فعالية برنامج
إرشادي انتقائي موجه للأطفال والآباء والمعلمين
في تنمية السلوك الإيثاري لدى الأطفال

دكتور
محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية- جامعة الزقازيق

فعالية برنامج إرشادي انتقائي موجه للأطفال والآباء والمعلمين في تنمية السلوك الإيثاري لدى الأطفال

دكتور/ محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية- جامعة الزقازيق

مقدمة الدراسة ومشكلتها:

نظرا لأن دراسة الشخصية هي الجانب الآخر من دراسة المجتمع، فإن فهم الشخصية من حيث دوافعها واتجاهاتها وقيمها وسماتها وسلوكياتها، لا يتم إلا في ضوء ومن خلال الواقع الاجتماعي لها، لذلك من المهم عند النظر إلى الشخصية أن ينظر لها في نظام العلاقات الاجتماعية الفعلية، وتظهر الشخصية في هذه العلاقات كذات أحيانا وكذات اجتماعية أحيانا أخرى، وهذا جوهر اهتمامات علم النفس الاجتماعي عندما يهتم بتحليل قوانين السلوك الإنساني أثناء التفاعلات الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية مع فهم تأثير الظروف الاجتماعية والبيئية في أفكار واتجاهات وقيم وسلوكيات الشخصية.

تنبثق العلاقات وتتكون بين الأشخاص على أساس افكار وقيم ومشاعر معينة يمكن حصرها في مجموعتين هما:

- **مجموعة الأفكار والقيم والمشاعر الرابطة:** وهي التي تقرب بين الناس وتوحدهم، وفي هذه الحالة يبرز الآخر كموضوع مرغوب فيه، ويكون لدينا استعداد لفهم ظروفه واحتياجاته وتقديرها ثم التعاون معه ومساعدته.
- **مجموعة الأفكار والقيم والمشاعر الفاصلة (المفرقة):** وهي التي تفرق بين الناس، وفي هذه الحالة يبرز الآخر كموضوع غير مرغوب فيه ومخيب للآمال، وبالتالي لا توجد رغبة في التعاون معه ومساعدته سواء فهمنا ظروفه واحتياجاته أو لم نفهمها.

كان لعلم النفس الاجتماعي قديما اهتمامات بدراسة الظواهر السلبية فقط مثل: السلبية والسلوك المضاد للمجتمع Antisocial behavior ، ولكن حديثا بدأ الاهتمام بدراسة السلوك الاجتماعي الإيجابي والذي يطلق عليه السلوك المعضد للمجتمع Prosocial behavior ، ومن السلوكيات الدالة عليه سلوكيات: التعاون والمواساة والمشاركة الوجدانية والإيثارية، لكن السلوك الإيثاري Altruism Behavior هو السلوك الأكثر رقيا للسلوك الاجتماعي الإيجابي، لأنه دليل على الشخصية الخيرية ويتضمن مسئولية اجتماعية ومسئولية أخلاقية ويتمثل هذا السلوك في تقديم المنفعة للآخر بإرادة وحسن نية ودون انتظار منفعة شخصية من وراء هذا السلوك، معنى ذلك أن بعض سلوكيات المساعدة هي التي تعد سلوكا إيثاريا عندما نقدم خدمة أو مساعدة للغير

دون أن نضع في الاعتبار المنفعة الشخصية، وبهذا الفهم للسلوك الإيثاري يمكن التفرقة بينه وبين سلوك التعاون في أن الثاني يكون له أهداف محددة ويسعى لتحقيق عائد أو منفعة، أيضا يوجد فرق بين السلوك الإيثاري وسلوك العطاء في أن الثاني فيه إجبار أو إلزام مثل دفع الضرائب، فبالرغم أن فيه منفعة للآخرين إلا أنه يتم بقصد وهذا لا ينطبق على السلوك الإيثاري الذي يتم بدون قصد.

ويؤكد السلوك الإيثاري على التربية الخلقية التي يجب أن نتعلمها ونعلمها لغيرنا، لأنها توثق العلاقات الإيجابية بين أفراد المجتمع، وقد وصف الله أصحاب هذا السلوك كما في قوله تعالى **(ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة)** (سورة الحشر- جزء من الآية ٩)، وهذا الوصف كان للأنصار عندما استقبلوا المهاجرين بالحب والترحاب، كانوا يحبون من هاجر إليهم وكانوا يقدمون على إشباع احتياجات المهاجرين قبل إشباع احتياجاتهم.

عندما لا تسير العلاقات بين الأشخاص في الاتجاه الإيجابي، أي أن تحكم تلك العلاقات المصالح المادية والأنانية، تظهر الحاجة إلى وجود جهود علمية من أجل تصحيح هذه الأوضاع والوقاية منها لاحقا، وهذه من المهام الرئيسية للإرشاد النفسي باعتباره ميدانا تطبيقيا يقدم الخدمات النفسية في صورة برامج إرشادية موجهة.

لقد تبين من المشاهدات اليومية ومن تقارير المعلمين ومن نتائج الدراسات السابقة انخفاض السلوك الإيثاري لدى أغلب الأطفال في سن المدرسة وذلك بالنسبة للمواقف التي كانت تتطلب ظهور مثل ذلك السلوك الإيثاري، وفي بعض الحالات يأتون به في المواقف التي يتأثرون فيها عاطفيا تجاه الشخص طالب المساعدة، وقد ثبت أن السلوك الإيجابي الذي يأتي بعد صدمة انفعالية ينخفض وقد يختفي بعد مرور وقت، كما أن الأشخاص الذين يعطون الآخرين بعد حادث ما من أجل تخفيف الصدمة الانفعالية مثل هؤلاء لن يستمروا في العطاء بعد انتهاء الموقف، وهذا يؤكد على أهمية التدريب على السلوك الإيثاري لكي يكون سلوكا ثابتا يتكرر في المواقف التي تتطلب المساعدة ويصبح سمة شخصية نصف بها الشخص الذي يقدم المساعدة.

ونظرا لأن مشكلات الطفل مازالت حديثة، كما أن مداركه ومعارفه وخبراته ومهاراته مازالت محدودة، فإن تزويده بمعارف وخبرات ومهارات نقية وفعالة وتدريبه عليها يساعده في اكتساب السلوكيات الإيجابية ومن هنا تكون الحاجة إلى تقديم الخدمات الإرشادية للأطفال وإلى القائمين على تربيتهم في المنزل وفي المدرسة.

نظرا لأن خدمات البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في الدراسة الحالية موجهة إلى الأطفال (عينة الدراسة التجريبية) وإلى عينة من الآباء وعينة من المعلمين لاختبار تأثير اشتراكهم في البرنامج في تنمية السلوك الإيثاري لدى الأطفال. فإن التصميم التجريبي للدراسة

قد اشتمل على ثلاث مجموعات تجريبية من الأطفال، وتم إشراك آباء المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة، وإشراك بعض معلمي المجموعة التجريبية الثالثة.

تم قياس مدى التحسن بعد الجلسات الإرشادية الخاصة بالإرشاد العقلانـــي والانفعـــالي السلوكي وسمي القياس البعدي الأول، وأيضا بعد الانتهاء من الجلسات الإرشادية الخاصة بالتعلم الاجتماعي وسمي القياس البعدي الثاني، كما تم أيضا قياس مدى استمرار التحسن أو ثباته بعـــد مرور ثلاثة أشهر على انتهاء البرنامج وسمي القياس التتبعي.

وفي ضوء هذا التصميم فإن مشكلة الدراسة تتضح في التساؤلات التالية:

س١- هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي الأول على أبعاد مقياس السلوك الإيثـــاري والدرجة الكلية له لكل مجموعة تجريبية من الأطفال على حدة ؟

س٢- هل توجد فروق بين القياسين البعدي الأول والبعدي الثاني على أبعاد مقيـــاس الـــسلوك الإيثاري والدرجة الكلية له لكل مجموعة تجريبية من الأطفال على حدة ؟

س٣- هل توجد فروق بين القياسين البعدي الثاني والتتبعي على أبعاد مقياس السلوك الإيثاري والدرجة الكلية له لكل مجموعة تجريبية من الأطفال على حدة ؟

س٤- هل توجد فروق بين المجموعات التجريبية الثلاث (من الأطفال) في القياسات الثلاثـــة: البعدي الأول، البعدي الثاني، التتبعي على مقياس السلوك الإيثاري (الأبعـــاد والدرجـــة الكلية)؟

س٥- هل توجد فروق بين الذكور والإناث (من الأطفال) في كل مجموعة تجريبية على حـــدة على مقياس السلوك الإيثاري (الدرجة الكلية) في القياسات الثلاثة: البعدي الأول، البعدي الثاني، التتبعي؟

أهداف الدراسة: تتضح أهداف الدراسة في الآتي:

١- اختبار فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية السلوك الإيثاري لدى عينة الدراسة.

٢- اختبار فعالية تقديم خدمات إرشاية قائمة على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي الـــسلوكي لـــ"إليس" ثم يليها خدمات إرشادية قائمة على نظرية التعلم الاجتماعي لـــ"بندورا" وذلك من خلال قياس الفروق في مدى التحسن في القياسين البعدي الأول والبعدي الثاني.

٣- اختبار فعالية إشراك الآباء والمعلمين في البرنامج الإرشادي الانتقائي في تحسين الـــسلوك الإيثاري لدى الأطفال من خلال قياس الفروق في مدى التحسن بين المجموعات التجريبيـــة الثلاث في القياسات (البعدي الأول، البعدي الثاني، التتبعي).

٤- اختبار مدى تأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي في تحسين السلوك الإيثاري لدى الجنـــسين داخل المجموعة الواحدة في القياسات (البعدي الأول، البعدي الثاني، التتبعي).

٥- اختبار مدى استفادة عينة الدراسة التجريبية في المجموعات الثلاث. من المعارف والخبرات والمهارات التي تم التدريب عليها أثناء الجلسات الإرشادية أو تحت إشراف ومشاركة الآباء والمعلمين خارج الجلسات الإرشادية أثناء تنفيذ البرنامج أو بعد الانتهاء من البرنامج الإرشادي. ويتم قياس ذلك بحساب الفروق بين القياسين البعدي الثاني والتتبعي.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في العناصر الآتية:

١- نظرا لأن مشكلات الطفل المرتبطة بالمعايير والعلاقات الاجتماعية مازالت حديثة فيمكن بالخدمات الإرشادية التحكم في أسبابها وتعديلها ثم إكسابه السلوكيات الإيجابية البديلة قبل أن تتفاقم عبر مراحل النمو اللاحقة ويصبح لها آثار سلبية على الطفل وعلى الآخرين.

٢- تلقى الدراسة الضوء على أهمية التنشئة الاجتماعية من قبل الآباء والمعلمين في تنمية السلوك الإيثاري لدى الأطفال من خلال توفير النموذج الإيجابي في الأسرة والمدرسة لفهم المواقف الإيثارية والسلوكيات المناسبة لها.

٣- الدراسة الحالية تؤكد بالقول والعمل على الخواص الثلاث للإرشاد النفسي وهي: الاجتماعية والتعاونية والتعليمية، حيث يعتمد البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية على ثلاثة أنظمة لتقديم خدمات الإرشاد وهي: مساعدة الطفل نفسه صاحب المشكلة، مساعدة أسرة الطفل (في شخص الأب) مساعدة شخص مسئول عن تربية الطفل (في شخص المعلم).

٤- نظرا لأن الإيثار من القيم الاجتماعية والأخلاقية التي يمكن تنميتها قولا وعملا، فإن الدراسة الحالية تختبر النتائج المترتبة على تغيير ثقافة الأطفال والوالدين والمعلمين الإيثارية، وكذلك تنمية السلوكيات الإيثارية من خلال التدريب وتوفير النموذج الإيجابي.

خطة الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية ما يتعلق بالإطار النظري للدراسة والدرسات السابقة والأساس النظري للبرنامج الإرشادي والمستفيدين من البرنامج الإرشادي ومصطلحات الدراسة وإجراءات اختيار العينة والأدوات ثم إجراءات البرنامج الإرشادي وخطواته ومحتواه سواء ما يخص عينة الأطفال أو عينة الآباء والمعلمين، وأخيرا نتائج الدراسة.

أولا الإطار النظري:

يعرض الباحث الموضوعات التي تعين على فهم السلوك الإيثاري كالآتي:

(١)- السلوك الإيثاري كتعريف وكمفهوم:

الإيثارية Altruism ضد الأنانية Selfishness والأنانية هي السعي لتحقيق المصالح الشخصية دون اعتبار لمصالح الآخرين، وتعرف الأنانية أيضا بأنها تقييم الأشياء في ضوء ما

تحققه من منفعة ذاتية. والشخص الأنوي Egoistic هو الشخص المزهو بنفسه المهتم بذاته وبمصالحه وهو الساعي لتحقيق مصالحه على حساب الآخرين. وعلى عكس الصفات التي تصف سلوك الأنانية يتم وصف سلوك الإيثارية، فالسلوك الإيثاري "تفضيل المرء غيره على نفسه ويرمي إلى تفضيل خير الآخرين على الخير الشخصي" (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٥، ٥)، " والسلوك الإيثاري هو السلوك الذي يقوم به الشخص طواعية وبمحض إرادته بقصد إفادة شخص أو مجموعة أشخاص دون انتظار أي عائد أو منفعة تعود عليه(ممدوحة سلامة، ١٩٩٤، ٢١١) وعرفه "سيالديني" Cialdini, et al "وآخرون" بأنه سلوك يهدف إلى تحقيق المنفعة للآخرين دون الاهتمام بالمنفعة التي ستعود إليه وفي هذا توضيح لغياب المكافأة الخارجية كشرط له والتأكيد على أنه غاية في حد ذاته (Cialdini, et al, 1997,484).

وقد أكد "بيفري" Piferie "وآخرون" على مجموعة عناصر أساسية يجب أن يتضمنها تعريف السلوك الإيثاري وهي: التضحية بالنفس من أجل سعادة الآخرين، تلبية احتياجات الآخرين، الرغبة في زيادة سعادة الآخرين، الرغبة في تخفيف آلام الشخصية (خفض الشعور بالذنب) (Piferie, et al, 2006,171).

يرى البعض أن الإيثار صفة مركبة تتضمن: العطاء والتعاطف والهبة، ويرى "سيد عثمان" أن الإيثار يتضمن جوانب أكثر من التعاطف فهو بنية مركبة من التعاطف والحاسة الأخلاقية، والتعاطف هو استشعار للآخر بما يحتاجه أو يعوزه أو ينقصه أو يتشوق إليه، وهذا هو الجانب الشعوري من الإيثار، ثم نجد أن للإيثار جانبا تقديريا وهو التعرف على قدر تلك الحاجة عند الآخر؛ ومن ثم يتسامى الإيثار على التعاطف عندما يقدر الشخص ما يحتاجه الآخر وما عنده هو ليعطيه للآخر(سيد عثمان، ١٩٩٤، ٥٨-٥٩) ومع ذلك يذكر هوفمان Hoffman (١٩٨١) أن التعاطف يملأ الفجوة بين الأنانية والإيثار، فالتعاطف هو خاصية نقل محنة الشخص الآخر إلى ضيق للشخص نفسه وذلك لأن ضيق الشخص يكون حالة مكروهة وعلى ذلك فالتعاطف دافع إيثاري أكثر منه دافع أنانية.

من استقراء التعريفات السابقة يمكن تحديد أهم خصائص السلوك الإيثاري في الآتي:

١- أنه أهم نمط من أنماط السلوك الاجتماعي الإيجابي، لأنه يتضمن اعتقاد خلقي بوجود عدالة تؤدي إلى التوافق والتكافل الاجتماعي وإسعاد الآخرين، كما أنه يتضمن حرية الشخص في فعل ما يفعل، فهو بذلك يجمع بين الإلزام الخارجي والالتزام الداخلي.

٢- يسبق السلوك الإيثاري التعاطف Empathy (مع شخص أو نبات، أوحيوان) ومن خلال التعاطف يتم الإحساس بمشاعر الآخر أو الرغبة في رعايته وحمايته ، ويتضمن السلوك الإيثاري أيضا جانبا معرفيا وهو معرفة الآخر وفهم إمكانياته وظروفه وتحديد علاقتنا به،

ويتضمن أيضا جانبا تقديريا وهو تحديد ما يحتاجه الآخر، الجوانب الثلاثة: الانفعال، المعرفة ، التقدير هي مقدمات للسلوك الإيثاري النهائي.

٣- من الآثار الإيجابية لسلوك مقدم المساعدة: زيادة الثقة بالنفس والشعور بالرضا النفسي وراحة الضمير وخفض القلق، وعلى مستوى الشخص متلقى المساعدة: الشعور بالسعادة عندما تحل مشكلته، والشعور بالانتماء والحب للآخر والاستعداد لرد الجميل عندما تتحسن الظروف. وعلى مستوى المجتمع: تحقيق الوئام والعدالة الاجتماعية والترابط الاجتماعي.

(٢)- الجانب التاريخي:

"يرى البعض أن دراسة السلوك الإيثاري كدراسة علمية لم تبدأ إلا في عام ١٨٠٠م على يد "دارون" Darwin عندما أشار إلى أن الكائنات الغيرية قد تسهم في بقاء واستمرار الأنواع الأخرى (Davidio,1989,361). "والغيرية (أو الإيثار) كمصطلح استخدمه الفيلسوف الفرنسي أوجست كونت (١٧٩٨-١٨٥٧) لاعتقاده بأن المشكلة الأساسية للوجود هي العيش من أجل الآخرين ويقول بلويلر Bleuler (1930) أن الدوافع الأخلاقية هي ذات أهمية لكل كائن يعيش في المجتمع. فهي لصيانة الجماعة، بالتالي فكثيرا ما تتصارع مع مصالح الأفراد. ويقول "فرويد" إن الانتقال من الأنانية إلى الغيرية يتم عن طريق تكون الروابط الليبيدية التي تحد بالضرورة من النرجسية، فهذا في نظره الأساس الوحيد لنمو المصلحة المشتركة. (كمال الدسوقي، ١٩٨٨، ٨١-٨٢). و"قبل أن يولد علم النفس ويستقل عن الفلسفة، احتار العلماء في فهم دافع الإيثار وتأثيره على الطبيعة البشرية Human Nature فالبعض أكد على حب الإنسان لذاته وأنانيته مثل أفلاطون Plato وأرسطوAristotle وآدم سميث A.smith وجون ستيوارت مل J.S.Mill . ولكن وليم جيمس W.James المؤسس لعلم النفس التجريبي ورائد علم النفس الحديث في أمريكا (١٨٤٢-١٩١٠) أكد أن الإنسان محب لذاته ولغيره فهو يحب ذاته من أجل البقاء كما أنه يستطيع مساعدة غيره (Batson,2000,336).

(٣)- قضية الأنانية والإيثارية من منظور علم النفس والفلسفة:

عرض علماء النفس مفهوم الأنانة بمعنيين: الأول: بمعنى تجنب الشعور بالذنب وتأنيب الضمير والثاني بمعنى الرغبة في تجنب لوم الآخرين وأطلق عليه مصطلح أنانية نوعية. ونلقي الضوء على النوعين كالأتي:

"يكمن الجانب المشرق في مساعدة الآخرين فيما نحصل عليه من الدعم العاطفي نظير تقديم المساعدة، فمساعدة الآخرين تعد مكافأة في حد ذاتها، فهي تشعرنا بأننا الأفضل، لأننا قدمنا العون لهم وقمنا بدورنا الإنساني الذي يفرضه علينا واجبنا وضميرنا وقيمنا الاجتماعية، وقد تكون التعزيزات الداخلية دافعا أكثر قوة من التعزيزات الخارجية لتقديم العون. وحيث أن مساعدة الآخرين تشعرنا بأننا بحالة جيدة، فإننا نمد يد العون لهم كوسيلة للهروب من حالة

مزاجية سيئة نعيشها، ولهذا السبب نجد الأشخاص الذين يشعرون بالذنب أكثر رغبة في مساعدة الآخرين (محمد عبد الرحمن، ٢٠٠٤، ٣٣٣-٣٣٤)، وقد أكد "بيلفيان" و"بيلفيان" أن الشخص عندما يقدم المساعدة تجنبا لمشاعر الذنب وتأنيب الضمير، في هذه الحالة يطلق على الدافع وراء ذلك بالدافع الأناني للإيثارية (Piliavin and Piliavin, 1973,11).

ناقش سيالديني Cialdini أيضا العلاقة بين الإيثار والتعاطف من منطلق الدافع الإنساني للإيثارية وافترض أن التعاطف الذي يؤدي إلى السلوك الإيثاري يرجع إلى الاندماج بين الذات والآخر، فالذات يمكن أن تستقر خارج الشخص لتجعل الشخص يرى جزءا من نفسه في الآخر، وفي هذه الحالة عندما تتم مساعدة الآخر إنما تكون هي مساعدة جزء معين من الذات. ومن خلال التعاطف مع الآخر يدرك الطرفان (مقدم المساعدة ومتلقى المساعدة) الرابطة التي تجمعهما، ومن خلال هذه الرابطة يضع الشخص مقدم المساعدة نفسه مكان الآخر عندما يجد الآخر يتألم وفي هذا تأكيد على أن التعاطف يرتبط بالألم. (Cialdini, 1987, 749-758).

قدم أرشر Archer "وآخرون" تفسيرا آخر يقوم على الأنانية المرتبطة باتجاهات وتقويم الآخرين، وأطلق على هذا النوع أنانية نوعية، لأن السلوك الأيثاري محكوم بالتقويم الاجتماعي والرغبة في تجنب لوم الآخرين، وفي ضوء هذه العلاقة يتوقع أن السلوك الإيثاري سيزيد فقط في المواقف التي سيكون فيها تقويم اجتماعي للسلوك (Archer, et al 1981, 786-796).

ذهب فريق آخر من الباحثين إلى أن التعاطف قد يكون له نتائج إيجابية فيزيد سلوك المساعدة وقد يكون له نتائج سلبية فيقلل من المساعدة، ففي بعض الحالات إذا كان تقديم المساعدة سيؤثر سلبا على الحالة المزاجية يتم تقليل المساعدة، أيضا إذا كان الشخص في حالة مزاجية سيئة سيتم التركيز على الذات وهذا يقلل من احتمالات ملاحظتنا لحاجات الآخرين والنتيجة تقليل تقديم المساعدة (محمد عبد الرحمن، ٢٠٠٤، ٢٣٦).

