21	.639**	.000	35	.485**	.000
8	.870**	.000	22	.279**	.000	36	.320**	.000
9	.628**	.000	23	.397**	.000	37	.687**	.000

.000	.835**	38	.000	.734**	24	.006	.194**	10
.000	.523**	39	.000	.523**	25	.000	.442**	11
.000	.711**	40	.000	.256**	26	.000	.584**	12
.000	.628**	41	.000	.689**	27	.000	.538**	13
			.000	.763**	28	.000	.350**	14

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد من الدرجة الكلية للمقياس ككل، والجدول التالي يبين ذلك.

1. ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه:

جدول (42) يبين معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

يتبين من الجدول السابق: أن جميع بنود المقياس لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للبعد عند مستوى الدلالة (0.01).

2. ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس ككل:

جدول (43) معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	بند	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	بند	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	بند
.000	.524**	29	.000	.183**	15	.000	.716**	1
.000	.280**	30	.000	.743**	16	.000	.368**	2
.021	.164*	31	.000	.404**	17	.000	.302**	3
.000	.448**	32	.005	.269**	18	.000	.801**	4
.000	.711**	33	.000	.412**	19	.000	.287**	5
.000	.384**	34	.000	.849**	20	.000	.281**	6
.000	.389**	35	.000	.711**	21	.000	.831**	7
.014	.174*	36	.000	.342**	22	.000	.776**	8
.000	.735**	37	.000	.329**	23	.000	.495**	9
.000	.385**	38	.000	.831**	24	.006	.228**	10
.000	.269**	39	.000	.380**	25	.000	.361**	11
.000	.831**	40	.000	.326**	26	.000	.711**	12

.000	.495**	41	.000	.831**	27	.000	.384**	13
			.000	.808**	28	.000	.365**	14

يتبين من الجدول السابق أن جميع بنود المقياس لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05). وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (*0.164 - **0.849)، وهي معامل ارتباط جيدة، مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وصالحاً للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

3. ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس ككل:

الجدول (44) يبين ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس ككل

التواصل	الاهتمام	الإقبال	ارتباط بيرسون	التفاعل الاجتماعي
.958**	.900**	.899**		
.000	.000	.000	مستوى الدلالة	

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). فقد بلغ معامل ارتباط الدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي مع بعد الإقبال (**0.899)، وبلغ معامل ارتباط الدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي مع بعد الاهتمام (**0.900)، وبلغ معامل ارتباط الدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي مع بعد التواصل (**0.958)، وهذا يدل على أن معاملات ارتباط الدرجة الكلية مع الأبعاد الفرعية دالة إحصائياً، وهي معامل ارتباط جيدة، مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وصالحاً للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

ج- الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):

طبقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية قوامها (100) أب وأم، ثم حسب درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (50%) منها وأدنى (50%)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، والجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

جدول (45) يبين الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية)

مستوى الدلالة	(ت)ستودنت	الفئة الدنيا(50)		الفئة العليا(50)		الدرجة الكلية
		ع	م	ع	م	
.000	27.61	6.47	68.06	6.68	104.40	

الإقبال	34	3.11	22.68	1.95	21.79	.000
الاهتمام	31.66	2.28	22.02	3.24	17.19	.000
التواصل	38.74	3.48	23.36	2.93	23.84	.000

يتضح من خلال الجدول السابق، بأنه يوجد فروقاً بين الربع الأعلى والربع الأدنى، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0,000)، وهي أقل من (0,05) بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر، وهذا يدل على تمتع المقياس بالصدق بدلالة الفروق الطرفية (التمييزي).

2- الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات بعدة طرائق منها:

أ- الثبات بالإعادة:

تم التطبيق على عينة مكونة من (100) معلمة، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وهذه العينة مستقلة عن العينة الأساسية، ثم أعيد تطبيقها بعد (15) يوماً مرة ثانية على العينة نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لتقديرات أفراد العينة على المقياس بين التطبيقين، وذلك للدرجة الكلية لكل بعدٍ من الأبعاد، والجدول التالي (46) يوضح نتائج حساب معامل الثبات للاستبانة والأبعاد الفرعية.

جدول (46) معامل الثبات بالإعادة لمقياس التفاعل الاجتماعي

الثبات	الدرجة الكلية	الإقبال	الاهتمام	التواصل
الإعادة	.841**	.743**	.761**	.803**

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بالإعادة بلغ للدرجة الكلية (.841**)، بينما بلغ معامل الثبات بالإعادة لبعد الإقبال (.761**)، ولبعد الاهتمام فقد بلغ (.761**)، وبلغ معامل الثبات بالإعادة لبعد التواصل (.803**)، جميع هذه الأبعاد تتمتع بدرجة ثباتٍ بالإعادة مرتفعةٍ وجيدةٍ، مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام والتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

ب- الثبات بطريقة ألفا (كرونباخ) والتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معامل سييرمان براون، والجدول (47) يبين قيمة معامل الثبات.

الجدول (47) قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

التواصل	الاهتمام	الإقبال	الدَّرَجَة الكليّة	ثبات بطريفة ألفا
.881	.711	.786	.925	
.936	.824	.785	.971	ثبات التَّجزئة النِّصفيّة

يلاحظ من الجدول السابق: بلغ معامل الاتِّساق الداخلي للدرجة الكلية (.925)، وبلغ لبعْد الإقبال (.786)، وبلغ لبعْد الاهتمام (.711)، وبلغ معامل الاتِّساق الداخلي لبعْد التواصل (.881)، وجميع هذه الأبعاد هي جيّدة وتتمتع بدرجة جيّدة من الصّدق، مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام والتطبيق على أفراد العيّنة، بينما بلغ معامل ثبات التَّجزئة النِّصفيّة للمقياس (.971)، وبلغ لبعْد الإقبال (.785)، ولبعد الاهتمام (.824)، ولبعد التواصل (.936)، وهي معامل ثبات جيّدة ومرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس صالح للاستخدام والتطبيق على أفراد عيّنة الدِّراسة.

وهكذا يتبين أن المقياس يتمتع بالصّدق والثبات بدرجة جيّدة، الأمر الذي يمكّن الباحثة من تطبيقه على عيّنة الدِّراسة الأصليّة.

خامساً: حدود البحث:

- الحدود البشرية: عيّنة من الأطفال المسجّلين في رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة عمر (4-6) سنوات، ووالديهم ومعلماتهم.
- الحدود المكانية: تم إجراء هذا البحث في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية والخاصّة في مدينة دمشق، وبلغ عددهم (196) روضةً لعام 2013/2012.
- الحدود الزمانيّة: وتم تطبيق الدِّراسة الحاليّة في العام الدراسي 2013/2012 .
- الحدود الموضوعية: تناول البحث الثّواب والعقاب في الأسرة ورياض الأطفال، وتأثيرهما في التفاعل الاجتماعي للأطفال.

سادساً: القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، وذلك بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية (SPSS)، النسخة (17) وهذه الأساليب هي:

1. معامل ألفا كرونباخ ومعامل سبيرمان - بروان.
2. معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation).
3. اختبار (T. test) ستودنت .
4. تحليل الثّباين الأحادي (Anova).
5. الإحصاء الوصفي للمتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation) والنسبة المئوية (Percent age).

الفصل الخامس

نتائج البحث وتفسيرها

مقدمة:

أولاً: عرض نتائج البحث وتفسيرها.

ثانياً: مدى تحقق أهداف البحث.

ثالثاً: المقترحات.

مقدمة:

يشمل هذا الفصل عرض نتائج البحث ومناقشتها، وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي سعى إليها البحث، فضلاً عن التحقق من صحة فرضيات البحث، ومن أجل سهولة العرض والمعالجة سيتم عرض النتائج ومناقشتها وفق الآتي:

أولاً: عرض نتائج البحث وتفسيرها:

للتحقق من صحة فرضيات البحث، قامت الباحثة بتحليل بيانات عينة البحث باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة (18) وهو اختصار //Statistical package for Social sciences//

الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثواب والعقاب في رياض الأطفال والتفاعل الاجتماعي للطفل.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (48) معامل الارتباط بين الثواب والعقاب في رياض الأطفال والتفاعل الاجتماعي للطفل

القرار	القيمة الاحتمالية	العينة	معامل الارتباط	المتغيرات
دال عند 0.01	0.000	600	0.272**	الثواب في الرياض والتفاعل الاجتماعي للطفل (الدرجة الكلية)
دال عند 0.01	0.000	600	0.150**	بعد مادي
دال عند 0.01	0.000	600	0.260**	بعد لفظي
دال عند 0.01	0.000	600	0.207**	بعد رمزي
دال عند 0.01	0.000	600	0.189**	بعد اجتماعي
دال عند 0.01	0.000	600	0.276-**	العقاب في الرياض والتفاعل الاجتماعي للطفل (الدرجة الكلية)
دال عند 0.01	0.000	600	0.167-**	بعد بدني
دال عند 0.01	0.000	600	0.205-**	بعد لفظي

بعد نفسي	0.192 ^{**}	600	0.000	دال عند 0.01
بعد اجتماعي	0.281 ^{**}	600	0.000	دال عند 0.01
بعد تربوي	0.160 ^{**}	600	0.000	دال عند 0.01

يلاحظ من الجدول السابق أن العينة قد بلغت (600) ، وقيمة معامل الارتباط بيرسون (**-0.276)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أن القيمة الاحتمالية كانت (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين العقاب في رياض الأطفال والتفاعل الاجتماعي للطفل.

كما بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (**-0.272)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أن القيمة الاحتمالية كانت (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الثواب في رياض الأطفال والتفاعل الاجتماعي للطفل.

القرار: نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة؛ أي: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الثواب في رياض الأطفال والتفاعل الاجتماعي للطفل.

-توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين العقاب في رياض الأطفال والتفاعل الاجتماعي للطفل.

وتعزو الباحثة سبب وجود هذه العلاقة إلى أن الإنسان كتلة من المشاعر والأحاسيس، وبالتالي لا بد أن يتأثر بالمحيط الاجتماعي، ولاسيما الأطفال فهم يكونون أكثر تأثراً من غيرهم بأي سلوك يسلكه الآخرون اتجاهاً سواءً كان بالثواب أو بالعقاب أو بأية طريقة كانت، وكما تعزو الباحثة سبب هذه النتيجة إلى أن الثواب يعد شكلاً من أشكال التقويم الإيجابي للسلوك، يثير في النفس مشاعر الرضا والفرح والسرور، ويساعد على توكيد الذات، مما يثير الرغبة في تكرار السلوك السليم، والوصول إلى السلوك الأفضل، والأطفال حساسون جداً نحو تقويم سلوكهم، يشعرون بالسعادة البالغة حين يقابل عملهم بالرضا والامتنان والتشجيع، ويعد هذا من أشكال الثواب يصلح لجميع الأطفال على حد سواء، وللأطفال ضعيفي الثقة بأنفسهم خاصة، هذه المشاعر الإيجابية تساعد الطفل على بناء علاقات اجتماعية إيجابية مع الوسط الذي ينتمي إليه، أما العقاب فيتضمن نوعاً من الحرمان والمعاناة والألم الهدف منه إبعاد الطفل عن السلوك غير المرغوب فيه، ومساعدة الطفل على معرفة حدوده، وتنمية الضوابط الداخلية لديه، مما يولد عند الطفل حالة من تكوين شبكة العلاقات الاجتماعية يتقبلها ويعمل جاداً لبنائها وتنميتها عندما يكون العقاب تربوياً مدروساً، أو يرفضها ويعمل بسلبية شديدة، ويرفض مشاعره ورغباته،

مما يجعل الآخرين يعاملونه بالسلبية نفسها التي يعامل بها ذاته، في حالات العقاب الشديد غير الواعي، الأمر الذي يؤثر في مجمل حياته ومستقبله المهني والأسري والاجتماعي.

الفرضية الثانية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثواب والعقاب في الأسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (49) معامل الارتباط بين الثواب والعقاب في الأسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل

القرار	القيمة الاحتمالية	العينة	معامل الارتباط	المتغيرات
دال عند 0.01	0.000	600	0.214**	الثواب في الأسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل (الدرجة الكلية)
دال عند 0.05	0.017	600	0.097*	بعد مادي
دال عند 0.05	0.012	600	0.103*	بعد لفظي
دال عند 0.01	0.001	600	0.137**	بعد رمزي
دال عند 0.01	0.000	600	0.180**	بعد اجتماعي
دال عند 0.05	0.013	600	0.101*	بعد نشاطي
دال عند 0.01	0.000	600	0.187- **	العقاب في الأسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل (الدرجة الكلية)
دال عند 0.01	0.000	600	0.158- **	بعد بدني
دال عند 0.01	0.002	600	0.125- **	بعد لفظي
دال عند 0.01	0.001	600	0.139- **	بعد نفسي
دال عند 0.05	0.018	600	0.097- *	بعد اجتماعي
دال عند 0.01	0.003	600	0.121- **	بعد تربوي

يلاحظ من الجدول السابق أن العينة قد بلغت (600)، وقيمة معامل الارتباط بيرسون (-0.187**)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أن القيمة الاحتمالية كانت

(0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين العقاب في الأسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل.

كما بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون ($r = -.214^{**}$)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أن القيمة الاحتمالية كانت (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الثواب في الأسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل.

القرار: نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة؛ أي: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الثواب في الأسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل.

-توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين العقاب في الأسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل.

ويرجع وجود هذه العلاقة بين الثواب والعقاب في الأسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل إلى أن الطفل هو مرآة للتربية المنزلية، والطريقة التي يعامل بها الأبوان طفلهما، فالأساليب التربوية الإيجابية التي تتضمن تعزيزاً ورضاً تثير في الطفل مشاعر إيجابية؛ مثل الرضا عن الذات، والثقة بالنفس، هذه المشاعر تساعد الطفل على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية، أما الطفل الذي يتعرض للحرمان، والعقاب البدني والجسدي في أسرته؛ فإن ثقته بنفسه وبالآخرين تضعف، مما يؤثر سلباً على علاقاته الاجتماعية، وقد تتشكل لديه مشاعر عدوانية اتّجاه أسرته بشكل خاصّ واتّجاه الآخرين بشكل عامّ.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة شين (Chen, 1997) من ناحية وجود علاقة بين السلوك الاجتماعي لأطفال الرياض، وعلاقته بالأهداف والمعاملة الوالدية، كما أظهرت نتائج دراسة شين أن الدفاء الوالدي، والسيطرة، وحسن الإدارة لها تأثير إيجابي في كفاية الأطفال الاجتماعية في الرياض، وتختلف مع دراسة شين في أنها استنتجت أن هناك علاقة إيجابية بين الأسلوب التسلطي والسلوك الاجتماعي الإيجابي، إذ إن المجتمع الصيني يستخدم أسلوب التسلط في تربية أبنائه؛ لاعتقادهم بأن هذا الأسلوب يعود الأبناء على الاستقلالية، والإنجاز، ويساعدهم على التكيف مع التغيرات الاجتماعية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير (جنس الطفل - تبعية الروضة - عمر الطفل - المستوى التعليمي للمعلمة - المؤهل التربوي للمعلمة - سنوات الخبرة).

- من حيث جنس الطُّفل:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (50) اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير جنس الطُّفل

القرار	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	متوسط	العدد	الجنس	
غير دال	.98	598	.024	20.47	70.87	286	إناث	العقاب (الدرجة الكلية)
				20.50	70.91	313	ذكور	
غير دال	.24	598	1.17	4.29	12.66	286	إناث	بعد بدني
				4.85	12.22	313	ذكور	
غير دال	.36	598	90.	5.51	14.68	286	إناث	بعد لفظي
				5.33	14.28	313	ذكور	
غير دال	.48	598	69.	4.31	13.36	286	إناث	بعد نفسي
				4.54	13.11	313	ذكور	
غير دال	.35	598	91.	7.97	19.16	286	إناث	بعد اجتماعي
				7.53	19.74	313	ذكور	
غير دال	.14	598	1.45	4.51	10.99	286	إناث	بعد تربوي
				4.80	11.54	313	ذكور	
دال	.000	598	8.98	17.7	84.06	286	إناث	الثواب (الدرجة الكلية)
				18.7	70.64	313	ذكور	
دال	.019	598	2.35	2.07	4.69	286	إناث	بعد مادي
				1.9	4.30	313	ذكور	
دال	.000	598	5.89	3.4	8.28	286	إناث	بعد لفظي
				3.02	6.73	313	ذكور	
دال	.000	598	6.33	7.6	23.58	286	إناث	بعد رمزي
				7.7	19.59	313	ذكور	
دال	.000	598	7.31	12.1	47.50	286	إناث	بعد اجتماعي
				12.9	40	313	ذكور	

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ت ستودنت للعقاب في الرّوضة هو (0.024) ، والقيمة الاحتماليّة (0.98)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للمحاور الفرعية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في العقاب لدى المعلّمت تبعاً لمتغيّر جنس الطّفّل.

كما بلغت قيمة ستودنت للنّوّاب في الرّوضة (8.98)، والقيمة الاحتماليّة (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للمحاور الفرعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في النّوّاب لدى المعلّمت تبعاً لمتغيّر جنس الطّفّل، وهذه الفروق لصالح الإناث، لأن المتوسط الحسابي أكبر.

القرار:

نقبل الفرضيّة الصفرية؛ أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في العقاب لدى المعلّمت تبعاً لمتغيّر جنس الطّفّل.

نرفض الفرضيّة الصفرية، ونقبل الفرضيّة البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في النّوّاب لدى المعلّمت تبعاً لمتغيّر جنس الطّفّل.

وتعزو الباحثة عدم وجود علاقة ما بين جنس الطّفّل والعقاب لدى المعلّمت بسبب عدم ترسخ الفروق بين الجنسين في مرحلة الطفولة المبكرة.

بينما ترجع العلاقة بين جنس الطّفّل والنّوّاب لدى المعلّمت إلى أن الذكور يبدون ميلاً نحو المعلّمت، ينعكس دراسياً ونشاطاً صفيّاً أكثر مما تبديه الإناث، إضافةً إلى أن الإناث أكثر ميلاً واهتماماً بالحصول على رضا واستحسان وإعجاب المعلّمة من الذكور.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (كاظم، 2005) بعدم وجود فروق بين الجنسين في استخدام العقاب لدى المعلّمت.



شكل (9) الفروق بين الجنسين على متغيّر النّوّاب



شكل (10) الفروق بين الجنسين على متغير العقاب

- من حيث تبعية الرّوضة:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (51) اختبار ستودنت لدلالة الفرق في الثّواب والعقاب لدى المعلّمت تبعاً لمتغير تبعية الرّوضة

القرار	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	متوسط	العدد	الرّوضة	
دال	.000	598	5.15	21.69	66.77	307	خاص	العقاب (الدرجة الكلية)
				18.16	75.21	293	حكومي	
دال	.013	598	2.48	4.75	11.98	307	خاص	بعد بدني
				4.38	12.91	293	حكومي	
دال	.002	598	3.12	5.70	13.80	307	خاص	بعد لفظي
				5.02	15.17	293	حكومي	
دال	.006	598	2.74	4.61	12.75	307	خاص	بعد نفسي
				4.17	13.74	293	حكومي	
دال	.000	598	4.54	4.51	10.44	307	خاص	بعد اجتماعي
				4.67	12.15	293	حكومي	
دال	.000	598	5.58	7.91	17.78	307	خاص	بعد تربوي
				7.16	21.23	293	حكومي	
دال	.000	598	4.89	20.83	80.79	307	خاص	الثّواب

				17.10	73.15	293	حكومي	(الدرجة الكلية)
دال	.017	598	2.40	2.06	4.68	307	خاص	بعد مادي
				1.94	4.29	293	حكومي	
دال	.027	598	2.22	3.49	7.76	307	خاص	بعد لفظي
				3.07	7.17	293	حكومي	
دال	.000	598	4.10	8.56	22.79	307	خاص	بعد رمزي
				7.067	20.15	293	حكومي	
دال	.000	598	3.79	13.23	45.55	307	خاص	بعد اجتماعي
				12.61	41.54	293	حكومي	

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ت ستودنت للعقاب في الرّوضة هو (5.15) ، والقيمة الاحتماليّة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للمحاور الفرعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في العقاب لدى المعلّمت تبعاً لمتغيّر تبعية الرّوضة، وهذه الفروق لصالح الروضات الحكومية؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر.

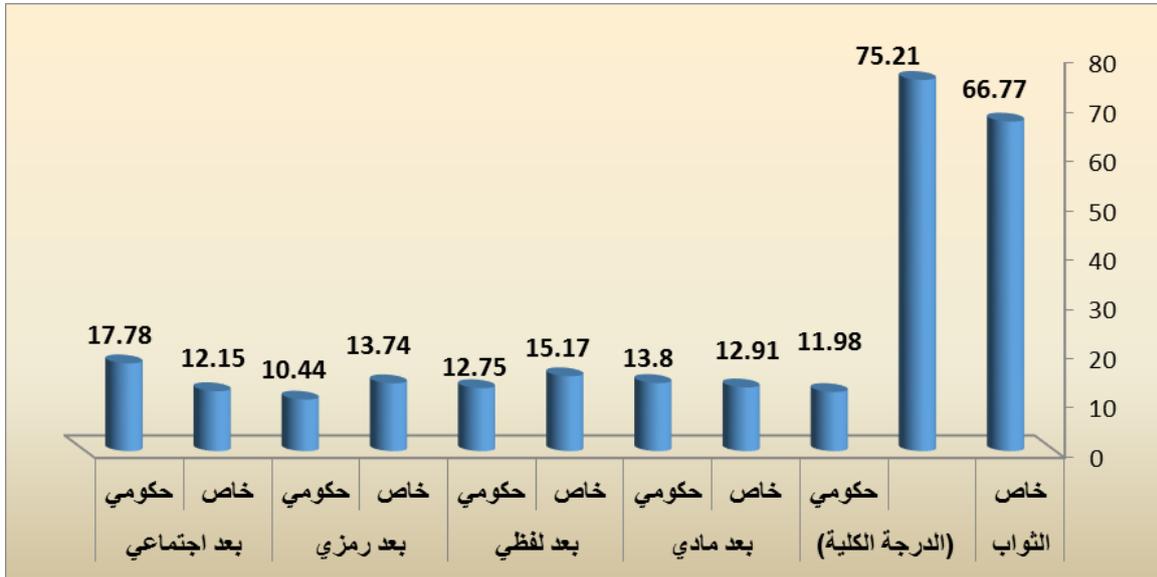
كما بلغت قيمة ستودنت للثّواب في الرّوضة (4.89)، والقيمة الاحتماليّة (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للمحاور الفرعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الثّواب لدى المعلّمت تبعاً لمتغيّر تبعية الرّوضة، وهذه الفروق لصالح الروضات الخاصة؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر.

