مجلة روافد
للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية
المجلد 04 (02) ديسمبر 2020 ص ص 237-255

إمكانية تفضيل الطفل لجماعة الرفاق
(رؤية تحليلية استنادا على نظرية روتر)

The Potential of child's peer group preference
(an analytical view based on Rotter's theory)

إبراهيمي كوثر*
دكتوراه من جامعة محمد خيضر – بسكرة (الجزائر)
البريد الالكتروني: brahimi895@gmail.com

تاريخ الإيداع	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2020/05/20	2020/06/23	2020/12/01

الملخص:

تسعى هذه الورقة البحثية لتقديم رؤية تحليلية نوظف من خلالها نظرية جوليان روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي. وما تقدمه من مفاهيم حول كيفية حدوث سلوك معين من بين عدة سلوكات موجودة في رصيد الشخص التي اكتسبها من خلال عديد الخبرات الحياتية، من خلال مدى تفضيل الشخص لنتيجة معينة وإدراكه لاحتمال كون تلك النتيجة مُرضية؛ من أجل فهم ظاهرة الانتماء للجماعات المختلفة في حياة الفرد التي تعد ضرورة تلبي عديد الاحتياجات النفسية والاجتماعية، بداياتها تكون ضمن المراحل المبكرة من عمر الشخص. حيث تحتل جماعة الرفاق أهميتها التدريجية ضمن سياقات تفاعلية مختلفة؛ تحديدا قد يرجح خلالها الطفل هذه الجماعة بتبني أنماط من السلوك المنافية لمعايير أسرته ذات الأولوية للأهمية المفترضة.

الكلمات المفتاحية: *جماعة الرفاق ؛ الطفل ؛ نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي؛ إمكانية السلوك.*

Abstract:

This paper aims to put forward an analytical view enabling for the implementation of the cognitive social theory of Julian Rotter and the concepts it provides concerning the occurrence of a particular behavior, from among existing behaviors, acquired during

* **المؤلف المرسل**

various life experiences, and resulting from the individual's preference of a particular outcome and his perception of the possibility of acceptance of this outcome; it also aims to understand the phenomenon of affiliation to different groups in the individual's life, which is considered as an exigency for satisfying various psychological and social needs, the beginning of which will be during the early life stages where the peer group occupy gradually an important place within various interactivity contexts, here, for example, the child will precisely prefer a particular group through adopting patterns of behavior endowed with prior assumed importance but contrary to the norms of his family.

Keywords: *Peer group; Child; Cognitive social learning theory of Rotter; Potential Behavior*

مقدمة:

إن الشيء المميز في مرحلة الطفولة هو غلبة صحبة الوالدين على الرفاق، ليحدث التحول التدريجي مع التقدم في العمر وتصبح جماعة الرفاق أكثر جاذبية من الوالدين الذين تقل أهميتهم تدرجيا من هذه الناحية، حيث تتغير مفاهيم المراهق عن الصداقة المتشكلة في وقت الطفولة، وتصبح من الزمالة القائمة على أساس الاشتراك في نشاطات معينة، مع قليل من التبادل العاطفي، إلى عملية تفاعل عاطفي أعمق قد يصل في كثير من الأحيان لغلبة صحبة الرفاق على الوالدين. وهذا قد يتفق إلى حد ما مع ما بينه محمد، هاني، ووحيد (2009: 198)، إلا أنه أكد في المقابل على "أن جماعة الرفاق المتشكلة في الطفولة لها تأثير يترك أثاره على مراحل العمر المتأخرة، والطفل في مراحله النمائية يبدأ بالابتعاد التدريجي عن أسرته والانتماء أكثر إلى الرفاق خصوصا مع قضائه وقتا طويلا سواء داخل أو خارج المدرسة أو الرفاق الذين يختارهم من جيرانهم المقربين"، خاصة مع انخفاض كثافة الروابط القرابية حسب تأكيد ليلة (2006: 53-59) التي تربط الأسرة الحضرية النووية بسياقها القرابي المحيط لتلعب الجيرة دورا بالغا وبديلا، وأضاف في ذلك إلى أن مرحلة الطفولة تمثل مرحلة مستترة لأن ظاهرها يشير إلى فترة آمنة قليلة المشاكل، إلا أنه على الصعيد الاجتماعي يتحرك الطفل نحو الاستقلال بذاته بعيدا عن

الوالدين والاستعانة بالغير فيما يخص نشاطاته، فيوسع علاقات الصداقة ومعارفه ليخرج من عالمه الضيق (عالم الأسرة) إلى عالم أوسع منه وهو عالم جماعة الرفاق.

هذا إن دل على شيء فإنه يدل على وجود تأثير لجماعة الرفاق في مرحلة الطفولة قد يمتد حتى لمراحل متقدمة ويتطور الارتباط بها أكثر فأكثر خاصة مع قابلية الطفل للتشكل كإحدى الخواص المميزة لهذه المرحلة. وبالمثل نجد أن ما أكده فيرنون إلين Vernon Allen (نقلا عن: قطامي، 2014، 258) من خلال كتابه المعنون بالأطفال كمعلمين (Children as Teachers) من أن: "الرفاق يشكلون مصادر تعليمية كنماذج أقوى في الأثر، والتعلم والفهم من المصادر الأخرى". وكذلك طارق (2015: 193) الذي يرى أنه في الغالب ما تتعارض القيم والاتجاهات السائدة بين جماعة الرفاق مع قيم واتجاهات الوالدين، والتي عادة ما تقابل بالرفض من الوالدين لكونها تمثل تهديدا للقيم التي يحافظون عليها، ويتفق معه في ذلك الباحثين الخولدة ورستم (2010: 77) في أن: " أن الطفل في حالة التعارض بين معايير جماعة الرفاق مع معايير الوالدين، فإنه يختار الامتثال لمعايير الرفاق". وهذا ما قد يطرح إشكالا لا يرتبط فقط بمسألة مدى تأثر الطفل من عدمه، بقدر ما يتعلق بنمط السلوكات التي يكتسبها في حال تحقق هذا التعارض الذي قد ينتهي باختيار إتباع سلوكات جماعة الرفاق دون ما تمليه الأسرة من ضوابط ومعايير.