في هذا الاتجاه قدم "باتسون" Batson "وآخرون" تفسيرا للسلوك الإيثاري يخالف التفسير القائم على الأنانية، ويقوم على أساس أن استشعار مشاعر الآخرين تستدعي تقديم المساعدة لهم لخفض معاناتهم، وتحسين ظروفهم، فالإيثار هنا قائم على الآخر أكثر من كونه قائم على الأنانية. (Batson, et al, 1991,413-426)، وفي موضوع آخر ذكر "باتسون" أن البشر يتصفون بالاجتماعية، والدليل على ذلك أن الكثير من جهودنا موجه لخدمة الآخرين، فنحن نشاركهم الطعام ونظهر لهم العطف ونزودهم بالحاجات ونبتسم لهم ونعترف بفضلهم ونرسل الأموال لإنقاذ الضحايا ونقف في الطريق لنساعد شخص تعطلت سيارته ونقضي وقتا شديد البرودة لمساعدة صديق (Batson, 2000, 333-360).

ويرى الباحث أن الاتجاهين السابقين يكمل كل منهما الآخر؛ لأن الشخص الذي يقدم المساعدة لديه التزام داخلي يتمثل في التعاطف أو المسئولية الأخلاقية ولديه إلزام خارجي يتمثل

في رؤية الموقف من زاوية الآخر أو المسئولية الاجتماعية. فالسلوك الطيب والإيجابي يكتسب عن طريق الخبرات الشخصية الاجتماعية، كما أن الضمير فيه جزء شخصي وجزء اجتماعي.

لا تعارض بين الأنانية والإيثارية:

ناقش بعض الفلاسفة فكرة أن الأنانية ليست شرا في كل الأحوال، ولكنها مظهرا لاهتمام الشخص بنفسه وعنايته بتنمية شخصيته، وأي شخص لا يهتم بنفسه أولا قبل أن يهتم بالآخرين لن يكون إلا كائنا ضعيفا ناقصا غير مؤهل للحياة. لكن الكمال الأخلاقي يتحقق عندما يتحقق التوازن بين الأنانية والغيرية، وهذا ما قاله الفيلسوف "كنت" Kant عندما قال "علينا أن ننشد كمالنا الخاص وسعادة الآخرين"، ومن جهة أخرى على قدر ما تكون حياة الشخص عامرة بالوفرة والحيوية والثراء تكون قدرته على المساهمة في حياة الآخرين ومشاركتهم في آلامهم وآمالهم. وإلا فكيف يتسنى للشخص أن يقاسم الآخرين عواطف لم يختبرها هو نفسه في تجربته الخاصة. ونفترض أن شخصا أهمل صحته الجسمانية تحت تأثير خدمة الآخرين، أفلا يحق لنا أن نقول عن مثل هذا الشخص أنه أخطأ في حق الآخرين، لأن إهماله سيحول بينه وبين تقديم خدمات أكبر وقد يكون في حاجة- فيما بعد- لتلقي الخدمات من الآخرين، والقاعدة هنا: لا تعارض بين الأنانية والغيرية (زكريا إبراهيم، ب.ت، ٩٣-٩٤).

وفي ضوء ما سبق لا يكون من أهداف الدراسة تنمية الإيثارية بدرجة مطلقة على حساب الأنانية، وجعل الطفل يعطي بدون حدود ويحرم نفسه من إشباع حاجاته الضرورية، وإنما يكمن الهدف الأساسي للدراسة في تنمية الإيثارية بدرجة نحقق في ضوئها التوازن بين الأنانية والإيثارية، إذا لا فائدة من الفعل الإيثاري الذي يحقق النفع للآخرين ويلحق الأذى بصاحبه.

(٤)- حدود المصطلحات: المشاركة، المساعدة، الإيثار

لا يوجد اختلاف على مفهوم سلوك المشاركة Sharing Behavior حيث أنه يشير إلى أن الشخص يقتسم ما يمتلكه مع آخرين أو أنه يشارك الآخرين في عمل تعاوني، والهدف من هذا السلوك تخفيف المعاناة عن الشخص نفسه أو عن الآخرين، ولذلك يطلق عليه الإيثار الجزئي، أو المساعدة الجزئية، أما عندما نتحدث عن سلوك المساعدة وسلوك الإيثار فيوجد رأيان في هذا الاتجاه:

<u>الرأي الأول:</u> يرى أن سلوك المساعدة Helping Behavior يقدم في حالة وجود فائض لدى مقدم المساعدة، كما أنه لا يتطلب التعاطف مع متلقي المساعدة في كل الحالات، وعلى العكس، في حالة السلوك الإيثاري حيث تكون التضحية والتنازل عن أشياء قد تكون ضرورية، كما أن السلوك الإيثاري لا يتم إلا بالتعاطف، لأن التعاطف هو الدافع الخفي وراء السلوك الإيثاري، والتعاطف يحمل معنيين مكملين هما: الوعي بمشاعر الشخص الآخر والحماس والرغبة في تقديم العطاء له.

الرأي الثاني: يرى أن سلوك المساعدة وسلوك الإيثار Altruism Behavior بديلان لمفهوم واحد وهو سلوك العطاء في شكل تقديم منفعة للغير طواعية دون انتظار عائد أو منفعة، والاثنان معا يطلق عليهما سلوك معضد للمجتمع. وهما معا لهما دوافع اجتماعية واقتصادية وأخلاقية، وهذا لا يمنع إذا كان للتفرقة ضرورة، أن السلوك الإيثاري أرقى شكل من أشكال المساعدة حيث تتضح فيه أرقى القيم الإنسانية، فسلوك الإيثار متمم لسلوك المساعدة في الاتجاه الإيجابي ولا يلغيه، ويجوز استخدام المفهومين معا بمعنى واحد خاصة عند تقديم خدمات إرشادية للأطفال، حيث أن المفاهيم لديهم لم تتضح بعد بالشكل الكافي الذي يتيح للباحث التركيز على الحدود الفارقة بينهما.

(٥)- لماذا يساعد الناس الآخرين؟

خلال الربع الأخير من القرن العشرين كان السؤال الرئيسي للعلماء في مجال علم النفس الاجتماعي، لماذا يساعد الناس الآخرين؟ وقد اهتم العلماء في البداية بسلوك المساعدة ولكن لم يهتموا بطبيعة الإيثار، اهتموا أيضا بتحليل أسباب فشل الناس في مساعدة الآخرين؟ حيث قامت مجموعة من العلماء بإجراء تجربة، حيث تم تعريض ٣٨ مشاهدا لمشاهدة جريمة قتل، ووجد أن أياً منهم لم يحاول إنقاذ القتيل أو إبلاغ البوليس، ومن خلال تحليل هذا الموقف وضعت إجابات لهذا السؤال، وهي: أنه قبل تقديم المساعدة علينا أن نقرر أولا أن الحاجة موجودة وأنها مسئوليتنا الشخصية لفعل ذلك، فنحن نحاول التأكد أن الموقف يشكل أزمة ثم نقرر إذا ما كان الطرف الآخر يحتاج تلك المساعدة ويتقبلها أم لا؟. اكتشف الباحثون أن المساعدة تكون أكثر فعالية عندما تكون الأزمة (أو المشكلة) واضحة وأن الجمهور يؤثر في بعضه البعض، وهذا لا يمنع أن هناك بعض المواقف لا يتم فيها مثل ذلك التأثير، بل إن الشخص بمفرده قد يتبرع بالمساعدة دون الآخرين. فإحساس الشخص بالمسئولية الاجتماعية هو الذي يفرض عليه تقديم المساعدة أو الامتناع عنها.

لقد وضع باتسونBatson ثلاثة أبعاد للإجابة عن السؤال: لماذا نساعد الآخرين؟، وهي:

أ- على المستوى الشكلي، إذا كنا نريد مجتمعا بشريا، فهذا يتطلب تقديم المساعدة خاصة في أوقات المحن، ولابد أن يكون كل شخص لديه دافع أساسي لمساعدة الآخرين.

ب-على المستوى النظري، فهم الدوافع حاجة أساسية لفهم الأحداث، وتطور الأبحاث في المجال نفسه.

جـ- على مستوى الفهم والتحليل، فهم الدوافع وراء الإيثار يوضح لنا أشياء مهمة في الطبيعة البشرية، هل قدرتنا على الاهتمام مقتصرة على أنفسنا؟ هل نستطيع رعاية الآخرين؟ هل نستطيع الاحتفاظ بالمثل الأخلاقية؟ الإجابة عن هذه الأسئلة توضح لنا إلى أي مدى نرتبط معا ونتصف بالاجتماعية والأخلاقية. (Batson, 2000, 336-338).

ناقش هوج Hoog وكوبر Cooper المعززات التي تدفع إلى مساعدة الآخرين في الآتي:

أ- النفعية المتبادلة التي سيحصل عليها مقدم المساعدة نظير تقديم المساعدة.

ب-تخفيف الحالة النفسية السيئة أو الرغبة في إبقاء الحالة المزاجية الجيدة.

جـ- التعاطف مع الآخرين، وهو الشعور بالسعادة عند التخفيف عن معاناتهم وإسعادهم.

د- تجنب العقاب عندما تكون هناك قوانين تُلزم بتقديم المساعدة.

هـ- تحقيق مبدأ العدالة، حيث يفترض أن كل الناس من حقهم أن يعيشوا في آمان وسعادة. (Hoog, Cooper, 2007,242-253) .

في مجال دوافع السلوك الإيثاري:

عرض بيفري Piferi وآخرون دوافع العطاء في الآتي:

أ- العطاء من أجل التخفيف من عدم الراحة الشخصية.

ب- العطاء المرتكز على الآخر (العطاء من أجل راحة الآخر).

جـ- العطاء المتبادل(العطاء من أجل رد هذا العطاء في المواقف المشابهة).

د- العطاء المرتبط بالمسئولية الاجتماعية (العطاء كواجب لأنك جزء من المجتمع).

هـ- العطاء المرتبط بالقرابة والمعارف (الأسرة والأصدقاء).

و- العطاء المرتبط بالوطنية (الولاء للوطن).

ز- العطاء المرتبط بالمسئولية المدنية.

وإذا وزعنا أوزانا نسبية لهذه الدوافع، فإن العطاء المرتكز على المعاناة الشخصية (عنصر "١") له وزن نسبي عال، وتأتي الدوافع الأخرى بنسب مختلفة (Piferi, 2006, 172).

في أدبيات السلوك الإيثاري توجد دوافع أخرى للسلوك الإيثاري ترتبط بخصائص وصفات متلقى المساعدة يمكن تلخيصها في الآتي:

أ- السلوك الإيثاري يزداد في حالة التجانس بين مقدم المساعدة ومتلقى المساعدة في الجنس والعمر الزمني والديانة.

ب- السلوك الإيثاري يزداد في حالة وجود علاقة بين مقدم المساعدة ومتلقي المساعدة في شكل زمالة أو صداقة أو صلة قرابة أو الجيرة، وهذه العلاقة تتصف بالحب والتقدير.

جـ- السلوك الإيثاري يزداد عندما نجد الشخص (متلقى المساعدة) في ظروف خارجة عن إرادته ولا يستطيع مساعدة نفسه.

د- السلوك الإيثاري يزداد عندما نجد متلقى المساعدة يتمتع بصفات إيجابية مثل: الجاذبية الجسمية، الكارزمية (قوة التأثير على الآخرين) القدرات العقلية، التفوق التحصيلي، وغيرها.

هـ- السلوك الإيثاري يزداد مع من يتشابهون معنا في القيم والاتجاهات واللغة، ومع من يشتركون معنا في المصير نفسه.

(٦)- أنواع العطاء:

يمكن تصنيف أنواع العطاء إلى عدة أنواع من حيث الكم والكيف والفترة الزمنية ونـوع من نقدم له العطاء وذلك على النحو التالي:

أ- من حيث الكم: يوجد عطاء كلي يترتب عليه حل المشكلة كلها في مقابل عطـاء جزئـي يترتب عليه حل جزء من المشكلة.

ب- من حيث الكيف: يوجد عطاء مادي في شكل أشياء ملموسة (طعام، مال، بضائع، التبـرع بالدم، التبرع بجزء من الجسد) في مقابل عطاء معنوي (التعاطف، الـصلاة مـن أجـل الآخر) أو عطاء معرفي (تزويد الآخر بمعلومات ومعارف).

جـ- من حيث الفترة الزمنية: يوجد عطاء قصير الأمد وهو يكون لحظي أو يعطـى مـرة أو مرتين في مقابل عطاء طويل الأمد وهو يأخذ الشكل التنظيمي من حيـث الكـم والكيـف والزمن ويطلق عليه السلوك الإيثاري التربوي.

د- من حيث نوع من يقدم له المساعدة: يوجد عطاء مقدم لكائنات بشرية (الناس مـن أطفـال وكبار وشيوخ) وعطاء مقدم لكائنات غير بشرية (حيوانات، نبات)، في شكل تقديم طعام أو رعايتها أو دفع الخطر عنها.

(٧)- تعلم السلوك الإيثاري من منظور نمائي:

قسم بياجيه J.Piaget المراحل التي تنمو فيها الأخلاق إلى مرحلتين أساسيتين هما:

أ- الأخلاقيات خارجية المنشأ، وتستمر هذه المرحلة حتى حوالي السابعة أو الثامنة من العمر، وخلال هذه المرحلة يعتبر الطفل الفعل صوابا أم خطأ تبعا لما ترتب عليه من نتائج، ويرى الطفل أن القواعد غير قابلة للتغيير لأن الكبار هم الذين وضعوها، لذا فعليه الخضوع لهـا، ويحتاج الطفل قاعدة لكل موقف حيث أنه لا يمكنه التعميم. وهذا معناه أن القواعد تنشأ من خارج الطفل وتفرض عليه من الآخرين.

ب-الأخلاقيات داخلية المنشأ، وتبدأ في الظهور في حوالي سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة، أما فيما بين الثامنة والحادية عشرة فهي مرحلة انتقال من النوع الأول إلى النوع الثـاني. ويحدث ذلك عن طريق تبادل التعاون والشعور بالمسئولية إزاء الأطفال الآخرين. وفي هذه المرحلة يضع الطفل نيته في اعتباره كما ينمو لديه فكرة المساواة والعدل، فمعايير الطفـل في هذه المرحلة تنبع من داخله عن اقتناع ذاتي (عادل عبد الله، ١٩٩١، ١٣١-١٣٢).

وفي ضوء ذلك افترض "بياجيه" وجود علاقة بين العمر الزمني وما يصحبه من نـضوج واهتمام بالأحكام الأخلاقية، فمع زيادة العمر يخرج الطفل من دائرة اهتماماتـه الذاتيـة إلـى اهتمامات الآخرين، ويرى "بياجيه" أن أخلاقيات المساعدة كسلوك أخلاقي يبدأ في البزوغ منـذ بداية سن السابعة، حيث يبدأ الطفل في رؤية العالم من حوله من خلال وجهة نظـر الآخـرين،

وتزداد هذه الأخلاقيات في الثانية عشر حيث يضع الطفل احتياجات الآخرين في اعتباره أيضا، ويقدم على المساعدة التلقائية بدلا من المجاراة الجبرية، والسبب وراء ذلك أن توجيه الطفل بعد سن العاشرة يصبح ذاتيا بعد أن كان حسيا قبل ذلك. (Rushton,1986, 82).

اعتقد كولبرج Kohlberg مثل بياجيه أن الأخلاق تتطور من خلال مراحل، وكل مرحلة هي بناء متوازن بصورة أفضل من البناء الذي قبله، وعلى هذا قسم النمو الخلقي إلى مستويات ثلاثة أساسية وهي:

المستوى قبل التقليدي، وفيه ينظر الطفل إلى السلوك من منظور اهتماماته المحسوسة والنتائج الفيزيقية للفعل (الثواب، العقاب)، وهو بهذا لا يهتم بما يحدده المجتمع، لكن في نهاية هذه المرحلة يظهر لديه معيار العدل والرغبة في إشباع الحاجات الذاتية وحاجات الآخرين.

المستوى التقليدي، وفيه يهتم الطفل بتوقعات المجتمع، وينتقل من مستوى تجنب العقاب فقط إلى مستوى العضو الذي يؤدي أدوارا يقبلها المجتمع وبذلك يكسب احترام الآخرين.

المستوى ما بعد التقليدي، وفيه يبذل الشخص جهدا لتحديد المبادئ الأخلاقية وممارستها بصرف النظر عن سلطة الجماعة التي ينتمي إليها، فهو ينظر إلى ما وراء المعايير أو القوانين (حسن عبد المعطي، هدى قناوي، ٢٠٠١، ٤٦٦-٤٧٤). معنى ذلك أنه بانتهاء مرحلة الطفولة يبدأ الشخص في ممارسة السلوك الإيثاري بقناعة ذاتية.

حدد بارتل ورافيف Bartal and Raviv ست مراحل لتطور سلوك المساعدة وهي:

١- الإذعان للتعزيز أو العقاب، حيث يقوم الطفل بسلوك المساعدة استجابة لطلبات وأوامر الآخرين، مع الوعود بمكافأة أو تهديد بعقاب. يتضح أن السلوك في هذه المرحلة يخلو من المسئولية الاجتماعية والأخلاقية.

٢- الإذعان للسلطة، حيث يقوم الطفل في هذا المستوى بمساعدة الآخرين استجابة لمن هم في مركز سلطة (الأب، المعلم) مع قلة الانشغال بالتعزيز أو العقاب.

٣- المبادرة الداخلية، حيث يقوم الطفل بسلوك المساعدة بمبادرة منه مع توقعه بالحصول على مكافأة مقابل هذا العمل.

٤- التصرف وفقا لمعايير اجتماعية، حيث تلزمه هذه المعايير بالسلوك وهو على وعي باحتياجات الآخرين، وبإمكانية الحصول على استحسان الآخرين نتيجة سلوكه.

٥- التصرف وفقا لتوقع التبادلية، حيث يتصرف الطفل وهو على وعي بأنه قد يحصل على مساعدة فيما بعد إذا لزم الأمر (يوم لي ويوم لك) أو فكرة رد الجميل.

٦- التصرف الإيثاري، حيث يقدم الطفل المساعدة في ضوء معايير أخلاقية تلزمه أن يساعد الآخر دون السعي للحصول على عائد مادي أو منفعة، ويتوقف هذا على كم المعرفة لديه

عن الإيثارية وإدراكه الاجتماعي ومهارات تقدير وتقديم المساعدة. (Bartal and Raviv, 1982, 200-202).

ثانيا: الدراسات والبحوث السابقة

يعرض الباحث للدراسات والبحوث السابقة في محورين هما: دراسات وبحوث تناولت السلوك الإيثاري مع متغيرات أخرى، ثم دراسات وبحوث تناولت برامج إرشادية لتنمية السلوك الإيثاري، وبعد ذلك يتم عرض تعقيب عام على الدراسات والبحوث.

المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت السلوك الإيثاري مع متغيرات أخرى:

في دراسة عبد الهادي عبده (١٩٨٩) تم التعرف على سلوك الإيثار في ضوء التحصيل الدراسي، والحاجات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة اشتملت عينة الدراسة على (٢٧) طالبا وطالبة من المتفوقين دراسيا (ذكور ١٩، إناث ٨)، و(٢٧) طالب وطالبة من غير المتفوقين (ذكور ١٥، إناث ١٢) ، واستخدم الباحث مقياس التفوق الدراسي العام في تحديد المتفوق وغير المتفوق. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المتفوقين دراسيا أكثر إيثارا من الطلاب غير المتفوقين دراسيا. وعند مقارنة درجات سلوك الإيثار لدى الطلبة والطالبات من المتفوقين دراسيا كانت الفروق لصالح الذكور، ولكن لم توجد فروق دالة إحصائيا في درجات سلوك الإيثار عند مقارنة درجات الطلبة والطالبات من غير المتفوقين تحصيليا. وجد أيضا علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإيثار والحاجات النفسية (كالأمن وتقدير الذات والفهم).

أجرى براون وسمارت Brown and Smart (١٩٩١) دراستين عن تأثير المتغيرات الموقفية (شروط النجاح، شروط الفشل)، وتقدير الذات في الإظهار السريع للسلوك الإيثاري. في **الدراسة الأولى** تم استخدام عينة حجمها (٥٢) طالبا جامعيا. وطبق عليهم اختبار للقدرات العقلية والمعرفية بالإضافة إلى المقاييس الرئيسية لقياس تقدير الذات والسلوك الإيثاري، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أصحاب التقدير الذات العالي لديهم اتجاهات اجتماعية إيجابية، وأن الطلبة الأكثر نجاحا هم الأكثر حلا لمشكلاتهم. وفي **الدراسة الثانية** تم فيها تطبيق الادوات على عينة حجمها (٢٤٤) طالبا جامعيا وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة أصحاب تقدير الذات العالي هم الأكثر تقديما للعون، كما أن المتغيرات الموقفية (المتمثلة في شروط النجاح وشروط الفشل) وتقدير الذات تؤثر في تقديم المساعدة، ومن النتائج أيضا أن أصحاب تقدير الذات المنخفض يمكن أن يقدموا المساعدة إذا ما اعتقدوا أن تقديم المساعدة سيؤدي إلى ارتفاع تقديرهم لذواتهم، وبالطبع يحدث هذا إذا ما تعرضوا لخبرات النجاح.

في دراسة ما Ma و لينج Leung (١٩٩١) تم دراسة اتجاه الغيرية عند الأطفال مع دراسة علاقة متغيري العمر والجنس بسلوك الغيرية، وذلك على عينة من الأطفال قوامها (١٠٣٣) طفلا من الجنسين، من تلاميذ الصفوف الثاني حتى السادس الابتدائي. ومن الأدوات

المستخدمة قائمة السلوك الغيري للأطفال واستبيان تقدير الذات (كوبر سميث ١٩٦٧) واستبيان الشخصية (لايزنك ١٩٨٢). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في السلوك الغيري لصالح البنات، وارتباط السلوك الإيثاري إيجابيا مع متغيري الذكاء وتقدير الذات، وارتباطه سلبيا مع الاستعداد للأمراض العصابية والذهانية والسلوك المنحرف.