القرار:

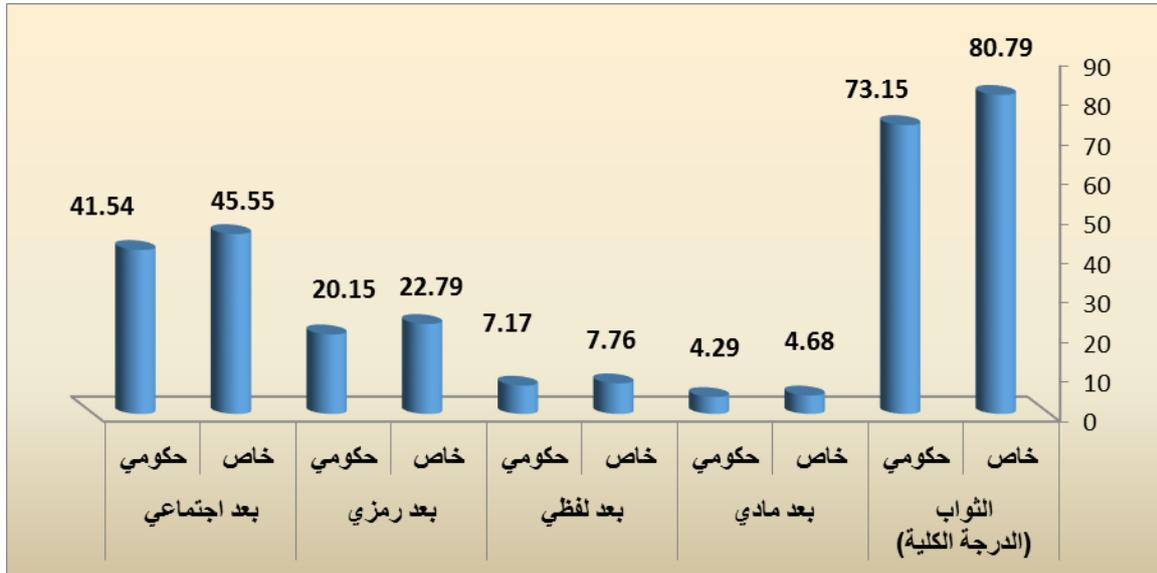
نرفض الفرضيّة الصفرية، ونقبل الفرضيّة البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في العقاب والثّواب لدى المعلّمت تبعاً لمتغيّر تبعية الرّوضة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه توجد علاقة بين تبعية الرّوضة والثّواب والعقاب لدى المعلّمت، فالريح المادي في النهاية هو هدف رياض الأطفال الخاصة، إضافة إلى أن الأطفال وأولياء أمورهم هم مصدر الدخل وإرضائهم هو الغاية الأهم، كما أن الرياض الخاصة تفرض على المعلّمة أساليب معينة في الثّواب والعقاب تميّزها عن غيرها من الرياض، أما الرياض الحكومية؛ فإنها تعطي للمعلمة حرية أكبر في تطبيق أساليب الثّواب والعقاب التي تراها مناسبة ضمن حدود معينة.

تنفق هذه النتيجة مع دراسة (السورطي 2003) في أنها أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات رياض الأطفال إلى العقاب.



شكل (11) الفروق بين تبعية الروضة على متغير العقاب



شكل (12) الفروق بين تبعية الروضة على متغير الثواب

- من حيث عمر الطُّفل:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:
جدول (52) اختبار ستودنت لدلالة الفرق في الثواب والعقاب لدى المعلمّات تبعاً لمتغيّر عمر الطُّفل

القرار	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	متوسط	العدد	العمر	
دال	.000	598	11.24	18.19	76.15	435	عمر 6-5	العقاب (الدرجة الكلية)
				19.70	57.01	165	عمر 5-4	
دال	.000	598	6.25	4.41	13.13	435	عمر 6-5	بعد بدني
				4.56	10.58	165	عمر 5-4	
دال	.000	598	9.95	5.20	15.72	435	عمر 6-5	بعد لفظي
				4.50	11.15	165	عمر 5-4	
دال	.000	598	9.37	4.14	14.21	435	عمر 6-5	بعد نفسي
				4.14	10.66	165	عمر 5-4	
دال	.000	598	7.51	7.14	20.86	435	عمر 6-5	بعد اجتماعي
				8.07	15.77	165	عمر 5-4	
دال	.000	598	8.34	4.19	12.21	435	عمر 6-5	بعد تربوي
				4.98	8.83	165	عمر 5-4	
غير دال	.128	598	2.10	13.16	76.03	435	عمر 6-5	الثواب (الدرجة الكلية)
				12.25	77.76	165	عمر 5-4	
غير دال	.345	598	.94	1.85	4.44	435	عمر 6-5	بعد مادي
				2.39	4.61	165	عمر 5-4	
دال	.000	598	4.62	2.77	7.09	435	عمر 6-5	بعد لفظي
				4.25	8.47	165	عمر 5-4	
دال	.000	598	4.04	7.03	20.70	435	عمر 6-5	بعد رمزي
				9.75	23.61	165	عمر 5-4	
غير دال	.544	598	.607	10.34	43.79	435	عمر 6-5	بعد اجتماعي
				18.46	43.06	165	عمر 5-4	

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) ستودنت للعقاب في الرّوضة هو (11.24) ، والقيمة الاحتماليّة (0.00)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للمحاور الفرعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في العقاب لدى المعلّمت تبعاً لمتغيّر عمر الطّفّل، وهذه الفروق لصالح عمر (5-6 سنوات)؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر.

كما بلغت قيمة (ت) ستودنت للثواب في الرّوضة (2.10)، والقيمة الاحتماليّة (0.128)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للمحاور الفرعية (مادي، اجتماعي)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الثّواب لدى المعلّمت تبعاً لمتغيّر عمر الطّفّل، أما بالنسبة للمحاور (لفظي، ورمزي)؛ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الثّواب لدى المعلّمت تبعاً لمتغيّر عمر الطّفّل، وهذه الفروق لصالح عمر (4-5 سنوات)؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر.

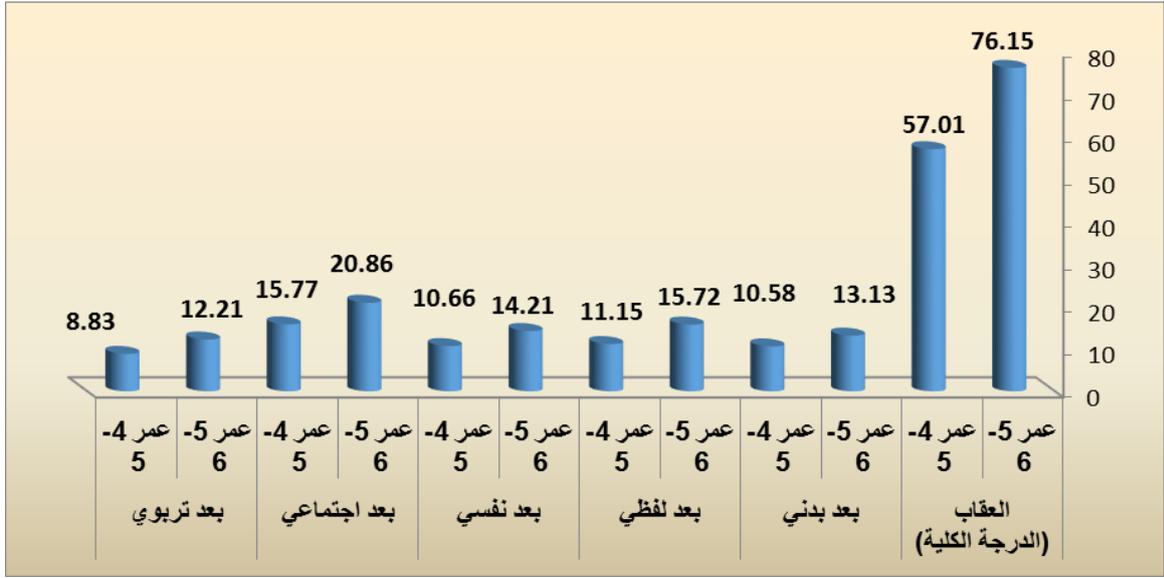
القرار:

نرفض الفرضيّة الصفريّة، ونقبل الفرضيّة البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في العقاب لدى المعلّمت تبعاً لمتغيّر عمر الطّفّل.

نقبل الفرضيّة الصفريّة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في الثّواب لدى المعلّمت تبعاً لمتغيّر عمر الطّفّل.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأطفال الصغار لا يمتلكون القدرة الكافية لفهم سبب العقاب كما أن قدرتهم على تحمل العقاب ضعيفة مما يؤثر سلباً على شخصية الطفل ويسبب له مشكلات نفسيّة لا يستطيع التخلص منها في المستقبل.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Howes، 1990) التي أظهرت أن لعمر الطّفّل أثراً كبيراً في سلوك المعلّمت بالثّواب والعقاب، حيث إن المعلّمت يحاولن استخدام أسلوب الثّواب مع جميع الأعمار بالسوية نفسها؛ وذلك إيماناً منهن في فعاليته مهما اختلف العمر، أما العقاب فهو يختلف باختلاف عمر الطّفّل.



شكل (13) الفروق بين أعمار الأطفال على متغير العقاب



شكل (14) الفروق بين أعمار الأطفال على متغير الثواب

- من حيث المستوى التعليمي للمعلمة:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ولحساب الفروق تمّ استخدام اختبار تحليل تباين أحادي، والجداول الآتية تبين النتائج:

جدول (53) إحصاء وصفي لبطاقة الثواب والعقاب في الرّوضة تبعاً للمستوى التعليمي للمعلمة.

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	المستوى التعليمي	
20.13	73.90	182	بكالوريا	العقاب (الدرجة الكلية)
21.26	72.46	125	معهد	
19.04	71.28	214	إجازة	
20.80	60.40	79	دراسات عليا	
4.95	12.98	182	بكالوريا	بعد بدني
4.72	12.83	125	معهد	
4.20	12.36	214	إجازة	
4.19	10.72	79	دراسات عليا	
5.14	14.61	182	بكالوريا	بعد لفظي
5.72	15.44	125	معهد	
5.23	14.60	214	إجازة	
5.53	12.24	79	دراسات عليا	
3.98	13.64	182	بكالوريا	بعد نفسي
4.13	13	125	معهد	
4.79	13.60	214	إجازة	
4.57	11.67	79	دراسات عليا	
7.95	20.67	182	بكالوريا	بعد اجتماعي
7.41	19.33	125	معهد	
7.15	19.44	214	إجازة	
8.78	16.96	79	دراسات عليا	
5.35	11.98	182	بكالوريا	بعد تربوي
4.73	11.84	125	معهد	
3.93	11.26	214	إجازة	
3.88	8.81	79	دراسات عليا	
19.80	76.23	182	بكالوريا	الثّواب

21.48	76.35	125	معهد	(الدرجة الكلية)
17.22	77.96	214	إجازة	
21.23	77.65	79	دراسات عليا	
2.11	4.63	182	بكالوريا	بعد مادي
1.98	4.66	125	معهد	
1.95	4.34	214	إجازة	
1.99	4.30	79	دراسات عليا	
3.15	8	182	بكالوريا	بعد لفظي
3.29	7.32	125	معهد	
3.31	7.32	214	إجازة	
3.53	6.92	79	دراسات عليا	
8.62	21.32	182	بكالوريا	بعد رمزي
7.78	21.55	125	معهد	
7.67	21.21	214	إجازة	
7.52	22.59	79	دراسات عليا	
13.38	42.27	182	بكالوريا	بعد اجتماعي
14.16	42.81	125	معهد	
11.47	45.07	214	إجازة	
14.40	43.83	79	دراسات عليا	

جدول (54) نتائج تحليل التباين لبطاقة الثواب والعقاب في الرّوضة تبعاً للمستوى التعليمي للمعلمة.

القرار	القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
دال	.000	8.829	3561.60	3	10684.810	بين المجموعات	العقاب (الدرجة الكلية)
			403.415	596	240435.575	داخل المجموعات	
				599	251120.385	كلي	
دال	.002	4.960	102.811	3	308.433	بين المجموعات	بعد بدني
			20.730	596	12355.160	داخل المجموعات	
				599	12663.593	كلي	
دال	.000	6.048	173.287	3	519.861	بين المجموعات	بعد لفظي

			28.654	596	17077.658	داخل المجموعات	
				599	17597.518	كلي	

دال	.004	4.474	86.466	3	259.398	بين المجموعات	بعد نفسي
			19.326	596	11518.467	داخل المجموعات	
				599	11777.865	كلي	
دال	.005	4.298	253.823	3	761.470	بين المجموعات	بعد اجتماعي
			59.054	596	35195.928	داخل المجموعات	
				599	35957.398	كلي	
دال	.000	9.792	204.591	3	613.774	بين المجموعات	بعد تربوي
			20.893	596	12452.060	داخل المجموعات	
				599	13065.833	كلي	
غير دال	.795	.342	130.190	3	390.569	بين المجموعات	الثواب (الدرجة الكلية)
			380.245	596	226625.896	داخل المجموعات	
				599	227016.465	كلي	
غير دال	.300	1.224	4.976	3	14.928	بين المجموعات	بعد مادي
			4.065	596	2423.030	داخل المجموعات	
				599	2437.958	كلي	
غير دال	.058	2.514	27.275	3	81.826	بين المجموعات	بعد لفظي
			10.849	596	6465.847	داخل المجموعات	
				599	6547.673	كلي	
غير دال	.607	.613	39.049	3	117.146	بين المجموعات	بعد رمزي
			63.693	596	37960.847	داخل المجموعات	
				599	38077.993	كلي	
غير دال	.166	1.700	289.744	3	869.231	بين المجموعات	بعد اجتماعي
			170.395	596	101555.542	داخل المجموعات	
				599	102424.773	كلي	

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الثواب لدى المعلمات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة، حيث كانت القيمة الاحتمالية

أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في العقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبناءً على ما تقدم تمّ التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (55) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية 2	درجات الحرية 1	قيمة ف ليفين	
.008	596	3	3.983	العقاب (الدرجة الكلية)
.004	596	3	4.470	بعد بدني
.023	596	3	1.665	بعد لفظي
.010	596	3	3.781	بعد نفسي
.004	596	3	4.494	بعد اجتماعي
.000	596	3	14.388	بعد تربوي

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تمّ استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونيت سي للعينات غير المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

الجدول (56) نتائج مقارنة اختبار دونيت C

القرار	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	المستوى التعليمي		
غير دال	2.41	1.44	معهد	بكالوريا	العقاب (الدرجة الكلية)
غير دال	1.98	2.61	اجازة		
دال	2.77	13.50*	دراسات عليا		
غير دال	2.30	1.17	اجازة	معهد	
دال	3.01	12.05*	دراسات عليا		
دال	2.67	10.88*	دراسات عليا		
غير دال	.56	.15	معهد	بكالوريا	بعد بدني
غير دال	.46	.61	اجازة		
دال	.59	2.26*	دراسات عليا		
غير دال	.51	.46	اجازة	معهد	
دال	.63	2.11*	دراسات عليا		

دال	.55	1.64*	دراسات عليا	اجازة	بعد لفظي
غير دال	.63	.83	معهد	بكالوريا	
غير دال	.52	.012	اجازة		
دال	.73	2.37*	دراسات عليا		
غير دال	.62	.84	اجازة	معهد	
دال	.80	3.20*	دراسات عليا		
دال	.71	2.36*	دراسات عليا	اجازة	بعد نفسي
غير دال	.47	.64	معهد	بكالوريا	
غير دال	.44	.040	اجازة		
دال	.59	1.97*	دراسات عليا		
غير دال	.49	.60	اجازة	معهد	
دال	.63	1.42*	دراسات عليا		
دال	.61	1.93*	دراسات عليا	اجازة	بعد اجتماعي
غير دال	.88	1.33	معهد	بكالوريا	
غير دال	.76	1.22	اجازة		
دال	1.15	3.70*	دراسات عليا		
غير دال	.82	.11	اجازة	معهد	
دال	1.18	2.37*	دراسات عليا		
دال	1.10	2.48*	دراسات عليا	اجازة	بعد تربوي
غير دال	.58	.14	معهد	بكالوريا	
غير دال	.47	.72	اجازة		
دال	.59	3.17*	دراسات عليا		
غير دال	.50	.58	اجازة	معهد	
دال	.60	3.03*	دراسات عليا		
دال	.51	2.45*	دراسات عليا	اجازة	

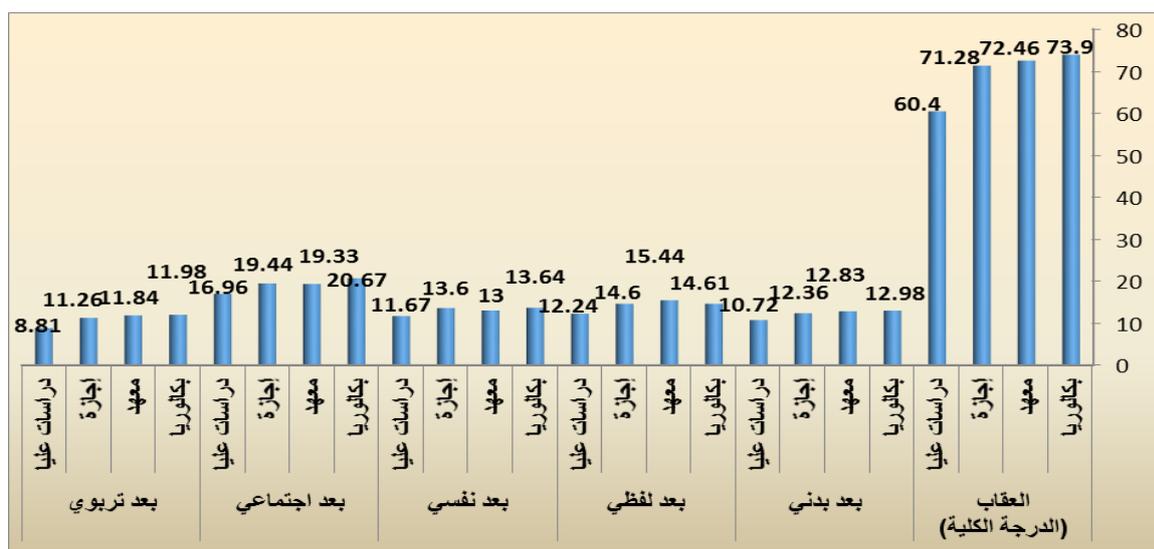
يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في العقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة، وهذه الفروق لمصلحة مستوى بكالوريا، يليه مستوى معهد، ومن ثم مستوى إجازة، وأخيراً الدراسات العليا.

القرار:

نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة.

نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب لدى المعلمات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة.

تعزو الباحثة الفروق في العقاب تبعاً للمستوى التعليمي للمعلمة إلى أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي؛ كلما كانت المعلمة أكثر مرونة وقدرة على التجاوب مع الأطفال، وعلى التعامل مع سلوك الطفل الخاطيء، بالإضافة إلى أن المعارف العلمية المكتسبة التي تزداد بارتفاع مستوى التعليم تزود المعلمة بالأساليب الواجب اتباعها في الروضة، وتساعدتها على خلق استراتيجيات سليمة للتعامل مع الطفل مهما كان سلوكه لإيجاد بيئة نفسية سليمة له، أما بالنسبة للثواب فمهما اختلف المستوى التعليمي للمعلمة ستبقى أساليب الثواب بشكل عام نفسها نتيجة لوجود أشكال معينة ونمطية من الثواب تفرضها ضرورات تربية الطفل.



شكل (15) الفروق بين المستوى التعليمي للمعلمة على متغير العقاب



شكل (16) الفروق بين المستوى التعليمي للمعلمة على متغير الثواب

- من حيث المؤهل التربوي للمعلمة:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ولحساب الفروق تمّ استخدام اختبار التحليل التباين الأحادي، والجداول الآتية تبين النتائج:

جدول (57) إحصاء وصفي لبطاقة الثواب والعقاب في الرّوضة تبعاً للمؤهل التربوي للمعلمة.

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	المؤهل التربوي	
19.61	63.81	153	دبلوم التأهيل التربوي	العقاب (الدرجة الكلية)
18.42	67.83	138	دورات	
17.26	74.88	69	معهد	
21.38	76.75	240	لا يوجد	
4.38	12.53	153	دبلوم التأهيل التربوي	بعد بدني
4.31	11.45	138	دورات	
5.42	12.71	69	معهد	
4.51	13.98	240	لا يوجد	
5.70	13.79	153	دبلوم التأهيل التربوي	بعد لفظي
5.20	13.57	138	دورات	
4.82	14.94	69	معهد	
5.37	15.44	240	لا يوجد	
3.82	12.30	153	دبلوم التأهيل التربوي	بعد نفسي
4.06	13.48	138	دورات	
5.09	13.07	69	معهد	

4.53	13.72	240	لا يوجد	
7.55	16.41	153	دبلوم التأهيل التربوي	بعد اجتماعي
7.49	19.12	138	دورات	
7.95	22.43	69	معهد	
7.44	20.76	240	لا يوجد	
4.08	9.60	153	دبلوم التأهيل التربوي	بعد تربوي
3.57	10.51	138	دورات	
5.19	11.07	69	معهد	
4.9	12.85	240	لا يوجد	
15.67	91.58	153	دبلوم التأهيل التربوي	الثواب (الدرجة الكلية)
14.86	77.69	138	دورات	
17.85	70.39	69	معهد	
19.21	69.38	240	لا يوجد	
2.03	4.92	153	دبلوم التأهيل التربوي	بعد مادي
2.08	4.52	138	دورات	
2.08	3.98	69	معهد	
1.90	4.33	240	لا يوجد	
3.73	9.20	153	دبلوم التأهيل التربوي	بعد لفظي
2.73	6.63	138	دورات	
2.52	6.34	69	معهد	
3.10	7.18	240	لا يوجد	
7.04	26.19	153	دبلوم التأهيل التربوي	بعد رمزي
6.96	20.47	138	دورات	
6.56	20.81	69	معهد	
8.24	19.30	240	لا يوجد	
10.37	51.24	153	دبلوم التأهيل التربوي	بعد اجتماعي
11.73	46.02	138	دورات	
14.34	39.24	69	معهد	
12.29	38.56	240	لا يوجد	

جدول (58) نتائج تحليل التباين لبطاقة الثواب والعقاب في الرّوضة تبعاً للمؤهل التربوي للمعلمة.