وعلى الرغم أنه يصعب الجزم بأن لجماعة الرفاق في مرحلة الطفولة القوة والتأثير الأكبر مقارنة بالأسرة، تماما كما لا نقدر على نفي تأثيرها في هذه المرحلة العمرية الهامة من حياة الفرد، ما يجعلنا نفكر في احتمالية تفضيلها على الأسرة، وتفسير ذلك يحتاج لإطار نظري منطقي يتبنى مفهوم الاحتمالية ويستعرض الطريقة التي يكتسب من خلالها الأفراد أنماط سلوكهم ويختارون في ظلها أن يسلكوا طريقا دون آخر.

وإن ما تقدمه نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لجوليان روتر (Social Cognitive Theory of Julian Rotter)، كما وضح غازدا كورسيني (1986) من تفسير لحدوث

أنماط السلوك النوعية، من خلال طرحها لنموذج يشرح كيف يقع الاختيار على السلوك النوعي بوصفه أفضل تركيب بين القيمة والتوقع (Value and Expectancy)، يجعل منها الأنسب في تفسير الوضعية المطروحة، التي نحاول توضيحها من خلال عناصر مترابطة في الطرح تكشف لنا عن مدى وجود احتمالية لتفضيل الطفل لجماعة رفاقه، وكل ما يحدد لنا هذه الاحتمالية في ضوء نظرية روتر كما أشرنا سلفا.

1. جماعة الرفاق وإمكانية التفضيل

تتعدد الجماعات التي ينتمي إليها الفرد خلال تعاقب مراحله العمرية، وكل نوع من هذه الجماعات يلعب أدورا مختلفة على عدة مستويات، حيث تعود البدايات الأولى لتشكيل علاقات اجتماعية إلى مرحلة الطفولة، نظرا للانفتاح المبكر للأسرة المعاصرة على العالم الخارجي كإشراك الطفل في دور الحضانة أو نوادي معينة، ومدى السماح للاختلاط بأطفال الجيران، وكذلك للتطور النمائي الاجتماعي للطفل في هذه المرحلة العمرية. لذلك أطلق كوهلبرغ Kohlenberg (نقلا عن: عبد الرحمن، 2001: 315) على المرحلة العمرية من 4 إلى 6 سنوات بالمرحلة التبادلية حيث يدخل الطفل في إطار علاقات تبادلية لكن مع سيادة الذاتية لديه، وبالمثل ذكر أبو سريع (1993: 69-70) أن سوليفان Sullivan وصف المرحلة العمرية 4 سنوات بمرحلة بداية التفاعل، الاهتمام والمشاركة مع الأطفال الآخرين خلال اللعب، وأما جيزل Gesell فقد حددها بين الثالثة والرابعة لتتطور بشكل أفضل في سني الثامنة والتاسعة، في حين أشار سويف Suife بدوره إلى بزوغ قدرة الطفل على عقد علاقات مع الأطفال الغرباء المماثلين له في العمر.

لكن من وجهة النظر المقابلة وضح علي (2011: 24) أن: "المرحلة الحقيقية لبزوغ أهمية الجماعة في حياة الطفل تكون ابتداء من 6 سنوات فأكثر، حيث ينتقل فيها الطفل من البيت إلى المدرسة". ما يعني أنها سنة الاندماج الحقيقي، وما اندماجه في أقل من هذا السن إلا عبارة عن تجمعات تخلو من التفاعل الحقيقي حتى وإن كان في إطار

دور الحضانة، وهذا ما أكده فرويد Freud وإريكسون Erikson (نقلا عن: عبد الرحمن، 2001: 112)، حيث تبزغ هذه القدرة على عقد علاقات مع الرفاق من خلال تغيير الدافع الجنسي المهدد إلى أهداف مقبولة مثل اللعب في إطار فترة تعرف بفترة الكمون التي تبدأ في سن السادسة، أي أن النشاط الجنسي يتحول لأنشطة اجتماعيه، وعليه يأخذ الرفاق أهمية كبيرة ضمن أنشطة الطفل. وعموما وعلى حد تعبير عبد الله وخليفة (2001) فالأسرة تهيمن على الفرد في بدء حياته، ليتسع الأفق الاجتماعي للطفل في حدود الجماعة الأولية، فيشارك رفقاءه في ألعابهم، ويصادق جيرانه، ثم تنمو دائرة نشاطه الاجتماعي فتشمل بعض الجماعات الثانوية كالمدرسة، وتخف بذلك حدة اتصاله المباشر بالمنزل.

