بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

جامعة أم القرى

كلية التربية بمكة المكرمة

الدراسات العليا

نموذج رقم (٨)

إجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية بعد إجراء التعديلات المطلوبة

الاسم الرباعي : هلال بن بخيت معجب الزهراني **الكلية:** التربية

القسم :علم النفس **الدرجة العلمية** : الماجستير **التخصص:** علم نفس نمو

عنوان الأطروحة : " النمو المعرفي لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين بمرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة "٠

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد ٠

بناء على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة عاليه والتي تمت مناقشتها بتاريخ ١٢/ ٣/ ١٤٢٢هـ بقبول الأطروحة بعد إجراء التعديلات المطلوبة ، وحيث أنه قد تم عمل اللازم ٠ فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة متطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه ٠

أعضاء اللجنة

المشرف	مناقش خارجي	مناقش داخلي
د٠ محمد بن حسن محمد عبد الله	د٠ أحمد السيد محمد إسماعيل	د٠ حسين بن عبد لفتاح الغامدي
التوقيع:	التوقيع:	التوقيع:

رئيس قسم علم النفس

د٠ حسين بن عبد الفتاح الغامدي

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم علم النفس

٣٠١٠٢٠٠٠٠٣٨٩٥

النمو المعرفي لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين بمرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة

إعداد الطالب

هلال بن بخيت معجب الزهراني

اشراف الدكتور

محمد بن حسن محمد عبد الله

دراسة مقدمة لقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة ام القرى بمكة المكرمة
كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس
تخصص : علم نفس / نمو

١٤٢١هـ / ١٩٩٩م

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة : النمو المعرفي لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين بمرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة

أهداف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين النمو المعرفي والجنوح وذلك من خلال المقارنة بين عينة من الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة ، كما تهدف إلى الكشف عن الفروق بين الجانحين حسب أنماط الجريمة ومستوياتهم العمريه المختلفة .

منهج الدراسة : أتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي .

الأدوات المستخدمة : اختبار مراحل بياجية للنمو العقلي ترجمة وتقنين حسن حسين زيتون (١٩٨٥م)

عينة الدراسة : ٩٩ حدثاً من الأحداث المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بجدة خلال شهر شعبان من عام ١٤٢١هـ ، وعينة عشوائية مماثلة من المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة.

أساليب التحليل : استخدمت عدد من الأساليب للتحقق من فرضيات هذه الدراسة ومنها :

- T-test للتحليل باستخدام الدرجات .
- كا٢ للتحليل باستخدام المراحل .
- اختبار مان وتني للتحليل باستخدام المراحل .
- اختبار كروسكال والس .
- تحليل التباين أحادي الاتجاه للدرجات .

نتائج الدراسة : انتهت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي بين الجانحين وغير الجانحين .

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي بين الجانحين وفقاً لأنماط جنوحهم

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين من فئات عمريه مختلفة.

وبناء على نتائج الدراسة فقد تم اقتراح عدد من التوصيات حول الأساليب التي يجب إتباعها للتعامل مع الأحداث سواء في البيت أو في دور الرعاية ودور الملاحظة التي يجب إجرائها في المملكة العربية السعودية والوطن العربي .

الطالب	المشرف	عميد الكلية
هلال بن بخيت الزهراني	د. محمد بن حسن محمد عبد الله	أ.د. محمود بن محمد كسنلوي

إهداء

إلى والدي يرحمه الله

وإلى والدتي أطال الله في عمرها وأمدها بالصحة والعافية ووفقها لخيري الدنيا والآخرة .

إلى أخي مسفر حفظه الله الذي غرس في قلبي حب المعرفة .

وإلى أخي مبارك تغمده الله برحمته وأسكنه فسيح جناته . . .

وإلى أبنائي الدكتور / يحي وأحمد وأنور وفهد . . أهدي لكم ثمرة جهدي . .

وإلى بناتي / أهدي لكن ثمرة جهدي . . . .

إلى من شدت أزري وصبرت كثيراً من أجلي تقديراً ووفاءً وتفهماً ومشاركة ، إلى الشمعة المضيئة في مسيرتي العلمية والعملية زوجتي المخلصة ورفيقتي في مشوار حياتي أهدي لك ثمرة جهدي هذا مع الشكر والتقدير ،،،،،

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد . .

فأحمد الله الذي وفقني في إتمام هذا العمل الذي أسأله تبارك وتعالى أن ينفع به أبنائنا إنه سميع مجيب ، ثم إن الاعتراف بالفضل لذويه وشكرهم أمر من أمور ديننا الحنيف لذلك فأنني أتقدم بالشكر والثناء إلى أستاذي الفاضل سعادة الدكتور/ محمد بن حسن عبد الله المشرف على رسالتي إذ بذل جهداً كبيراً في توجيهي وإرشادي منذ أن كانت هذه الأطروحة فكرة حتى تمت بلورتها في صورتها النهائية

كما أتوجه بالشكر إلى كل من سعادة الدكتور / محمد بن جعفر جمل الليل وسعادة الدكتور / هشام مخيمر اللذين تفضلا بمناقشة الخطة وإبداء الملاحظات البناءة التي استفدت منها في إعداد هذه الدراسة .

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الفاضل سعادة الدكتور / حسين بن عبد الفتاح الغامدي رئيس قسم علم النفس الذي علمني أفضل تعليم ، ووجهني أفضل توجيه ، وبذل الكثير من الجهد والوقت في سبيل إرشادي ووقف بجانبي وشجعني على المضي قدماً في إخراج هذه الدراسة ، فمهما قدمت من كلمات الشكر والثناء فلن أوفيه حقه فجزاه الله خير الجزاء على ما أسداه من نصح وإرشاد وتفضله بقبول هذه الدراسة والمشاركة في مناقشتها .

كما أتقدم بالشكر إلى أستاذي الفاضل سعادة الدكتور / أحمد السيد محمود إسماعيل على تفضله بقبول هذه الدراسة والمشاركة في مناقشتها فجزاه الله عني خير الجزاء .

كما لا يفوتني أن أشكر مدير عام التعليم بمنطقة مكة المكرمة ، ومدير التعليم بمحافظة الطائف ، ومدير التعليم بمحافظة جدة . الذين يسروا لي تطبيق أدوات دراستي في بعض المدارس التابعة لهم .

كما أشكر مديري المدارس الثانوية والمتوسطة ووكلاءها ومعلميها الذين أسهموا في تذليل كل الصعاب التي واجهتني أثناء تطبيق أدوات الدراسة على عينة من مدارسهم .

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى مدير عام الشئون الاجتماعية بمنطقة مكة المكرمة ومدير دار الملاحظة بجدة الذين يسروا لي تطبيق أدوات دراستي على طلاب دار الملاحظة بجدة .

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ / عيضة عثمان العوفي مدير متوسطة عبد الله بن رواحه سابقاً ومدير متوسطة حطين حالياً على مواقفه معي أثناء تفرغي لدراستي العليا وتذليل كل الصعاب التي واجهتني فله مني الشكر ووافر التقدير.

كما أتقدم بالشكر إلى الأستاذ / إبراهيم محسن القرشي مدير متوسطة عبد الله بن رواحه حالياً على جهوده المبذولة في تيسير كل السبل لإكمال مشوار دراستي فله مني جزيل الشكر والعرفان وللزملاء بمدرسة عبد الله بن رواحه المتوسطة وكل زميل شارك أو ساهم في هذا العمل ولو بجزء يسير وأسأل الله أن يجزيهم عني خير الجزاء .

الباحث

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة :	
- مقدمة..... -	٢
- تحديد المشكلة وتساؤلات الدراسة	٤
- أهمية الدراسة.....	٥
- مصطلحات الدراسة	٦
- حدود الدراسة	٩
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولاً : النمو المعرفي :.....	١١
- المصطلحات الأساسية في نظرية بياجية	١٤
- مراحل النمو المعرفي عند بياجية	١٨
ثانياً : جنوح الأحداث :	٤٥
- مفهوم جنوح الأحداث	٤٥
- مشكلة جنوح الأحداث	٥٠
- رعاية الأحداث في المملكة العربية السعودية	٥٠
- البرامج والأنشطة الموجودة في دار الملاحظة الاجتماعية	٥٤
- إجراءات إنهاء إقامة الحدث	٥٥

ثالثاً : الدراسات السابقة	٥٦
التعليق على الدراسات السابقة	٦٩
- فروض الدراسة	٧٠
الفصل الثالث : منهج وإجراءات الدراسة :	٧١
- مجتمع وعينة الدراسة	٧٢
- أدوات الدراسة.....	٧٣
منهج وإجراءات الدراسة	٧١
- الأساليب الإحصائية	٧٧
الفصل الرابع : تحليل النتائج وتفسيرها	٧٨
- الخلاصة	٨٧
- التوصيات والمقترحات	٨٨
- المراجع العربية	٩١
- المراجع الأجنبية	٩٧
- الملاحق	٩٨

الفصل الأول

- المقدمة .
- مشكلة الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- مصطلحات الدراسة .
- حدود الدراسة .

مقدمة :

الحمد لله الذي ماخلقنا إلا لنعبده . فالعبادة أعظم وسيلة أمام البشر للتفكير والتدبر والمعرفة ، فجعل في خلق السموات والأرض آيات لأولي الألباب ، وجعل الليل والنهار خلفة لمن أراد أن يتذكر أو أراد شكورا ، وجعل في أنفسنا آيات لنا لكي نتذكر ونعتبر ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم . وبعد :

يعد الجانب المعرفي من المفاهيم الأساسية التي تلعب دوراً مهما في تكوين سلوكيات وشخصية الفرد . واهتمت الدراسات والأبحاث في العلوم النفسية بالجانب المعرفي . وقد برز عدد من العلماء في هذا الجانب . ويعد العالم السويسري جان بياجيه من أبرز العلماء الذين تناولوا بالدراسة العلمية الجانب المعرفي ، حيث احتلت أعماله القسط الأكبر ، ليس من المنظور الكمي فحسب ولكن بالدرجة الأولى من المنظور الكيفي . فقد أثرى بياجيه دراسات النمو المعرفي بحقائق علمية موضوعية متوصلاً إلى أن النمو المعرفي للطفل يمر عبر سلسلة من المراحل ، وكل مرحلة تعد وحدة ذات كيان منفرد ووظيفة دالة للتفاعل المستمر بين القوى الداخلية والخارجية (عبد الرحيم، ١٩٨٧م) .

ولّما كانت وجهة النظر المعرفية من أهم الاتجاهات المفسرة لشخصية الفرد فقد توالت الدراسات العلمية المنطلقة من هذا الجانب ، ومن هذه الدراسات :

[بول وساير ، ١٩٧٢ ؛ بيرني ، ١٩٧٤ ؛ غنيم ، ١٩٧٤؛ بيرد ، ١٩٧٦؛ فيجوتسكي ، ١٩٧٦؛ توق ، ١٩٨٢؛ الكند ديفد ، ١٩٨٣، زيتون، ١٩٨٥؛ عبد الرحيم ، ١٩٨٦؛ علي ، ١٩٨٧؛ هنري وماير ، ت . د؛ بدران ، ١٩٨٩؛ ج نيرنر، ١٩٩٠؛ واردز ورث ، ١٩٩٠؛ المقوشي ، ١٤١٢] .

إلا أن هذه الدراسات السابقة تناولت الجانب المعرفي عند الأسوياء ، ولم تشر أي دراسة على حد علم الباحث عن الجانحين ، علماً بأن وجهة النظر المعرفية Cognitive Perspective من أهم الاتجاهات المفسرة للجنوح في الوقت الحاضر .

كما يرى رواد هذا الاتجاه أن كسر معايير المجتمع تعبر عن أفعال لا أخلاقية Immorel Actiones مرتبطة إلى درجة كبيرة بالنمو المعرفي Cognitive Development بصفة عامة . (الغامدي ، ١٩٩٨) .

كما أن معرفة مراحل النمو المعرفي لدى المتعلم من المتطلبات الأساسية لإنجاح العملية التعليمية برمتها ، وأداة تربوية مهمة للمعلمين وواضعي البرامج والأساليب التعليمية والمشرفين على التربية والتعليم بصفة عامة ، حيث يكشف النمو المعرفي عن استعدادات المتعلم وسلوكياته باعتبارها الهدف الأول من العملية التعليمية ودعامة البناء التنموي لحضارة أي أمة .

ولافتقار الدراسات التي تناولت النمو المعرفي لدى الجانحين ، وشعوراً بأهمية هذا الاتجاه ، فقد تصدى الباحث لهذا الموضوع في دراسته محاولاً التأكد من صدق نظرية بياجية في تتابع النمو المرحلي .

كما تعمد في هذه الدراسة المقارنة بين الأسوياء والجانحين من حيث النمو المعرفي الذي يصل إليه أفراد العينة كما ستتضح في فصول هذه الدراسة .

والله ولي التوفيق ،،،،،

الباحث

تحديد المشكلات وتساؤلات الدراسة :

الجنوح مشكلة يعاني منها الكثير من المجتمعات ، وترتبط هذه المشكلة بالعديد من العوامل الاجتماعية والشخصية المؤثرة على الأفراد والتي تلعب دوراً كبيراً في انحرافهم عن الطريق الصحيح . والجناح درجة شديدة من السلوك العدواني وتنتشر هذه المشكلة بين بعض المراهقين في المدارس المتوسطة والثانوية ، ويعد النمو المعرفي أحد العوامل المؤثرة في سلوك الفرد

ونحن في المملكة العربية السعودية مجتمع لنا خصوصيتنا من حيث العادات والتقاليد إذا قارنا ذلك بمجتمعات أخرى من خلال معرفته بهذه المشكلة. إلا أنه من خلال النقلة الكبيرة والسريعة في الثقافة واتساع الرقعة الاجتماعية فإن هذه الدراسة تحاول استقصاء العلاقة بين النمو المعرفي والجنوح ،

وذلك من خلال التساؤلات التالية :

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين في النمو المعرفي بمنطقة مكة المكرمة ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين في النمو المعرفي وفقاً لأنماط الجنوح في منطقة مكة المكرمة ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين في النمو المعرفي في مستويات عمرية مختلفة في منطقة مكة المكرمة ؟

أهمية الدراسة :

يشير (السدحان ، ١٤١٧) إلى أن مشكلة جنوح الأحداث في تزايد مستمر وبخاصة في الفترة الأخيرة التي تزداد تعقيداً مع تفاقم الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية على مستوى العالم ، بالرغم من بساطة هذه المشكلة في المجتمع السعودي عند مقارنتها بالدول الغربية وحتى بعض الدول العربية ، وذلك لتمسك المجتمع السعودي بالشريعة الإسلامية وتنشئة الفرد فيها التنشئة الإسلامية ابتداء من الأسرة ، وكذلك الوسائل التعليمية والتربوية المتمثلة في المناهج المدرسية ، إلا أنه رغم ذلك فإننا نلاحظ التزايد المستمر في أعداد الجانحين المودعين في دور الملاحظة المختلفة في أنحاء المملكة منذ إنشائها ، وقد أشارت الإحصائيات إلى تزايد عدد الجانحين من ٥٦٣ حدث عام ١٤٠٩هـ إلى ١٧١٥ حدث عام ١٤٢١هـ ، ولعل السبب في ذلك يعود إلى التطور الهائل الذي تعيشه المملكة والناتج عن النمو الاقتصادي الهائل وما أدى إليه من تغيرات اجتماعية وثقافية .

وحيث أن هناك عدداً من الدراسات التي تناولت بعض جوانب الشخصية للفرد الجانح في العالم العربي بصفة عامة وفي المجتمع السعودي بصفة خاصة في حدود علم الباحث مثل : (توق ١٩٧٨، الغامدي ١٩٨٤، مدبولي ١٩٨٦، الغامدي ١٩٨٩، الشرقاوي ١٩٩٧، الغامدي ١٩٩٨) .

كما أن هناك كثيراً من الدراسات العربية والمحلية التي تناولت النمو المعرفي على عينة سوية منها دراسة : (أرناؤوط ١٩٨٢، بدران ١٩٨٩، شحادة ١٩٨٩، السر ١٩٨٩، علي ١٩٩٠،المقوشي ١٩٩٢، عمر ١٤١٨) إلا أن الباحث لم يطلع على أية دراسة سابقة تتناول النمو المعرفي لدى الجانحين مما دفعه إلى البحث في هذا المجال .

وعلى ذلك فإن هذه الدراسة تستمد أهميتها من عدة جوانب أهمها :

- تعد هذه أول دراسة تجرى على حد علم الباحث في العالم العربي بصفة عامة وفي المملكة بصفة خاصة تتناول النمو المعرفي لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين .
- تقدم أيضاً هذه الدراسة معلومات نظرية عن نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي ، لعل أهمها التأكد من مدى صدق نظرية بياجيه وما توصلت إليه من نتائج حول تفسير النمو المعرفي لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين في ثقافات متميزة كثقافة المجتمع السعودي .
- تقدم معلومات نظرية عن طبيعة العلاقة بين النمو المعرفي وبعض المتغيرات الأخرى كالعمر لدى الجانحين وغير الجانحين .
- من الناحية التطبيقية فإن هذه الدراسة تزودنا بمعرفة شاملة حول المستوى المعرفي لدى عينة الدراسة ، وذلك للتخطيط لوضع مناهج تعليمية لبعض المواد الدراسية المرتبطة بمراحل النمو المعرفي التي حددها جان بياجيه .
- تزويد رجال التربية والمسئولين عن رعاية الأحداث الجانحين بإمكانية استخدام مقياس بياجيه كمؤشر للجنوح .

مصطلحات الدراسة :

١ – النمو المعرفي :

يعرّفه بياجيه (عادل ، ١٩٩٢) بأنه عبارة عن التغيرات التي تحدث في الأبنية العقلية المعرفية وذلك من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة ، ويعتمد في حدوثه على الخبرة ، وتحدد هذه الدراسة درجة النمو المعرفي إجرائياً بأنها الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة نتيجة للإجابة على فقرات اختبار مراحل بياجية للنمو العقلي الذي ترجمه وقننه زيتون (١٩٨٥) ويتحدد مجموع الدرجات في ضوء مستوى معين للأداء وهو من (الصفر – ١٥) .

ويحدد بياجه أربع مراحل للنمو المعرفي وهي :

أ – مرحلة التفكير المحسوس : Sensory-Motor Stage

يعرّفها بياجيه (عمر ، ١٤١٧هـ) بأنها قدرة الطفل على معرفة ما حوله من عالم من خلال أنظمة تشمل التصنيف المنطقي وتسلسل والأعداد والأبعاد الهندسية المؤقتة والثابتة والسببية . وتحدد هذه الدراسة درجة النمو المعرفي إجرائياً لهذه المرحلة بأنها الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة (المفحوص) نتيجة للإجابة على فقرات اختبار مراحل بياجية للنمو العقلي والذي ترجمه وقننه زيتون (١٩٨٥) ويتحدد مجموع الدرجات في ضوء مستوى معين للأداء وهو من (الصفر – ٥ درجات) .

ب – مرحلة التفكير الانتقالي : Coucerte Operational Stage

هي المرحلة التي تبدو وكأن الطفل يمتلك فيها نظاماً أو نسقاً معرفياً ثابتاً ومتكاملاً ينظم بواسطته العالم من حوله ، يتصف بالمرونة والثبات والاتساق ، ويمكنه ذلك من تنظيم الحاضر مع الاستفادة من الماضي (Flavell, 1970) .

وتحدد هذه الدراسة درجة النمو المعرفي إجرائياً لهذه المرحلة بأنها الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة (المفحوص) نتيجة للإجابة على فقرات بياجيه للنمو العقلي والذي ترجمه وقننه زيتون (١٩٨٥) ويتحدد مجموع الدرجات هذه في ضوء مستوى معين للأداء من (٦ – ١١ درجة) .

ج – مرحلة التفكير التجريدي Formal Operational Stage

هي المرحلة التي يتميز تفكير الطفل فيها بالواقع وعلاقته بالممكن والقدرة على التنظير حول احتمالات ومواقف افتراضية والتداخل فيما بينها والاحتفاظ بالمعنى ، وكذلك يقوم على المنطق التوليفي (الاقتراني) والتفكير الفرضي والاستنباطي (ليلي كرم الدين ، ١٩٨٨ .

وتحدد هذه الدراسة درجة النمو المعرفي إجرائيا لمرحلة التفكير التجريدي بأنها الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة (المفحوص) نتيجة للإجابة على فقرات بياجيه للنمو العقلي الذي ترجمه وقننه زيتون (١٩٨٥) ويتحدد مجموع الدرجات في ضوء مستوى معين للأداء وهو من (١٢ – ١٥ درجة) .

٢ – الجنوح : Delinquency

جنح في اللغة بمعنى مال ، والجنوح يعني الميل إلى الإثم والجناية (رضا ١٩٥٨) ويقدم علماء النفس والاجتماع والقانون تعريفات مختلفة للجنوح باختلاف اتجاهاتهم المفسرة له . وتلتزم الدراسة الحالية بالتحديد القانوني للجنوح في المملكة العربية السعودية كتحديد إجرائي ، فالجنوح هو السلوك المنحرف الذي لا يتفق مع معايير المجتمع والمرتكب من قبل الحدث الجانح الذي يتراوح عمره مابين سبع سنوات وثمان عشرة سنة ، والذي يؤدي إلى صدور حكم بحق الجانح وإيداعه إحدى دور الملاحظة (الغامدي ، ١٩٨٨، ٦)

٣ – الأحداث الجانحين : Deliquents

الحدث هو الصغير الذي لايقل عمره عن سبع سنوات ولا يتجاوز ثمان عشرة سنة (وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، ١٩٩٢) . وعلى هذا الأساس تعرف هذه الدراسة الأحداث الجانحين بأنهم صغار السن من المراهقين الذين ارتكبوا جرائم . (الغامدي ، ١٩٨٤، ٦) .

وتحدد هذه الدراسة الأحداث إجرائيا بأنهم المراهقون تحت سن ثمان عشرة سنة ممن صدر بحقهم حكم شرعي صادر من أحد محاكم المملكة العربية السعودية نتيجة لارتكابهم جرائم ومخالفات قانونية .

٤ – الفئات العمرية Age Levels

عنية الدراسة تشمل مرحلة المراهقة التي يقسمها العلماء إلى ثلاث مراحل (نجاتي ١٩٩٣) وهي : المراهقة المبكرة التي تمتد من سن ١٢ – ١٤ سنة، والمراهقة المتوسطة وتمتد من ١٥ – ١٧ سنة ، والمراهقة المتأخرة وتمتد من ١٨ – ٢١ سنة .

وحيث أن عينة الجانحين بدار الملاحظة التي تمت الدراسة عليها تقع مابين سن ١٢ سنة إلى ١٨ سنة فإن الدراسة تحدد إجرائيا فئات العمر إلى ثلاث مراحل فرعية وهي كما يلي :

- الفئة الأولى : ١٣ – ١٤ سنة .
- الفئة الثانية : ١٥ – ١٦ سنة .
- الفئة الثالثة : ١٧ – ١٨ سنة .

علاوة على ذلك عينة مماثلة من الأسوياء في هذا السن من المرحلة المتوسطة والثانوية .

٥ – مستويات التعليم Educational Levels

ويقصد به المستوى الدراسي الذي وصل إليه الفرد من عينة الدراسة ، وتحدد هذه الدراسة مستويات التعليم بالمراحل التالية : المرحلة الابتدائية ، المرحلة المتوسطة ، المرحلة الثانوية .

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على الكشف عن النمو المعرفي وذلك من خلال المقارنة بين عينة من الجانحين وغير الجانحين في منطقة مكة المكرمة ، كما تبحث علاقة السن وأنماط الجنوح بالنمو المعرفي لدى الجانحين ، كما تحاول هذه الدراسة الكشف عن الفروق في النمو المعرفي بين الجانحين وذلك باستخدام اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلي ترجمة وتقنين حسن زيتون (١٩٨٥) .

الفصل الثاني

أدبيات البحث

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني : أدبيات البحث

الإطار النظري

أولاً : النمو المعرفي :

إن النمو المعرفي يحتل مكانة مرموقة في الكتب السيكولوجية الحديثة ويمثل واحداً من خمسة اتجاهات معاصرة في علم النفس . وتعدّ دراسة النمو المعرفي من الموضوعات التي لاقت اهتماماً من قبل العديد من الباحثين (توق ، ١٩٨٤ ، ٩٧) .

ويعدّ العالم السويسري جان بياجيه Jan Piaget من الرعيل الأول الذين تناولوا بالدراسة تطور مراحل النمو المعرفي عند الطفل منذ ولادته وحتى مرحلة الرشد قرابة نصف قرن ، وازدادت في السنوات الأخيرة الاهتمام بنظريته ودراساته عن النمو العقلي لدرجة لم تبلغها أي نظرية في علم النفس . (عبد الرحيم ، ١٩٨٧، ١١١) .ولقد كانت المعرفة موضوع اهتمام الفلاسفة قديماً ، وفي عصر النهضة ، كما كانت موضع اهتمام الأديان السماوية ، فالدين الإسلامي أولى التفكير جل اهتمامه .

قال الله تبارك تعالى : فاقصص القصص لعلهم يتفكرون { (الأعراف ، ١٧٦) .

وقال الله تبارك تعالى : } أولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السماوات والأرض وما بينهما إلا بالحق { (الروم : ٨) .

كما أن فهم عمليات نمو الأنظمة المعرفية تساعدنا على تجنب تعليم الأطفال مواد أو أشياء قبل أن يكونوا مستعدين لتعلمها ، كما تساعدنا على تجنب فقد الفرص الذهبية لعمليات التعليم بالانتظار حتى تمر اللحظة المناسبة (الطواب،١٩٩٧) .

ويمكن إبراز القيم العلمية لنظرية بياجيه في تفسير النمو عند الأطفال في الأبعاد المنهجية والسيكولوجية الآتية:

* إنها نظرية شاملة ذات إطار نظري ومنهجي متكامل يتناول الجانب النمائي Developmental للنمو المعرفي عند الأطفال .

* أنها أعطت تفسيراً جديداً للذكاء Intelligence وتجاهلت النظرة القديمة التي تؤكد على ثبات وتوقف الذكاء عند مرحلة الميلاد .

* أن النمو المعرفي للطفل يمر عبر سلسلة من المراحل المنتظمة الثابتة منذ الميلاد حتى الرشد .

* أن كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي تعد وحدة ذات كيان منفرد (Unigue) لكنها بالرغم من ذلك تعتمد على مراحل النمو التي تسبقها ، فكل مرحلة تعتبر مقدمة أساسية ومنطقية ترتكز عليها المرحلة التي تليها .

* أن النمو المعرفي يعتبر وظيفة دالة Function للتفاعل المستمر بين التغيرات المستمرة للبناء الداخلي للكائن الحي (القوى الداخلية) ومظاهر التغيرات للعوامل البيئية المعقدة (القوى الخارجية) وعلى مدى وعمق هذه التفاعلات تتحدد العمليات العقلية للنمو المعرفي عند الطفل .

* أن النمو المعرفي Cognitive Development يحتل القلب في نظرية بياجيه وأن التعلم Learning والتفكير Thinking محوران يرتكز عليهما النمو المعرفي عند بياجيه Piget (عبد الرحيم ، ١٩٨٧، ١١٢) .

وتكمن أهمية أعمال بياجيه (بيرد ، ١٩٦٩) في المنهج الذي استخدمه في جمع الحقائق بقدر ما تكمن في قيمة هذه الأعمال ذاتها ، فقد استحدث بياجيه طريقة جديدة للمعالجة أو منهجاً جديداً للدراسة في مجال تفكير الطفل ، أطلق عليه أسم المنهج الإكلينيكي ، وهو منهج مبتكر وعلى درجة كبيرة

من التفرد والجدية ، ويعد من أكثر المناهج المتاحة قدرة على الكشف عن المستوى الحقيقي لتفكير الطفل وما يصحبه من تتبع لتفكير الطفل أينما ذهب .

ويشير (Flavell , 1970) إلى أن المنهج الذي استخدمه بياجيه قد أثمر وأتى بثمار غزيرة في شكل نتائج محددة قام بها بياجيه بعد ذلك قام بصياغتها في شكل نظريات عامة لوصف النمو العقلي والمعرفي للطفل وتعتبر هذه النظريات بلا منازع أهم وأثرى النظريات في مجال النمو المعرفي .

ويؤكد بياجيه (Flavell , 1970) أن خصائص التفكير المميز لأية مرحلة من مراحل النمو المعرفي لايمكن تعريفها وتحديدها تحديدا دقيقا وواضحا إلا بمقارنتها مع المرحلة السابقة عليها مباشرة ، وكما يؤكد بياجيه أن مرحلة ما من مراحل النمو المعرفي لايمكن فهم خصائصها فهما تاما إلا في سياق المراحل السابقة عليها والتي تنتج منها المرحلة المعنية . التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه ، أما الوظيفة العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها .

ويشير بياجيه (توق ، ١٩٨٤) إلى أن النمو المعرفي لايتم إلا من خلال منظورين هما البنيه العقلية Structures ، والوظائف العقلية Functions ، فالبنية العقلية هي حالة من المفاهيم البيولوجية الأساسية في فهمه لذكاء الإنسان ويؤكد في كتابه (أصول الذكاء عند الأطفال) أن المبادئ الرئيسية للنمو الفكري هي مبادئ النمو البيولوجي نفسها . (واردز ورث ، ١٩٩٠ ، ١٩) .

ويرى بياجيه (بيرد ، ١٩٧٢) أن هناك عمليات أساسية تكمن وراء النمو المعرفي لدى الإنسان ولا تتغيران مع العمر وهما :

١ – التكيف Adaptaion مع البيئة من ناحية .

٢ – تنظيم Organization الخبرة بواسطة الأداء أو الذاكرة وغير ذلك من أنواع النشاط العقلي .

كما يتطلب فهم عمليتي التكيف والتنظيم المعرفي كما يراها بياجية توضيح أربعة مفاهيم رئيسية (واردز ورث ، ١٩٧٢ ، ٢٠) .

* المخططات Schemes
* التمثيل Assimilation
* المواءمة Accommodation
* التعادل Equilibirum

المصطلحات الأساسية في نظرية بياجية :

يحاول الباحث هنا إعطاء فكرة عن كل منها بما يلي :

١ – المخططات Schemes :

يوضح بياجيه (واردز ورث ، ١٩٩٠) و (الزيات ، ١٩٩٥) و (الطواب ، ١٩٩٥) أن هذه المخططات عبارة عن بنى فكرية تقوم بتنظيم الأحداث كما يدركها الكائن الحي في المجاميع البنائية حسب خصائصها المشتركة . وهذه المخططات تستخدم لمعالجة المثيرات الداخلة وتشخيصها مما يمكن الكائن الحي من التمييز بين الأحداث المثيرة وتعميمها ، فعند ولادة الطفل تكون لديه مخططات قليلة ، وتزداد هذه المخططات أثناء نموه ليصبح أكثر قدرة على الفهم وأكثر قدرة على التمييز .

ويمكن تحديد المخططات لدى الطفل من خلال السلوك الصريح الذي يقوم به لأن السلوك يعكس هذه المخططات الأخرى ، ويكون بحد ذاته مجموعة ذات أجزاء متميزة . وهذه المخططات بنى فكرية تتغير ، والعمليتان المسئولتان عن هذا التغير هما التمثيل والمواءمة .

٢ – التمثيل Assimilation

يشير (واردز روث ، ١٩٩٠) إلى أن بياجيه استمد هذا المصطلح من العلوم البيولوجية ، وهي هنا عملية معرفية يحول بواسطتها الفرد المواضيع البيئية المدركة الجديدة أو الأحداث المثيرة إلى مخططات أو نماذج سلوكية إضافة إلى المخططات التي يمتلكها سابقا .

ولا يؤدي التمثيل نظريا إلى تغير المخططات ولكنه يؤثر فيها . وتزداد مع استمرار النمو وتزايد أعداد المثيرات . وبالإمكان مقارنة المخطط بالبالون والتمثيل بعملية إضافة الهواء إلى البالون . فالبالون يكبر (تمثيل) لكن لا يتغير شكله .

٣ – المواءمة Accommodation :

يشير بياجيه (الحداد ، ١٩٨٩) إلى أن هذا المصطلح إنما هو إضافة أنشطة معرفية إلى ذخيرة الفرد أو تعديل الأبنية المعرفية القائمة واستدخال معارف جديدة استجابة للمثيرات الجديدة حتى يمكن إدماجها داخل الأبنية والتراكيب المعرفية للفرد ، بحيث تصبح جزءا من البناء المعرفي له .

٤ – التوازن Equilibirum :

يوضح بياجيه (الزيات ، ١٩٩٥) أن الإنسان يمر بعدد من الخبرات أو الدورات في التوازن وعدم التوازن . فالإنسان يكون متزنا عندما تكون حلوله مقنعة له، ولكن سرعان ما يكتشف فشله أو عدم مناسبة هذه الحلول نتيجة لنموه فيحدث بما يسمى عدم التوازن . وهنا لابد من التوافق لأن الإنسان مدفوع فطريا للتوافق واستعادة توازنه فيقوم بعملية التمثيل باستغلال معارفه أو البنى المعرفية لحل هذه المشكلة . فإذا كانت معارفه لاتفي بالغرض تجاه هذه المشكلة فإنه يقوم بتكييف نفسه معها وذلك بتبديل معارفه واستدخال بنى معرفية جديدة . وهنا يكون قد استعاد توازنه،ولكن سرعان ما يحدث عدم توازن نتيجة استدخال خبرات جديدة ثانية وهكذا .

ويمكن توضيح ذلك من خلال المخطط التالي :

توازن ← عدم توازن ← توافق (تمثيل أو تكييف(مواءمة) ← تنظيم المعارف

← توازن ← عدم توازن ← الخ .

وقد ركز بياجيه (١٩٨٦) إلى وجود أربعة عوامل ذات صلة بجميع مناحي التطور المعرفي وهي

١) النضج .

٢) الخبرة البدنية .

٣) التفاعل الاجتماعي .

٤) التقدم العام في التوازن .

ويرى بياجيه (واردز ورث ، ١٩٩٠) أن كلا من هذه العوامل وتفاعلها مع بعضها البعض شرط ضروري للنمو المعرفي ، وتجري هذه العوامل داخل المراحل النمائية وبين المراحل بدلالة هذه العوامل وفعلها على الإنسان شرط ضروري .

ويرى بياجيه (١٩٨٦ ، ٣٣٧) أن السلوك المعرفي ما هو إلا اتحاد أربعة عوامل تتفاعل مع بعضها البعض داخل المراحل النمائية أو بين المراحل ، وبدلالة هذه العوامل وفعلها على الإنسان شرط ضروري لنمو السلوك الإنساني ، وهذه العوامل هي :

١) النضج :

إن الإسهام الرئيسي للنضج في النمو المعرفي هو في النمو العصبي وفي نمو جهاز الغدد الصم .

٢- الخبرة : يؤكد بياجيه على أن التفاعل المتبادل مع العالم المادي شرط ضروري لحدوث عمليتي التمثيل والمواءمة ، وبدورهما يتحقق النمو المعرفي .

٣) التفاعل الاجتماعي :

يرى بياجيه أن التعامل مع الرفاق والآباء وتبادل الأفكار بين الناس عن طريق الدعاية والتعليم يعد عاملاً هاماً في النمو المعرفي . (هنري ت . د) .

٤) التقدم العام في التوازن :

يشير بياجيه (واردز روث ، ١٩٦٠) أن النمو المعرفي يعتمد على عوامل داخلية (النضج) وعوامل خارجية (مادية أو اجتماعية) وإنه من الواضح أن هذه العوامل الخارجية والداخلية توازن إحداهما الأخرى . ويضيف بياجيه إلى الموازنة على أنها نظام يتسم بالسيطرة الذاتية الداخلية يعمل لأجل التوفيق بين أدوار النضج والتفاعل الاجتماعي .

يشير (الطواب ، ١٩٩٧) إلى أن اهتمام بياجيه بدراسة التراكيب العقلية يرتبط من ناحية أخرى بدراسة المراحل العمرية التي تمر بها هذه التراكيب . كما أن التأكيد في نظرية بياجيه على التقدم التدريجي خلال مراحل محددة يقوم الطفل فيها بمجموعة من الاكتشافات ، كما يكتسب خلالها الكثير من المهارات ويتطور النمو المعرفي الإنساني نتيجة التفاعل بين العوامل البيولوجية والبيئية ، ويحدث هذا التطور من خلال الشعور بانعدام التوازن Disequilibrium وهو ما يقود الفرد إلى محاولة استعادة التوازن Equilibrium وذلك عن طريق المواءمة أو التمثيل .

مراحل النمو المعرفي عند بياجيه :

يحدد بياجيه أربعة مراحل للنمو المعرفي (الكند ، ١٩٨٣؛ (بيرد ، ١٩٧٦) (توق ، ١٩٨٤) (أرناؤوط، ١٩٨٥) (علي ، ١٩٨٨) (ورث ، ١٩٩٠) (محمد، ١٩٩٢) (الزيات ، ١٩٩٥) (الغامدي ، ١٩٩٧) (الطواب ، ١٩٩٧) (الحداد، ١٤٠٩) . وهي :

١- مرحلة النمو الحسي الحركي Sensory Motor Stage

٢- مرحلة ما قبل العمليات Pre Operational Sragr

٣- مرحلة العمليات العيانية Concrete Operations

٤- مرحلة العمليات الشكلية Formal Operation

أولا : مرحلة النمو الحسي الحركي Sensory Motor Stage :

تشير غالبية الدراسات (الطواب ، ١٩٧٧؛ وتوق ، ١٩٨٤ ؛ والزيات ، ١٩٩٥) إلى أن هذه المرحلة تمتد من الميلاد إلى سنتين من ولادته وتقابل هذه المرحلة النمائية من حيث الزمن الفترة المحددة للطفولة المبكرة . ولقد اختلف علماء النفس المعرفيين في تسمية هذه المرحلة . فالعالم السويسري جان بياجيه أطلق عليها مرحلة النمو الحسي الحركي ، بينما يسميها برونر مرحلة الممارسة الفعلية Enactive Stage ، ويسميها فيجوتسكي مرحلة مقبل اللغة . إلا أنهم رغم اختلافاتهم في تسميتها فهم متفقون على أن هذه المرحلة المبكرة في حياة الطفل يكون تفاعله مع البيئة محكوما بما يسمونه بالأحداث الظاهرة Overt Action ، سواء أكانت أحداثا حسية قبل الرؤيا والسمع أو أحداثا حسية حركية مثل القبض Grasping أو اللمس Touching أو الوصول إلى Reaching أو المص Sucking .

ومع هذا فإن هذه المرحلة تجسد قاعدة ونواة لأنظمة الطفل الإدراكية التي ستتبلور بصفة واضحة خلال مراحل نموه . وأهم ما يميز هذه المرحلة عند بياجية أن الطفل يكتسب المهارات والتوافقات البسيطة التي هي من النوع السلوكي ، ويعمل الطفل على مستوى الفعل المنعكس أو الصدفة المحضة والمستوى المتمركز حول الذات في البداية ثم ينتقل إلى مستوى متسق نسبيا من الأفعال الحسية والحركية إزاء البيئة التي يعيش فيها . لكن التنظيم في هذه المرحلة تنظيم عملي يتضمن القيام بالتوافقات الإدراكية الحركية للأشياء أكثر من المعالجات الرمزية لهذه الأشياء .