القرار	القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
دال	.000	13.975	5501.38	3	16504.16	بين المجموعات	العقاب (الدرجة الكلية)
			393.651	596	234616.28	داخل المجموعات	
				599	251120.38	كلي	
دال	.000	8.703	177.162	3	531.48	بين المجموعات	بعد بدني
			20.356	596	12132.18	داخل المجموعات	
				599	12663.59	كلي	
دال	.001	5.663	162.563	3	487.69	بين المجموعات	بعد لفظي
			28.708	596	17109.89	داخل المجموعات	
				599	17597.58	كلي	
دال	.017	3.446	66.933	3	200.78	بين المجموعات	بعد نفسي
			19.425	596	11577.67	داخل المجموعات	
				599	11777.85	كلي	
دال	.000	14.558	818.338	3	2455.05	بين المجموعات	بعد اجتماعي
			56.212	596	33502.38	داخل المجموعات	
				599	35957.39	كلي	
دال	.000	18.497	370.954	3	1112.86	بين المجموعات	بعد تربوي
			20.055	596	11952.97	داخل المجموعات	
				599	13065.83	كلي	
دال	.000	55.413	16503.6	3	49510.84	بين المجموعات	الثواب (الدرجة الكلية)
			297.828	596	177505.61	داخل المجموعات	
				599	227016.46	كلي	
دال	.005	4.391	17.572	3	52.71	بين المجموعات	بعد مادي
			4.002	596	2385.24	داخل المجموعات	
				599	2437.95	كلي	
دال	.000	22.519	222.209	3	666.62	بين المجموعات	بعد لفظي
			9.868	596	5881.04	داخل المجموعات	

				599	6547.67	كلي	
دال	.000	28.043	1570.08	3	4710.14	بين المجموعات	بعد رمزي
			55.986	596	33367.84	داخل المجموعات	
				599	38077.99	كلي	
دال	.000	39.990	5720.81	3	17162.45	بين المجموعات	بعد اجتماعي
			143.058	596	85262.32	داخل المجموعات	
				599	102424.77	كلي	

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الثواب لدى المعلمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي للمعلمة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في العقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي للمعلمة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبناءً على ما تقدم تمّ التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (59) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية 2	درجات الحرية 1	قيمة ف ليفين	
.000	596	3	7.205	العقاب (الدرجة الكلية)
.017	596	3	3.425	بعد بدني
.046	596	3	1.106	بعد لفظي
.003	596	3	4.706	بعد نفسي
.044	596	3	1.349	بعد اجتماعي
.000	596	3	9.246	بعد تربوي
.000	596	3	12.118	الثواب (الدرجة الكلية)
.000	596	3	8.185	بعد مادي
.000	596	3	11.149	بعد لفظي
.000	596	3	6.894	بعد رمزي
.000	596	3	7.057	بعد اجتماعي

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تمّ

استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونيت سي للعينات غير المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

الجدول (60) نتائج مقارنة اختبار دونيت C

القرار	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	المؤهل التربوي للمعلمة		
غير دال	2.23	4.02	دورات	دبلوم	العقاب (الدرجة الكلية)
دال	2.61	10.50*	معهد		
دال	2.10	12.37*	لا يوجد		
دال	2.60	6.48*	معهد	دورات	
دال	2.08	8.35*	لا يوجد		
غير دال	2.49	1.86	لا يوجد	معهد	
غير دال	.51	1.03	دورات	دبلوم	بعد بدني
غير دال	.74	.75	معهد		
دال	.45	1.34*	لا يوجد		
دال	.75	1.78*	معهد	دورات	
دال	.46	2.38*	لا يوجد		
غير دال	.71	.59	لا يوجد	معهد	
غير دال	.64	.25	دورات	دبلوم	بعد لفظي
غير دال	.74	1.50	معهد		
دال	.57	2.03*	لا يوجد		
غير دال	.73	1.24	معهد	دورات	
دال	.56	1.74*	لا يوجد		
دال	.43	4.29*	لا يوجد	معهد	
غير دال	.47	1.17	دورات	دبلوم	بعد نفسي
غير دال	.69	.76	معهد		
دال	.43	1.42*	لا يوجد		
غير دال	.70	.41	معهد	دورات	
دال	.45	1.63*	لا يوجد		
غير دال	.68	.65	لا يوجد	معهد	
دال	.87	2.71*	دورات	دبلوم	بعد اجتماعي
دال	1.12	6.02*	معهد		
دال	.77	4.35*	لا يوجد		

دال	1.13	3.31*	معهد	دورات	بعد تربوي	
دال	.79	1.63*	لا يوجد			
دال	1.05	1.67*	لا يوجد	معهد		
غير دال	.44	.91	دورات	دبلوم		
غير دال	.70	1.47	معهد			
دال	.45	3.25*	لا يوجد			
غير دال	.69	.55	معهد	دورات		
دال	.44	2.34*	لا يوجد			
غير دال	.70	1.78	لا يوجد			معهد
دال	1.79	13.92*	دورات	دبلوم	الثَّواب (الدرجة الكلية)	
دال	2.49	21.19*	معهد			
دال	1.77	22.19*	لا يوجد			
دال	2.49	7.26*	معهد	دورات		
دال	1.77	8.27*	لا يوجد			
غير دال	2.48	1	لا يوجد			معهد
غير دال	.24	.39	دورات	دبلوم		بعد مادي
دال	.30	.94*	معهد			
دال	.20	.59*	لا يوجد			
دال	.30	.54*	معهد	دورات		
دال	.21	.51*	لا يوجد			
غير دال	.27	.35	لا يوجد		معهد	
دال	.38	2.57*	دورات	دبلوم	بعد لفظي	
دال	.42	2.86*	معهد			
دال	.36	2.02*	لا يوجد			
دال	.38	.48*	معهد	دورات		
دال	.30	.83*	لا يوجد			
دال	.36	.84*	لا يوجد			معهد
دال	.82	5.72*	دورات	دبلوم		بعد رمزي
دال	.97	5.38*	معهد			
دال	.77	6.89*	لا يوجد			

دال	.98	.48*	معهد	دورات	بعد اجتماعي
دال	.79	1.16*	لا يوجد		
دال	1.30	1.50*	لا يوجد	معهد	
دال	1.91	5.21*	دورات	دبلوم	
دال	1.15	12*	معهد		
دال	1.25	12.68*	لا يوجد		
دال	1.99	6.78*	معهد	دورات	
دال	1.27	7.46*	لا يوجد		
دال	1.90	.68	لا يوجد	معهد	

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الثواب لدى المعلمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي للمعلمة، وهذه الفروق لمصلحة دبلوم، يليه دورات، ومن ثم معهد، وأخيراً لا يوجد.

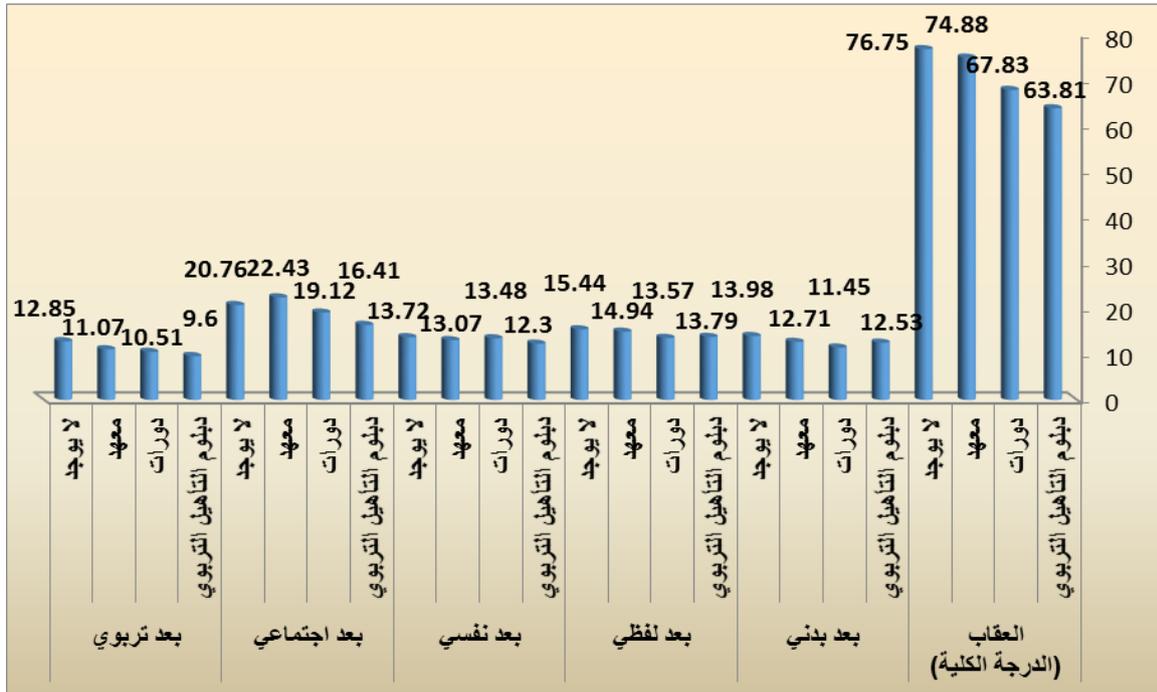
كما يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في العقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي للمعلمة، وهذه الفروق لمصلحة لا يوجد، يليه معهد، ومن ثم دورات، وأخيراً دبلوم.

القرار:

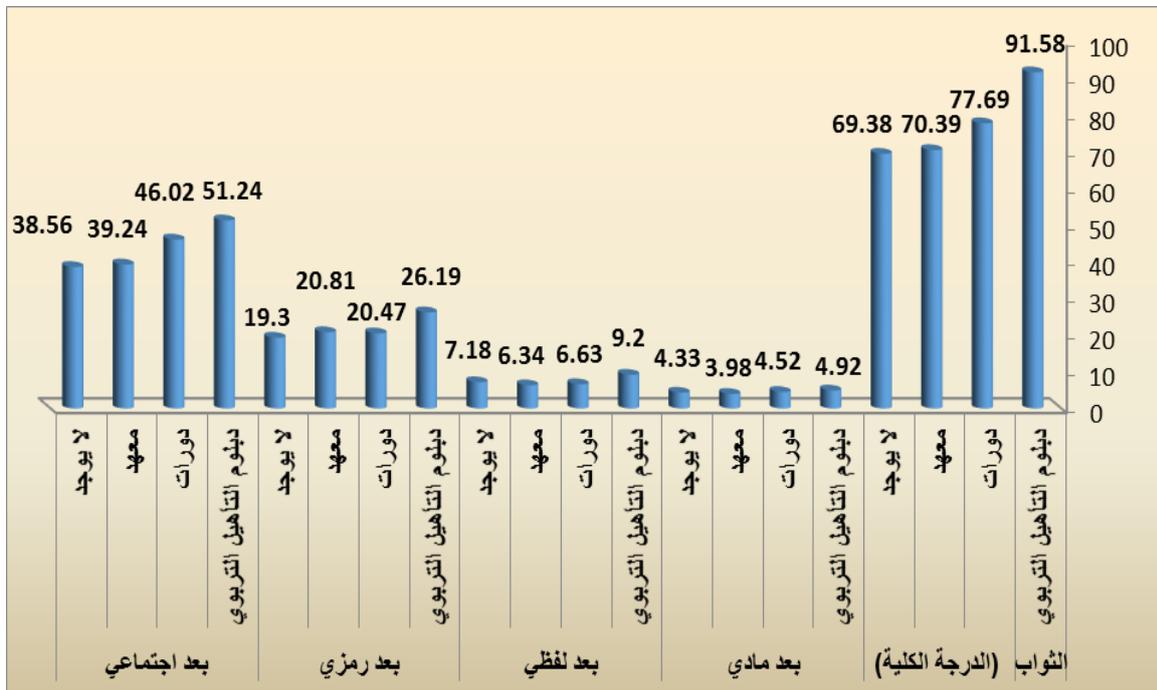
نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير المؤهل التربوي للمعلمة.

وتفسر الباحثة سبب وجود الفروقات لدى المعلمة وفقاً لمتغير المؤهل التربوي في الثواب إلى أنه كلما ارتفع المؤهل التربوي؛ كلما اتجهت المعلمة نحو الثواب والتنويع في أساليبه إيماناً منها بفعاليتها، وقدرته، نتيجة للمعارف التي اكتسبتها، في حين أن المعلمة تلجأ بشكل أقل للعقاب كلما ارتفع مستوى المؤهل التربوي بسبب اكتسابها لأساليب بديلة عن العقاب، وأكثر فاعلية في التعامل مع سلوك الطفل غير المرغوب فيه.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو عليا 1998)، حيث أظهرت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي لصالح الدورات التدريبية.



شكل (17) الفروق بين المؤهل التربوي للمعلمة على متغير العقاب



شكل (18) الفروق بين المؤهل التربوي للمعلمة على متغير الثواب

- من حيث عدد سنوات الخبرة للمعلمة:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ولحساب الفروق تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول الآتية تبين النتائج:

جدول (61) إحصاءٌ وصفيٌّ لبطاقة الثّواب والعقاب في الرّوضة تبعاً لسنوات الخبرة للمعلمة.

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	سنوات الخبرة	
20.70	64.93	213	(5-1) سنوات	العقاب (الدرجة الكلية)
19.54	73.05	186	(10-6) سنوات	
19.66	75.57	201	(11 سنة فأكثر)	
4.27	11.84	213	(5-1) سنوات	بعد بدني
4.42	12.98	186	(10-6) سنوات	
5.05	13.95	201	(11 سنة فأكثر)	
5.43	13.64	213	(5-1) سنوات	بعد لفظي
5.83	14.81	186	(10-6) سنوات	
4.87	15.94	201	(11 سنة فأكثر)	
4.18	12.48	213	(5-1) سنوات	بعد نفسي
4.56	13.48	186	(10-6) سنوات	
4.57	14.23	201	(11 سنة فأكثر)	
7.91	16.96	213	(5-1) سنوات	بعد اجتماعي
7.73	20.09	186	(10-6) سنوات	
6.83	21.53	201	(11 سنة فأكثر)	
4.03	9.86	213	(5-1) سنوات	بعد تربوي
4.21	11.84	186	(10-6) سنوات	
5.38	12.26	201	(11 سنة فأكثر)	
15.65	90.90	213	(5-1) سنوات	الثّواب (الدرجة الكلية)
14.77	71.41	186	(10-6) سنوات	
19.78	67.62	201	(11 سنة فأكثر)	
1.89	4.91	213	(5-1) سنوات	بعد مادي
2.06	4.34	186	(10-6) سنوات	
2.02	4.17	201	(11 سنة فأكثر)	
3.65	8.77	213	(5-1) سنوات	بعد لفظي

2.77	6.97	186	(10-6) سنوات	
2.92	6.56	201	(11 سنة فأكثر)	
7.51	25.51	213	(5-1) سنوات	بعد رمزي
6.59	19.40	186	(10-6) سنوات	
7.97	19.19	201	(11 سنة فأكثر)	
10.63	51.70	213	(5-1) سنوات	بعد اجتماعي
10.87	40.68	186	(10-6) سنوات	
13.03	37.68	201	(11 سنة فأكثر)	

جدول (62) نتائج تحليل التباين لبطاقة الثواب والعقاب في الرّوضة تبعاً لسنوات الخبرة للمعلمة.

القرار	القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
دال	.000	15.246	6101.56	2	12203.124	بين المجموعات	العقاب (الدرجة الكلية)
			400.196	597	238917.261	داخل المجموعات	
				599	251120.385	كلي	
دال	.021	3.896	81.568	2	163.137	بين المجموعات	بعد بدني
			20.939	597	12500.456	داخل المجموعات	
				599	12663.593	كلي	
دال	.008	4.854	140.788	2	281.576	بين المجموعات	بعد لفظي
			29.005	597	17315.943	داخل المجموعات	
				599	17597.518	كلي	
دال	.033	3.425	66.805	2	133.610	بين المجموعات	بعد نفسي
			19.505	597	11644.255	داخل المجموعات	
				599	11777.865	كلي	
دال	.000	20.080	1133.20	2	2266.400	بين المجموعات	بعد اجتماعي
			56.434	597	33690.998	داخل المجموعات	
				599	35957.398	كلي	
دال	.000	16.338	339.005	2	678.011	بين المجموعات	بعد تربوي
			20.750	597	12387.823	داخل المجموعات	
				599	13065.833	كلي	
دال	.000	118.855	32325.1	2	64650.20	بين المجموعات	الثواب

			271.970	597	162366.26	داخل المجموعات	(الدرجة الكلية)
				599	227016.46	كلي	
دال	.001	7.637	30.408	2	60.816	بين المجموعات	بعد مادي
			3.982	597	2377.14	داخل المجموعات	
				599	2437.95	كلي	
دال	.000	28.588	286.141	2	572.28	بين المجموعات	بعد لفظي
			10.009	597	5975.39	داخل المجموعات	
				599	6547.67	كلي	
دال	.000	48.376	2655.19	2	5310.39	بين المجموعات	بعد رمزي
			54.887	597	32767.60	داخل المجموعات	
				599	38077.99	كلي	
دال	.000	84.594	11308.6	2	22617.28	بين المجموعات	بعد اجتماعي
			133.681	597	79807.49	داخل المجموعات	
				599	102424.7	كلي	

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الثواب لدى المعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في العقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبناءً على ما تقدم تمّ التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (63) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية 2	درجات الحرية 1	قيمة ف	
.009	597	2	4.227	العقاب (الدرجة الكلية)
.002	597	2	6.090	بعد بدني
.004	597	2	5.644	بعد لفظي
.015	597	2	2.93	بعد نفسي
.023	597	2	3.816	بعد اجتماعي
.000	597	2	12.981	بعد تربوي
.000	597	2	27.729	الثواب (الدرجة الكلية)

بعد مادي	6.029	2	597	.028
بعد لفظي	11.834	2	597	.000
بعد رمزي	2.994	2	597	.051
بعد اجتماعي	13.998	2	597	.000

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تمّ استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونيت سي للعينات غير المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

الجدول (64) نتائج مقارنة اختبار دونيت C

القرار	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	سنوات الخبرة		
			10-6	5-1	
دال	2.01	8.06*	10-6	5-1	العقاب (الدرجة الكلية)
دال	1.98	10.31*	11 فأكثر		
دال	1.99	2.24*	11 فأكثر	10-6	
دال	.43	.58*	10-6	5-1	بعد بدني
دال	.45	.77*	11 فأكثر		
دال	.47	.70*	11 فأكثر	10-6	
دال	.56	1.24*	10-6	5-1	بعد لفظي
دال	.50	1.55*	11 فأكثر		
غير دال	.54	.30	11 فأكثر	10-6	
دال	.44	1.16*	10-6	5-1	بعد نفسي
دال	.43	.59*	11 فأكثر		
دال	.46	.62*	11 فأكثر	10-6	
دال	.75	3.12*	10-6	5-1	بعد اجتماعي
دال	.73	4.57*	11 فأكثر		
غير دال	.74	1.44	11 فأكثر	10-6	
دال	.41	1.97*	10-6	5-1	بعد تربوي
دال	.46	2.39*	11 فأكثر		
غير دال	.48	.41	11 فأكثر	10-6	
دال	1.48	19.49*	10-6	5-1	الثواب (الدرجة الكلية)

دال	1.72	23.27*	11 فأكثر		
دال	1.70	3.78*	11 فأكثر	10-6	
دال	1.99	.57*	10-6	5-1	بعد مادي
دال	1.93	.74*	11 فأكثر		
غير دال	.20	.17	11 فأكثر	10-6	
دال	.33	1.80*	10-6	5-1	بعد لفظي
دال	.32	2.20*	11 فأكثر		
غير دال	.29	.40	11 فأكثر	10-6	
دال	.70	6.10*	10-6	5-1	بعد رمزي
دال	.76	6.31*	11 فأكثر		
غير دال	.74	.21	11 فأكثر	10-6	
دال	1.08	11.02*	10-6	5-1	بعد اجتماعي
دال	1.17	14.02*	11 فأكثر		
دال	1.21	2.99*	11 فأكثر	10-6	

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في العقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وهذه الفروق لمصلحة (11 سنة فأكثر)، يليه من (10-6) سنوات، ومن ثم (5-1) سنوات، كما يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الثواب لدى المعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وهذه الفروق لمصلحة (5-1) سنوات، يليه من (10-6) سنوات، ومن ثم (11 سنة فأكثر).