وبالرغم من أن الحاجة إلى جماعة الرفاق تنسب للمراهقين الذين يرغبون في الاستقلالية الانفعالية، والتحرر من الوالدين، ويتجهون للرفاق من أجل الدعم والإشباع العاطفي كما ذكر إبشتين Epstein (نقلا عن: شريم، 2009: 266-268) وأن حاجة الأطفال لرفاق اللعب هي للمشاركة في النشاطات أكثر من الاعتماد الرئيسي عليهم للحصول على الحب والعاطفة الذي يحصلون عليه من والديهم، إلا أنها قد تكون مجالا فاعلا ومؤثرا لا يقل في أهميته عن تلك العلاقات المتشكلة في المراهقة أو حتى العلاقات المتشكلة داخل الأسرة، خاصة مع تميز المناخ الاجتماعي لعلاقة الطفل برفاقه كما ذكر أبو سريع (1993: 50) بعدة خصائص فريدة تجعل الطفل يشعر بقدر أكبر من القوة في علاقاته مع رفاقه بالمقارنة مع والديه أو إخوته، حيث يميل فيها الإخوة الأكبر إلى تبني أدوار الوالدين أو الراشدين بما تحمله من رغبة في الضبط والسيطرة، أما عند اللعب مع الرفاق تتساوى مراكز الأطفال وتزيد فرص التنافس في نشاطات تتسم بالندية، وفي هذا المناخ يتحرر الطفل من الآراء المفروضة عليه من الوالدين؛ أي تتسم هذه العلاقات بخاصية التبادلية، وليست السلطوية حسب ما أكد الطوباسي (2011) وبذلك تقوم هذه

العلاقة المتوازية ذات اتجاهين على المشاركة المتبادلة، وتتيح للطفل وفق ما ذكرت آل سرور (2010) فرصة التفاعل الاجتماعي واكتساب مجموعة من الأنماط السلوكية بعيدا عن عملية الضبط والمراقبة.

إذن كل هذه الخصائص تجعل من جماعة الرفاق مناخا متميزا عن فضاء الأسرة، خاصة مع قضاء النشء وقتا معتبرا في التواجد مع رفاقه سواء في الحي أو المدرسة أو أماكن أخرى، هذا التميز يزيد من تأثيرها على الطفل والذي ينقسم إلى نوعين؛ تأثير إيجابي، من خلال مساهمتها في عمليات التنشئة الاجتماعية، وتيسيرها لاكتساب العديد من القدرات والسمات الشخصية المرغوب فيها اجتماعيا، ومد الطفل بإدراك واقعي لذاته بالمقارنة بالآخرين، وتبصيره بمعايير السلوك الاجتماعي الملائم في مختلف المواقف. أضاف لها روبين Rubin (نقلا عن: أبو سريع، 1993: 48-49) عددا من التأثيرات الأساسية كإتاحة الفرصة أمام الطفل لتعلم المهارات الاجتماعية، إذ تقتضي المهارة الاجتماعية توافر القدرة على التخاطب الناجح مع الأطفال الآخرين، مما يستلزم بدوره قدرة الطفل على تخيل نفسه كما يراه رفاقه في موقف التفاعل خاصة وأن الأسرة لا تهيئ فرص تعلم تلك المهارات، لأنها تجعل التخاطب أبسط مما ينبغي لأطفالها من خلال تلبية حاجاته قبل أن يعبر الطفل لفظيا عنها.

أما النوع الثاني من التأثير هو الجانب السلبي، من خلال تبني الطفل سلوكيات واتجاهات وحتى عادات خاطئة تتعارض مع قيم الأسرة التي هي انعكاس لقيم المجتمع بشكل عام، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمالات تكرار هذه السلوكات في المواقف المماثلة نتيجة الامتثال لمعايير جماعة الرفاق، الذي يلعب دورا بالغ الأهمية في التأثيرات السلبية لهذه الجماعة نتيجة حرص الطفل على كسب القبول بين زملائه حتى وإن كانت غير متفقة مع آرائه وتفضيلاته الشخصية. وقد فطن إبشتين Epstein (نقلا عن: أبو سريع، 1993: 55-56) للتأثير نفسه حيث أقر أن العلاقات الاجتماعية تقتضي المجاراة

وبالتالي فإنها تحد من الحرية في التعبير عن الذات والتفكير المستقل، والسلوك القيادي والطموح الشخصي، كما تعلم استجابات غير صحية مثل التملق وتشويه الوقائع بهدف المحافظة على العلاقة بالرفاق وإرضاء الآخرين.

كما ذكر الحاجز (2002: 16) إلى ما يشكل أكثر خطورة على الطفل "كتبنيه لسلوكات منحرفة وشاذة كإيذاء المجتمع وأفراده، وإيقاع الضرر بهم، والاعتداء عليهم وعلى ممتلكاتهم. وزيادة على ذلك تعاطي المخدرات، والتدخين، وشرب الكحول". خصوصا إذا توفرت عوامل أخرى مؤثرة من أبرزها فقدان الرعاية الأسرية، أو الفقر الشديد، أو القسوة الزائدة، وغيرها من العوامل التي تدفع الطفل إلى تبني سلوكيات رفاقه المنحرفة التي يجد فيها تخفيفا لمتاعبه وصراعاته، وهذا ما أكده جلوك Glock (نقلا عن المطيري، 2006: 58) في دراسته على 500 طفل جانح أن 492 من هؤلاء الأطفال ما نسبته 98.4 بالمائة لم يرتكبوا الجناح بمفردهم إنما بمشاركة مع آخرين.