ومن المعلوم أن هذا التطور الناشئ هو في الأساس وظيفة الأفعال الحسية الحركية للطفل في البيئة وينجم عنه تمثيل ومواءمة مستمران تسبب بدورها تغيرات كمية ونوعية في المخططات . (واردز ورث ، ١٩٩٠ ، ٤٢) .

ويقرر بياجيه (عبد الرحيم ، ١٩٨٧) ست مراحل نمائية فرعية داخل هذه المرحلة الحس حركية وهي :

١) المرحلة الأولى : استعمال الأفعال المنعكسة (تمتد من الميلاد حتى نهاية الشهر الأول)

يؤكد بياجيه (توق ، ١٩٨٤) أن سلوك الرضيع في هذه المرحلة يكون عند الولادة انعكاسي كلي . والانعكاسات الأساسية التي ولدت معه قبل الرضاعة المص والمسك والصراخ وحركة الذراعين والجذع والرأس . وعندما ينبه الطفل تستجيب انعكاساته فيمص مايوضع في فمه ويمسك ما تلامسه راحته أيا كان ذلك فاستجابة الطفل متشابهة لكل الأشياء فليس ثمة تمييز بين التنبيهات .

إن هذه الأفعال الانعكاسية العشوائية الفطرية تتحسن من خلال تعلمه لها نتيجة تفاعله مع البيئة

مفهوم الشيء Object Concept :

يشير بياجيه (واردز ورث ، ١٩٩٠) أن الوعي بالشيء يتطور عن خبرة حسية – حركية شيئا فشيئا ، لذلك يتوجب على الطفل إعادة تكوين الأشياء من خلال خبرته . فليس ثمة وعي بالأشياء

لدى الرضيع عند الولادة ، وهو غير قادر على التمييز بن ذاته وبين البيئة ، إذ أن أي شيء تقدمه البيئة الخارجية ليس إلا مجرد شيء يمصه أو يمسك به أو ينظر إليه ، شيء يثير استجابة انعكاسية غير متمايزة

مفهوم السببية Concept Causality :

السببية هي الوعي بالعلاقات بين السبب والنتيجة ، والرضيع في هذه المرحلة الفرعية من النمو الحس حركي متمركز حول الذات أي غياب الإدراك الذاتي عنده على أنه شيء في عالم من الأشياء (واردز ورث ، ١٩٩٠، ٤٤) .

٢ – المرحلة الثانية:رد الفعل الدائري الأول(تمتد من نهاية الشهر الأول حتى نهاية الرابع)

يرى بياجيه (توق ، ١٩٨٤) أنه في هذه المرحلة يبدأ السلوك الانعكاسي للمرحلة السابقة بالتحوير Modifcation حيث تظهر أنماط سلوكية جديدة . عض الإصبع مثلا إذا أخرجت إصبعه من فهمه يحاول تكرار عودة إصبعه في فمه ، وهو ما يسمى رد الفعل الدائري الأول ويعكس هذا التناسق بين الفم واليد ، وكذلك تحرك الرأس باتجاه الصوت (تناسق الأذن – العين) .

مفهوم الشيء : Object Concept

يوضح بياجيه (١٩٥٤) أن الطفل في هذه المرحلة يمتلك وعيا بالأشياء بخلاف المرحلة الأولى فالطفل يحاول النظر إلى الأجسام التي يسمعها مشيرا إلى تناسق بين السمع والرؤيا .

– القصدية Intentionality

يشير بياجيه إلى تطور عدد جديد من التناسق الحسي الحركي في المرحلة الثانية. ويزداد معدل الاستجابات التي يقوم بها الرضيع ، إلا أن سلوك الطفل هنا يفتقر القصد فالسلوك لم يزل انعكاسيا رغم تحوره أي أنه عن طريق الصدفة .

٣ – المرحلة الثالثة ردود الفعل الدائرية والعرضية في السلوك (تمتد من بداية الشهر الخامس إلى نهاية الشهر الثامن) :

يبدأ الطفل في هذه المرحلة في عمل أشياء عن عمد وقصد ويستطيع أن يعيد الاستجابات التي أدت إلى نتائج ذات أهمية لديه .ويبدأ بالبحث عن أشياء مفقودة رآها ثم اختفت (توق ، ١٩٨٤ ،١٠٠

– القصد : Intentionality

إن إحدى خصائص الفترة الحسية الحركية هي تطور الطفل من السلوك غير المقصود إلى نوع من السلوك المتقصد . فالسلوك هنا موجه صوب هدف (تقصدي) فالطفل يحاول تكرار أحداث مسلية وغير اعتيادية . (واردز ورث ، ١٩٩٠، ٤٩) .

– مفهوم الشيء Object Concept

يقرر بياجيه (واردز ورث ، ١٩٩٠) إن الطفل في هذه المرحلة يبدأ بتوقع الأماكن التي ستمر الأشياء من خلالها حينما تكون في حالة حركة ، وهذا يشير إلى أن وعي الطفل بديمومة الأشياء هو في تطور مستمر .

– مفهوم السببية Concept Causality

يرى بياجيه (١٩٥٤) أن الطفل خلال المرحلة الثالثة يكون متمركزا حول ذاته أو يرى نفسه على أنها المسبب الرئيسي للنشاط .

٤ – المرحلة الرابعة : استخدام الاستراتيجيات القديمة في المواقف الجديدة (تمتد من ٨ – ١٢ شهرا) :

في هذه المرحلة يبدأ باستعمال وسائل مناسبة للوصول إلى غايته . فلو وضعنا حائلا بينه وبين لعبة ما فإنه يستخدم استراتيجيته القديمة وذلك بإزالة الحائل للوصول إلى لعبته ، وهذا ما يميز هذه المرحلة الفرعية من المرحلة الحس حركية.

– مفهوم السببية Concept Causality

يوضح بياجيه (واردز ورث ، ١٩٩٠) أن الطفل في المرحلة الرابعة النمائية يظهر ولأول مرة وعيا بأن الأشياء فضلا عنه يمكن أن تسبب الحركة . فالطفل في المراحل السابقة يعتبر أفعاله هي المصدر الوحيد للسببيه كما يوضح بياجيه ذلك (١٩٥٤) في مفهوم السببية بالمثال التالي :

كان لوريل جالسا فوضعت يدي على بطنه ودغدغته فانفجر ضاحكا ، وحينما توقفت امسك بيدي ووضعها على بطنه التي قد دغدغتها .

– مفهوم الشيء Object Concept

يرى بياجيه (١٩٥٤) أن الطفل في المراحل السابقة لايفهم الأشياء المتعلقة بشكل الأشياء وحجمها ،ويرى إن الطفل ولأول مرة يستطيع في عمره (من ٨ – ٩ شهور) أن يكون قادرا على قلب قنينة الرضاعة المقدمة له . أي أنه يستطيع إعطاء الشكل الثابت للشيء حتى يستطيع الرضاعة .كما أن الطفل غير قادر على معالجة التغييرات المتتالية للأماكن فلو أخفيت لعبة عادل في A ثم قمنا بإخفائها الآن في B فإنه يبحث عنها في A .

٥ – المرحلة الخامسة : التجريب الإيجابي (تمتد من ١٢ – ١٨ شهرا) :

في هذه المرحلة يلجأ الطفل إلى التجريب والاكتشاف والتعديل والتنويع . فهو يسقط الأشياء ليراها تقع ، يدفع الأشياء من حوله عن طريق عصا بيده ، يشد اللعبة عن طريق خيط مربوط بها .

– مفهوم الشيء Object Concept

إن الطفل في هذه المرحلة يتعلم تفسير التغيرات المتابعة أي أنه يقوم بالبحث عن الأشياء في الأماكن التي اختفت فيها آخر مرة ، وليس في مكان خاص ، فلو اختفت لعبة ما في A فإنه يبحث عنها في A وحين تختفي في B فإنه يبحث عنها في B وهذا يدل على أن طفل هذه المرحلة يدرك مفهوم الشيء ولكن لم يتطور كليا بعد .

٦ – المرحلة السادسة : بداية التطورات الداخلية (تمتد من ١٨ شهرا حتى سنتين) :

يشير بياجيه (توق ، ١٩٨٤) أن هذه المرحلة بداية ما نسميه بالفكر . وفيها تبدأ الاستجابة للأشياء والحوادث التي يلاحظها أمامه والتفكير فيها ، كما يقوم باختراع وسائل جديدة ليصل إلى أهداف معينة كأن يستخدم عصا لسحب شيء ما بالرغم أنه لم يستعمل ذلك من قبل .

وتنتهي المرحلة الحسية الحركية بظهور درجة من التذكر والتخطيط والتخيل ممهدا السبيل إلى ظهور أنماط أعقد من التفكير في المرحلة اللاحقة .

ثانيا : مرحلة ما قبل العمليات : Pre Operational Stage

يشير (الطواب ، ١٩٧٧؛ توق ، ١٩٨٤ ؛ و (الزيات ، ١٩٩٥) إلى أن هذه المرحلة تمتد من السنة الثانية وحتى السنة السابعة . يتحول الطفل فيها من شخص يعمل أساسا بصيغة حسية حركية

مركبة ، مستجيبا للمؤثرات الفيزيائية التي توجد في الطبيعة إلى شخص يعمل أساسا بصيغة المفاهيم الرمزية واللغة كوسيلة للمؤثرات البيئية .

تمتاز هذه المرحلة النمائية ببداية ظهور اللغة والوظائف الرمزية بدلا من الأشياء المحسوسة ، ويتحول تفكير الطفل تدريجيا من صورة حركية إلى صورة التفكير الرمزي، يقع الطفل في تناقضات ظاهرة في التفكير لأنه غير قادر على القيام بالعمليات العقلية " وهو مايقود إلى تسمية هذه المرحلة بمرحلة ماقبل العمليات " فقد يذكر الطفل في لحظة ما أن :

(أ) أكبر من (ب) ثم يعود يقول أن (ب) أكبر من (أ) دون إدراك هذا التناقض بين الحالتين .

- اللغة في مرحلة ما قبل العمليات :

يرى (فيجوتسكي ، ١٩٧٦) أن النمو اللغوي السريع والقدرة على تكوين جمل كاملة هو أهم ما يميز هذه المرحلة ، كما أن إلمام الطفل بمفردات لغوية كثيرة تمكنه من استعمال هذه المفردات كرموز بدلا من الأشياء المحسوسة ، ثم تتوسع قدراته اللغوية مما يمكنه من التكلم واستخدام معظم الأصول والقواعد ، كما يستطيع الطفل هنا التحدث إليه وفهم ما يتحدث إليه ، وهذا هو العامل الذي يؤدي إلى تطور المفاهيم عند الأطفال .

يقرر بياجيه (ورادز ورث ، ١٩٩٠) أن هناك نوعين من الكلام لدى الطفل في مرحلة ما قبل العمليات هي :

١ - الكلام المتمركز حول الذات . ٢ - الكلام المنشأ اجتماعيا .

يتسم الكلام المتمركز في الذات بفقدان الاتصال الاجتماعي في حين يتسم الكلام المنشأ اجتماعيا بالإيصال الاجتماعي ، حيث يكون كلام الطفل في هذا السن مفتقرا لقصد الإيصال الاجتماعي ، فهو

يتحدث بحضور الآخرين ولكن دون قصد واضح في أن يجعل الآخرين يستمعون إلى كلماته . وحتى لو تكلم الطفل مع الآخرين فليس ثمة اتصال اجتماعي ، ويطلق عليها بياجيه بلا محادثات " المناجاة الجمعية "

ويشير بياجيه (١٩٥٤) أن ظهور السلوك اللفظي يزيد من قدرة تفكير الطفل من حيث المدى والسرعة ، وبذلك يكون هو التفكير الذي ينطوي على لغة متحررة من قيود الفعل الآتي من التفكير الحس حركي ، حيث أن اللغة شكل من أشكال تمثيل الأشياء والحوادث ، وبهذا يستطيع النشاط المعرفي أن يمضي قدما بمدى وسرعة لم تكونا متوفرتين في السابق .

خصائص التفكير الرمزي للطفل في مرحلة ماقبل العمليات :

١ – التمركز حول الذات Ego centrism

يؤكد بياجيه (ج . تيرنر ، ١٩٨٤) أن الطفل في هذه المرحلة متمركز في ذاته وأفكاره ، يميل إلى عدم تقبل آراء الآخرين ، ويعتقد أن الآخرين يفكرون بنفس أفكاره، ونتيجة لذلك لايشكك الطفل في أفكاره الخاصة به ، حتى حين يرى شواهد تنقاضها ، وهذا التمركز يعمل على كف عملية المواءمة والمحافظة على الوضع البنيوي الراهن .

إن هذا التمركز في ذاته وتفكيره غير مقصود ، إذ أن الطفل يظل جاهلا بتمركزه في ذاته وبالتالي لايسعى لتصحيحه . إلا أن التفاعل الاجتماعي مع جماعة الأقران يجبر الطفل أخيرا على التشكيك نتيجة تصادم أفكار الأطفال وأفكار أقرانهم بوضوح ، وبالتالي يسعى إلى التحقق من صحة أفكاره ، وبذلك يكون هذا التفاعل الاجتماعي مصدرا لتحقق الطفل من صواب أفكاره وإذابة التمركز المعرفي في الذات.

٢ – التدل Transformation

تفكير طفل هذه المرحلة تحوليا فهو لايستطيع أن يربط سلسلة من الحوادث بصورة تكاملية من حيث العلاقة بين البداية والنهاية ، فهو لايركز على عملية التحول من حالة أصلية إلى نهائية بل يفيد انتباهه قبل حالة جديدة حين تحدث كما أنه ينتقل في حادثة مدركه معينة إلى نهائية . مثال ذلك لو تم إمساك قلم بشكل عمودي وترك ليسقط فإنه يمر من حالة أصلية عمودية إلى حالة نهائية أفقية عبر سلسلة من الحالات المتعاقبة . فأطفال ماقبل العمليات لايستطيعون ملاحظة بناء التبدلات بل يلاحظون الوضع الأول – والنهائي . (واردز ورث ، ١٩٩٠ ، ٧٢) .

٣ – نمو التفكير الرمزي Symbolic Thinking :

يرى بياجيه أن الطفل في السنتين الأولى من عمره يكون لديه تمثل الحوادث أو الموضوعات بنوع من التفكير ولكن في شكل رموز ذهنية ، وتكون هذه الرموز نوعا من الصور المختصرة للحدث نفسه تماما كما هو الحال عندما فتحت لوسين ابنة بياجيه فمها وأغلقته لتمثل فتح وغلق الصندوق . وإن كان من المحتمل أن يستخدم الطفل الكلمات كرموز في هذه المرحلة وهو ما يطلق عليه التفكير الرمزي (الطواب، ١٩٩٧، ١٩٣) .

٤ – نمو الاستدلال Reasoning

في مرحلة ما قبل العمليات المبكرة تكون قدرة الاستدلال عند الطفل متأثرة برغباته وما يريد الوصول إليه . فهو ينظر إلى الشيء من خلال رغباته الخاصة ، كما أن هناك نوع من الاستدلال الانتقالي Transductive Reasoning ، وهو أن الطفل يستدل من الخاص إلى الخاص ، فالحدثان المتلازمان في وقوعهما لهما علاقة سببية .

مثال ذلك حركة الأشجار تسبب الرياح ، وصوت الرعد يسبب البرق ، وحركة الإنسان يسبب حركة القمر ليلا (الطواب ، ١٩٩٧ ، ٩٤) .

٥ – التركيز Concentration

يشير بياجيه (١٩٨٦) ان طفل مرحلة ماقبل العمليات يميل إلى التركيز على الملامح المدركة الحسية للمثير البصري دون التقييم المعرفي لهذا المثير فهو عاجز عن استكشاف جميع جوانب المنبه . فليس له القدرة إلا على التركيز على خاصية واحدة فقط للمثير .

مثال : لوطلب من طفل المقارنة بين صفين من الأشياء المتشابهة بحيث يحتوي أحد الصفين تسعة أشياء والآخر سبعة أشياء وهو أطول فإن طفل هذه المرحلة سيختار الصف الأطول ، مركزا على خاصية الطول فقط .

٦ – المعكوسية Eversibility

إن مفهوم بياجيه عن المعكوسية يهيمن على تفكير طفل مرحلة ماقبل العمليات فتفكير الطفل هنا بطيء وغير مرن ويهيمن عليه الإدراك الحسي ، ولهذا فإن التفكير العكسي غائب في مرحلة ما قبل العمليات ، أي أن تفكير الطفل لا يستطيع أن يسير بطريقة عكسية .

مثال : لا يستطيع طفل مرحلة ما قبل العمليات معرفة ثبات الحجم مهما تغير شكله ، فلو كان لدينا كمية من الماء في كوب قصير ومتسع ثم سكبنا الماء في كوب رفيع فهو يرى أن مستوى الماء في الإناء الطويل أعلى منه في الإناء الآخر . فلو كان لدى هذا الطفل القدرة على التفكير العكسي لأمكنه إدراك أن كمية الماء لم تتغير في الحالتين . (حمصي ، ١٩٨٦) .

٧ – التصنيف Classification

يشير بياجيه (١٩٨٦) أن فهم طفل مرحلة ما قبل العمليات للتصنيف غير كامل وأن القدرة على التصنيف ينمو من خلال نمو الطفل في هذه المرحلة . وتزداد القدرة على التصنيف كلما تقدم في العمر ، وأن الطفل في سن الرابعة أو الخامسة لم يتطور لديه مفهوم اشتمال الفئات ، ويؤكد ذلك تجربة بياجيه المكونة من مجموعة من البلي الخشبية غالبيتها خضراء والقليل منها أبيض اللون . فمن الواضح أن أطفال الخامسة والسادسة يفهمون أن كل البلي خشبية وأن بعضها أخضر والآخر أبيض ولكن عندما يسأل بياجيه هؤلاء الأطفال عما إذا كان البلي الخشبية أكثر أم البلي الخضراء الإجابة تكون البلي الخضراء . فلم يعد الطفل يفهم أن فئة البلي الخضراء تدخل في فئة البلي الخشبية ، وبذلك فإن هذا المفهوم لم يظهر في تفكير الأطفال حتى سن السابعة تقريبا .

٨ – الاحتفاظ Conservation

يؤكد بياجيه (حمصي ، ١٩٨٦) أن أي ارتفاع من حالة اللامحافظة إلى حالة المحافظة هو نمو تدريجي وأن أي تغير يكون إلى حد كبير وليد وظيفة نشاطات الطفل المعرفية والحسية – الحركية . وتلعب الخبرة دورا هاما في هذا الجانب .والاحتفاظ يعتبر أحد الخصائص المميزة لنمو التفكير الرمزي في مرحلة ما قبل العمليات ، ويقصد بالاحتفاظ هنا على أنه تكوين مفهوم بأن مقدار أو كمية مادة تبقى على حالها رغم التغيرات في الشكل أو الموقع .

إن الطفل في مرحلة ما قبل العمليات لا يزال تفكيره واقعا إلى حد كبير تحت السيطرة المباشرة والإدراك الحسي ، وهذا ما يبدو واضحا في عدم قدرة الطفل على حل مسائل الاحتفاظ ، سواء الاحتفاظ على العدد أو المسافة أو الحجم .

ويؤكد بياجيه أن قابليات الاحتفاظ تنمو طبيعيا من خلال الخبرات التي يمر بها معظم الأطفال . فالأطفال يميلون إلى تكوين قدرات الاحتفاظ في العمر نفسه تقريبا وأن هذه المفاهيم تكتسب بالتسلسل .

ثالثا : مرحلة العمليات المحسوسة Conceet Operations Stage

تشير أكثر الدراسات (الطواب ، ١٩٩٧ ؛ وتوق ، ١٩٨٤؛ والزيات ، ١٩٩٥ ؛ و ج . تيرنر ، ١٩٨٢؛ وغنيم ، ١٩٧٤ ؛ ووارد ز ورث، ١٩٩٠) إلى أن هذه المرحلة تمتد من السنة السابعة وتمتد إلى نهاية السنة الحادية عشرة ، ويتمكن الطفل خلالها من تطوير العمليات العقلية المنطقية والتي يمكن تطبيقها في حل المسائل العيانية .

كما أن الطفل في هذه المرحلة يتحرر من قيود الإدراك الحسي إذ يصبح في هذه المرحلة قادرا على القيام بجميع تلك العمليات المعرفية التي كانت تحد من النشاط العقلي لطفل ماقبل العمليات العقلية ، فهو قادر على توسيع مداركه الحسية كما أن طفل هذه المرحلة يكتسب القدرة على المعكوسية وينتبه إلى التبدلات .

كما يميز تفكير الطفل في هذه المرحلة تفوق نوعية التفكير حيث تظهر المخططات اللازمة للتسلسل والتصنيف Seriation & Classification ، كما تنشأ مفاهيم محسنة عن السببية والمكان والزمان والسرعة ، كما يبدو الطفل في هذه المرحلة مقبولا في توافقاته مع البيئة ، حيث يصبح لديه إطار فكري ثابت ومنظم يستخدمه في تعامله مع عالم الأشياء المحيطة به .

ويسمي بياجيه مجموعة المهارات التي يبدأ الطفل في إظهارها عند حوالي الست سنوات من عمره بالعمليات المحسوسة ويقصد بها الأحداث العقلية ذات الدرجة العالية من التعقيد مثل الجمع والطرح والتصنيف أو الترتيب والتسلسل ، كما أن هذه العمليات ذات طبيعة عكسية ، فالطفل لا يستطيع فقط أن يجمع بل أيضا يستطيع أن يطرح ويفهم أن الطرح عملية عكسية للجمع ، إلا أن هذه العمليات تكون

محسوسة في هذه المرحلة ومازالت مرتبطة بخبرات خاصة ، فالطفل مازال لا يستطيع التفكير في عملية التفكير مثلا أو تخيل أشياء لم يخبرها .

أن طفل هذه المرحلة يختلف تفكيره عن طفل المرحلتين السابقتين الحسية الحركية ومرحلة ما قبل العمليات . فهو يختلف عن طفل المرحلة الحسية الحركية من حيث أنه يعمل على مستوى العمليات العقلية الغير مجردة وليس على مستوى الفعل المباشر . كما يختلف عن طفل مرحلة ما قبل العمليات في أنه يعمل وفق نظام أو نسق معرفي متكامل .

ويستطيع الطفل في هذه المرحلة أن ينسق بين عملية العد اللفظية وتحديد الأعداد باستعمال مواد معينة ، وبذلك يعطي الدليل على استعمال هذه العملية كأداة وظيفية ، كما أن له القدرة على التفريق بين الوقت الحالي والوقت الماضي .

ويصف (Flavell, 1970) شخصية الطفل النمطية المميزة لهذه المرحلة بأن نصوره تصويراً كاريكاتيرياً في شكل أحدى الشخصيات اليقظة التي تقوم على ترتيب وتنظيم الكتب ، بعد القيام بتصنيفها بدقة وعناية فائقة ودراية تامة ، مثل هذه الشخصية لاتثق في الأشياء الغامضة والافتراضية وينصب إهتمامها الأول والأساسي على ترتيب الواقع من حولها وتنظيمه .

ومن مظاهر التقدم في تفكير طفل هذه المرحلة والتي يمكن أن ينجزها في عمل ما ، في حين لايستطيع القيام بها الأطفال الأصغر سنا مايلي :

١ – مبدأ بقاء الشيء Conservation

ويعتبر هذا المبدأ من أهم وأشهر دراسات بياجيه في هذه المرحلة والتجربة التي استخدمت في هذا الصدد تبدأ بكرتين من الصلصال ، حيث يطلب المختبر من الطفل الإمساك بهما بأي طريقة يحبها الطفل ومن ثم يسأل الطفل عما إذا كانت كمية الصلصال متساوية في كل من الكرتين ، وعند إبداء الطفل

موافقته على تساوي الكرتين يبدأ الجزء الثاني من التجربة وهنا يحاول المختبر أن يغير شكل إحدى الكرتين إلى شكل فطيرة مثلا ، ثم يبدأ مرة أخرى بالسؤال عما إذا كان هناك نفس الكمية من الصلصال في كل من الكرة والفطيرة ، أو أن إحداهما أكبر من الأخرى .

إن طفل ما قبل العمليات سوف يجيب بأن كمية الصلصال في الفطيرة أكبر من الكرة ، لكن الطفل في مرحلة العمليات الحسية سوف يجيب بأنها مازالتا مثل بعضهما ، وربما يعطيك تفسيرات كثيرة منها أن التغير في الشكل لا في الوزن أو أنك لم تأخذ منها شيء ولو أعدتها إلى ما كانت عليه سوف تبقى كما هي ، والمبدأ هنا في فكرة بقاء الشيء أن خواصا ، للموضوعات مثل (كميتها - عددها - وزنها . . الخ) تبقى كما هي حتى حين يتغير على الطفل شكلها أو ترتيبها المكاني .(الطواب ، ١٩٨٥) .

إن الطفل في مرحلة ما قبل العمليات لم يتكون عنده هذا المبدأ بعد وأن كل انتباهه مركز تماما على شيء واحد . ففي الجزء الأول من التجربة قد رأى أن الكرتين متشابهتان ولكن لم يستطع الاحتفاظ بهذه الحقيقة في الجزء الثاني من التجربة .

وتحاول غالبية الدراسات الأمريكية مثل دراسة برونر (الطواب ، ١٩٩٧) تحديد الأعمار التي يكتسب الطفل عندها هذه القدرة ، كما تحاول أن تكشف عن نوع الخبرات التي تؤدي بالأطفال إلى السيطرة على هذا المبدأ ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسات أن مبدأ بقاء الكم ومبدأ بقاء العدد يكتسبه الطفل في حوالي خمس أو ست سنوات من عمره ، أما مبدأ بقاء الوزن فيأتي متأخرا عند حوالي السنة الثامنة من عمره ، أما مبدأ بقاء الحجم فإنه يأتي في حوالي سن ١١ أو ١٢ سنة.

٢ - التمركز حول الذات Egocenterism والتنشئة الاجتماعية :

يشير بياجيه (ج . تيرنر ، ١٩٨٢) و (واردز ورث ، ١٩٩٠) أن تفكير طفل العمليات العيانية غير متمركز حول الذات . فالطفل يعرف أن الآخرين يمكن أن يتوصلوا إلى حقائق تختلف عن

استنتاجاته ، وتبعا لذلك فإنه يسعى إلى التأكد من صحة أفكاره ، وبهذا فإن طفل هذه المرحلة يبدو متحررا من التمركز الذاتي الفكري ، وأن التحرر من التمركز في الذات يحدث أساسا من خلال التفاعل الاجتماعي مع الأقران ، كما أن استخدام اللغة في هذه الفترة تصبح تواصليا في الوظيفة ، ومن خلال هذا التفاعل تثبت صحة المفاهيم أو خطؤها ، والسعي إلى التحقق من صدق الآخرين هما بالأساس من أنشطة المواءمة .

٣ – المعكوسية Reversibility

لأنه إن طفل هذه المرحلة تجده يحاول مشاهدة حادث ما من خلال أبعاد مختلفة ، وهذه المشاهد تقود بالفرد لإدراك قابلية الانعكاس ، وهو اصطلاح يستعمل عن قصد ، وذلك طالما اكتسب الذكاء الحسي الحركي فإنه قد استخدم قابلية الانعكاس في اتصالاته اليومية مع الأشياء ، وبذلك فإن طفل هذه المرحلة له القدرة على ربط (إيجاد علاقة) حادث أو فكر بنظام كامل من الأجزاء المترابطة ، وذلك لفهم الحادث أو الفكر من بدايته إلى نهايته أو من نهايته إلى بدايته (هنري ، ت . ذ) .

٤ – الاحتفاظ Conservation

يؤكد بياجيه (الطواب ، ١٩٩٧) أن من السمات العقلية المميزة لهذه المرحلة هي قدرة الطفل على الاحتفاظ ، وتبرز هذه القدرة على حل مسائل الاحتفاظ ، إذ أن هذه القدرات ذات صلة باتساع الطفل وقدرته على متابعة العمليات العكسية ، وهي وسيلة حاسمة في تطوير مهارات الاحتفاظ .

ويرى بياجيه (غنيم ، ١٩٧٤) أن المبدأ الأساسي لهذه السمة العقلية في هذه المرحلة أن خواصا أكيدة للموضوعات تبقى كما هي حتى حين يتغير شكلها أو ترتيبها المكاني .

وهناك دراسات تحاول الكشف عن نوع الخبرات التي تؤدي بالأطفال إلى السيطرة على هذا المبدأ . وقد أشارت هذه الدراسات إلى مبدأ احتفاظ الكم ، ومبدأ الاحتفاظ بالعدد ، ومبدأ الاحتفاظ بالوزن ، وثبات الكتلة أهم السمات العقلية المميزة لهذه المرحلة .

٤ – التسلسل Serialtion

من العمليات المعرفية التي تكتسب خلال مرحلة العمليات العيانية هي قدرة الطفل على سلسلة العناصر عقليا حسب ازدياد أو تناقص الحجم ، فمثلا يستطيع طفل هذه المرحلة ترتيب مجموعة من القوالب الخشبية على أساس ارتفاعها من القصير إلى الأطول أو على أساس لونها من الأزرق الفاتح جدا أو على أساس حجمها من الصغيرة جدا . (ج . تيرنر ، ١٩٨٢) .

وتشير الدراسات على أن القدرة على ترتيب أو سلسلة الأشياء والحوادث حسب بعد معين (الطول ، الوزن ، اللون) تحصل عند حوالي الزمن نفسه الذي تظهر فيه مهارات الاحتفاظ الخاصة بنفس البعد (الطواب ، ١٩٨٥) .

٥ – التصنيف Classification

يشير بياجيه (واردز ورث ، ١٩٩٠) أنه في المراحل السابقة يواجه الأطفال مشاكل معينة في تصنيف الأشكال والحوادث وربطها مع بعضها البعض ، ويركز الأطفال في هذه الحالة على بعد واحد .

يوضح بياجيه هذا المثال (مفهوم الطفل للعدد) :

– يعرض على الطفل صندوق يحتوي على عشرين حبة خشبية ، (١٨) حبة منها خضراء اللون ، والحبتان الأخريان بيضاوان ويطلب من الطفل أن يتفحص الحبات ويضع الخضراء منها في صندوق منفصل ، وإذا تم إنجاز هذه العملية بشكل صحيح فإن هذا يبين أن الطفل يمتلك التصنيف (أخضر) .

وتستخدم نفس الطريقة لمعرفة مقدرة الطفل على التصنيف بالاستناد إلى "أبيض" و " خشبي" . إن معظم الأطفال يستطيعون أن يقوموا بهذه التصنيفات البسيطة. إلا أنه حالما يتم تحديد أصناف الأخضر ، والأبيض ، والخشبي فإن هذا ما يميز طفل هذه المرحلة . فطفل ما قبل العمليات يشير إلى أن الحبات الخضراء أكثر من الخشبية معتمداً على بعد واحد فقط ، بينما طفل العمليات العيانيه يأخذ نوعين من الأصناف في آن واحد (أي أكثر من بعد واحد في التصنيف) وهي أن هناك حبات خشبية أكثر من الحبات الخضراء .

٦ – السببية Causality :

يشير بياجيه (واردز ورث ، ١٩٩٠) إلى أن السببية مظهر من مظاهر التقدم في تفكير الطفل في هذه المرحلة ويتطور هذا المظهر كتطور المفاهيم الأخرى . وقد قام بياجيه بالتحري عن مفاهيم السببية لدى الأطفال ووجد أن مفاهيم السببية لدى الأطفال تتطور خلال فترة العمليات العيانيه وهذا يعكس تطور تغيرات نوعية في البنى المعرفية لدى أطفال هذه المرحلة . فقد سأل أطفال تتراوح أعمارهم بين السنة الخامسة والثانية عشرة عما يحدث بعد إذابة كمية من الملح في قدح من الماء فكانت الإجابة كما يلي

– الأطفال الذين أعمارهم تصل إلى حوالي سبع سنوات أجابوا بأن الملح المذاب يختفي ويزول طعمه مثله مثل العطر .

– الأطفال الذين أعمارهم تتراوح بين السابعة والثامنة أجابوا بأن مادة الملح تبقى ولكن دون أن يكون لها وزن أو حجم .

– الأطفال الذين أعمارهم التاسعة والعاشرة أجابوا بأن مادة الملح تبقى مع المحافظة على وزنها .

– أما أطفال الثانية عشر فكانت إجابتهم بأن المادة تبقى محتفظة بالوزن والحجم .

٧ – الزمن والسرعة Time & Speed

يؤكد بياجيه (واردز ورث ، ١٩٩٠) أن مفاهيم طفل العمليات العيانية عن الزمن والسرعة هي مفاهيم متفوقة على المراحل السابقة . إذ لا تظهر كمفاهيم موثوقة إلا في مرحلة العمليات العيانيه .

فالطفل في مرحلة ما قبل العمليات يجري الحكم على أي تجربة بمرحلتها النهائية، فالسرعة ومقدار العمل أو غيرها من الأحداث التراكمية يجري تقييمها بمظاهرها وقت تمامها .

مثال ذلك : السيارة التي تصل الأول يطلق عليها الأسرع بصرف النظر عن الزمن والمسافة كذلك يطلق على العمل الذي يتمه أولا على أنه الأسهل ، في حين طفل مرحلة العمليات العيانيه يبدأ في تكوين مفاهيم النسبة والمسافة فيما يخص العلاقة بين الزمن والمسافة المقطوعة ، وهذا ما يؤكد مظاهر تقدم التفكير في هذه المرحلة .

٨ – الخصائص الأساسية للتفكير العياني :

إن أهم ما يميز تفكير الطفل في هذه المرحلة عن تفكيره في المراحل السابقة عليها من وجهة نظر بياجيه هو أن الطفل في هذه المرحلة يبدو وكأنه يمتلك نظاما أو نسقا معرفيا ثابتا ومتكاملا ينظم بواسطته العالم من حوله ، وإذا كان تفكير الطفل في مرحلة ما قبل العمليات يفتقر إلى الثبات والتنظيم مما يجعله يسلك في بعض الأحيان بطريقة منطقية ، وأحيانا أخرى يفشل في ذلك ، فإن طفل مرحلة العمليات العيانيه وبطبيعة الحال المرحلة الشكلية التالية لها يكون تفكيره ثابتا ومستقرا مما يوحي بأن لديه نظاما معرفيا راسخا يتصف بالمرونة والثبات والاتساق بحيث يمكنه من تنظيم الحاضر مع الاستفادة من الماضي دون مجهود . (Flavell, 1970, P 165)

ويمكن تحديد أبرز خصائص التفكير العياني فيما يلي :

١ – أن التفكير العياني تفكير عند مستوى العمليات المنطقية .

٢ – أن التفكير العياني تفكير متسق ، وراسخ وثابت نتيجة لتكامل العمليات العيانية في نظم كلية .

٣ – أن التفكير العياني يكشف عن وجود التراكيب المنطقية التي يطلق عليها بياجية اسم التجمعات المنطقية .

٤ – أن التفكير العياني يخضع لمنطق الفئات أي أن التراكيب المنطقية التي في هذه المرحلة مرحلة العمليات العيانيه تختص بالفئات والعلاقات (ليلي كرم الدين ، ١٩٨٨، ٣٧) .

منجزات وصعوبات التفكير العياني :

يشير بياجيه (ليلي كرم الدين ، ١٩٨٢) " أن تفكير الطفل في مرحلة العمليات العيانيه يكشف عن تقدم ملحوظ إذا ما قورن بتفكير طفل مرحلة ما قبل العمليات ، ولعل أبرز وأهم إنجازات مرحلة العمليات العيانيه هي كون تراكيبها المعرفية العليا تتكون من نظم في حالة توازن ، أي أنها تتألف من كليات متماسكة من العمليات القابلة للانعكاس . والتجمعات المنطقية التي تمكن الطفل من التوصل إلى تحقيق الثبات والتنظيم بين الأشياء والأحداث في العالم المحيط به ، بشكل يستحيل على طفل مرحلة ما قبل العمليات القيام به ويترتب على تحقيق ذلك الاكتساب ، نتيجة هامة عند مقارنة التفكير العياني بالتفكير الشكلي ، فإذا كان طفل ما قبل العمليات يميل إلى العمل فقط على أساس الواقع الظاهري الذي يوجد أمام عينيه فإن الطفل في مرحلة العمليات العيانيه يكون من الواقع في اتجاه الممكن . وهذا التطور هو النتيجة الطبيعية لتكوين التراكيب العيانيه ، فلو أخذنا على سبيل المثال متسلسلة عيانيه مكونة من ثلاثة عناصر مرتبة على النحو التالي : أ ، ب ، ج (وهو يمثل الواقع) . نجد أن طفل مرحلة العمليات الذي يتوفر لديه التجمع المنطقي المناسب ، يكون أكثر استعداداً وقدرة من طفل مرحلة ما قبل العمليات على التنبؤ بالأشياء التالية في تلك المتسلسلة ، أي أنه بالإمكان تطبيق هذه العلاقة على عناصر جديدة مثل د، هـ (وهو يمثل الممكن) وبذلك مد المتسلسلة إلى عناصر جديدة لم ترتب بعد " .

إضافة إلى قدرة الطفل في هذه المرحلة على وضع الأشياء في فئات فإن لديه القدرة على تكوين هذه الفئات بشكل يجعل من الممكن وضع أشياء جديدة لم يصادفها الطفل بعد في تلك الفئات . من هنا يمكن القول أن طفل مرحلة العمليات العيانيه يستطيع التعامل ليس مع الأشياء الحقيقية فحسب بل يتجاوز ذلك إلى التعامل مع الأشياء الممكنة أو المحتملة .

صعوبات التفكير العياني :

هناك عدة صعوبات وأوجه قصور هامة تميز تفكير طفل مرحلة العمليات العيانيه بالمقارنة مع المراحل الأخرى ومن هذه الصعوبات مايلي :

١ – طفل مرحلة العمليات العيانيه يسير في اتجاه الممكن أو الأشياء غير الموجودة بالفعل ، وهذا السير يكون محدود في نطاقه ويكون في الغالب مجرد تطبيق للتراكيب المتوفرة في محتوى جديد على النحو الذي أشرنا إليه في المتسلسلة فقد استطاع الطفل في تلك الحالة نقل العلاقة أ < ب <ج وتطبيقها على د ، هـ ، ولكن نقطة البداية بالنسبة للعمليات العيانيه تظل دائما كما كان الحال لما قبل العمليات هي (الواقع) أكثر من كونها الأشياء المحتملة أو الممكنة ، فطفل هذه المرحلة يقتصر تفكيره على تنظيم الأشياء الموجودة أمامه مباشرة ، أما الانتقال أو التوسع المحدود للتنظيم والترتيب إلى أشياء ممكنة فهذا الأمر لا يتم إلا عند الضرورة فقط ، وبهذا يصبح الواقع حالة خاصة من الممكن لا العكس . (كرم الدين ، ١٩٨٢) .