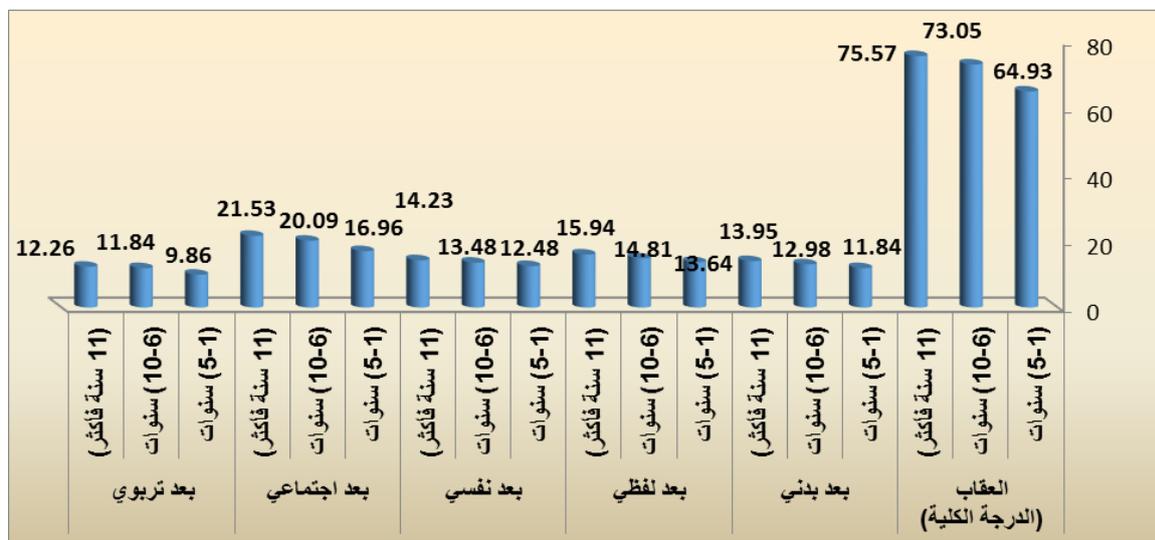
القرار:

نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

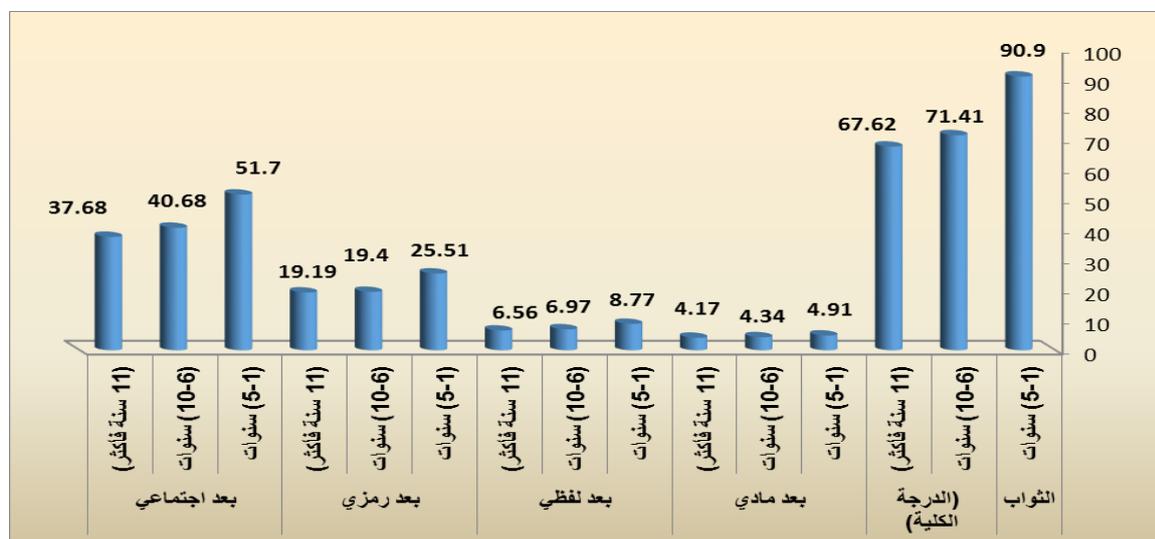
تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود هذه الفروقات في العقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بسبب فقدان المعلمة للمرونة، وضعف قدرتها على التفاعل مع الأطفال كلما ازداد عمرها، وفسرت الباحثة وجود فروقات في الثواب لدى المعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لمصلحة (5-1) بضعف إيمان المعلمة بأسلوب الثواب كمحفز للطفل على القيام بالعمل الصحيح، وتأدية الواجبات في الروضة كلما ازداد عمرها (خبرتها)، فالمعلمة صاحبة الخبرة أقل من 5 سنوات، يكون لديها ميل أكبر نحو اتباع الثواب لأي عمل جيد يقوم به الطفل اقتناعاً

منها بأن الثواب يشجع الطّفّل على القيام بما هو مطلوب منه في الرّوضة، وهذا الأمر قد لا يكون صحيحاً بالنسبة لجميع الأطفال.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (السورطي 2003) في وجوب استخدام العقاب، وتختلف معها في أن دراسة السورطي لم تظهر نتائجها فروقاً ذات دلالة في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العقاب تُعزى إلى الخبرة التدريسية.



شكل (19) الفروق بين سنوات الخبرة على متغيّر العقاب



شكل (20) الفروق بين سنوات الخبرة على متغيّر الثواب

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغيّر (جنس الطّفّل - عمر الطّفّل - المستوى التعليمي للوالدين - الترتيب الولادي للطفل).

- من حيث جنس الطُّفل:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:
جدول (65) اختبار ستودنت لدلالة الفرق في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير جنس الطُّفل

القرار	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	متوسط	العدد	الجنس	
دال	.000	598	6.13	14.49	73.57	286	إناث	العقاب (الدرجة الكلية)
				18.46	65.20	313	ذكور	
دال	.000	598	3.81	4.61	11.45	286	إناث	بعد بدني
				4.05	10.10	313	ذكور	
دال	.001	598	3.41	5.26	17.78	286	إناث	بعد لفظي
				6.51	16.12	313	ذكور	
دال	.000	598	5.39	4.75	14.70	286	إناث	بعد نفسي
				5.03	12.53	313	ذكور	
دال	.000	598	3.56	4.67	15.19	286	إناث	بعد اجتماعي
				5.16	13.75	313	ذكور	
دال	.000	598	4.41	4.68	14.44	286	إناث	بعد تربوي
				5.01	12.68	313	ذكور	
غير دال	.069	598	1.82	12.64	65.17	286	إناث	الثواب (الدرجة الكلية)
				16.84	63.44	313	ذكور	
غير دال	.757	598	.31	3.19	7.80	286	إناث	بعد مادي
				3.80	7.89	313	ذكور	
غير دال	.985	598	.019	3.48	7.64	286	إناث	بعد لفظي
				3.85	7.63	313	ذكور	
غير دال	.086	598	2.71	4.92	10.03	286	إناث	بعد رمزي
				4.99	9.93	313	ذكور	
غير دال	.073	598	3.24	7.33	27.90	286	إناث	بعد اجتماعي
				7.20	25.98	313	ذكور	
غير دال	.076	598	1.77	3.95	11.28	286	إناث	بعد نشاطي
				5.58	11.99	313	ذكور	

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) ستودنت للعقاب 6.13 ، والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للمحاور الفرعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير جنس الطفل، وهذه الفروق لصالح الإناث؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر.

وبلغت قيمة (ت) ستودنت للثواب (1.82)، والقيمة الاحتمالية (0.069)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للمحاور الفرعية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب لدى الوالدين تبعاً لمتغير جنس الطفل.

القرار:

نقبل الفرضية الصفرية؛ أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب لدى الوالدين تبعاً لمتغير جنس الطفل.

نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير جنس الطفل.

تفسر الباحثة وجود فروقات في العقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير جنس الطفل بأن الوالدين يميلون بشكل عام إلى معاملة أطفالهم الذكور بأساليب يغلب عليها المساواة، بينما يعاملون أطفالهم الإناث بلطف أكثر حتى في حال الخطأ، أما سبب عدم وجود فروقات في الثواب لدى الوالدين تبعاً لمتغير جنس الطفل فذلك لأن الوالدين يعتبران الطفل ذكراً كان أم أنثى سيان، إضافة إلى أهمية العدل والمساواة بينهما، فمن يقوم بسلوك جيد يستحق الثواب.

تتفق هذه الفرضية مع دراسة الحارثي (1991) من حيث العقاب و متغير الجنس، ولكنها تختلف معها في عدم التطرق إلى الثواب، وفي نتائجها التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو العقاب بين الذكور والإناث.



شكل (21) الفروق بين جنس الطفل على متغير العقاب



شكل (22) الفروق بين جنس الطفل على متغير الثواب

- من حيث عمر الطفل:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (66) اختبار ستودنت لدلالة الفرق في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير عمر الطفل

القرار	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	متوسط	العدد	العمر	
دال	.007	598	2.72	16.31	70.38	435	عمر 5-6	العقاب (الدرجة الكلية)
				19.08	66.12	165	عمر 4-5	
دال	.006	598	2.77	5.28	11.55	435	عمر 5-6	بعد بدني
				3.94	10.45	165	عمر 4-5	
دال	.000	598	5.42	5.92	17.71	435	عمر 5-6	بعد لفظي
				5.69	14.80	165	عمر 4-5	
دال	.047	598	1.92	4.84	13.81	435	عمر 5-6	بعد نفسي
				4.409	11.93	165	عمر 4-5	
دال	.000	598	2.87	4.80	15.67	435	عمر 5-6	بعد اجتماعي
				4.39	13.82	165	عمر 4-5	
دال	.004	598	2.63	5.04	14.72	435	عمر 5-6	بعد تربوي
				4.62	12.99	165	عمر 4-5	
دال	.000	598	3.90	13.52	65.97	435	عمر 5-6	الثواب (الدرجة الكلية)
				17.84	60.67	165	عمر 4-5	
غير دال	.875	598	.157	3.41	7.86	435	عمر 5-6	بعد مادي
				3.80	7.81	165	عمر 4-5	
دال	.000	598	5.01	3.70	8.09	435	عمر 5-6	بعد لفظي
				3.33	6.44	165	عمر 4-5	
دال	.000	598	3.95	4.77	10.95	435	عمر 5-6	بعد رمزي
				5.31	9.16	165	عمر 4-5	
غير دال	.287	598	1.06	6.82	27.10	435	عمر 5-6	بعد اجتماعي
				8.49	26.38	165	عمر 4-5	
دال	.014	598	2.47	4.74	11.95	435	عمر 5-6	بعد نشاطي
				5.15	10.85	165	عمر 4-5	

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) ستودنت للعقاب 2.72، والقيمة الاحتمالية (0.007)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للمحاور

الفرعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير عمر الطفل، وهذه الفروق لصالح عمر (5-6 سنوات)؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر، وبلغت قيمة (ت) ستودنت للثواب (3.90)، والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للمحاور الفرعية (لفظي، رمزي، نشاطي)، ممّا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب لدى الوالدين تبعاً لمتغير عمر الطفل، وهذه الفروق لصالح عمر (5-6 سنوات)؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر، أما بالنسبة للمحاور (مادي، اجتماعي) لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب لدى الوالدين تبعاً لمتغير عمر الطفل.

القرار:

نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير عمر الطفل.

من الطبيعي وجود فروقات بين الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير عمر الطفل، وذلك نتيجة لإدراك الأبوين بأنّ الطفل كلما كان أصغر سنّاً؛ كلما كان إدراكه أقلّ لما يجري حوله، وبالتالي: فلن يكون للثواب والعقاب أثرٌ على الطفل الأصغر سنّاً كما هو لدى الطفل الأكبر والذي ازداد إدراكه ووعيه للأفعال التي يقوم بها، والتي سينتج عنها الثواب أو العقاب من قبل الوالدين على الطفل، والذي سيترك أثراً ينجم عنها سلوكٌ قويمٌ في المستقبل.



شكل (23) الفروق بين عمر الطفل على متغير العقاب



شكل (24) الفروق بين عمر الطفل على متغير الثواب

- من حيث المستوى التعليمي للوالدين:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ولحساب الفروق تمّ استخدام اختبار التحليل التباين الأحادي، والجداول الآتية تبين النتائج:

جدول (67) إحصاء وصفي لبطاقة الثواب والعقاب في الأسرة تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين.

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	المستوى التعليمي	
12.55	78.25	59	أمي	العقاب (الدرجة الكلية)
16.34	71.67	158	ابتدائي - إعدادي	
8.34	67.63	138	ثانوي - معهد	
21.05	66.33	245	إجازة جامعية فما فوق	
4.32	12.38	59	أمي	بعد بدني
4.51	11.39	158	ابتدائي - إعدادي	
4.30	10.20	138	ثانوي - معهد	
4.34	9.02	245	إجازة جامعية فما فوق	
5.43	19.03	59	أمي	بعد لفظي
4.96	17.13	158	ابتدائي - إعدادي	
5.61	16.71	138	ثانوي - معهد	
6.77	16.40	245	إجازة جامعية فما فوق	
3.87	15.79	59	أمي	بعد نفسي

5.38	14.43	158	ابتدائي - إعدادي	
5.11	13.13	138	ثانوي - معهد	
4.37	12.41	245	إجازة جامعية فما فوق	
4.51	16.64	59	أمي	بعد اجتماعي
5.27	14.85	158	ابتدائي - إعدادي	
5.27	14.29	138	ثانوي - معهد	
3.85	13.28	245	إجازة جامعية فما فوق	
4.35	15.38	59	أمي	
4.79	15.27	158	ابتدائي - إعدادي	
4.70	13.58	138	ثانوي - معهد	بعد تربوي
4.76	11.91	245	إجازة جامعية فما فوق	
17.47	65.05	59	أمي	
17.16	63.90	158	ابتدائي - إعدادي	الثواب (الدرجة الكلية)
13.05	65.67	138	ثانوي - معهد	
13.92	64.12	245	إجازة جامعية فما فوق	
3.60	7.81	59	أمي	
3.77	7.87	158	ابتدائي - إعدادي	
3.51	7.90	138	ثانوي - معهد	
3.36	7.82	245	إجازة جامعية فما فوق	بعد مادي
3.77	8.42	59	أمي	
3.74	7.80	158	ابتدائي - إعدادي	
3.29	7.36	138	ثانوي - معهد	بعد لفظي
3.80	7.51	245	إجازة جامعية فما فوق	
4.66	10.62	59	أمي	
5.08	10.42	158	ابتدائي - إعدادي	بعد رمزي
5.53	11.52	138	ثانوي - معهد	
4.58	10.84	245	إجازة جامعية فما فوق	
7.77	27	59	أمي	بعد اجتماعي
7.76	27.32	158	ابتدائي - إعدادي	
7.87	27.16	138	ثانوي - معهد	
6.59	26.46	245	إجازة جامعية فما فوق	

4.38	11.18	59	أمي	بعد نشايطي
3.89	10.74	158	ابتدائي - إعدادي	
4.43	11.71	138	ثانوي - معهد	
3.61	11.48	245	إجازة جامعية فما فوق	

جدول (68) نتائج تحليل التباين لبطاقة الثواب والعقاب في الأسرة تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين.

القرار	القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
دال	.000	9.596	2717.58	3	8152.760	بين المجموعات	العقاب (الدرجة الكلية)
			283.199	596	168786.780	داخل المجموعات	
				599	176939.540	كلي	
دال	.000	8.369	160.352	3	481.056	بين المجموعات	بعد بدني
			19.158	596	11417.930	داخل المجموعات	
				599	11898.986	كلي	
دال	.023	3.192	113.661	3	340.982	بين المجموعات	بعد لفظي
			35.610	596	21223.683	داخل المجموعات	
				599	21564.665	كلي	
دال	.000	8.816	213.538	3	640.613	بين المجموعات	بعد نفسي
			24.222	596	14436.305	داخل المجموعات	
				599	15076.918	كلي	
دال	.000	6.926	167.178	3	501.534	بين المجموعات	بعد اجتماعي
			24.138	596	14386.424	داخل المجموعات	
				599	14887.958	كلي	
دال	.000	19.749	440.139	3	1320.418	بين المجموعات	بعد تربوي
			22.287	596	13283.155	داخل المجموعات	
				599	14603.573	كلي	
غير دال	.725	.440	99.346	3	298.038	بين المجموعات	الثواب

			225.902	596	134637.827	داخل المجموعات	(الدرجة الكلية)
				599	134935.865	كلي	
غير دال	.996	.020	.246	3	.739	بين المجموعات	بعد مادي
			12.493	596	7445.646	داخل المجموعات	
				599	7446.385	كلي	
غير دال	.252	1.368	18.503	3	55.509	بين المجموعات	بعد لفظي
			13.524	596	8060.449	داخل المجموعات	
				599	8115.958	كلي	
غير دال	.218	1.377	33.824	3	101.473	بين المجموعات	بعد رمزي
			24.564	596	14640.232	داخل المجموعات	
				599	14741.705	كلي	
غير دال	.657	.537	28.884	3	86.651	بين المجموعات	بعد اجتماعي
			53.780	596	32052.934	داخل المجموعات	
				599	32139.585	كلي	
غير دال	.243	1.765	41.096	3	123.288	بين المجموعات	بعد نشاطي
			23.284	596	13877.526	داخل المجموعات	
				599	1400.814	كلي	

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الثواب لدى الوالدين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، حيث كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). بينما كانت هنا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في العقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبناءً على ما تقدم تمّ التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (69) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية 2	درجات الحرية 1	قيمة ف ليفين	
.000	596	3	97.032	العقاب (الدرجة الكلية)
.046	596	3	10.528	بعد بدني
.000	596	3	14.504	بعد لفظي
.000	596	3	11.846	بعد نفسي
.000	596	3	16.775	بعد اجتماعي
.011	596	3	15.633	بعد تربوي

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تم استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونيت سي للعينات غير المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

الجدول (70) نتائج مقارنة اختبار دونيت C

القرار	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	المستوى التعليمي		
دال	2.08	6.58*	ابتدائي - إعدادي	أمي	العقاب (الدرجة الكلية)
دال	1.78	10.62*	ثانوي - معهد		
دال	2.11	11.91*	إجازة جامعية فما فوق		
دال	1.48	4.04*	ثانوي - معهد	ابتدائي - إعدادي	
دال	1.87	5.33*	إجازة جامعية فما فوق		
دال	1.52	1.29*	إجازة جامعية فما فوق	ثانوي - معهد	
دال	1.32	1.01*	ابتدائي - إعدادي	أمي	بعد بدني
دال	2.21	2.18*	ثانوي - معهد		
دال	1.43	3.36*	إجازة جامعية فما فوق		
دال	1.40	1.19*	ثانوي - معهد	ابتدائي - إعدادي	
دال	1.61	2.37*	إجازة جامعية فما فوق		
دال	1.51	1.18*	إجازة جامعية فما فوق		
دال	.83	2.31*	ابتدائي - إعدادي	أمي	بعد لفظي
دال	.82	1.89*	ثانوي - معهد		
دال	.82	2.62*	إجازة جامعية فما فوق		
دال	.61	.43*	ثانوي - معهد		

دال	.62	.37*	إجازة جامعية فما فوق			
دال	.65	.79*	إجازة جامعية فما فوق	ثانوي - معهد		
دال	.66	1.36*	ابتدائي - إعدادي	أمي	بعد نفسي	
دال	.62	3.38*	ثانوي - معهد			
دال	.60	2.66*	إجازة جامعية فما فوق	ابتدائي - إعدادي		
دال	.56	2.01*	ثانوي - معهد			
دال	.53	1.30*	إجازة جامعية فما فوق	ثانوي - معهد		
دال	.48	.73*	إجازة جامعية فما فوق			
غير دال	.72	1.78	ابتدائي - إعدادي	أمي		بعد اجتماعي
دال	.67	3.35*	ثانوي - معهد			
دال	.68	2.35*	إجازة جامعية فما فوق	ابتدائي - إعدادي		
دال	.53	1.56*	ثانوي - معهد			
دال	.53	.66*	إجازة جامعية فما فوق	ثانوي - معهد		
دال	.48	1.14*	إجازة جامعية فما فوق			
غير دال	.68	.12	ابتدائي - إعدادي	أمي	بعد تربوي	
دال	.55	1.68*	ثانوي - معهد			
دال	.64	3.47*	إجازة جامعية فما فوق	ابتدائي - إعدادي		
دال	.55	1.68*	ثانوي - معهد			
دال	.48	3.35*	إجازة جامعية فما فوق	ثانوي - معهد		
دال	.50	1.67*	إجازة جامعية فما فوق			

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في العقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، وهذه الفروق لمصلحة مستوى أمي، يليه مستوى ابتدائي - إعدادي، ومن ثم مستوى ثانوي، معهد، وأخيراً إجازة جامعية فما فوق.

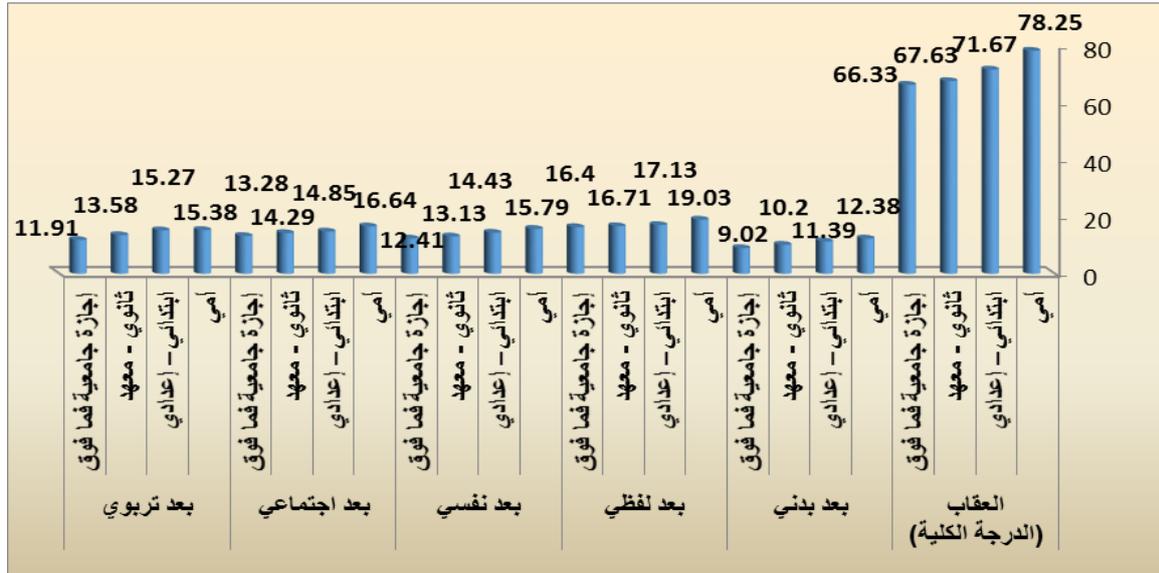
القرار:

نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

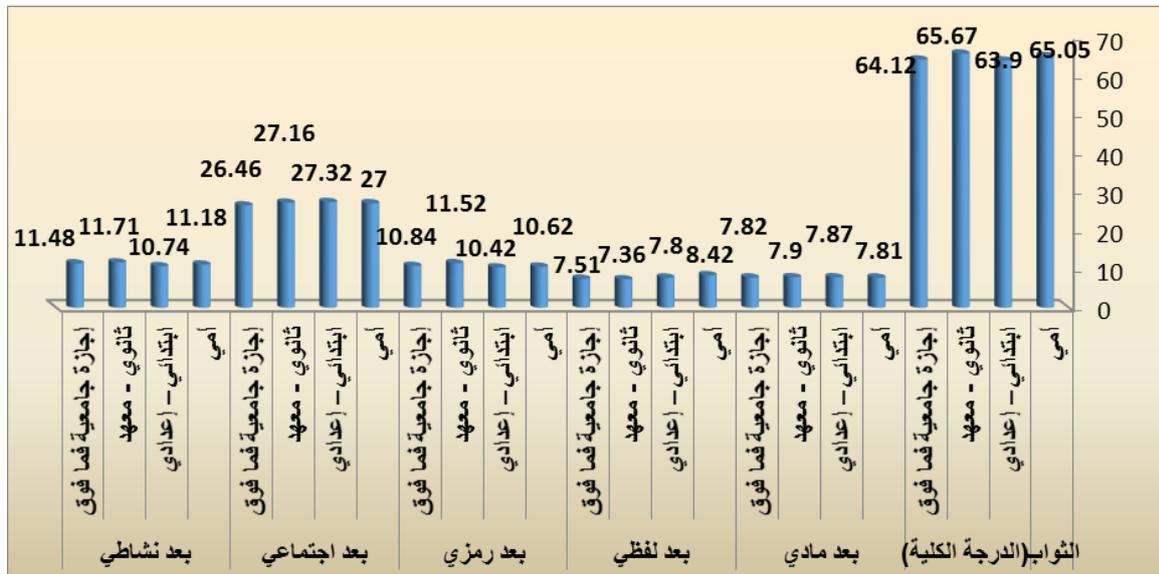
نقبل الفرضية الصفرية، التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب لدى الوالدين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

ترجع الباحثة سبب وجود فروق في العقاب تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين إلى أنه كلما انخفض المستوى التعليمي للوالدين؛ كلما ازداد جهلهم بالطريقة الأفضل لعقاب الطفل، وازداد اعتمادهم على الموروث الثقافي والعادات والتقاليد والطريقة التي نشأ عليها الأهل سواءً أكانت صحيحة أم خاطئة.