إن الدوافع التي تجعل من الطفل يفضل إتباع ما تم طرحه من سلوكات، خاصة الخاطئة والخطيرة منها مقارنة بما قد تطرحه أسرته من سلوكات أكثر توازنا، تخضع في تحليلها لعدة عوامل متداخلة قد تفسر في إطار توجهات نظرية مختلفة؛ ولعل الأنسب في تقديرنا هو نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لجوليان روتر التي تتعدى كونها نظرية في التعلم الاجتماعي فقط، إلى نظرية في الدافعية والمعرفة والمواقف، نظرا لتأثر صاحبها بعديد المنظرين، الذين ظهرت أفكارهم في الكثير من أبحاثه مثلما أشار غازدا (1986: 186–199) من المحللين النفسيين فرويد Freud وآدلر Adler، ومنظري التعلم التجريبيين هيل Hull وتولمان Tolman، ومنظرين سلوكيين ثورندايك Thorndike، واطسون Watson، وسكينر Skinner، ومنظر الجشطلتية كورت ليفين Kurt Levin، إضافة إلى تأثره كذلك بأفكار كانتور Kantor، موراي Murray، كوتو Coutu، برونزويك Brunswik وسلمون آش Asch. لذلك تعتبر قوة مُوحدة موجودة في علم النفس، حظيت باعتراف

الكثير من الباحثين كقاعدة علمية متسعة، لها ركائز نظرية واسعة ساعدت في بناء توجه فكري جديد ومميز عنها.

والذي يزيد من أهميتها هو تأكيدها على الجانب الاجتماعي للفرد، فالعلاقات الاجتماعية التي يعيشها الفرد مع غيره وتفاعلاته الاجتماعية لها دور بارز من وجهة نظر روتر في تحديد سلوكه في إطار ما يمر به من مواقف اجتماعية نوعية مختلفة، حيث يتعلم القواعد البسيطة الرابطة بين السلوك والتعزيز وقيمته والتوقع، ومن ثم يعمم هذه المبادئ الأولية على محيطه الأوسع، وقد اصطلح روتر على هذه العملية بمفهوم إمكانية السلوك الذي يعني وفق ايتمانEatman (2008: 28) إلى احتمالية قيام الفرد بسلوك معين تبعا لما يقود له هذا السلوك من مخرجات ومدى الرغبة في تلك المخرجات، موضحا ذلك من خلال معادلة محورية مبسطة تتمثل في: $BP = \int (E \& RV)$، حيث يمكن أن تقرأ هذه المعادلة: "إمكانية السلوك Behavior Potential هي دالة للتوقع expectancy وقيمة التعزيز Reinforcement Value". وعليه ففي حال ما كانت كل من قيمة التعزيز والتوقع مرتفعة كما وضح فاردانيان Vardanyan(2011: 328)، ستكون إمكانية السلوك مرتفعة، أما إن كان أحدهما أي التوقع أو قيمة التعزيز منخفضا فإن إمكانية السلوك ستكون منخفضة.

أما في حال وجود مجموعة من أنماط السلوك المرتبطة وظيفيا فإن مفهوم إمكانية الحاجة Need potential يجري استخدامه. وهو يشير إلى الإمكانية المتوسطة لمجموعة من أنماط السلوك المرتبطة وظيفيا لنفس المعززات أو لمجموعة مشابهة من هذه المعززات، صياغة معادلتها كالتالي:$NP = \int (FM\&NV)$،أي إمكانية الحاجة Need potential هي دالة حرية الحركة Freedom of movement وقيمة الحاجة Need value (غازدا وكورسيني، 1986).

وعلى العموم فإن مفهوم الإمكانية لا يضعنا فقط في دائرة إثبات أو تأكيد وجود غلبة صحبة الرفاق على الوالدين، بقدر ما يقدم لنا كذلك تفسيرا لسبب ذلك التفضيل إن

حدث فعلا في حياة الطفل. وبما أن إمكانية السلوك حسب روتر ترتبط بكل من قيمة التعزيز والتوقع، فستتطلب عملية إسقاط هذه المعادلة على الوضعية المطروحة مناقشة هذين المفهومين من خلال ما يتضمنه العنصر الموالي.

2. محددات التفضيل بين التوقع وقيمة التعزيز:

إن أهمية نوع الاهتمام الذي يتلقاه الطفل من الجماعة كحاجة نفسية تحدد توجه الطفل نحو رفاقه أو والديه، حيث أن الطفل الذي يقابل بالإهمال السلبي من قبل الوالدين هو الأكثر ميلا لرفاقه عن الطفل الذي يقابل بالاهتمام والرعاية الايجابية لذلك يقول بكسنستين Bixensteine (نقلا عن: إسماعيل، 2010: 602-603): "إن الزيادة الملحوظة في عدد الصغار الذين ينضمون إلى الجماعات التي تقوم بالسلوك المضاد للمجتمع لا تفسر على أساس أنه تقدم في ولاء لجماعته أو زيادة في تقديره لها، وإنما هو في الواقع نتيجة طبيعية لعدم الاقتناع الذي يشعر به نحو سلطة الكبار عليه، وقيمتهم عنده، ومدى حكمتهم وعدالتهم وحسن نيتهم نحوه، فالرفاق لا يكسبون الطفل من والديه، بل الذي يحدث في الواقع هو أن الوالدين يخسران طفلهما على الأقل إلى حين".

ما يمكن أن نستنتج منه تميز جماعة رفاق الطفل بقوة أكبر من خلال آلية التدعيم الاجتماعي الذي يعد أحد مسيرات الاقتداء، فترتفع احتمالات صدور الاستجابة المشاهدة عندما يتوقع الشخص تلقي التدعيم عليها، وتنخفض عند توقع العقاب، ويعرف هذا الأسلوب حسب الخواجة (2011: 62) بالضبط المقنع الذي يحدث من خلال "الوسائل الاجتماعية التي تقنع الأفراد للالتزام بالقوانين، كالانتماء للجماعة والجزاء الاجتماعي ذا الشكل المعنوي لذلك كلما كانت الجماعة محببة للفرد زادت فعالية وسائلها". وفي نفس السياق يرى عفيفي (2011: 70) أن "الأفراد يتجنبون السلوك المكلف ويتطلعون إلى التعظيم الدائم للفائدة التي لا ترتبط بالضرورة بالعائد المادي، وإنما تتعلق بمصادر معنوية بحتة كالبحث عن القبول الاجتماعي، والاستقلال والأمن، والمساواة، وتجنب الغموض في