في دلسة عبد العال عجوة (١٩٩٢) تم دراسة الإيثار والتعاطف وعلاقتهما بالخوف من التقييم الاجتماعي السالب، وذلك على عينة من طلاب كلية التربية (جامعة المنوفية) واستخدم الباحث مقياسا للإيثار (إعداد عبد الهادي عبده ١٩٨٩) وآخر لقياس التعاطف إعداد الباحث (وهو مأخوذ من مقياس مهربيان وإيبستين Mehrabian and Epstein (١٩٧٢) ومقياس الخوف من التقييم الاجتماعي السالب، وهو مقياس فرعي من مقياس القلق من التقييم الاجتماعي الذي وضعه واتسون وفريند Watson and Friend (١٩٦٩)، (المقياس الفرعي الثاني هو مقياس التجنب والضيق الاجتماعي). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الإيثار والخوف من التقييم الاجتماعي السالب، وقد تم تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء التوجه بأن المساعدة المدفوعة إيثاريا هي التي تهدف إلى سعادة الشخص الآخر، تلك المساعدة التي تكون هدفا في حد ذاتها على الرغم من أن سعادة الشخص المساعد تزداد أيضا، فالسلوك الإيثاري يكون هدفا في حد ذاته ولا يكون بهدف تجنب القلق أو الاستحسان الاجتماعي. هذا التوجه في التفسير ربما يتعارض مع توجه آخر يذهب إلى أن الناس يسلكون إيثارا لعدة أسباب منها: تحقيق مكافأة الذات أو لتجنب القلق والشعور بالذنب كما في التحليل النفسي وهذا الاتجاه يرى أن الذي يجعل الناس يهدفون إلى مكافأة أنفسهم هو المعايير الاجتماعية التي تجعلهم يحصلون على مكافأة أنفسهم مقابل مساعدة الآخرين. أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين التعاطف والخوف من التقييم الاجتماعي السالب مما يشير إلى أن الأشخاص الأكثر تعاطفا يكونون أكثر خوفا من التقييم الاجتماعي السالب. وتم تفسير ذلك في ضوء أن الاشخاص الأكثر تعاطفا ربما يرغبون في الحصول على أحكام مُرضية من الآخرين، كما أنهم يخافون أكثر من الحكم الذي يأتي من الآخرين.

في دراسة عبد الهادي عبده وفاروق عثمان(١٩٩٣) تم الكشف عن علاقة الإيثار بالتوافق الشخصي والاجتماعي، لدى عينتين من طلاب الجامعة الأولى، من دولة البحرين بلغ حجمها (١٦٢) طالب وطالبة. والثانية من دولة الإمارات بلغ حجمها (١٥٧) طالب وطالبة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين متغير الإيثار ومتغيرات التوافق الشخصي والاجتماعي، كما وجدت فروق دالة إحصائيا في معظم متغيرات الدراسة (الإيثار والمشاركة الاجتماعية واحترام مشاعر الآخرين، والتمسك بالأخلاق وحمل المسئولية والثقة والود)، وبالنسبة لمتغير احترام مشاعر الآخرين فلم توجد فروق دالة إحصائيا بين العينتين، وبالنسبة

للفروق الدالة كانت لصالح العينة البحرينية أحيانا كما في متغيري: تحمل المسئولية والتمسك بالأخلاق، وكانت لصالح العينة الإمارتية أحيانا أخرى كما في متغيرات: المشاركة الاجتماعية والثقة والتوافق الاجتماعي، ولم توجد فروق بين العينتين في التوافق الانفعالي والصحي.

في دراسة عزة زعفان (١٩٩٣) تم دراسة السلوك الإيثاري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة (من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي) وقياس الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في مستوى هذا السلوك ومعرفة علاقة السلوك الإيثاري بترتيب الطفل الميلادي وحجم الأسرة، وتأثير نمط الإدارة التعليمية والمستويات التعليمية والوظيفية للوالدين على السلوك الإيثاري، بلغ حجم عينة الدراسة ٤٣٣ تلميذا وتلميذة (٢٣٧ ذكور، ١٩٦ إناث) وتتراوح أعمارهم ما بين (١٠- ١٣) عاما. واستخدمت الباحثة من الأداوت مقياس السلوك الإيثار (إعداد الباحثة) ويقيس أربعة مجالات للسلوك الإيثاري (الأسرة، الزملاء في المدرسة، الأصدقاء خارج المدرسة، والمجال العام)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية المعدل (عبد العزيز الشخص). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين. وفسرت الباحثة ذلك في ضوء عدم اختلاف الإطار الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الأطفال من الجنسين في هذه المرحلة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في ضوء العمر الزمني، وتم تفسير ذلك في ضوء أن الفروق في الأعمار الزمنية (١٠-١٣) ضئيلة ولا تسمح بإبراز دور العمر الزمني. وجد أيضا أن الفروض التي تختبر متغيرات ترتيب الطفل في الأسرة وحجم الأسرة والإدارات التعليمية والمستوى الوظيفي للوالدين قد تحققت جزئيا على مقياس السلوك الإيثاري، أما الفروض التي تختبر متغيري نوع المدارس (حكومي، لغات) والمستويات التعليمية للوالدين، فقد أشارت نتائجها إلى تأثيرها على المستويات الإيثارية بدرجة دالة إحصائيا.

اختبرت سوزان فتحي (١٩٩٤) في دراستها طبيعة العلاقة بين سلوك تقديم المساعدة وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية مثل: العمر، الجنس، مستوىالتعليم، التحضر، واشتملت عينة الدرسة على (٤٧٤) شخصا من الجنسين من مراحل التعليم المتوسط والجامعي، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠-٥٠) عاما، واستخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس (من إعدادها) لقياس السلوك الإيثاري واستشعار مشاعر الآخرين والتعاطف مع الآخرين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الاستعداد لتقديم المساعدة وكل من: القدرة على استشعار مشاعر الآخرين ومشاعر الشفقة التي تثيرها حالة الآخر، وجد أيضا أن الذكور أكثر إقبالا على تقديم المساعدة من الإناث، وفسرت هذه الفروق في ضوء أن الإناث يخفن من المساءلة القانونية والتعرض للخطر والإصابة الجسمية. وجد أيضا أن سكان نصف الحضر يقدمون المساعدة أفضل من سكان الحضر، كما وجد أن متوسطى التعليم أكثر إقبالا على المساعدة من مرتفعي التعليم.

في دراسة محمد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود (١٩٩٥) تم اختبار بعض المتغيرت النفسية المرتبطة بالتوجه نحو مساعدة الآخرين لدى طالبات الجامعة وقد تم تحديد هذه المتغيرات في المهارات الاجتماعية، السلوك التوكيدي، القلق الاجتماعي، كما تم اختبار أبعاد هذه المتغيرات المنبئة بالتوجه للمساعدة وأيضا تم قياس الفروق بين أفراد العينة من حيث نوع التخصص (علمي، أدبي، فنيات معمل). وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٢) طالبة بكلية التربية للبنات بتبوك (السعودية)، وبالنسبة لأدوات الدراسة فقد استخدم مقياس التوجه نحو المساعدة ومقياس القلق الاجتماعي ومقياس المهارات الاجتماعية واختبار العلاقات الشخصية وهو عن مقياس لورر وموري Lorr and More (١٩٨٠). وبغرض قياس مستويات مختلفة للتوجه للمساعدة تم تقسيم عينة الدراسة على مقياس التوجه للمساعدة إلى مستويات وهي: الغيريين، متقبلي العطاء، ذوي المساندة الداخلية، الأنانيين). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فروق دالة إحصائية بين الأنانيين وكل المجموعات الثلاث الأخرى لصالح المجموعات الثلاث. وهذه النتيجة تشير إلى أن الأنانيين لديهم نقص في التعبير الانفعالي والحساسية الانفعالية والضبط الاجتماعي والكفاية الاجتماعية (وهي أبعاد مقياس التوجه نحو المساعدة). تبين أيضا أن الأنانيين لديهم درجة منخفضة في الدفاع عن الحقوق وفي المقابل يتميز الغيريون بالسعي للقبول الاجتماعي واستحسان سلوكهم من قبل الآخرين.
- وبالنسبة للتنبؤ بسلوك الغيرية فقد تبين أن بُعد الاستقلالية يتنبأ بسلوك الغيرية في حين لا تنبئ الأبعاد الأخرى لمقياس المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي بسلوك الغيرية. وقد تم قبول هذه النتيجة على أنها منطقية باعتبار أن الشخص كلما شعر بالاستقلال والحرية كلما كان لديه فرصة أكبر للعطاء وحب الآخرين. تبين أيضا أن طالبات القسم الأدبي هن الأكثر توجها نحو سلوك المساعدة وقد تم تفسير ذلك في ضوء طبيعة المقررات الأدبية التي يغلب علي معظمها الدراسات الإنسانية والاجتماعية والدينية.

في دراسة إيمان عبد الرحمن معاذ (١٩٩٧م) تم دراسة مدى ارتباط السلوك الغيري وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال بلغ حجمها (٢٠٠) تلميذ وتلميذة (ذكور ١٠٥، الإناث ٩٥) من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من المدارس الحكومية. تم استخدام قائمة السلوك الغيري للأطفال وهي تتضمن ثلاثة مقاييس فرعية: سلوك تقديم المساعدة، سلوك المشاركة، التعاطف. كما استخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات لكوبر سميث (تعريب فاروق عبد الفتاح ومحمد دسوقي) وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين تقدير الذات والسلوك الغيري، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في السلوك الغيري وتقدير الذات لصالح الذكور في الحالتين، ولم توجد فروق دالة إحصائيا في درجات السلوك الغيري وفقا للترتيب

الميلادي (الأول- الأوسط- الأخير)، تبين أيضا عدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين الجنسين (ذكور/إناث) والترتيب الميلادي (الأول- الأوسط- الأخير) في السلوك الغيري.

في دراسة مها صبري إبراهيم (٢٠٠٠)، تم دراسة العلاقة بين سمات الشخصية والسلوك الإيثاري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم تطبيق أدوات الدراسة علي عينة حجمها (٣٠٠) طالب بالصفوف الدراسية الثلاثة للمرحلة الثانوية من الجنسين (ذكور ١٥٠، إناث ١٥٠) ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٥-١٧ عاما. وأعدت الباحثة مقياسا للسلوك الإيثاري يتكون من (٣٨) موقفا ولكل موقف أربعة مستويات وهي: سلوك تقديم المساعدة (إيثار كامل) سلوك المشاركة (إيثار جزئي) سلوك التعاطف، سلوك الأنانية. استخدمت الباحثة أيضا مقياس التحليل الإكلينيكي (الجزء الأول) وهو من إعداد كروج وكاتل (تعريب محمد عبد الرحمن وصالح أبو عباه ١٩٩٤). وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية (مثل التآلف والتنظيم الذاتي وكفاية الذات) ومستويات السلوك الإيثاري، كما وجدت فروقا دالة إحصائيا بين المستويات المختلفة للسلوك الإيثاري في سمات الشخصية، وأن بعض سمات الشخصية دون غيرها تنبئ بمستويات السلوك الإيثاري، فمثلا تنبئ سمتا التآلف والتنظيم الذاتي إيجابيا بالمساعدة في حين تنبئ سمتا عدم الأمان والامتثال سلبيا بالمشاركة، وتنبئ سمتا عدم الأمان والاندفاعية إيجابيا بالأنانية. وجد أيضا أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيا لعاملي الجنس والبيئة والتفاعل بينهما على مستويات السلوك الإيثاري، كما كشفت الدراسة الإكلينيكية عن وجود اختلافات بين الغيريين والأنانيين في حاجاتهم المكبوتة وصراعاتهم وإحباطاتهم. فقد كانت استجابات حالة الأنانية تشير إلى وجود اضطرابات في الشخصية ونقص في الاستقرار الانفعالي والنضج الاجتماعي وارتفاع في درجة القلق والنظرة السلبية إلى الذات وإلى الآخرين.

في دراسة عبد المنعم عبد العال (٢٠٠٣) تم دراسة السلوك الإيثاري وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية وأساليب المعاملة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب الثانوية الأزهرية، وقد تم تحديد المتغيرات النفسية في: التوافق، تقدير الذات، المسئولية الاجتماعية التوكيدية، كما تم تحديد أساليب المعاملة الوالدية في: التقبل الوالدي والمساندة الوالدية، أما متغيرات الدراسة الأخرى فقد تم تحديدها في الجنس(ذكور، إناث) والخلفية الثقافية (ريف، حضر) والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي (مرتفع، منخفض). أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة مفصلة كالآتي (١٠٠طالب من الريف مقابل ١٠٠ طالب من الحضر، و١٠٠طالبة من الريف في مقابل ١٠٠ طالبة من الحضر)، واستخدم الباحث من الأدوات مقياسا للسلوك الإيثاري ومقياسا لأساليب المعاملة الوالدية (وهما من إعداد الباحث)، واستخدم أيضا مقياس التوافق (إعداد عطية هنا) ومقياس تقدير الذات (إعداد حسين الدريني وآخرون) ومقياس المسئولية الاجتماعية (إعداد جف وآخرون) ومقياس المستوى

الاقتصادي الاجتماعي الثقافي (إعداد مجدي ماهر). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أبعاد السلوك الإيثاري وبعض المتغيرات النفسية (التوافق، تقدير الذات)، وأساليب المعاملة الوالدية (التقبل الوالدي والمساندة الوالدية)، تبين أيضا أن السلوك الإيثاري يرتفع لدى الإناث بالمقارنة بالذكور ولدى الريفيين بالمقارنة بالحضر ولدى منخفضي المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي بالمقارنة بالمستوى المرتفع منهم، تبين أيضا أن السلوك الإيثاري لدى الريفيين يمكن التنبؤ به من خلال المساندة الوالدية ولدى الحضر من خلال تقدير الذات والتقبل الوالدي، وفي حالة منخفضي المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي يمكن التنبؤ بالسلوك الإيثاري من خلال تقدير الذات والمسئولية الاجتماعية (لدى الذكور) ومن خلال المساندة (لدى الإناث) وبالنسبة لمرتفعي المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي يمكن التنبؤ بالسلوك الإيثاري من خلال المساندة لدى الذكور والإناث على السواء.

في دراسة بيفري Piferi وآخرون (٢٠٠٦) تم دراسة الدوافع الكامنة خلف مساعدة الغرباء خلال أحداث ١١سبتمبر (٢٠٠١) والتي وقعت في الولايات المتحدة الأمريكية والتي نتج عنها الآلاف من الضحايا، وهذه الدراسة تفسر طبيعة العلاقات البينشخصية وتقويم سلوك الأفراد في حادث حقيقي وعالمي. تكونت عينة الدراسة من (٣٤٣) مشارك (١١٤ ذكور، ٢٢٩ إناث) تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٥٨) عاما وقد اختيرت العينة من أصول عرقية مختلفة (قوقاز، إفريقيا، إسبان، آسيويون، أمريكان). وقد ذكر بعض أفراد العينة أنهم يعرفون بعض الضحايا، وهذا معناه أنهم تأثروا شخصيا بهذا الحادث. والبعض الآخر ذكر أنه شاهد المعاناة المترتبة فيما بعد على أسر الضحايا. وكان من الأدوات المستخدمة: مقياس الميل لتقديم المساعدة الاجتماعية Tendency to give social support (Piferi et al 2000) ، واستبيان الضغوط Stress coping questionair (Janke et al 1985) ، واختبار تعدد وجهات النظر The Multiple Perspectives inventory (Gorenflo and Crano 1998). طبقت أدوات الدراسة على العينة الأصلية عند وقوع الحادث عام ٢٠٠١ وبعد مرور عام على الحادث أي عام ٢٠٠٢، وقد طلب من أفراد العينة توضيح ردود أفعالهم حول هذه الأحداث. وقد تم تصنيف أشكال المساعدة إلى خمسة أشكال (المال، الدم، البضائع، الصلاة، أمور أخرى)، كما تم تصنيف دوافع العطاء إلى ستة دوافع (الصدمة، الضغوط الشخصية، العطاء المرتكز على الآخر، المسئولية الاجتماعية، القرابة، الوطنية).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التأثر العاطفي وما نتج عنه من أشكال تقديم المساعدة وذلك أثناء فترة الحادث، وعندما تمت المقارنة بين درجات أفراد العينة بعد الحادث مباشرة وبعد مرور عام على الحادث (على عينة فرعية هم الذين تابعوا الدراسة ن= ١٠٥) وجد انخفاض في مستوى العطاء وقد ارتبط به انخفاض في مستوى التأثر

العاطفي، وقد تم تفسير ذلك بأن الصدمة الكبيرة عند وقوع الحادث كانت المحـرك الرئيـسي للعطاء، وجد أيضا من حيث دوافع العطاء أن دافع المعاناة الشخصية هو الدافع الرئيـسي وراء العطاء أما الدوافع الأخرى فقد جاءت بنسب مختلفة. وكان من نتائج الدراسة أيضا أن الـصلاة كانت شكلا من أشكال المساعدة، وإن كانت أهميتها تظهر عند الحادثة إلا أنها تتيح للأشـخاص الاشتراك في المساندة الاجتماعية حتى ولو كانوا في أماكن مختلفة.

في دراسة سكياي وفيلبس .Sokaei, and Philips (2007) حول الـسلوك الإيثـاري والعلاقات البينشخصية بين المسلمين في بريطانيا كان الهدف من الدراسة معرفة أثـر مفهـوم الإيثار وحب الذات على العلاقات بين المسلمين، اشتملت الدراسة على عينة بلغ حجمها (١٢٣) شخص من المسلمين الذين يعيشون في بريطانيا (من البنجلاديش والباكستانيين). أجريت معهـم مقابلات فردية وجماعية، وقد مثلت العينة كبار السن والراشدين والمراهقين. وقد اعتُمد علـى طريقة تحليل الاستجابات كيفيا وليس كميا. وكان من نتائج الدراسة ما يلي:

- أن الدور الذي تلعبه الثقافة والتقاليد والقيم له تأثير كبير على الميول والعلاقات بين المسلمين.
- يجب أن يتمتع الأطفال -حتى المطيعين منهم- بحدود مرنة عند تنشئتهم حتى يمارسوا تعاليم الدين والعادات والتقاليد بحرية واقتناع، لأن القسوة في تربية الأطفال ربما تؤدي إلـى خلـق شخصية مزودجة مترددة بين المساعدة وعدم المساعدة للآخرين.
- من الضروري وجود علاقة إيجابية بين بيئة الشخص وقيمه الدينية والتي تتمثل في التزامـه بالواجبات الأخلاقية نحو المجتمع ونحو الآخرين، فقد ثبت أن التفاعل بين الإسـلام والقـيم الغربية كان له أثر إيجابي على الدور الذي يلعبه الآباء في تربية الأبناء.
- بدون وجود النماذج الحية والقدوة التي تعزز نقل القيم والتقاليد الإيجابية بين الأجيـال فـإن الكثير من الشباب لن يشاهد الخبرة الواقعية لرعاية ومساعدة الكبار.
- التأكيد على أهمية الحوار بين الآباء والأبناء أكثر من إعطاء الأوامر مباشرة لإقناعهم بمبادئ الإسلام وتوضيحه لهم، وهذا يؤدي إلى فهم أفضل للسلوكيات الإيثارية وممارستها.
- إيجاد أجوبة عن أسئلة الأطفال عند الطلب منهم فعل شيء ما، (لماذا أفعل هذا الشيء؟) وذلك حتى لا يرفضونه عند الكبر في السن.
- التعليم له الدور الأكبر في الاستبصار بالذات وغرس مشاعر المسئولية الشخصية والاجتماعية بين أفراد المجتمع. وهذا من شأنه تعزيز سلوكيات الإيثارية بينهم.
- الدين الإسلامي يؤكد على الإيثار خارج نطاق الأسرة، لأن من تعاليم الإسلام أن المـسئولية الاجتماعية تتسع لتشمل الأسرة والأصدقاء وأفراد المجتمع ككل.
- من المهم تعليم الأبناء أن الأعمال العظيمة مثل السلوك الأيثاري هي ما يفعلها الإنسان ليبتغي بها وجه الله دون انتظار فائدة أخرى.

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت برامج إرشادية (أو مواقف تجريبية)

في دراسة فريدمان وريتوس Fridman and Ritucei (١٩٨٨) تم اختبار فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الإيثارية وتنمية السلوك الإيثاري وذلك لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتراوحت أعمارهم ما بين (١١-١٣) عاما. تم تقسيم (العينة إلى مجموعة تجريبية (٩٠) ومجموعة ضابطة (٥٨). وقد تضمن البرنامج المقدم للمجموعة التجريبية على مهارات وأنشطة مرتبطة بالمواقف الاجتماعية والسلوكيات الملائمة لها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة السلوك الإيثاري لدى أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

في دراسة أمينة مختار (١٩٩٣) تم اختبار فعالية برنامج إرشادي موجه للأمهات في تنمية السلوك الإيثاري لدى أطفالهن، وذلك على عينة من الأطفال بلغ حجمها (٢٤) تلميذا وتلميذة تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية (١٢) ومجموعة ضابطة (١٢) وتراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنوات، واشتملت العينة أيضا على أمهات أفراد العينة وقد تراوحت أعمارهن ما بين (٢٩- ٤٢) سنة، تم توزيعهن على المجموعتين حسب توزيع أبنائهن، وقد صممت الباحثة مجموعة مهام لقياس السلوك الإيثاري وهي تتكون من الصور ومجموعة قصص وحصالة معدنية، وكان يحدد درجة الطفل في السلوك الإيثاري في المهمة بقيمة المبلغ الذي تبرع به، أما البرنامج الموجه للأمهات فتكون من ثلاث جلسات قدمت بشكل جماعي. على مدى ثلاثة أسابيع واستخدمت فنيات: المحاضرة والمناقشة الجماعية والواجبات المنزلية. في الجلسة الأولى تم عرض الأساليب الشائعة للأمهات في تنشئة الطفل وفي الجلسة الثانية تم تدريب الأمهات على التوصيف (نسبة صفات جيدة للطفل)، وفي الجلسة الثالثة كانت للمراجعة العامة وتبادل الخبرات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية السلوك الإيثاري لدى عينة الدراسة من الأطفال بعد إرشاد أمهاتهم.

في دراسة تجريبية لباتسون وآخرون Batson, et al (١٩٩٧) تم اختبار تأثير اندماج الذات مع الآخرين وذلك على عينة من طلاب جامعة تكساس، تم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية أولى من الطالبات (٤٠) طالبة، ومجموعة تجريبية ثانية من الجنسين (ذكور ٤٠، إناث ٢٠)، وكانت الإجراءات المتبعة في الدراسة كالآتي:

أ- تلقى نصف المشتركين في كل تجربة تعليمات بأن يكونوا موضوعيين عند سماعهم عن فتاة تحتاج إلى مساعدة (ظروف تعاطف منخفضة)، وتلقى النصف الآخر تعليمات بتخيل مشاعر تلك الفتاة (حالة تعاطف عال).

ب- لفحص العلاقة بين التعاطف وتقديم المساعدة تم إعلام نصف المشتركين في كل حالة تعاطف أن الفتاة التي تحتاج إلى مساعدة زميلة لهم في الجامعة.

جـ- تم تقييم درجة التعاطف لكل شخص مع هذه الفتاة، ودرجة الاندماج الذاتي مع الآخرين.

توصلت الدراسة إلى نتائج منها أن تقديم المساعدة في كل تجربة لا يتأثر بالتعاطف، كما أن المساعدة لا تتأثر باندماج الذات مع الآخرين.