أما سبب عدم وجود فروق في الثواب تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين فيعود إلى محبة الأهل لطفلهم وحرصهم على تشجيعه على كل عمل جيد يقوم به، وعلى كل تقدم يحققه.



شكل (25) الفروق بين المستوى التعليمي للوالدين على متغير العقاب



شكل (26) الفروق بين المستوى التعليمي للوالدين على متغير الثواب

- من حيث الترتيب الولادي للطفل:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ولحساب الفروق تمّ استخدام اختبار التحليل التباين الأحادي، والجداول الآتية تبين النتائج:

جدول (71) إحصاء وصفي لبطاقة الثواب والعقاب في الأسرة تبعاً للترتيب الولادي للطفل.

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	الترتيب الولادي للطفل	
7.83	82.63	272	الأوسط	العقاب (الدرجة الكلية)
6.47	69.96	165	الأول	
6.96	51.15	116	الأخير	
3.76	33.40	47	الوحيد	
3.76	12.55	272	الأوسط	بعد بدني
4.52	11.10	165	الأول	
3.48	7.76	116	الأخير	
1.55	6.46	47	الوحيد	
3.44	20.47	272	الأوسط	بعد لفظي
4.79	17.98	165	الأول	
4.39	11.12	116	الأخير	
.91	6.82	47	الوحيد	
3.62	16.51	272	الأوسط	بعد نفسي
3.92	13.26	165	الأول	
4.82	9.91	116	الأخير	
1.49	6.61	47	الوحيد	
3.21	17.86	272	الأوسط	بعد اجتماعي
4.21	13.96	165	الأول	
3.04	10.18	116	الأخير	
.68	6.78	47	الوحيد	
4.12	15.21	272	الأوسط	بعد تربوي
5.09	13.63	165	الأول	
4.76	12.17	116	الأخير	
1.39	6.70	47	الوحيد	
10.69	67.17	272	الأوسط	الثواب

12.59	68.24	165	الأول	(الدرجة الكلية)
16.46	50.92	116	الأخير	
20.77	69.59	47	الوحيد	
3.09	7.91	272	الأوسط	بعد مادي
3.16	7.94	165	الأول	
4.43	7.04	116	الأخير	
4.14	9.19	47	الوحيد	
3.44	8.14	272	الأوسط	بعد لفظي
3.31	7.38	165	الأول	
3.96	6.43	116	الأخير	
4.65	8.61	47	الوحيد	
3.91	11.20	272	الأوسط	بعد رمزي
5.21	11.84	165	الأول	
4.88	6.62	116	الأخير	
5.38	10.78	47	الوحيد	
6.48	27.72	272	الأوسط	بعد اجتماعي
7.13	29.38	165	الأول	
6.76	21.99	116	الأخير	
8.13	25.59	47	الوحيد	
3.20	12.18	272	الأوسط	بعد نشاطي
4.21	11.68	165	الأول	
5.06	8.82	116	الأخير	
9.28	15.40	47	الوحيد	

جدول (72) نتائج تحليل التباين لبطافة التُّواب والعقاب في الأسرة تبعاً للترتيب الولادي للطفل.

القرار	القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
دال	.000	983.138	49065.6	3	147195.199	بين المجموعات	العقاب (الدرجة الكلية)
			49.907	596	29744.341	داخل المجموعات	
				599	176939.540	كلي	
دال	.000	64.002	933.786	3	2801.358	بين المجموعات	بعد بدني

			14.590	596	8695.627	داخل المجموعات	
				599	11496.985	كلي	
دال	.000	264.64	4105.95	3	12317.873	بين المجموعات	بعد لفظي
			15.515	596	9246.792	داخل المجموعات	
				599	21564.665	كلي	
دال	.000	138.852	2067.50	3	6202.499	بين المجموعات	بعد نفسي
			14.890	596	8874.419	داخل المجموعات	
				599	15076.918	كلي	
دال	.000	236.349	2696.26	3	8088.804	بين المجموعات	بعد اجتماعي
			11.408	596	6799.154	داخل المجموعات	
				599	14887.958	كلي	
دال	.000	55.321	1060.26	3	3180.808	بين المجموعات	بعد تربوي
			19.166	596	11422.766	داخل المجموعات	
				599	14603.573	كلي	
دال	.000	49.367	8952.31	3	26856.933	بين المجموعات	الثواب (الدرجة الكلية)
			181.340	596	108078.932	داخل المجموعات	
				599	134935.865	كلي	
دال	.004	4.439	54.253	3	162.760	بين المجموعات	بعد مادي
			12.221	596	7283.625	داخل المجموعات	
				599	7446.385	كلي	
دال	.000	7.412	97.307	3	291.921	بين المجموعات	بعد لفظي
			13.128	596	7824.038	داخل المجموعات	
				599	8115.958	كلي	
دال	.000	34.106	727.187	3	2181.562	بين المجموعات	بعد رمزي
			21.321	596	12707.556	داخل المجموعات	
				599	14889.118	كلي	
دال	.000	28.855	1358.67	3	4076.009	بين المجموعات	بعد اجتماعي
			47.087	596	28063.576	داخل المجموعات	
				599	32139.585	كلي	

دال	.000	26.226	555.093	3	1665.278	بين المجموعات	بعد نشاطي
			21.166	596	12614.920	داخل المجموعات	
				599	14280.198	كلي	

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الثواب لدى الوالدين تبعاً لمتغير الترتيب الولادي للطفل، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في العقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير الترتيب الولادي للطفل، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبناءً على ما تقدم تمّ التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (73) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية 2	درجات الحرية 1	قيمة ف ليفين	
.003	596	3	4.697	العقاب (الدرجة الكلية)
.000	596	3	12.816	بعد بدني
.000	596	3	31.662	بعد لفظي
.000	596	3	24.539	بعد نفسي
.000	596	3	21.710	بعد اجتماعي
.000	596	3	21.490	بعد تربوي
.000	596	3	20.418	الثواب (الدرجة الكلية)
.000	596	3	12.573	بعد مادي
.000	596	3	7.180	بعد لفظي
.000	596	3	12.377	بعد رمزي
.008	596	3	11.193	بعد اجتماعي
.000	596	3	64.209	بعد نشاطي

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تمّ استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونيت سي للعينات غير المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

الجدول (74) نتائج مقارنة اختبار دونيت C

القرار	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	الترتيب الولادي		
دال	.69	12.66*	أول	أوسط	العقاب (الدرجة الكلية)
دال	.80	31.48*	أخير		
دال	.72	49.23*	وحيد		
دال	.81	18.81*	أخير	أول	
دال	.74	36.56*	وحيد		
دال	.84	17.75*	وحيد	أخير	
دال	.41	1.44*	أول	أوسط	بعد بدني
دال	.47	3.34*	أخير		
دال	.39	4.64*	وحيد		
دال	.47	3.34*	أخير	أول	
دال	.41	4.64*	وحيد		
دال	.39	1.29*	وحيد	أخير	
دال	.42	2.49*	أول	أوسط	بعد لفظي
دال	.46	9.35*	أخير		
دال	.28	13.64*	وحيد		
دال	.55	6.86*	أخير	أول	
دال	.39	11.15*	وحيد		
دال	.43	4.29*	وحيد	أخير	
دال	.37	3.25*	أول	أوسط	بعد نفسي
دال	.49	6.60*	أخير		
دال	.30	9.90*	وحيد		
دال	.54	3.35*	أخير	أول	
دال	.37	6.64*	وحيد		
دال	.49	3.29*	وحيد	أخير	
دال	.38	3.89*	أول	أوسط	بعد اجتماعي
دال	.34	7.68*	أخير		
دال	.21	11.08*	وحيد		
دال	.43	3.78*	أخير	أول	
دال	.34	7.18*	وحيد		

دال	.30	3.39*	وحيد	أخير	بعد تربوي	
دال	.46	1.58*	أول	أوسط		
دال	.59	1.46*	أخير			
دال	.44	6.93*	وحيد			
دال	.59	1.46*	أخير	أول		
دال	.44	6.93*	وحيد			
دال	.48	5.47*	وحيد	أخير		
دال	1.05	1.17*	أول	الثَّواب (الدرجة الكلية)		
دال	1.66	16.26*	أخير		أوسط	
دال	3.09	2.41*	وحيد			
دال	1.81	17.31*	أخير		أول	
دال	3.18	1.38*	وحيد			
دال	3.39	18.63*	وحيد		أخير	
غير دال	.30	.030	أول	أوسط	بعد مادي	
دال	.45	.87*	أخير			
دال	.63	1.27*	وحيد			
دال	.47	.90*	أخير	أول		
دال	.65	1.24*	وحيد			
دال	.73	2.14*	وحيد	أخير		
دال	.33	.76*	أول	أوسط		بعد لفظي
دال	.42	1.70*	أخير			
دال	.71	.47*	وحيد			
دال	.49	.94*	أخير	أول		
دال	.76	1.23*	وحيد			
دال	.77	2.17*	وحيد	أخير		
دال	.47	.66*	أول	أوسط	بعد رمزي	
دال	.514	4.89*	أخير			
دال	.88	.86*	وحيد			
دال	.69	5.22*	أخير			أول
دال	.89	1.09*	وحيد			

دال	.97	4.16*	وحيد	أخير	بعد اجتماعي
دال	.87	1.57*	أول	أوسط	
دال	.74	5.89*	أخير		
دال	1.25	2.28*	وحيد		
دال	.83	7.39*	أخير	أول	
دال	1.31	3.78*	وحيد		
دال	1.34	3.60*	وحيد	أخير	
دال	.38	.50*	أول	أوسط	بعد نشاطي
دال	.50	3.35*	أخير		
دال	1.36	3.21*	وحيد		
دال	.57	2.85*	أخير	أول	
دال	1.39	3.71*	وحيد		
دال	1.43	6.5*	وحيد	أخير	

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في العقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير الترتيب الولادي للطفل، وهذه الفروق لمصلحة الترتيب الأوسط، يليه الترتيب الأول، ومن ثم الترتيب الأخير، وأخيراً الوحيد.

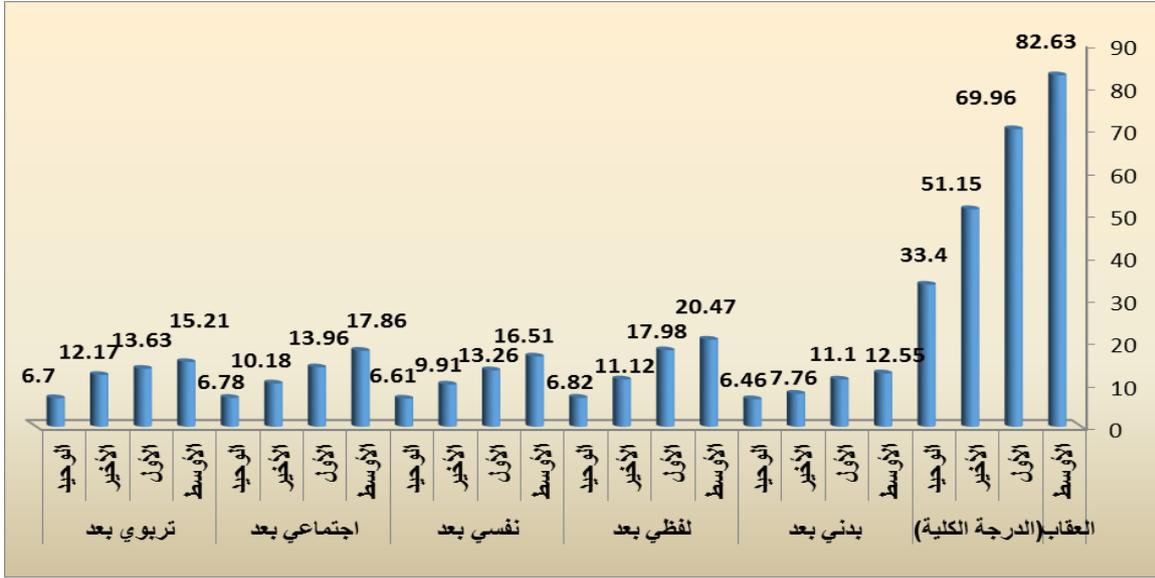
كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الثواب لدى الوالدين تبعاً لمتغير الترتيب الولادي للطفل، وهذه الفروق لمصلحة الترتيب، الوحيد، يليه الترتيب الأول، ومن ثم الترتيب الأوسط، وأخيراً الترتيب الأخير.

القرار:

نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير الترتيب الولادي للطفل.

لقد بينت النتائج وجود علاقة بين متغير الترتيب الولادي للطفل، والثواب والعقاب لدى الوالدين، ويعزى ذلك إلى وجود فروق في أساليب المعاملة الوالدية، كما أن توقعات الوالدين من الطفل تختلف باختلاف الترتيب الولادي، حيث يتوقع من الطفل الأكبر أن يكون أكثر التزاماً وانضباطاً من الطفل الأخير، وهذا كله يفرض اختلافاً في الثواب والعقاب باختلاف الترتيب الولادي للطفل، كما أن الأبوين مع التقدم في العمر تختلف معاملتهما للطفل بناءً على ما اكتسباه من خبرة في حال كان لديهما طفلٌ أسبق، أو من خلال ما خبراه من معاملة الوسط المحيط بطفلهم في حال كان الطفل هو الأول أو الوحيد، ومن الطبيعي أن يكون حظ الطفل

الوحيد والأخير في الثَّواب هو الأكبر، وفي العقاب هو الأقل، فهو الطَّفل المدلل الذي يعامل بحمايةٍ زائدةٍ، وبأسلوبٍ متساهلٍ من قبل الوالدين.



شكل (27) الفروق بين الترتيب الولادي للطفل على متغيّر العقاب



شكل (28) الفروق بين الترتيب الولادي للطفل على متغيّر الثَّواب

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغيّر (جنس الطَّفل - تبعية الرُّوضة - عمر الطَّفل).

- من حيث جنس الطُّفل:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (75) اختبار ستودنت لدلالة الفرق في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر المعلّمت تبعاً لمتغيّر جنس الطُّفل

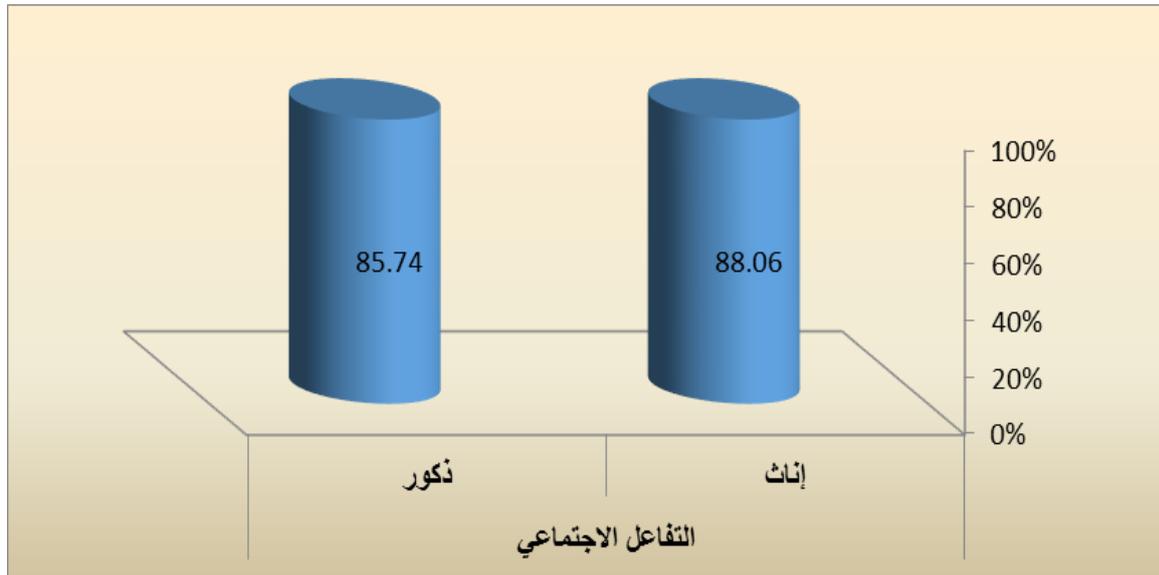
القرار	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	متوسط	العدد	الجنس	
غير دال	.064	598	1.85	16.32	88.06	286	إناث	التفاعل
				14.30	85.74	313	ذكور	الاجتماعي

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) ستودنت للتفاعل الاجتماعي (1.85) ، والقيمة الاحتمالية (0.064)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر المعلّمت تبعاً لمتغيّر جنس الطُّفل.

القرار:

نقبل الفرضية الصفرية؛ أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر المعلّمت تبعاً لمتغيّر جنس الطُّفل.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر المعلّمت تبعاً لمتغيّر جنس الطُّفل إلى أن الفروق بين الجنسين في هذه المرحلة لم تظهر بشكل واضح.



شكل (29) الفروق بين الجنسين من وجهة نظر المعلّمت على متغيّر التفاعل الاجتماعي

- من حيث تبعية الرّوضة:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (76) اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر المعلّمت

تبعاً لمتغيّر تبعية الرّوضة

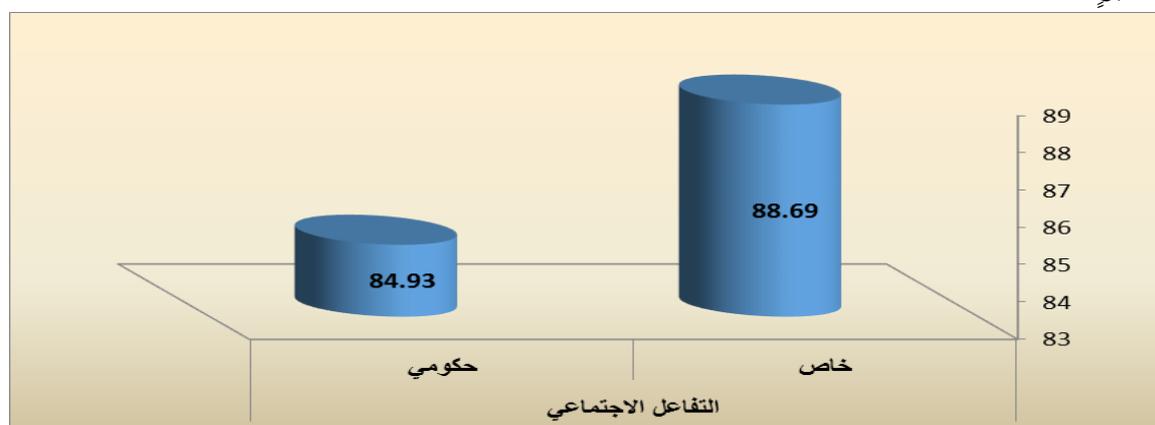
القرار	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	متوسط	العدد	الرّوضة	
دال	.003	598	3.02	15.62	88.69	307	خاص	التفاعل الاجتماعي
				14.80	84.93	293	حكومي	

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) ستودنت للتفاعل الاجتماعي هو (3.02) ، والقيمة الاحتمالية (0.003)، وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر المعلّمت تبعاً لمتغيّر تبعية الرّوضة، وهذه الفروق لصالح الروضات الخاصة؛ لأن المتوسط الحسابي أكبر.

القرار:

نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر المعلّمت تبعاً لمتغيّر تبعية الرّوضة.

تعزو الباحثة وجود هذه الفروق إلى أن الطرائق المعتمدة في الرياض الخاصة تتضمن التعاون بين الأطفال، وتقسيم الأطفال إلى مجموعاتٍ تعاونيةٍ؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية أكثر من الرياض العامة، هذه الطرائق تقوي وتنمي التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال بدرجة كبيرة.