التفاعل". وهذا المنطلق يتفق مع تفترضه نظرية التفاعل الرمزي الذي يسمى " مفترض الاختيار الرشيد أو العقلاني" حسب جامع (2010: 184) حيث يختار الفرد البديل الأكثر عقلانية من بين عدة بدائل على أساس تحقيقه لأقصى المنفعة بأقل التكاليف الممكنة، لذلك أشار إسماعيل (2010: 602) إلى أن المواقف التي تتصل بالولاء للجماعة أو تحمل المسؤولية نحوهم أو الشجاعة فإن الطفل يميل إلى مخالفة والديه. وهذا ما يراه موراي Murray (نقلا عن: الدريدي، 2010: 15) في "أن الحاجة هي التي تجعل الفرد يبدل من المواقف غير المشبعة إلى المواقف المشبعة"؛ ما يعني أن الفرد في مقارنته بين الجماعتين من حيث الإشباع سيفضل من توفر له المواقف الأكثر إشباعا، وهنا المبدأ نفسه الذي أشار إليه جوليان روتر في نظريته للتعلم الاجتماعي المعرفي في جزئية قيمة التعزيز، الذي يرى أنها ترتبط بطريقة تقييم الفرد للحدث من ناحية كونه معززا أو لا، حيث أكد على أهمية تفضيل المعزز في إطار مفهوم القيمة Value.

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

وبارتباط خاصية التفضيل بالقيمة يصبح تعريف قيمة التعزيز كما وضح روتر Rotter (نقلا عن: غازدا وكورسيني، 1992:1986): "درجة تفضيل المرء ورغبته في حصول تعزيز ما، إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز الأخرى البديلة متساوية". وخصائص القيمة بذلك هي خصائص قيمة التعزيز التي تتحدد وفقا للحاجات السيكولوجية ولها علاقة ارتباطية وظيفية بأشكال التعزيز الأخرى، حيث تتضح هذه العلاقة في ثلاث صيغ:

– تعميم مثير أولي primary Exciting generalization: فالطفل على سبيل المثال قد يتعلم إعطاء قيمة سلبية لنوع من الحلوى، وعلى أساس المشابهة المطلقة يكره الطفل نوعا معينا من الطعام لأنه مخلوط بطريقة تشبه شكل الحلوى. (غازدا وكورسيني، 1986: 211–212).

– تعميم مثير قائم على التوسط Exciting generalization based on Mediate : أي أن الفرد يتعلم أن عدة أنماط من السلوك تكون متساوية وظيفيا، لأنها جميعا تقود إلى نفس التعزيز. فإذا كان الصراخ والركل والسلوكيات الأخرى المشابهة تؤدي جميعها إلى تعبيرات عن الانزعاج من جانب أحد الوالدين، فسينشأ بعض التكافؤ الوظيفي بين هذه السلوكيات. والتعزيز القوي الإيجابي أو السلبي، لأحد هذه السلوكيات سيؤثر على إمكانية حدوث أي من السلوكيات الأخرى ذات العلاقة الوظيفية بدرجة أكبر من تأثيرها على إمكانات السلوكيات غير المرتبطة وظيفياً (Rotter, 1954).

– تعميم تغيرات التوقع Changes expectancy generalization: عندما يحدث شكل من بين أشكال التعزيز المرتبطة وظيفيا، فإنه سوف يؤثر على توقعات الفرد المعني بحدوث الأشكال الأخرى (Rotter, 1954 ؛ غازدا وكورسيني، 1986).

وتتسم قيمة المعزز و"احتمالاته المتنوعة" بالتفرد، وقد ترتبط عادة بنواتج وتوقعات تبدو غريبة كأن يربط الشخص شديد العدوانية السلوك العدواني بقيم مرتفعة من التعزيز،

وتوقعات مرتفعة بالحصول على المعزز، بينما يربط الشخص الجبان شديد الكف الفعل العدواني بنواتج سلبية، تتعلق بقيمة تصرفه على هذا النحو، وما يرتبط بذلك من توقعات.

والتوقع هنا يعني به روتر "الاحتمال الذاتي الذي يرى الفرد بموجبه أن تعزيزا ما من أشكال التعزيز سوف تحدث لدى قيامه بسلوك معين في موقف معين" (ملحم،2001: 317). وتختلف التوقعات في عموميتها أو مداها، ويتضح ذلك من خلال المثال الذي وضحه رامسدن Ramsden (2013: 194؛ 410) في حال "أن الطفل فشل في جلب انتباه وعاطفة والده فسيطور بعد ذلك توقعا عاما حول الرفض"، وقد أكد روتر أن "التوقعات الخاصة أو النوعية تكون قابلة للتعديل بسهولة عن طريق إحداث تغييرات طفيفة في الموقف الذي يوجد فيه الفرد، أما التوقعات المعممة فهي أكثر اتساقا وثباتا عبر المواقف المختلفة، ولذلك فهي أقرب إلى مفهوم السمات" (أبو أسعد، 2010: 139)، وبالتالي فإن أهمية التوقعات المعممة تتجسد في تسهيلها للتكيف مع المواقف الجديدة، في حال كان السلوك مناسب، وقيمة التوقعات الخاصة في أنها تمكننا من ضبط سلوكنا في الموقف. ويتحدد التوقع بعوامل مختلفة ذكرها جريج وآخرون Gerrig et al (2011: 506) تتمثل في:

- تاريخ الشخص في مجال التعزيز، بما في ذلك عوامل الحداثة، النمذجة، إدراك الشخص لطبيعة صلة الوصل السببية بين السلوك والتعزيز، فإذا قادت ممارسات الطفل مثلا إلى مكافآت في الماضي، سيملك بذلك قوة في التوقع تقود بدورها إلى المكافأة مجددا.
- تعميم التوقعات من سلاسل السلوك والتعزيز الأخرى ذات العلاقة، حيث يستدعي الأفراد توقعاتهم المحددة والخاصة إلى المواقف المختلفة التي يواجهونها في الحياة. وفي نفس الوقت يطورون الكثير من التوقعات العامة حول مدى إمكانيتهم التحكم في المكافآت التي سيحصلون عليها.