في دراسة صفاء هاشم (١٩٩٩) تم اختبار فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية التوجه نحو المساعدة الاجتماعية والإيثار لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ حجمها (٣٥) طالبا وطالبة، تم اختيارهم من عينة استطلاعية بعد تطبيق استخبار التوجه المعاضد للمجتمع بعناصره: المسئولية، المساعدة، الإيثار وذلك للتعرف على واقع هذا التوجه واختيار أقل الأفراد توجها معاضدا للمجتمع، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مدى ثماني عشرة جلسة وبمعدل جلستين أسبوعيا. أشارت نتائج الدرسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية التوجه المعاضد للمجتمع، وإلى عدم وجود فروق بين الجنسين في متغير الدراسة، أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق في درجات العينة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي.

في دراسة هالة شمبولية (٢٠٠٣) تم اختبار فعالية برنامج تدريبي باستخدام طريقتي النموذج والعرض اللفظي الشارح المناقش في تنمية أبعاد السلوك الإيثاري لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى، قوامها (١٨٠) تلميذ وتلميذة تم توزيعهم بالتساوي على ست مجموعات تجريبية: الأولى (٣٠) تلميذا طبق عليها طريقة التعلم بالنموذج. والثانية (٣٠) تلميذة طبق عليها طريقة التعلم بالنموذج. والثالثة (٣٠) تلميذا طبق عليها طريقة العرض اللفظي الشارح المناقش. والرابعة (٣٠) تلميذة طبق عليها طريقة العرض اللفظي الشارح المناقش. بالإضافة إلى مجموعة ضابطة أولى (٣٠) تلميذا ومجموعة ضابطة ثانية (٣٠) تلميذة.

استخدمت الباحثة من الأدوات: مقياس تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية (إعداد عبد السلام عبد الغفار وإبراهيم زكي قشقوش وتعديل عبد العزيز الشخص ١٩٩٥)، واختبار القدرة العقلية للأطفال من ٦-٨ سنوات (إعداد فاروق عبد الفتاح) ومقياس السلوك الإيثاري لدى أطفال مرحلة الطفولة الوسطى (٦-٨) سنوات من إعداد الباحثة. وقد اشتمل المقياس على خمسة أبعاد تمثل السلوك الإيثاري من وجهة نظر الباحثة وهي: التعاطف والمساعدة والكرم ومنع الأذى والمشاركة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن السلوك الإيثاري بأبعاده الخمسة لدى المجموعات التجريبية بالمقارنة بالمجموعتين الضابطتين، تبين أيضا عند المقارنة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين (من الجنسين) التي تلقتا طريقة النموذج والمجموعتين التجريبيتين (من الجنسين) التي تلقتا طريقة العرض اللفظي الشارح المناقش. وتبين أن متغير الجنس لم يكن له تأثير دال إحصائيا في درجات أفراد المجموعات الفرعية، على مقياس السلوك الإيثاري. تبين أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى أفراد المجموعات الفرعية التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

في دراسة إبراهيم أبو زيد (٢٠٠٥) تم اختبار فعالية السيكودراما في تنمية السلوك الإيثاري لدى عينة من الأطفال بلغ حجمها (٢٤) طفلا من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وكان متوسط أعمار العينة من (٩-١١) عاما. وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلي مجموعة تجريبية قوامها (١٢) طفلا (٦ ذكور، ٦ إناث) ومجموعة ضابطة قوامها (١٢) طفلا (٦ ذكور، ٦ إناث). واستخدم الباحث من الأدوات اختبار رسم الرجل للذكاء "لجودانف هاريس" ومقياس السلوك الإيثاري للأطفال (إعداد الباحث) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية السيكودراما في تنمية السلوك الإيثاري لدى الأطفال، وقد وجد أيضا أن أفراد العينة التجريبية قد احتفظوا بالمعارف والخبرات والمهارات التي اكتسبوها أثناء تنفيذ جلسات البرنامج بالمستوى نفسه وذلك عند إجراء القياس التتبعي.

في دراسة موراي واهمر Morray and Ahammer (٢٠٠٧) تم اختبار تأثير استراتيجية إرشادية قائمة على فنيتي النمذجة ولعب الدور الفعال لزيادة السلوك الإيثاري لدى عينة من الأطفال بلغ حجمها (٩٧) طفلا (٤٨ ذكرا + ٤٩ أنثى) من فصول رياض الأطفال من مستوى اجتماعي منخفض ومتوسط في عمر زمني (٤-٥ سنوات). وكان هناك افتراض مفاده أن الطفل بطبيعته أناني، ولكن من خلال تدريب الطفل على التفاعل الاجتماعي وتقديم المساعدة للآخرين يمكن تقليل درجة الأنانية لديه ورفع مستوى الإيثارية. وقد تم عرض محتوى البرناج بطريقتين: بمشاهدة التلفاز ولعب الدور، واستمرت جلسات البرنامج أربعة أسابيع لمدة (٣٠ دقيقة) لكل جلسة . وقد تم الاستعانة بالحاضنة في تقييم وتفسير مستويات الإدراك لدى الأطفال والحكم على مدى التحسن، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية الاستراتيجية الإرشادية في زيادة التقمص العاطفي لدى الأطفال باعتباره الخطوة الأولى للسلوك الإيثاري.

أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن لعب الدور كان له تأثير إيجابي في زيادة سلوكيات الإيثارية، فالمواقف التي تبرز الإيثار تزود الطفل بحاجات الآخر، كما أن لعب الدور مع النمذجة الرمزية تزود الطفل بمعلومات مختلفة عن طبيعة التصرفات التي توضح الإيثار. وأن برامج التليفزيون التي تضمنت مواقف اجتماعية إيثارية تؤثر إيجابيا على السلوك الإيثاري لدى الأطفال، وتبين أن الأطفال الذين لديهم استعداد عال للعب الأدوار الإيثارية هم أكثر تصرفا إيثاريا لأنهم أكثر شعورا باحتياجات الآخرين، كما أن الذين لديهم معلومات أكثر لديهم توقع أكثر بالسلوك الإيثاري المطلوب وبمشاعر الطرف الآخر.

تعقيب على الدراسات والحوث

بالنسبة لعينة الدراسة : بعض الدراسات والبحوث أجريت على عينة من الأطفال مثل دراسة Ma and Leung (١٩٩١) ودراسة عزة زعفان (١٩٩٣) والبعض أجرى على طلاب المرحلة الإعدادية مثل دراسة إيمان معاذ (١٩٩٧) أو على طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة

مها صبري (٢٠٠٠) أو طلاب المرحلة الجامعية مثل محمد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود (١٩٩٥) والبعض أجرى على عينة في مدى واسع للعمر الزمني مثل دراسة سوزان فتحي(١٩٩٤) وكان (٢٠- ٥٠) عاما، وفي دراسة Piferi (٢٠٠٦)، كان المدى للعمر الزمني (١٨- ٥٨) عاما، معنى ذلك أن دراسة السلوك الإيثاري قد شملت الفئات العمرية المختلفة.

بالنسبة لأدوات الدراسة: نظرا لاختلاف التوجهات في فهم مكونات السلوك الإيثاري والمجالات التي يمكن قياسها من خلالها نتيجة لذلك، فقد اختلفت الآراء حول مكونات المقياس الذي يقيس السلوك الإيثاري، فالبعض نظر إلى التعاطف والإيثار على أنهما متغيران وأعد لكل منهما مقياسا (عبد العال عجوة ١٩٩٢) والبعض نظر إلى التعاطف على أنه جزء من السلوك الإيثاري بل هو أول خطوة للسلوك الإيثاري (إيمان معاز ١٩٩٧) (مها صبري ٢٠٠٠). واهتم البعض بقياس الإيثارية في مجالات الأسرة والزملاء والأصدقاء وخارج المدرسة وفي المجال العام (عزة زعفان ١٩٩٣) واهتم البعض الآخر بقياس مستويات للإيثارية مثل المساعدة والمشاركة والتعاطف (إيمان معاز ١٩٩٧) والبعض أضاف مستوى رابعا وهو الأنانية (مها صبري ٢٠٠٠). البعض درس الإيثارية كتوجه وفي سبيل ذلك افترض أنماطا له مثل: الغيريين ومتقبلي العطاء والمساندة الداخلية والأنانيين (محمد عبد الرحمن، هانم عبد المقصود ١٩٩٥) والبعض درسه كميل شخصي وتم قياسه على أنه أحادي البعد (Piferi, 2006).

أما بالنسبة لطريقة الاستجابة: فقد استخدم البعض طريقة الإجابة عن العبارات باختيار واحد واستخدم البعض طريقة مدرج الاستجابات، والبعض الآخر اعتمد على تصميم المقياس على شكل مواقف ولكل موقف عدة استجابات يختار المفحوص منها ما ينطبق عليه.

وبمراجعة الأدوات التي تقيس السلوك الإيثاري في الدراسات السابقة اهتدى الباحث إلى ضرورة الاستفادة من مميزات كل طريقة من طرق قياس السلوك الإيثاري فاعتمد على تصميم أداة تعتمد على المواقف على أن تكون مصادر هذه المواقف متنوعة (المدرسة، المنزل، الأصدقاء، البيئة الخارجية) كما سيأتي ذكره عند الحديث عن أداة الدراسة الحالية.

بالنسبة لنتائج الدراسة السابقة: فقد اشارت إلى أن دافع المعاناة الشخصية هو الدافع الرئيسي للعطاء وأن السلوك الإيثاري يزداد عند حدوث مشكلة ولكنه يقل مع مرور الزمن (Piferi, 2006)، كما أشارت إلى أهمية التنشئة الاجتماعية والتعاليم الدينية في استثارة السلوك الإيثاري وتنميته (Sokaei and Philips 2006). وجد أيضا أن الطلاب المتفوقين أكثر إيثارية من الطلاب غير المتفوقين (عبد الهادي عبده ١٩٨٩). وجد أيضا أن أصحاب التقدير الذاتي العالي أكثر إيثارية (Brown and Smart 1991). كما وجد أن سكان الريف أكثر إيثارية من سكان الحضر(سوزان فتحي ١٩٩٤).

وبالنسبة للفروق بين الجنسين في السلوك الإيثاري، فقد اختلفت النتائج حولها، فقد أشارت بعض الدراسات إلى تفوق الذكور (سوزان فتحي ١٩٩٤) وأخرى إلى تفوق الإناث (Ma and Lwung, 1991) وفريق ثالث لم يجد فروقا بين الجنسين (عزة زعفان ١٩٩٣). وهذه المتغيرات مجتمعة (القدرات العقلية، وتقدير الذات، البيئة، الفروق بين الجنسين) يجب أن يتم مراعاتها عند التصميم التجريبي للبرامج الإرشادية.

بالنسبة للأساس النظري للبرنامج: بعض الدراسات صممت برامج قائمة على نظرية من نظريات علم النفس، مثل التعلم الاجتماعي(Ritucie 1988)، والبعض الآخر اعتمد على استراتيجية إرشادية مكونة من عدة فنيات مثل التخيل والتوجيه (Batson et al 1997) أو النموذج والعرض الشارح (هالة شمبولية ٢٠٠٣).

بالنسبة للعينة المستفيدة: بعض الدراسات اعتمدت على عينة الأطفال فقط Ritucei 1998) والبعض اعتمد على عينة الأطفال والأمهات (أمينة مختار ١٩٩٣)، ولكن لم توجد دراسة اعتمدت على عينة الآباء والمعلمين رغم تأكيد الاتجاهات الحديثة في التربية على ضرورة التكامل بين الأسرة والمدرسة في التعرف على مشكلات الأطفال والوقاية منها وحلها. ولذلك سوف يعتمد الباحث في دراسته على عينات ثلاث: الأطفال والآباء والمعلمين.

بالنسبة لنتائج البرامج الإرشادية أشارت نتائج جميع الدراسات إلى فعالية البرامج الإرشادية في تنمية السلوك الإيثاري. وإن اختلف محتوى البرامج الإرشادية، فالبعض اعتمد على المهارات والأنشطة المرتبطة بالمواقف الاجتماعية (Fridman and Ritucei 1988) والبعض اعتمد على الصور والقصص والألعاب الإيثارية (أمينة مختار ١٩٩٣) والبعض اعتمد على تخيل مواقف إيثارية (Batson et al 1997) والبعض اعتمد على التعلم بالنموذج والعرض اللفظي الشارح (هالة شمبولية ٢٠٠٣) والبعض اعتمد على السيكودراما (إبراهيم أبو زيد ٢٠٠٥) والبعض الآخر اعتمد على التعلم من خلال برامج التليفزيون ولعب الدور (Morray and Ahammer, 2007). والباحث في الدراسة الحالية سوف يستفيد من أغلب هذه التوجهات عند تصميم محتوى البرنامج الإرشادي خاصة لعب الدور والنمذجة والصور والقصص والتخيل والمهارات الاجتماعية.

ثالثا: الأساس النظري للبرنامج الإرشادي الانتقائي

اعتمد الباحث في تصميم البرنامج الإرشادي على نظريتين هما: نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لـ" إيلس"، ونظرية التعلم الاجتماعي لـ" بندورا" ، وذلك لأن موضوع الدراسة "السلوك الإيثاري" هو سلوك مبني على اعتقادات معرفية ويمارس في مواقف اجتماعية وحياتية، وسوف يعرض الباحث ملخصا للنظريتين كالآتي:

النظرية الأولى: الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) لـ " ألبرت إليس" Ellis,A

يعتبر " ألبرت إليس" رائد العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وقد بدأت هذه النظرية عام (١٩٥٥) بواسطة "إليس"، وكانت هذه النظرية في البداية معرفية انفعالية ولكن حدث لها تطور نتيجة استخدام عدة طرق انتقائية وأصبحت تركز على نموذج ثلاثي في التعامل مع الاضطرابات والمشكلات وهو أن الشخص يجب أن يفكر ويشعر ويسلك في الاتجاه المعاكس لاعتقاداته السلبية، "وعلى ذلك فالإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي طريقة تركز أساسا على الأسلوب الذي نفكر به ونسلكه عند فهمنا لاستجاباتنا الانفعالية، يتكون نموذج "إليس" من ثلاث مكونات (أفكار، مشاعر، سلوك) قد تسير في الاتجاه السلبي، أو الاتجاه الإيجابي، ومهمة المرشد أن يساعد المشترشد على أن يسير في الاتجاه المعاكس للاتجاه السلبي. ويتكون نموذج "إليس" الحديث من المكونات الآتية (مع الإشارة إلى أمثلة مرتبطة بموضوع البحث الحالي):

- (A) Antecedent الأحداث القبلية،وهي تمثل هنا المواقف التي تستحق تقديم المساعدة فيها.
- (B) Beliefs الاعتقادات، مثل: اعتقاد الطفل بأنه غير مسئول عن أحد لأنه مازال طفلا. وهي عندما تكون صارمة ومفرطة تسمى لا عقلانية وهي تأخذ حتميات مثل: يجب. حتما. وتسمى في مجال الأطفال بالأفكار الهدامة.
- (C) Concequences النتائج وهي قد تكون عاطفية (التعاطف مع من يستحق المساعدة) أو سلوكية (تقديم المساعدة).
- (E) Effect آثار المجادلة وهي أيضا قد تكون عاطفية (التعاطف مع من يستحق المساعدة) أو سلوكية (تقديم المساعدة).
- (F) Feeling المشاعر الجديدة New Feeling وهي شعور الشخص بالرضا والراحة النفسية، لأنه ساهم في تحقيق السعادة للآخرين. (Dryden and Ellis, 2003: 1-8) .

لقد عرض "إليس" في كتاباته إحدى عشرة فكرة صنفها على أنها غير عقلانية، ومنها:

من الضروري أن يكون الشخص محبوبا ومرضيا عنه من كل المحيطين، ومنها أيضا أن التعاسة تنتج من ظروف خارجية لا يستطيع الشخص التحكم فيها، وحيث أن هذه الأفكار غير العقلانية لا يعتمد عليها الباحث في الدراسة الحالية فيكفي الإشارة إليها فقط. والسبب وراء ذلك أنه في مجال الإرشاد النفسي للأطفال من الممكن وضع أفكار خاصة في ضوء مشكلة الدراسة ويفضل أن نطلق عليها أفكار هدامة بدلا من أفكار غير عقلانية، ومن هذه الأفكار ما يلي:

١- يجب أن يمنحني والدي كل شيء أريده فورا حتى أساعد الآخرين.

٢- يجب أن أكون محبوبا من الجميع.

٣- يجب أن أساعد كل المحتاجين.

٤- يجب على الناس الذين أساعدهم أن يعاملونني على أنني الأفضل.

٥- لا أحتمل فشلي في مساعدة الآخرين، لأن ذلك يشعرني بالإحباط.

٦- عندما لا تتحقق طلباتي أفقد تقديري لنفسي ولا أهتم بالآخرين.

ومن الملاحظ أن مثل هذه الأفكار الهدامة "تتصف بكونها صارمة لأنها تُحول رغبات الطفل إلى حتمية، ويحدث الاضطراب عندما لا يستطيع الطفل تحقيقها، وتتصف أيضا بأنها مفرطة، لأن الطفل يطلب تحقيق كل شيء ومع كل من يستحق المساعدة، وتتصف أيضا بعدم الاحتمال، لأن الطفل يصف نفسه بأنه قليل القدرة على تحمل الإحباط عندما لا يستطيع مساعدة المحتاجين وتتصف أيضا بانتقاص القدرة من النفس، لأن الطفل قد يقلل من أهميته وقدرته ويقلل من أهمية المساعدة عندما يفشل في تقديم المساعدة.

ابتكر إليس Ellis أسلوبه والذي تم إعداده للعمل مع الكبار في الأصل إلا أنه يصلح أيضا مع الأطفال في المرحلة العمرية التي تبدأ من سن الثامنة. ويعتمد أسلوب "إليس" على التصدي لما أسماه بالمعتقدات اللاعقلانية وتحديها وإقناع المسترشد باستبدالها بما يعتقد أنها أفكار عقلانية، ويمكن أن تكون أفكار "إليس" مفيدة في علاج الأطفال إلا أنه يفضل التعامل مع الأفكار السلبية على أنها هدامة أكثر من كونها معتقدات لا عقلانية، ويصبح هدف الإرشاد تحدي هذه المعتقدات الهدامة عن طريق تنمية تقدير الذات والتدريب على المهارات الاجتماعية (كاترين جيلدرد، دافيد ديلدرد، ترجمة سميرة أبو الحسن، ٢٠٠٥، ٥٩-٧١).

نظرا لأن معتقدات الطفل قد تؤثر على سلوكه الإيثاري وتجعله قلقا بشأن إمكانية تعديل سلوكه وتغيير نظرة الآخرين له، لذلك يجب بذل الجهد في تغيير تلك المعتقدات وقد يتطلب الأمر إشراك الوالدين والمعلمين في مساعدة الطفل على اكتشاف هذه المعتقدات وتعديلها، ومن أمثلة هذه المعتقدات المرتبطة بالسلوك الإيثاري:

١- أنا غير محبوب من الآخرين،لذلك لن أساعدهم.

٢- أنا غير مسئول عن أحد لأنني مازلت طفلا.

٣- أنا لست طفلا طيبا، ولا آمل في أن أفعل ما هو خير.

٤- كوني غير محبوب في الحاضر يعني أنني سأكون غير محبوب طول العمر.

تحدي المعتقدات الهدامة:

الخطوات الملائمة لتعديل المعتقدات الهدامة لدى الأطفال يمكن حصرها في الآتي:

١- إعادة تصورات الطفل عن المعتقد الهدام.

٢- مساعدة الطفل على اختبار مصداقية المعتقد. ومثال ذلك: ما الأدلة على أنك غير محبوب من الجميع؟، وهل معنى الجميع في نظرك يشمل الأب والأم والمعلم والإخوة ؟. أم تقصد بالجميع أشخاصا غيرهم؟.. . في حالة ارتباط المعتقد بالوالدين أو الإخوة أو المعلم يجب

إشراكهم أو إشراك من ينوب عنهم في البرنامج الإرشادي لتغيير المعتقد. إما إذا كان المعتقد نابعا من الطفل يكون التركيز على شرح منطق الطفل في التفكير ثم يتم تعديله.

٣- تنمية وعي الطفل بالمعلومات التي لا يكون لديه القدرة على اكتشافها بنفسه.

٤- مساعدة الطفل على قبول مسئوليته الشخصية عند تبني هذا المعتقد.

٥- مساعدة الطفل على اكتشاف بدائل هذا المعتقد، ومثال ذلك: أنا غير محبوب من الآخرين، لكن إذا ساعدتهم يمكن أن أكسب حبهم. مع ملاحظة أنه عند القيام بتحدي معتقدات الطفل الهدامة يلزم احترام مشاعره وعدم التشكيك فيها وأن يتم التغيير بخطوات متدرجة.

فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

عند استخدام نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي تستخدم فنيات أساسية خاصة بالنظرية وفنيات أخرى انتقائية من نظريات أخرى. ومن هذه الفنيات:

(١) الفنيات المعرفية Cognitive Techniques

وهي الفنيات التي تهدف إلى تحدي المعتقدات الهدامة وتعديلها إلى معتقدات بناءة، ومنها:

أ- **المجادلة أو دحض الأفكار Disputing:** وتهدف إلى إقامة حوار منطقي ملائم لمستوى تفكير الطفل حول معتقداته الهدامة مع عدم إغفال الانفعالات المصاحبة للمعتقد.

ب- **اتخاذ النموذج Modeling (النمذجة):** وتقوم إجراءاته بأن يطلب من المسترشد تخيل شخص ما يعرفه أو قرأ عنه يقوم بتقديم المساعدة لأشخاص يعرفهم وأشخاص لا يعرفهم دون انتظار منهم رد الجميل، ويفضل أن يكون المرشد على دراية بهذه الشخصيات، ويمكن أن يستخدمه كمرجع في الجلسات الإرشادية.

جـ- **الواجب المنزلي المعرفي Cognitive Homework:** تتم إجراءات هذه الفنية بإعطاء تكليفات للمسترشد بتنفيذها في المنزل بمفرده أو بمساعدة أفراد الأسرة نظرا لأن الفترة الزمنية بين الجلسات هامة جدا في رصد المثيرات التي لم يتعرض لها المسترشد في الجلسة وأيضا في اختبار ما تم تعلمه في الجلسة.

د- **لعب الدور Role Playing:** وتقوم هذه الفنية بأن يطلب من المسترشد أداء دوره المتوقع منه في الواقع ويقوم عضو آخر أو المرشد النفسي بتقمص دور متلقي المساعدة ويستمر هذا الدور لمدة من (١-٥) دقائق ثم يتم سؤال المسترشد عن أفكاره وانفعالاته وما يرغب في تكراره أو تغييره، وبعد المناقشة يمكن تحديد المعتقدات الهدامة واستبدالها بمعتقدات بناءة.