شكل (30) الفروق بين تبعية الرّوضة من وجهة نظر المعلّمت على متغيّر التفاعل الاجتماعي

- من حيث عمر الطّفّل:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (77) اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر المعلّمت تبعاً لمتغيّر عمر الطّفّل

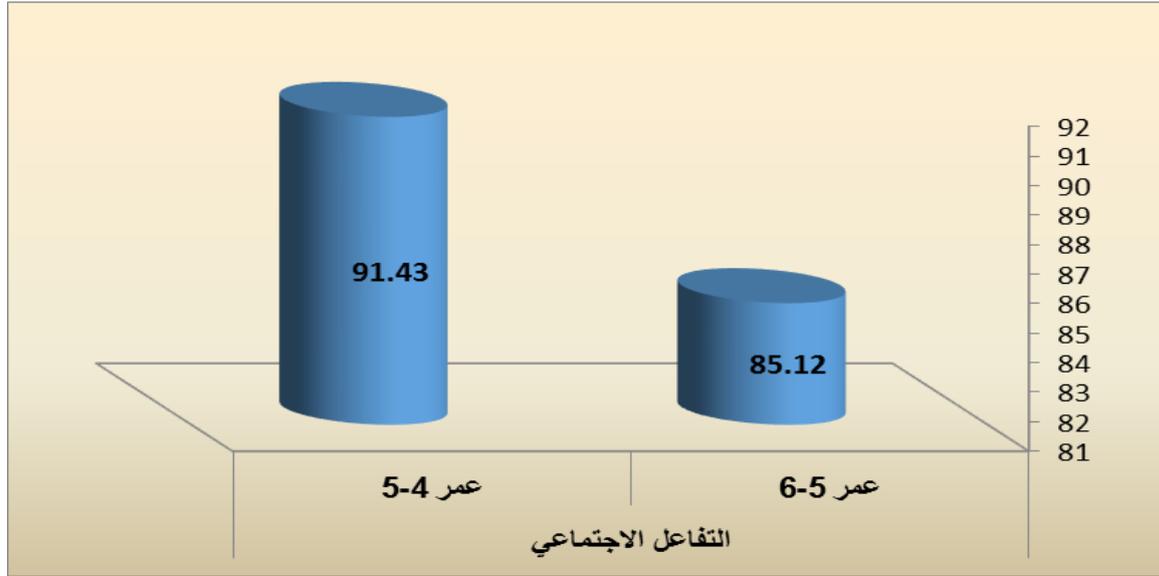
القرار	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	متوسط	العدد	العمر	
دال	.000	598	4.57	14.42	85.12	435	عمر 5-6	التفاعل الاجتماعي
				16.70	91.43	165	عمر 4-5	

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) ستودنت للتفاعل الاجتماعي هو (4.57) ، والقيمة الاحتمالية (0.00)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر المعلّمت، تبعاً لمتغيّر عمر الطّفّل، وهذه الفروق لصالح عمر (4-5 سنوات) لأنّ المتوسط الحسابي أكبر.

القرار:

نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر المعلّمت تبعاً لمتغيّر عمر الطّفّل.

ويرجع وجود هذه الفروق في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر المعلّمت، تبعاً لمتغيّر عمر الطّفّل، إذ من وجهة نظر المعلّمت كلما ازداد عمر الطّفّل؛ ازداد توجهه نحو الاستقلالية والتفرد، وقل تعلقه واحتياجه للآخرين، على عكس الطّفّل الأصغر سناً، والذي مستوى إدراكه أقل، وتعلقه بالمعلّمة يكون أكبر، باعتبارها صاحبة السلطة في الرّوضة، والشخص القادر على المساعدة، وإعطاء الحقوق، إضافةً إلى أن الطّفّل في العمر الأصغر يكون أكثر شغفاً لتعرّف الوسط والبيئة المحيطة، وبالتالي يكون أكثر تفاعلاً.



شكل (31) الفروق بين أعمار الأطفال من وجهة نظر المعلمات على متغير التفاعل الاجتماعي

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير (جنس الطفل - عمر الطفل - الترتيب الولادي للطفل).

- من حيث جنس الطفل:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (78) اختبار ستودنت لدلالة الفرق في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر الوالدين

تبعاً لمتغير جنس الطفل

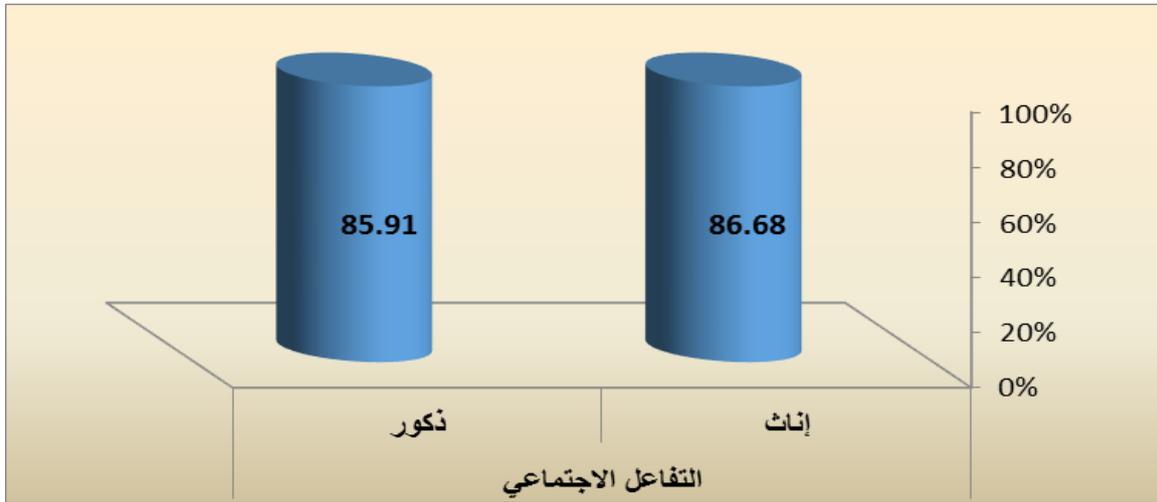
القرار	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	متوسط	العدد	الجنس	
غير دال	.578	598	.55	17.52	86.68	286	إناث	التفاعل
				16.32	85.91	313	ذكور	الاجتماعي

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) ستودنت للتفاعل الاجتماعي (0.55)، والقيمة الاحتمالية (0.578)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير جنس الطفل.

القرار:

نقبل الفرضية الصفرية؛ أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير جنس الطفل.

ونفسر عدم وجود فروقٍ في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير جنس الطّفل؛ بأن الطّفل سواءً أكان ذكراً أم أنثى يبدي السلوكيات نفسها اتّجاه الوالدين، أو مع الآخرين في وجود الوالدين، كونه على يقينٍ أنهما اللذان يحبانه ويهتمّان به، وبسبب عدم وجود حواجز بين الذكر والأنثى لدى صغار السن، فإن تفاعلها مع الآخرين يكون واحداً، سواءً أكان الطرف الآخر كبيراً أم صغيراً، ذكراً أم أنثى.



شكل (32) الفروق بين جنس الطّفل من وجهة نظر الوالدين على متغير التفاعل الاجتماعي

- من حيث عمر الطّفل:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (79) اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفرق في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر الوالدين

تبعاً لمتغير عمر الطّفل

القرار	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	متوسط	العدد	العمر	
غير دال	.384	598	.87	16.19	85.91	435	عمر 5-6	التفاعل الاجتماعي
				18.63	87.26	165	عمر 4-5	

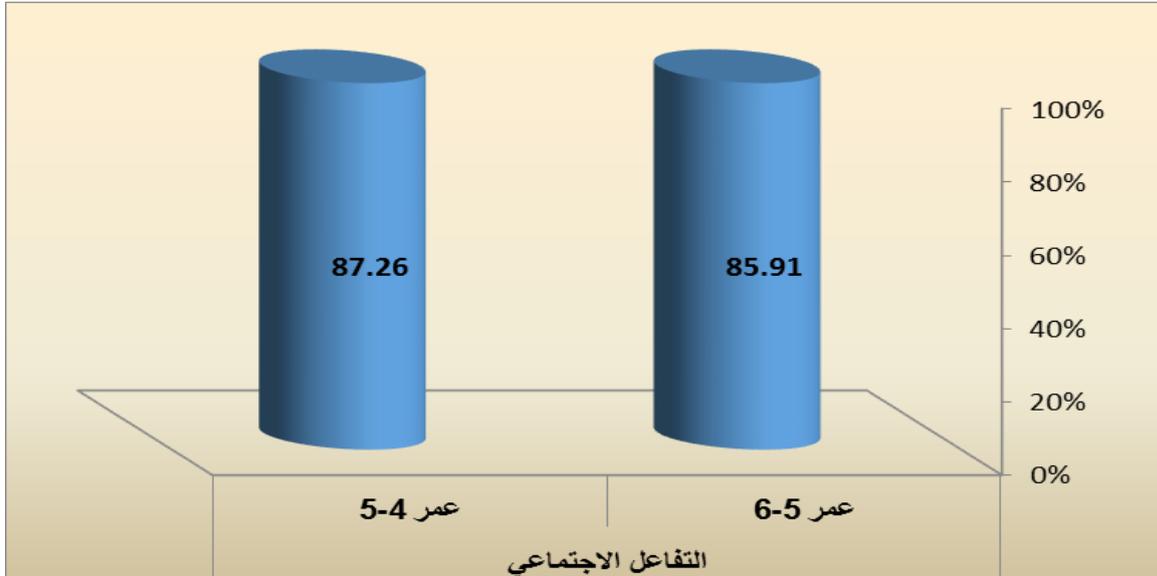
يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) ستودنت للتفاعل الاجتماعي هو (.87)، والقيمة الاحتمالية (.384)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير عمر الطّفل.

القرار:

نقبل الفرضية الصفرية، التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير عمر الطفل.

تعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن كون التغيرات في التفاعل الاجتماعي التي يمكن أن يبديها الطفل اتجاه الوالدين تكاد تكون معدومة، فهما لن يشعرا بتغير في تفاعله الاجتماعي، كما قد يشعر به الآخرون اتجاههم، خاصة وأن اللقاء التفاعلي مع الآخرين سوف يكون على فترات متقطعة على عكس ما هو عليه بالنسبة للوالدين.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (نعيمه، محمد محمد 2001) بعدم وجود فروق ذات دلالة في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الوالدين، تبعاً لمتغير عمر الطفل، ولكنها تختلف معها من ناحية درجة التفاعل.



شكل (33) الفروق بين عمر الطفل من وجهة نظر الوالدين على متغير التفاعل الاجتماعي

- من حيث الترتيب الولادي للطفل:

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ولحساب الفروق تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجداول الآتية تبين النتائج:

جدول (80) إحصاءٌ وصفيٌّ للتفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر الوالدين تبعاً للترتيب الولادي للطفل.

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	الترتيب الولادي للطفل	التفاعل الاجتماعي
15.87	83.85	272	الأوسط	
16.38	86.66	165	الأول	
18.57	87.40	116	الأخير	
16.98	96.23	47	الوحيد	

جدول (81) نتائج تحليل التباين للتفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر الوالدين تبعاً للترتيب الولادي للطفل.

القرار	القيمة الاحتمالية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	التفاعل الاجتماعي
دال	.000	7.755	2141.93	3	6425.80	بين المجموعات	
			276.26	596	164624.45	داخل المجموعات	
				599	171050.26	كلي	

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الوالدين، تبعاً لمتغير الترتيب الولادي للطفل، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبناءً على ما تقدم تمّ التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (82) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية 2	درجات الحرية 1	قيمة ف ليفين	التفاعل الاجتماعي
.002	596	3	5.17	

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تمّ استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونيت سي للعينات غير المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

الجدول (83) نتائج مقارنة اختبار دونيت C

القرار	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	الترتيب الولادي		التفاعل الاجتماعي
غير دال	1.59	2.81	أول	أوسط	
غير دال	1.97	3.54	أخير		
دال	2.64	12.37*	وحيد		
غير دال	2.14	.73	أخير	أول	
دال	2.77	9.56*	وحيد		
دال	3	8.82*	وحيد	أخير	

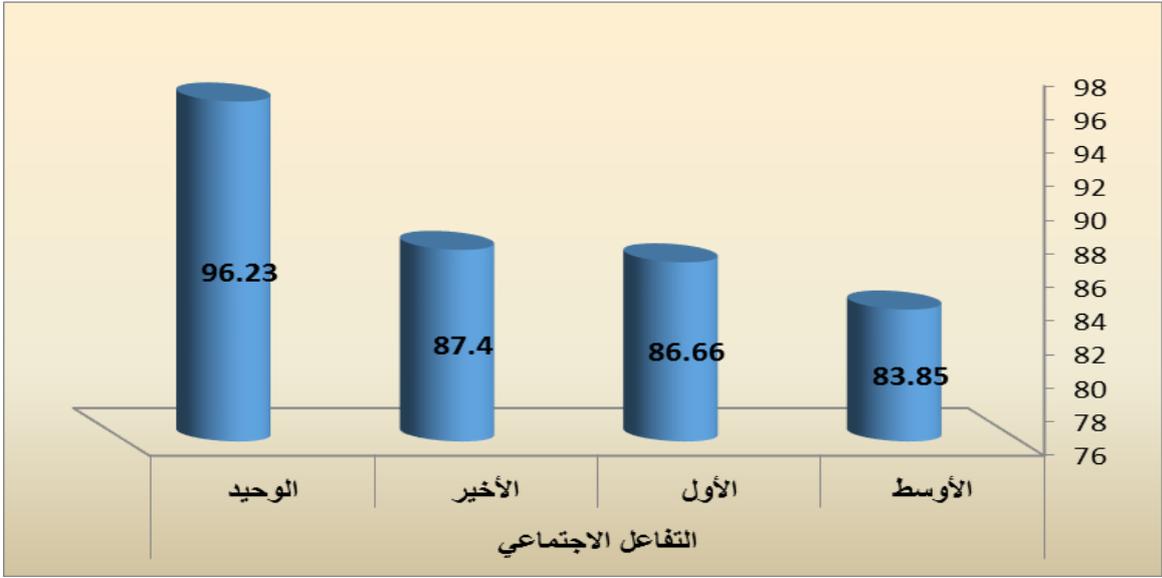
يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الوالدين، تبعاً لمتغير الترتيب الولادي للطفل، حيث كانت هناك فروق بين الوحيد وكل من (أوسط - أول - أخير) لمصلحة الوحيد، ولم يكن هناك فروق جوهرية بين الأوسط والأول والأخير فيما بينهم.

القرار:

نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير الترتيب الولادي للطفل.

تعزو الباحثة وجود الفروق في التفاعل الاجتماعي لصالح الوحيد فالأخير فالأول فالأوسط إلى كون الطفل الوحيد يحظى باهتمام وعناية من الوالدين أكثر من الطفل الأول والأوسط هذا الاهتمام ينعكس بشكل إيجابي على علاقة الطفل مع نفسه ومع الآخرين.

تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة (المغوش، 2011) في وجود علاقة بين الترتيب الولادي والتفاعل الاجتماعي، أظهرت وجود فروق في التفاعل الاجتماعي تبعاً للترتيب الولادي لصالح الطفل من الترتيب الثاني ثم الأول ثم الثالث فالرابع وصولاً للأخير.



شكل (34) الفروق بين الترتيب الولادي الطّفّل من وجهة نظر الوالدين على متغيّر التفاعل الاجتماعي

ثانياً : مدى تحقق أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في:

- 1- تعرّف العلاقة بين الثّواب والعقاب في رياض الأطفال، وبين التفاعل الاجتماعي للأطفال.
- 2- تعرّف العلاقة بين الثّواب والعقاب في الأسرة، وبين التفاعل الاجتماعي للأطفال.
- 3- تعرّف الفروق في الثّواب والعقاب لدى المعلّّات تبعاً لمتغيّر (المستوى التعليمي للمعلّّات_ التّأهيل التربوي للمعلّّات_ عدد سنوات الخبرة للمعلّّمة_ عمر الطّفل_ جنس الطّفل_ تبعية الرّوضة).
- 4- تعرّف الفروق في الثّواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغيّر (المستوى التعليمي للوالدين_ عمر الطّفل_ جنس الطّفل_ الترتيب الولادي للطفل).
- 5- تعرّف الفروق في التفاعل الاجتماعي للأطفال المثابين والمعاقبين من وجهة نظر المعلّّات تبعاً لمتغيّر (عمر الطّفل_ جنس الطّفل_ تبعية الرّوضة)
- 6- تعرّف الفروق في التفاعل الاجتماعي للأطفال المثابين والمعاقبين من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغيّر (عمر الطّفل_ جنس الطّفل_ الترتيب الولادي للطفل).

وبعد إجراء الدراسة النظرية والميدانية توصل البحث إلى النتائج التالية:

1. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثّواب والعقاب في رياض الأطفال، والتفاعل الاجتماعي للطفل.
2. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثّواب والعقاب في الأسرة، والتفاعل الاجتماعي للطفل.
3. وجود فروق في الثّواب والعقاب لدى المعلّّات تبعاً لمتغيّر جنس الطّفل في الثّواب لصالح الإناث، أما في العقاب فلا يوجد فروق، وتبعاً لمتغيّر تبعية الرّوضة توجد فروق في الثّواب لصالح الرّياض الخاصّة، وفي العقاب لصالح الرّياض العامّة، وتبعاً لمتغيّر عمر الطّفل في العقاب لصالح (5-6) سنوات، أمّا في الثّواب لا يوجد فروق، وقد أظهرت النتائج وجود فروق تبعاً لمتغيّر المستوى التعليمي للمعلّّمة في العقاب لصالح مستوى بكالوريا، أما في الثّواب لا يوجد، وتبعاً لمتغيّر المؤهل التربوي للمعلّّمة في الثّواب لا يوجد، أمّا في العقاب يوجد فروق لصالح لا يوجد، يليه مستوى معهد، وتبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة للمعلّّمة في الثّواب لصالح (1-5) سنوات، وفي العقاب يوجد فروق لصالح (11 سنة فأكثر).

4. وجود فروقٍ في الثَّواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغيّر عمر الطِّفل لصالح (5-6) سنواتٍ، وتبعاً لمتغيّر المستوى التعليمي للوالدين في العقاب لصالح مستوى أميٍّ وفي الثَّواب لا يوجد، وتبعاً لمتغيّر الترتيب الولادي في الثَّواب لصالح الطِّفل الوحيد، وفي العقاب لصالح الطِّفل الأوسط يليه الأول، وتبعاً لمتغيّر جنس الطِّفل فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في الثَّواب والعقاب لدى الوالدين.
5. وجود فروقٍ في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر المعلّمت تبعاً لمتغيّر (عمر الطِّفل- تبعية الرّوضة)، وعدم وجود فروقٍ في التفاعل الاجتماعي تبعاً لمتغيّر جنس الطِّفل.
6. وجود فروقٍ في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغيّر الترتيب الولادي، وعدم وجود فروقٍ تبعاً لمتغيّر (جنس الطِّفل- عمر الطِّفل)

وبذلك يكون البحث قد حقّق أهدافه، وتحقّق من فرضيّاته، وتوصّل إلى مجموعةٍ من المقترحات المبنية على نتائجه.

ثالثاً: المقترحات:

تقترح الباحثة في ضوء نتائج البحث مجموعةً من المقترحات على النحو التالي:

1. إجراء دراساتٍ طويلةٍ تهدف إلى تحديد أثر الثَّواب والعقاب في مرحلة رياض الأطفال على شخصية الطِّفل في المراحل التعليميّة اللاحقة.
2. إجراء دراساتٍ تجريبيةٍ لتحديد أساليب الثَّواب والعقاب الأكثر ملاءمةً لمتطلبات نمو الطِّفل في هذه المرحلة العمرية.
3. إقامة دوراتٍ تدريبيةٍ وتأهيليةٍ لمعلّمت رياض الأطفال أثناء الخدمة؛ لتزويد المعلّمت بأساليب تربويةٍ بديلةٍ عن عقاب الأطفال، ولتنمية قدرة المعلّمت على تعديل السلوك غير المرغوب فيه، وعلى تعزيز السلوك المرغوب فيه في مرحلة رياض الأطفال.
4. إقامة ندواتٍ ومحاضراتٍ بإشراف الرّوضة لأسر الأطفال ومعلّمتهم، الهدف منها توعية الجهتين بأهمية مرحلة رياض الأطفال في إكساب الطِّفل التفاعل الاجتماعي لبناء شخصية اجتماعيةٍ سليمةٍ في المستقبل، وتزويدهم بالطرائق والأنشطة التي تساعدهم على تحقيق هذا الهدف.

خلاصة البحث باللغة العربية

مشكلة البحث:

أظهرت بعض الدراسات المتعلقة بالطفل أن الثواب والعقاب المتبع من قبل والدي الطفل والمعلمات في رياض الأطفال يؤثر في شخصية الطفل وفي نموه المعرفي والانفعالي والاجتماعي، ويعد التفاعل الاجتماعي جانباً متلاًزماً لعملية النمو الاجتماعي، لذا فمن المحتمل أن يكون للثواب والعقاب في الأسرة ورياض الأطفال تأثير في التفاعل الاجتماعي للطفل ولاسيما في المراحل الأولى من حياته باعتبارها مرحلة التكوين ومرحلة نمائية هامة في تطور شخصية الطفل ونتيجة لما سبق تحددت مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما تأثير الثواب والعقاب في الأسرة ورياض الأطفال في التفاعل الاجتماعي للأطفال؟

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من النقاط التالية:

1. أهمية الثواب والعقاب باعتبارهما من الوسائل التربوية الأكثر قدماً واستخداماً من قبل الوالدين والمعلمة في تربية طفلهم.
2. أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة ورياض الأطفال في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل.
3. انتشار المشكلات الاجتماعية والنفسية لدى الأطفال الناجمة عن الاستخدام العشوائي للثواب والعقاب من قبل الوالدين والمعلمات.
4. أهمية التفاعل الاجتماعي وضرورة تدميته لدى طفل الروضة باعتباره جانباً متلاًزماً لعملية النمو الاجتماعي.
5. قلة الدراسات التي تناولت موضوع البحث، من حيث الربط بين المتغيرات التي سيتم دراستها في هذا البحث (في حدود علم الباحثة).
6. ما يتوقع أن يقدمه هذا البحث من نتائج قد تفيد في اقتراح توصيات لضبط استخدام الثواب والعقاب بما يسهم بشكل ايجابي في تحقيق التفاعل الاجتماعي السليم للطفل.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في:

1. تعرّف العلاقة بين الثواب والعقاب في رياض الأطفال وبين التفاعل الاجتماعي للأطفال.

2. تعرّف العلاقة بين الثواب والعقاب في الأسرة وبين التفاعل الاجتماعي للأطفال.
3. تعرّف الفروق في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي للمعلمات_ التأهيل التربوي للمعلمات_ عدد سنوات الخبرة للمعلمة_ عمر الطفل_ جنس الطفل_ تبعية الروضة).
4. تعرّف الفروق في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي للوالدين_ عمر الطفل_ جنس الطفل_ الترتيب الولادي للطفل).
5. تعرّف الفروق في التفاعل الاجتماعي للأطفال المثابين والمعاقبين من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير (عمر الطفل_ جنس الطفل_ تبعية الروضة)
6. تعرّف الفروق في التفاعل الاجتماعي للأطفال المثابين والمعاقبين من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير (عمر الطفل_ جنس الطفل_ الترتيب الولادي للطفل).