والصيغة الأوسع مدى لتصور التوقع يطلق عليها اسم حرية الحركة Freedom of movement والتي عرفها روتر Rotter (1954: 33) بأنها توقع الحصول على الرضا الايجابي كنتيجة لارتباطه مع مجموعة من السلوكات الموجهة نحو بلوغ هذه المجموعة الارتباط الوظيفي مع المعززات، وبذلك تقل حرية الحركة إذا كان له توقع مرتفع للفشل أو العقاب كنتيجة للسلوكات التي حاول الفرد من خلالها الحصول على المعززات التي تشكل حاجة محددة.

وعليه يصبح الافتراض القائل بأن إشباع الحاجات النفسية في مواقف مختلفة ضمن الجماعة وحصول الطفل على المعززات ذات القيمة بالنسبة له، تجعله يطور توقعا عاما حول مدى إمكانيته التحكم في المكافآت التي سيحصل عليها، والتي تشكل حاجات محددة ضمن الجماعة من جهة وحول مدى إمكانية الجماعة توفير ما يرغب فيه من جهة أخرى، وبذلك ينتقل أثر القيمة على الجماعة نفسها أي تصبح ذات قيمة كونها مصدرا للاشباعات الأكثر قيمة بالنسبة للطفل، خاصة في حال ميل بعض الأسر إلى استخدام آلية الضبط القهري، وإساءة استخدام الوسائل التربوية بما يوحي للطفل بعدم أهميته، أو في حال غياب الحوار والمناقشة التي تتيح للطفل إشباع حاجاته لمعرفة ما يحيط به من مواقف جديدة أو غامضة، أو بتعريضه للإهمال ما يجعل من الأسرة بيئة فقيرة لإشباع الحاجات النفسية المختلفة؛ كلها عوامل تساهم في زيادة جاذبية جماعة الرفاق التي تتميز كما أشرنا سلفا بالتساوي في الأدوار وتحرر الطفل من السلطوية.

والاشباعات تفهم في إطار الحاجات النفسية التي اختلف العلماء في تصنيفها نتيجة اختلاف توجهاتهم النظرية؛ فنجد مثلا نظرية محددات الذات SDT Self-Determination Theory تفترض حسب القطناني (2011: 14-25) ثلاث حاجات نفسية أساسية لجميع مراحل نمو الفرد وهي: الحاجة إلى الاستقلالية، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى الكفاءة. وإشباع هذه الحاجات يحدد العمليات النمائية، وتبني الفرد لمعايير وقيم وسلوك

الجماعة، وإن إشباع أحدها أو اثنين منها لا يكفي، كما أن إشباعها يتطلب وجود حاجات أخرى كالحاجة للحب والمودة، والحاجة للإنجاز، والحاجة للأمن، هذه الأخيرة التي تعد من بين الحاجات الأساسية من وجهة نظر ماسلو في هرمه للحاجات على غرار الحاجات النفسية التي تأخذ صفة الاجتماعية والثانوية (الحب والانتماء، تقدير الذات، تحقيق الذات) والتي يرى أنها لا تعمل بشكل منفرد وإنما ضمن الجماعة، وإشباعها مرغوب به بدرجة أكبر من الحاجات الدنيا (الفيزيولوجية والأمن)، هذا على الرغم من أن الأمن النفسي كما أكدت الدريدي (2010: 29-39) يرتبط هو الآخر بوجود الجماعة من خلال إحساس الفرد بالراحة والتقبل الاجتماعي، وهو حسب أبراهام ماسلو يتضمن الشعور بالانتماء والألفة والمكانة ضمن الجماعة عدا كون الشخص محبوبا وغير مهدد بالقلق أو الخطر أو النبذ. ونفس الشيء ينطبق على الحاجة للتقدير الذي ينظر له ماسلو من اتجاهين؛ الأول من حيث الرغبة في الانجاز والكفاءة والثقة بالنفس والقدرة على الاعتمادية، والثاني يتضمن الرغبة في الحصول على الأهمية والإعجاب من قبل الآخرين. وإضافة إلى الحاجات النفسية أشار فورسيث Forsyth (نقلا عن: العتوم، 2008: 69) إلى الحاجة للمعرفة والمعلومات التي تساعد على التعريف بالمواقف الغامضة والحديثة بالمعايير الموضوعية للحكم والمقارنة الاجتماعية.

وفي نفس سياق التفرد في قيم المعززات والتوقعات حسب روتر فهو لا يقتصر على التفرد الشخصي فحسب، بل إنه تفرد أيضا بالنسبة للموقف، ومن ثم ليس للسلوك وما يرتبط به من توقعات واحتمالات الناتج نفسه في الموقف نفسه، لذلك يعد الموقف السيكولوجي من أهم متغيرات نظرية روتر Rotter نوضحها من خلال العنصر الموالي.