٢ – أن تفكير طفل مرحلة العمليات العيانيه مازال مقيدا بالظواهر الخارجية للأشياء وهذا تخلق صعوبة أخرى للطفل فالتنظيم المعرفي لم يكن على درجة كبيرة من الاستقلال عن الواقع المحدد الذي ينظمه ، وهذا الأمر حتم بوجود فوارق زمنية، فالطفل لا يستطيع لفترة غير وجيزة التوصل لفكرة الثبات بالنسبة للوزن والحجم، مع نفس الأجسام المصنوعة من الشيء نفسه كما هو الحال في تجربة (ثبات

رابعا : مرحلة العمليات الشكلية Formal Operations

يشير بياجيه (الطواب ، ١٩٩٧) و (غنيم ، ١٩٧٧) و (ليلي كرم الدين ، ١٩٨٢) إلى أن هذه المرحلة تظهر في سن الحادية عشرة والثانية عشرة وتصل إلى حالة التوازن في سن الخامسة عشرة ، إلا أنها لا تتوقف عند هذا الحد وإنما تستمر في التعمق . وتعتبر مرحلة العمليات الشكلية ذروة التطور في البنى المعرفية ، حيث تصل المخططات أقصى مديات التطور النوعي بحلول السنة الخامسة عشرة من العمر . ويصبح الطفل البالغ هنا قادرا على التأمل وإنتاج الفكر التجريدي Abstract Thinking ، والمراهق في هذه المرحلة يمكنه التعامل بنجاح مع عالم المجردات والقضايا المنطقية ، ولا يقتصر تعامله مع عالم المحسوسات . فهو يتصف بقدر من الشخصيتين السابقتين ، فهو يتمتع بقدرة طفل مرحلة العمليات العيانيه على الترتيب والتنظيم ، ولكنه في نفس الوقت يتمتع بنوع متطور ومتقدم من الجرأة والإقدام الذي يميز طفل ماقبل العمليات . فعلى عكس طفل مرحلة العمليات العيانيه يستطيع المراهق أن يحلق بعيدا عن الواقع ، ولكن على عكس طفل ما قبل العمليات ، يكون ذلك التحليق وما يصاحبه من مرونة وقدرة على الحركة ، محكوما ومضبوطا ومخططا بدقة بالإضافة لذلك يستند هذا التحليق والبعد عن الواقع على أساس صلب ومتين من التحليق الدقيق ، ويأخذ في الاعتبار جميع التفاصيل والحقائق الموجودة في الموقف ، كما يتأقلم معها ، كما يسمي بياجيه هذه المرحلة الجديدة بمرحلة العمليات الصورية ليميزها عن مرحلة العمليات المحسوسة .

أن التفكير في هذه المرحلة هو في أساسه تفكير افتراضي قياسي قائم على قضايا تقدم فروض ، فهو يضع المعطيات من حيث هي معطيات بسيطة مستقلة عن حقائقها الموجودة في المواقع ، ويتطور التفكير الشكلي عن العمليات العيانيه بالطريقة نفسها التي يندمج ويحور منها كل مستوى جديد من التفكير الحسي للمستوى السابق، ويكون الطفل أثناء فترة العمليات الشكلية قادرا على تنظيم المعلومات

والتفسير العلمي وتوليد الفرضيات بشكل أفضل ، حيث بلغ التفكير المنطقي صورته الكاملة في هذه المرحلة ، ويجدر بنا أن نستعرض عدداً من خصائص العمليات الشكلية وذلك من خلال حل عدد من المسائل التي تحل بسهولة بالعمليات العقلية الشكلية .

وفيما يلي أمثلة لهذه الخصائص :

١ – التفكير التوليفي : Combinatorial Thought

يصف بياجيه (واردز ورث ، ١٩٩٠) أن الفرق بين التفكير العياني والتفكير الشكلي في المسألة التالية تنطوي على تفكير توليفي :

" نقدم للطفل خمسة أنابيب اختبار تحتوي كل أنبوبة على سائل عديم اللون ينتج عن مزج ثلاثة سوائل منها (١ ، ٣ ، ٥) إلى إنتاج سائل أصفر ، ثم نطلب من الأطفال أن ينتجوا اللون الأصفر . من هنا نلاحظ أن الأطفال الذين أعمارهم تتراوح بين السابعة والحادية عشرة يبدءون بخلط سائلين في كل محاولة وبعد كل سائلين تتوقف طبيعة تجاربهم المنظمة ، وقد يقومون بمزج السوائل الخمسة سوية دون الوصول إلى نتيجة ، في حين أن أطفال ما بعد سن الثانية عشرة عموماً يقومون باختصار جميع احتمالات المزج بين السوائل فيمزجون سائلين أو ثلاثة حتى يحصلوا على المحلول الأصفر ، وذلك يؤكد أن طفل العمليات العيانيه تكون محاولاته منظمة إلى حد معين ، لكنه لايتحرى جميع التركيبات المحتملة ، بيد أن طفل العمليات الشكلية يقوم باستكشاف جميع الحلول الممكنة ، وهذا أيضاً يؤكد الفرق النوعي بين التفكيرين وأن التفكير الشكلي هو في الأساس تفكير افتراضي .

٢ – القدرة على حل المسائل اللغوية Verbal Problems

يعتبر (بياجيه ، ١٩٥٤) أن القدرة على حل المسائل اللغوية من أهم مظاهر تقدم النمو الفكري عند الأطفال حيث أن الأطفال دون الثانية عشرة يواجهون صعوبة في هذه المسائل ، فتفكيرهم مشابه لتفكير الطفل الأصغر سناً في حله للمسألة . وهذه خاصية تميز مرحلة العمليات الشكلية .

فعلى سبيل المثال : مسألة مشتقة من اختبارات بيرت (Burt) وهو الاختبار الذي جعله بياجيه قياساً في وقت مبكر من نشاطه العلمي .

والمسألة هي : إذا كانت سلوى أكثر بياضاً من سلمى ، غير أنها أكثر سواداً من ليلي فمن هي أكثر سواداً بين الثلاثة .

٣ – العلاقة بين الواقع والممكن :

يشير بياجيه (ليلي كرم الدين ، ١٩٨٢) أن أهم سمة تميز تفكير طفل مرحلة العمليات الشكلية هو ما يتعلق بالواقع وعلاقة بالممكن . فبدلاً من ظهور الممكن في صورة امتداد لحدود وتبسيط للواقع أو للأفعال التي تجري في هذا الواقع ، فإن العكس هو الذي يحدث ، إذ يصبح الواقع تابعاً للممكن . فطفل هذه المرحلة في سبيل حله للمشكلة يبدأ أولى خطواته بمحاولة النظر إلى جميع الاحتمالات الممكنة أو المحتملة التي تصدق على البيانات الموجودة . ومن ثم يحاول كخطوة ثانية الجمع بين التجريب والتحليل المنطقي ليصل إلى معرفة أي هذه العلاقات الممكنة تنطبق على الموقف الحالي، وعلى ذلك نجد المراهق ينظر إلى (الواقع) كحالة خاصة داخل وحدة تامة من الأشياء التي تسمح المادة بظهورها كفروض فالطفل ينظر إلى الواقع بوصفه الجزء الموجود أو الكائن داخل وحدة ممكنة أو محتمله . إن التحرر من عبودية وتشويه الملائمة للواقع المباشر متمثلة في قلب أو عكس العلاقة بين الواقع والممكن ما يعتبره بياجيه جوهر التفكير الشكلي ، فبدلاً من ظهور الممكن في صورة امتداد محدود وبسيط للواقع ،

للأفعال التي تجري على هذا الواقع،كما كان الحال عند طفل مرحلة العمليات العيانيه ، فإن العكس الذي يحدث الآن ، إذ يصبح الواقع جزءا من الممكن ، وليس تبدل الأدوار وقلب العلاقة بين الواقع والممكن بالأمر اليسير ، فهو يشكل عادة أساسية للتوجه نحو المشكلات المعرفية في هذه، إن المراهق المرحلة لم يعد يفكر فيما يأتي إليه مباشرة من الحواس ، وإنما يصبح لديه القدرة على تصور وتخيل كل الأشياء الممكنة الوقوع .

إلى جانب ما ذكر من خصائص العمليات الشكلية فهناك خواص أخرى يتميز بها تفكير طفل أو(مراهق) مرحلة العمليات الشكلية والناتجة من العلاقة بين الواقع والممكن وهي :

-يؤكد بياجيه (Flavell , 1970) إن التفكير الشكلي يقوم على الافتراضات (أي من النوع الفرضي الاستنباطي) حيث أن التفكير الشكلي يسير مما هو ممكن إلى ما هو حقيقي ، والاستراتيجية المعرفية التي تحاول تحديد الواقع داخل نطاق أو حدود الممكن هي في الأساس استراتيجية افتراضية - استنباطية في طبيعتها ، والمراهق هنا يتحرك بحرية تفوق بكثير الطفل الأصغر منه سنا داخل مجالا الافتراضات أو الأشياء الافتراضية . فالمراهق في هذه المرحلة يتناول المشكلة بصياغة الممكن في عدد من الفرضيات اللازم التحقق من صدقها وتعريضها للاختبار على التوالي وبعد التجريب يقوم باختيار تلك الفروض التي تتفق مع ما يتوفر لديه من أدلة للربط بين قطاعات الواقع ، " ومثال ذلك: لو أعطي مراهق البيانات التالية : (أ) هي الشرط الضروري لا الكافي للعامل (ب) ، أو أن (ع) قد تكون ذلك الشرط أو أن كليهما معا قد يكونا شرطين ضروريين " .

- يؤكد بياجيه (الطواب ، ١٩٨٩م) أن التفكير الشكلي هو تفكير يتكون من عمليات من الدرجة الثانية التي لا تجري على البيانات مباشرة وإنما تجري على نتائج العمليات العيانيه فالمراهق في هذه المرحلة يقوم بأخذ نتائج المرحلة العيانيه وصياغتها في شكل قضايا (عبارات لفظية عامة) ومن ثم يقوم بعملية الربط المنطقي بينها مستخدما مختلف العمليات المنطقية الشكلية كالترابط والاستبعاد

والتضمين وغيرها من العمليات المتوفرة لديه عند هذا المستوى . ويرى بياجيه إنه عندما تحل العبارات اللفظية محل الأشياء الحقيقية في التفكير الشكلي فإنه يفرض منطق الفئات والعلاقات الذي كان سائدا في المرحلة العيانيه منطق جديد هو منطق القضايا حيث يتيح هذا المنطق الجديد مجالا من العمليات العقلية التي يمكن القيام بها والتي تفوق بكثير التجمعات البسيطة الخاصة بالفئات والعلاقات .

- التفكير الشكلي يقوم على المنطق الترابطي : يشير بياجيه (كرم الدين ، ١٩٨٨) إن محاولة تحديد الواقع ضمن نطاق الممكن ثم صياغة هذا الواقع على شكل افتراضات هو في نفس الوقت نوع من تحليل الواقع إلى مجموعة من الافتراضات الممكنة الوقوع ثم القيام بعملية الربط فيما بينها وهذه تعتبر الخاصية الثانوية للتفكير الشكلي لا الخاصية الأساسية للتفكير الشكلي وهي خضوع الواقع للممكن ويعتبر التحليل الترابطي أو الاقتراني السمة الجديدة للتفكير الشكلي ، فإذا افترضنا أن مراهقا يواجه مشكلة ما ويرغب في أن يحدد نتيجة لاتجاهه العقلي الجديد كافة العلاقات المتداخلة في هذه المشكلة ، حتى يتأكد أنه لم يغفل شيئا ما ، وكذلك كون كافة العلاقات يمكن اختبار مدى مطابقتها للواقع ، فإن الشخص في هذه الحالة يقوم باستدخال سمة ثالثة تميز التفكير الشكلي وهي القيام بعزل جميع المتغيرات الفردية بالإضافة لجميع الترابطات الممكنة لهذه المتغيرات بطريقة منهجية منظمة ، وهو ما يطلق عليها التحليل الترابطي أو الاقتراني للمتغيرات والتي تضمن له بدورها التحديد الكامل لكافة عناصر الممكن .

- يؤكد بياجيه (ليلي كرم الدين ، ١٩٨٨) أن التفكير الشكلي يقوم على أساس الصورة الإجمالية العامة مع بقاء كافة الأشياء الأخرى ثابتة ، والتي تمكن من عزل المتغيرات بطريقة فعالة وتمكن المراهق من القيام بالتجريب العلمي المضبوط ، ولتوضيح هذه الخاصية نرى أنه في تجربة البندول في البندين (٥ ، ٦) من اختبار بياجيه والتي تتطلب عزل واستبعاد جميع المتغيرات ماعدا المتغير الوحيد الذي يؤثر في التجربة . إن الطفل في مرحلة العمليات العيانية لا يستطيع عزل المتغيرات المختلفة التي تسبب في

تغيير سرعة دقات أو عدد حركات البندول بطريقة فعالة والتوصل للعامل الذي يؤثر في هذه الظاهرة ، والسبب في ذلك أن الطفل يغير أكثر من عامل في نفس الوقت كطول السلك مثلاً أو الوزن معاً ، ومن ثم يعجز عن إعادة التغير في السرعة للعامل المعني فقط ، إلا أن السمة المميزة للتفكير الشكلي والتي تجعل من الصورة الإجمالية العامة مع بقاء كافة المتغيرات الأخرى ثابتة ، إلى جانب الاتجاه الفرضي الاستنباطي ، والمنهج الترابطي والتفكير القائم على القضايا ، تجعل من التفكير الشكلي أداة فعالة ووسيلة جيدة للاستدلال العلمي ، وتمد المراهق بالقدرة على التوصل لحل أي مشكلة كما تمكنه من تقديم التفسيرات المنطقية الصحيحة لنتائج الاختبارات التجريبية ، إضافة على ذلك قدرته على تخيل جميع التحولات الممكنة التي تسمح بها البيانات .

– كما يشير بياجيه (كرم الدين ، ١٩٨٨) إلى أن التفكير الشكلي يتكون في جوهره من تركيب متكامل من المجموعة وشبكة العلاقات ، وفق نظام كلي واحد ينتج من تكامل الخصائص الكاملة للمجموعات ولشبكة العلاقات ، وليس مجرد تركيب يتصف ببعض خصائص كل منهما ، كما كان الحال في التجمعات المنطقية الخاصة بمرحلة العمليات العيانية . من خلال ذلك فالمراهق يستطيع أن يحلق بعيداً عن الواقع ويكون ذلك التحليق وما يصاحبه من مرونة وقدرة على الحركة ، محكوماً ومضبوطاً ومخططاً له ، وآخذاً في اعتباره جميع التفاصيل والحقائق الموجودة في الموقف .

ثانياً : جنوح الأحداث :

من استقراء وجهات النظر السائدة في عالمنا المعاصر إزاء مشكلة جنوح الأحداث يبدو أنه لم يعد ينظر للأفعال الجانحة التي يمارسها هؤلاء الأحداث على أنها مشكلات فردية لبعض الأفراد غير الراشدين ، بل أصبح ينظر إليها كظاهرة تحكمها عوامل مشتركة مرتبطة بالمجتمع ونظمه الاقتصادية والاجتماعية وبنمط مؤسساته البنيوية .

فمسيرة التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي صاحبت حركة التصنيع والتحضر في بلدان العالم ، وبخاصة الغربية منها كان لها الأثر في اهتزاز وخلخلة البنى الاجتماعية وزعزعة العلاقات الأسرية ، الأمر الذي كان انعكاساته الواضحة على مسارات الظواهر الانحرافية ، وفي مقدمتها ظاهرة جنوح الأحداث .

أما في أقطارنا العربية بصفة عامة ، وفي المملكة العربية السعودية بصفة خاصة فقد اختلفت الصورة ، حيث ظل مسار هذه الظاهرة بطيئاً ومحدوداً بحكم التماسك الأسري والقيم الإسلامية وفاعلية الضبط الاجتماعي . إلا أن هناك تزايدا مستمراً ، فقد اشارت الإحصاءات إلى تصاعد الخط البياني لعدد حالات الجنوح المودعة في دور التوجيه والملاحظة الاجتماعية ومؤسسات رعاية الفتيات .

إلا أنها ولله الحمد لم ترق في حال من الأحوال إلى مستوى الخطورة الاجتماعية التي وصلت لها الحالة في البلدان الغربية والأوربية .

مفهوم جنوح الأحداث :

وردت كلمة (جناح) في القرآن الكريم ، وهي مصدر للفعل جنح ، ولم ترد بلفظ جنوح ، إلا أن علماء اللغة اعتبروا (الجناح) و (الجنوح) مصدر للفعل (جنح)

- وقد وردت كلمة (جناح) في القرآن الكريم في قوله تعالى } إن الصفا والمروة من شعائر الله فمن حج البيت أو اعتمر فلا جناح عليه أن يطوف بهما { (سورة البقرة : ١٩٨) ووردت هنا بمعنى الإثم حسب تفسير العلماء .(السيوطي ، بدون تاريخ) .

ووردت كلمة (جنح) في قوله تعالى : } وإن جنحوا للسلم فاجنح لها وتوكل على الله وهو السميع العليم { (سورة الأنفال : ٦١) وقد فسر العلماء الجنح بالميل .

- ويعرف جناح الأحداث في الشريعة الإسلامية بأنه المحظورات الشرعية التي يرتكبها صغار السن دون الحد الشرعي والتي إذا اقترفها البالغون تعد جرائم يعاقبون عليها . (الغامدي ، ١٩٨٤ ، ٣٨) .

أما في العلوم الإنسانية فليس هناك إجماع بين العلماء على تعريف جنوح الأحداث. إلا أن علماء الاجتماع يرون أنه أي سلوك يخالف المصلحة الاجتماعية في أي زمان وفي أي مكان بصرف النظر عن هوية الفاعل وتقديم الفاعل على المحاكم . (الدوري ، ١٩٨٥ ، ٢٧) .

- ويرى بعض علماء الإرشاد النفسي أن جنوح الأحداث هو ارتكاب الخطأ ، أو الفشل في أداء الواجب ، أو العمل ، أو خرق القانون . (العيسوي ، ١٩٩٨، ٢٣٨) .

- ويعرفه علماء النفس بأنه انتهاك بسيط نسبياً للقاعدة . (الطواب،١٩٩٧،٤٠١) .

- أما تعريف جنوح الأحداث في القانون ، فإن علماء القانون يرون أن من سلك مسلكاً يعرض المجتمع للخطر فهو منحرف جانح ، ويرون أن في هذا خروجاً عن القانون ويوجب العقاب لفاعله . (الشبيتي ، ١٩٨٨، ٢٤) .

- ولقد تعددت الاتجاهات المفسرة لجنوح الأحداث في علم النفس باختلاف النظريات وانتمائها الفكري ، إلا أنه بصفة عامة يعبر عن سلوك مضاد للمجتمع ناتج عن خلل في الشخصية أو البيئة المحيطة ،

وبالرغم من ذلك يمكن القول بأن هناك أرضية مشتركة تجمع أغلب النظريات والاتجاهات المفسرة للجنوح حيث يرى الدوري (١٩٨٥م) أن هذه الأرضية تفترض مايلي :

* هناك عدد من العوامل المرتبطة بالسلوك الجانح ، لذا لايمكن تفسير هذا السلوك عن طريق نظرية واحدة .

* أن كل نمط من أنماط السلوك الجانح يتميز بخصائص متشابهة مع أنماط أخرى .

* عنصر الصدفة قد يلعب دوراً كبيراً في انسياق الحدث نحو الجنوح . (الغامدي ، ١٩٩٨ ، ٣٨)

بالإضافة إلى ما ذكر من افتراضات إلا أنها لا تفي بتفسير الجنوح . وللتوضيح يجدر بنا أن نستعرض وجهات النظر البيولوجية والنفسية المختلفة لمزيد من التفصيل في هذا الجانب

١ – الاتجاه البيولوجي المفسر للجنوح :

يرى أنصار الاتجاه البيولوجي في تفسير السلوك الانحرافي والجناح ، أن للعامل البيولوجي بعداً أساسياً وعنصراً حاسماً في تشكيل الشخصية وتحديد السلوك ، بحيث يصبح التكوين الجسماني أو العامل الوراثي أساساً لهذا التفسير ، وقد ساد هذا الاتجاه بين أتباع المدرسة الإيطالية التي أسسها لومبروزو Gasare Lombroso فكان هذا المفكر يعتبر الانحراف نتيجة تشوهات دماغية وعصبية تخل بالعلاقة بين وظائف الإرادة والقيم الخلقية في الدماغ أو بين مراكز الغرائز العدوانية . كما أن الجانح بسبب العوامل الوراثية والخلقية يرتكب الانحرافات السلوكية لصفات كامنة فيه وقد انتقلت إليه منذ ولادته . (أحمد ، ١٩٩٩)

٢ – الاتجاه التحليلي :

تعتبر مدرسة التحليل النفسي من أهم الاتجاهات المفسرة للجنوح والأنحراف ، ويعتبر فرويد أهم رواد هذا الاتجاه حيث يعزي الجنوح إلى اختلال في الجهاز النفسي للشخصية والمتمثلة في الهو Libido والأنا

Ego والأنا العليا Super Ego . ويرى رواد هذا الاتجاه إلى أن الجريمة والانحراف يعودان إلى وجود الصراع بين هذه القوى الثلاث في الطفولة المبكرة وبين مطالب الواقع المحيط من ناحية أخرى .

ويفسر أيضا رواد هذا الاتجاه الجنوح بأنه صراع ودوافع مكبوتة تؤدي إلى أساليب سلوكية لا شعورية شاذة للدفاع عن ذات الفرد ، وذلك نتيجة إخفاق الأنا في إشباع متطلبات ألهو ، وبذلك يلعب اللاشعور دوره في توجيه السلوك الإنساني ، كما يرجع سبب هذا الإخفاق إلى إحباطات الطفولة .

كما يفسر أدلر (أحمد ، ١٩٩٩) السلوك الإنساني بأنه نابع من تفرد الإنسان الذي تحركه الحوافز الاجتماعية وهذا التفرد ناشئ عن وجود الذات الخلاقة الهادفة في سلوكها لتحقيق غاية يخططها الإنسان بشكل شعوري .

ويرى سوليفان Sullivan (الجميلي ، ١٩٩٨) أن في الكائن البشري نظاماً طبقته السفلى هي الوراثة والنضج البيولوجي ، تليها تأثيرات الحضارة التي تتيح الفرصة لظهور القدرات والأداءات العقلية التي تساهم في خفض التوتر وإشباع الحاجات بتأثير المواقف التربوية .

وقد أفلح رواد الاتجاه التحليلي في تأكيد أن الجنوح ليس ظاهرة فردية تمتد إلى تكوين الجانح عضوياً ونفسياً ولا ظاهرة اجتماعية بحتة مردها عوامل البيئة المحيطة بالجانح ، بل هي ظاهرة مركبة من هذه العوامل وإن أتت العوامل النفسية في مقدمتها .

وينظر علماء التحليل النفسي بصفة عامة (الغامدي ، ١٤١٨هـ) إلى الجنوح بأنه عرض لاضطرابات نفسية ناتجة عن انعكاسات لصراعات داخلية تكون دائماً لا شعورية ناتجة عن خبرات مؤلمة في مرحلة الطفولة ومتصلة بعلاقة الطفل مع والديه .

٣ – الاتجاه السلوكي :

يرى رواد هذا الاتجاه من علماء النفس السلوكيين بأن الجناح سلوك متعلم وشخصية الجانح في تنظيمها تتسم بالتوتر بسبب حاجات معينة لها أهميتها عجزت البيئة عن إشباع تلك الحاجات كالحاجات الفسيولوجية (الطعام والراحة والمأوى) . وتعلم الفرد القلق المرتبط بموضوعات وإشارات ودلائل كلها تدور حول توقع الفرد للخطر كالقلق من الحرمان أو الفقر أو الموت ، ويعتبر القلق في شخصية الجانح من الدوافع المكتسبة المرتبطة بسلوكه العدواني ، فالظروف البيئية الاجتماعية التي ينحدر منها قد فرضت عليه أن يتعلم عادات معينة عدوانية عززت بتكرارها وقد وجد العديد من الدراسات التي تؤكد أن التحفيز يؤدي إلى تعلم السلوك الجانح (الجميلي،١٩٩٨) .

٤ – الاتجاه التكاملي :

يتبع علماء هذا الاتجاه منهجاً تكاملياً في تفسير الجناح ، حيث يجمعون بين العوامل المختلفة المتفاعلة والمسببة للجناح والأجرام وفقاً لحالة وظروف كل فرد أو مجتمع . ويرون أن هناك عوامل عديدة تسبب جناح الأحداث منها ما هو عضوي وعقلي ومنها ما هو اجتماعي واقتصادي ، وإن هذه العوامل تتداخل وتتفاعل مسببة الأجرام والجنوح . من هنا فإن أصحاب هذه النظرية يرون أن الجريمة والجناح لا يحدثان بسبب عامل واحد يعتمد عليه في تفسير هذا السلوك ، ولكن هناك ما يطلق عليه العوامل المتعددة الفردية والاجتماعية . (الجميلي ، ١٩٩٨) .

من خلال ما تقدم لا يمكن القول أن هذه الاتجاهات أعطت التفسير الكامل للجناح ، إلا أن كلا منهما يكمل الآخر في تفسيره لجانب واحد لهذا السلوك ، إلا أن العوامل النفسية والتعزيز قد تكون في مقدمة هذه الاتجاهات .

رعاية الأحداث في المملكة العربية السعودية :

بدأ الاهتمام بإنشاء مؤسسات خاصة لرعاية الأحداث المنحرفين ووقاية المعرضين للانحراف في المملكة العربية السعودية عندما أخذت مشكلة الانحراف تبرز إلى حيز الوجود وكان ذلك في عهد المغفور له بإذن الله الملك عبد العزيز وذلك من خلال دور إصلاح الأحداث ، وقد كانت آنذاك تابعة للرئاسة العامة لدور الأيتام ، ثم ألحقت بوزارة العمل والشئون الاجتماعية . ومن خلال التطور الذي قامت به الوزارة عام ١٩٦٢ عدل مسمى هذه الدور إلى دور التوجيه الاجتماعي ، والتي بلغت خمس دور، ثم بعد ذلك استحدثت دور الملاحظة في عام ١٩٧٢ وبلغت حاليا سبع دور ، ومؤسسات لرعاية الفتيات والتي تبلغ ثلاث دور حاليا . (وزارة العمل والشئون الاجتماعية عام ١٩٩٠م) .

وقد رسمت رعاية الأحداث في المملكة من خلال ثلاثة محاور تقوم بالدور الوقائي والدور العلاجي في نفس الوقت .

أ – دور الملاحظة الاجتماعية :

تلعب دورا علاجيا في حالات الجنوح ، وتهتم وزارة العمل والشئون الاجتماعية بالبرامج الوقائية لحالات الأفراد المعرضين للانحراف نتيجة لمواجهتهم لبعض الظروف غير المناسبة التي يمكن أن تؤثر عليهم وتقودهم إلى الانحراف .

تشير لائحة وزارة العمل والشئون الاجتماعية – دور التوجيه (١٤١٢هـ) إلى إمكانية قبول الفئات التالية

١- الأفراد الجانحين عن سلطة أولياء أمورهم .

٢- المهددين بالانحراف لاضطراب وسطهم الأسري أو لسوء سلوكهم .

٣- من ساء توافقه في بيته أو مدرسته بالدرجة التي جعلته معرضاً للانحراف أو ارتكب فعلاً يعاقب عليه ولم يصل إلى السلطات الأمنية .

وتهتم هذه البرامج بتوفير الجو المناسب داخل الدار بهدف تأهيلهم ليكونوا مواطنين صالحين وتختص بهذا الجانب دور التوجيه الاجتماعي التي تقوم برعاية الأحداث الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٧ - ١٨ سنة حيث تقوم بتعليمهم وتأهيلهم وتوجيه سلوكهم توجيهاً بناءاً يؤهلهم للتكيف مع قيم المجتمع وعاداته .كما أن لهذه الدور نظامها الخاص بالنسبة للقبول والإقامة والمغادرة ، ومما يلفت النظر لهذه الدور أن إجراءات التحقيق والمحاكمة تتم داخل الدور ، أي أن جميع الإجراءات التي تتخذ بحق الحدث المنحرف تتم في مكان واحد ابتداء من التحقيق وحتى خروجه من الدار .

ب - جانب علاجي :

وهو موجه لرعاية الأحداث الذين يحتجزون رهن التحقيق أو الذين يقرر القاضي توقيفهم في الدار ، ويتم رعايتهم من خلال :

* دور الملاحظة الاجتماعية : تختص برعاية وتقويم الأحداث الذكور بين سن ٧ - ١٨ سنة ، ممن صدر بحقهم حكم قضائي بتوقيفهم بالدار أو احتجازهم رهن التحقيق ، وذلك في ضوء ما يسفر عنه التقرير الاجتماعي حول ظروف كل حدث كحالة خاصة ، وتنظم هذه المؤسسات العديد من البرامج والأنشطة الدينية والاجتماعية والتعليمية والثقافية والرياضية ، بالإضافة إلى تقديم الرعاية الصحية والنفسية للمودعين فيها ، ويبلغ عدد دور الملاحظة الاجتماعية في المملكة سبع دور في الرياض وجده والدمام وأبها وتبوك والمدينة المنورة .

* دور رعاية الفتيات : تهتم برعاية الفتيات اللاتي لا تزيد أعمارهن عن ثلاثين سنة ممن صدر بحقهن حكم قضائي يوجب إيداعهن الدار أو محتجزات رهن التحقيق وتنظم هذه المؤسسات البرامج

والأنشطة الاجتماعية والتعليمية والتربوية والثقافية وبرامج التوجيه الديني والتدريب المهني والفني المناسب للفتيات كالأشغال النسوية وأعمال التدبير المنزلي ، بالإضافة إلى تقديم الرعاية الصحية والنفسية ، وذلك بهدف تعديل سلوك واتجاهات الفتيات والوصول بهن إلى تحقيق التوافق وعودتهن إلى المجتمع مواطنات صالحات . ويبلغ عدد مؤسسات رعاية الفتيات في المملكة ثلاث مؤسسات في الرياض والإحساء ومكة المكرمة .

* برامج الرعاية اللاحقة : وهي امتداد لعملية العلاج المؤسسي ، حيث يقدم هذا النمط من الرعاية للأحداث بعد خروجهم من الدار ، ويكون ذلك في البيئة الخارجية ، بهدف إعادة تكيفهم الاجتماعي مع المجتمع الخارجي وحمايتهم من العودة للانحراف ومساعدتهم للتغلب على المشاكل التي تواجههم عند عودتهم إلى المجتمع .

دار الملاحظة الاجتماعية بجدة :

افتتحت دار الملاحظة الاجتماعية بجدة في عام ١٣٩٩ ، وتخدم المنطقة الغربية ، حيث تستقبل الأحداث المحكوم عليهم بحكم قضائي ، والمحتجزين رهن التحقيق ، ومن يفرض عليهم القاضي إقامتهم في الدار حتى إصلاحهم .(وزار العمل والشئون الاجتماعية ، ١٩٩٠) .

أهداف دور الملاحظة الاجتماعية :

تهدف دور الملاحظة الاجتماعية إلى رعاية الأحداث من الذكور الذين لاتقل أعمارهم عن ٧ سنوات ولايتجاوز ١٨ سنة ، والذين تم احتجازهم رهن التحقيق أو المحاكمة من قبل السلطات ، أو الذين يقرر القاضي إيداعهم في الدار . كما أن من الأهداف الرئيسية للدار القيام بدراسة مشاكل الأحداث واقتراح الحلول المناسبة لها في ضوء الممارسة العملية لهذه المشكلة . (وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، ١٩٩٠) .

إجراءات القبول في الدار :

تتبع دور الملاحظة إجراءات معينة لاستقبال الأحداث حيث تقوم باستلام الحدث من قبل الشرطة عن طريق مذكرة رسمية بعد التحقق من عمر الحدث بموجب مستند رسمي أيضاً ، ثم تقوم بتسجيل المعلومات الأساسية المطلوبة وفقاً لاستمارة خاصة تعد لهذه الغاية وتسجل في السجل الخاص ، كما تستلم الدار مابحوزة الحدث من أمتعة شخصية ، ويعطى مستنداً بها ثم تسلم له الكسوة المقررة ، وتقوم الدار بإجراء الكشف الطبي الفوري على الحدث للتأكد من خلوه من الأمراض ثم بعد ذلك يحال إلى الاخصائي الاجتماعي لدراسة حالته بعد دخوله الدار ووضعه بالنسبة لأسرته قبل إيداعه في الدار . (وزار العمل والشئون الاجتماعية ، ١٩٩٠) .

إجراءات التحقيق :

يتم التحقيق مع الأحداث الجانحين داخل دار الملاحظة وفي مكان مناسب ، كما يحضر التحقيق مع الحدث محقق الدار أو من يندبه مدير الدار لذلك ، وتتم محاكمة الحدث داخل الدار ، كما يزود القاضي أثناء تقديم الحدث للمحاكمة بتقرير شامل عن ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والعوامل التي يحتمل أن تكون السبب في إنحرافه ، ويجوز للمسئولين في الدار تمديد إقامة الحدث الذي انتهت المدة المحددة لإقامته إذا ظهرت الحاجة لعدم إطلاقه لحاجته إلى مزيد من الرعاية ، ويتم ذلك بعد إخطار الإدارة العامة للرعاية الاجتماعية وموافقة القاضي ، وتتولى الدار مهمة تنفيذ الأحكام والقرارات الصادرة بحق الحدث والعقوبات البدنية تحت إشراف هيئة مكونة من مندوب محكمة الأحداث ومحقق الدار ويقوم مندوب الشرطة بتنفيذ العقوبة . (وزارة العمل والشئون الاجتماعية ١٩٩٠،)

البرامج والأنشطة في دار الملاحظة الاجتماعية :

تنظم دور الملاحظة أوجه الرعاية والأنشطة المتنوعة للأحداث المودعين بها بهدف تعديل سلوكهم واتجاهاتهم وتحقيق الكيف السليم لهم ، وتشمل التالي :

١ – البرامج التعليمية : تهدف إلى عدم حرمان الأحداث من مواصلة دراستهم ويتم ذلك حسب خطة مدروسة ، حيث يوجد بكل دار مدرسة تضم المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي – متوسط – ثانوي) ويسير العمل فيها وفقا لنظام التعليم العام وتحت إشراف وزارة المعارف .

٢ – البرامج الثقافية : تهدف إلى إكساب الأحداث قدرا مناسبا من الثقافة العامة تساعدهم على التعرف على بيئتهم ومجتمعهم بالإضافة إلى تثقيفهم ثقافة اجتماعية وصحية وتعويدهم على العادات السليمة ، وذلك من خلال تنظيم المسابقات الثقافية والمحاضرات والندوات التي تعالج مشاكل المجتمع .

٣ – البرامج الرياضية : تهدف إلى تكوين اللياقة البدنية للأحداث من خلال مزاولة التمرينات والألعاب الرياضية وذلك كجزء من البرامج التعليمية ، وأيضا خلال برنامج الأنشطة المسائية ، حيث يتم ذلك تحت إشراف مدربين رياضيين ، يساهمون في غرس القيم والسلوكيات الطيبة في نفوس الأحداث من خلال المنافسات الرياضية في الألعاب المختلفة .

٤ – البرامج الترفيهية : تهدف إلى تسلية وشغل وقت الفراغ من خلال مزاولة الألعاب الداخلية الهادفة .

٥ – الرعاية الدينية : تهدف إلى توعية الحدث بأصول الدين وذلك من خلال تعويدهم على أداء الشعائر الدينية في أوقاتها وإقامة الندوات والمحاضرات الدينية في المسجد المنشأ داخل الدار .

٦ – الرعاية الصحية : تبدأ الرعاية الصحية للأحداث منذ إيداعهم الدار ، حيث يجرى عليهم الكشف الطبي ، كما يخصص للحدث سجل صحي تسجل فيه كامل الخدمات التي تقدم له بالدار ، كما يتم الاستفادة من خدمات المستشفيات المتخصصة في علاج بعض الأمراض إذا اقتضت الضرورة لذلك .

٧ – الرعاية الاجتماعية والنفسية : تهدف إلى تهيئة الحدث إلى التكيف السليم عن طريق إشراكه في البرامج والأنشطة واكتشاف ميوله واتجاهاته وأنماط سلوكه تمهيدا للإعداد للخطة العلاجية اللازمة على ضوء ذلك من قبل الأخصائيين الاجتماعيين . (وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، ١٩٩٠) .

إجراءات إنهاء إقامة الحدث : تنتهي إقامة الحدث في دار الملاحظة إذا أثبت التحقيق أو المحاكمة براءته ، أو إذا بلغ العشرين من عمره حيث ينقل إلى السجن العام ، أو إذا ثبت لوزير العمل والشئون الاجتماعية صلاح حال الحدث ووافق القاضي على إنهاء إيداعه في الدار قبل انتهاء المدة المقررة . وفي هذه الحالات يتم استدعاء ولي أمره لاستلامه في الموعد المحدد لخروجه . (وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، ١٩٩٠) .

ثالثا : الدراسات السابقة

١ – الدراسات التي تناولت جناح الأحداث منفردا أو في علاقته بعدد من المتغيرات غير النمو المعرفي :

إن مشكلة انحراف الأحداث التي تعاني منها دول العالم والتزايد المستمر في أعداد الجانحين على المستوى العالمي والتي أولت اهتمام الكثير من الدارسين والباحثين ورجال التربية وعلماء النفس والاجتماع في مختلف الثقافات بدراسة هذه الظاهرة لمعرفة العوامل المسببة للانحراف ، ولقد تناولت الكثير من الدراسات العالمية والعربية والمحلية ظاهرة الجنوح وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية ، ومن الدراسات العربية والمحلية التي تناولت هذا الجانب :

– في دراسة بحثية قام بها فرج (الثبيتي ، ١٩٨٨) بعنوان " الظواهر العدوانية لدى الجانحين " شملت عينة (٢٥) حدثا منحرفا . أغلبهم متشردون من دور التربية ، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٥) من مؤسسات غير عقابية ، وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة الجانحة لديها استجابات تتضح فيها المخاوف واستجابات بها مشاعر اضطهادية ، وفصامية واكتئابية .

– دراسة نظيمة زين الدين (الغامدي ،١٩٨٩) استهدفت أثر بعض أساليب المعاملة الوالدية في جناح الأحداث في سوريا ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠ حالة من المراهقين تتراوح أعمارهم بين ١٢ – ١٨ سنة) تشكل مجموعتين تجريبيتين عدد كل منها (٤٠) حالة جانحة الأولى تمثل المدينة ، والثانية تمثل الريف ، ومجموعتان ضابطتان عدد كل منها (٦٠) حالة سوية ، الأولى تمثل الريف ، والثانية تمثل المدينة ، مع ضبط متغير السن والذكاء والوضع الاقتصادي والاجتماعي وفي مهن أسرهم قدر الإمكان ، وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين والأسوياء في الحضر والريف فيما يتعلق بمشاعرهم تجاه اساليب التربية المنزلية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين

والأسوياء في كثير من جوانب الشخصية ، حيث يعاني الجانحون من شعور بالنقص ، وأحلام اليقظة ، والقلق ، وعدم تقبل الذات . كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جانحي الريف والمدينة في سمات الشخصية وأنماط السلوك ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن دور الأب ودور الأم في خلق ظاهرة الجناح .