فرضيات البحث:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثواب والعقاب في رياض الأطفال والتفاعل الاجتماعي للأطفال.
2. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثواب والعقاب في الأسرة والتفاعل الاجتماعي للأطفال.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير (جنس الطفل، تبعية الروضة، عمر الطفل، المستوى التعليمي للمعلمة، المؤهل التربوي للمعلمة، عدد سنوات الخبرة)
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير (جنس الطفل، عمر الطفل، المستوى التعليمي للوالدين، الترتيب الولادي للطفل)
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير (جنس الطفل، تبعية الروضة، عمر الطفل)
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي للأطفال من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير (جنس الطفل، عمر الطفل، الترتيب الولادي للطفل)

عينة البحث:

بلغ عدد أفراد عينة البحث (600) طفل وطفلة ووالديهم ومعلماتهم، من أصل (22410) طفل وطفلة من أطفال رياض الأطفال في رياض الأطفال الرسمية والخاصة في محافظة دمشق للعام الدراسي 2012-2013 وتم سحب العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، لأنّ البحث يتناول ظاهرة واقعية، يجب أن تدرس كما هي في الواقع، وهذا المنهج يدرس الظاهرة ويصفها وصفا تحليلياً علمياً ودقيقاً، ويساعد في الحصول على نتائج أكثر دقة تساعد في عمليات اتخاذ القرار وتدعم أغراض البحث.

أدوات البحث:

1. استمارة بيانات شخصية لأطفال العينة ومعلماتهم ووالديهم من إعداد الباحثة.
2. بطاقة المقابلة مع طفل الروضة.
3. مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال.

نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج التالية :

1. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثواب والعقاب في رياض الأطفال والتفاعل الاجتماعي للطفل.
2. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثواب والعقاب في الأسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل.
3. وجود فروق في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير جنس الطفل في الثواب لصالح الإناث أما في العقاب فلا يوجد فروق، وتبعاً لمتغير تبعية الروضة توجد فروق في الثواب لصالح الرياض الخاصة وفي العقاب لصالح الرياض العامة، وتبعاً لمتغير عمر الطفل في العقاب لصالح (5-6) سنوات أما في الثواب لا يوجد فروق، وقد أظهرت النتائج وجود فروق تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمة في العقاب لصالح مستوى بكالوريا أما في الثواب لا يوجد، وتبعاً لمتغير المؤهل التربوي للمعلمة في الثواب لا يوجد أما في العقاب يوجد

فروق لصالح لا يوجد يليه مستوى معهد، وتبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة في الثواب لصالح (1-5) سنوات وفي العقاب يوجد فروق لصالح (11 سنة فأكثر).

4. وجود فروق في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعاً لمتغير عمر الطفل لصالح (5-6) سنوات، وتبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين في العقاب لصالح مستوى أمي وفي الثواب لا يوجد، وتبعاً لمتغير الترتيب الولادي في الثواب لصالح الطفل الوحيد وفي العقاب لصالح الطفل الأوسط يليه الأول، وتبعاً لمتغير جنس الطفل فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثواب والعقاب لدى الوالدين.

5. وجود فروق في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير (عمر الطفل- تبعية الروضة)، وعدم وجود فروق في التفاعل الاجتماعي تبعاً لمتغير جنس الطفل.

6. وجود فروق في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الوالدين تبعاً لمتغير الترتيب الولادي، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير (جنس الطفل - عمر الطفل).

المقترحات:

تقترح الباحثة في ضوء نتائج البحث مجموعة من المقترحات على النحو التالي:

1. إجراء دراسات طولية تهدف إلى تحديد أثر الثواب والعقاب في مرحلة رياض الأطفال على شخصية الطفل في المراحل التعليمية اللاحقة.
2. إجراء دراسات تجريبية لتحديد أساليب الثواب والعقاب الأكثر ملاءمة لمتطلبات نمو الطفل في هذه المرحلة العمرية.
3. سن واتخاذ قوانين تضبط استخدام الثواب والعقاب في رياض الأطفال تضمن سلامة الطفل النفسية والاجتماعية.
4. إقامة دورات تدريبية وتأهيلية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة لتزويد المعلمات بأساليب تربوية بديلة عن عقاب الأطفال، ولتنمية قدرة المعلمات على تعديل السلوك غير المرغوب فيه وعلى تعزيز السلوك المرغوب فيه في مرحلة رياض الأطفال.
5. إقامة ندوات ومحاضرات بإشراف الروضة لإسراء الأطفال ومعلماتهم، الهدف منها توعية الجهتين بأهمية مرحلة رياض الأطفال في إكساب الطفل التفاعل الاجتماعي لبناء شخصية اجتماعية سليمة في المستقبل، وتزويدهم بالطرائق والأنشطة التي تساعدهم على تحقيق هذا الهدف.

المراجع العربية

- أبو حويج، مروان (2002): المدخل إلى علم النفس العام، دار اليازوري العلمية، عمان.
- أبو دف، محمود خليل (1999): مشكلة العقاب البدني في التعليم المدرسي وعلاجها في ضوء التوجيه التربوي الإسلامي، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد السابع، العدد الأول، غزة.
- أبو دف، محمود خليل (2006): دراسة منهج الرسول في تقويم السلوك وكيفية الاستفادة منه في تعليمنا المعاصر، جامعة الزقازيق، مصر.
- أبو دف، محمود خليل (2007): أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الأبناء من وجهة نظر طالبة الدراسات العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.
- أيوب، أيوب (1997): حوار في التربية، دار المجد للطباعة والنشر، دمشق.
- إبراهيم، عبد الراضي (1988): موقف طلاب التربية من استخدام العقوبة البدنية في حفظ نظام الفصل، دراسات تربوية، المجلد 3، الجزء 14.
- إبراهيم، عبد الستار والدخيل، عبد العزيز بن عبد الله و إبراهيم، رضوان (1990): العلاج السلوكي للطفل، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- أحمد، غريب سيد (1997): علم الاجتماع ودراسة المجتمع، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية.
- أحمد، مي (2012): تقويم واقع ممارسة أسلوب الثواب والعقاب لدى أطفال الرياض للفئة العمرية من (5-6) سنوات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- إسماعيل، محمد عماد الدين (1990): النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، عالم المعرفة، الكويت.
- انجلز، باربرا، ترجمة: فهد بن عبدالله الدليم (1991): مدخل إلى نظريات الشخصية، دار الحارثي للنشر والطباعة، الطائف.
- آل سعيد، تغريد تركي (2001): الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما تدركها الأمهات وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لطفل الروضة بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

- آل مراد، نيراس (2004): أثر استخدام برنامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5-6) سنوات، أطروحة دكتورا، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل.
- باشا، حسان شمسي (2009): كيف تربي ابناءك في هذا الزمان، دار القلم، دمشق.
- بدور، خديجة (2003): العقاب بحث اجتماعي عن الطفل، ط1، دار المعارف، حمص، سورية.
- بديوي، أحمد (1993): الثواب والعقاب في تربية الطفل، شركة السفير، القاهرة.
- بغداد، نورا (2011): فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات والقيم الاجتماعية، كلية التربية، جامعة دمشق.
- بني عواد، عبد المنعم (1994): اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو العقاب وممارسته في المدارس الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- البيه، محسن (1990): المسؤولية المدنية للمعلم، منشورات جامعة الكويت.
- التفتازاني، سعد الدين (1990): مختصر المعاني، دار الفكر، القاهرة.
- تيرثر، جوناثان، ترجمة: محمد سعيد فرج (1999): بناء نظرية علم الاجتماع، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- جابر، جابر عبد الحميد (2000): مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، دار الفكر العربي، مصر.
- الجغيمان، حمد بن عبدالله ومحمود، عبد الحي (2008): علم النفس التربوي، جامعة الملك فيصل.
- جواد، انتصار كاظم (2009): أساليب الثواب والعقاب وأهميتها في عملية التعليم، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- جولمان، دانييل، ترجمة: ليلي الجبالي (2000): الذكاء العاطفي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- حريز، أنجاد هشام (2007): دراسات في عالم الطفل، ط1، دجلة، عمان، الأردن.
- حسن، أسماء عبد الكريم (2002): التعاون بين رياض الأطفال والأسرة في بعض أساليب التنشئة الاجتماعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- حسنين، جمال مجدي (2005): سوسيولوجيا المجتمع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- حسين، طه عبد العزيز (2007): سيكولوجيا العنف المدرسي والعائلي، دار الجامعة الجديدة، إسكندرية، مصر.

- حسين، طه عبد العظيم (2008): استراتيجيات تعديل السلوك للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، درا الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.
- حكمت، بدر (2006): التنشئة الاجتماعية في رياض الأطفال في سوريا، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الحلو، أم حسان (1994): أخطاء تربوية شائعة، دار ابن حزم، بيروت.
- حماد، ابراهيم مصطفى(2012): علم النفس التربوي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حمدي، لميس (2007): دور الأسرة والروضة في تشكيل القيم الأخلاقية للطفل، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- حمصي، انطون (2003): أصول البحث في علم النفس، منشورات جامعة دمشق.
- ذهبية، العربي قوري (2011): العقاب الجسدي والمعنوي للمدرسين وتأثيرهما على ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ في مستوى التعليم المتوسط ومستوى التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، قسم علم نفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر.
- راضي، فوقية محمد (2004): فعالية الإبعاد المؤقت في خفض سلوك العصيان لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية، المجلد العشرون، العدد الأول.
- رزق الله، رندا (2008): العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفاعل الاجتماعي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 24، العدد 1، دمشق.
- الروسان، فاروق (2000): تعديل وبناء السلوك الإنساني، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- رونالد، إنغورث، ترجمة: فتحية السعودي (1995): الطفل الطبيعي، دار المدى، عمان.
- الريماوي، محمد عودة وزميله (2004): علم النفس العام، دار المسيرة للنشر، عمان.
- الزارع، نايف بن عبد (2007): الانتباه والنشاط الزائد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- زريقات، ابراهيم عبد الله(2007): تعديل سلوك الاطفال والمراهقين المفاهيم والتطبيقات، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن
- زريق، معروف (1983): كيف نربي أبنائنا، دار الفكر، دمشق.
- الزنتاني، عبد الحميد (1993): أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا.
- زهران، عبد السلام حامد (1982): علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة.

- الزوج، نادر والهندي، صالح (1999): **التعلم والتعليم الصفي**، دار الفكر للطباعة والنشر، مصر.
- الزيات، فتحي مصطفى (1996): **سكيولوجية التعلم**، دار النشر للجامعات، مصر.
- السعدي، ساجدة عبدا لأمير (2010): **دراسة مقارنة في السلوك الاجتماعي لتلاميذ الصق الأول الابتدائي الملتحقين برياض الأطفال**، دائرة البحث والتطوير، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية.
- سلامة، عبد الحافظ وأبو مغلي، سميح(2002): **علم النفس الاجتماعي**، اليازوري، عمان.
- سلامة، محمد خلف (2007): **لسان المحدثين**، المكتبة الشاملة، الموصل.
- سليمان، سبيت (2009): **أساليب بديلة في توجيه السلوك**، مطابع نقابة المعلمين، دمشق.
- سليمان، نور (2000): **تطور القدرات الشمية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي عند الطفل**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- سمارة، عزيزة والنمر، عصام والحسن، هشام(1999): **سكيولوجية الطفولة**، دار الفكر للنشر، عمان.
- السورطي، يزيد (2003): **اتجاهات معلمات رياض الأطفال في الأردن نحو العقاب البدني**، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 19، العدد الأول، دمشق.
- سيد، جابر (1996): **التكنولوجيا والعلاقات الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- سيف العيسى، جهينة سلطان والغائم، كثم علي(2000): **علم الاجتماع، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع**، دمشق.
- الشربيني، زكريا وصادق، يسرية(1997): **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملتهم**، دار الفكر العربي، مصر.
- الشيباني، عمر محمد(1979): **من أسس التربية الإسلامية**، المنشأة العامة للنشر، طرابلس.
- صالح، سعيدة (2003): **العقاب وأثره على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر.
- صلاح، سمير يونس والرشيدي، سعد محمد (1999): **التربية الإسلامية وتدریس العلوم الشرعية**، مكتبة الفلاح، الكويت.

- ضمرة، جلال كايد و أبو عميرة، يعرب وعشا، انتصار خليل (2007): تعديل السلوك ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- طهطاوي، سيد أحمد(1996): القيم التربوية في القصص القرآنية، رسالة ماجستير منشورة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الظاهر، قحطان أحمد (2004): صعوبات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- الظاهر، قحطان أحمد (2006): تعديل السلوك، دار وائل، الأردن.
- عاقل، فاخر (1996): التربية قديمها وحديثها، المكتبة الظاهرية، دمشق.
- عبد الرقيب، البحيري، وآخرون (1998): سوء معاملة الطفل وعلاقتها بالاضطرابات المدرسية والسلوكية. دراسة قدمت للمؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة أطفال في خطر، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عبد القادر، أحمد (1998): طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- عبد الله محمد، عادل (2003): مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل، دار الرشاد، القاهرة.
- عبورة، محمد (1996): نحو نموذج إجرائي لحواجز التربية و التعليم، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.
- عتروس، نبيل (2010): أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة التواصل، العدد 26، الجزائر.
- العميرة، محمد حسن (2002): المشكلات السلوكية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- عمارة، محمد علي (2008): برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، دار الفتح، القاهرة.
- الغبرة، نبيه (1998): المشكلات السلوكية عند الأطفال، المكتب الإسلامي، بيروت.
- الغصون، منيرة (1992): السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية والذكاء بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه، السعودية.
- غوردين، ليف، ترجمة: غسان دارب نصر (1994): الثواب والعقاب في تربية الطفل، دار معد، دمشق.
- الفتلاوي، سهيلة محسن (2005): تعديل السلوك في التدريس، الشروق للنشر والتوزيع، الأردن

- فروانة، لبيبة سمير (2010): درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأساليب الترغيب و الترهيب كما جاءت في السنة النبوية من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- فطيم، لطفي (1998): نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
- الفندي، عبد السلام عطوة (2003): تربية الطفل في الإسلام، دار ابن حزم، لبنان.
- فؤاد، فيليب (2009): محاولة لإيجاد بدائل للعقاب البدني، المركز القومي لثقافة الطفل، مصر
- القائمى، علي (1998): الأسرة وأطفال المدارس، دار النبلاء، بيروت
- القرعان، أحمد خليل (2004): الطفولة المبكرة خصائصها، مشاكلها، حلولها، دار الإسرء للنشر والتوزيع، الأردن.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2002): الأسس السيكولوجية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- المبيض، مأمون (1997): أولادنا من الطفولة إلى الشباب، المكتب الإسلامي، دمشق.
- محرز، نجاح (2002): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال، مجلة جامعة دمشق، المجلد 12، العدد الأول، دمشق.
- محمود، علي عبد الحليم (1992): تربية الناشئ المسلم، دار الوفاء للنشر والطباعة، المنصورة.
- مختار، وفيق صفوت (2002): سيكولوجية الطفولة، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- مرتضى، سلوى (2001): واقع الثواب والعقاب في رياض الأطفال، مجلة جامعة دمشق، المجلد 17، العدد الأول، دمشق.
- مرسي، أحمد (1998): المعلم والنظام، عالم الكتب، القاهرة.
- المغوش، علا (2011): الترتيب الولادي وأثره على التفاعل الاجتماعي والاستقلالية لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- ملحم، سامي محمد (2001): سيكولوجية التعليم والتعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ملك، بدر محمد (2005): خير الأمور الوسط: التوجيه: ثواب أم عقاب، الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية، وزارة الأوقاف، الكويت.

- منصور، يوسف محمد (2002): التوجيه التربوي من خلال خطاب الرسل لأقوامهم كما جاء في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- موسى، ليلي أحمد (2000): مدى مراعاة معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة أم درغام لمبدأ الثواب والعقاب في تأديب طلابهم، رسالة ماجستير في التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- ناصيف، خالد وعربي كاتبي، محمد عزت (2012): علم النفس الاجتماعي، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
- نصرالله، عمر عبدالرحيم (2004): تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- ياسين، حمدي والموسوي، حسين والزامل، محمد (1997): إساءة معاملة طفل ما قبل المدرسة وخصائصه النفسية، المجلة التربوية، المجلد 14، العدد 55، الكويت.
- يوسف، أحمد (1995): أسس التربية وعلم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- يونس، سمير (2005): تربية الطفل، دار صفاء، عمان.
- يونس، إسعاف (2012): أثر الأنشطة خارج حجرة النشاط في النمو الاجتماعي لأطفال الرياض من الفئة العمرية الثانية (5-4) سنوات من وجهة نظر المعلمات في محافظتي دمشق وريفها، كلية التربية، جامعة دمشق.

المراجع الأجنبية

- Baron , Denis (2003): **Personal–social characteristics and classroom status.**
- Brouwer, Jason J (2010): **Corporal punishment The Theory of planned Behavior and Changing Intentions for Future parenting Techniques,** University of Toled.
- Carollee, Howes (2001): **Can the Age of entry in to child–care and the Quality of child–care predict Adjustment in Kindergarten, Development at psychology – vol (26) No(2) P. 294–305.**
- Cabonneau,Danielle;Nicol, AdelheidA.M (2002): **Emotional Intelligence and Prosocial Behaviors in adolescents ,Psychological reports ;Apr ,vol.90 Issue2,p chart.**
- Dahlke,h, otto (2006): **determinants of sociometric relation Among children in the elementary school,** sociometry.Vol.37,No.1.
- Daniels, Erika(2010): **Creating Motivation Learning Environments – what we can learn from Researchers and Students,** English g ouurnal, v100, n1.
- Deci,E.L and Ryan,M(1985):**intrinsic motivation and self determination in human behavior,** plenum,newYork.
- Douet,Bernard(1990): **Disciplineet punition a l'ecole,**puf,paris.
- Dunn,gudy&Kendrick,carol(2008): **social behavior of young siblings in the family context,** differences between same–sex and differences.
- Feldman,R.S.(1996): **understanding psychology,** McGraw hill, NewYork.
- Grasmick, H.g, Morgan, C.S&kennedy, M.B(1992): **Support for Corporal Punishment in school – A comparison of The effects of Socio economic status and Religion,** social science Q uarately, 77.

- Grusec J E (1999): **Socializing Concern for others in the Home** ,
Development psychology , 27, Mar, 2.
- Honeycutt, Joan K & Soar Robert S(1970): **The Effects of Verbal
Rewards and Punishment on Subject matter Growth of culturally
Disadvantage First Grade Children**– Based on a dissertation by Joan.
- Howes,carollee(1990):**can the age of entry in to child–care and the
quality of child–care predict adjustment in kindergarten
,development at psychology–vol(26)no(2).**
- Holmes,R.M.(1990):**social interaction kindergarten: the rules
friendship** ,the journal of divorce.
- Ibrahim,A,GlickJ. &Ibrahim,R(1991): **the behavioral non aversive
(gentle) teaching approach and its therapeutic applications in
severe behavioral problems**, the Arab Journal of psychiatry. Vol.2.No.
- Johnoson 1, Randall(1999):**Time out: can it control misbehavior?**
Joperd Vo.70_No.8_October.
- john M.levine(2006): **small groups key reading**, psychology
press,NewYork.
- Jone.conking(1985):**sociology,Anintroduction**,Macmillanpublishing,New
York.
- kaplan, Jeffrey p (1995): **psychologists , Attitudes Towards Corporal
punishment** , ph. D. Dissertation, Temple University , U.S.A.
- KaraJ2, theodori(2009): **parents , Beliefs about corporal punishment
of children**, save The children in Albania, Tirana.
- Kenny, D.A. & Albright, L. (2009): **Accuracy in interpersonal
perception**, Asocial relation analysis, psychological Bunetin.
- Koh, Alfie_ **Bribes for Behaving: way Behaviorism Doesn't Help
children Become Good People** –NAMTA Journal_ V 19 – N2 Spr.

- Koh, Alfie (1994): **The Risks of the Rewards**– ERIC Newsletter – Fall Volume 6– Number 2.
- Kemy, ERTY(1987): **Accuracy in interation al perpoption**, Asocaial relation anakaysis, psychology Bunetin.
- Mitchell, Harold Robers (1997): **23 Effects of Nurturing (program in the schools Parenting, children, Behavior management)** , Unpublished issertation , University of Virginina.
- M.suzannezeedyk (2008):**promoting social interaction for individuals with communication impairments**, jessicakingsleypublishers,London.
- Nex,Ropert(1999):**the relation between mother hostile attribution tendencies and children externalizing behavior problems, child development**, vo.70,no.4.
- Neziek, dfgk(1997): **social psychology and Achievement**, Gifed Education al intenternt v 38, n4p(23–42).
- obsorn, Andrew Robert(1996):**Religious leaders, reports of their attitudes and behavior regarding physical punishment** , Unpulished Dissertation , Temple University.
- pang, sun, keung Nichoation (1992): **School climate – AD iscipline view** , Apaper present at the Regional Conference of the **Commonwealth Council for Education administration**, Hong kong.
- polc,pirc(1997):**locus of control and parent reports of preadolescent children’s behavior toward the parent**, the journal of genetic psychology.
- Salovey ,P; Mayer,J.D (1990): **Emotional intelligence, Imagination, Cognition and Personality**,n9,185–211.

- Shumow,lee,vandell(1998): **harsh, firm and permissive parenting in low income families :relation to children's academic achievement and behavior adjustment**, journal of family issues.
- Stein,John(2005): **to punish or not to punish, that is the question**, the international child and youth care network,Issue77.
- Van, Der Zee,KarenI.K.I.van.& others(2012) : **The Relationship of emotional intelligence with academic intelligence and big five**, European Journal of Personality;Mar/apr,vol.p103,23,9 chart.
- vockell,Edward(1991): **corporal punishment: the pros and cons clearing house**,Journal of Educational strategies,issue4.
- wolf gang, Charles H(2004): **An exploration of the differences in prekindergarten, and first grade teachers, beliefs related to discipline when dealing with male and female student s**, Florida state University , Florida, USA, Early child Development and Care, January, Vol. 174.