3. دور الموقف السيكولوجي:

أكد روتر Rotter (2013: 169-170) على أن الوضع التفاعلي بين الشخص والبيئة هو ما قد تم التطرق إليه من قبل العديد من الباحثين أمثال ليفين 1935 Levin،

كانتور Cantor 1924، موراي Mury 1938، كوتو Cotto 1949 في المجال الاجتماعي، برانسويك Brunswick 1943 في مجال الإدراك. لكن انشغالهم بطبيعة التعلم من البيئة أبعدهم عن مفهوم الموقف السيكولوجي، الذي يتميز كما أكد آلن Allen (2009: 105) "بطريقة خاصة بالنسبة للشخص، ويسمح له بأن يصنفه أو يضعه في فئات مواقف معينة بما يميزه عن غيره من المواقف الأخرى"، وإن أهميته ترتبط بتدخله في تحديد إمكانية حدوث السلوك المقيدة بنوع الموقف، وبالتوقع المبني على درجة حداثة الموقف؛ حيث يعمم الفرد حسب روتر Rotter (2013: 170-172) من خبراته الماضية نتيجة غموض الموقف الحديث مقارنة بآخر يكون فيه تشابه كبير من تجربة ماضية بالنسبة للشخص.

وإن أهمية الخبرات السابقة ترتبط بتعلم الفرد لكون بعض الاشباعات أكثر احتمالا من غيرها في بعض المواقف، وبذلك يمد الموقف السيكولوجي الفرد بأدلة لتوقعاته بأن سلوكه سوف يؤدي إلى النتائج المرغوب فيها (روتر، 1984: 109)، وهذا يعني أنه ينبغي أن يحسب حساب المحتوى أو الإطار الذي يتم في السلوك، لأن الطريقة التي يرى فيها الإنسان الموقف تؤثر على قيمة كل من التعزيز والتوقع، ومن ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما (غابري وأبو شعيرة، 2009: 105).

إذن مسألة تفضيل الطفل لسلوكات جماعة رفاقه خاصة تلك المنافية لمعايير الأسرة في مرحلة عمرية يفترض أن يكون فيها الأسرة هي الأقرب، يعود إلى اكتساب تلك الجماعة قيمة مميزة كبناء كلي إضافة إلى ما يرتبط بكل موقف ضمنها من تحقيق لتوقع الطفل بالحصول على ما يرغبه من اشباعات مدركة أو غير مدركة، وبذلك قد تصبح هذه الجماعة خطرا مهددا للطفل في حال تعلم سلوكات منافية لمعايير المجتمع أو تشكل له إيذاء قد يستمر حتى فترة المراهقة وما بعدها.

بالمقابل هذا لا يعني بالضرورة أن الطفل يتبع جماعته في كل الحالات، فقد يتدخل الموقف السيكولوجي ليحدد المعنى النفسي الذي يكتسبه الطفل عن التفاعل مع الرفاق وعليه يستجيب بالسلوك الذي تعلم أنه سوف يؤدي إلى أعظم إشباع في مواقف دون أخرى، ما يضع احتمالية أن يتجنب الطفل إتباع بعض السلوكات انطلاقا من تقييمه له ومن تعميمه عبر المواقف السابقة التي توفر له بعض الأدلة لتوقعاته بأن سلوكه يؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها أو غير المكافأة والإشباع.

4. خاتمة:

من الصعب نفي احتمالية تأثير جماعة الرفاق في مرحلة الطفولة التي قد تصل في بعض الأحيان إلى احتلال مكانة بديلة للأسرة في حال توفرت عوامل مساعدة، وما قد تم مناقشته من تحليل لتفضيل الطفل لجماعة رفاقه من خلال ما تقدمه نظرية روتر من مفاهيم يبقى في إطار الاحتمالية وليس التأكيد، ومسألة النفي أو الإثبات لا تتأتى إلا بدراسات امبريقية تسعى لاختبار العلاقة الارتباطية والتجريبية للتفاعل بين جماعة الرفاق والطفل في إطار افتراضات هذا التوجه النظري، وتناقش نمط السلوكات الأكثر اكتسابا من خلال ذلك التفاعل (كالعقائد الدينية والاتجاهات العميقة مثلا أو تلك التي تؤدي إلى الإشباع العاجل مثل التدخين والتغيب عن المدرسة وتعاطي المخدرات).

وبذلك قد يشكل الطرح النظري من خلال هذا المقال دليلا معرفيا يحتاج لاختبار عملي ضمن دراسات نفسية واجتماعية ميدانية، على أن هذا الطرح لا ينفي كذلك ضرورة تواجد الطفل ضمن جماعة من الرفاق كتطور تتطلبه المرحلة النمائية لكن الأهم هو توجيهه لاختيار ما يتوافق مع المعايير الواضحة التي يتبناها من خلال ما يتعلمه ضمن أسرته، التي من الضروري كذلك أن تلجأ لاستخدام وسائل تربوية متوازنة تجمع بين التوجيه والتدريب والتعليم وتوعية الطفل وبين إشباع مختلف الحاجيات النفسية حتى لا تكون جماعة الرفاق بديلا مهددا للطفل.

5. قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

الحاجز، فؤاد (2002). العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة. ***مجلة الجامعة الاسلامية.10(2)***. استرجع من موقع:
https://doi.org/https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJHR/article/view/1269

الخواجة، محمد (2011). ***المشكلات الاجتماعية -رؤية نظرية ونماذج تطبيقية-***. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

الخولدة، ناصر، و رستم، رسمي (2010). ***الأسرة وتربية الطفل***. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الدريدي، هدى (2010). الحاجات النفسية للتلاميذ المتأخرين دراسيا بمدينة الأبيض وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، ***رسالة دكتوراه***، *جامعة الخرطوم، السودان.* استرجع من موقع: http://khartoumspace.uofk.edu/handle/123456789/11903

الطوباسي، عدنان (2011). ***المراهق وتأثير الأقران في حياته***. استرجع من موقع:
http://wfsp.org/%D9%85%D9%82%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA-%D9%88%D9%85%D8%B4%D8%A7%D8%B1%D9%83%D8%A7%D8%AA/%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%A8%D8%A7%D8%A8/4034-

العتوم، عدنان يوسف (2008). ***علم نفس الجماعة – نماذج نظرية وتطبيقات عملية -***. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.