(٢) الفنيات السلوكية: من هذه الفنيات التي تلائم الدراسة الحالية:

أ- **التعزيز Reinforcements:** ومن خلالها يتم تقديم أشياء محببة (مادية - معنوية) للمسترشد بهدف تقوية الاستجابة الجيدة.

ب- **التدريب على المهارات الاجتماعية Skill Training:** ومن خلالها يتم تشجيع المسترشد على أداء السلوكيات المطلوبة سواء في ورش عمل أو في الحياة الواقعية.

النظرية الثانية: التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

تنسب نظرية التعلم الاجتماعي إلى "ألبرت بندورا Albert Bandura وجوليان روتر Julian Rotter وسوف نختار اتجاه "ألبرت بندورا" عند تصميم البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية نظرا لأن مفاهيمه النظرية والفنيات القائمة عليها تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية. ويعرض الباحث ملخصا لهذه النظرية كالآتي:

١- الحتمية المتبادلة: Reciprocal Determinism:

يرى بندورا "أن السلوك الإنساني يعود إلى الحتمية المتبادلة التي " تتضمن عوامل بيئية ومعرفية وسلوكية، كما أن العمليات ذات العلاقة بالذات تلعب دورا رئيسيا في السلوك. ومفهوم الذات عند "بندورا" لا ينظر إليه كعامل نفسي يتحكم في السلوك ولكن ينظر إليه من خلال مصطلح النظام الذاتي ويعني به المفاهيم والتركيبات المعرفية التي تشكل أرضية للإدراك والتقييم وتنظيم السلوك (باربرا أنجلز، ترجمة فهد وليم، ١٩٩١، ٣٦٤-٣٦٥).

في ضوء مفهوم الحتمية المتبادلة للسلوك لا يكفي الطفل أن يتعرض لمواقف تتطلب المساعدة حتى يستجيب لسلوك المساعدة، ولكن تتحدد استجابة الطفل بمعتقداته وتوقعاته، ونستدل على معتقدات الطفل من فهمه للسلوك الإيثاري واتجاهاته نحو مستحق المساعدة وغيرها، كما نستدل على توقعاته من فهمه للنتائج المترتبة عن المساعدة مثل "تخفيف آلام الآخر، والشعور بالسعادة نتيجة ذلك، وغيرها". المعتقدات المعرفية لدى الطفل تحدد له أي المثيرات البيئية يدركها ويحدد قيمتها، وكيف يتصرف بناء عليها، أيضا تتيح له التخمين بمجموعة من السلوكيات مثل:

- المواقف التي يقدم فيها المساعدة، وهذه تمثل الجانب البيئي.
- الأشياء التي يفضلها عند تقديم المساعدة (مادة/معنويات)، وهذه تمثل الجانب المعرفي.
- الطريقة التي تقدم بها المساعدة، وهذه تمثل الجانب السلوكي.

التأثير النسبي للعوامل الثلاثة المتفاعلة والمتشابكة يختلف باختلاف الأفراد والأوضاع والمواقف، ومن غير المجدي البحث في عامل وترك العاملين الآخرين، وعند تصميم البرنامج الإرشادي يجب أن يتضمن الجوانب الثلاثة، البيئة، المعرفة، السلوك، مع تدارك التأثير النسبي لها في المدرسة والمنزل والحياة العامة، وعند التعامل مع الكائنات الحية أو الأشياء غير الحية.

٢- فعالية الذات: Self Efficacy

"فعالية الذات من المفاهيم الهامة في نظرية التعلم الاجتماعي لـ"بندورا" وهو يمثل ميكانيزم معرفي يمكن من خلاله إحداث تغيير في السلوك، وفعالية الذات تقوم أولا على معرفة

الذات، لأن هذه المعرفة تساعد في تحديد طاقة العمل اللازمة لإتمام السلوك والتعرف على البدائل المتاحة لاختيار أفضلها وأيسرها وتحديد العقبات لمواجهتها. مع التسليم بأن الشخص عندما يواجه الموقف ويحسن التصرف فيه يصبح أكثر ثقة بنفسه ويؤدي سلوكيات كان يخشاها أو يتجنبها من قبل. ويوجد في نظرية "بندورا" ما يعرف بفعالية الذات المدركة Perceived Self Efficacy وتعرف بأنها أحكام الناس عن قدراتهم في فعل شيء لتحقيق نتائج مرغوبة، وفي هذا الإطار يتم التمييز بين توقعات الفعالية وتوقعات النتيجة، فتوقعات الفعالية معناها أن الشخص يقتنع بأنه يستطيع أداء سلوك ما. أما توقعات النتيجة فمعناها أن الشخص يقتنع أن سلوكا معينا سيؤدي إلى نتيجة معينة. (Bundura 1986: 391).

في ضوء مفهوم فعالية الذات لدى "بندورا" نشير إلى بعض الأفكار التي تعين على فهم السلوك الإيثاري وتنميته:

- في ضوء ما يُعرف بتوقعات الفعالية وتوقعات النتيجة، قد نجد الطفل يعرف أن سلوك المساعدة يخفف آلام الآخر ويحقق سعادته ولكنه لا يعرف كيف يقوم بهذا السلوك.
- أحكام فعالية الذات تؤثر في أداء السلوك وتكراراه، فالطفل إذا اعتقد أن مطالب المساعدة تتجاوزر قدراته وإمكانياته امتنع عن سلوك المساعدة.
- الذين لديهم شعور قوي بالفعالية في موقف ما سيوجهون انتباههم وجهودهم لمتطلبات الموقف وقد يتحملون الكثير في سبيل إنجاز السلوك. ومن الأمثلة على ذلك: الطفل الذي يجد صديقه في محنة ويحتاج إلى المساندة العاطفية والمساعدة المالية، ويدرك أنه يستطيع مساعدته سوف يقوم بمساعدته، حتى لو تطلب منه الأمر تكرار المساعدة على فترات طويلة.
- إدراك الطفل لفعاليته يعتبر مرشدا للأداء. فالذي لديه إدراك عال بالنجاح سيبصر سيناريوهات النجاح والذي لديه إدارك عال بالفشل سيبصر سيناريوهات الفشل. من هنا يأتي دور المرشد النفسي في تغيير سيناريوهات الفشل من خلال علاقته المباشرة بالطفل أو عن طريق أشخاص مهمين للطفل مثل: الوالدين والمعلم.

عوامل تنمية فاعلية الذات في الإرشاد النفسي: ومن أهمها ما يلي:

(أ) الإنجازات الآدائية: Performance Accomplishment

وهي تتكون من خبرات النجاح والفشل في الماضي، ويستطيع المرشد النفسي إعطاء خبرات حقيقية حول طبيعة المواقف والأداءات المناسبة لها، حتى يتم إعادة التقدير المعرفي لهذه الإنجازات فيتم التأكيد على الإنجازات الناجحة وإعطاء بدائل مناسبة للإنجازات غير الناجحة. ويتم معالجة الإنجازات الأدائية من خلال فنيتي النمذجة المشتركة والتوجيه الذاتي:

١-**النمذجة المشتركة:** من خلالها يتم تقديم نموذج لسلوك ما ثم يقوم المسترشد بأداء هذا السلوك، وقد تكون النمذجة رمزية إذا تم عرض نموذج تخيلي يقوم بالسلوك المطلوب

تعلمه، ومن خلال النمذجة تنمو لدى الطفل توقعات أفضل فيما يتعلق بالنجاح والفشل ويتم تعزيز السلوك، فهي بذلك تعتبر مرجعا للطفل عندما يفكر ويفعل.

٢-**التوجيه الذاتي: Self Instructed**: ويستخدم كفنية مع النمذجة المشتركة، ومن خلاله يتم تقييم الاستجابة ومع مرور الوقت يتم تثبت الاستجابات الصحيحة وخفض الخاطئة.

(ب) تقديم خبرات بديلة: Vicarious Experience

باستخدام فنية النمذجة وعمل مقارنات اجتماعية يمكن مشاهدة أشخاص آخرين يؤدون الفعل المطلوب تعلمه، ومن خلال المشاهدة تتولد توقعات جديدة بإمكانية أداء الفعل نفسه إذا كان تعلمه لأول مرة أو يمكن تحسينه إذا تم تعلمه من قبل ولم يؤد بالدرجة المطلوبة.

(جـ) الإقناع اللفظي: Verbal Persuasion

عن طريق الإقناع اللفظي يتم تقديم اقتراحات ونصائح وتفسيرات، ومن خلالها يتم إقناع الطفل بأنه يستطيع تقديم المساعدة بطريقة معينة وفي موقف معين، ومن المحتمل أن يكون الإقناع اللفظي في اتجاه إقناع الطفل بأنه لا يستطيع أداء هذا الفعل بهذه الطريقة في موقف ما. ويذكر"بندورا" أن جدوى الإقناع تعتمد على مصداقية المرشد النفسي وثقة المسترشد فيه وخبرات المرشد النفسي. ومن معوقات الإقناع اللفظي وجود اعتقاد مسبق لدى المسترشد بأنه لا يستطيع فعل ما يطلب منه.

(د) التعلم عن طريق الملاحظة:

يشير "بندورا" إلى أن معظم السلوك الإنساني متعلم باتباع نموذج أو مثال حي وواقعي. وعن طريق ملاحظتنا للآخرين نطور فكرة عن كيفية أداء سلوك ما. كما أن المحاكاة أو القدوة تقلل المدة المطلوبة لتحقيق التعلم. وتساعد في إزالة النتائج غير السارة، والتعلم عن طريق الملاحظة قد يتضمن سلوكيات جديدة، وعندما يتعلم الملاحظ من أخطاء القدوة فلا يكررها ويتعلم من نجاحاته فيكررها؛ يكون في هذه الحالة قد تجاوز مرحلة التقليد (باربرا انجلر، ترجمة فهد وليم، ١٩٩١، ٣٦٦-٣٦٧) يضاف إلى ما سبق أن التعلم بالنموذج يتأثر بعوامل ثلاثة وهي: خصائص النموذج وخصائص الملاحظ. والنتائج المترتبة. كما أن عملية التعلم بالملاحظة محكومة بعدة عمليات منها: الانتباه لسلوك القدوة وعملية التذكر لأقوال وأفعال النموذج والتنظيم المعرفي للاستجابة ودافعية المسترشد للتعلم.

(٣) المهارات الاجتماعية Social Skills

المهارات الاجتماعية تقوم على أسس ومبادئ نظرية التعلم الاجتماعي وهي أحد الطرق الإرشادية الفعالة في تعلم وتحسين السلوك الإيثاري، وتعرف بأنها "قدرة الطفل على التعاطف مع الآخرين والمبادأة في تقديم المساعدة وضبط الانفعالات بما يتناسب مع الموقف، وتعتمد هذه الطريقة على دمج الأطفال معا أو دمجهم مع الكبار في مواقف تعليمية يتم من خلالها تعلم

سلوكيات جديدة مقبولة "، وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي لدى "بنـدورا" علـى دور العوامـل الاجتماعية مثل الملاحظة والنمذجة في تعلم المهارات الاجتماعية. (باترسون، ترجمـة عبـد العزيز الفقي، جـ١، ١٩٩٢: ٣٩٨).

(٤) مكونات المهارات الاجتماعية:

تتكون المهارات الاجتماعية من ثلاثة مكونات رئيسية هي:

أ- العناصر التعبيرية، وتتكون من السلوك اللفظي والسلوك غير الفظي.

ب-العناصر الاستقبالية (الإدراك الاجتماعي) وتتضمن استقبال الرسالة، ويتوقف هذا على قوة الانتباه والذكاء الاجتماعي (يظهر في مدى فهم الموقف).

جـ- التوازن الانفعالي، ويتضمن معرفة توقيت الاستجابة ونمط السلوك الملائم. (Bellach, et al, 1985, 230).

وتوجد ثلاث إجرءات مهمة للتدريب على المهارات الاجتماعية وهي:

أ- مساعدة الطفل على اكتساب أفكار واضحة عن مكونات السلوك الاجتماعي التكيفي.

ب- مساعدة الطفل على اكتشاف طريقة استخدام المهارات الاجتماعية.

جـ- مساعدة الطفل على تعميم المهارات المتعلمة لكي يـستطيع ممارسـتها فـي المواقـف الاجتماعية المختلفة.

(٥) مجالات المهارات الاجتماعية:

توجد ثلاث مجالات كبرى تحتاج إلى مناقشة عنـد تـدريب الطفـل علـى المهـارات الاجتماعية وهي:

أ- تحديد المشاعر والتعبير عنها. ب- التواصل مع الآخرين.

جـ- إدارة الذات (كاترين جيلدرد، دافيد جيلدرد، ترجمة سميرة أبو حـسن، ٢٠٠٥، ٣٤٦-٣٤٧)، وسوف نتناول هذه العوامل وننفذها أثناء الجلسات الإرشادية.

رابعا: المستفيدون من البرنامج الإرشادي الانتقائي:

في ضوء أهداف الدراسة والتصميم التجريبي يكون المستفيدون هم فئـة الأطفـال فـي مرحلة الطفولة المتأخرة، وآباء ومعلمي بعضهم ، ونشير إلى خصائص الأطفال والمؤشـرات الدالة على وجود قصور في السلوك الإيثاري لديهم، وإكسابهم المهارات الاجتماعية المرتبطـة بالسلوك الإيثاري بالإضافة إلى أدوار الوالدين والمعلمين في تنمية سلوكهم الإيثاري.

١- عينة الأطفال:

أ- خصائص الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة:

المرحلة العمرية التي يتم اختيار عينة الدراسة منها هي الطفولة المتأخرة (٩-١٢) عاما، وهذه المرحلة تمثل نهاية مرحلة الكمون وبداية المرحلة التناسلية Latency Stage عند "فرويد" وأهم

ما يميزها نمو الأنا الأعلى، كما أنها تمثل نهاية مرحلة السيطرة عند إريكسون (٦-١١) عاما وبداية مرحلة الذات المتميزة (١١-١٨) عاما حيث يصبح الطفل قادرا على المشاركة الاجتماعية داخل نطاق الأسرة وخارجها، وتساهم العلاقات بين الوالدين والمعلمين والطفل دورا هاما في تعلم السلوكيات الإيجابية، وفي المرحلة التالية يستطيع الطفل التعبير عن ذاته والتفكير في مستقبله بطرق مختلفة.

وتعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة هامة وحساسة في تلقين الطفل آداب السلوك الاجتماعي، وينظر الأطفال إلى الكبار على أنهم قدوة ولذلك يقلدونهم في سلوكهم، ويشعر الأطفال بالصدمة حينما يجدون تناقضات في سلوك الكبار، والطفل في هذه المرحلة لديه استعداد لأن يعطي لكل من يحبه. ويبدأ في فهم الفروق الطبقية والاقتصادية. ولذلك قد يتكون لديه الشعور بالاستعلاء أو الدونية. ويشارك الطفل في الألعاب الجماعية ويكون لديه استعداد للتنازل عن جزء من حقوقه من أجل الغير ولذلك ينمو لديه النمو الاجتماعي، وتعلم الطفل دوره كعضو في جماعة يجعله يتعلم احترام القوانين والقواعد وتحمل المسئولية وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يميز بين الاشخاص ليس على أساس خصائصهم الجسمية كما سبق ولكن على أساس خصائصهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

ب- المجالات التي تسهم في النمو الاجتماعي:

من أهم المجالات التي تسهم في النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتاخرة ما يلي:

١- **المدرسة:** من خلال علاقة الزملاء ببعضهم البعض وعلاقتهم بالمعلمين، وتوقعات المعلمين للتلاميذ وتشجيعهم على السلوكيات الإيجابية، وتعزيزها، مع ملاحظة أن تأثير المعلم قد يكون إيجابيا أو سلبيا.

٢- **المنزل:** من خلال المناخ الأسري الدافئ والمساندة الوالدية واتباع أساليب تنشئة اجتماعية إيجابية وتقبل الأبناء.

٣- **جماعة الأقران:** من خلال شدة التعلق بالأصدقاء في هذه المرحلة، فيمكن أن تساهم الجماعة في تشكيل سلوك العضو بدرجة عالية. فالطفل من خلال هذه الجماعة يحاول أن يكتشف ذاته ويدعمها. ويكتسب العضو من الجماعة المعايير والسلوكيات المختلفة.

(جـ) المؤشرات الدالة على وجود قصور في السلوك الإيثاري لدى الأطفال

من المؤشرات الدالة على وجود قصور في مهارات السلوك الإيثاري ما يلي:

١- وجود صعوبة في التنبؤ بما يحتاجه الآخرون.

٢- إساءة فهم الدلائل والإشارات الدالة على أن الآخرين في حاجة إلى مساعدة.

٣- قصور في أداء السلوكيات المطلوبة والتي تلقى الاستحسان والتقبل الاجتماعي.

٤- قصور في الضبط الانفعالي عندما يقدمون المساعدة للآخرين.

(د) التدريب على المهارات الاجتماعية لتنمية السلوك الإيثاري

الطفل الذي لديه مهارات اجتماعية جيدة يمكنه تقديم المساعدات المختلفة للآخرين، وعندما يكون هناك قصور في مهارات الطفل فقد يرجع ذلك إلى عوامل منها: سوء القدوة أو أن الطفل قد تعرض لصدمات انفعالية أدت إلى تشويه صورة الذات لديه وانخفاض تقديره لذاته، أو أن الطفل تعلم معتقدات هدامة جعلته يفقد الثقة في نفسه أو في الآخرين أو هما معا، مما جعله يحجم عن تقديم المساعدة، من هنا كان من الضروري تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية الخاصة بسلوكيات المساعدة.

٢- عينتا الآباء والمعلمين:

يوجد تأكيد في مجال علم النفس الاجتماعي على أن الوالدين والمعلمين لهم أدوار هامة في إكساب الأبناء القيم المرتبطة بالسلوك الإيثاري وتهيئة الظروف لممارسة هذا السلوك وتنميته. فإذا اهتموا بإعطاء الأطفال التفسيرات الوجدانية العقلية المرتبطة بالسلوك الإيثاري وإذا كانوا قدوة لهم، فإن الأطفال سيصبحون قادرين على ممارسة السلوك الإيثاري في السن المبكر. ويوجد تأكيد آخر على أن إعطاء الحب للأبناء في الصغر يجعل الطفل مستعدا لأن يعبر عن مشاعره ويفهم مشاعر الآخرين، وعندما تتسع دائرة علاقاته الاجتماعية يمكن أن يمنح الحب للآخرين ويمكن أن يتعاطف معهم وأن يساعدهم.

من خلال التنشئة الاجتماعية في المنزل والمدرسة يمكن استدخال ثقافة المساعدة للأطفال وإبراز أهميتها وآثارها على الشخص وعلى الآخرين، وفي دراسة أمنية مختار (١٩٩٣) تناولت الطرق الفعالة في إكساب الأطفال السلوك الإيثاري، وقد حصرت هذه الأساليب في : تنشئة الطفل، تبادل الخبرات، تغيير الاتجاهات نحو سلوك المساعدة واستخدام التوصيف (بمعنى عزو الصفات الإيجابية للطفل). ونشير في هذا الجزء إلى بعض الموضوعات في هذا الاتجاه وهي: اتجاهات الوالدين والمعلمين غير السوية، تهيئة الوالدين والمعلمين للتغيير، الطرق الإرشادية لتدريب الوالدين والمعلمين.

أ- اتجاهات الوالدين والمعلمين غير السوية:

في ضوء أدبيات التنشئة الاجتماعية يمكن الاستدلال على اتجاهات الوالدين والمعلمين غير السوية التي تقلل من اكتساب وممارسة السلوك الإيثاري في الآتي:

١- التسلط: ويتمثل في الوقوف أمام ميل الطفل ورغبته في تقديم المساعدة.

٢- الإهمال: ويتمثل في عدم تشجيع الطفل على السلوك الإيثاري أو عدم إثابة الطفل عند القيام بمساعدة الآخرين.

٣- التذبذب: ويتمثل في عدم الاتفاق بين الوالدين والمعلمين حول المواقف التي تتطلب المساعدة والسلوكيات المناسبة لها.

٤- التفرقة: ويتمثل في عدم المساواة بين الأطفال عند تشجيعهم على السلوك الإيثاري أو تقييم السلوك الإيثاري ويكون ذلك بسبب بعض العوامل مثل الجنس، أو الذكاء، وغيرها.

٥- اتجاهات أخرى تخص الوالدين ومنها: اتجاه الحماية الزائدة، ويتمثل في عدم إعطاء الطفل فرصة للقيام بسلوك المساعدة، أو قيام الوالدين بسلوك المساعدة نيابة عن الطفل.

٦- التدليل: ويتمثل في تشجيع الطفل على إشباع حاجاته دون الاهتمام بحاجات الآخرين.

٧- إثارة الألم النفسي: ويتمثل في إشعار الطفل بالذنب عندما يأتي بسلوك مخالف لتوقعاتهم.

عند وجود اتجاه أو أكثر من الاتجاهات غير السوية السابقة يكون مهمة المرشد النفسي مساعدة الوالدين والمعلم على تعديل هذه الاتجاهات وتبصيرهم باتجاهات سوية تتمثل في:

١- مساعدة الطفل على تقبل ذاته وتقبل الآخرين.

٢- مساعدة الطفل على فهم حقوقه وواجباته.

٣- منح الطفل فرصا مناسبة للانفتاح على الآخرين واكتساب الخبرات الحياتية.

٤- تدريب الطفل على المبادأة في أقواله وأفعاله.

٥- مساعدة الطفل على اكتساب الضمير الاجتماعي من خلال تدريبه على الأخذ والعطاء.

(ب) تهيئة الوالدين والمعلمين للتغيير:

يمثل الاستعداد أو التهيؤ للتغيير أمرا مهما قبل تدريب الوالدين والمعلمين على مهارات السلوك الإيثاري، مع الوضع في الاعتبار أن التدريب قد يكون غير فعال أو غير ملائم في ظروف استثنائية ومنها: عدم اقتناع الوالدين والمعلمين بجدوى تعليم الأطفال السلوك الإيثاري أو وجود مشكلات في الأسرة أو المدرسة تستنزف طاقة الوالدين والمعلمين ولا تسمح لهم بالتفرغ لتدريب الطفل على السلوك الإيثاري، وقد يكون لديه تاريخ مرضي يجعل اهتمامات الوالدين والمعلمين متجهة نحو صحته وتحصيله الدراسي أكثر من الاهتمام بتعليمه السلوك الإيثاري.