ملاحق البحث

ملحق رقم (1)

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم : بلا
تاريخ: ٢٠١٣ / /

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة "نجاح واكيم" طالبة في السنة الثانية / ماجستير تخصص "رياض أطفال" بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان " (الثواب والعقاب في الأسرة ورياض الأطفال وتأثيرها في التفاعل الاجتماعي للطفل + دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض من (٤-٦) بمدينة دمشق)" المتعلقة بموضوع دراسته و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / / ١٤٣٤ هـ و ٢٠١٣ / ٣ / ١٨ م

عميد كلية التربية
أ. د. محمد وحيد صيام

الأستاذ المشرف
أ.د. سلوى مرتضى

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : بلا (١ م)

إلى دائرة التخطيط والإحصاء

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / / تاريخ / / ٢٠١٣ م.
يطلب إليكم تسهيل مهمة السيد " نجاح واكيم" لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٣٤ هـ و ٢٠١٣ / ٣ / ١٩ م

مدير التربية
محمد ما رديني

صورة إلى:

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- دائرة التخطيط والإحصاء
- صاحب العلاقة

ملحق رقم (2)

أسماء المحكمين لأدوات البحث

المرتبة العلمية	الاختصاص	اسم المحكم
أستاذ	علم نفس تربوي	أ.د. علي نحيلي
أستاذ	تربية مقارنة	أ.د. فاضل حنا
أستاذ	علم اجتماع عام	أ.د. جلال سناد
أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	د. أحمد الزعبي
أستاذ مساعد	مناهج وأصول تدريس	د. رانيا صاصيلا
أستاذ مساعد	علم نفس اجتماعي	د. محمد عزت عربي كاتبي
أستاذ مساعد	علم نفس معرفي	د. غسان منصور
أستاذ مساعد	الإحصاء في التربية وعلم النفس	د. عزيزة رحمة
أستاذ مساعد	علم نفس صناعي	د. محمد عماد سعدا
مدرس	تقويم وقياس تربوي	د. ياسر جاموس
مدرس	قياس القدرات العقلية	د. رنا قوشحة
مدرس	تشريعات الطفولة ومنظوماتها	د. محمد تركو
مدرس	علم نفس اتصال	د. سليمان كاسوحة
مدرس	علوم موسيقية	د. وائل نابلسي

الملحق رقم (3)

استمارة البيانات الشخصية

الرجاء وضع إشارة (√) عند المعلومة المناسبة من بياناتكم الشخصية:

<input type="checkbox"/>	بكالوريا	<input type="checkbox"/>	معهد	<input type="checkbox"/>	إجازة جامعية	<input type="checkbox"/>	ماجستير	<input type="checkbox"/>	دكتوراه	<input type="checkbox"/>	المستوى التعليمي للمعلمة:
<input type="checkbox"/>	لا يوجد	<input type="checkbox"/>	معهد	<input type="checkbox"/>	إجازة جامعية	<input type="checkbox"/>	دبلوم تأهيل تربوي	<input type="checkbox"/>			المؤهل التربوي للمعلمة:
<input type="checkbox"/>	(5-0) سنوات	<input type="checkbox"/>	(6-10) سنوات	<input type="checkbox"/>	(11 سنة-أكثر)	<input type="checkbox"/>					سنوات الخبرة للمعلمة:
<input type="checkbox"/>	(5-4)	<input type="checkbox"/>	(6-5)	<input type="checkbox"/>							عمر الطفل:
<input type="checkbox"/>	ذكر	<input type="checkbox"/>	أنثى	<input type="checkbox"/>							جنس الطفل:
<input type="checkbox"/>	حكومي	<input type="checkbox"/>	خاص	<input type="checkbox"/>							تبعية الروضة:
<input type="checkbox"/>	أمي	<input type="checkbox"/>	ابتدائي	<input type="checkbox"/>	إعدادي	<input type="checkbox"/>	ثانوي	<input type="checkbox"/>			المستوى التعليمي للأب:
<input type="checkbox"/>	جامعي	<input type="checkbox"/>	معهد	<input type="checkbox"/>	دراسات عليا	<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>	أمي	<input type="checkbox"/>	ابتدائي	<input type="checkbox"/>	إعدادي	<input type="checkbox"/>	ثانوي	<input type="checkbox"/>			المستوى التعليمي للأم:
<input type="checkbox"/>	جامعي	<input type="checkbox"/>	معهد	<input type="checkbox"/>	دراسات عليا	<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>	وحيد	<input type="checkbox"/>	الأول	<input type="checkbox"/>	الأوسط	<input type="checkbox"/>	الأخير	<input type="checkbox"/>			الترتيب الولادي للطفل:

الملحق رقم (4)

بطاقة المقابلة مع طفل الروضة

درجة الموافقة					العبارة	رقم البند	أساليب العقاب في الروضة
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً			
					ضرب الطفل باستخدام اليد.	1	بدني
					ضرب الطفل باستخدام العصا.	2	
					شد أذن الطفل.	3	
					شد شعر الطفل.	4	
					قرص الطفل.	5	
					إيقاف الطفل مع رفع اليدين في ركن الغرفة لفترة محددة.	6	
					لوم الطفل بشكل سري.	7	لفظي
					لوم الطفل بشكل علني.	8	
					الصراخ بوجه الطفل.	9	
					تهديد الطفل بالعقاب.	10	
					السخرية من الطفل بسبب سلوكه الخاطئ أمام الأطفال الآخرين.	11	
					مناداة الطفل بألفاظ غير محببة أمام الأطفال الآخرين.	12	
					استخدام تعابير مثل (أنا لا أحبك).	13	
					حرمان الطفل من اللعب.	14	نفسي
					التهديد بحرمان الطفل من النزاهات والرحلات.	15	
					حرمان الطفل من المكافآت والهدايا.	16	
					استخدام تعبيرات الوجه كإيماءات سلبية.	17	
					إرسال الطفل إلى غرفة الفئة العمرية الأصغر سناً لفترة محددة.	18	
					حرمان الطفل من بعض الحقوق (كإبداء الرأي أو المشاركة في الفعاليات)	19	
					التهديد بعزل الطفل لوحده في غرفة خاصة لفترة محددة.	20	اجتماعي
					إجبار الطفل على الجلوس وحيداً في مقعده لفترة محددة.	21	
					حرمان الطفل من اللعب مع أصدقائه لفترة محددة.	22	
					الكف عن الحديث مع الطفل لفترة محددة.	23	
					تبليغ الإدارة بمخالفات الطفل.	24	

					25	تبلغ أهل الطفل بتصرفات الطفل الخاطئة.
					26	إبعاد الطفل عن الموقف الذي حدث فيه سوء التصرف.
					27	عزل الطفل عن مجموعات العمل في غرفة النشاط لفترة محددة.
					28	تكليف الطفل بإصلاح الخطأ الذي ارتكبه.
					29	إرشاد الطفل إلى السلوك البديل.
					30	نقد السلوك الخاطيء وتقديم البديل الصحيح.
					31	توضيح عواقب السلوك السيئ للطفل.
					32	محاورة الطفل والتدرج به حتى إقناعه بالسلوك الصحيح.

تربوي

درجة الموافقة					العبارة	رقم البند	أساليب الثواب في الروضة
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً			
					1	تقديم قطعة حلوى للطفل.	مادي
					2	تقديم لعبة محببة للطفل.	
					3	وصف الطفل بصفات محببة له (بطل-أمير-شاطر).	لفظي
					4	استخدام معززات لفظية مع الطفل (جيد-ممتاز-أحسن).	
					5	إبداء الاحترام لرأي الطفل.	
					6	منح الطفل درجات إضافية.	رمزي
					7	لصق صورة في دفتر الطفل.	
					8	تعليق لوحة أو عرض عمل قام به الطفل.	
					9	لصق نجوم على جبين الطفل.	
					10	وضع اسم أو صورة الطفل في لوحة المتميزين.	
					11	منح الطفل شهادة تقدير.	
					12	الكتابة على دفتر الطفل.	
					13	منح الطفل نقاط إثابة جديدة.	
					14	الابتسام في وجه الطفل.	اجتماعي
					15	الربت على كتف الطفل.	
					16	توجيه الشكر لوالدي الطفل.	
					17	هز الرأس إعجاباً بما قام به الطفل.	
					18	المسح على رأس الطفل.	
					19	تصفيق الأطفال الآخرين للطفل.	

					مدح الطفل أمام الأطفال الآخرين.	20	
					الطلب من إدارة الروضة مدح الطفل أمام الأطفال الآخرين.	21	
					احتضان الطفل.	22	
					جعل الطفل محور العمل المشترك في غرفة النشاط.	23	
					تكليف الطفل بعمل قيادي.	24	
					تنفيذ رأي أو رغبة الطفل.	25	
					إعفاء الطفل من مهمات إضافية.	26	
					سرد قصة محببة للطفل.	27	
					السماح للطفل بممارسة النشاط الذي يفضله (رسم-تلوين-لعب بالمعجون).	28	
					السماح للطفل بمشاركة المعلمة في الإعداد للدرس.	29	

درجة الموافقة					العبارة	رقم البند	أساليب العقاب في الأسرة
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً			
					ضرب الطفل باستخدام اليد.	1	بدني
					ضرب الطفل باستخدام العصا.	2	
					شد أذن الطفل.	3	
					شد شعر الطفل.	4	
					قرص الطفل.	5	
					لوم الطفل بشكل سري.	6	لفظي
					لوم الطفل بشكل علني.	7	
					الصراخ بوجه الطفل.	8	
					تهديد الطفل بالعقاب.	9	
					السخرية من الطفل بسبب سلوكه الخاطئ .	10	
					مناداة الطفل بألفاظ غير محببة.	11	
					استخدام تعابير مثل (أنا لا أحبك).	12	
					حرمان الطفل من اللعب.	13	نفسي
					حرمان الطفل من ما يحب (تلفاز-كمبيوتر-المصروف).	14	
					حرمان الطفل من النزاهات والرحلات.	15	
					حرمان الطفل من المكافآت والهدايا.	16	
					استخدام تعبيرات الوجه كإيماءات سلبية.	17	
					حرمان الطفل من بعض الحقوق (كحرمانه من ألعابه و أدواته الشخصية).	18	

					19	التهديد بعزل الطفل لوحده في غرفة خاصة لفترة محددة.	اجتماعي
					20	إجبار الطفل على الجلوس وحيداً لفترة محددة.	
					21	حرمان الطفل من اللعب مع أصدقائه لفترة محددة.	
					22	الكف عن الحديث مع الطفل لفترة محددة.	
					23	تبليغ المعلمة بتصرفات الطفل السيئة في المنزل.	
					24	إبعاد الطفل عن الموقف الذي حدث فيه سوء التصرف.	
					25	عزل الطفل عن الجلسات العائلية لفترة محددة.	
					26	تكليف الطفل بإصلاح الخطأ الذي ارتكبه.	تربوي
					27	إرشاد الطفل إلى السلوك البديل.	
					28	نقد السلوك الخاطيء وتقديم البديل الصحيح.	
					29	توضيح عواقب السلوك السيئ للطفل.	
					30	محاورة الطفل والتدرج به حتى إقناعه بالسلوك الصحيح.	

درجة الموافقة					العبارة	رقم البند	أساليب الثواب في الأسرة
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً			
					1	تقديم قطعة حلوى للطفل.	مادي
					2	تقديم لعبة محببة للطفل.	
					3	تقديم جائزة عينية للطفل.	
					4	وصف الطفل بصفات محببة له (بطل-أمير-شاطر).	لفظي
					5	استخدام معززات لفظية مع الطفل(جيد-ممتاز-أحسننت).	
					6	إبداء الاحترام لرأي الطفل.	
					7	لصق صورة محببة للطفل في غرفته.	رسمي
					8	لصق شهادة التقدير على الحائط في غرفة الطفل.	
					9	تقديم كويونات للطفل.	
					10	الرسم على دفتر الطفل.	
					11	الابتسام في وجه الطفل.	اجتماعي
					12	الربت على كتف الطفل.	
					13	هز الرأس إعجاباً بما قام به الطفل.	

					المسح على رأس الطفل.	14	
					تركيز اهتمام الوالدين على الطفل.	15	
					مدح الطفل أمام الأقارب.	16	
					احتضان الطفل.	17	
					تنفيذ رأي أو رغبة الطفل.	18	
					منح الطفل حقوق جديدة.	19	
					إعفاء الطفل من مهمات إضافية.	20	
					اصطحاب الطفل في زيارة للأصدقاء.	21	
					اصطحاب الطفل في رحلة ترفيهية.	22	
					سرد قصة محببة للطفل.	23	
					السماح للطفل بممارسة النشاط الذي يفضله (رسم-تلوين-لعاب بالمعجون).	24	نشاطي

الملحق رقم (5)

مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال

المعلمة الفاضلة/السيد ولي أمر الطفل:.....

بعد التحية

فيمايلي بعض السلوكيات التي تصدر عن الطفل في مختلف المواقف التي يتعرض لها أثناء اليوم المرجو منكم تحديد مدى تطابق هذه السلوكيات على الطفل حتى نتمكن من التعرف إلى حالته عن قرب علماً بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لكن المهم هو التحديد الدقيق لمدى تطابق العبارات المتضمنة بالمقياس على الطفل وذلك من خلال ما يصدر عنه من سلوكيات مختلفة، فإذا كانت العبارة تتطبق تماماً على الطفل ضع علامة (x) أمامها في خانة (نعم)، وإذا كانت تتطبق أحياناً ضع العلامة في خانة (أحياناً)، أما إذا كانت لا تتطبق عليه ضع العلامة في خانة (لا)، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه المعلومات سرية ولن تستخدم إلا بغرض البحث العلمي فقط.

وأشكركم على حسن تعاونكم معنا

م	العبارات	نعم	أحياناً	لا
1	يستطيع إقامة علاقات صداقة تقليدية مع أقرانه.			
2	يشارك مع أقرانه في اللعب.			
3	يفضل أن يكون بمفرده.			
4	تتسم حواراته مع الآخرين بالذاتية أي تنصب على ذاته.			
5	يتمتع بشعبية كبيرة بين أقرانه.			
6	يبدو ودوداً تجاه الآخرين.			
7	ينفجر بكاء إذا لم يحصل على ما يريد.			

			يشكر من يساعده على أداء شيء ما.	8
			يتشبث جسدياً بالآخرين للتواصل معهم.	9
			يهرب من منتصف المحادثة مع الآخرين.	10
			يشعر بالاستمتاع عند وجوده مع الآخرين.	11
			يعمل على جذب انتباه المحيطين به.	12
			يحاول أن يكسب محبة أقرانه.	13
			يخجل من النظر في عيني من يتحدث إليه.	14
			يرفض أية مشاركة من أحد عندما يريد نشاطاً ما.	15
			يعتذر عندما يرتكب أي خطأ تجاه الآخرين.	16
			يعبر عن انفعالاته بشكل واضح.	17
			يتجنب التعاون مع الآخرين ما لم يطلب أحد منه ذلك.	18
			يتضايق من وجوده مع الآخرين.	19
			يتعاطف مع مشاعر الآخرين.	20
			يهتم بإجراء حوار مع أصدقائه.	21
			يشعر بالانزعاج من حركة الآخرين حوله.	22
			يقبل على الألعاب الجماعية.	23
			يحب القيام بالمهام التي يشترك فيها مع أصدقائه.	24
			يستجيب للتعبيرات الوجهية بشكل صحيح.	25
			يتجاهل مشاعر أقرانه.	26
			يدعو أقرانه لمشاركته في النشاط الذي يقوم به.	27
			يتقبل لوم أصدقائه له.	28
			يحاول الابتعاد عن الآخرين.	29
			تسره الأعمال التعاونية مع الآخرين.	30
			يستجيب للإيماءات الاجتماعية (كالإشارة باليد وحركة الرأس)	31
			يغضب عندما يقترب منه شخص آخر.	32
			يتعاون مع الأطفال في استعمال الألعاب.	33
			يقدم المساعدة لمن يطلب منه ذلك.	34

			يعبر عن آرائه لغيره من الأطفال.	35
			يحاول التقرب من أي طفل يراه.	36
			متسامح مع الأطفال الآخرين.	37
			ذو وجه باسم وبشوش.	38
			يستخدم لغة مهذبة مع الأطفال الآخرين.	39
			يمتلئ بالحماس عند وجوده مع الأطفال الآخرين.	40
			يحاول الاندماج بالجماعة.	41

The summary of research in English:

Research problem:

Some studies related to the child have shown that the reward and punishment followed by the child's parents and teachers in kindergarten, affect the child's personality and in his growth of cognitive, emotional and social. and the social interaction consider an correlated aside to the process of social development, therefore the reward and punishment in the family and kindergartens probably affect the social interaction of the child, especially in the early stages of his life because it is the stage of forming and an important developmental stage in the evolution of the child's personality. As a result of previous information, the research problem restricted in the following question:

What is the effect of the reward and punishment in the family and kindergartens in the social interaction of the children?

The importance of research:

The importance of research emerges from the following points:

1. The importance of the reward and punishment as one of the oldest and most commonly used educational means by the parents and teacher in bringing up their child.
2. The importance of the role that the family and kindergartens performing in the process of the social bringing up of the child.
3. Spreading the social and psychological problems on children caused by the random use of the reward and punishment by the parents and teachers.
4. The importance of social interaction and the necessity of developing it at the kindergarten's child as a correlated aside to the process of social development.
5. The lack of studies that discussed the subject of research, in terms of connecting between the variables that will be studied in this research (within the limits of the researcher's knowledge).
6. What is expected to be present in this research from results may be useful to propose recommendations to adjust the usage of the

reward and punishment so as to contribute positively to achieve the proper social interaction of the child.

Research objectives:

The objectives of the research are represented in:

1. Defines the relationship between the reward and punishment in kindergartens and the social interaction of the children.
2. Defines the relationship between the reward and punishment in the family and the social interaction of the children.
3. Defines the differences in the reward and punishment of teachers according to the variable (didactic level of teachers- educational qualifying of the teachers- number of experience years of the teachers- age of child- gender of child- the dependency of the kindergarten).
4. Defines the differences in the reward and punishment of parents according to the variable (didactic level of parents- age of child- gender of child- birth order of the child).
5. Defines the differences in the social interaction for rewarded and punished children from the viewpoint of teachers according to the variable (age of child- gender of child- the dependency of the kindergarten).
6. Defines the differences in the social interaction for rewarded and punished children from the viewpoint of parents according to the variable (age of child- gender of child- birth order of the child).

Research hypotheses:

1. There is no significant statistical relationship between reward and punishment in the kindergartens and social interaction for children.
2. There is no significant statistical relationship between reward and punishment in the family and social interaction for children.
3. There are no significant statistical differences between reward and punishment at the teachers according to the variable (age of child- gender of child- the dependency of the kindergarten- didactic level of teachers- educational qualifying of the teachers- number of experience years of the teachers).

4. There are no significant statistical differences between reward and punishment at the parents according to the variable (age of child- gender of child- didactic level of parents- educational qualifying of the teachers- birth order of the child).
5. There are no significant statistical differences in the social interaction from the viewpoint of teachers according to the variable (age of child- gender of child- the dependency of the kindergarten).
6. There are no significant statistical differences in the social interaction from the viewpoint of parents according to the variable (age of child- gender of child- birth order of the child).

Research sample:

The number of the research sample's members reached to (600) boy and girl and their parents and teachers, from the origin of (22410) boy and girl from the public and private kindergartens, in the province of Damascus for the academic year 2012-2013, the sample has been withdrawn by the simple random method.

Research method:

The current research depended on the analytical descriptive approach, because the research discusses realistic phenomenon, and must be studied as it is in realty, and this method studying the phenomenon and describing it in scientific analytical and accurate description, and helps to get more accurate results that help in the decision-making processes and supports the research purposes.

Research Tools:

1. Personal data application form for the children of the sample and their teachers and their parents, disposed by the researcher.
2. The interview card with the kindergarten's child.
3. The scale of the social interaction for children.

Research results:

The research found the following results:

1. There is significant statistical relationship between reward and punishment in the kindergartens and social interaction for child.

2. There is significant statistical relationship between reward and punishment in the family and social interaction for child.
3. There are differences in reward and punishment at the teachers according to the variable of gender of child in reward in favor of females but in punishment there are no differences, and according to the variable of the dependency of the kindergarten There are differences in reward in favor of private kindergartens and in punishment in favor of public kindergartens, and according to the variable of the age of child in punishment in favor of (5-6) years but in reward there are no differences, the results has showed the existence of differences according to the variable of didactic level of the teacher in punishment in favor of the level of baccalaureate but in reward there are no differences, and according to the variable of educational qualifying of the teacher in reward there are no differences but in punishment there are differences in favor of there isn't then to institution level , and according to the variable of number of experience years of the teacher in reward in favor of (1-5) years and in punishment in favor of (11 years and above).
4. There are differences in reward and punishment at the parents according to the variable of the age of child in favor of (5-9) years, and according to the variable of didactic level of the parents in punishment in favor of the level of illiterate and in reward there are no differences, and according to the variable of birth order of the child in reward in favor of the only child and in punishment in favor of the middle child, then the first one, and according to the variable of the gender of child the results has showed that there aren't any differences which have statistical significant in reward and punishment at the parents.
5. There are differences in the social interaction from the viewpoint of teachers according to the variable (age of child- the dependency of the kindergarten), and There aren't differences in the social interaction according to the variable of gender of child.
6. There are differences in the social interaction from the viewpoint of parents according to the variable of birth order of the child, and there aren't differences according to the variable of (age of child- gender of child).

The recommendations and suggestions:

Researcher suggests in light of the research's results a set of suggestions as the following:

1. Conducting longitudinal studies aiming to determine the effect of reward and punishment in kindergarten on the child's personality in subsequent stages of education.
2. Conducting experimental studies to determine the most suitable methods of reward and punishment to the requirements of the growth of the child at this age.
3. enacting and adopting laws that regulate the use of reward and punishment in kindergartens to ensure the psychological and social safety of the child
4. Conducting training and qualifying sessions for the kindergarten's teachers during the service teachers to provide teachers with educational methods instead of children punishment, and to develop the ability of the teachers to modify the unwilling behavior and to promote the willing one in the stage of kindergartens.
5. Conducting symposiums and lectures to the families of the children and their teachers under the supervision of the kindergarten, its aim to raise awareness of the both sides in the importance of the kindergartens stage to provide the child with the social interaction to build healthy social personality in the future, and provide them with the methods and activities that will help them to achieve this goal.

Damascus university

Faculty of education

Department of child rearing



Reward and punishment in the family and kindergartens and their impact on social interaction for children

**Afield study in a sample of children garden between
(4-6 years) in the city of Damascus**

**Research presented to obtain a master's degree in child
rearing**

Prepared by

Najah Qaisar Wakeem

Supervision by

Prof. Salwa Murtada

The professor of child rearing