- وفي بحث للشرقاوي (١٩٧٠) هدف إلى دراسة لأبعاد مفهوم الذات لدى الجانحين اشتملت عينة البحث على (١٢٠) حدثا جانحا ، ذكرا وأنثى موزعة كما يلي :

* مجموعة تجريبية مكونة من (٣٠) جانحا ذكرا و (٣٠) جانحة أنثى .

* مجموعة ضابطة مكونة من (٣٠) حالة ذكرا و (٣٠) حالة أنثى .

وقام الباحث بتثبيت المتغيرات التالية : السن من (١٥ - ١٨) سنة ، نسبة الذكاء من ٩٠ - ١١٠ ، ودخل الأسرة من ١٠ - ٣٠ جنيها في الشهر ، والمستوى التعليمي السنة السادسة الابتدائية ، وانتهى الباحث إلى عدم وجود تطابق بين الذات المدركة والذات المثالية لدى الجانحين وغير الجانحين ، والجانحات وغير الجانحات ، وعدم تقبل الجانح لذاته ، وتقبلهم للآخرين بدرجة أقل من تقبلهم لذواتهم . كما أكدت نتائجه البحثية إلى وجود فروق بين الجانحين وغير الجانحين في الثقة بالنفس والعلاقة المنزلية .

- وفي دراسة قام بها حسن (١٩٧١) بعنوان :" علاقة الوالدين بالطفل وأثرها في جناح الأحداث " . استخدم في عينته مجموعتين (٥٠) حدثاً جانحاً كمجموعة تجريبية و(٥٠) طالباً من طلاب المدارس الإعدادية ، وتبين من نتائج دراسته وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين فيما يتعلق بمشاعرهم تجاه علاقة والديهم بهم إذ بدت أكثر اضطراباً وشدة ، كما أثبتت الدراسة أن الجانحين أكثر شعوراً بسوء علاقة والديهم من المواقف التي ظهر فيها اختلاف له دلالة إحصائية ، كما وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من حيث مستوى درجة

الشعور بالنقص ، ودرجة التوافق الاجتماعي ، ومستوى الشعور بالقلق ، وأحلام اليقظة ، والأنماط السلوكية الشائعة والتوافق العام .

- وفي دراسة قام بها يحي حداد (الغامدي ، ١٩٨٩) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين العوامل التربوية الأسرية وجنوح الأحداث ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) شخص ، موزعين على مجموعتين ، مجموعة ضابطة مكونة من (٥٠) طالبا سويا متوسط أعمارهم (١٢) سنة ، ومجموعة تجريبية مكونة من (٥٠) حدثا جانحا متوسط أعمارهم (١٤) سنة وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين الجانحين والأسوياء من حيث إدراكهم للعوامل الأسرية التي تعرضوا لها وتميز الأبناء الجانحين عن الأسوياء بأنهم يصفون ظروف طفولتهم بالإحباط والقسوة ويشعرون بالحرمان من الحب وكانت حياتهم مليئة بالنبذ والإهمال والعقاب البدني ، وأن الظروف الأسرية مليئة بالمشاجرات والاضطرابات بين الوالدين مما حدا بهم إلى ترك المنزل ، كما توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو الوالدين .

- وفي دراسة قام بها فراج (١٩٧٤) هدفت إلى معرفة أساليب الاستجابة بين الجانحين والأسوياء ، شملت عينة الدراسة (١٠٠) جانح كمجموعة تجريبية ، ومجموعة ضابطة مكونة من (٩٨) سويا تتراوح أعمارهم بين ١٢ - ١٦ سنة ، وأظهرت الدراسة زيادة التطرف الموجب لدى الجانحين تعكس انخفاض النضج الوجداني وزيادة التوتر النفسي بالمقارنة بالأسوياء . كما أظهرت الدراسة زيادة الاستجابات المعتدلة الموجبة جوهريا للأسوياء يعكس هذا الاعتدال انخفاض التوتر النفسي .

- وفي بحث قام به بيترسون Petrson (الشبيتي ، ١٩٨٨) بعنوان :" العلاقات الوالديه مع الطفل وجناح الأحداث " .هدفت هذه الدراسة إلى تبيان العلاقة بين الاهتمام الوالدي والضبط في مرحلة المراهقة وعلاقتها بجناح الأحداث ، وطبق في هذه الدراسة استبيانا مكونا من أربع صفحات يحتوي على أسئلة عن جنوح الأحداث ، والضبط الوالدي وشمل الاستبيان (٧٠٠) طالب ثانوي

وخلصت الدراسة إلى أن المراهقين الذين يتعرضون لضبط أكثر سينخرطون في سلوك جانح أكثر من أولئك الذين يتعرضون لضبط أقل . كما أن المراهقين الذين يتعرضون لاهتمام أكثر يقل لديهم السلوك الجانح .

- دراسة الغامدي (١٩٨٤) التي هدفت إلى دراسة بعض سمات شخصية الجانح في المملكة العربية السعودية والتي تميزه عن غير الجانح ، وقد شملت عينة دراسته ٢٩ جانحا من نزلاء دار الملاحظة بجدة كمجموعة تجريبية و٢٩ طالبا سويا كمجموعة ضابطة بمدارس جدة ، حيث قام الباحث باختبار المتغيرات التالية : العدوان والصداقة ومفهوم الذات والشعور بإحباطات كموضوعات أساسية للمقارنة ، كما استخدم في دراسته الأدوات التالية : اختبار المصفوفات المتتابعة ، اختبار مفهوم الذات ، واختبار الشعور بإحباطات الطفولة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الجانحين أقل صداقة وأكثر عدوانية ، وأكثر معاناة وأكثر سلبية في مفهوم الذات ، وأكثر إحساسا وشعورا بإحباطات الطفولة من غير الجانحين . وهذا يعد مؤشرا دالا للباحث على أثر العوامل البيئية والأقران على الانحراف .

- كما أجرى مدبولي (١٩٨٦) دراسة بعنوان : " تطور ملامح ظاهرة جنوح الأحداث في المملكة " معتمدة في ذلك على أسلوب الحصر الشامل للأحداث خلال ثمان سنوات ، وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة حجم ظاهرة الجنوح بالمملكة العربية السعودية ، وتحديد الأعمار والمناطق المنتمين لها وعوامل جنوح الأحداث ، حيث بلغ عدد أفراد العينة ٨١٨ حدثا ، أعمارهم تتراوح ما بين ١٦ - ١٨ سنة . وأظهرت نتائج الدراسة أن أغلبية الأحداث يعيشون في المدينة ، وأن هناك تدنيا في مستواهم التعليمي .

- كما قام عابدين (الغامدي ، ١٩٨٩) بدراسة تهدف لوضع حلول لمواجهة ظاهرة جنوح الأحداث ، شملت عينة دراسته ١٠٠ حدث جانح ، وأظهرت نتائج دراسته أثر بعض العوامل كتدني

مستواهم التعليمي والاقتصادي ، وتفككهم الأسري ، وضعف الرقابة عليهم ، وسوء المعاملة الوالدية وتأثير رفقاء السوء عليهم .

– الأحداث وقام بيومي (الغامدي ، ١٩٨٩) بإجراء دراسة ميدانية بالمدينة المنورة بهدف التمييز بين الجانحين وغير الجانحين من حيث مستويات الذكاء ومن حيث التنشئة الأسرية التي تعرضوا لها من علاقات والدية ومن أساليب المعاملة والجو الأسري الذي نما فيه الحدث. وأجرى دراسته على عينة مكونة من (٣٢) حدثا جانحا كمجموعة تجريبية ، و(٣٢) طالبا كمجموعة ضابطة ، وتوصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة بين الجانحين وغير الجانحين كما توصل إلى أن الأسرة هي العامل المهم ذو التأثير الكبير في حياة الأبناء ، وأن الجناح يعود إلى التنشئة الأسرية للطفل ، كما أوضحت الدراسة أن الحدث الجانح يعيش في ظروف أسرية تتمثل في الحالة الانفعالية المضطربة للأبوين والعلاقات غير الطبيعية بينهما .

– كما قام الشبيتي (١٩٨٨) بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين جنوح الأحداث وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية ، شملت عينة دراسته على (١٠٠) حدثا جانحا ، و (١٠٠) حدث سوي ، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن الجانحين أكثر فشلا ويتصفون بالتأخر الدراسي والفشل الدراسي وأقل ذكاء وتوافقا نفسيا واجتماعيا ، وينتمون إلى أسر يسودها التفكك الأسري كالطلاق والوفاة والانفصال وإلى أسر ذات دخل منخفض ، كما دلت الدراسة إلى ارتفاع نسبة الأمية بين الآباء والأمهات .

– وقام الغامدي (١٩٨٩) بدراسة تهدف إلى مقارنة أساليب المعاملة الوالدية في علاقتها ببعض سمات المسايرة والمغايرة لدى الأحداث الجانحين ، شملت عينة الدراسة (١١٤) طالبا منهم (٢٠٦) أحداثا جانحين ، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء جانحون وغير جانحين ، كما أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في سمات المغايرة والمسايرة بين الجانحين وغير الجانحين .

وقام الحربي بدراسة (١٩٨٩) تهدف إلى التعرف على مدى توافق الحدث الجانح مع نفسه ومع مجتمعه ، إضافة إلى إعداد برنامج إرشادي مقترح لتعديل سلوك الجانحين وتقديم وسائل الوقاية والعلاج اللازمة للتخلص من الظاهرة والتقليل من خطورتها . حيث شملت العينة (١٠٠) حدث من دور الرعاية الاجتماعية بجدة ، وقد خلصت الدراسة إلى تميز الأحداث الجانحين بسوء التوافق النفسي والبيئي .

- وفي دراسة قام بها الملك (١٩٩٠) هدفت إلى معرفة الفروق الاجتماعية بين الجانحين وغير الجانحين ومعرفة العوامل المؤدية إلى جنوح الأحداث ، وقد خلصت الدراسة إلى أن الجانحين يعانون من اعتلال صحي أكثر من الأسوياء ، كما وأن الأحداث العاديين أكثر من الجانحين تألفا وترابطا أسريا من الجانحين ، كما أن نسبة الأمية أكثر انتشارا بين آباء وأمهات الجانحين ، علاوة على ذلك ازدياد حجم الأسرة عند الجانحين .

- وفي دراسة قام بها الغامدي (١٩٩٨) هدفت إلى مقارنة نمو الأحكام الأخلاقية لدى الجانحين وغير الجانحين والمقارنة البينية بين الجانحين أنفسهم حسب أنماط جنوحهم ، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغير السن ، والمستوى التعليمي في نمو الأحكام الأخلاقية لدى الجانحين ، شملت عينة الدراسة (١٤٨) جانحا من دار الملاحظة بجدة و (١٤٨) طالبا كمجموعة ضابطة من تعليم المنطقة الغربية (محافظة جدة - مكة المكرمة - ومحافظة الطائف) وتتراوح أعمارهم ما بين ١٣ - ١٨ سنة . وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو الأحكام الأخلاقية بين الجانحين وغير الجانحين ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجانحين وغير الجانحين في نمو الحكم الخلقي وفقا لأنماط جنوحهم وفئاتهم العمرية ومستوياتهم التعليمية المختلفة .

- قام الحمامي (١٩٩٨) بدراسة تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجانحين المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية وغير الجانحين في مستوى المسؤولية الاجتماعية وبعض سمات الشخصية ، ومعرفة الفروق في مستوى المسؤولية الاجتماعية تبعا لمتغيرات السن ، والمستوى التعليمي ، والمستوى

الاقتصادي إضافة إلى معرفة العلاقة بين كل من المسؤولية الاجتماعية وبعض سمات الشخصية ، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين في أبعاد المسئولية الاجتماعية [المسؤولية الشخصية ، المسؤولية الأخلاقية ، المسؤولية الوطنية ، المسؤولية نحو خدمة البيئة والنظام ، مسؤولية الفرد نحو أفراد مجتمعه وقضاياهم ، والمسؤولية الاجتماعية بصورة عامة] لصالح غير الجانحين .كما أظهرت هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين في سوء التوافق الاجتماعي وإظهار العدوان والمستوى التعليمي ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجانحين في أبعاد المسؤولية الاجتماعية تبعا لمتغير السن والمستوى الاقتصادي ، كما لا توجد علاقة إرتباطية موجبة بين المسؤولية الاجتماعية وبين سمات الشخصية (سوء التوافق الاجتماعي ، إظهار العدوان ، والقلق الاجتماعي ، الكبت) .

الدراسات التي تناولت النمو المعرفي منفردا أو في علاقته مع عدد من المتغيرات لغير الجانحين :

لقد تناولت الكثير من الدراسات العالمية والعربية والمحلية نظرية بياجيه (اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلي) في مراحل عمريه عند الأسوياء . ومن هذه الدراسات مايلي :

- دراسة قام بها الكند Elkind (الحداد ، ١٤٠٩هـ) عن مفهوم الكم لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية ، وعينة دراسته مكونة من الذكور والإناث ، حيث بلغ عدد الذكور (٢٠٤) طالبا ، بمتوسط عمري ١ر١٥ سنة ومتوسط ذكاء ٥ر٩٦ درجة ، بينما عدد الإناث (٢٦٥) طالبة بمتوسط عمري أيضا ١ر١٥ سنة ومتوسط ذكاء ٣ر١٠٢ درجة ، وباستخدام اختبار جمعي من ورقة وقلم يقيس ثبات المادة من حيث الوزن والحجم والكتلة ، وكانت نتائج هذه الدراسة مايلي :

أ - عدد كبير من الطلاب في السنوات النهائية من المرحلة الثانوية الذين يفترض فيهم الوصول لمرحلة العمليات الشكلية حسب نظرية بياجيه مازالوا يلاقون صعوبة في استيعاب المفهوم التجريدي عن

الحجم . وقد بلغت نسبة من لديهم مفهوم مجرد عن الحجم ٤٧٪ من العينة . أما نسبة من لديهم مفهوم مجرد عن الوزن والكتل فهو ٨٧٪ .

ب – وبينت هذه الدراسة أن عددا كبيرا من أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ر١٢ و ٧ر١٢ سنة ليس لديهم مفهوم واضح عن الكتلة .

– دراسة قام بها بول وساير Ball & Sayer (عمر ، ١٤١٧) على عينه من (٤٢٩) طالبا من الصفوف الأولى متوسط حتى الصف الثالث الثانوي لقياس قدرتهم في إنجاز خمسة مستويات من مهام العمليات التجريدية ، فوجدا معامل ارتباط ذو دلالة بين عدد المهمات التي ينجزها الطالب بنجاح والمعدل العام للطالب ، كما وجدا أن الطالب الذي قد وصل إلى مرحلة التفكير التجريدي كان معدله العام أعلى من الطالب الذي لم يصل إلى هذه المرحلة ، حيث أن ١٤٪ من طلاب الصفوف ٧–٨–٩–١٠ وصلوا مرحلة التفكير التجريدي ، وأن ٧٤٪ من طلاب الصفين ١١–١٢ وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي وكانت درجاتهم تقع بين الامتياز والجيد جدا .

– دراسة قام بها بريمر ونولس Bremer & Knowles (حجير ، ١٩٨٣) تقصت أخطاء المرحلة الرابعة من المرحلة الحس حركية عند البحث عن الأشياء ، والتي يقع فيها الصغار ممن أعمارهم أقل من سنة ، إذا تم إخفاء هذه الأشياء في أمكنة يسهل الوصول إليها يدويا ومرئيا ، إذ أنه ليس واضحا فيما إذا كانت هذه الأخطاء تحدث بسبب الفشل في فهم هوية الأشياء المخبأة أو بسبب عدم القدرة على الربط بين الشيء والمكان الذي تم إخفاؤه فيه . وتكونت عينة دراستهما من (٤٨) طفلا ، أعمارهم تقع بين (٢٥٨ – ٢٩٩) يوما وباستخدام اختبار بياجيه لهذه المرحلة ، حيث كان الشيء مرئيا في المرة الأولى وفي المرة الثانية ينقل إلى مكان ثان ودون أن يتم إخفاؤه فيه . وتوصلا إلى مايلي :

- أن الأخطاء في الوصول إلى الشيء كانت تقع عندما يرى الطفل الشيء ويتم إخفاؤه في المكان الأول ، الأمر الذي قد يفسر ظاهرة الشيء المخفي بمعرفة الحدث بالمكان ومعرفته بهوية الشيء الذي تم إخفاؤه فيه .

- دراسة قامت بها سومرفيل Somerville (الحداد ، ١٤٠٩) في استراليا على عينة مكونة من (٢٣٦) فرداً من الذكور والإناث موزعين على فئات عمريه من ١٠ إلى ١٤ سنة ، وباستخدام مشكلة البندول لقياس ضبط المتغيرات والتي استخدمها بياجية في تجاربه على نمو التفكير المنطقي ، وتوصلت الباحثة إلى أن ٧٥٪ من أفراد العينة من سن ١٢ عاماً بلغوا المستوى الشكلي المبكر والمتأخر .

- دراسة قامت بها ليلي كرم الدين (١٩٨٢) عن الانتقال من مرحلة العمليات العيانية إلى مرحلة العمليات الشكلية ، تكونت عينة الدراسة من (١٨٢) طالباً وطالبة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية أعمارهم ما بين ١١ - ١٨ سنة ، وقد استخدمت ثلاث من مهام بياجية الخمس عشرة التي استخدمها بياجية لدراسة تطور التفكير المنطقي وتوصلت في دراستها إلى النتائج التالية :

١- تأخر بلوغ مراحل التطور المنطقي وبصفة خاصة في مرحلة العمليات الشكلية في العينة المصرية عنه في العينة التي استخدمها (بياجيه وإنهليدر) إذ يصل الفرد في هذه العينة مرحلة العمليات العيانية في حوالي سن الرابعة عشرة وأربعة أشهر في المتوسط .

٢- انخفاض نسبة من بلغوا مرحلة العمليات الشكلية في العينة المصرية مقارنة مع نسبة من بلغوا نفس المستوى في الدراسات التي أجريت في المجتمعات الغربية ، إذ يبلغ الفرد في هذه العينة المستوى الشكلي للتفكير في حدود سن السادسة عشرة في المتوسط .

٣- كما وجدت أن هناك علاقة ارتباطيه حقيقية وجوهرية بين تطور التفكير المنطقي ، وكل من ذكاء الشخص وعمره الزمني ، ولا توجد علاقة بين جنس الشخص وتطوره المنطقي .

٤- كما وجدت علاقة إرتباطية حقيقية وجوهرية بين تطور العمليات المنطقية الثلاث التي تناولتها الدراسة وعن ميل لأن يبقى تفكير الشخص ثابتا إلى حد ما على مختلف الاختبارات التي استخدمت لدراسة تطور تلك العمليات .

- دراسة توق (١٩٨٤) عن نمو المفاهيم عند عينة من الأطفال الأردنيين ، وقد استخدم في هذه الدراسة عينة مكونة من (١١٦) فردا (٣٥) منهم من الذكور ، و(٨١) من الإناث تراوحت أعمارهم من ٦ - ٩ سنوات ، يمثلون صفوف المرحلة الابتدائية الدنيا ، وقد تم اختيارهم من أربع مدارس من مدارس العاصمة ، حيث تمثل هذه المدارس المناطق الجغرافية المختلفة لمدن عمان ، وطبقت على العينة خمسة اختبارات من تلك التي استخدمها بياجيه بشكل فردي وتوصل إلى النتائج التالية :

١ - عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في تكوين المفاهيم التي اهتمت بها الدراسة .

٢ - المستوى الدراسي له أثر ذو دلالة على حفظ الكميات المتصلة والكتلة والحجم ، وهي تشير إلى تفوق الأطفال الأكبر سنا على الأطفال الأصغر سنا ، ويعزى ذلك إلى النضج أو تراكم الخبرة .

٣ - تدعم نتائج هذه الدراسة الافتراضات الأساسية لنظرية بياجيه في النمو المعرفي من حيث تسلسل ظهور المفاهيم ، فمفهوم حفظ الكميات المتصلة هو أول المفاهيم في التكوين والظهور يليه مفهوم الكتلة فمفهوم الوزن وأخيرا مفهوم الحجم .

- دراسة قام بها عابد وخصاونة (١٩٩١) عن القدرة على التفكير المنطقي الرياضي عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، هدفت لتقصي قدرة التلاميذ على التفكير المنطقي تبعا لنوع القاعدة

المنطقية ، كما بحثت الدراسة اختلاف قدرة التلاميذ على التفكير المنطقي باختلاف عامل الجنس ، شملت هذه الدراسة عينة من (٤٥٢) تلميذا وتلميذة ، مستخدما اختبار قياس قدرة التلاميذ على التفكير المنطقي من خلال استجاباتهم على فقرات الاختبار التي تم تطويرها وتضمنت ٣٠ فقرة موزعة على ٥ نماذج من القواعد المنطقية بواقع (٦) فقرات لكل نموذج ، وكشفت نتائج هذه الدراسة النقاب عن الآتي :

١ – قدرة تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية على التفكير المنطقي إلى الحد الذي يكاد يزيد على المستوى المقبول وبدلالة إحصائية .

٢ – أشارت نتائج الدراسة إلى أن تلاميذ هذه المرحلة قد يكون لديهم القدرة على التعامل مع قواعد المنطق الفرضي وإجراء المحاكمات الرياضية ، وهذا ما يخالف ما جاء من رأي يمثله بياجيه وانهليدر ومفاده أن أطفال هذه المرحلة غير قادرين على التفكير المنطقي أو أن تفكيرهم لا يزال محدودا ومرتبطا بالمواقف المادية .

٣ – في حالة علاقة العامل بالجنس فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التلميذات ، بيد أن هذه الفروق من الناحية المعنوية قد لا تشير إلى دلالات يعول عليها إذ لم يتجاوز الوسط الحسابي للإناث عن المتوسط الحسابي للذكور سوى بنقطة واحدة .

– دراسة الحداد (١٤٠٩) عن تطور ظهور مرحلة العمليات الشكلية لدى عينة من تلاميذ المنطقة الغربية لمعرفة المدى العمري الذي يظهر فيه نمط التفكير الشكلي لدى أفراد العينة ومعرفة تأثير العمر الزمني والصف الدراسي في ظهور خط نمط التفكير الشكلي والوصول إلى أنماط منحنيات النمو العقلي لأفراد العينة التي تكونت من (٥٠٢) طالبا من مراحل دراسية مختلفة تتراوح أعمارهم ما بين ١١ – ١٨ سنة وباستخدام اختبار مراحل بياجية للنمو العقلي ، ترجمة وتقنين حسن حسين زيتون (١٩٨٥)

بعد أن قام الحداد بإيجاد صدقة وثباته بهدف تطبيقه على عينة الدراسة ، وقد توصل إلى النتائج التالية :

١ – طلاب المرحلة الابتدائية من الصفين الخامس والسادس وعددهم ١٢٧ طالبا مازال جميعهم في مرحلة التفكير العياني .

٢ – طلاب المرحلة المتوسطة بالصف الأول والثاني والثالث وعددهم ٢١٠ طالبا

مازال منهم ١٩٠ طالبا في مرحلة التفكير العياني ، وبلغ منهم ٢٠ طالبا فقط مرحلة التفكير الانتقالي بين المرحلتين العيانية والشكلية .

٣ – طلاب الثانوية وعددهم ١٦٥ طالبا بالصف الأول والثاني والثالث لا يزالون في مرحلة التفكير العياني ، وبلغ منهم ٦٧ طالبا مرحلة التفكير الانتقالي بين المرحلتين المحسوسة والشكلية ، ووصل منهم ٧ طلاب فقط مرحلة التفكير الشكلي .

– دراسة المقوشي (١٤١٢) عن قياس التفكير التجريدي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التربية الميدانية الذين سوف يتخرجون من كلية التربية بجامعة الملك سعود مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ معلمين للمرحلتين المتوسطة والثانوية في جميع التخصصات . وتكونت عينة دراسته من ٦٩ طالبا أعمارهم تتراوح بين ٢٣ – ٣٣ سنة ، وكان نتائج دراسته كما يلي :

١ – أن مايقارب من ٦٥٪ من الطلاب في عينته مازالوا في مرحلة العمليات العيانية ومايقارب من ٣٥٪ من العينة في مرحلة انتقالية بين هذه المرحلة والمرحلة التي تليها وهي مرحلة التفكير التجريدي .

٢ – عدم تعميم نتائج هذه الدراسة ، لأن عينة مثل هذه الدراسة يجب أن تكون أشمل وأكبر وتحتاج لوقت أطول .

أما الدراسات التي تناولت النمو المعرفي لدى الجانحين فكلها دراسات أجنبية حيث لم تتطرق أي دراسة عربية أو محلية لهذا الجانب ، ومن هذه الدراسات :

- دراسة قام بها Jurkovic (1977) على عينة من السيكوباتيين والجانحين والعصابيين والعاديين بمتوسط عمري ١٥ر٦٨ وبتطبيق اختبار كولبرج للنمو الأخلاقي وبياجيه للنمو المعرفي واختبار فلافل لتبني الدور Role Taking وقد خلصت هذه الدراسة إلى وجود فروق بين السيكوباتيين وغيرهم في النمو المعرفي حيث أنهم أقل نضجا ويميلون إلى الوقوع في المرحلة الثالثة مقارنة بالآخرين الذين يميلون إلى الوقوع في مرحلة انتقالية بين الثالثة والرابعة . كما لم يجد فروقا كبيرة بين الجانحين وغير الجانحين وكل من العصابيين والعاديين ، مما يعني أن نتائج الدراسة لا تدعم افتراض النمو المعرفي كمتغير مرتبط بالجناح .

- وفي دراسة Hains (1984) للنمو المعرفي ، والأخلاقي ، وتبني الدور ومفهوم الذات ، على عينات من الجانحين والعاديين بين سن ١٠ - ١٤ سنة ، ١٤-٢٥ سنة حيث طبق عددا من الاختبارات لقياس هذه الجوانب ، وقد أظهرت هذه الدراسة صدق افتراض ضعف النمو المعرفي والنمو الأخلاقي لدى الجانحين مقارنة بغير الجانحين ، إلا أن هذه الدراسة لم تظهر فروقا بين المجموعتين في القدرة على تبني الدور .

- وفي دراسة قام بها Watsh (1987) على عينة من ٢٥٦ من الجانحين المعتدين على الممتلكات والجانحين المعتدين على الآخرين ، حيث قام بدراسة درجة الذكاء ، وتبين من جراء الدراسة وجود فروق بين المجموعتين ، حيث وجد أن ذكاء المعتدين على الممتلكات عادي وقد فسر ذلك بأن عامل الذكاء لدى هذه المجموعة مهم كونه يساعدهم على التخطيط لجنوحهم ، في حين أن انخفاض الذكاء لدى الجانحين العدوانيين على الآخرين سبب في عدوانهم إذ أن انخفاض الذكاء والقدرات المعرفية تدفع بهم إلى ارتكاب سلوكيات غريزية بدائية دون تفكير أو تخطيط .

- وفي دراسة قام بها Leca (1996) على عينة من (٥١) من الجانحين الفرنسيين بين سن ١٢ - ١٣ سنة وعينة من (٥١) من غير الجانحين لدراسة احتمال تأخر الجانحين في تحقيق مراحل النمو Probabilities ، والتجميعات Combinations، والفراغ Spacek ، والتفكير الاستقرائي Hypothetico-Deductive Reasuning وقد انتهت الدراسة بتأكيد الفرضية بتأخير النمو المعرفي لدى الجانحين مقارنة بغير الجانحين .

تعليق على الدراسات السابقة :

من الدراسات السابقة يمكن القول بأنها أثبتت مايلي :

١ - تشير بعض الدراسات إلى تأخر المدى العمري للأطفال في الوصول إلى مراحل النمو المعرفي حسب نظرية بياجية كدراسة Elkind (1961) ، Leca (1996) ، Ball & Sayer (1972) ، كرم الدين (١٩٨٢) ، الحداد (١٤٠٩) ، المقوشي (١٤١٢) .

٢ - وجدت بعض الدراسات التي تدعم عامل النضج في نمو المفاهيم عند بياجيه كدراسة توق (١٩٨٤) ، عابد وخصاونة (١٩٩١) ودراسة Jurkovde (1977).

٣ - أثبتت بعض الدراسات أن انخفاض القدرات المعرفية والذكاء تقود إلى الجنوح وارتكاب سلوكيات غريزية دون تفكير أو تخطيط كما في دراسة Watsh (1987) .

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه الدراسات السابقة فإن الباحث يضع الفروض التالية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي بين الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة ٠

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي بين الجانحين وفقا لأنماط الجنوح المرتكبة في منطقة مكة المكرمة ٠

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي بين الجانحين في مستويات عمريه مختلفة بمنطقة مكة المكرمة ٠

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

- مجتمع وعينة الدراسة
- منهج الدراسة
- الأدوات المستخدمة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة

مجتمع وعينة الدراسة :

مجتمع الدراسة هم الأحداث الجانحون المودعون بدور الملاحظة الاجتماعية في المملكة العربية السعودية . أما عينة الدراسة فتمثل الأحداث المودعين بدار الملاحظة بجدة بسبب قضايا مختلفة ولا يزالون رهن التحقيق والمحاكمة من قبل السلطات الأمنية والقضائية التي تتولى هذا الجانب . وقد عمد الباحث في دراسته إلى إجراء الاختبار على العينة المتاحة بدار الملاحظة بجدة عام ١٤٢١هـ من ذوي الفئات العمرية بين ١٣-١٨ سنة . وقد نزلاء الدار (١١٥) الذين تم إجراء الاختبار عليهم . وبعد تصحيح الإجابات تم استبعاد ست عشرة حالة لوجود بيانات ناقصة ووجود فئة من الجانحين لا يجيدون اللغة العربية . كما اشتملت عينة الدراسة على عينة مماثلة من مدارس التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة تكونت من ست مدارس ثانوية ومتوسطة بواقع مدرستين من كل محافظة من محافظات منطقة مكة المكرمة (جدة – مكة – الطائف) وقد عمد الباحث في اختيار هذه المدارس بحسب عدد الجانحين من أحياء هذه المحافظات، كما عمد إلى ضبط متغير العمر في هذه المدارس ، مع عشوائية اختيار الطلاب . والجدول (١) و (٢) و (٣) توضح خصائص عينة الدراسة طبقاً للمتغيرات المراد دراستها

جدول رقم (١)

العدد الكلي لعينة الدراسة

العينة	جانح	غير جانح	المجموع
العدد	٩٩	٩٩	١٩٨

جدول رقم (٢)

عينة الدراسة وفقاً لأنماط جنوحهم

أنماط الجنوح	سرقة	اغتصاب	مخدرات	عدوان	المجموع
العدد	٦١	٢٠	١٠	٨	٩٩

جدول رقم (٣)

عينة الدراسة وفقاً لفئاتهم العمرية

العينة	الفئات العمرية			المجموع
	١٣-١٤	١٥-١٦	١٧-١٨	
جانحون	٢٤	٣٧	٣٨	٩٩
غير جانحين	٢٤	٣٧	٣٨	٩٩
المجموع	٤٨	٧٤	٧٦	١٩٨

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة الحالية اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلي . ترجمة وتقنين حسن حسين زيتون (١٩٨٥) .

وصف الأداة :

أعد هذا الاختبار في الإنجليزية لوسن Lawson وهو مأخوذ من اختبار Class Room of Formal Operation ، وقد قام بترجمتها إلى اللغة العربية حسن حسين زيتون (١٩٨٥) ، وقننه على البيئة المصرية ، وقد اختار عنوان النسخة العربية بعنوان "اختبار مراحل بياجية للنمو العقلي " ولا يعد هذا العنوان مطابقاً للنسخة الإنجليزية منه، حيث أجري مجموعة من التعديلات الطفيفة لبنود الاختبار ، ثم قام بعرض النسخة العربية للاختبار مع النسخة الإنجليزية منه على ثلاثة من المحكمين المتخصصين في كل من نظرية بياجيه للنمو العقلي والقياس النفسي لإقرار ما أجراه على الاختبار من تعديلات وإضافات والتأكد من ملاءمته ، ثم قام بتطبيقه على عينة مصرية تكونت من ١١٤ طالباً من طلاب الصف الأول والثاني والثالث الثانوي ، بغرض تقنينه .

وقام الحداد (١٤٠٩) بإجراء تعديلات بعد ذلك على هذا المقياس وتحقق من صدق وثبات المقياس ، وعرض هذا التعديل على بعض المحكمين من جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، وتم التحقق من صدقه وثباته وتطبيقه على البيئة السعودية ، حيث استخدمه الحداد في دراسته (١٤٠٩) تطور ظهور مرحلة العمليات الشكلية لدى عينة من تلاميذ المنطقة الغربية .

ويتكون هذا المقياس في صورته العربية من ١٥ مهمة تمثل بنود هذا الاختبار ، وكل بند من هذه البنود يقيس عملية عقلية ، وترتبط كل عملية عقلية بمفهوم من مفاهيم النمو التي تغطي مراحل النمو العقلي التي حددها بياجيه في نظريته عن مراحل النمو العقلي والتي يمر الفرد بها خلال سنوات عمره ، وتتراوح درجاته بين صفر إلى ١٥ درجة موزعة كما يلي :

١- مرحلة العمليات الحسية من صفر - ٥ درجات .

٢- مرحلة العمليات الانتقالية من ٦ - ١١ درجة .

٣- مرحلة العمليات المجردة من ١٢ - ١٥ درجة .

صدق المقياس :

يشير زيتون (١٩٨٥) إلى أنه تم تقنين النسخة الإنجليزية للاختبار على عينة مكونة من ٥٢٣ طالبا وطالبة من الولايات المتحدة الأمريكية بالصف الثامن والتاسع والعاشر (وهي الصفوف التي تقابل المرحلة الثانوية في التعليم السعودي) من ثلاث مدارس ، وتتراوح أعمارهم ما بين ٨ر١٢ - ٨ر٣١ عاما وتم إيجاد الصدق التطابقي عن طريق تحديد معامل الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار ودرجاتهم في مهمتين من مهام بياجيه ، هما (القضبان الملتوية - ومؤشر الميزان) وقد وجد أن معامل الارتباط ٦٧, وهو دال إحصائي عند مستوى أكبر من ٠٠١، ٠ (عمر،١٩٩٧،٥٩)

وقد قام الحداد (١٤٠٩) بتطبيق الاختبار على عينة استكشافية بلغ عددها ٢٧ طالبا تم اختيارهم عشوائيا من الصفين الخامس والسادس الابتدائي والصفوف الثاني والثالث متوسط من منطقة مكة المكرمة للتأكد من مدى صلاحية هذا المقياس في دراسته ، ومن ثم قام بإيجاد الاتساق الداخلي للمقياس ، وذلك بحساب معامل الارتباط ، وبحساب ارتباط الدرجة الفرعية مع الدرجة الكلية كمؤشر لصدق الاختبار وجد أن معامل الارتباط يساوي ٨١، .

وسوف يقوم الباحث باستخدام هذا المقياس في دراسته الحالية .

ثبات الاختبار :

وجد زيتون (١٩٨٥) أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق حيث يتميز أن درجة ثباته تساوي ٧٧، . وباستخدام معادلة كيودر - ريتشارد وجد أن معامل الثبات يساوي ٧٨، ٠ وبإعادة تطبيق الاختبار وجد أن معامل الثبات ٨٧، ٠ .

كما قام الحداد (١٤٠٩) بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الجمعي ودرجات التطبيق الفردي لدى أفراد العينة الاستكشافية فوجد أن معامل الثبات =٩٤، .

منهج الدراسة وإجراءات الدراسة :

تقوم هذه الدراسة على المنهج الوصفي السببي المقارن والتي تحاول معرفة العلاقة بين الجنوح والنمو المعرفي وذلك بمقارنة مجموعتين من الجانحين وغير الجانحين . من خلال المقياس المناسب في الصدق والثبات لقياس النمو المعرفي . واختيار العينة الممثلة لمجتمع الدراسة وتطبيق المقياس على العينة بصورة جماعية وفردية وجمع المعلومات وتفريغها تبعا لمتغيرات البحث واستخراج المعلومات الإحصائية وتحليلها واستخراج النتائج ومناقشتها للوصول إلى المقترحات والتوصيات التي توصلت إليها هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث :

سوف يستخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة .

جدول رقم (٤)

م	الفروض	أسلوب التحليل المستخدم
الفرض الأول	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي لدى الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة .	- اختبار (ت) T-Test التحليل باستخدام الدرجات . - اختبار مان وتني للتحليل باستخدام المراحل .
الفرض الثاني	لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي بين الجانحين وفقا لأنماط الجريمة بمنطقة مكة المكرمة .	- تحليل التباين أحادي الاتجاه للدرجات . - اختبار كروسكال والس .
الفرض الثالث	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي بين الجانحين في مستويات عمريه مختلفة بمنطقة مكة المكرمة .	- تحليل التباين أحادي الاتجاه للدرجات . - اختبار كروسكال والس .

الفصل الرابع

تحليل النتائج وتفسيرها

الفرض الأول :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي لدى الجانحين وغير الجانحين في منطقة مكة المكرمة) .

لاختبار هذه الفرضية التي تفرض عدم وجود دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين في النمو المعرفي . قام الباحث بحساب الفروق بين درجات المجموعتين باستخدام اختبار (ت) T-test .كما قام باستخدام اختبار كا ٢ لتحليل الفروق بين الجانحين وغير الجانحين في مراحل النمو المعرفي باعتبار أن مراحل النمو المعرفي متغيرات أسميه .

كما قام الباحث باستخدام اختبار مان وتني MAN Whitney لحساب الفروق بين المجموعتين في مراحل النمو المعرفي ، حيث أن مراحل النمو المعرفي (المتغير التابع) متغيرا رتيبا وعلى اعتبار أن المقارنة بين مجموعتين مستقلتين .

جدول رقم (٥)

اختبار (ت)T-TESYýT للتحليل باستخدام الدرجات

العينة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
جانحون	٩٩	٢,٧٦	٠,٦٢	٣,٥	١٩٦	٠,٠٠١
غير جانحون	٩٩	٣,١٤	٠,٩٢			

هذا وقد أظهرت نتائج اختبار (ت) T-test للتحليل باستخدام الدرجات كما هو واضح بالجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في درجات النمو المعرفي بين المجموعتين ، حيث بلغت قيمة ت ٥, ٣ وبدرجة حرية ١٩٦ وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عالية عند ٠,٠٠١ .

كما أظهرت النتائج في الجدول رقم (٥) ارتفاع مستوى النمو المعرفي عند غير الجانحين مقارنة بمجموع الجانحين حيث بلغ متوسط درجات الغير جانحين في النمو المعرفي ١٤, ٣ في حين بلغ متوسط الجانحين ٧٦, ٢ .