القطناني، علاء (2011). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات. ***رسالة ماجستير***، *جامعة الأزهر-غزة، فلسطين.* استرجع من موقع:
http://www.alazhar.edu.ps/Library/aattachedFile.asp?id_no=0044753

المطيري، عبد المحسن (2006). العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض. ***رسالة ماجستير***، *جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.* استرجع من موقع:
https://library.nauss.edu.sa/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=10616

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2010). ***علم نفس الشخصية***. الأردن: عالم الكتب الحديث.

أبو سريع، أسامة (1993). ***الصداقة من منظور علم النفس***. الكويت.

إسماعيل، محمد (2010). ***الطفل من الحمل إلى الرشد***. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

آل سرور، نورة (2010). ***جماعات الرفاق الالكترونية***. المملكة العربية السعودية.

آلن، بامب (2009). ***نظريات الشخصية: الارتقاء، النمو، التنوع***. (كفافي. علاء الدين، النيال. مايسة، سالم. سهير، مترجم). عمان: دار الفكر.

جامع، محمد (2010). ***علم الاجتماع الأسري وتحليل التوافق الزواجي والعنف الأسري***. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.

روتر، جوليان (1984). ***علم النفس الاكلينيكي***. (هنا.عطية، ونجاتي. محمد، مترجم). استرجع من موقع: http://www.j4know.com/j4know_book_view.php?ip_n=325

شريم، رغدة (2009). ***سيكولوجية المراهقة***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

طارق، عامر (2015). ***المؤسسات التربوية في الوطن العربي ودورها في تنشئة وتربية الطفل – خلقيا، اجتماعيا، سياسيا***–. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، محمد السيد (2001). ***نظريات النمو – علم نفس النمو المتقدم*** –. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الله، معتز، وخليفة، عبد اللطيف (2001). ***علم النفس الاجتماعي***. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عفيفي، عبد الخالق (2011). ***بناء الأسرة والمشكلات الأسرية المعاصرة***. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

علي، علي (2011). ***المشكلات السلوكية للأطفال وسبل الوالدين في مواجهتها***. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

غابري، ثائر أحمد، و أبو شعيرة، خالد محمد (2009). ***سيكولوجيا النمو الانساني***. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

غازدا، جورج إم، وكورسيني، ريموند جي. (ديسمبر 1986). ***نظريات التعليم – دراسة مقارنة***–. (علي، حسين حجاج؛ عطية، محمود هنا، مترجم). الكويت: عالم المعرفة.

قطامي، يوسف (2014). ***نمو شخصية الطفل***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ليلة، علي (2006). ***الطفل والمجتمع – التنشئة الاجتماعية وأبعاد الانتماء الاجتماعي*** –. الاسكندرية: المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، ابراهيم؛ وهاني، يونس؛ ووحيد، حافظ. (2009). ***ثقافة الطفل***. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ملحم، سامي محمد (2001). ***سيكولوجية التعلم والتعليم – الأسس النظرية والتطبيقية*** –. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الأجنبية:

Eatman, T. A. (2008). ***Student Variables Contributing to Program Completion in Career School Sector For-profit Schools***. ProQuest(North Texas). Retrieved from: https://www.semanticscholar.org/paper/Student-Variables-Contributing-to-Program-in-Career-Eatman/4732843b074c241624e49cf5163b1ccb44e5c251

Gerrig, R. J; Zimbardo, P. G; Campbell, A. J; Cumming, S. R., & Wilkes, F. J. (2011). **Psychology and Life** . Pearson Higher Education AU. Retrieved from https://books.google.dz/books?id=1CLiBAAAQBAJ&pg=PA506&dq#v=onepage&q&f=false

Ramsden, P. (2013). ***Understanding Abnormal Psychology: Clinical and Biological Perspectives***. UK: Sage. Retrieved from: https://books.google.dz/books?id=bz31EGmrJcYC&printsec=frontcover&dq=Pamilla+Ramsden+2013&hl=ar&sa=X&ved=0ahUKEwi-4KaPhPjfAhXi1-AKHacdClgQ6AEIKjAA#v=onepage&q=Pamilla%20Ramsden%202013&f=false

Rotter, j. (1954). ***Basic Concepts. Social learning and clinical psychology***. NJ, US: Prentice-Hall, Inc: Englewood Cliffs. Retrieved from : http://dx.doi.org/10.1037/10788-005

Rotter, J. (2013). ***The psychological situation in social learning theory***. In D. Magnusson, & D. Magnusson, Toward A Psychology of Situations: An Interactional Perspective. U.S.A: Psychology Press. Retrieved from: https://books.google.dz/books?id=bWrqy9CdXZEC&pg=PA443&dq=Rotter+psychological+situation&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi8sY6c5oHgAhUk8uAKHURaBeEQ6AEIQjAD#v=onepage&q=Rotter%20%20&f=false

Vardanyan, V. (2011). ***Panorama of Psychology***. Central Milton Keynes, [U.K.]: AuthorHouse UK . Retrieved from: https://books.google.dz/books?id=q_23H6AtR2AC&pg=PA327&dq#v=onepage&q&f=false.