(جـ) دور المرشد النفسي في تهيئة الوالدين والمعلمين للتغيير:

يمكن تهيئة الوالدين والمعلمين للتغيير من خلال السلوكيات الآتية:

١- التعاون بصورة نشطة مع الوالدين والمعلمين، ويتضمن هذا التعاون شرح المكون المعرفي للسلوك الإيثاري والخيارات الإرشادية المناسبة لتنميته وبدائل الاستجابات المناسبة التي تتم في المنزل أو المدرسة أو البيئة الخارجية مع التركيز على المهارات الاجتماعية.

٢- التعامل مع مقاومة الوالدين والمعلمين والتي تنتج عن معتقداتهم بعدم جدوى تعليم السلوك الإيثاري للأطفال في هذا العمر الزمني أو عدم جدوى السلوك الإيثاري في الظروف الحالية. ويجب على المرشد أن يقضي الوقت الملائم للتأكد من أن الوالدين والمعلمين لديهم إحساس بالمسئولية تجاه المشكلة. وتستخدم فنية إعادة تشكيل البناء المعرفي لمساعدتهم على رؤية دورهم في تنمية السلوك الإيثاري بطريقة أفضل.

٣- اختيار الطرق الإرشادية المناسبة لتدريب الوالدين والمعلمين ومنها: ترك وقت كاف للوالدين والمعلمين لمناقشة همومهم ومشكلاتهم الخاصة. والتفسير التوجيهي أو التعليمي لشرح طرق التدريب على المهارات الاجتماعية ثم نقلها إلى الأطفال لتنمية السلوك الإيثاري لديهم عن طريق التعلم بالنمذجة، ولعب الدور، ثم يقومون بعد ذلك بالتطبيق في البيئة الواقعية.

خامسا: مصطلحات الدراسة

يعرض الباحث لمصطلحي الدراسة كالآتي:

١- السلوك الإيثاري Altruism

السلوك الإيثاري سلوك إنساني اجتماعي إيجابي يقوم به شخص ومؤداه التعاطف مع الآخر والاهتمام به ومساعدته في الحالات التي تستحق المساعدة مع احترام مشاعره وظروفه، ولا يوجد توقع لدى مقدم المساعدة من تحقيق فائدة مقصودة تعود عليه سوى "تخفيف آلام متلقي المساعدة وتحقيق سعادته، وتتأثر الاستجابة الإيثارية بالعوامل الانفعالية والمعرفية والأخلاقية والمهارية لمقدم المساعدة، ويمكن أن نستدل على السلوك الإيثاري في المدرسة والمنزل وفي الحياة العامة وعند التعامل مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية.

٢- البرنامج الإرشادي الانتقائي Eclectic Counseling Program

البرنامج الإرشادي الانتقائي هو مزيج من الأهداف الخاصة بتنمية السلوك الإيثاري لدى الأطفال والاستراتيجية القائمة على نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي والفنيات التي تقوم عليها والاستراتيجية القائمة على نظرية التعلم الاجتماعي والفنيات التي تقوم عليها أيضا والتصميم البحثي القائم على المجموعات التجريبية الثلاث ومحتوى البرنامج بما يتضمنه من معارف وعمليات عقلية وأنشطة ومهارات والإجراءات التنظيمية لتنفيذ البرنامج (الفترة الزمنية، المكان) والمشاركين في البرنامج (الآباء والمعلمين) وإجراءات تنفيذ البرنامج وتقويمه على مراحل ثلاث (القياس البعدي الأول، القياس البعدي الثاني، القياس التتبعي).

سادسا: إجراءات اختيار عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ثلاث عينات، عينة من الأطفال وعينة من الآباء وعينة من المعلمين، ونشير إليها كالآتي:

١- عينة الدراسة من الأطفال:

يعد مجتمع تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس إدارة غرب مدينة الزقازيق (محافظة الشرقية) المجتمع الأصلي للعينة، وقد طبقت أدوات الدراسة على عينة استطلاعية بلغ حجمها (٣٠٠) تلميذ وتلميذة (١٣٠ ذكور، ١٧٠ إناث) وبعد استيفاء شروط التجانس والضبط التجريبي

والحصول عل موافقات الانضمام للبرنامج الإرشادي من الأطفال والآباء والمعلمين بعد هذه الخطوات وصل حجم العينة التجريبية ٣٥ طفلا (١٧ ذكور، ١٨ إناث). وكانوا يمثلون ثلاث مدارس بغرض الضبط التجريبي.

٢- عينة الدراسة من الآباء والمعلمين

بهدف قياس تأثير اشتراك الآباء والمعلمين (من الذكور فقط) في تنمية السلوك الإيثاري لدى الأطفال، وبغرض الضبط التجريبي تم الاتصال بآباء أطفال المجموعتين التجريبيتين (الثانية والثالثة)، وقد وافق على الاشتراك جميع آباء الأطفال .

أما بالنسبة لعينة المعلمين فقد تم الاتصال بالمعلمين الذين يدرسون لتلاميذ المجموعة الثالثة وقد وافق على الاشتراك (٥) فقط (٢ يدرسون لفصول التلاميذ و٣ يدرسون لفصول التلميذات).

ويوضح جدول (١) الشكل النهائي لعينة الدراسة موزعين على مجموعات تجريبية ثلاث.

جدول (١) بيانات وصفية لعينة الدراسة

	ذكور	إناث	آباء	معلمين
المجموعة التجريبية الأولى	٦	٧	-	-
المجموعة التجريبية الثانية	٦	٦	١٢	-
المجموعة التجريبية الثالثة	٥	٥	١٠	٥
المجموع	١٧	١٨	٢٢	٥

٣- التجانس بين المجموعات التجريبية من الأطفال:

راعى الباحث تحقيق قدر من التجانس بين المجموعات التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي من خلال مجموعة شروط هي:

أ- تم اختيار عينة الدراسة (من الأطفال) في العمر الزمني (١١-١٢) وهم من تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد تم مراعاة التجانس في العمر الزمني نظرا لأنه من العوامل الهامة عند تكوين مجموعات إرشاد الأطفال أكثر من مراعاته عند تكوين مجموعات إرشاد الكبار، لأنه يعكس مستوى النضج الاجتماعي لدى الأطفال.

ب-تم اختيار عينة من الجنسين: حيث أوضحت نتائج بعض الدراسات بعدم وجد فروق بين الجنسين ووأضحت دراسات أخرى وجود فروق بينهم. والدراسة الحالية تختبر هذا الفرض، كما أن إرشاد الأولاد والبنات سويا خاصة في مرحلة الطفولة المتأخرة قد يزود الباحث بفرص التعامل مع السياقات المختلفة للسلوك الإيثاري.

جـ- كان من شروط تجانس أفراد العينة التجريبية من الأطفال التجانس في مستوى السلوك الإيثاري وفي القدرات العقلية والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، وقد أجريت معاملات إحصائية بطريقة تحليل التباين البسيط لكل متغيرمن المتغيرات الثلاثة كالآتي:

١- التجانس في متغير السلوك الإيثاري:

تم اختيار أفراد العينة التجريبية من الأطفال الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس السلوك الإيثاري: وكان محك اختيار الدرجات في كل بعد كالآتي: الدرجة من (١٠) فأقل للبعدين الأول (السلوك الإيثاري في المدرسة) والثاني (السلوك الإيثاري في المنزل)، الدرجة (١١) فأقل للبعد الثالث (السلوك الإيثاري في الحياة العامة)، والدرجة (٩) فأقل للسلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية. وهذه الدرجات تشير إلى مستوى أقل من المتوسط، في ضوء تحديد المستويات المتدرجة للسلوك الإيثاري بطريقة الإعشاريات لكل بُعد من أبعاد المقياس. كما يظهر في جدول (٢) .

جدول (٢) النتائج النهائية لتحليل التباين البسيط للمجموعات التجريبية الثلاث (من الأطفال) في متغير السلوك الإيثاري

أبعاد مقياس السلوك الإيثاري	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد الأول: السلوك الإيثاري في المدرسة	بين المجموعات	٣,٦٥	٢	١,٨٣	١,٠٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٦,٢٤	٣٢	١,٧٥		
البعد الثاني: السلوك الإيثاري في المنزل	بين المجموعات	٢,٩٧	٢	١,٤٩	٠,٨٩٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٣,٣٢	٣٢	١,٦٧		
البعد الثالث: السلوك الإيثاري في الحياة العامة	بين المجموعات	٢,٣٨	٢	١,١٩	٠,٦١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٦١,٦٢	٣٢	١,٩٣		
البعد الرابع: السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	بين المجموعات	٥,٢٨	٢	٢,٦٤	٠,٩٨٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٥,٤٦	٣٢	٢,٦٧		

يتبين من جدول (٢) أن قيم (ف) غير دالة إحصائيا في جميع أبعاد مقياس السلوك الإيثاري مما يدل على تجانس أفراد العينة في هذا المتغير.

٢- التجانس في متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي

تم اختيار أفراد العينة التجريبية من المستوى فوق المتوسط ويمثله مدى الدرجات من (٥١-٦٠) في البعدين الاجتماعي والاقتصادي ومدى الدرجات من (٩٨-١٠٥) في البعد الثقافي على مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي محمد بيومي خليل(٢٠٠٠) وكانت النتائج كما في جدول (٣).

جدول (٣) النتائج النهائية لتحليل التباين البسيط للمجموعات التجريبية الثلاث (من الأطفال) في متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

أبعاد مقياس السلوك الإيثاري	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الاجتماعي	بين المجموعات	٥,٣٩	٢	٢,٧٠	٠,٤٤٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٣,٥٨	٣٢	٦,٠٥		
المستوى الاقتصادي	بين المجموعات	٧,٨٦	٢	٣,٩٣	٠,٤٦٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٩	٣٢	٨,٤١		
المستوى الثقافي	بين المجموعات	١٥,٣٦	٢	٧,٦٨	٠,٤٤٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٥٥	٣٢	١٧,٣٤		

يتبين من جدول (٣) أن قيم (ف) غير دالة إحصائيا في أبعاد مقياس المستوى الاجتماعي والمستوى الاقتصادي والمستوى الثقافي مما يدل على تجانس أفراد العينة في هذا المتغير.

٣- التجانس في متغير القدرات العقلية:

لتحقيق التجانس في متغير القدرات العقلية تم اختيار مدى الدرجات من (٥٠-٥٥) على مقياس القدرات العقلية للأعمار الزمنية من (٩-١١) (فاروق عبد الفتاح ١٩٨٤) وهذه الدرجات يقابلها نسب ذكاء انحرافية من (١١٢-١١٨). وكانت النتائج كما في جدول (٤)

جدول (٤) النتائج النهائية لتحليل التباين البسيط للمجموعات التجريبية الثلاث (من الأطفال)في متغير القدرات العقلية.

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القدرات العقلية	بين المجموعات	١,٠٢٨	٢	٠,٥١٤	٠,٠٦٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٥,١٤	٣٢	٨,٢٨٥		

يتبين من جدول (٤) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا في متغير القدرات العقلية مما يدل على تجانس أفراد العينة في هذا المتغير.

سابعا: أدوات الدراسة

لغرض التجانس بين المجموعات التجريبية الثلاث تم استخدام مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي واختبار القدرات العقلية لأعمار (٩-١١) سنة، ولغرض قياس السلوك الإيثاري أعد الباحث مقياسا ونشير إلى المقاييس الثلاثة كالآتي:

١- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة (محمد بيومي خليل، ٢٠٠٠). يتضمن المقايس ثلاثة أبعاد:

الأول: المستوى الاجتماعي والذي يتضمن معلومات عن العلاقات الأسرية والوسط الاجتماعي وحجم الاسرة والمكانة الاجتماعية. **الثاني:** المستوى الاقتصادي والذي يتضمن المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة والتغذية والخدمات ..إلخ. **الثالث:** المستوى الثقافي والذي يتضمن معلومات عن الاهتمامات الثقافية واتجاهات الأسرة نحو العلم والثقافة، ويتكون البعد الثالث من (٥٠) عبارة تصحح في ضوء مقياس متدرج (دائما- أحيانا- نادرا)، تأخذ الدرجات (٣-٢-١) في العبارات الموجبة و(١-٢-٣) في العبارات السالبة). كما يعطى المفحوص درجة كلية للأبعاد الثلاثة.

وتتوزع الدرجة الكلية إلى مستويات وصفية (منخفض جدا، إلى مرتفع جدا). وعند تقنين المقياس استخدم طريقة الصدق التمييزي وقد تراوحت قيمة (ت) ما بين (١٢,٦- ٢٣,٨). كما استخدم طريقة إعادة الاختبار لحساب الثبات وتراوحت قيمة (ر) ما بين (٠,٩٢- ٠,٩٧)، وكلها قيم دالة إحصائيا عند ٠,٠١.

٢- اختبار القدرات العقلية لعمر (٩-١١) سنة (فاروق عبد الفتاح موسى، ١٩٨٥):

.يحتوى الاختبار على (٩٠) سؤالا مرتبة تصاعديا حسب درجة الصعوبة، وأمام كل سؤال خمسة اختيارات. يطلب من المفحوص اختيار الإجابة المطلوبة من الاختيارات الخمسة، ولذلك فأعلى درجة يمكن الحصول عليها (٩٠) وأقل درجة (صفر). وحُسب للاختبار نسب ذكاء انحرافية فمثلا الدرجة الخام ٢٠ يقابلها ٧٢، والدرجة ٧٠ يقابلها ١٣٨ وذلك في العمر الزمني ١١سنة. وقد صمم الاختبار لقياس مظاهر القدرة العقلية العامة في النجاح المدرسي والمجالات الأخرى خارج حجرة الدراسة. وتفسر درجات الأفراد على أنها مؤشرات على القدرة العقلية العامة أو الاستعداد الدراسي، ولحساب التقنين طبق الاختبار على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وقد تراوحت معاملات ثبات أسئلة الاختبار القدرات العقلية مستوى (٩-١١) سنة ما بين (٠,٤٨- ٠,٩٠)، وهي قيم دالة إحصائيا عند ٠,٠١.

٣- مقياس السلوك الإيثاري للأطفال:

أعد الباحث هذا المقياس لقياس سلوك الأطفال الإيثاري في المواقف الاجتماعية والحياتية في المدرسة والمنزل وفي الحياة العامة وأيضا سلوكياته مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية. ويتكون المقياس من أربعة أبعاد ويمثل كل بعد عشرة مواقف وكل موقف له أربع استجابات وكل استجابة تمثل شكلا ومستوى من السلوك الإيثاري كالآتي:

أ- **أبعاد المقياس:** يتكون المقياس من أربعة أبعاد وهي: **البعد الأول:** السلوك الإيثاري في المدرسة. **البعد الثاني:** السلوك الإيثاري في المنزل. **البعد الثالث:** السلوك الإيثاري في الحياة العامة: **البعد الرابع:** السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية.

ب- مستويات الاستجابة لكل موقف:

١- سلوك المساعدة ويأخذ (٣) درجات. ٢- سلوك المشاركة ويأخذ درجتين.

٣- التعاطف ويأخذ درجة. ٤- الأنانية وتأخذ (صفر).

ونظرا لأن كل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس يمثله عشرة مواقف وكل موقف يمثله أربع استجابات وتأخذ (٣، ٢، ١، صفر) فمعنى ذلك أن أعلى درجة في كل بعد هي (٣٠) وأقل درجة (صفر). وتشير الدرجة المرتفعة على أن استجابة المفحوص تتجه نحو السلوك الإيثاري وتشير الدرجة المنخفضة على أن استجابة المفحوص تتجه نحو سلوك الأنانية.

عينة تقنيين المقياس:

تم تقنين المقياس على عينة من الأطفال بلغ حجمها (٣١٠) من الجنسين (ذكور ١٥٠، إناث ١٦٠). واختيرت عينة التقنين من تلاميذ الصفين الخامس والسادس من المدارس الابتدائية بمدينة الزقازيق (محافظة الشرقية) وبعض القرى التابعة لها، وكان مدى العمر الزمني لعينة التقنين (١٠-١١) سنة.

صدق المقياس:

لحساب صدق المقياس استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي وطريقة صدق المحك وطريقة الصدق التمييزي كالآتي:

١- طريقة الاتساق الداخلي:

أ- بحساب الاتساق الداخلي للعبارة (الموقف) مع البعد الذي تنتمي إليه تبين أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦٠- ٠,٨٨) لدى الذكور وتراوحت ما بين (٠,٦٢-٠,٨٧) لدى الإناث وكانت جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

ب- بحساب الاتساق الداخلي للعبارة مع الدرجة الكلية للمقياس تبين أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦١- ٠,٨٤) لدى الجنسين وهي قيم دالة إحصائيا عند ٠,٠١.

٢- طريقة صدق المحك:

كان المحك الخارجي المستخدم في هذه الطريقة مع مقياس السلوك الإيثاري للأطفال هو قائمة السلوك الغيري والتي أعدها Ma and Leung (١٩٩١) (تعريب إيمان معاذ). والقائمة مصممة للحصول على تقدير كمي للسلوك الغيري وتم تقنينها على عينة من الأطفال أعمارهم ما بين (٦-١٢) عاما، وتتكون القائمة من (٢٢) فقرة تعكس السلوك الإيثاري ويجاب عنها بنعم أولا. وعبارات القائمة مصنفة في ثلاثة مقاييس فرعية (المساعدة، المشاركة، التعاطف).

بعد تطبيق كل من مقياس السلوك الإيثاري للأطفال (الجاري تقنينه) وقائمة السلوك الغيري، على عينة فرعية من عينة التقنين بلغ حجمها (٧٥) طفلا من الجنسين (ذكور ٣٥، إناث ٤٠) أشارت النتائج أن جميع قيم الارتباطات دالة إحصائيا عند ٠,٠١ وتبين أيضا أن قيم الارتباطات ترتفع عندما تُعامل درجات البعد بدرجات البعد المقابل له والذي يقيس الشيئ نفسه تقريبا، مثال على ذلك قيمة الارتباط لبعد سلوك المساعدة في المقياسين ٠,٨٠١ (لدى الذكور) تبين أيضا أن القيم الارتباطية لبعد الأنانية كانت سلبية في المقياسين مثال قيم الارتباط لبعد الأنانية مع سلوك المساعدة (- ٠,٦٦٥) لدى الذكور و (-٠,٥٥١) لدى الإناث.

٣- طريقة الصدق التمييزي:

لحساب الصدق التمييزي للمقياس تم تقسيم درجات عينة التقنين في ضوء الوسيط إلى مجموعتين (مرتفعة الدرجات ومنخفضة الدرجات) (درجة الوسيط مأخوذة من الدرجة الكلية لكل بعد) وكانت درجة الوسيط على الترتيب (البعد الأول ٢١، البعد الثاني ٢٢، البعد الثالث ١٨، البعد الرابع ١٩) وقد أشارت النتائج إلى أن قيم (ت) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وفي الحالات جميعها. وكانت لدى الذكور على الترتيب (٤,٩٢، ٥,٣١، ٥,٤١، ٦,٦٩) وكانت لدى الإناث (٤,٧٣، ٤,١١، ٦,٦٤، ٥,٨٤). وهذا يؤكد على فعالية كل بعد من أبعاد المقياس في التمييز بين مستويات السلوك الإيثاري.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بثلاث طرق وهي: معامل ألفا والتجزئة النصفية وإعادة الاختبار وكانت النتائج كما في جدول (٥):

جدول (٥) حساب ثبات مقياس السلوك الإيثاري

أسلوب الثبات / أبعاد المقياس	معامل ألفا		التجزئة النصفية				إعادة الاختبار	
			سبيرمان وبراون		جتمان			
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
المساعدة	٠,٧٦	٠,٧٥	٠,٧٤	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٦٩	٠,٦٦
المشاركة	٠,٨٨	٠,٨٥	٠,٧٦	٠,٧٧	٠,٧٦	٠,٧٧	٠,٧٥	٠,٧١
التعاطف	٠,٩٠	٠,٩٢	٠,٨٢	٠,٨١	٠,٨١	٠,٨١	٠,٧٧	٠,٧٩
الأنانية	٠,٧٥	٠,٧٦	٠,٧٤	٠,٧٢	٠,٧٣	٠,٧٢	٠,٧٤	٠,٧٢
الدرجة الكلية	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٧٧	٠,٧٨	٠,٧٧	٠,٧٧	٠,٧٤	٠,٧٥

تشير نتائج جدول (٥) أن قيم الثبات دالة إحصائيا عند ٠,٠١ في الحالات جميعها. وهي تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثامنا: التخطيط للبرنامج الإرشادي الانتقائي

يتضمن هذا الجزء الأسلوب الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، والتصميم التجريبي وتنفيذ البرنامج والأدوات المعينة ونشير إليها كالآتي:

١- التصميم التجريبي:

تعتبر التصميمات التجريبية مركز اهتمام برامج الإرشاد النفسي الجماعي، لأن فلسفته تقوم على توظيف تفاعل أعضاء الجماعة معا في حل مشكلة المسترشد. والتصميم الذي اعتمد عليه الباحث (في ضوء أهداف الدراسة) هو تصميم المجموعات Group design باستخدام أكثر من مجموعة تجريبية (بدون مجموعة ضابطة). وكانت على النحو التالي:

- المجموعة التجريبية الأولى من الأطفال (ن= ١٣)، المجموعة التجريبية الثانية من الأطفال (ن= ١٢) مع إشراك آبائهم، المجموعة التجريبية الثالثة من الأطفال (ن= ١٠) مع إشراك آبائهم وبعض معلميهم في البرنامج وذلك بهدف قياس تأثير إشراك الآباء والمعلمين في تنمية السلوك الإيثاري.
- تم تكوين كل مجموعة تجريبية من الجنسين (ذكور، إناث).
- كان أغلب محتوى البرنامج الإرشادي المقدم للأطفال مختلفا عن محتوى البرنامج الإرشادي المقدم للآباء والمعلمين.
- تشابه محتوى البرنامج الإرشادي المقدم للآباء مع محتوى البرنامج الإرشادي المقدم للمعلمين باستثناء بعض المعارف والخبرات والمهارات المرتبطة ببيئة المنزل بخصوص الآباء، والمرتبطة ببيئة المدرسة بخصوص المعلمين.

٢- الأسلوب الإرشادي المستخدم في الدراسة:

استخدم الباحث أسلوب الإرشاد النفسي الجماعي، وهو يقوم على تجربة وجود المسترشد مع مسترشدين آخرين ومن خلال هذه التجربة تمارس العلاقات الاجتماعية ويتم مناقشة وممارسة المعارف والمهارات المرتبطة بالسلوك الإيثاري. ومن الأهداف التي يمكن تحقيقها بالإرشاد النفسي الجماعي: تعلم الثقة بالنفس والتعاطف مع الآخرين والتقليل من المخاوف المتعلقة بالمساعدة وردود أفعال الآخرين وتعلم كيفية تقديم المساعدة وتحرير الذات من القرارات غير الملائمة وزيادة الاستعداد للاهتمام بالآخرين وزيادة الحساسية لحاجات ومشاعر الآخرين وتحمل المسئولية تجاه الآخرين (محمد سعفان، ٢٠٠٦، ٣٠-٣١).