جدول رقم (٦)

توزيع أفراد العينة حسب مراحل النمو المعرفي

المراحل	المجموعات	
	جانحين	غير جانحين
المرحلة الحسية	٩٩	٩٤
المرحلة الانتقالية	٠	٥
المرحلة الشكلية	٠	٠
المجموع	٩٩	٩٩

دول رقم (٦)

قيمة كا٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٥ ,١٣٠	١	٠ ,٠٢٤

وباستخدام كا٢ لتحديد الفروق بين الجانحين وغير الجانحين في مراحل النمو المعرفي تبين من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين المجموعتين حيث بلغت قيمة كا٢ (١٣٠, ٥) وبدرجة حرية ١ وهي دالة عند ٠٢٤, ٠ .

ورغم ظهور هذه النتيجة إلا إن هذا الأسلوب الإحصائي أقل جدوى عندما تكون البيانات رتبيه ، كما أنه أقل صدقا عندما تكون التكرارات في الخلايا أو في بعض الخلايا أقل من خمسة أفراد ،

وهذا ما حدث فعلا في مجموع الجانحين في المرحلتين الانتقالية والشكلية ، ونتيجة لذلك عمد الباحث إلى استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney. U.test لتحليل الفروق بين الجانحين وغير الجانحين في مراحل النمو المعرفي بحكم أن المتغير التابع (مراحل النمو المعرفي) متغيرا رتيبا .

جدول رقم (٧)

مراحل النمو المعرفي بين الجانحين وغير الجانحين عن طريق اختبار مان وتني

العينة	عدد الأفراد	الرتبة المتوسطة	مجموع الرتب	قيمة M-U	مستوى الدلالة
جانحون	٩٩	٩٧	٩٦٠٣	٤٦٥٣	,٠٢٤
غير جانحون	٩٩	١٠٢	١٠٠٩٨		

وقد أظهرت النتائج كما في الجدول رقم (٧) أن قيمة M - U ٤٦٥٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٢٤ .

ومن خلال التحاليل السابقة فإن الباحث يرى أن هذه النتائج تؤكد ارتباط الجنوح بالنمو المعرفي المتدني في هذه الدراسة . وإن الجانح هو جانح بصرف النظر عن أي اعتبارات أخرى للمراهقين ، كما أن الظروف الأسرية القائمة على التفكك وحالات الطلاق قد ساهمتا في تدني النمو المعرفي لدى الجانحين ، علاوة على الظروف الاقتصادية وتفشي الأمية بين أفراد أسر الجانحين ، كما أن هذه الدراسة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة هاينز ١٩٨٤التي تأكد ضعف النمو المعرفي والنمو الأخلاقي لدى الجانحين مقارنة بغير الجانحين ، ، ودراسة ليسا ١٩٩٦ التي تأكد تأخير النمو المعرفي عند الجانحين مقارنة بغير الجانحين ، علاوة على العديد من الدراسات التي تدعم الفروق بين الجانحين وغير الجانحين ولكن في متغيرات غير النمو المعرفي .

الفرض الثاني :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي بين الجانحين وفقا لأنماط الجريمة في منطقة مكة المكرمة) .

لاختبار هذا الفرض . قام الباحث بعمل مقارنة بين درجات فئات الجانحين المختلفة والتي شملت الأنماط التالية (السرقة – الاغتصاب – المخدرات – العدوان) . مستخدما أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه كما في الجدول رقم (٨) .

جدول رقم (٨)

النمو المعرفي بين الجانحين باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٢,٩	٣	٠,٩٧	٢,٦٠١	٠,٠٥٧
داخل المربعات	٣٥٠٣	٩٥	٠,٠٣٧		
المجموع	٣٨٢	٩٨			

وكما تشير البيانات في الجدول السابق (٨) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النمو المعرفي بين فئات الجانحين وفقا لأنماط الجرائم المرتكبة حيث كانت قيمة ف ٢,٦٠١ بدرجة حرية ٣ وهي غير دالة إحصائيا .

وبمقارنة الجانحين فيما بينهم حسب أنماط الجنوح (سرقة – اغتصاب – مخدرات – عدوان) باعتبار أن مراحل النمو المعرفي متغير رتيبا، عمد الباحث إلى استخدام اختبار كروسكال – واليس Karaskal - Walls حيث أنه الأسلوب الأمثل لمثل هذه الحالة .

جدول رقم (٩)

النمو المعرفي بين الجانحين حسب أنماط الجنوح باستخدام اختبار كروسكال - واليس

نمط الجريمة	العدد	الرتبة الوسطية Mean - Rank
السرقة	٦١	٥٠
الاغتصاب	٢١	٥٠
المخدرات	٩	٥٠
العدوان	٨	٥٠
المجموع	٩٩	

جدول رقم (١٠)

كا٢	درجة الحرية	الدلالة
٠,٠٠٠	٣	١

وقد أسفرت النتائج في الجدول (٩) و(١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي بين الجانحين حسب أنماط جنوحهم حيث بلغت قيمة (كا٢ ٠,٠٠٠) وبدرجة حرية ٣ وهي غير دالة .

ويرى الباحث من خلال ما أسفرت عنه النتائج أن هناك تقارب في درجات النمو المعرفي لدى الجانحين بالرغم من اختلاف جرائمهم ، وإن هذا التدني في الدرجات قد يرتبط بأي جرم يرتكبه الجانح بصرف النظر عن هذا الجرم أكان بسيطا أو عدوانيا أو خطيرا،فالمواقف هي التي تفرض على الجانح ارتكاب الجرم ،بصرف النظر عن خطورة هذا الجرم والنتائج التي يسفر عنها ، وإن الجانح لا يميز بين جريمة وأخرى من حيث خطورتها والتخطيط لها ،وهذه النتيجة التي توصل إليها الباحث تتفق مع دراسة Walsh (١٩٨٧) ودراسة الغامدي (١٤١٨) اللتان تؤكدان أن انخفاض القدرات المعرفية لدى الجانحين تدفع بهم الى ارتكاب سلوكيات دون تفكير أو تخطيط .

الفرض الثالث :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي بين الجانحين من فئات عمريه مختلفة بمنطقة مكة المكرمة) .

عمد الباحث على تحليل الفروق في النمو المعرفي لدى الجانحين دون الأسوياء .حيث أن الجانحين المحور الرئيسي للدراسة وإن عينة الأسوياء في هذه الدراسة تعتبر عينة ضابطة تم اختيارها من نفس أعمار الجانحين . ومن نفس المحافظات بل من نفس الأحياء التي قدم منها أغلب الجانحين . وقد اقتصرت الدراسة هنا على الجانحين لعدم وجود أي دراسة تتناول النمو المعرفي لدى الجانحين على حد علم الباحث .

الجدول رقم (١١)

التحليل الوصفي لفئات الجانحين العمرية

الفئة	المتوسط	الانحراف المعياري
١٣ – ١٤	٢,٥	٠,٥٩
١٥ – ١٦	٢,٨٤	٠,٦٠
١٧ – ١٨	٢,٨٤	٠,٦٤
المجموع	٢,٦٧	٠,٦٢

ولاختبار الفرضية فقد عمد الباحث إلى استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه وذلك لتحليل الفروق بين الجانحين من فئات عمريه مختلفة .وأظهر التحليل النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٢) .

الجدول رقم (١٢)

النمو المعرفي بين الجانحين حسب الفئات العمرية باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه

	مربع المجموعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٢	٢	١,٠٥	٢,٨	٠,٠٦٦
داخل المجموعات	٣٦	٩٦	٠,٠٣٨		
المجموع	٣٨	٩٨			

ويظهر من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين في فئات عمريه مختلفة إذ كانت قيمة ف ٨, ٢ وهي غير دالة . وحيث إن الفئات العمرية ثلاث مجموعات ورتبيه المتغير التابع (مراحل النمو المعرفي) فإن الباحث عمد إلى استخدام اختبار كروسكال واليس Kraskal - Walls Test - لتحليل البيانات . والجدول رقم (١٤) يوضح نتائج تحليل هذه البيانات والذي يظهر عدم وجود دلالة بين الجانحين من فئات عمريه مختلفة حيث قيمة كا٢ تساوي ٠,٠٠٠ وهي غير دالة .

الجدول رقم (١٣)

النمو المعرفي بين الجانحين في مستويات عمريه باستخدام اختبار كروسكال واليس

المستويات العمرية	العدد	الرتبة المتوسطة Mean – Rank
١٣ – ١٤	٣٤	٥٠
١٥ – ١٦	٣٧	٥٠
١٧ – ١٨	٣٨	٥٠
المجموع	٩٩	

جدول رقم (١٤)

كا٢	درجة الحرية	الدلالة
٠,٠٠٠	٢	١

وهذه النتائج تؤكد عدم وجود فروق بين الجانحين في مراحل النمو المعرفي . ويرى الباحث أن هناك ثبات في النمو المعرفي عند مرحلة المراهقة حيث انه لا يوجد فروق دالة بين الأعمار المختلفة . وهذا ما تشير إليه المتوسطات لدى الجانحين في الفرض الثالث جدول رقم (١١) في المجموعات الثلاث للجانحين حيث أن المتوسط يتدرج ما بين ٥, ٢ إلى ٨ , ٢ تقريباً وهي في درجة متدنية من المرحلة الحسية ، حيث أن المرحلة الحسية تندرج من (صفر - ٥ درجات) ويشير الى أننا نتعامل مع مجموعات عمريه داخل مرحلة واحدة وهي المرحلة الحسية ، مما أدى إلى اختفاء الفروق بين الفئات العمرية المختلفة وهذا بدوره يؤكد على أن النمو المعرفي لا يتغير عند الجانحين مع تقدم العمر وإن الكبار والصغار من الجانحين في مستوى واحد وإن عامل السن غير مؤثر في النمو المعرفي لديهم وقد يعزى ذلك لانتشار الأمية بين آباء وأمهات الأحداث الجانحين ،كما أن الجانحين أقل ترابطاً أسرياً علاوة على ازدياد حجم الأسرة كما أشارت إليه دراسة الملك ، (١٩٩٠) ، وتدني المستوى التعليمي والاقتصادي وضعف الرقابة كما أشارت إليه دراسة الشبيتي (١٩٨٨) و عابدين (١٩٨٧) ،ومدبولي (١٩٨٦) ،و ما توصل إليه الباحث في هذه الدراسة .

الخلاصة

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة النمو المعرفي لدى الجانحين وغير الجانحين ، وعمدت إلى المقارنة البينية بين الجانحين أنفسهم من حيث أنماط جنوحهم ، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغير السن في النمو المعرفي لدى الجانحين وذلك على عينة من منطقة مكة المكرمة .

وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٩ جانحاً و ٩٩ طالباً من مراحل التعليم المتوسط والثانوي في كل من مكة المكرمة – جدة – الطائف ، وقد عمد الباحث في هذه الدراسة إلى تثبيت متغير السن ما بين ١٢ – ١٨ سنة ، مستخدماً المنهج الوصفي المقارن ، ومستخدماً في تطبيقه اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلي ترجمة وتقنين حسن زيتون (١٩٨٥) بعد تطبيقه على البيئة المصرية ، وباستخدام العديد من التحليلات الإحصائية فقد تم التوصل إلى النتائج التالية :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي بين الجانحين وغير الجانحين . حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) .

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الجانحين في النمو المعرفي حيث بلغ مستوى الدلالة (١) .

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو المعرفي لدى الجانحين من مستويات عمريه مختلفة حيث بلغ مستوى الدلالة (١) .

التوصيات والمقترحات

ومن خلال ما أسفرت عنه النتائج فأن الباحث يوصي بما يلي :

١) ضرورة إسهام الأسرة في رفع مستوى الطفل التفكيري من خلال تشجيعه على التفكير السليم وإتاحة الفرصة له للتعبير عن أفكاره ووجهات نظره .

٢) ضرورة إسهام رجال التربية والتعليم في اختيار المناهج الدراسية وبخاصة العلمية بما يتناسب مع قدرات الأطفال ، مع تحبيب الأطفال في المواد العلمية وذلك من خلال الأنشطة العلمية والمعامل المدرسية التي تنمي التفكير لدى الأطفال .

٣) يجب اختيار المعلمين الأكفاء وبخاصة في المراحل التعليمية الأولى لكونها القاعدة الأساسية في حياة الطفل ، وكذا المعلمين العاملين بدور التوجيه والملاحظة .

٤) يجب إعادة النظر في المناهج التي تقدم إلى طلاب دور التوجيه ودور الملاحظة وذلك بتقليص المواد النظرية واستبدالها بمواد علمية ومهنية من أجل الاستفادة مما لدى الطالب من قدرات عقلية ومهارات وتوظيفها فيما يعود عليه بالنفع في اكتساب خبرة علمية .

٥) يجب تعويد الطالب وبخاصة في سن المراهقة على القراءة وارتياد المكتبة والمشاركة في النشاط الإذاعي بالمدرسة لإثراء الجانب اللغوي وكسر حواجز الخجل والانطواء .

٦) تنمية الوازع الديني لدى المراهقين واستثمار أوقات الفراغ لديهم بحضور الندوات والمحاضرات والعمل على تكثيفها في هذه المرحلة .

٧) يجب دعم أواصر التعاون بين المدرسة والمنزل ، والمساهمة الإيجابية في المتابعة المستمر والدقيقة للطفل وبخاصة في مرحلة المراهقة لتتبع حالة كل طالب بشكل مستقل ومستمر .

٨) يجب إعادة النظر في الكيفية التي يتم من خلالها معاملة الجانحين واستثمار طاقاتهم في مجالات اجتماعية وإعدادهم ليكونوا عناصر إيجابية في المجتمع ، وإعادة الثقة لهم وإزالة الشعور بالعزلة والغربة من نفوسهم .

٩) زيادة وعي أولياء أمور الطلاب عن طريق مجالس الآباء والأمهات ووسائل الإعلام المختلفة ، والجمعيات النسائية ، وإدخال موضوعات بمناهج محو الأمية لتكون وسيلة مساعدة في توجيه الأبناء في مرحلة المراهقة .

١٠) ضرورة إسهام الدولة في إيجاد الفرص الوظيفية لهذه الفئة وذلك للحد من انحرافهم للبحث عن مصادر الرزق بالوسائل الغير مشروعة دينيا وأمنيا وأخلاقيا .

المراجع

المراجع

أولا : المراجع العربية :

١ – القرآن الكريم .

٢ – أحمد ، غريب سيد (١٩٩٩) . الجريمة وانحراف الأحداث ، المكتب العلمي ، الإسكندرية.

٣ – أرناؤوط ، سعادة محمد (١٩٨٥) . العلاقة بين مستويات النمو المعرفي ومستويات الأحكام الخلقية عند عينة من الأطفال الأردنيين ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأردن ، عمان .

٤ – بيرد ، روث (١٩٧٦) . جان بياجيه وسيكولوجية نمو الأطفال ، ترجمة فيولا فارس البيلاوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٥ – توق ، محي الدين وعبد الرحمن عدس (١٩٨١) أساسيات علم النفس التربوي ، ترجمة دار جون وايلي ، إنجلترا .

٦ – الثبيتي ، علي خضر (١٩٨٨) . دراسة بعض متغيرات الشخصية والاجتماعية المرتبطة بجنوح الأحداث ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٧ – جابر ، جابر عبد الحميد ، وكاظم ، أحمد خيري (١٩٧٨) . مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، الطبعة الثانية ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

٨ – ج . تيرنر (١٩٩٢) . النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق ، ترجمة عادل عبد الله، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٩- جان بياجيه (١٩٥٤) اللغة والتفكير عند الطفل (ترجمة أحمد عزت راجح) ، النهضة المصرية .

١٠- جان بياجية (١٩٨٦) التطور العقلي لدى الطفل (ترجمة سمير علي) ، دار ثقافية الطفل ، العراق .

١١- جان بياجية (بدون تاريخ) علم النفس وفن التربية (محمد بردوزي ، ١٩٩٠) . جامعة الأردن ، ط ٥ .

١٢ - الحداد ، عبد الله محمد (١٤٠٩) . تطور ظهور مرحلة العمليات الشكلية لدى عينة من تلاميذ المنطقة الغربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ،جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

١٣ - حجير ، حسين بدران (١٩٨٣) . صلاحية بعض اختبارات بياجية في قياس النمو المعرفي في البيئة الأردنية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة اليرموك، عمان .

١٤-حسن ،حسين زيتون (١٩٨٥) اختبار مراحل بياجية للنمو العقلي ، دار القلم، الكويت

١٥- الحمامي ، ممدوح عبد الفتاح (١٩٩٨) . المسئولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين في كل من (جدة - الطائف) ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

١٦ - حمدان ، محمد زياد (١٩٨٦) . تطور شخصية الطفل ، أنواعه ومراحله وبعض مؤثراته ، سلسلة المكتبة التربوية السريعة ، دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن.

١٧ – حمصي ، أنطوان (١٩٨٦) مدارس علم النفس ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا

١٨– الجميلي ، خيري خليل (١٩٩٨) . السلوك الانحرافي في إطار التخلف والتقدم ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية .

١٩ – ديفيد ، الكند (١٩٨٣) الأطفال المراهقون (شرح مقالات العالم السويسري بياجيه) ترجمة صبحي المعروف : دار القادسية ، العراق .

٢٠ – الدوري ، عدنان (١٩٨٥) . جنوح الأحداث المشكلة والسبب . الطبعة الأولى ، مطابع ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع ، الكويت .

٢١ – ربيع ، محمد شحاته (١٩٨٦) . تاريخ علم النفس ومدارسه . دار الصحوة ، القاهرة .

٢٢ – رضا ، أحمد (١٩٥٨) . معجم متن اللغة ، المجلد الأول ، دار مكتبة الحياة ، بيروت .

٢٣ – الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٥) . الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيزات المعلومات ، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، المنصورة ، مصر العربية .

٢٤ – زيتون ، حسن حسين (١٩٨٥) . اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلي ، الكويت ، مكتبة دار القلم ، شارع السور ، الكويت .

٢٥ – السدحان ، عبد الله ناصر (١٤١٧) . رعاية الأحداث المنحرفين في المملكة العربية السعودية ، الطبعة الأولى ، مكتبة العبيكان ، الرياض .

٢٦ – السيوطي ، جلال الدين عبد الرحمن (بدون) تفسير الجلالين ، دار المعرفة ، لبنان. ٢٧– الشرقاوي ، أنور (١٩٧٧) انحراف الأحداث ، دار الثقافة ، القاهرة .

٢٨-الطواب ، سيد محمد (١٩٨٥) تطور التفكير عند الأطفال من وجهة نظر المدرسة البياجية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد ١٣ ، العدد ٣ .

٢٩ -الطواب ، سيد محمود (١٩٩٧) . النمو الإنساني ، أسسه وتطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية ، السويس ، القاهرة .

٣٠- عابد، حصاونه ، عدنان وأمل (١٩٩١) القدرة على التفكير المنطقي ، الرياض ، العلوم الإنسانية ، المجلد العشرون (أ) .

٣١ -العابدين ، عابدين (١٩٨٧) .حلول لمواجهة ظاهرة جنوح الأحداث في مدينة الرياض ، رسالة ماجستير ، أكاديمية نايف للدراسات الأمنية والتدريب ، الرياض .

٣٢- عبد الله علوم ، وآخرون (١٩٩٠) رعاية الأحداث الجانحين بالدول العربية الخليجية ، سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية ، الرياض .

٣٣ - عبد الرحيم ، طلعت حسن (١٩٨٧) الأسس النفسية للنمو الإنساني ، الطبعة الثالثة ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الكويت .

٣٤ - علي ، عمر علي (١٤١٧) العلاقة بين النمو المعرفي والنمو الأخلاقي لدى عينة من تلاميذ التعليم العام بمدينة جدة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٣٥ - العيسوي ، عبد الرحمن محمد (١٩٩٨) سيكولوجية الجنوح ، منشأة المعارف، الإسكندرية .

٣٦- الغامدي ، حسين حسن عبد الفتاح (١٩٨٤) دراسة مقارنة لسمات الشخصية المميزة للجانحين وغير الجانحين في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٣٧ – الغامدي ، حميد غارس (١٩٩٨) نمو الأحكام الأخلاقية لدى الجانحين وغير الجانحين مقارنة لنمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينتين من الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٣٨ – الغامدي ، أحمد علي (١٩٨٩) أساليب المعاملة الوالدية في علاقتها ببعض سمات المسايرة والمغايرة لدى الأحداث الجانحين في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٣٩ – غنيم ، سيد محمد (١٩٧٤) النمو العقلي عند الطفل في نظرية جان بياجيه ، حوليات كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، المجلدين ١٣ ، ١٤ ، القاهرة .

٤٠ – فيجوتسكي ، ل . س (١٩٧٦) التفكير واللغة ، ترجمة طلعت منصور ، الطبعة الأولى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٤١ – كرم الدين ، ليلي (١٩٨٢) الانتقال من مرحلة العمليات العيانية إلى مرحلة العمليات الشكلية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب : جامعة عين شمس .

٤٢– كرم الدين ، ليلي (١٩٨٧) المنهج الإكلينيكي لجان بياجة ومحاولات تقنينه ، مجلة علم النفس ، العدد الأول ، مصر .

٤٣–كرم الدين ، ليلي (١٩٨٨) خصائص التفكير المنطقي في نظرية بياجية ، مجلة علم النفس ، العدد الثامن ، مصر .

٤٤-الكند ، ديفد (١٩٨٣) الأطفال والمراهقون لشرح مقالات العالم النفسي السويسري جان بياجيه ، ترجمة صبحي عبد اللطيف المعروف ، دار القادسية للطباعة ، بغداد .

٤٥ – مدبولي ، جلال (١٩٨٦) تطور ملامح ظاهرة جنوح الأحداث في المملكة العربية السعودية .

٤٦ – مراد ، فاروق عبد الرحمن (١٩٩٠) المجلة العربية للدراسات الأمنية ، الرياض.

٤٧ – المقوشي ، عبد الله (١٩٨٥) قياس التفكير التجريدي لخريجي الثانوية الذين التحقوا بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٣ – ١٤٠٤هـ ، مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، المجلد الثاني .

٤٨- الملك ، شرف الدين (١٩٩٠) جنوح الأحداث ومحدداته في المملكة العربية السعودية .

٤٩ – نجاتي ، محمد عثمان (١٩٩٣) الحديث النبوي وعلم النفس ، الطبعة الثانية ، دار الشروق ، القاهرة .

٥٠ – هنري ومايز ، (ت . د) ثلاث نظريات في نمو الطفل ، ترجمة قناوي ، هدى محمد ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٥١ – واردز ورث ، بي ، جي (١٩٩٠) نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي ، ترجمة الأزير جاوي ، الطبعة الأولى ، دار الشئون الثقافية العامة ، بغداد .

٥٢ – وزارة العمل والشئون الاجتماعية (١٩٩٤) الشئون الاجتماعية حقائق وأرقام، وكالة الوزارة للشئون الاجتماعية ، التطوير الإداري ، الرياض .

٥٣ – وزارة العمل والشئون الاجتماعية (١٤١٢) أضواء على الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية ، وكالة الوزارة لشئون الرعاية الاجتماعية ، إدارة التخطيط ، الرياض .

٥٤ – وزارة العمل والشئون الاجتماعية (١٩٩٠) نظام ولوائح وكالة الوزارة لشئون الرعاية الاجتماعية ، الطبعة الثالثة ، الرياض

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1 - Flavell J.H. (1970) Cognitive Development Englewood Chiffs , New Jersey Prentice - Hall .

2 - Hains, A.A. (1984) The Variable In Social Cognitive Development: Moral Judquent, Role Taking Cognitive Processes, and self concept in Delinguents and non-delinquents .

3 - Jorkvic, G. F and rentice. N.M.(1977) relation of Miral Reasoning and Cognitive Development To Dimensions of Juvnite Delinquency Joural of Abnormal Psychology VOL, 86 , No.4 : 414 - 420 .

4 - Leca M.H. (1996) Vognitive Ineffeciency and Juvenile Delinquency PS 4 Info : AN : 1997 - 04224 - 001 .

5 - Piaget, (1968) on the Development of Memory and Identity Heinz werner lecture series Vol. 11 Massachusetts Clark University Press.

6 - Piaget, (1969) " The Intellectual, Development of the adolescence" In G. Caplan and S. Lebovici (eds) New York : Basic books .

7 - Walsh, A (1987) Cognitive Function and Dilinquency : Property Versus Violent Offenses, International Journal of Offender , Therapy, and Comparative Crimonology, Vol 31, No. : 285 - 289.

الملاحق

ملحق رقم (١)

الرقم	عنوان الملحق
١	خطاب إلى سعادة مدير عام الشئون الأجتماعية بالمنطقة الغربية
٢	خطاب موجه إلى سعادة مدير التعليم بالعاصمة المقدسة
٣	خطاب موجه إلى سعادة مدير التعليم بمحافظة جدة
٤	خطاب موجه إلى سعادة مدير التعليم بمحافظة الطائف
٥	خطاب موجه إلى مدير مدرسة الأمير ماجد المتوسطة بمحافظة جدة
٦	خطاب موجه إلى مدير ثانوية عبد الرحمن الغافقي بمحافظة جدة
٧	خطاب موجه إلى مدير ثانوية الشرائع بمكة المكرمة
٨	خطاب موجه إلى مدير متوسطة الشرائع بمكة المكرمة
٩	خطاب موجة إلى مدير ثانوية الأمير عبد الله بمحافظة الطائف
١٠	خطاب موجه إلى مدير متوسطة شهار بمحافظة الطائف

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى

الرقم : ت ن/١/١٦٤٦

التاريخ : ١٤٢٧/١٢/١

المشفوعات : .....

سعادة مدير عام الشئون الاجتماعية
بالمنطقة الغربية
حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ..

نفيدكم بأن الطالب/ هلال بن بخيت معجب الزهراني ، أحد طلبة الدراسات العليا لمرحلة الماجستير علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى ، ويحتاج الى تطبيق ادوات الدراسة على عينة من الجانحين بدار الملاحظة بجدة والتي بعنوان :

" النمو المعرفي لدى الجانحين وغير الجانحين بمرحلة المراهقة بمحافظة جدة "

آمل التكرم بمساعدة المذكور وتسهيل مهمته .

شاكرين لكم كريم تعاونكم .

وتقبلوا خالص التحية ،،،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د.صالح بن محمد صالح السيف

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى

الرقم : ١٤٢٧/١/ك ت/٠٩٤

التاريخ : ١٤٢٧/٨/١٦

المشفوعات :

سعادة مدير التعليم بالمحافظة المتوسطة .

حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد . .

يسرني افادة سعادتكم بأن الطالب /هلال بن بخيت معجب الزهراني ، أحد طلاب الدراسات العليا لمرحلة الماجستير بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى ، ويحتاج الى تطبيق أدوات دراسه علي عينه من طلاب لمرحله المتوسطه والثانويه بجده، والتي بعنوان :

النمو المعرفي لدى الجانحين وغير الجانحين بمرحله المراهقه بمنطقه مكه

آمل التكرم بمساعدة المذكور وتسهيل مهمته .

شاكرين لكم كريم تعاونكم .

وتقبلوا في الختام اطيب التحيات وازكاها ؛؛؛

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د . صالح بن محمد صالح السيف

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون ٥٥٧٤٦٤٤ ـ ٠٢ (١٠ خطوط)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى

الرقم : ك ت/١/١٦٤٦

التاريخ : ١٤٢٧/١٢/١ هـ

المشفوعات : .....

سعادة مدير التعليم
بمحافظة جدة

حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ..

نفيدكم بأن الطالب/ هلال بن بخيت معجب الزهراني ، أحد طلبة الدراسات العليا لمرحلة الماجستير علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى ، ويحتاج الى تطبيق ادوات الدراسة على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بجدة والتي بعنوان :

" النمو المعرفي لدى الجانحين وغير الجانحين بمرحلة المراهقة بمحافظة جدة "

آمل التكرم بمساعدة المذكور وتسهيل مهمته .

شاكرين لكم كريم تعاونكم .

وتقبلوا خالص التحية ،،،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د.صالح بن محمد صالح السيف

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تيفون ٥٥٧٤٦٤٤ ـ ٠٢(١٠ خطوط)

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى

الرقم : ك ت/ ١/ ١٠٩٤
التاريخ : ١٤١٤/٨/١٢
المشفوعات :

سعادة مدير التعليم

بمحافظه الطائف حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد . .

يسرني افادة سعادتكم بأن الطالب /هلال بن بخيت معجب الزهراني ، أحد طلاب الدراسات العليا لمرحلة الماجستير بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى ، ويحتاج الى تطبيق أدوات الدراسه علي عينه من طلاب المرحله المتوسطه والثانويه بالطائف ، والتي بعنوان :

النمو المعرفي لدى الجانحين وغير الجانحين بمرحله المراهقه بمنطقه مكه

آمل التكرم بمساعدة المذكور وتسهيل مهمته .

شاكرين لكم كريم تعاونكم .

وتقبلوا في الختام اطيب التحيات وانر كاها ؛؛؛

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د . صالح بن محمد صالح السيف

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون : ٥٥٧٤٦٤٤ ـ ٠٢ (١٠ خطوط)

المملكـــة العربيـــة السعوديـــة
وزارة المعـــارف
الإدارة العـــامة للتعليـــم بمكة (تعليم جدة)
التطويـر التربـوي

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة المعارف
MINISTRY OF EDUCATION

الرقـم : ٥٢٩/ت
التاريخ : ١٤٢١/٨/١٠هـ
المشفوع:
البحوث التربوية

م/ تسهيل مهمة باحث

الباحث : هلال بن بخيت معجب الزهراني

عنوان البحـــث : النمو المعرفي لدى الجانحين وغير الجانحين بمرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة

الجامعة : أم القرى

الكلية : التربية

مجتمع البحث : المراهقين بمدارس التعليم العام في منطقة مكة المكرمة

أداة البحث : اختبار

الغرض من البحث : الحصول على درجة الماجستير

المكرم مدير مدرسة / زاهر حامد المتوسطة **المحتـــــرم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد

بناءً على خطاب عميد كلية التربية رقم ١٠٩٤/١/ك ت بتاريخ ١٤٢١/٨/١٠ هـ بشأن طلب السماح للباحث الوارد اسمه أعلاه باجراء بحثه على عينة من مجتمع الدراسة المشارإليه ، وبناءً على توجيهات سعادة المدير العام ، آمل مساعدة الباحث على تطبيق أداة بحثه مالم يكن هناك ما يمنع نظاماً ، علماً بأن الباحث يتحمل المسؤولية المتعلقة ببحثه .

والله الموفق .

مدير إدارة التطوير التربوي

علي عبدالله بن عثمان فلاتة

صورة للبحوث التربوية

المملكـــة العربيـــة السعوديـــة
وزارة المعـــــارف
الإدارة العـــامة للتعليـــم بمكة (تعليم جدة)
التطويـر التربـوي

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة المعارف
MINISTRY OF EDUCATION

الرقـم : ٥٢٩/ ص ١
التاريخ : ١٤٢١/٨/٢٧هـ
المشفوع:
البحوث التربوية

م/ تسهيل مهمة باحث

الباحث : هلال بن بخيت معجب الزهراني

عنوان البحـــث : النمو المعرفي لدى الجانحين وغير الجانحين بمرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة

الجامعة : أم القرى

الكلية : التربية

مجتمع البحث : المراهقين بمدارس التعليم العام في منطقة مكة المكرمة

أداة البحث : اختبار

الغرض من البحث : الحصول على درجة الماجستير

المكرم مدير مدرسة / عبدالرحمن الغامدي ثانوية **المحتـــــرم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد

بناءً على خطاب عميد كلية التربية رقم ١٠٩٤/١/ك ت بتاريخ ١٤٢١/٨/١٠ هـ بشأن طلب السماح للباحث الوارد اسمه أعلاه باجراء بحثه على عينة من مجتمع الدراسة المشارإليه ، وبناءً على توجيهات سعادة المدير العام ، آمل مساعدة الباحث على تطبيق أداة بحثه مالم يكن هناك ما يمنع نظاماً ، علماً بأن الباحث يتحمل المسؤولية المتعلقة ببحثه .

والله الموفق .

مدير إدارة التطوير التربوي

علي عبدالله بن عثمان فلاتة

صورة للبحوث التربوية

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
الإدارة العامة للتعليم بالعاصمة المقدسة
التطوير التربوي

وزارة المعارف
MINISTRY OF EDUCATION

الموضوع :الموافقة على إجراء دراسة .

(تعميم لبعض المدارس المتوسطة والثانوية)

المكرم مدير مدرسة / الشرائع الثانوية المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .... وبعد :

فإشارة إلى خطاب عميد كلية التربية بجامعة أم القرى ذي الرقم ١٠٩٤/١/ك ت في ١٤٢١/٨/١٠هـ بشأن طالب الدراسات العليا بقسم علم النفس / **هلال بن بخيت بن معجب الزهراني** الذي يعد رسالة الماجستير بعنوان :

(النمو المعرفي لدى الجانحين وغير الجانحين بمرحلة المراهقة بمنطقة مكة)

وحيث إن الدراسة تتطلب تطبيق مقياس مراحل النمو العقلي على عينة من طلاب مدرستكم ؛ لذا نأمل التعاون مع الباحث وتسهيل مهمته .

وتقبلوا تحياتي ،،،،

مدير عام التعليم بالعاصمة المقدسة

عبدالله بن محمد الهويمل

١٤٢١/٨/٢٢

ص/ للتطوير التربوي .
ص/ للباحث .
ص/ للاتصالات الإدارية .

الرقم : ٢٨/٨/٥/٢٥ التاريخ : ٢٢/٨/١٤٢١ المرفقات :

إدارة التطوير التربوي – شارع السنين – أمام مستشفى الرفيع ت(٥٤٨٤١٢٥) ص.ب (٥٥٢٨) البريد الإلكتروني sa١٣٧٩@Ayna.com

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
الإدارة العامة للتعليم بالعاصمة المقدسة
التطوير التربوي

الموضوع :الموافقة على إجراء دراسة .

(تعميم لبعض المدارس المتوسطة والثانوية)

المكرم مدير مدرسة / الفاتح المتوسطة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .... وبعد :

فإشارة إلى خطاب عميد كلية التربية بجامعة أم القرى ذي الرقم ١/١٠٩٤/ك ت في ١٤٢١/٨/١٠هـ بشأن طالب الدراسات العليا بقسم علم النفس / **هلال بن بخيت بن معجب الزهراني** الذي يعد رسالة الماجستير بعنوان :

(النمو المعرفي لدى الجانحين وغير الجانحين بمرحلة المراهقة بمنطقة مكة)

وحيث إن الدراسة تتطلب تطبيق مقياس مراحل النمو العقلي على عينة من طلاب مدرستكم ؛ لذا نأمل التعاون مع الباحث وتسهيل مهمته .

وتقبلوا تحياتي ،،،،،

مدير عام التعليم بالعاصمة المقدسة

عبدالله بن محمد الهويمل

١٤٢١/٨/٢٧

ص/ للتطوير التربوي .
ص/ للباحث .
ص/ للاتصالات الإدارية .

الرقم : ٨٢٨/٥/٢٥ التاريخ : ٢٧/٨/١٤٢١ المرفقات :

إدارة التطوير التربوي – شارع السنين – أمام مستشفى الرفيع ت(٥٤٨٤١٢٥) ص.ب (٥٥٢٨) البريد الإلكتروني sa١٣٧٩@Avna.com

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
إدارة التعليم بمحافظة الطائف
الشئون التعليمية
إدارة التطوير التربوي
قسم البحوث التربوية

الرقم ١٤٢٠/١
المشروع ١٤٢٤/١٨١٤
المشفوع : بيان

بشأن / السماح بتطبيق دراسة

المكرم مدير مدرسة / ثانوية بن عبد الله . وفقه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

فبناء على ما تقدم به الباحث / هلال بن [illegible] بالأوراق الخاصة لإجراء دراسة بعنوان : [illegible]

وذلك على عينة من مدارس المحافظة . ونظرا لاكتمال الأوراق المطلوبة منه تجدون برفقه صورة من أداة الدراسة ونموذجا خاصا بتطبيقها .

لذا نأمل مساعدته على تطبيق الدراسة على عينة حجمها (٤٨) من الفئة ([illegible]) وإرسال النموذج الخاص بتطبيق الدراسة المرفق بخطابنا هذا إلى قسم البحوث التربوية للأهمية .

ولكم تحياتي وتقديري على تعاونكم ،

حفظكم الله وسدد خطاكم ،

مدير إدارة التطوير التربوي

علي بن عبد الرحمن القرني

ص / الباحث للبحوث .

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
إدارة التعليم بمحافظة الطائف
الشئون التعليمية
إدارة التطوير التربوي
قسم البحوث التربوية

وزارة المعارف
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم ١٤٢٠/ ١
التاريخ ١٤٢٦/ ١/ ٢٤
المشفوعات: بدون

بشأن / السماح بتطبيق دراسة

المكرم مدير مدرسة / شرق الجنوب الثانوية . وفقه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

فبناء على ما تقدم به الباحث / هلال بن نجيت بن مصيب الزهراني بالأوراق الخاصة لإجراء دراسة بعنوان : أثر المعرفة لدى المحاسبين على الالتزام بمعايير المحاسبة .....

وذلك على عينة من مدارس المحافظة . ونظرا لاكتمال الأوراق المطلوبة منه تجدون برفقه صورة من أداة الدراسة ونموذجا خاصا بتطبيقها .

لذا نأمل مساعدته على تطبيق الدراسة على عينة حجمها (٤٨) من الفئة (المعلمين) وإرسال النموذج الخاص بتطبيق الدراسة المرفق بخطابنا هذا إلى قسم البحوث التربوية للأهمية .

ولكم تحياتي وتقديري على تعاونكم ،

حفظكم الله وسدد خطاكم ،

مدير إدارة التطوير التربوي

علي بن عبد الرحمن القرني

ص / الصادر للبحوث .