٣- إجراءات عند تنفيذ البرنامج:

- نظرا لأن عينة الدراسة تمثل تلاميذ ثلاث مدارس، مع وجود صعوبة في ضمهم معا في مكان واحد. فقد تم تكوين مجموعة تجريبية من كل مدرسة، وقدمت لهم الخدمات الإرشادية في المدرسة بعد الاتفاق مع المسئولين بالمدرسة على ذلك.
- بالنسبة لعينة الآباء والمعلمين فقد حرص الباحث على مراعاة ظروف عملهم والفترة الزمنية المتاحة لهم، من خلال تحقيق المرونة عند تصميم الجلسات فكان يتم تجميع بعض الجلسات (عند الضرورة) وإعادة محتوى جلسة للبعض الآخر في حالة تغيبه عن الجلسة، وكانت الجلسات تعقد في العيادة النفسية التابعة لكلية التربية (جامعة الزقازيق).

٤- الأدوات الفنية:

عند تنفيذ البرنامج استخدم بعض النشرات والكتيبات لتنمية التفكير، وبعض الرسوم والموضوعات التوضيحية. واستمارة التقدير الذاتي وبطاقات الواجب المنزلي.

تاسعا: الاستراتيجية الإرشادية:

استخدم الباحث مجموعة من الفنيات الإرشادية الانتقائية في ضوء أهداف الدراسة والخلفية النظرية للبرنامج والتي تقوم على نظرية "إليس" ونظرية "بندورا" على النحو التالي:

(١) فنية المحاضرة Lecture Technique

استخدمت هذه الفنية عند الإبلاغ عن أشياء أو طلب التوضيح أو تنظيم الجلسات وإداراتها وكذلك عند إقناع الأعضاء بفكرة ما أو الإيحاء لهم بفكرة ما. واستخدمت أيضا عند تلخيص نتائج الجلسة. وكانت تستخدم مع فنية المناقشة الجماعية في أغلب الأحوال.

(٢) فنية المناقشة الجماعية Group Discussion Technique

هي فنية أساسية في العمل مع الجماعة، لأنها الأساس في تحقيق الاتصال والتفاعل بين أعضاء الجماعة الإرشادية، ومن خلالها يتم تبادل الآراء واتخاذ القرارات وتقديم النتائج. وأهم

ما يميزها تبادل الأدوار فالعضو يكون مستمعا بعض الوقت ومتحدثا البعض الآخر وهذا بدوره يساعد على المشاركة الجماعية في المناقشة (محمد سعفان، ٢٠٠٥، ١٥٩).

استخدم الباحث فنية المناقشة الجماعية لتحقيق أهداف منها: معرفة وجهات نظر الأعضاء وإعطاء صفة الإلزام على القرارات التي يتم الاتفاق عليها.

أما إجراءات استخدام فنية المناقشة الجماعية فقد تم استخدام أسلوب التقسيم الثنائي للأعضاء بالتبادل كالآتي:

أ- جماعة مولدي الأفكار والمقترحات

ب- جماعة النقاد التي تقوم بتصنيف المقترحات إلى ثلاثة: ما هو متفق عليه، ما هو غير متفق عليه، ما تتباين نسبة الاتفاق والاختلاف عليه. وباشتراك الباحث مع الأعضاء كان يتم إعادة المناقشة حتى يتحقق أقصى اتفاق.

(٣) فنية الحث والتأثير Induction Technique

استخدمت هذه الفنية بهدف تلقين الطفل وتدريبه على آداء السلوك الإيثاري من خلال قيم توجيهية تؤكد وتشجع على ما يجب فعله ومن أنواعه: ما هو لفظي Verbal مثل اكتب، أعطِ وما هو إيمائيا Gestural مثل نقل الرسالة بالإشارة لتدل على الموافقة، وقد تبين في مجال الإرشاد أن استخدام القيم التوجيهية Prescriptive values أي تعليم الطفل ما يجب فعله أكثر فعالية في تعزيز السلوك الإيثاري والتوجه نحو المساعدة من استخدام القيم التحريمية Proscriptive Values التي تبين للطفل فقط ما لا يجب فعله (محمد عبد الرحمن، ٢٠٠٤، ٣٤٦) يضاف إلى ما سبق، أن استخدام هذه الفنية كان يتم على المستوى الرمزي Symbolic عندما يتم الحديث عن أشياء لها دلالة. وتستخدم هذه الفنية كفنية مساعدة مع الفنيات الأخرى.

(٤) فنية الإقناع Conviction Technique

فنية الإقناع من الفنيات الرئيسية في نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لدى "إليس"، وتستخدم في البرامج الإرشادية التي تهدف إلى إعادة البناء المعرفي وإعادة الفهم، لأنها تقوم على ممارسة فن المنطق. والهدف من الإقناع التمييز بين الأشياء والأفكار ثم استخلاص النتيجة من خلال المناقشة الجماعية والأسئلة التي تطرح ومراجعة التباين بين الأفكار والأفعال (محمد سعفان، ٢٠٠٦، ١٦٦) وقد استخدمت فنية الإقناع في الدراسة الحالية مع الأطفال والآباء والمعلمين بهدف تحقيق الآتي:

أ- تعلم كيفية تجنب الخطأ من خلال مناقشة صحة الأفكار والأفعال الإيثارية.

ب-الحكم على الموقف عندما تتوفر الأدلة.

جـ- التخلي عن أساليب التفكير التي تؤدي إلى التمسك بالأفكار اللاعقلانية، ومنها الأحكام الكمالية، وكشف التناقض بين الأقوال والأفعال، فعندما يقول الطفل: أنا أحب صديقي ولكن

لا أفكر في مساعدته، أو يقول: والدي يساعد الآخرين ولكنه لا يطلب مني فعل ذلك، في هذه الحالات يتم كشف التناقض ثم إعادة الفهم والإقناع في الاتجاه الإيجابي.

(٥) فنية التقييم الموضوعي للحدث:

فنية التقييم الموضوعي للحدث من الطرق المستخدمة في تعديل الأفكار اللاعقلانية أو إعادة الإدراك وفهم الحدث. ومن التكنيكات التي استخدمت لتنفيذ هذه الفنية في الدراسة الحالية:

أ- تحديد التوقعات السلبية التي ستحدث إذا وجدنا شخصا يحتاج إلى مساعدة ولم نساعده.

ب-ماذا يحدث لو امتنع الناس عن مساعدة بعضهم البعض؟.

جـ- نتخيل أننا في حاجة إلى مساعدة ولم نجد شخصا مقتنعا بمساعدتنا.

د- يتم فتح باب المناقشة ويطلب من كل عضو أن يذكر النتائج السلبية في حالة الامتناع عن تقديم المساعدة، ثم مقارنة آراء الأعضاء لتحديد موقف كل عضو من سلوك المساعدة.

(٦) فنية النمذجة Modeling Technique

فنية النمذجة فنية أساسية يقوم عليها التعلم الاجتماعي، وقد انتشرت على يد عالم النفس الأمريكي ألبرت باندروا "Albert Bandura" ومن أنواع النمذجة التي استخدمت في البرنامج الإرشادي الحالي ما يلي:

أ-النمذجة الواقعية: عندما يكون النموذج شخصا واقعيا وفي موقف واقعي مثل تقليد سلوك الباحث في الجلسة أو سلوك الأب في المنزل أو سلوك المعلم في المدرسة.

ب- النمذجة الرمزية: عندما يكون نموذج التعلم رسومات أو كتب.

جـ- النمذجة التخيلية: عندما يتم تخيل النموذج ثم يتم تقليده.

وقد استخدمت هذه الفنية لمساعدة الأعضاء على تعلم سلوك جديد ملائم أو تجنب سلوك غير ملائم، أيضا تعلم كيفية الحكم على الموقف، وتعلم البدائل المتاحة واختيار أفضلها.

(٧) فنية لعب الأدوار Roles Playing Technique

استخدمت فنية لعب الأدوار على يد مورينو Moreno وكيرت ليفين K.Levin وفريدريك بيرلز F.Perls في العلاج الجشطلتي. وقد استخدمت هذه الفنية بعد ذلك في البرامج التي تقوم على أساس معرفي أو سلوكي أو تعلم اجتماعي. والأساس النظري لهذه الفنية أن المسترشد عندما يمثل أدوار أشخاص آخرين أو أدواره في الحياة العامة يمكنه التعبير عن أفكاره واتجاهاته عن السلوك الإيثاري ويمكنه تعلم الاستجابات الإيثارية المناسبة والانفعالات المصاحبة لها ويمكنه تعلم مواجهة الإحباط عند فشله في تقديم المساعدة وإعادة المحاولة بسلوكيات أفضل.

(٨) فنية التعزيز Reinforcement Technique

فنية التعزيز قائمة على نظرية الاشتراط الإجرائي Operant Conditioning والتي ترجع جذورها إلى عالم النفس سكنر Skinner وتقوم على فكرة أن التغيير في الاستجابة يتم

عن طريق نتائجها بالتعزيز أو العقاب، ولأن الإرشاد النفسي يقوم عل مبادئ إنسانية فإن التغيير عن طريق التعزيز هو ما يعمل به.

يتم استخدام فنية التعزيز على نطاق واسع في البرامج الإرشادية ومع الفئات العمرية. وفي الدراسة الحالية تم استخدام المعززات الموجبة المادية(مثل الحلوى والأقلام) والمعززات الموجبة المعنوية (التصفيق، الكلمات المشجعة). وقد استخدم التعزيز في الحالات الآتية:

أ- في حالة إعطاء استجابات مناسبة للمواقف أو تعليقات إيجابية أثناء المناقشة.

ب- في حالة القيام بسلوك المساعدة بدلا من الأنانية.

جـ- في حالة تحسن سلوك المساعدة من مستوى التعاطف إلى مستوى المشاركة أو من مستوى المشاركة إلى مستوى المساعدة.

(٩) فنية الواجبات المنزلية Home Work Technique

فنية الواجبات المنزلية قائمة على نظرية العلاج الجشطلتي Gestalt Therapy خاصة لدى بيرلزPerls ، وقد استخدمت كفنية رئيسية في البرامج الإرشادية التي تقوم على التوجهات المعرفية أو التعلم الاجتماعي والسلوكية، وينطوى الواجب المنزلي على مراجعة المسترشد للجلسة بتصور نفسه يعيدها، وهو عندما يفعل ذلك يحدد الصعوبات التي واجهته ويتم مناقشتها أثناء الجلسة الإرشادية. في نهاية كل جلسة يحدد المرشد مع المسترشدين مجموعة من المهارات والسلوكيات في صورة تعيينات وذلك في ضوء أهداف الجلسة وذلك بهدف التدريب عليها (أو التدريب على سلوكيات مشابهة لها) في الحياة العامة. والواجبات المنزلية وسيلة لاكتشاف الذات وزيادة الوعي بالمسئولية تجاه الآخر وتنمية الإرادة على فعل ما يجب فعله.

عاشرا: محتوى البرنامج الإرشادي الانتقائي الموجه لعينة الأطفال

في ضوء أهداف الدراسة والتصميم التجريبي تم تصميم البرنامج الإرشادي الموجه للأطفال ليقدم في الجلسات الإرشادية كما في المحور الأول وخارج الجلسات الإرشادية تحت إشراف الآباء أو المعلمين. كما في المحور الثاني.

إجراءات عامة تم الالتزام بها عند تنفيذ البرنامج الإرشادي الموجه للأطفال:

١- زمن كل جلسة إرشادية (٦٠) دقيقة، وكانت الجلسات تعقد لهم في نهاية اليوم الدراسي.

٢- كان يتم مناقشة واجب الجلسة في الجلسة التالية، أما ما يخص السلوكيات التي تم التدريب عليها خارج الجلسات فكان يتم مناقشتها أثناء الجلسة.

٣- في نهاية كل جلسة كان يتم تقييم الجلسة من خلال عدة أسئلة مرتبطة: بموضوع الجلسة، وإدارة الجلسة، ومدى بالتحسن، والموضوعات التي كان يفضل مناقشتها في الجلسة التالية. ومدى تعاون الأب والمعلم في تعليم الطفل السلوكيات الإيثارية.

٤- كُتبت لغة البرنامج الإرشادي بصيغة المذكر، لكن عند توجيه الحديث للإناث أثناء الجلسات الإرشادية كان يستخدم صيغة المؤنث.

٥- تم تطبيق القياس البعدي الأول في نهاية الجلسة السابعة (بعد مناقشة الأفكار الهدامة وتعديلها) ، والقياس البعدي الثاني في نهاية البرنامج أي في نهاية الجلسة السابعة عشر.

المحور الأول: محتوى البرنامج الإرشادي المنفذ مع المجموعات التجريبية الثلاث من الأطفال من خلال الجلسات الإرشادية المخطط لها من قبل الباحث.

الجلسة الأولى: تمهيدية

أهدافها:

١- التعارف بين الأعضاء

٢- التأكيد على أهمية العلاقات داخل الجلسة.

٣- التأكيد على أهمية سرية المعلومات.

٤- تعريف الأعضاء المقصود بالسلوك **الإيثاري** وأهمية البرنامج الإرشادي في تنميته.

٥- التعرف على توقعات الأعضاء ومناقشتها.

٦- شرح قيمة الواجبات المنزلية.

الفنيات الإرشادية: ١- المناقشة الجماعية. ٢- الواجبات المنزلية.

محاور الجلسة:

١- قدم الباحث نفسه للأعضاء مع إعطاء معلومات بسيطة عن نفسه.

٢- تم إتاحة الفرص أمام الأعضاء للتعارف.

٣- تم توضيح أهمية سرية المعلومات والفرق بين سرية المعلومات بين شخصين وسرية المعلومات بين الجماعة.

٤- تم تعريف السلوك الإيثاري بلغة سهلة مع إعطاء أمثلة توضيحية عليه، ومنها: تقديم المساعدة للآخرين دون انتظار فائدة، المساعدة يمكن أن تكون بالمال أو الأدوات أو إزالة عقبة، ويمكن أن تكون بإعطاء معلومة مفيدة، ومساعدة الإنسان والحيوان والنبات.

٥- تم تعريف الأعضاء بأهمية البرامج الإرشادية في تقديم الحلول المناسبة على أسس علمية.

٦- تم الاستماع إلى توقعات الأعضاء ومناقشتها وكانت تدور حول: هل هم وحدهم الذين لديهم قصور في السلوك الإيثاري؟ ماذا لو قدموا مساعدة لغيرهم وتم رفضها؟ هل يمكن تعلم السلوك الإيثاري بشكل أفضل؟

٧- تم شرح قيمة الواجبات المنزلية عن طريق توضيح بأن هناك دائما ما يجب عمله في المنزل والمدرسة والحياة العامة حتى نحصل على أعلى فائدة لما تعلمناه في الجلسة.

الواجب المنزلي: سجل بعض المواقف التي كانت تستحق منك تقديم المساعدة فيها ولم تقدمها؟ (الفكرة الأساسية هنا أن يصبح العضو مدرك لتصرفاته).

الجلسة الثانية: الفرق بين الأثرة والإيثار

أهداف الجلسة:

١- الاستبصار بمفهوم الأثرة والسلوكيات الدالة عليها.

٢- الاستبصار بمفهوم الإيثار والسلوكيات الدالة عليه.

الفنيات الإرشادية:

١- المحاضرة ٢- المناقشة الجماعية. ٣- النمذجة. ٤- التعزيز ٥- الواجب المنزلي.

محاور الجلسة:

- تم توضيح أن الأثرة المتطرفة تعنى الإفراط في الأنانية وتفضيل النفس على الغير حتى ولو كان الغير في حاجة ملحة للمساعدة، ومن السلوكيات الدالة عليها: الرغبة في الحصول على كل شيء وعدم ترك شيئ للآخرين، والأثرة بهذا تمثل السلوك السلبي لأن صاحبها لا يحترم مشاعر وظروف الآخر. ولا يحترم التعاليم الدينية أو العادات والتقاليد التي تحث على الإيثار.
- تم توضيح أن الإيثار يعنى معرفة ما يحتاجه الآخر والتعاطف معه ومساعدته على قدر ما نمتلك من أشكال المساعدة (أموال، كتب، حماية، إزالة عقبات، إعطاء معلومات ...إلخ).
- تم توضيح أن المساعدة قد تكون للإنسان (الوالدين، الزملاء، الأصدقاء، الجيران) وقد تكون للنبات والحيوانات أو أشياء غير حية عن طريق رعايتها والحفاظ عليها.
- تم الاستشهاد بالقرآن الكريم والأحاديث النبوية التي تؤكد على الإيثار وقيمته بأمثلة منها:

- قوله تعالى "**ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة، ومن يُوق شُحَّ نفسه فأولئك هم المفلحون**" (سورة الحشر الآية ٩).
- قول رسول الله محمد عليه الصلاة والسلام: "طعام الاثنين كافي الثلاثة وطعام الثلاثة كافي الأربعة" متفق عليه.
- تقول السيدة عائشة "ما شبع رسول الله ثلاثة أيام متوالية حتى فارق الدنيا ولو شئنا لشبعنا ولكننا كنا نؤثر على أنفسنا".

- تم توضيح أن الأثرة ليست شرا في كل الأحوال. ولكن مطلوب أن يشبع الشخص مطالبه بالحد المعقول ويساعد الآخرين في إشباع مطالبهم بما يملك ويقتدر أن المطلوب حالة التوازن بين الأثرة والإيثار.
- تم إعطاء فرص للأعضاء لتقديم أفكارهم ومناقشتها وكان يتم تصحيح أفكارهم السلبية وتعزيز أفكارهم الإيجابية (إعطاء أقلام والتصفيق والثناء).

واجب الجلسة: تسجيل مواقف حياتية يظهر فيها سلوك الأنانية ومواقف أخرى يظهر فيها سلوك الإيثار(الفكرة الأساسية هنا أن يتمكن العضو من مراقبة نفسه في الحالتين وهذا يجعله أكثر وعيا بالحالة التي هو عليها) على أن يتم مناقشتها في الجلسة التالية.

الجلسة الثالثة: لماذا نساعد الآخرين؟

أهداف الجلسة :

١- توضيح قيمة الآخرين بالنسبة لنا.

٢- توضيح أهمية العلاقات الحميمة التي تربطنا بالآخرين.

الفنيات الإرشادية: ١- المحاضرة ٢- المناقشة الجماعية. ٣ - التعزيز. ٤- الواجب المنزلي.

محاور الجلسة:

- تم توضيح قيمة الآخرين لنا باعتبارهم مصدر آمان ونشعر بهم بأن لنا قيمة واعتبار، ونشعر بالراحة معهم، ويمكن أن نتحدث عن مشاعرنا وأفكارنا معهم.
- العلاقات الحميمة هي التي تثير المشاعر الإيجابية وتجعل الشخص يعتمد على الآخرين، ومن خلالها يفهم كل طرف مشاعر الآخر وظروفه ويمكن أن يؤثر فيه ويتأثر به. وتزداد هذه العلاقات عندما نتفهم مشاعر الآخر وظروفه ثم نقدم له المساعدة ليشعر بالأمان والسعادة.
- تم التأكيد على أن الالتزام يفرض علينا مساعدة الآخرين وقت الحاجة ونحترم مشاعرهم عند مساعدتهم. والالتزام يتضمن المشاعر وهو الشعور بالارتياح عند تقديم المساعدة ويتضمن السلوك وهو الخطط التي نضعها لمساعدة الآخرين.
- تم إتاحة الفرص للأعضاء لعرض مواقف حياتية لهم مع التأكيد على المشاعر المرتبطة بكل موقف، وكان يتم تعزيز الاستجابات الصحيحة (بتقديم قطع الحلوى والأدوات المدرسية).

واجب الجلسة: تسجيل مواقف حياتية شعرنا فيها بالارتياح بعد مساعدة الآخرين ومواقف أخرى لم نشعر فيها بالارتياح نتيجة الامتناع عن تقديم المساعدة.

الجلسة الرابعة: الأسباب التي تجعلنا لا نساعد الآخرين

أهداف الجلسة:

١- توضيح الأسباب التي تجعل الشخص لا يقدم المساعدة للآخرين.

٢- توضيح الآثار السلبية التي تنتج من عدم تقديم المساعدة.

الفنيات الإرشادية: ١- المحاضرة. ٢-المناقشة الجماعية. ٣- الحث والتأثير.
٤- النمذجة . ٥- الواجب المنزلي.

محاور الجلسة:

الأسباب التي تجعلنا لا نقدم المساعدة لمن يحتاجها رغم قدرتناعلى مساعدته ما يلي:

أ- العزو السلبي (لن أقدم لك المساعدة لأنك لا تحبني).

ب- التقدير غير المتكافئ(المتلقى يعتقد أنه في حاجة للمساعدة ومقدم المساعدة يعتقد غير ذلك).
جـ- الغيرة الزائدة من الشخص مقدم المساعدة؛ نتيجة تمتع متلقي المساعدة بصفة جسمية (البنيان الجسدي) أو صفة عقلية (التفوق العقلي) أو صفة اجتماعية (اللباقة في الحديث).
د- تعميم الخطأ، فقد يفشل مقدم المساعدة في موقف سابق فيعمم هذا الفشل على المواقف اللاحقة (لقد فشلت من قبل ولن أحاول مرة أخرى).
هـ- نقص التعاطف مع الآخر، بعدم فهمنا لمشاعره أو لعدم رغبتنا في مساعدته.
و- نقص الخبرة في تحديد الأشخاص، أو الأشياء أوالكائنات التي تحتاج إلى مساعدة ورعاية.
ز- سلوك الأنانية، وهو رغبة الشخص في تحقيق أكبر قدر من المنفعة الذاتية وبأي وسيلة.

التعلم بالنموذج: وقد كان من خلال الموقفين الآتيين:

١- تم عرض صورة لطفل يبكي لفقد نقوده ويقف بجواره طفل آخر ينظر ويبتسم إليه دون محاولة تقديم المساعدة له.
٢- تم عرض صورة أخرى لطفل يبدو أنه يعاني من مشكلة، ومكتوب أسفل الصورة عبارة "إذا ساعدتني ستحصل على فائدة، ولك أجر عند الله".

المناقشة: دارت المناقشة حول الأسباب التي تجعل الشخص لا يقدم المساعدة والآثار السلبية المترتبة على ذلك. بعد ذلك تم إرشاد الأعضاء إلى ما يجب فعله في مثل هذه المواقف مع التركيز على الدلالات الإيجابية في كل موقف.