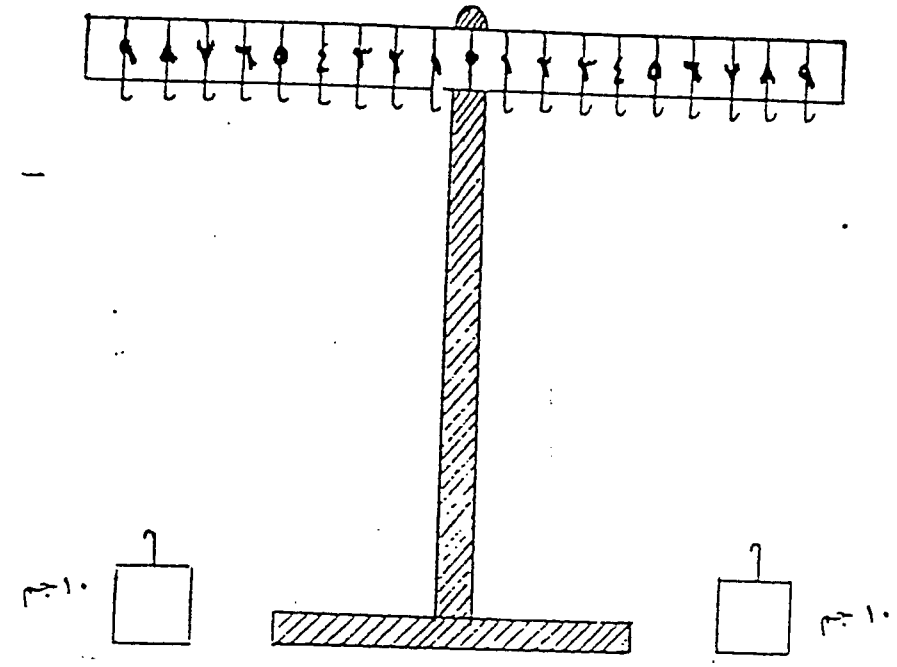
ملحق (٢)

البند	الموضوع
١	قطع الصلصال
٢	القطع المعدنية
٣	المخباران (١)
٤	المخبران (٢)
٥	طول البندول
٦	وزن البندول
٧	مؤشر الميزان = ١ =
٨	مؤشر الميزات = ٢ =
٩	الأجسام الكروية - ١ -
١٠	الأجسام الكروية - ٢ -
١١	الصندوق الكهربائي
١٢	السوق التجاري
١٣	المربعات
١٤	المربعات والمعينات - ١ -
١٥	المربعات والمعينات - ٢ -

ملحق

اختبار مراحل بياجية للنمو العقلي

بنود الاختبار



شكل رقم (١) مؤشر الميزان

البند الاول : قطع الصلصال PIECES OF CLAY

الأدوات :

- عدد ٢ كرة من الصلصال[٣٩] متساويتان في الشكل والحجم والوزن .
- عدد ١ ميزان[٤٠] .
- عدد ٢ كفة ميزان

الاجراءات :

١ ــ يعرض المختبر على الطلاب كرتي الصلصال ويوضح لهم ان الكرتين متساويتان في الشكل والحجم ، ثم يؤكد أنهما متساويتان في الوزن بوضعهما في كفتي الميزان .

٢ ــ يرفع المختبر كرة منهما من إحدى الكفتين ويحولها بين كلتا يديه إلى شكل فطيرة مدورة .

٣ ــ يطرح المختبر على الطلاب السؤال التالي :
هل وزن فطيرة الصلصال الآن اكبر من وزن كرة الصلصال ام يساويها ام يقل عنها ؟

٤ ــ يعطي المختبر فرصة للطلاب لاختيار الاجابة الصحيحة وتبرير هذه الاجابة .

---

(٣٩) إذا لم تتوافر كرتا الصلصال يمكن استخدام كرتين من العجين . (المترجم)
(٤٠) يمكن استخدام ميزان حساس أو ميزان عادى مثل المتوافر لدى البقالين . (المترجم)

البند الثاني : القطع المعدنية THE METAL WEIGHTS

الأدوات :

- عدد ٢ قطعة معدنية [٤١] متساويتان في الحجم ولكنهما مختلفتان في الوزن ، إحداهما تزن ١٨ جراما والأخرى ٥٥ جراما[٤٢] .
- عدد ٢ مخبار مدرج سعة كل منها ٢٥ سم٣[٤٣] يملآن إلى قرب حافتيهما بكميتين متساويتين من الماء الملون .[٤٤]
- عدد ١ ميزان حساس أو عادي .
- عدد ٢ كفة ميزان .

الاجراءات :

١ ــ يعرض المختبر على الطلاب قطعتي المعدن ويشير الى أنهما متساويتان في الارتفاع والسمك ، ثم يضع قطعتي المعدن في كفتي الميزان لكي يظهر للطلاب أنهما غير متساويتين في الوزن .

٢ ــ يوضح المختبر للطلاب أن المخبارين بهما كميتان متساويتان من الماء الملون .

٣ ــ يضع المختبر ببطء قطعة المعدن الخفيفة الوزن في أحد المخبارين ويشير على الطلاب أن يلاحظوا مدى ارتفاع منسوب الماء في المخبار .

٤ ــ يطرح المختبر على الطلاب السؤال التالي :

اذا وضعنا قطعة المعدن الأثقل في المخبار الآخر ، هل سيرتفع منسوب الماء به بنفس مقدار ارتفاع منسوب الماء في المخبار المحتوي على قطعة المعدن الأخف أم يتساوى معه أم يقل عنه ؟

٥ ــ يعطى المختبر فرصة للطلاب لاختيار الاجابة الصحيحة وتبرير هذه الاجابة .

البند الثالث : المخباران ــ ١ ــ[٤٥]

الأدوات :

- عدد ١ مخبار واسع مدرج تدريجات متساوية من ١ ـ ١٢ .

---

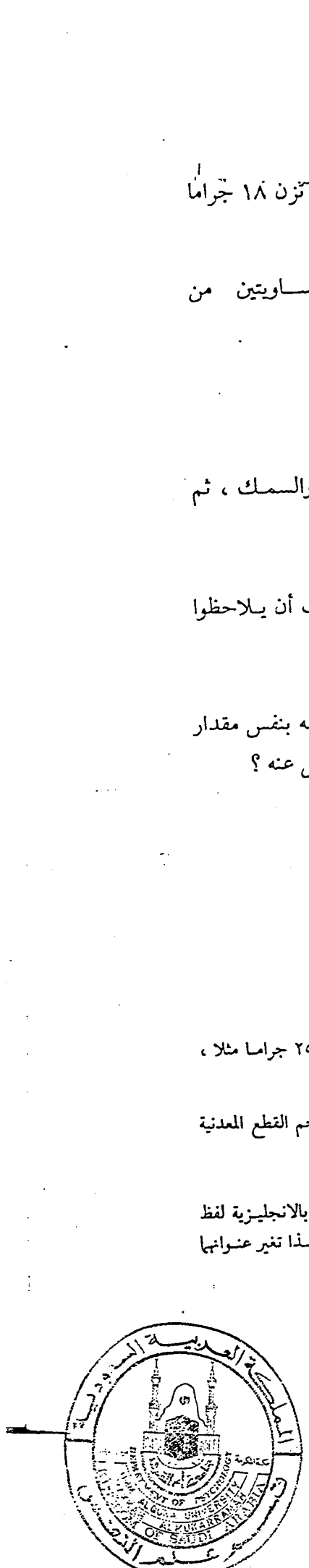
٤١) يفضل ان تكون هذه القطع ذات شكل مكعبي . (المترجم) .

٤٢) ليست هذه الأوزان ملزمة ، فيمكن أن يكون وزن إحدى القطعتين ١٢٥ جراما ، والقطعة الأخرى ٢٥٠ جراما مثلا ، ولكن ينبغي ان يكون بينهما فرق في الوزن كبير . (المترجم) .

٤٣) يمكن أيضا استخدام مخبارين ذي سعتين مختلفتين عن ٢٥ سم٣ ، ولكن يجب أو يوازن المختبر بين حجم القطع المعدنية المستخدمة وسعة المخبارين . (المترجم) .

٤٤) يمكن عمل ماء ملون بإضافة نقطة من الحبر الأحمر أو الأزرق ، إلى ماء الصنبور ، (المترجم)

٤٥) لقد تم تعديل عنوان هذا البند والبند التالي له عند ترجمة الاختبار ، حيث كان يطلق على كل بند منهما بالانجليزية لفظ اسطوانات البلاستيك ، ولما كنا قد استعضنا عن اسطوانات البلاستيك بالمخابير لاجراء هذين البندين ، لذا تغير عنوانهما تبعا لذلك .



- عدد ١ مخبار ضيق عليه نفس تدريج المخبار الواسع .
- عدد ١ دورق به ماء ملون .

الاجراءات :

١ ــ يعرض المختبر على الطلاب المخبارين ويشير إلى اختلافهما في السعة وإلى أن تدريجهما واحد (متشابه) .

٢ ــ يصب المختبر بعض الماء من الدورق إلى المخبار الواسع ، وحتى يصل ارتفاع الماء به إلى مستوى التدريج رقم (٤) .

٣ ــ يصب المختبر الماء من المخبار الواسع إلى المخبار الضيق حتى يرتفع الماء به إلى التدريج رقم (٦)[٤٦] .

٤ ــ يصب المختبر الماء من المخبار الضيق إلى الدورق .

٥ ــ يصب المختبر الماء من الدورق إلى المخبار الواسع وحتى يصل ارتفاع الماء به إلى مستوى التدريج رقم (٦) .

٦ ــ يطرح المختبر على الطلاب السؤال التالي :

اذا قمنا بصب كل الماء الموجود بالمخبار الواسع الى المخبار الضيق ، فما هو ارتفاع الماء في المخبار الضيق حينئذ ؟

٧ ــ يعطي المختبر الفرصة للطلاب لاختيار الاجابة الصحيحة وتبرير هذه الاجابة .

البند الرابع : المخباران ــ ٢ ــ

الأدوات :

نفس الأدوات المستخدمة في البند الثالث .

ملحوظة هامة :

يجب ان يخلى المختبر المخبار الواسع من الماء المتبقي به من جراء تطبيق البند الثالث وذلك قبل ان يبدأ إجراءات هذا البند .

الاجراءات :

١ ــ يصب المختبر الماء من الدورق في المخبار الضيق وحتى يصل منسوب الماء إلى العلامة (١١) .

٢ ــ يطرح المختبر على الطلاب السؤال التالي :

---

(٤٦) يفضل أن يكتب المختبر رقم التدريج هذا على السبورة أمام الطلاب . (المترجم)

المملكة العربية السعودية
جامعة أم القرى
DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY
UMM ALQURA UNIVERSITY
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

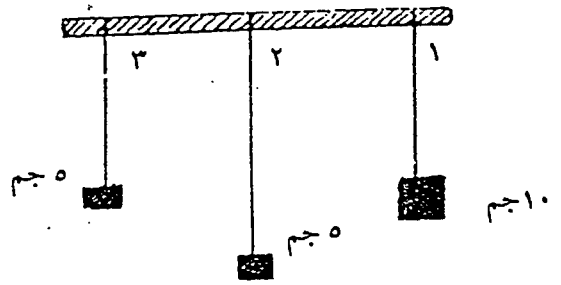
إذا قمنا بصب كل الماء الموجود في المخبار الضيق في المخبار الواسع ، فما ارتفاع الماء في المخبار الواسع حينئذ ؟

٣ ــ يعطي المختبر فرصة للطلاب لاختيار الاجابة الصحيحة ، وتبرير هذه الاجابة .

البند الخامس : طول البندول[٤٧] THE PENDULUM LENGTH

الأدوات :

- عدد ٣ خيوط مرقمة ١ ، ٢ ، ٣ ، يتم تعليقها في عصا خشبية ، وبحيث يكون الخيطان ١ ، ٣ متساويين في الطول ، والخيط ٢ أطول منهما ، ويعلق في الخيطين ٢ ، ٣ ثقلان وزن كل منهما ٥ جرام ، ويعلق في الخيط رقم ١ ثقل وزنه ١٠ جرام[٤٨] ، انظر شكل (٢) .



شكل رقم (٢) البندولات الثلاثة

الاجراءات :

١ ــ يعرض المختبر الخيوط والأثقال المعلقة بها على الطلاب موضحا لهم أن كل خيط والثقل المعلق به يمثل بندولا (شكل رقم ٣) ثم يشير الى أن البندول ١ ، ٣ متساويان في الطول بينما البندول (٢) أطول منهما ، كما ان البندولات ٢ ، ٣ لهما نفس الوزن أما البندول (١) فهو أثقل منهما .

٢ ــ يؤرجح المختبر احد البندولات ثم يعد بصوت عال في كل مرة يعود فيها البندول الى نقطة الانطلاق ، أي أن المختبر يقوم بالعد كلما قام البندول بعمل اهتزازة كاملة (شكل رقم ٣) .

٣ ــ يشير المختبر إلى أن البندول يأخذ قرابة ثانية واحدة في كل اهتزازة .

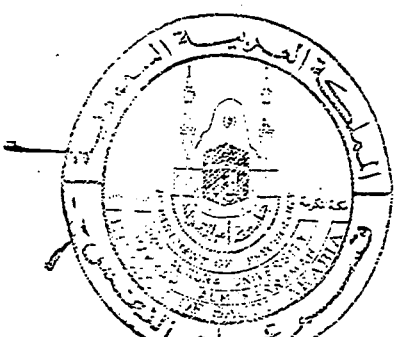
٤ ــ يطرح المختبر على الطلاب السؤال التالي :

لنفرض أننا اردنا القيام بتجربة نثبت بها أن تغير طول البندول يؤدي الى تغير الزمن الذي سيستغرقه البندول في الاهتزاز الواحدة ، ما هي أرقام البندولات التي يمكن استخدامها في هذه التجربة ؟

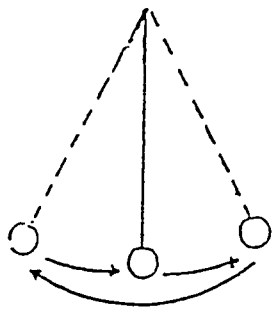
---

(٤٧) يفضل أن يقدم المختبر فكرة مبسطة عن المقصود بالبندول قبل البدء في عرض هذا البند .

(٤٨) لاحظ أن أوزان الأثقال هذه ليست ملزمة ، ويمكن للمختبر اختيار أوزان أخرى ، ولكن عليه مراعاة أن وزن كل من الثقلين المعلقين في الخيط ٢ ، ٣ يجب أن يكون نصف الثقل المعلق في الخيط رقم ١ . (المترجم)



٥ ــ يعطى المختبر الفرصة للطلاب لاختيار الاجابة الصحيحة وتبرير هذه الاجابة .



شكل رقم (٣) البندول

البند السادس : وزن البندول THE PENDULUM WEIGHT

الأدوات :

نفس الأدوات المستخدمة في البند رقم (٥) .

الاجراءات :

لا داعي أن يكرر المختبر الاجراءات الخاصة بالبند رقم (٥) فبعد أن ينتهي الطلاب من الاجابة على البند الخامس يقوم المختبر بطرح السؤال التالي عليهم :

لنفرض اننا أردنا القيام بتجربة نثبت بها أن تغير الثقل المعلق في البندول يؤدي إلى تغير الزمن الذي سيستغرقه البندول في الاهتزازة الواحدة ، فما هي أرقام البندولات التي يمكن استخدامها في هذه التجربة ؟

يعطى المختبر الفرصة للطلاب لاختيار الاجابة الصحيحة وتبرير هذه الاجابة .

البند السابع : مؤشر الميزان = ١ =(٤٩)

THE BALANCING BEAM — I —

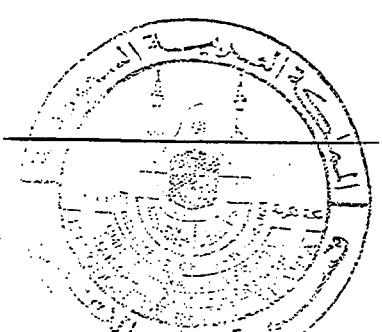
الأدوات :

- جهاز يتكون من مسطرة مدرجة ترتكز عند محورها على ساق مكتبية ، يطلق على هذا الجهاز « مؤشر الميزان » (راجع شكل رقم ١) .
- عدد ١ ثقل (صنجة) وزنها ١٠ جم ـ عدد ١ ثقل (صنجة) وزنها ٥ جم .

الاجراءات :

١ ــ يعرض المختبر على الطلاب « مؤشر الميزان والثقلين (الصنجتين) ».

(٤٩) لاحظ أن هذا الجهاز سبق استخدامه لعرض مثال « مؤشر الميزان » . (المترجم)



٢ ــ يعلق المختبر الثقل ١٠ جرام على أحد جانبي المسطرة عند التدريج رقم ٧ ويوضح لهم أن الثقل معلق عند هذا التدريج .

٣ ــ يسأل المختبر الطلاب السؤال التالي :

أين نضع أو نعلق الثقل الآخر (٥ جم) بحيث يعود مؤشر الميزان إلى حالة الاتزان ؟ـ

٤ ــ يعطي المختبر الطلاب الفرصة لاختيار الاجابة الصحيحة وتبرير هذه الاجابة .

البند الثامن : مؤشر الميزان = ٢ =

THE BALANCING BEAM — 2—

الأدوات :

- نفس جهاز « مؤشر الميزان » المستخدم في كل من مثال « مؤشر الميزان » والبند رقم ٧ .
- عدد ١ ثقل (صنجة) ١٥ جرام ـ عدد ١ ثقل (صنجة) ١٠ جرام .

الاجراءات :

١ ــ يعرض المختبر الميزان والثقلين على الطلاب .

٢ ــ يعلق المختبر الثقل ١٥ جرام على أحد جانبي المسطرة عند التدريج (العلامة) رقم ٤ ويوضح للطلاب أن الثقل معلق عند هذا التدريج .

٣ ــ يسأل المختبر الطلاب السؤال التالي :

أين نضع الثقل الآخر (١٠ جرام) بحيث يعود مؤشر الميزان إلى حالة الاتزان ؟

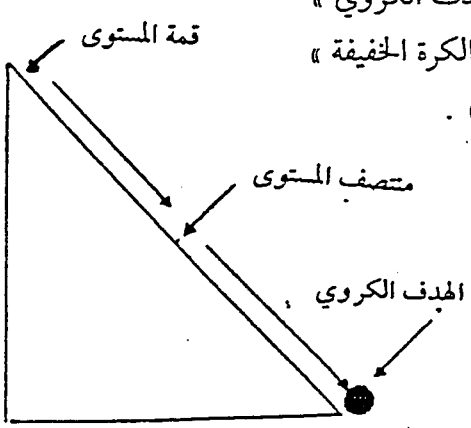
٤ ــ يعطي المختبر الفرصة للطلاب لاختيار الاجابة الصحيحة وتبرير هذه الاجابة .

البند التاسع : الأجسام الكروية ـ ١ ـ

THE SPHERS — 1 —

الأدوات :

- عدد ١ مستوى مائل (انظر شكل رقم ٤) .
- عدد كرة أو بلية من البلاستيك أو الزجاج يطلق عليها « الهدف الكروي »
- عدد ١ كرة او بلية من البلاستيك أو الزجاج يطلق عليها « الكرة الخفيفة »
- عدد ١ كرة أو بلية من الصلب يطلق عليها « الكرة الثقيلة » .



شكل (٤) المستوى المائل

الاجراءات :

١ ــ يعرض المختبر على الطلاب المستوى المائل ويشير عليهم أن هنالك ثلاث كرات ، الكرة الأولى ويطلق عليها « الهدف الكروي » وهي تستقر عند أسفل المستوى المائل مباشرة (انظر شكل ٤) .

وان هذه الكرة يمكن ان تصدمها كرتان اخريتان ، إحداهما تسمى الكرة الخفيفة والأخرى تسمى الكرة الثقيلة ، وذلك عندما تتزلق الكرة الخفيفة أو الثقيلة الى أسفل من أعلى المستوى المائل .

٢ ــ يوضح المختبر للطلاب أن الكرة الخفيفة أو الثقيلة يمكن أن تنزلق من أحد موقعين على المستوى المائل هما القمة والمنتصف .

٣ ــ يعرض المختبر على الطلاب بيانا عمليا يتم فيه دحرجة الكرتين الخفيفة والثقيلة كل على حده من قمة ومنتصف السطح المائل ، ويلاحظ الطلاب إصطدامها بالهدف الكروي وتسببها في تحركه بعيدا عن المستوى المائل مسافة معينة يمكن قياسها .

٤ ــ يقول لهم المختبر ما يلي :

تخيلوا أننا سنقوم بتجربة يتم فيها دحرجة « الكرة الخفيفة » من منتصف المستوى المائل ، وأن هذه الكرة سوف تنزلق إلى اسفل وتصطدم « بالهدف الكروي » وتسبب في تحركة مسافة معينة بعيدا عن المستوى المائل ، فأي الكرتين الخفيفة أم الثقيلة ، يمكن أن نطلقها من قمة المستوى المائل لكي نثبت أن للمكان الذي تنزلق من عنده الكرة أثرا اعلى المسافة التي يتحركها الهدف الكروي بعيدا عن المستوى المائل .

٥ ــ يعطي المختبر الفرصة للطلاب لاختيار الاجابة الصحيحة وتبرير هذه الاجابة .

البند العاشر : الأجسام الكروية ـ ٢ ـ

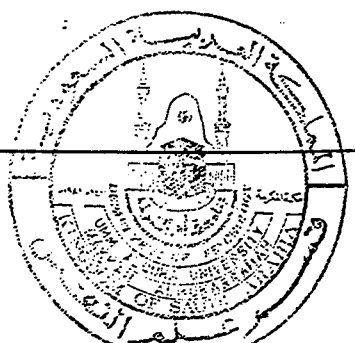
THE SPHERES — 2 —

الأدوات :

- عدد ١ مستوى مائل مثل المستخدم في البند السابق .
- عدد ١ كرة خفيفة من الزجاج أو البلاستيك (هدف كروي خفيف) .
- عدد ١ كرة ثقيلة من الحديد أو النحاس (هدف كروي ثقيل) .
- عدد ١ كرة معدنية (أ) .
- عدد ١ كرة معدنية (ب)

الاجراءات :

١ ــ يعرض المختبر على الطلاب الهدفين الكرويين الخفيف والثقيل ثم الكرتين المعدنيتين (أ) ، (ب) .



٢ ــ يذكر المختبر للطلاب أنه سيعرض عليهم التجربة التالية ، ثم يطرح عليهم سؤالا عنها .

٣ ــ يجري المختبر التجربة وفق الخطوات التالية :

أ ــ يضع المختبر « الهدف الكروي الثقيل » اسفل المستوى المائل مباشرة ، ثم يضع المختبر الكرة(أ)على قمة المستوى المائل ويمسك بها في هذا الوضع ، ثم يذكر للطلاب أن عليهم أن يتخيلوا أن الكرة قد انزلقت من على المستوى المائل ثم اصطدمت بالهدف الكروي ، « الثقيل » ، وأن هذا الهدف الكروي قد تحرك نتيجة هذا الاصطدام مسافة معينة بعيدا عن المستوى المائل (على المختبر ألا يطلق الكرة (أ) بالفعل من قمة المستوى المائل) .

ب ــ يبعد المختبر الهدف الكروي الثقيل وكذا الكرة (أ) بعيدا عن مجال التجربة .

جـ ــ يضع المختبر « الهدف الكروي الخفيف » أسفل المستوى المائل مباشرة ثم يضع الكرة (ب) على قمة المستوى المائل ويمسك بها في هذا الوضع ويذكر للطلاب أن الكرة (ب) هي الآن في نفس المكان الذي كانت توجد فيه الكرة (أ) .

د ــ يطلب المختبر من الطلاب ان يتخيلوا أن الكرة (ب) قد انزلقت من مكانها الحالي (قمة المستوى المائل) ، ثم اصطدمت بالهدف الكروي الخفيف ، وأن هذا الهدف الكروي قد تحرك نتيجة هذا الاصطدام مسافة معينة بعيدا عن المستوى المائل . (ينبغي على المختبر ألا يطلق الكرة (ب) بالفعل من قمة المستوى المائل) .

هـ ــ يذكر المختبر للطلاب أنه عندما أجريت هذه التجربة بالفعل فان الكرة (ب) قد حركت الهدف الكروي الخفيف مسافة أكثر من تلك التي حركتها الكرة (أ) للهدف الكروي الثقيل .

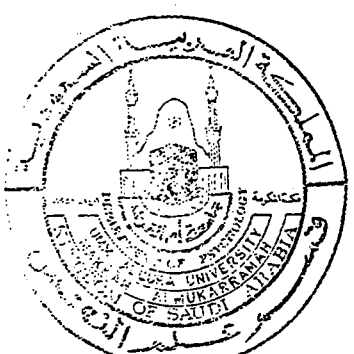
٤ ــ يطرح المختبر على الطلاب مباشرة السؤال التالي :

هل يمكن ان نبرهن بهذه التجربة على أن الكرة (ب) تستطيع أن تحرك هدفا كرويا مسافة أكبر مما تستطيعه الكرة (أ) تحريك نفس الهدف الكروي ؟

ملحوظة هامة :

لا ينبغي أن يذكر المختبر للطلاب أية معلومات عن وزن الكرة (أ) بالنسبة لوزن الكرة (ب) .

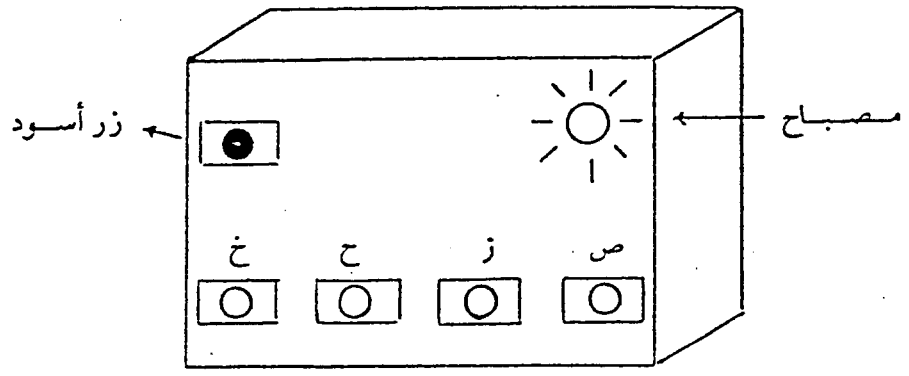
٥ ــ يعطي المختبر للطلاب الفرصة لاختيار الاجابة الصحيحة وتبرير هذه الاجابة .



البند الحادي عشر : الصندوق الكهربي [٥٠]

الأدوات :

صندوق خشبي به أربعة مفاتيح كهربية SWITCHES (صفراء ، زرقاء ، حمراء ، وخضراء) ، زر أسود ، مصباح كهربي (شكل رقم ٥) .



شكل رقم (٥) الصندوق الكهربي

الاجراءات :

١ ــ يعرض المختبر الصندوق الكهربي ويشير إلى المفاتيح الكهربية وألوانها الأربعة ، والزر الأسود والمصباح الكهربي .

٢ ــ يذكر المختبر للطلاب أن المفاتيح تتحرك إلى أعلى UP POSITION والى أسفل DOWN POSITION ، وأن المصباح يمكن أن يضيء إذا حركنا المفتاح الصحيح أو المفاتيح الصحيحة إلى أعلى وكان الزر الاسود مضغوطا للداخل ، يشير المختبر أن عليهم أن يرمزوا للمفاتيح الصفراء والزرقاء ، والحمراء ، والخضراء ، بالرموز ص ، ز ، ح ، خ ،[٥١] على التوالي .

٣ ــ يغطى المختبر المفاتيح بقطعة من القماش أو منديل[٥٢] ثم يحرك المفتاح الأزرق والأخضر إلى أعلى ، ثم يضغط على الزر الأسود ، والهدف من قيام المختبر بذلك هو أن يبين للطلاب أن المصباح يضيء إذا ضغطنا على المفتاح أو المفاتيح الصحيحة[٥٣] . ومن المفروض أن يحرك المختبر

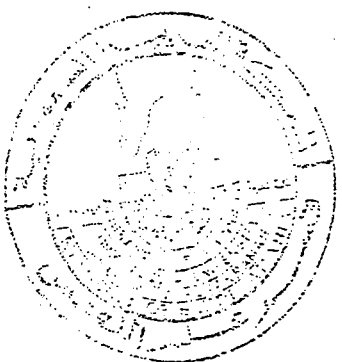
---

(٥٠) لاحظ أن هذا البند والبند التالي له يقيسان الاستدلال التبادلي COMBINATORIAL REASONING وهو استدلال يكشف عن المقدرة على القيام بعملية التباديل والتوافيق ، ولقد حدث تعديل في اسم هذا البند (الحادي عشر) عند ترجمته الى العربية من الصندوق المعدني THE METAL BOX إلى الصندوق الكهربي .

(٥١) يفضل ان يكتب المختبر على السبورة امام كل مفتاح الرمز الخاص به (المترجم) .

(٥٢) إن الغرض من تغطية المفاتيح هوعدم الكشف للطلاب عن المفتاح أو المفاتيح التي يؤدي تحريكها إلى أعلى إلى إضاءة المصباح . (المترجم)

(٥٣) لاحظ أن المصباح لن يضيء الا إذا حركنا المفتاح الأزرق والأخضر إلى أعلى وكان الزر الأسود مضغوطا للداخل ، وهذا الأمر لا ينبغي أن يعرفه الطلاب . (المترجم)



بقية المفاتيح إلى أعلى وإلى أسفل حتى لا يعرف الطلاب على وجه التحديد المفتاح أو المفاتيح التي تضيء المصباح .

٤ ــ يشرح المختبر للطلاب أن الهدف من هذا « اللغز » هو أن يكتشف الطلاب المفتاح أو المفاتيح التي يؤدي تحريكها إلى أعلى إلى إضاءة المصباح ، ولكي يصلوا إلى ذلك فإن عليهم استخدام الصندوق ، ولكن ذلك أمر غير متيسر لعدم توافر صندوق لكل منهم وبالتالي فإن عليهم القيام بذلك في ذهنهم ، ثم تسجيل محاولاتهم هذه في الفراغات المخصصة لذلك في ورقة الاجابة ولكل محاولة فراغ واحد فقط . فمثلا إذا كانت المحاولة هي تحريك المفتاح الأصفر (ص) فإن عليهم كتابة حرف ص في أحد الفراغات ، وإذا كانت المحاولة هي تحريك كل من المفتاح الأصفر (ص) والأحمر (ح) معالأعلى فإن عليهم ان يكتبوا « ص ح » في فراغ آخر ، وهكذا . . . ومن المهم أن يؤكد المختبر هنا أن ترتيب تحريك المفاتيح لأعلى ليس مهما ، فمثلا تحريك المفتاح الأصفر (ص) أولا ثم تحريك المفتاح الأحمر (ح) ثانيا لا يختلف عن تحريك المفتاح الأحمر (ح) أولا ثم تحريك المفتاح الأصفر ثانية ، وبالتالي فان عليهم ان يكتبوا في أحد فراغات الاجابة إما « ص ح » أو « ح ص » وليس كلا منهما ، أي أن صيغة واحدة فقط منهما تغني عن الأخرى ، ولا داعي أن تشمل اجاباتهم الاثنين معا .

٥ ــ من المهم أن يؤكد المختبر على الطلاب أن يكتبوا كل المحاولات الممكنة التي يمكن بها اضاءة المصباح ، فالمصباح يمكن أن يضيء بتحريك مفتاح واحد لأعلى أو مفتاحين معا أو ثلاثة أو اربعة[٥٤] ، ثم ينبههم إلى أن الفراغات المخصصة لتلك المحاولات في ورقة الاجابة أكثر مما يحتاجون .

٦ ــ يعطي المختبر للطلاب الفرصة للاجابة عن هذا البند[٥٥] .

البند الثاني عشر : السوق التجاري

THE SHOPPING CENTER

الأدوات :

صور أربعة للمحلات التالية :[٥٦] :

صالون حلاقة (ح) .

صيدلية[٥٧] (ص)

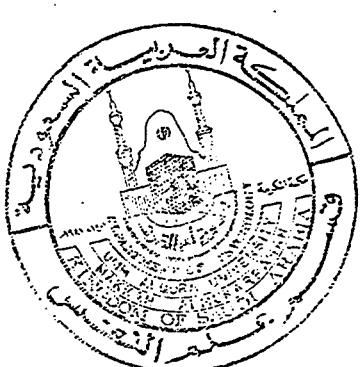
---

(٥٤) لقد أضفنا هذا الاجراء (رقم ٥) لايضاح المعنى للطلاب ولتقليل عنصر الغموض في هذا البند . (المترجم) .

(٥٥) لاحظ أن اجابة الطلاب عن هذا البند والبند التالي لا تتطلب منهم غير ملء بعض الفراغات المخصصة للاجابة ولا يطلب منهم تبرير هذه الاجابة . (المترجم)

(٥٦) من الضروري أن تكون هذه الصور كبيرة نسبيا بحيث يراها جميع الطلاب . (المترجم)

(٥٧) لا يحتوي النص الانجليزي بهذا البند على محل الصيدلية ، وإنما يحتوي على محل آخر بدلا منه يطلق عليه « محل المبيعات الرخيصة » DISCOUNT STORE وهو نوع من المحلات لا تعرفه بيئتنا العربية . (المترجم)



بقالة (ب) .

مقهى (م) .

الاجراءات :

١ ــ يذكر المختبر للطلاب أنه يوجد أربعة أماكن خالية في أحد الأسواق الجديدة، وهناك أربعة محلات تريد أن تنتقل إليها ، هي محل حلاقة ، صيدلية ، بقالة ، ومقهى ، ثم يعرض عليهم الصور الأربعة ويذكر لهم الرمز الخاص بكل صورة منها كما هو موضح اعلاه ، ومن المهم ان تكون الصور مرتبة (متجاورة) من اليمين إلى اليسار أثناء العرض كما يلي : محل الحلاقة (ح) ، محل الصيدلية (ص) محل البقالة (ب) ، مقهى (م) ، ثم يقول المختبر للطلاب إن هذا الترتيب (ح ص ب م) مذكور لهم في الفراغ الأول من الفراغات المخصصة للاجابة على هذا البند .

٢ ــ يشير المختبر على الطلاب أن ترتيب تجاور هذه المحلات من اليمين إلى اليسار يمكن أن يكون مختلفا عن الترتيب الذي سبق عرضه عليهم . والمطلوب منهم أن يذكروا كل المحاولات الأخرى التي يمكن بها ترتيب هذه المحلات الأربع من اليمين إلى اليسار[٥٨] ، وعليهم ان يكتبوا كل محاولة منها على حدة بالرموز في أحد الفراغات المخصصة لذلك في ورقة الاجابة ، علما بأن عدد الفراغات أكثر مما قد يحتاجون .

ملحوظة هامة :

ينبغي ان يشير المختبر إلى أن الاجابة ، عن هذا البند تختلف عن الاجابة عن البند رقم(١١). ففي البند رقم(١١)كانت الصيغة ص ح هي نفسها ح ص ، ولذا يكتفي بواحدة منهما فقط ، أما في هذا البند رقم (١٢) فإن الصيغة « ح ص ب م » ليست هي « ص ح ب م » .

٣ ــ يعطى المختبر الفرصة للطلاب للاجابة عن هذا البند .

البند الثالث عشر : المربعات THE SQUARES

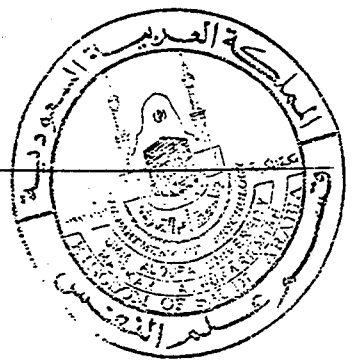
الأدوات :

- عدد ١ كيس من القماش غير الشفاف .
- عدد ٣ قطع خشبية صفراء ومربعة الشكل .
- عدد ٣ قطع خشبية حمراء ومربعة الشكل.[٥٩]

---

(٥٨) يجب أن يؤكد المختبر على الطلاب أن ترتيب تجاور المحلات يجب ان يكون دائما من اليمين لليسار . (المترجم) .

(٥٩) إذا لم يتوافر لدى المختبر ٦ قطع خشبية مربعة صفراء وحمراء فإنه يمكن أن يستعيض عن ذلك مثلا بست بيضات ملونة ، ثلاث منها حمراء وثلاث صفراء وهذا يتطلب قليل من التعديلات في كراسة الاجابة فيستخدم لفظ بيضة بدلا من لفظ مربع .. الخ .. (المترجم)



الاجراءات :

١ ــ يعرض المختبر على الطلاب كيس القماش والثلاث القطع الخشبية الصفراء ومثيلتها الحمراء ، ويقول لهم أن هذه القطع مربعة الشكل وهي متشابهة في الحجم والشكل .
٢ ــ يضع المختبر القطع الخشبية الست في الكيس ويقوم بهزها داخل الكيس جيدا .
٣ ــ يمد المختبر يده ويحاول ـ بطريقة عشوائية ـ ان يلتقط أية قطعة خشبية ، غير أنه لا يخرج هذه القطعة من الكيس بل يظل يمسك بها داخل الكيس(٦٠).
٤ ــ يطرح المختبر على الطلاب السؤال التالي :
ما هو احتمال أن تكون قطعة الخشب الذي تمسك بها يدي الآن قطعة حمراء اللون ؟
٥ ــ يعطي المختبر الفرصة للطلاب لاختيار الاجابة الصحيحة وتبرير هذه الاجابة .

البند الرابع عشر : المربعات والمعينات ـ ١ ـ

SQUARES AND DIAMONDS — I —

الأدوات :

- عدد ١ كيس من القماش غير الشفاف .
- عدد ٣ قطع خشبية حمراء مربعة الشكل .
- عدد ٤ قطع خشبية صفراء مربعة الشكل .
- عدد ٥ قطع خشبية زرقاء مربعة الشكل .
- عدد ٤ قطع خشبية حمراء معينة الشكل .
- عدد ٢ قطع خشبية صفراء معينة الشكل .
- عدد ٣ قطع خشبية زرقاء معينة الشكل .

الاجراءات :

١ ــ يعرض المختبر على الطلاب كيس القماش والقطع الخشبية المربعة الشكل والقطع الأخرى المعينة الشكل ، ويوضح لهم أن كل القطع المعينة متشابهة في الشكل والحجم .
٢ ــ يضع المختبر جميع القطع المربعة والمعينة داخل الكيس ويهز هذه القطع جيدا .
٣ ــ يمد المختبر يده ويحاول ـ بطريقة عشوائية ـ أن يلتقط أية قطعة خشبية غير انه لا يخرج هذه القطعة من الكيس بل يظل يمسك بها داخل الكيس .

---

(٦٠) لا ينبغي ان يعرف الطلاب لون القطعة التي وقعت عليها يد المختبر . (المترجم)

- يطرح المختبر على الطلاب السؤال :
ما هو احتمال أن تكون القطعة التي تمسك بها يدي الآن حمراء اللون ؟
٥ ــ يعطي المختبر الفرصة للطلاب لاختيار الاجابة الصحيحة وتبرير هذه الاجابة .

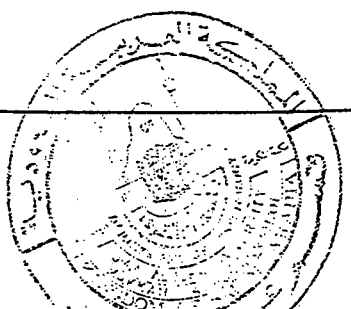
البند الخامس عشر : المربعات والمعينات ـ ٢ ـ
SQUARES AND DIAMONDS — 2 —

الأدوات :

هي نفسها الأدوات المستخدمة في البند السابق (الرابع عشر) .

الاجراءات :

١ ــ يهز المختبر القطع الخشبية عدة مرات .
٢ ــ يمد المختبر يده ويحاول ـ بطريقة عشوائية ـ أن يلتقط أي قطعة خشبية ، غير أنه لا يخرج هذه القطعة من الكيس ويظل يمسك بها داخل الكيس .
٣ ــ يطرح المختبر على الطلاب السؤال التالي :
ما هو احتمال أن تكون القطعة التي تمسك بها يدي الآن معينية حمراء أو معينية زرقاء ؟
٤ ــ يعطي المختبر الفرصة للطلاب لاختيار الاجابة الصحيحة وتبرير هذه الاجابة .



ملحق (٣)

اختبار مراحل بياجية للنمو العقلي

أسئلة الاختبار

تعليمات الاختبار

من فضلك اقرأ هذه التعليمات بعناية قبل أن تبدأ هذا الاختبار .

١ - لاتبدأ في الاجابة عن بنود الإختبار قبل ان يسمح لك المختبر بذلك .

٢ - سوف يعطي لك المختبر فكرة عامة عن الإختبار والهدف منه .

٣ - يتضمن هذا الاختبار ١٥ بنداً بالإضافة إلى مثال .

٤ - سوف يحدد لك المختبر موعد البداية على كل بند من بنود الإختبار وعليك أن تلتزم بذلك .

٥ - من الضروري أن تكون فاهماً لبنود الإختبار وطريقة الإجابة عليه ، ولك أن تطلب المساعدة من المختبر إذا تعذر عليك ذلك

٦ - من المفضل أن تستخدم القلم الرصاص في الإجابة .

٧ - بالنسبة لكل بند من بنود الاختبار ، فإن المختبر سوف يعرض عليك موقفاً معيناً (مشكلة) ، ثم يطرح عليك سؤالاً خاصاً بهذا الموقف وعليك الإجابة عليه في ورقة الاجابة المخصصة لذلك .

٨ - لا تكتب أي حرف ولا تضع أي علامة في أي مكان في هذه الكراسة .

٩ - تتطلب منك الإجابة على معظم البنود أن تختار من بين الإجابات المقدمة لك الإجابة الصحيحة ، ثم ضع علامة "×" داخل المربع الذي يقابل هذه الإجابات ، ثم اكتب بإختصار في الفراغ المعطى لك تفسيراً أو تبريراً لإجابتك هذه .

١٠ - سوف يعرض المختبر مثالاً يطلق عليه (مؤشر الميزان) ومناقش المختبر معك وزملائك هذا المثال بهدف تعريفكم بطريقة الإجابة على بنود الإختبار .

مثال مؤشر الميزان

نضع الثقل الآخر عند العلامة رقم :

أ- [٣] ب- [٧] جـ- [٨] د- [١٠]

البند الأول : قطع الصلصال

هل وزن فطيرة الصلصال الآن أكبر من وزن كرة الصلصال ؟

١ – (فطيرة الصلصال تزن أكثر من كرة الصلصال)

٢ – (الفطيرة وكرة الصلصال لهما نفس الوزن)

٣ – (كرة الصلصال تزن أكثر من فطيرة الصلصال)

البند الثاني : القطع المعدنية

منسوب الماء في المخبار الذي يحتوي على قطعة المعدن الأثقل سوف :

١ – (يرتفع الى مستوى أعلى من مستوى سطح الماء في المخبار الذي يحتوي على قطعة المعدن الخفيفة) .

٢ – (يقل عن مستوى منسوب الماء في المخبار الذي يحتوي على قطعة المعدن الأخف)

٣ – يتساوى منسوب الماء في المخبارين .

البند الثالث : المخباران (١)

سيرتفع الماء الى العلامة :

أ- (٧) ب- (٨) جـ- (٩) د- (١٠) هـ- غير ذلك

و- (لاتوجد طريقة تدلنا على الإجابة الصحيحة)

البند الرابع : المخباران (٢)

سيرتفع الماء الى العلامة :

أ- (٥ ١/٣) ب- (٥ ٢/٣) جـ- (٧ ١/٣) د- (٧ ١/٢) هـ- (٨)

و- (٨ ١/٣) ز- (٨ ١/٢) ح- (٩) ط- (غير ذلك)

ي- (لاتوجد طريقة تدلنا على الإجابة الصحيحة)

البند الخامس : طول البندول

ماهي البندولات التي يمكن أن تستخدم في هذه التجربة ؟

أ- [(١ ، ٢)] ب- [(١ ، ٣)] جـ- [(٢ ، ٣)] د- [(٢ فقط)]

البند السادس : وزن البندول

ماهي أرقام البندولات التي يمكن أن تستخدم في هذه التجربة ؟

أ- [(١ ، ٢)] ب- [(١ ، ٣)] جـ- [(٢ ، ٣)] د- [(١ ، ٢ ، ٣)]

هـ- [(٣ فقط)]

البند السابع : مؤشر الميزان (١)

أين نعلق الثقل ٥ جرام بحيث يعود مؤشر الميزان إلى حالة الإتزان ؟

أ- (بين العلامة ٣ ، ٤)

ب- (العلامة ٧)

جـ- (العلامة ١٢)

د- (العلامة ١٤)

هـ- (فى نهاية العصا المدرجة)

البند الثامن : مؤشر الميزان (٢)

أين نعلق الثقل ١٠ جرام بحيث يعود مؤشر الميزان إلى حالة الإتزان ؟

أ- (العلامة ٥)

ب- (العلامة ٦)

جـ- (بين العلامة ٦ ، ٧)

د- (العلامة ٩)

هـ- (العلامة ٧)

و- (العلامة ٨)

ز- (العلامة ١٠)

ح- (العلامة ١٧)

البند التاسع : الأجسام الكروية (١)

أي الكرتين يمكن أن نطلقها من قمة السطح المائل لكي تثبت أن للمكان الذي تنزلق من عنده الكرة أثر على المسافة التي يتحركها الهدف الكروي بعيداً عن السطح المائل :

١ - (الكرة الثقيلة)

٢ - (الكرة الخفيفة)

البند العاشر : الأجسام الكروية (٢)

هل يمكن أن تبرهن بهذه التجربة على أن الكرة (ب) تستطيع أن تحرك هدفاً كروياً مسافة أكبر من المسافة التي تستطيع بها الكرة (أ) تحريك نفس الهدف الكروي ؟

١ - نعم

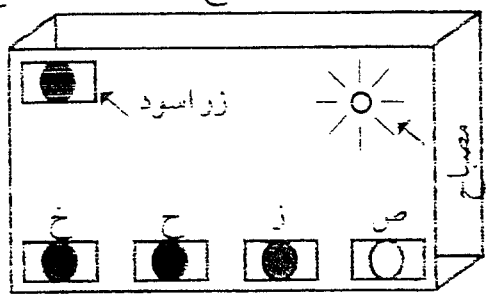
٢ - لا

٣ - أحتاج إلى معلومات أكثر حتى أجيب على هذا السؤال

البند الحادي عشر : الصندوق الكهربائي

إن الهدف من هذا اللغز أن تكتشف المفتاح أو المفاتيح المسئولة عن إضاءة المصباح .

المصباح يمكن أن يضيء بتحريك مفتاح واحد أو عدة مفاتيح معاً .



ص : مفتاح كهربي أصفر

ز : مفتاح كهربي أزرق

ح : مفتاح كهربي أحمر

خ : مفتاح كهربي أخضر

سجل إجابتك بحيث تراعي أن كل فراغ ينبغي أن يشمل رمز المفتاح أو المفاتيح التي يؤدي ضغطها في كل مرة إلى إضاءة المصباح (لاحظ أن الفراغات ، المعطاة لك أكثر مما تحتاج) .

البند الثاني عشر : السوق التجاري

يوجد أربعة أماكن خالية في أحد الأسواق التجارية الجديدة ، ولقد خصصت هذه الأماكن لأربعة محلات هي : محل حلاقة (ح) ، محل صيدلية (ص) ، محل بقالة (ب) ، ومقهى (م) . ويمكن أن يكون ترتيب تجاور هذه المحلات من اليمين لليسار هو (ح ص ب م) .

غير أن ترتيب تجاور هذه المحلات من اليمين لليسار يمكن أن يكون مختلفاً عن ذلك . المطلوب منك أن تذكر كافة المحاولات الأخرى التي يمكن بها ترتيب المحلات الأربعة من اليمين لليسار .

أكتب كل محاولة منها بالرموز في المكان المخصص لذلك .

(لاحظ أن الفراغات ، المعطاة لك أكثر مما قد تحتاج) .

البند الثالث عشر : المربعات

ثلاث قطع خشبية صفراء اللون ومربعة الشكل وثلاث قطع أخرى متشابهة حمراء اللون ، قد وضعت داخل كيس من القماش ، فإذا مامدت يد لتلتقط للمرة الأولى وبطريقة عشوائية إحدى هذه القطع من الكيس ، فما هو احتمال أن تكون هذه القطعة حمراء اللون ؟

أ- (١ من ١)　　ب- (١ من ٢)　　جـ- (١ من ٣)

د- (١ من ٦)　　هـ- (٢ من ٦)　　و- (٤ من ٦)

ز- (٣ من ٣)　　ح- (غير ذلك)

البند الرابع عشر : المربعات والمعينات (١)

لقد وضع داخل كيس من القماش القطع الخشبية التالية :

٣ قطع حمراء مربعة الشكل ، ٤ قطع صفراء مربعة الشكل ، ٥ قطع زرقاء مربعة الشكل ، ٤ قطع حمراء معينة الشكل ، ٢ قطعة صفراء معينة الشكل ، ٣ قطع زرقاء معينة الشكل . فإذا ما مدت يد لتلتقط للمرة الأولى وبطريقة عشوائية إحدى هذه القطع من الكيس ، فما إحتمال أن تكون هذه القطعة حمراء اللون ؟

أ- (١ من ١)　　ب- (١ من ٢)　　جـ- (١ من ٣)

د- (١ من ٤)　　هـ- (١ من ٢١)　　و- (٧ من ٢١)

ز- (١ من ٧)　　ح- (غير ذلك)

البند الخامس عشر : المربعات والمعينات (٢)

لقد وضع داخل كيس من القماش القطع الخشبية التالية :

٣ قطع حمراء مربعة الشكل ، ٤ قطع صفراء مربعة الشكل ، ٥ قطع زرقاء مربعة الشكل ، ٤ قطع حمراء معينة الشكل ، ٢ قطعة صفراء معينة الشكل ، ٣ قطع زرقاء معينة الشكل . فإذا ما مدت يد لتلتقط للمرة الأولى وبطريقة عشوائية إحدى هذه القطع من الكيس ، فما هو إحتمال أن تكون هذه القطع معينة حمراء أو معينة زرقاء ؟

أ - (١ من ١)

ب - (١ من ٢)

جـ - (١ من ٣)

د - (١ من ٤)

هـ - (٨ من ١٢)

و - (٩ من ٢١)

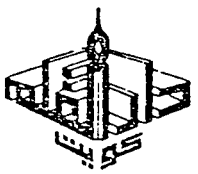
ز - (غير ذلك)

ملحق (٤)

نموذج ورقة الإختبار

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلي



إعـــداد

د. حسن حسين زيتون

ورقـة الإجـابة

الاسم :

الجنس : ذكر ○ / أنثى ○

مدرسة/ كلية :

تاريخ إجراء الاختبار / / شهر سنة

الصف الدراسي :

تاريخ الميلاد : / / ١ السن: ( )

مثـــال	تفسير الإجـابة
أ ☐ ب ☐ جـ ☐	
د ☐	

البند الاول : قطع الصلصال

١ ☐ ٢ ☐ ٣ ☐

البند الثاني : القطع المعدنية

١ ☐ ٢ ☐ ٣ ☐

البند الثالث : المخاران (١)

أ ☐ ب ☐ جـ ☐

د ☐ هـ ☐ و ☐

البند الرابع : المخاران (٢)

أ ☐ ب ☐ ج ☐

د ☐ هـ ☐ و ☐

ز ☐ ح ☐ ط ☐

ي ☐

البند الثاني عشر : السوق التجاري

(١)	(٢)	(٣)	(٤)
(٥)	(٦)	(٧)	(٨)
(٩)	(١٠)	(١١)	(١٢)
(١٣)	(١٤)	(١٥)	(١٦)
(١٧)	(١٨)	(١٩)	(٢٠)
(٢١)	(٢٢)	(٢٣)	(٢٤)
(٢٥)	(٢٦)	(٢٧)	(٢٨)

البند الثالث عشر : المربعات

أ ☐	ب ☐	جـ ☐
د ☐	هـ ☐	و ☐
ز ☐	ح ☐	

البند الرابع عشر : المربعات والمعينات (١)

أ ☐	ب ☐	جـ ☐
د ☐	هـ ☐	و ☐
ز ☐	ح ☐	

البند الخامس عشر : المربعات والمعينات (٢)

أ ☐	ب ☐	جـ ☐
د ☐	هـ ☐	و ☐
ز ☐		

ملحق (٥)

نموذج مفتاح التصحيح

مفتاح التصحيح

مثال	تفسير الاجابة

١ ☐ ٢ ☒ ٣ ☐ ٤ ☐

لأن الأوزان المتساوية يجب ان توضع عند نفس البعد من المركز .

البند الأول : قطع الصلصال

١ ☐ ٢ ☒ ٣ ☐

لأنك لم تضف أو تأخذ أي شيء من كرتي الصلصال .

البند الثاني : القطع المعدنية

١ ☐ ٢ ☐ ٣ ☒

لأن القطع المعدنية لها نفس الحجم وبالتالي
فإنها تزيح كمية متساوية من الماء .

البند الثالث : المخباران ـ ١

١ ☐ ٢ ☐ ٣ ☒ ٤ ☐ ٥ ☐ ٦ ☐

النسبة بين المخبارين = ٤ : ٦ أي ٢ : ٣

$\therefore \frac{٢}{٣} = \frac{٦}{س}$ $\quad \therefore ٢ س = ١٨$ $\quad \therefore س = ٩$

البند الرابع : المخباران – ٢

١ ☐ ٢ ☐ ٣ ☒ ٤ ☐ ٥ ☐ ٦ ☐ ٧ ☐ ٨ ☐ ٩ ☐ ١٠ ☐

النسبة بين المخبارين = ٤ : ٦ أي ٢ : ٣

$\therefore \frac{٤}{٦} = \frac{س}{١١}$ $\quad \therefore ٦ س = ٤٤$ $\quad \therefore س = ٧ \frac{١}{٣}$

البند الخامس : طول البندول

١ ☐ ٢ ☐ ٣ ☒ ٤ ☐

لأن البندولين (٢ ، ٣) متساويان في
الوزن ومختلفان في الطول .

البند السادس : وزن البندول

١ ☐ ٢ ☒ ٣ ☐ لأن البندولين (١ ، ٣) متساويان في الطول
٤ ☐ ٥ ☐ ومختلفان في الوزن .

البند السابع : مؤشر الميزان ـ ١

١ ☐ ٢ ☐ ٣ ☐ ∴ الثقل ٥ جم نصف الثقل ١٠ جم
٤ ☒ ٥ ☐ ∴ يجب أن تكون المسافة الثانية ضعف المسافة الأولى .

البند الثامن : مؤشر الميزان ـ ٢

١ ☐ ٢ ☒ ٣ ☐ ∴ الثقل ١٠ جم = $٣/٢$ وزن الثقل ١٥ جم
٤ ☐ ٥ ☐ ٦ ☐ ∴ يجب ان تكون المسافة التي يوضع عندها الثقل ١٥ =
٧ ☐ $٢/٣$ من المسافة التي وضع عندها الثقل ١٠ جم .

البند التاسع : الأجسام الكروية ١

١ ☐ ٢ ☒ لأننا بدأنا التجربة بالكرة الخفيفة ، فيجب
أن نستخدمها في بقية التجربة .

البند العاشر : الأجسام الكروية ٢

١ ☐ ٢ ☐ ٣ ☒ لأن الكرتين تصدمان أهدافاً متباينة في الوزن
ولذلك لا يمكن عقد مقارنة بينهما .

البند الحادي عشر : الصندوق الكهربي

١ ـ ص	٢ ـ ز	٣ ـ ح	٤ ـ خ
٥ ـ ص ز	٦ ـ ص ح	٧ ـ ص خ	٨ ـ ز ح
٩ ـ ز خ	١٠ ـ ح خ	١١ ـ ص ز ح	١٢ ـ ص ز خ
١٣ ـ ز ح خ	١٤ ـ ص ح خ	١٥ ـ ص ز ح خ	١٦ ـ
١٧ ـ	١٨ ـ	١٩ ـ	٢٠ ـ
٢١ ـ	٢٢ ـ	٢٣ ـ	٢٤ ـ

البند الثاني عشر : السوق التجاري

١ - ح ص ب م	٢ - ح ص م ب	٣ - ح ب م ص	٤ - ح ب ص م
٥ - ح م ص ب	٦ - ح م ب ص	٧ - ص م ب ح	٨ - ص م ح ب
٩ - ص ح ب م	١٠ - ص ح م ب	١١ - ص ب م ح	١١ - ص ب ح م
١٣ - ب م ح ص	١٤ - ب م ص ح	١٥ - ب ح م ص	١٦ - ب ح ص م
١٧ - ب ص ح م	١٨ - ب ص م ح	١٩ - م ب ح ص	٢٠ - م ب ص ح
٢١ - م ح ب ص	٢٢ - م ح ص ب	٢٣ - م ص ح ب	٢٤ - م ص ب ح
٢٥ -	٢٦ -	٢٧ -	٢٨ -

البند الثالث عشر : المربعات

☐ ١ ☒ ٢ ☐ ٣ لأن عدد القطع الكلي = ٦

☐ ٤ ☐ ٥ ☐ ٦ بينما عدد القطع الحمراء فقط = ٣

☐ ٧ ☐ ٨

∴ ٣ : ٦ = ١ : ٢

البند الرابع عشر : المربعات والمعينات ١

☐ ١ ☐ ٢ ☒ ٣ لأن عدد القطع الكلي = ٢١

☐ ٤ ☐ ٥ ☐ ٦ بينما عدد القطع الحمراء فقط = ٧

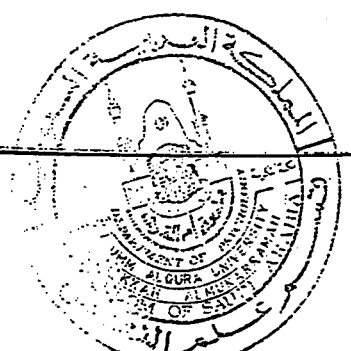
☐ ٧ ☐ ٨ ∴ ٧ : ٢١ = ١ : ٣

البند الخامس عشر : المربعات والمعينات ٢

☐ ١ ☐ ٢ ☒ ٣ لأن عدد القطع الكلي = ٢١

☐ ٤ ☐ ٥ ☐ ٦ بينما عدد القطع المعينة الحمراء والمعينة الزرقاء = ٧

☐ ٧ ∴ ٧ : ٢١ = ١ : ٣



ملحـــق رقم (٦)

تصنيف الأفراد إلى مراحل بياجيه للنمو العقلي طبقاً لدرجاتهم في الاختبار

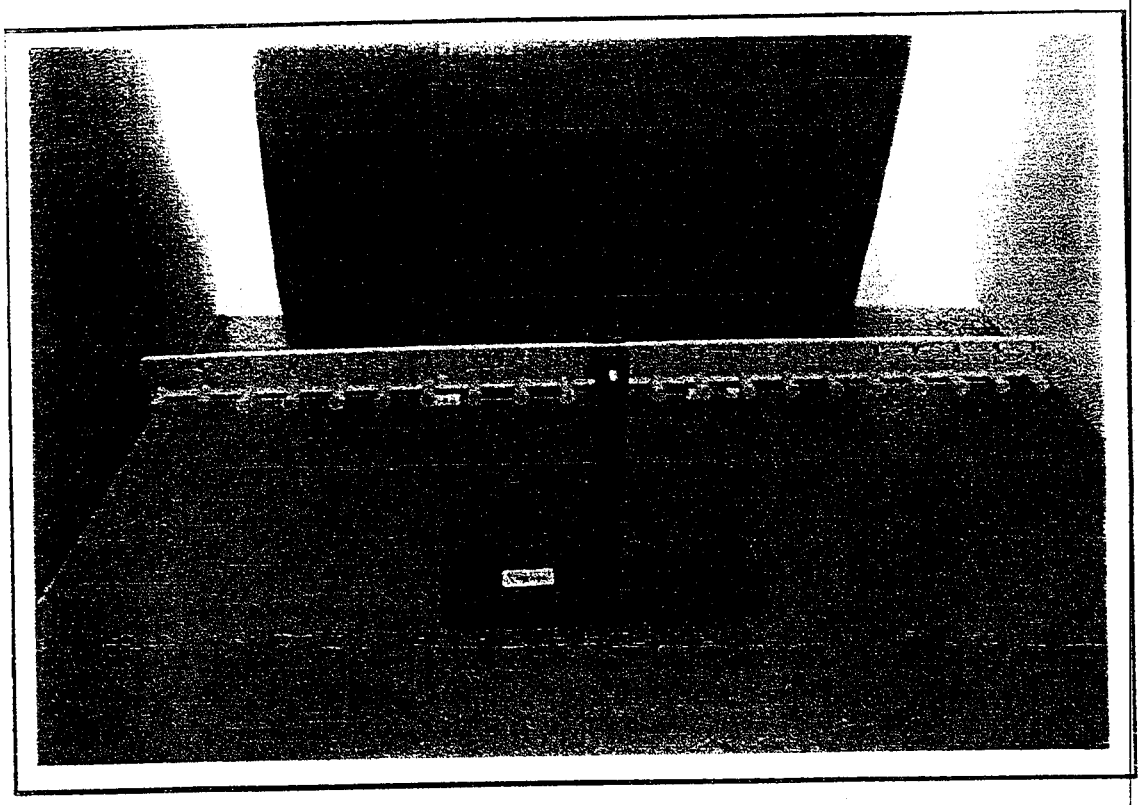
لقد توصل مؤلف هذا الاختبار د. انطون لوسون ، من خلال بعض الأساليب الاحصائية ، إلى إمكان تقسيم الأفراد إلى مراحل بياجيه للنمو العقلي طبقا لدرجاتهم في الاختبار،انظر الجدول التالي رقم (٥).

جدول رقم (٥)
تصنيف الأفراد الى مراحل بياجيه للنمو العقلي طبقا لدرجاتهم
في اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلي

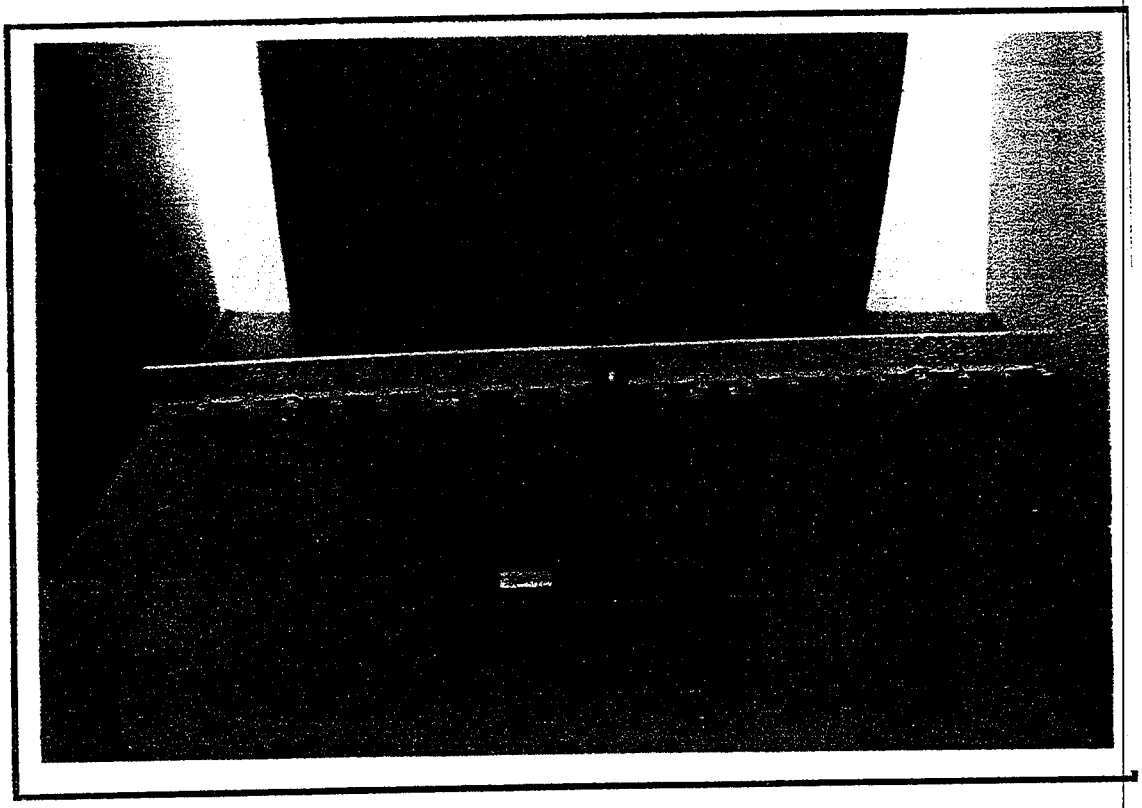
مرحلة النمو العقلي	الدرجة في الاختبار
مرحلة العمليات الحسية	صفر ـ ٥
مرحلة العمليات الانتقالية	٦ ـ ١١
مرحلة العمليات المجردة	١٢ ـ ١٥

ملحق (٧)

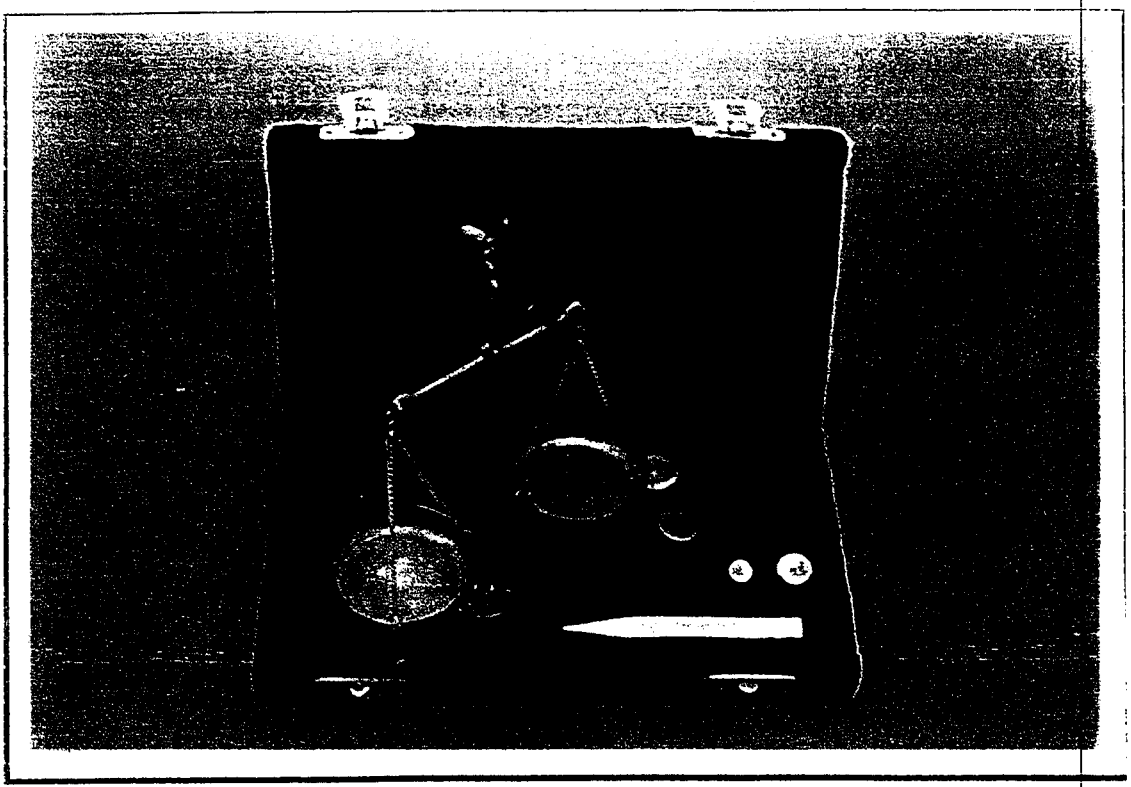
نمـــــــــاذج الصور



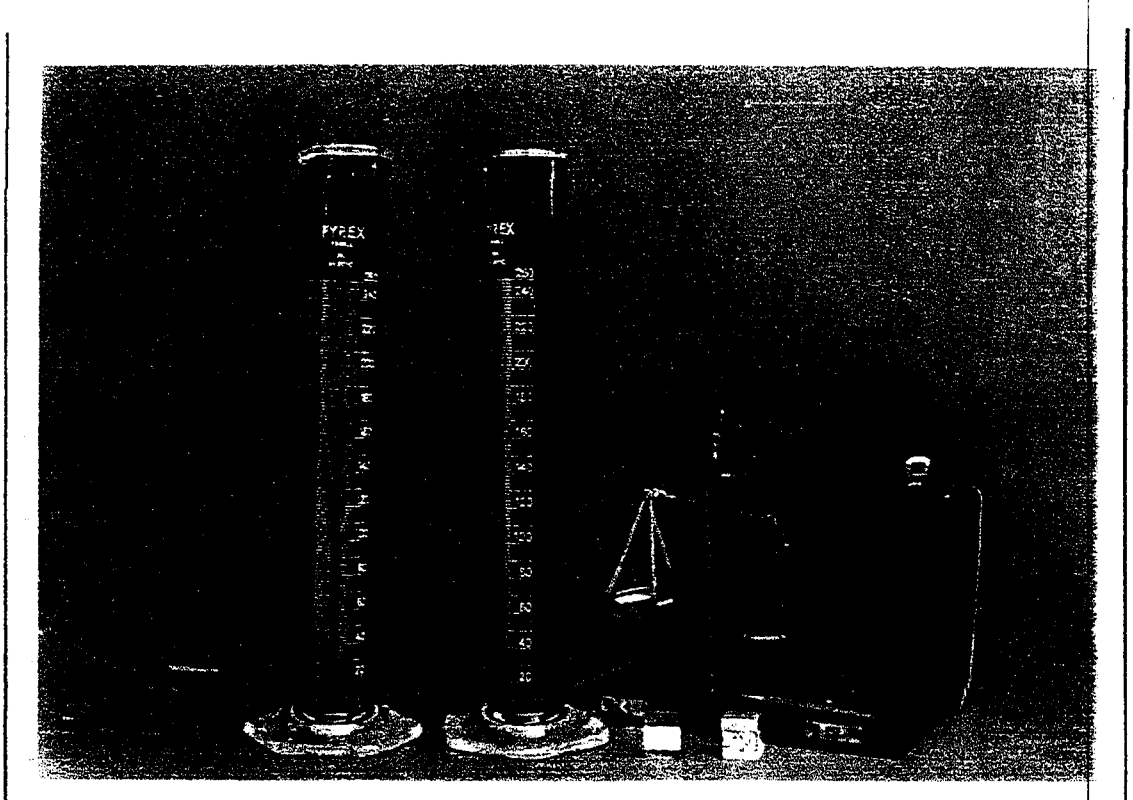
صورة رقم (١) تمثل مؤشر الميزان (مسطرة المسافات)



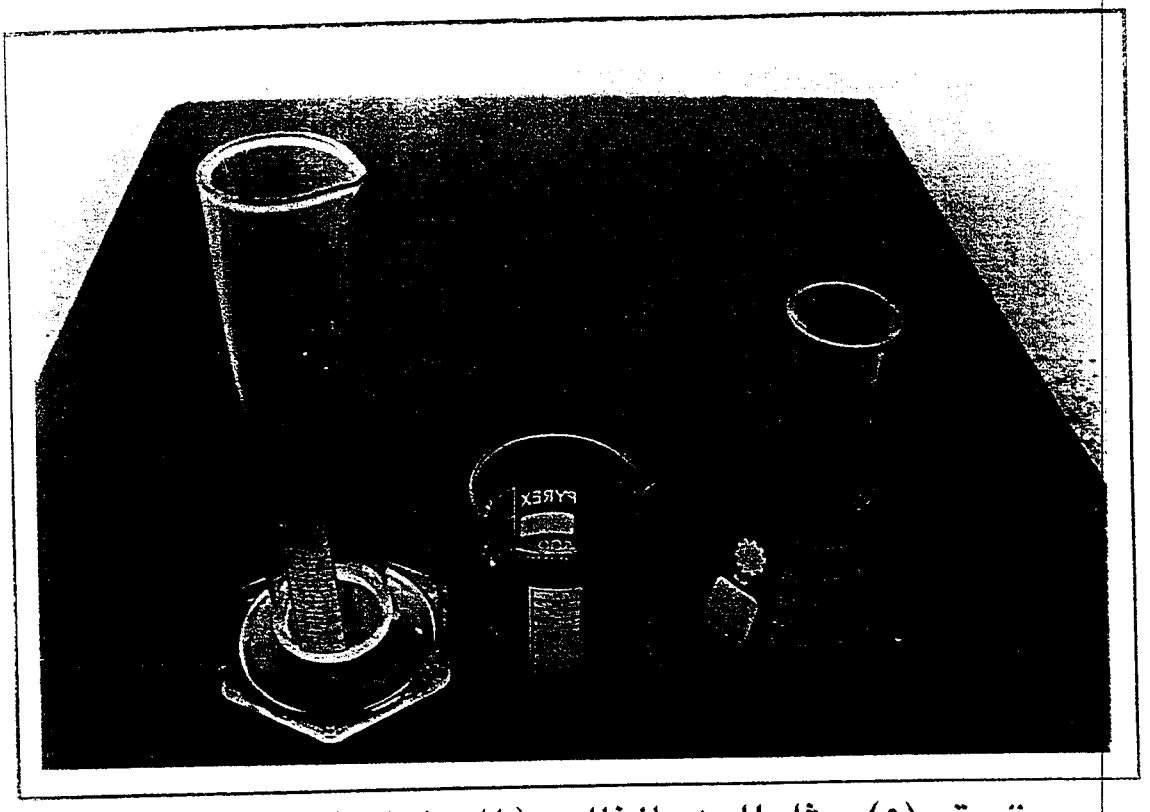
صورة رقم (٢) تمثل مؤشر الميزان كمثال من بنود الاختبار



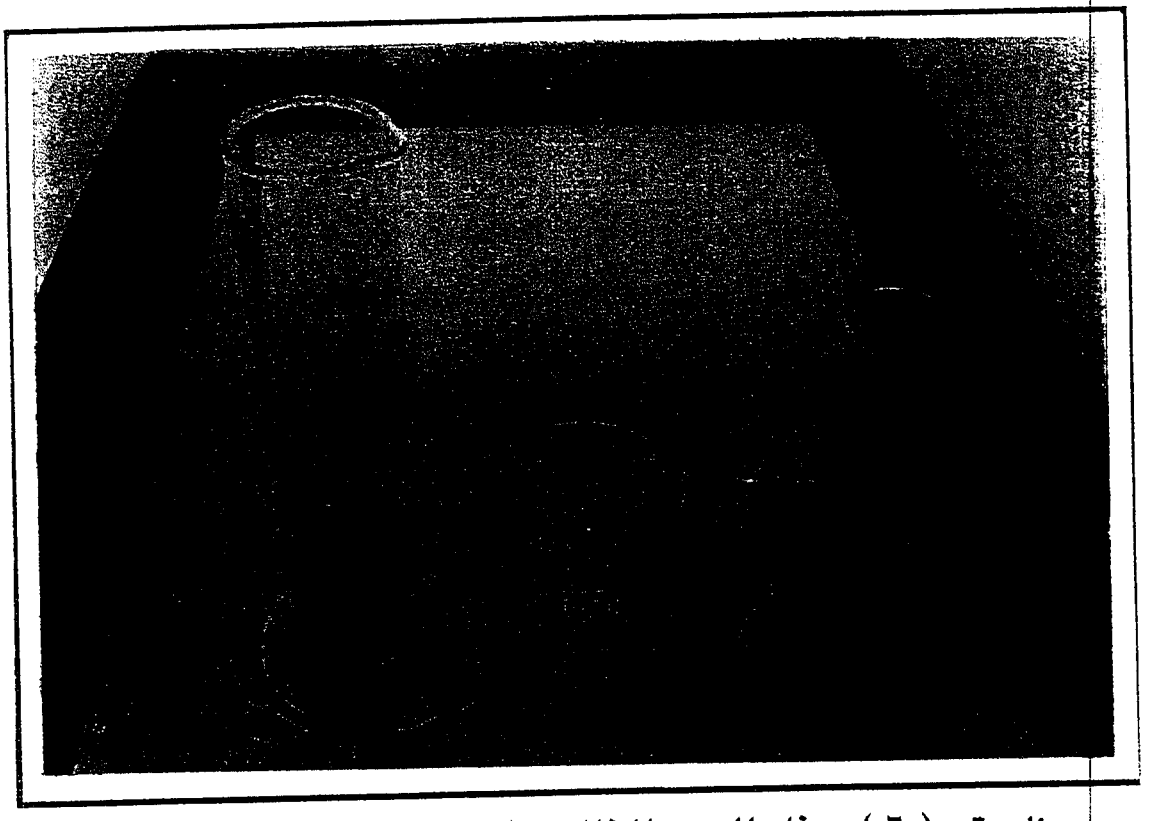
صورة رقم (٣) تمثل ميزان حساس لاستخدامه في البند الاول
لوزن قطع الصلصال



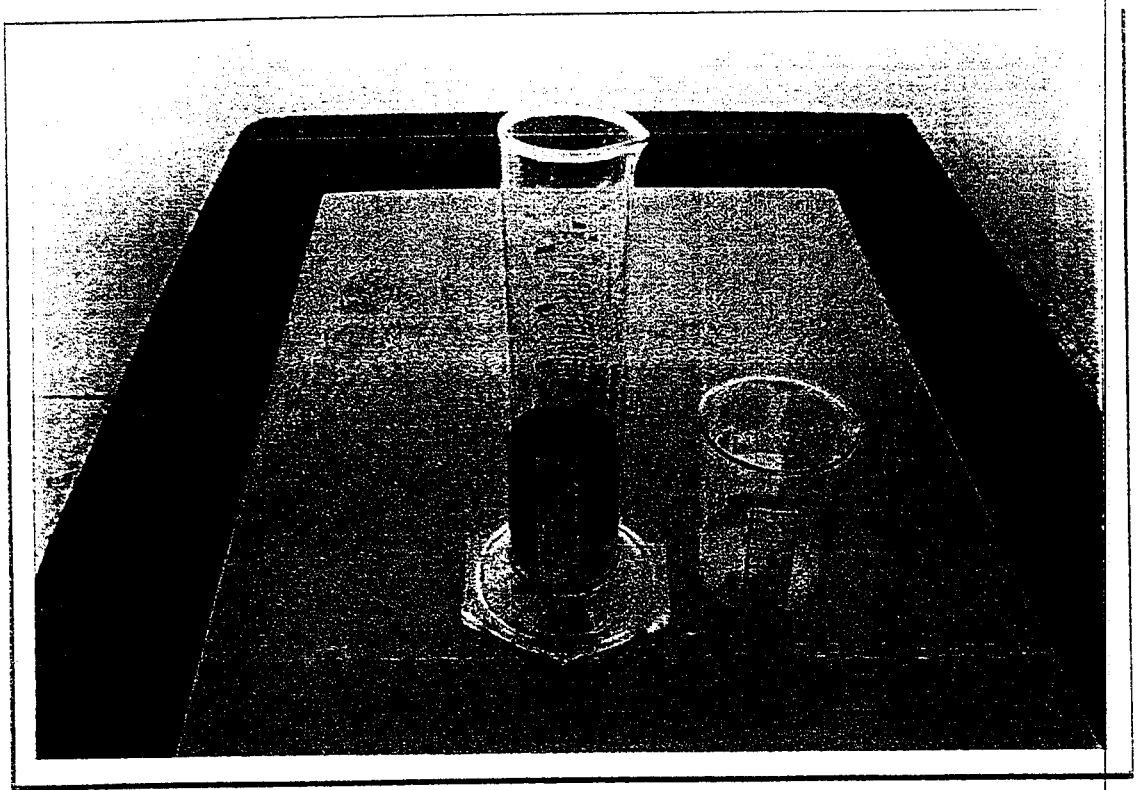
صورة رقم (٤) تمثل البند الثاني (القطع المعدنية)



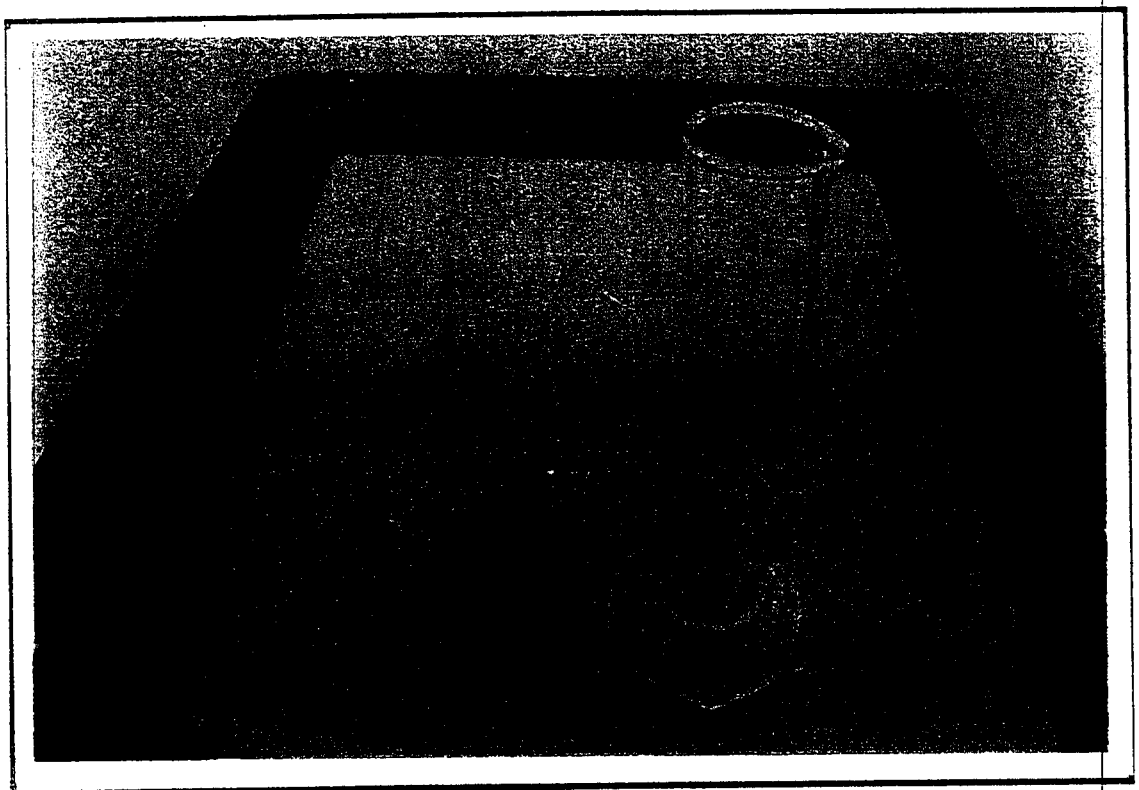
صورة رقم (٥) تمثل البند الثالث (المخباران) . قبل سكب الماء الملون من المخبار القصير الواسع



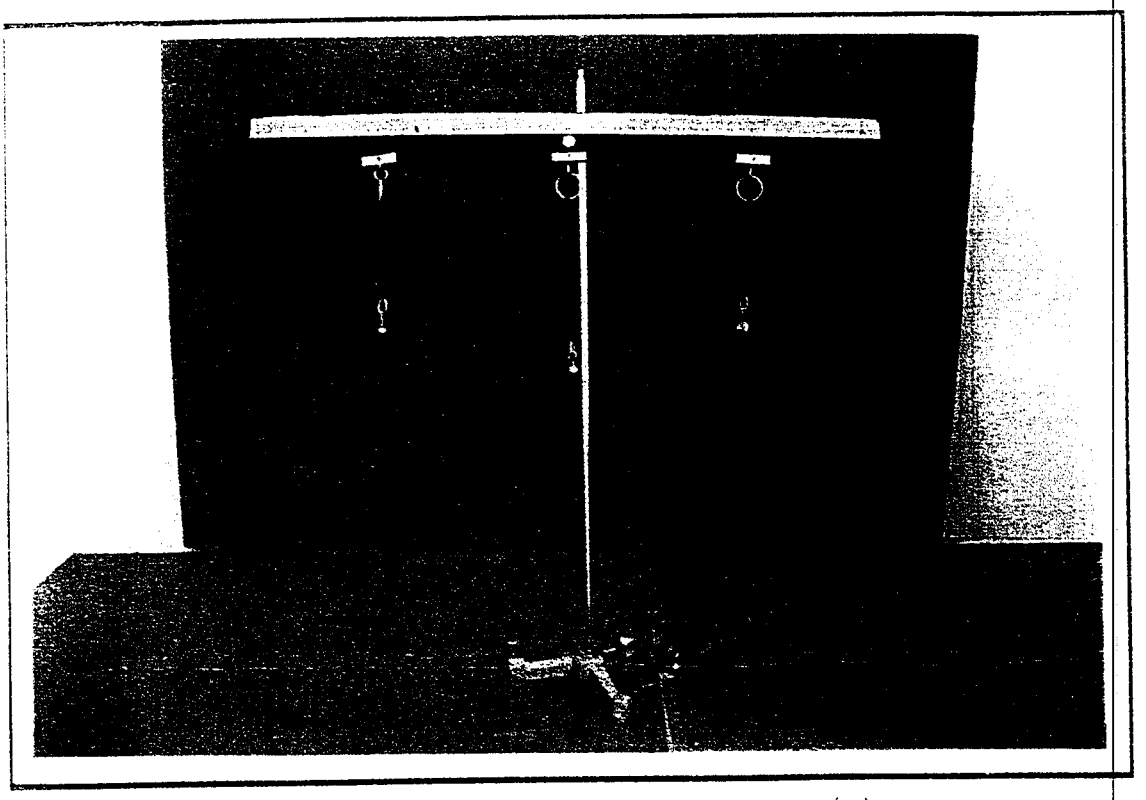
صورة رقم (٦) تمثل البند الثالث (المخباران) . بعد سكب الماء الملون بالمخبار الطويل الضيق



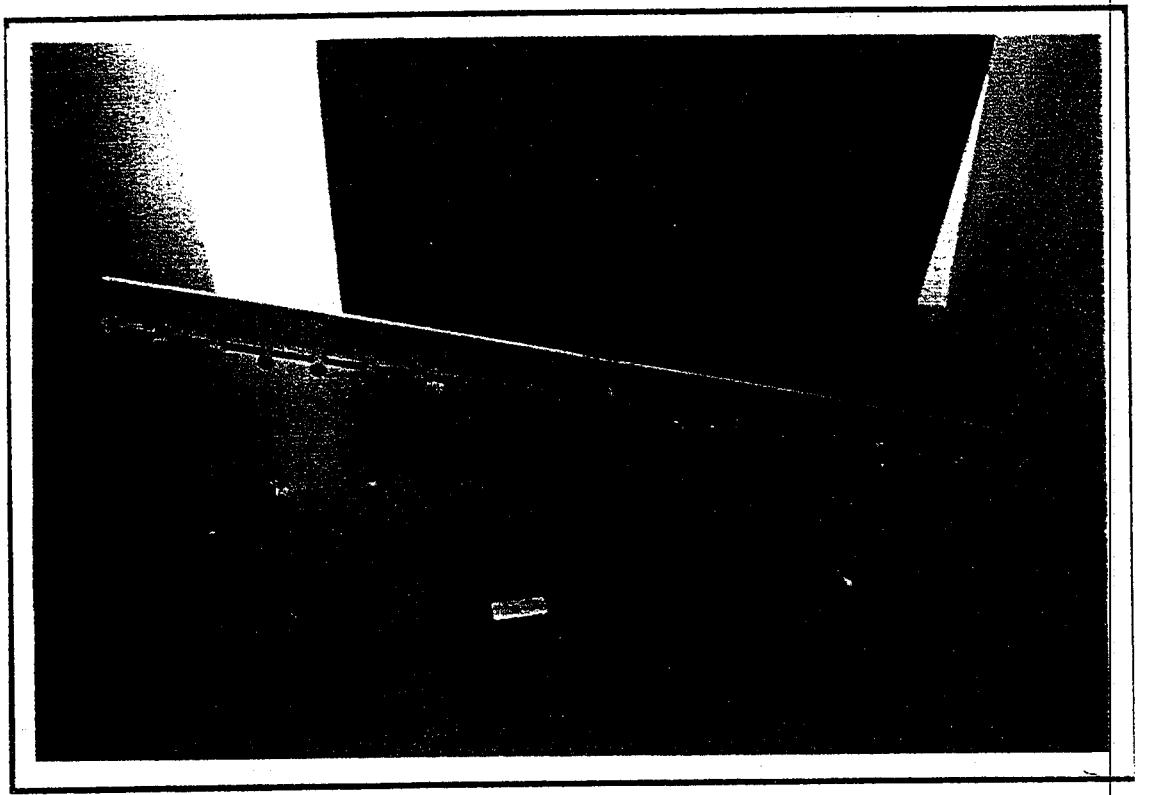
صورة رقم (٧) تمثل البند الرابع (المخباران) . قبل سكب الماء الملون من المخبار الطويل الضيق



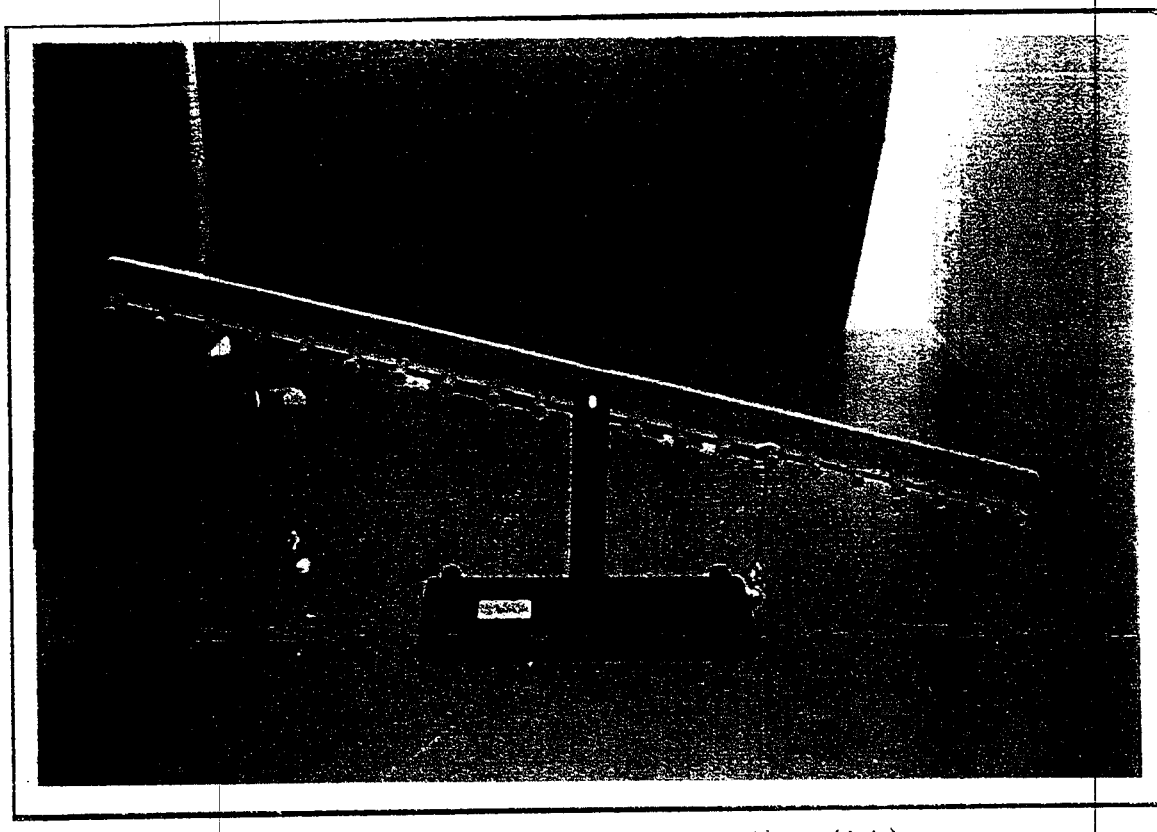
صورة رقم (٨) تمثل البند الرابع (المخباران) بعد سكب الماء الملون بالمخبار القصير الواسع



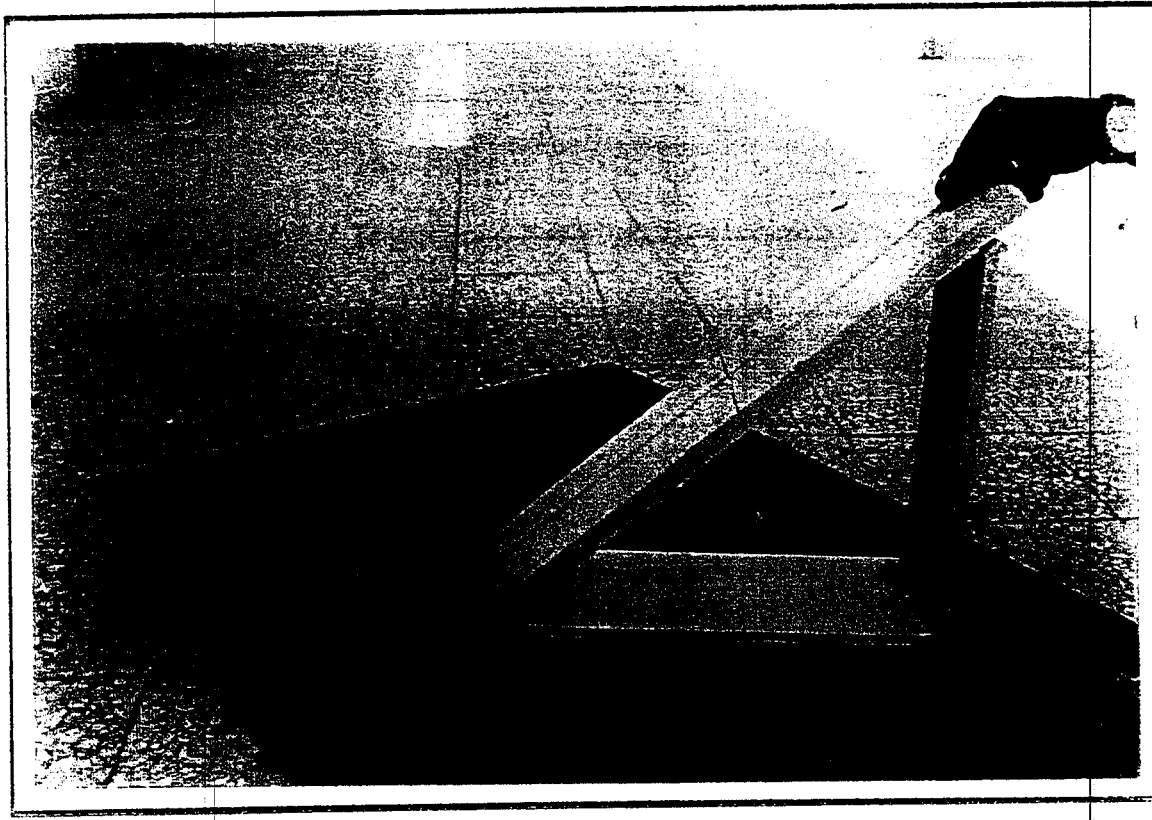
صورة رقم (٩) تمثل البند الخامس (طول البندول) والبند السادس (وزن البندول)



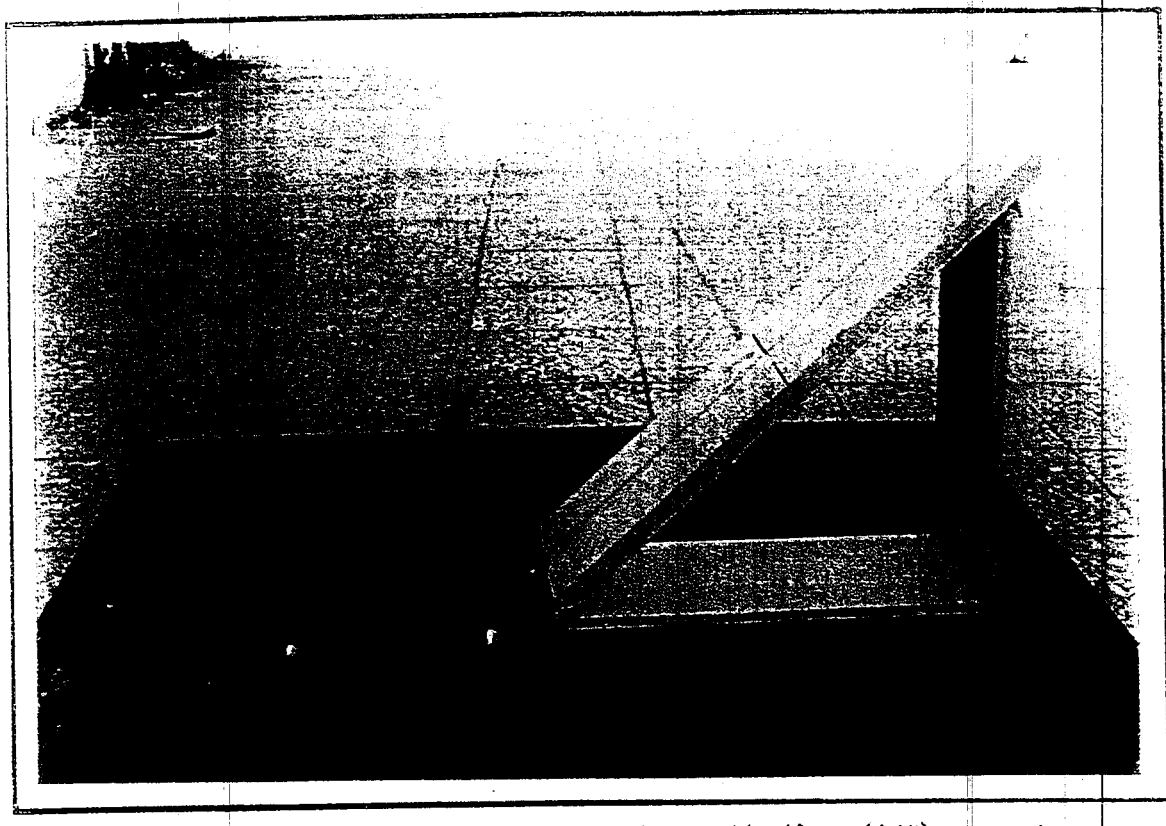
صورة رقم (١٠) تمثل البند السابع (مؤشر الميزان - ١-)



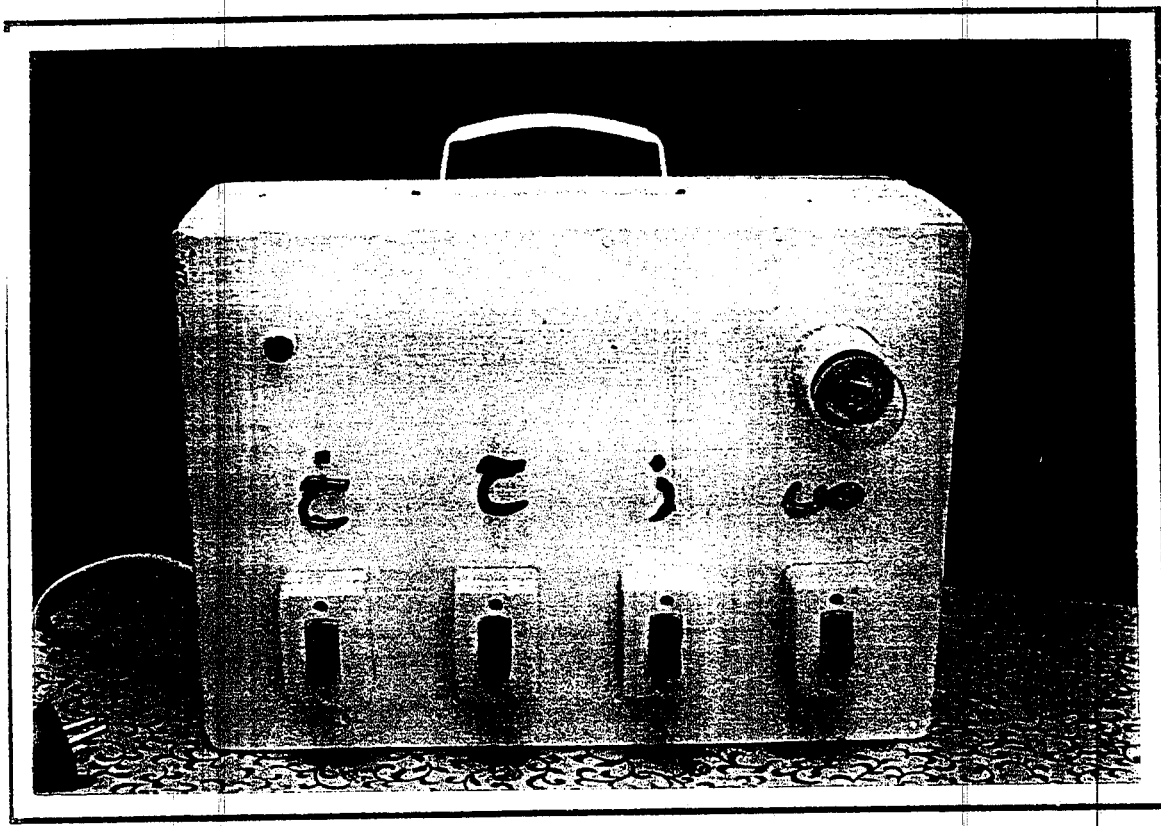
صورة رقم (١١) تمثل البند الثامن (مؤشر الميزان - ٢ -)



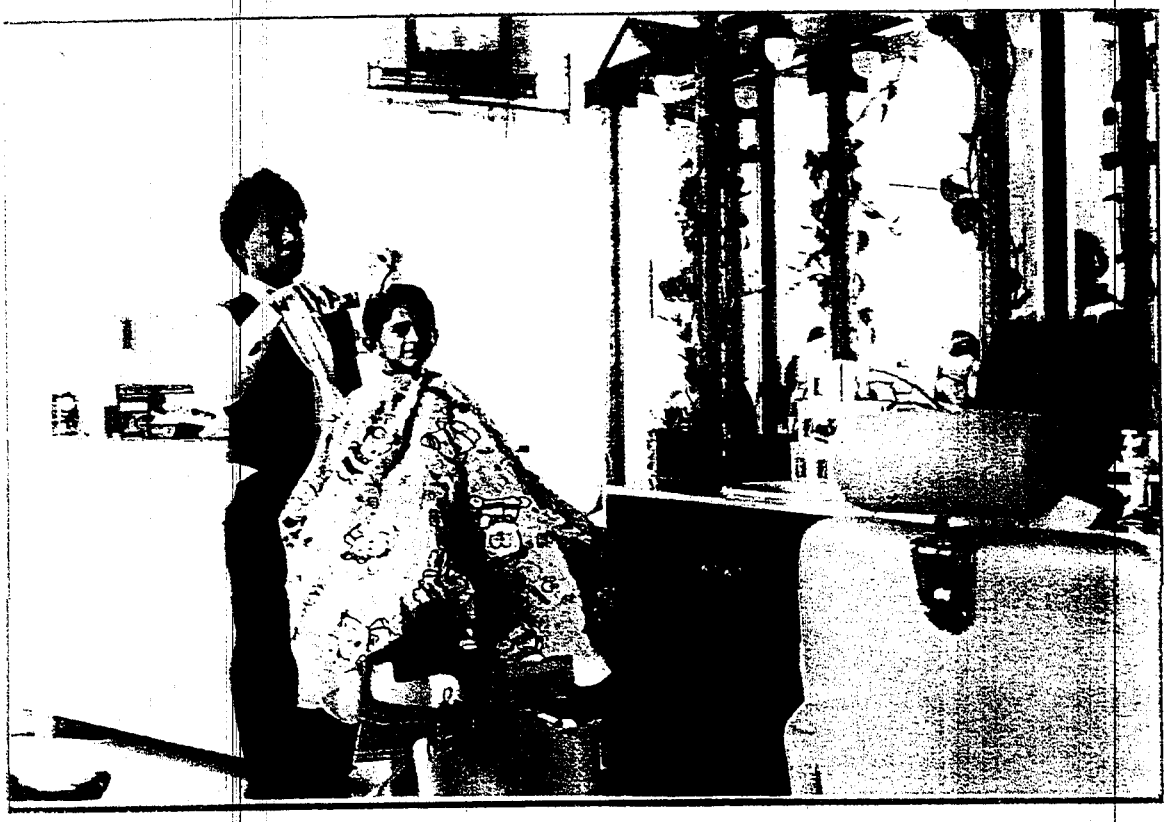
صورة رقم (١٢) تمثل البند التاسع (الاجسام الكروية - ١ -)



صورة رقم (١٣) تمثل البند العاشر (الاجسام الكروية - ٢ -)

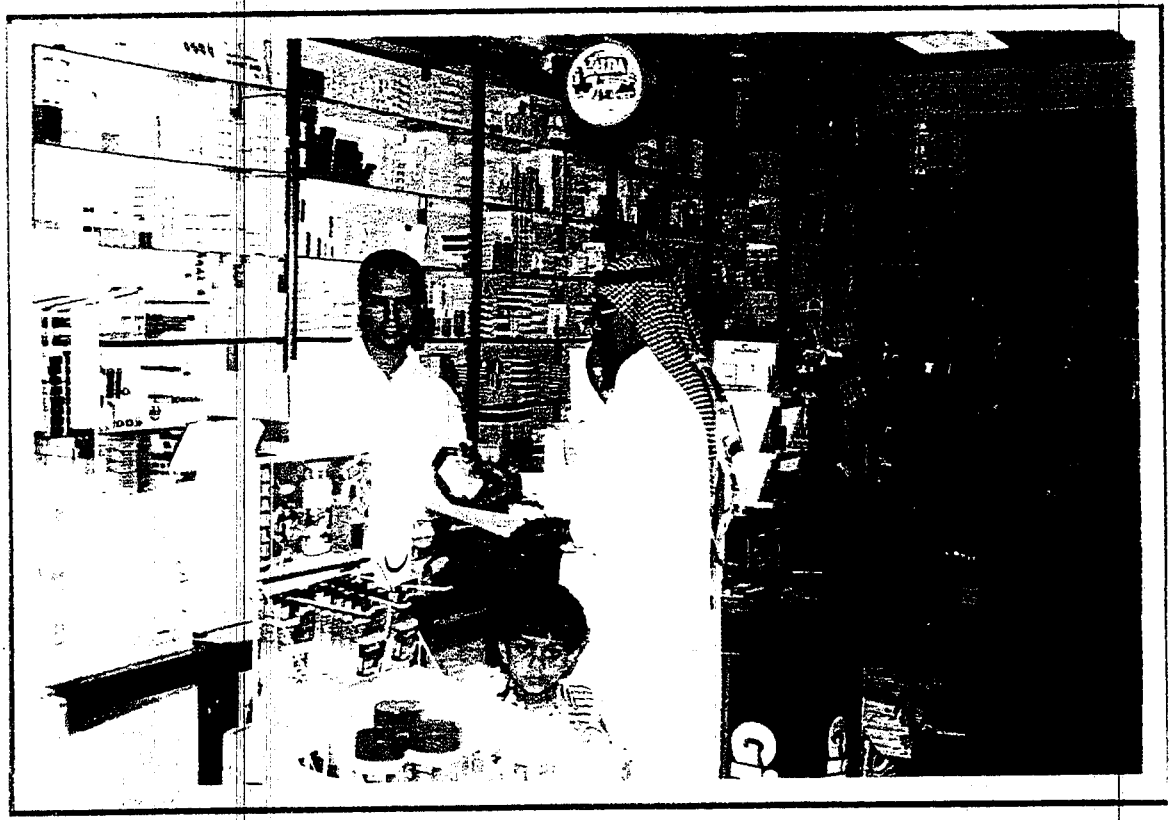


صورة رقم (١٤) تمثل البند الحادي عشر (الصندوق الكهربائي)



صورة رقم (١٥) تمثل البند الثاني عشر (السوق التجاري)

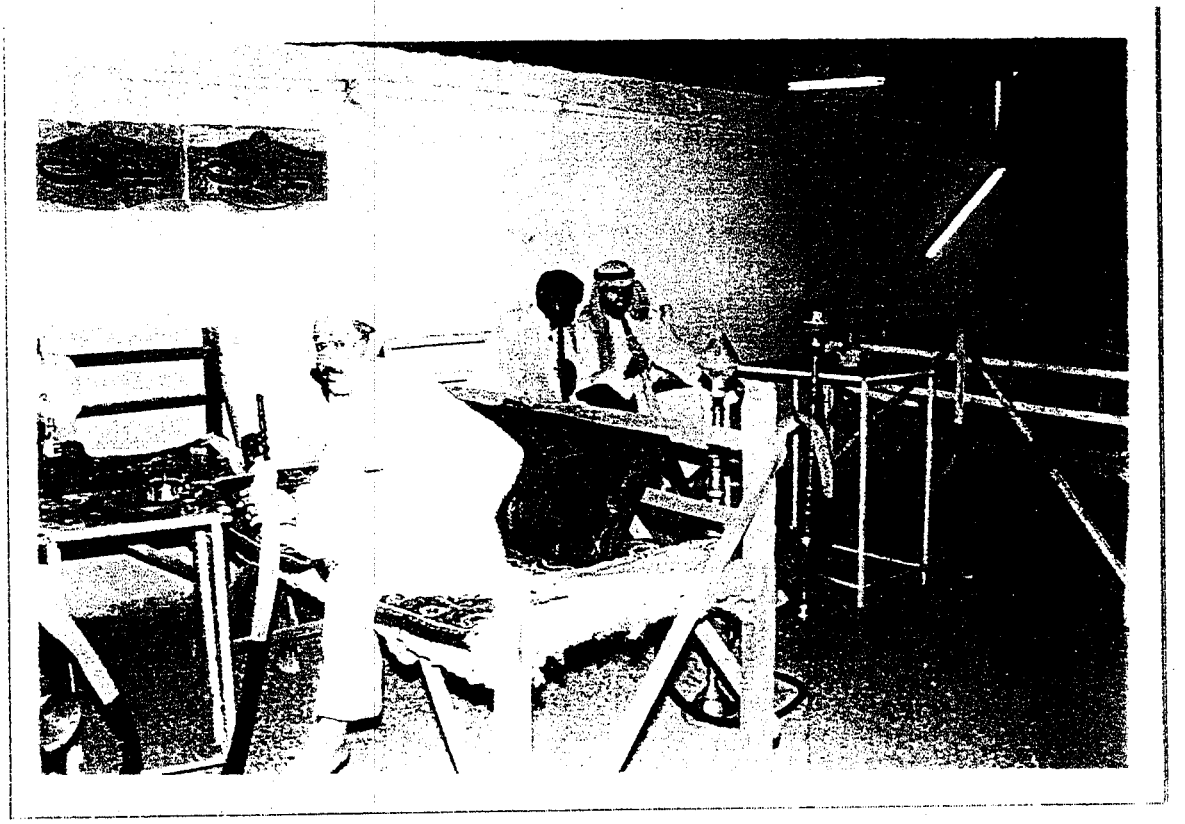
ح (حلاق)



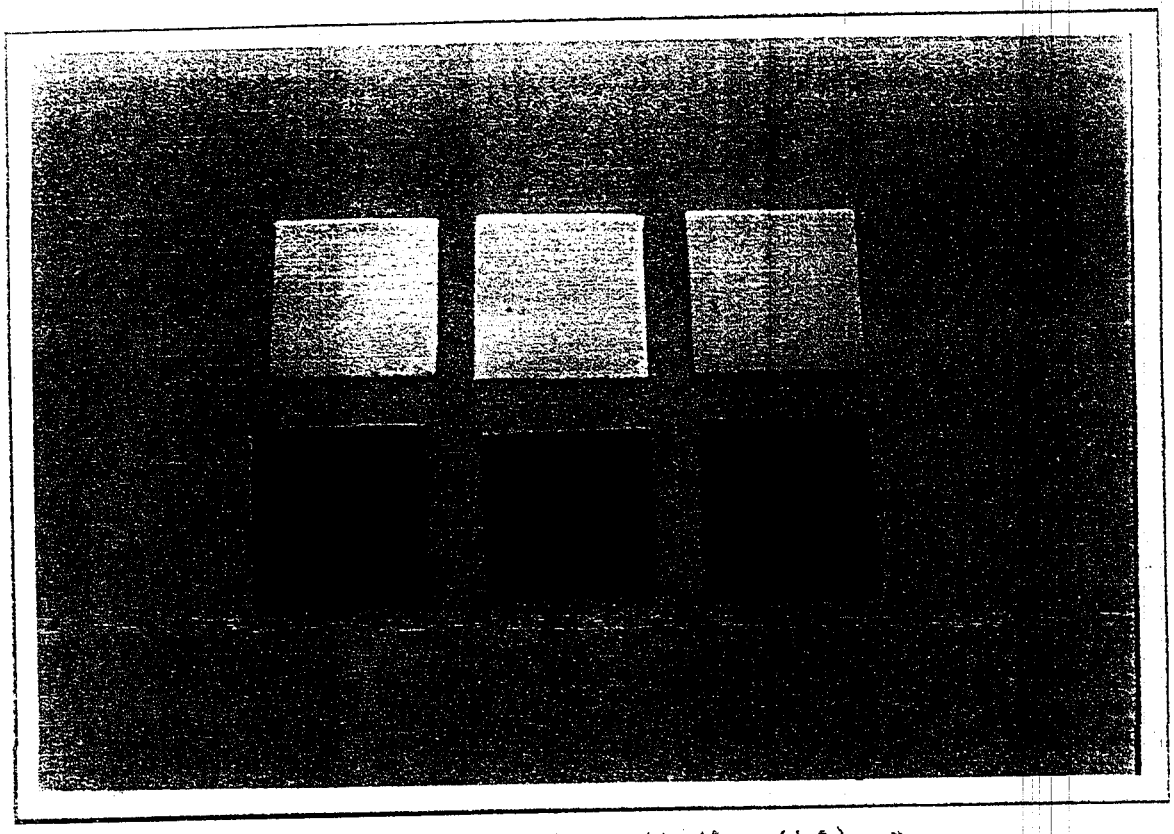
صورة رقم (١٦) تمثل البند الثاني عشر (السوق التجاري)

ص (صيدلية)

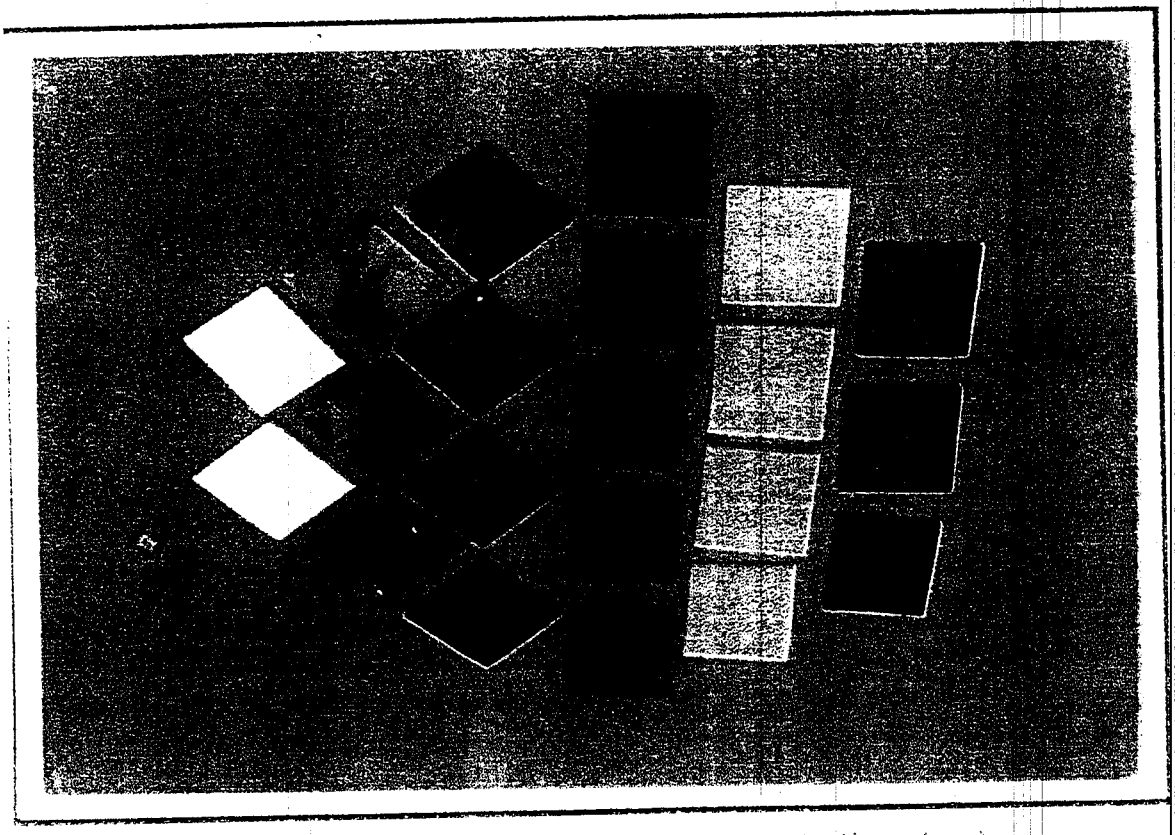
صورة رقم (١٧) تمثل البند الثاني عشر (السوق التجاري)
ب (بقالة)



صورة رقم (١٨) تمثل البند الثاني عشر (السوق التجاري)
م (مقهى)



صورة رقم (١٩) تمثل البند الثالث عشر (المربعات)



صورة رقم (٢٠) تمثل البند الرابع عشر (المربعات والمعينات - ١ -)
والبند الخامس عشر (المربعات والمعنيات - ٢ -)