الواجب المنزلي : أ- تسجيل التوقعات في حالة امتناع الناس عن مساعدة بعضهم.
ب- تسجيل التوقعات لو أهملنا رعاية النبات والحيوان.
جـ- تسجيل التوقعات لو أتلفنا الحوائط والحدائق.

الجلسات الخامسة والسادسة والسابعة: تعديل الأفكار الهدامة المرتبطة بالسلوك الإيثاري

أهداف الجلسات الثلاث:

١- أن يتعرف المسترشدون على مفهوم الأفكار اللاعقلانية ودورها في تجنب المساعدة.
٢- أن يتعلم المسترشدون كيفية تحديد أفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بالسلوك الإيثاري.
٣- تطبيق القياس البعدي الأول.

الفنيات الإرشادية: ١- المحاضرة. ٢- المناقشة الجماعية. ٣-التقييم الموضوعي للحدث. ٤- الإقناع. ٥- الحث والتأثير. ٦- لعب الدور. ٧- الواجب المنزلي.

محاور الجلسات الثلاث:

- تعريف المسترشدين بأن الأفكار الهدامة هي التي تؤدي إلى الفشل، والاضطراب وهي التي تؤدي إلى الأفراط في المطالب وهي التي لا نحتملها ومع ذلك نتمسك بها. وهي التي تجعلنا نشعر بالنقص وبعدم الأهمية.

- تم توزيع استمارة على المسترشدين تتضمن أفكارا هدامة لمعرفة موقفهم منها، ومنها:

أ- يجب أن يكون لديّ أموال كثيرة حتى أساعد الآخرين.

ب- إما أن أساعد كل المحتاجين أو لا أساعد أحدا.

جـ- الذين أساعدهم يجب أن يعاملونني على أنني الأفضل.

د- أنا غير محبوب من الآخرين، لذلك لن أساعدهم.

هـ- أنا غير مسئول عن أحد، لأنني مازلت طفلا.

و- يجب أن أهتم بنفسي فقط.

* تم مناقشة أفكار الأعضاء الهدامة في ضوء نموذج (ABC)

(A) تجنب سلوك المساعدة.

(B) المعتقدات الهدامة المسئولة عن (A).

(C) مردود الأفعال الانفعالية عندما نتجنب المساعدة مثل: الشعور بالغضب والشعور بالذنب والشعور بالقلق من رفض الآخرين لنا في المستقبل.

تحدي المعتقدات الهدامة:

في كل جلسة من الجلسات الثلاث (٥، ٦، ٧) كان يتم مناقشة الأعضاء حول بعض هذه المعتقدات من خلال الأفكار الآتية:

١- **اختبار مصداقية المعتقد: من خلال طرح عدة أسئلة مثل:** ماالدلالة على صحة معتقدك؟ وهل تتوقع أن كل الناس لديهم هذا المعتقد؟ وهل لفظ كل الناس يشمل الوالدين والإخوة والمعلمين؟ أم تقصد بالجميع هنا بعض الزملاء في الفصل أو بعض الأصدقاء؟

٢- **اختبار مصداقية المعتقد من خلال لعب الأدوار:**

طلب من عضو أداء دوره الطبيعي بالامتناع عن تقديم المساعدة، وطلب من عضو آخر أداء دور المتلقي (لمدة ثلاث دقائق) بعد ذلك تم طرح الأسئلة (المرتبطة بالمعتقدات والمشاعر) على العضو الذي أدى دور الممتنع عن تقديم المساعدة، بعد ذلك تم تحديد المعتقدات المطلوب تغييرها. تم تكرار لعب الأدوار لمواقف مختلفة مع بعض الأعضاء مع اتباع الإجراءات المذكورة.

٣- **تم مناقشة الأعضاء حول هذه المعتقدات من خلال الأفكار الآتية:**

- لا تصر على فكرتك طالما تسبب لك المشكلات وتحرمك من حب الناس لك.
- رغم مسئوليتك عن هذه المعتقدات فمن المهم ألا تقسو على نفسك ولا تعتقد أنك سيء فما زال أمامك فرص كثيرة لتتعلم أفكارا أخرى جيدة تجعلك تقدم المساعدة للآخرين.
- كوننا نخطئ أمر طبيعي، فلا يوجد إنسان يفعل كل الاشياء بطريقة صحيحة، ولكن المهم أن نتعلم من الأخطاء.

- من المهم أن تكون لطيفا مع نفسك ومع غيرك، وضع في اعتبارك أن هنـــاك أطفـــالا آخرين يحاولون مثلك أن يكونوا أفضل بالنسبة لأنفسهم وبالنسبة لغيرهم.

الواجب المنزلي المكرر في الجلسات الثلاث (٥، ٦، ٧):

حدد معتقد هدام كنت تتمسك به، وحاول تغييره بمعتقد بناء، وذلك عندما تكون في موقف يتطلب مساعدة: **مثال: معتقد قديم:** إما أن أساعد كل المحتاجين أولا أساعد أحدا. **معتقد جديد:** المهم أن أساعد الآخرين بقدر ما أستطيع.

حاول اختبار معتقداتك الجديدة بعد تقديم المساعدة لتتعرف على مدى ما حققته من سعادة للآخرين ولنفسك. مع الاستعانة بهذه الخطوات التالية في تنفيذ الواجب المنزلي:

١- موقف المساعدة (A)، ٢- المعتقد القديم (B)، ٣- النتائج (C)

٤- المجادلة لدحض الأفكار(D) ٥- آثار المجادلة(E)، ٦ - المشاعر الجديدة (F)

تطبيق القياس البعدي الأول:

تم في نهاية الجلسة السابعة تطبيق مقياس السلوك الإيثاري على أعـــضاء المجموعـــات التجريبية الثلاث من الأطفال لحساب درجات القياس البعدي الأول.

الجلستان الثامنة والتاسعة: تنمية التعاطف مع الآخرين:

أهداف الجلستين:

١- الاستبصار بالتعاطف والحالة التي نكون عليها عندما نتعاطف مع الآخرين.

٢- تعلم التعاطف من خلال النمذجة ولعب الدور.

الفنيات الإرشادية: ١- المحاضرة. ٢- المناقشة الجماعية. ٣-النمذجة الرمزية. ٤- لعب الدور. ٥- التعزيز.٥- الواجب المنزلي.

محاور الجلستين:

- تم تعريف حالة التعاطف بأنها الحالة التي نكون عليها من حزن وفرح وألم وسعادة وبأنـــه وعي الشخص بمشاعر الآخر والذي ينتج عنه الرغبة في مساعدته وإنهاء مشكلته.
- يحدث التعاطف عندما نتصور أنفسنا في موقف الآخر وكأننا نشعر بالكيفية التي يشعر بها.
- الشخص المتعاطف مع شخص آخر هو الأكثر ميلا لتقديم المساعدة له، لأن التعاطف يُعـــد الخطوة الأولى للمساعدة، فبعد التعاطف نقتنع بالتضحية بما نملك من أجل سعادة الآخر.
- عندما نقدم المساعدة نشعر أننا في حالة أفضل حتى ولو كنا نشعر بالغضب أو الضيق.

تعلم التعاطف بالنمذجة:

١- تم عرض صورة لطفل يبدو أنه في محنة بسبب فقد نقوده ويظهر على وجهـــه علامـــات الحزن والغضب والضيق.

٢- تم عرض صورة أخرى "لرجل" يبدو أنه في محنة ومكتوب أسفل الصورة عبارة" كم أنت محظوظ إذا قدمت لي المساعدة وأنا في هذه الحالة " ثم دارت المناقشة الجماعية حول هذه الصورة في ضوء الأسئلة السابقة.

أسئلة للمناقشة حول النموذجين:

س١- هل يمكن الحكم عل مشاعر هذا الطفل وهذا الرجل؟

س٢- هل يمكن تقدير ما يحتاجه هذا الطفل وهذا الرجل؟

س٣- ماذا يحدث إذا امتنع الناس عن مساعدة هذا الطفل وهذا الرجل؟

المناقشة: نتصور أننا في موقف الطفل أو الرجل، ثم علينا أن نصف حالتنا الانفعالية (تعاطف بوضع الشخص نفسه مكان الآخر).

تعلم التعاطف بلعب الدور

- قام عضو بأداء دور تلميذ فقد أدواته المدرسية ويظهر عليه الحيرة والحزن.

المناقشة: تم التعليق على الدور بأساليب إسقاطية بأن طلب من باقي الأعضاء التعليق على الموقف من خلال الإجابة عن الجمل الناقصة الآتية:

١- هذا التلميذ..... ٢- لدى رغبة في .....٣- لدى مشاعر.....

٤- لوكنت في مكانه..... ٥- في يوم من الأيام.. ٦- مالم نساعده.....

إجراءات عملية أخرى للتعلم بالنمذجة:

تم عرض صور لمواقف تتطلب مساعدة وفي كل صورة يوجد طفل يبدو عليه الحيرة والتردد ما بين تقديم المساعدة أو عدم تطبيقها.

الموقف الأول: صورة رجل كبير في السن يعبر الطريق والطفل يشاهده.

الموقف الثاني: صورة لأب يحمل أشياء كثيرة والطفل يسير خلفه ويبدو عليه التردد في تقديم المساعدة وحمل بعض الأشياء.

الموقف الثالث: صورة لمعلم يحمل كراسات كثيرة والتلميذ يسير خلفه ويبدو عليه التردد في تقديم المساعدة وحمل بعض الكراسات.

- تم مناقشة الأعضاء في السلوكيات التي كان يجب أن يقوم بها الشخص المتردد حتى يتخلص من حيرته.
- تم استخدام التعزيز المادي (أدوات مدرسية)، والتعزيز المعنوي (كلمات الشكر والاستحسان) عند إعطاء استجابات مناسبة أو تعليقات مناسبة أثناء المناقشة.

الواجب المنزلي: تسجيل موقف أو أكثر شعر العضو فيها أنه متعاطف مع الآخرين ومواقف أخرى لم يشعر بالتعاطف معهم. ثم مقارنة حالته النفسية في الحالتين، مع تحديد درجة التعاطف (ضعيفة- متوسطة- شديدة)، ودرجة النية للمساعدة (ضعيفة- متوسطة- شديدة).

الجلسات العاشرة والحادية عشر والثانية عشر: تنمية السلوك الإيثاري

أهداف الجلسات الثلاث:

١- الاستبصار بسلوك المساعدة.

٢- التمييز بين سلوك المساعدة وسلوك المشاركة أو التعاون.

٣- الاستبصار بكيفية تقديم المساعدة.

٤- تعلم سلوك المساعدة من خلال النمذجة ولعب الدور.

٥- إعادة تشكيل البنية المعرفية لسلوك المساعدة.

الفنيات الإرشادية: ١- المحاضرة. ٢- المناقشة الجماعية. ٣- النمذجة الرمزية. ٤- التعزيز. ٥-الواجب المنزلي.

محاور الجلسات:

أولا: الاستبصار بسلوك المساعدة

- تم تعريف سلوك المساعدة بأنه سلوك يقوم به الشخص عن قصد بهدف التخفيف عن معاناة شخص آخر دون أي رغبة في تلقي المنفعة منه.
- المساعدة قد تكون مادية (نقود، طعام ، أدوات مدرسية)، أومعنوية (التعاطف، التشجيع).
- المساعدة قد تكون وقتية تظهر في المواقف الطارئة (مرض مفاجئ، تعرض الطفل لمضايقات) وقد تكون طويلة الأمد تستمر لفترة طويلة.

ثانيا: التمييز بين سلوك المساعدة وسلوك المشاركة أو التعاون

- المشاركة هي اقتسام الشخص ما يمتلكه مع الآخر لتخفيف المعاناة التي يشعر بها الآخر.
- من صور المشاركة التبرع بجزء من المال إلى شخص محتاج أو إلى جمعية خيرية أو الاشتراك مع زملاء الفصل في تنظيف الفصل.
- يطلق على سلوك المشاركة السلوك المتوازن الذي يجمع بين مصالح الشخص والآخرين.

ثالثا: الاستبصار بكيفية تقديم المساعدة

- عند تقديم المساعدة يجب مراعاة استعداد الشخص الآخر لقبول المساعدة.
- إخبار متلقي المساعدة بأن له الحرية في رد المساعدة مستقبلا أو عدم ردها لأنه لو شعر بأنه ملتزم بردها فقد يرفضها وقد يقبلها.
- إخبار متلقي المساعدة بأن الظروف تتغير، فاليوم أعطيك وغدا قد تعطيني وهكذا، وهذا السلوك مقبول حتى لا يشعر متلقى المساعدة بالنقص.
- الالتزام بالسرية، وإختيار الوقت المناسب والطريقة المناسبة لتقديم المساعدة مثال: "يمكن وضع النقود في مظروف وتعطيه لمتلقي المساعدة عندما يكون بمفرده".
- التأكد من أن متلقى المساعدة ليس في حالة غضب، حتى لا يرفض المساعدة.

• بعض أنواع المساعدة يمكن تقديمها أمام الجمهور مثل الكتب والأقلام

رابعا: تعلم سلوك المساعدة من خلال النموذجين التاليين:

النموذج الأول: تم تقديم صورة لطفل نائم على سريره ويبدو أنه يعاني من مرض مزمن، ونتيجة لمرضه تغيب عن المدرسة. ولذلك فهو في حاجة إلى من يساعده على استذكار دروسه وإنجاز واجباته المدرسية.

أسئلة للمناقشة: س١- ما نوع المساعدة المناسبة في هذا الموقف؟ س٢- هل حدث هذا الموقف مع أحد الأعضاء؟ وفي حالة (نعم) ما دوره؟ هل كان مقدم المساعدة؟ أم متلقى المساعدة؟ س٣- هل المساعدة تخفف من معاناة الطفل المريض؟

النموذج الثاني: تم عرض قصة ومضمونها "بينما يجلس أحمد في منزله إذا بطرق على الباب، تسأل من يا ترى يأتينا في هذا الوقت من الليل؟ فتح أحمد الباب، كان القادم رجل كبير في السن يبدو عليه التعب والإرهاق، ساعده أحمد على الجلوس ثم سأله عن سبب طرقه على الباب، أخبره الرجل أنه فقد نقوده وفي حاجة إلى مبلغ عشرة جنيهات ليكمل بها سفره إلى بلدته، أعطاه أحمد خمسة جنيهات فقط، رغم أنه يمتلك خمسين جنيها من مصروفه الخاص".

المناقشة: س١- بماذا نصف سلوك "أحمد"؟ وما الأثر الناتج عن هذا السلوك؟ س٢- أيهما أفضل سلوك المساعدة أم سلوك المشاركة؟ س٣- لو تعرض أحدكم لموقف مشابه، هل سيساعد الرجل بكل ما يحتاجه أم بجزء مما يحتاجه؟

كان يتم تعزيز الأعضاء عند الإتيان باستجابات ملائمة تؤكد على أفضلية المساعدة، وكان التعزيز ماديا أحيانا "قطعة حلوى" ومعنويا أحيانا "التصفيق والاستحسان".

خامسا: إعادة تشكيل البنية المعرفية لسلوك المساعدة

اعتمد الباحث على بعض الآيات القرآنية والأحايث النبوية في إعادة تشكيل البنية المعرفية (بالإضافة إلى الإجراءات المستخدمة في الجلسات السابقة). ومن أمثلتها:

- قال تعالى " وتعاونوا على البر والتقوى"
- قال رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم" أحب الأعمال إلى الله عز وجل سرور تدخله على مسلم" وقال أيضا" الله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه"

الإجراءات: طلب من الأعضاء شرح الآية القرآنية والحديثين، ثم قام الباحث بالتعليق على الشرح. بعد ذلك طلب من الأعضاء ذكر بعض المواقف التي تصرفوا فيها بما يتفق مع سلوك المساعدة، وبعض المواقف التي تصرفوا فيها بما يتفق مع سلوك الأنانية مع ذكر المشاعر المرتبطة بالسلوك في الحالتين. وتم توزيع نموذج على الأعضاء يسجل فيه بعض المواقف والمشاعر المرتبطة بها. للاستفادة منه عند التقييم الذاتي كالآتي:

الموقف: رأيت طفلا صغيرا لأحد الجيران يسير في الشارع ويبكي، لأنه ضل الطريق فاصطحبته إلى منزله.

المشاعر: أنا سعيد لأنني قمت بهذا الفعل وسعيد أيضا لأن أسرة الطفل شعرت بالسعادة بعد عودة طفلها إليها.

واجب منزلي: تسجيل بعض المواقف التي يظهر فيها سلوك المساعدة وبعض المواقف التي يظهر فيها سلوك المشاركة وبعض المواقف التي يظهر فيها سلوك الأنانية مع بيان المشاعر المرتبطة بكل موقف. مستعينا بنموذج المواقف والمشاعر الذي تم التدريب عليه في الجلسة.

الجلسة الثالثة عشر: الحديث السلبي للذات عند الامتناع عن تقديم المساعدة

أهداف الجلسة:

١- تهيئة الأعضاء لملاحظة حوارهم الداخلي عند الامتناع أو الفشل في تقديم المساعدة.

٢- تهيئة الأعضاء لمناقشة مشاعرهم بعد ملاحظة حوارهم الداخلي أملا في تسهيل التغيير.

الفنيات الإرشادية: ١- المناقشة الجماعية ٢- النمذجة الضمنية (التخيلية)٣- الواجب المنزلي.

محاور الجلسة:

- طلب من كل عضو تخيل أن شخصا ما طلب منه المساعدة ومع ذلك امتنع عن مساعدته رغم علمه بحاجته للمساعدة. تم تسجيل المواقف التي تم تخيلها حتى يمكن الرجوع إليها عند التحليل والتعليق عليها.
- تم تحليل الموقف في ضوء عدة عناصر: فهم الموقف، العوامل التي تجذب انتباه الأعضاء فيه، الحوار الداخلي الناتج من هذا الانتباه. وكانت أسئلة الحوار الداخلي التي دارت حولها المناقشة:هل الشخص طالب المساعدة يحتاج فعلا للمساعدة؟ لماذا يطلب منك المساعدة بالذات؟ وهل مطلوب منك تقديم المساعدة له؟ ماذا يحدث إذا لم تقدم له المساعدة؟ هل شعرت بالذنب نتيجة عدم تقديم المساعدة؟ هل حاولت تقديم المساعدة ولكنك فشلت؟

- تُرك الأعضاء لمدة خمس دقائق يفكرون في تحليل مواقفهم في ضوء أسئلة الحوار الداخلي أو أي أسئلة أخرى يطرحونها.
- تم تشجيع الأعضاء للنظر للموقف وتحليله ثم استخلاص تأثير الحوار الداخلي على الشعور بالذنب عند الامتناع عن تقديم المساعدة.
- تم استخلاص الاتجاهات نحو الشخص متلقي المساعدة وتأثيرها على تقديم المساعدة.
- تم مناقشة السلوك المتوقع من الأعضاء إذا ما تكرر هذا الموقف، مع التركيز على أهمية المساعدة حتى نُسعد الآخرين ونُسعد أنفسنا.

الواجب المنزلي: تستجيل مواقف واقعية في الحياة العامة أو المنزل أو المدرسة أو الشارع قمت بتقديم المساعدة فيها ومواقف أخرى لم تقدم فيها المساعدة، مع تحديد مشاعرك في الحالتين (الهدف هنا هو التمييز بين حالات الحوار الداخلي).

الجلسة الرابعة عشر: التقارير النفسية

أهداف الجلسة:

١- زيادة الانتباه والتفكير في المواقف التي تتطلب مساعدة.

٢- تحديد التقارير النفسية التي تم اكتشافها أثناء تصرفات الأعضاء مع الآخرين في المواقف التي تتطلب المساعدة.

الفنيات: ١- المناقشة الجماعية. ٢- النمذجة الرمزية. ٣- الواجب المنزلي.

تعليمات الباحث في هذه الجلسة: تم تذكير الأعضاء بأن المطلوب منا في هذه الجلسة أن نكون أكثر وعيا لما نقوله ونفعله في المواقف التي تحتاج إلى الإيثار.

إجراءات التنفيذ: تم عرض "صورة لسيدة معها ثلاثة أطفال صغار السن وتحمل حقيبة ثقيلة وتحاول عبور الطريق بأطفالها والحقيبة معا ولكنها لا تستطيع" ماذا تفعل في هذا الموقف؟.

قاعدة إرشادية: من أساليب اكتساب السلوك الإيثاري اكتشاف السلوك السلبي من أجل تصحيحه مثل: تعديل سلوك الأنانية إلى سلوك إيثاري.

إدارة الجلسة:

- تم تهيئة الأعضاء لتحليل الموقف وتحديد التقارير النفسية.
- تم تشجيع الأعضاء على تجميع الكلام السلبي الذي يقولنه في هذا الموقف ثم الإجابة عن السؤال: ما الذي يجب عمله في هذا الموقف؟
- تم طرح أسئلة عن الاحداث المستقبلية كالآتي: أ- ما هو أسوأ شيئ يمكن أن يحدث لهذه السيدة إذا لم نقدم لها المساعدة؟ ب- لماذا نعتبره سيئا بهذا الشكل؟ جـ- هل يمكن أن يحدث لنا ما حدث لهذه السيدة؟

تم طرح أسئلة عن تقييم المعتقدات: ١- لماذا يتحتم عليَّ تقديم المساعدة للآخرين؟ ٢-هل يكون من الخطر إذا فكر كل واحد في نفسه وأهمل هو الآخرين؟

ممارسة الموقف:

- تم تخيل الموقف أكثر من مرة (بدون عرض الصورة)
- تم تشجيع الأعضاء على تقديم تحليل جيد.
- تم إدارة المناقشة والحوار بين الأعضاء لتخفيف حدة الصراع وتوجيه المناقشة لاستخلاص تقارير نفسية محددة.

واجب الجلسة: ممارسة الموقف هذا الأسبوع يكون كالآتي:

١- عرض مساعدة على زميل أو صديق أو شخص غريب لم يطلب المساعدة؟

٢- تحدث مع شخص له أهمية بالنسبة لك عن أهمية المساعدة مثل الأب، الأم، المعلم، الإخوة، رجل الدين...إلخ.

الجلسة الخامسة عشر والسادسة عشر: الانضباط الذاتي عند ممارسة السلوك الإيثاري:

أهداف الجلستين:

١- تنمية فهم الأعضاء لانفعالات الآخرين عندما يكونون في محنة ويحتاجون للمساعدة.

٢- تنمية الحساسية الانفعالية عند تقديم المساعدة.

الفنيات الإرشادية: ١- المناقشة الجماعية٢- النمذجة (التخيلية والمشاركة) ٣-الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة: تم عرض مجموعة مواقف مع الإشارة إلى السلوكيات المستخدمة فيها، وذلك لتبصير الأعضاء بالسلوكيات المرفوضة والسلوكيات المقبولة.

إجراءات التنفيذ:

أمامنا مجموعة مواقف تتطلب منا ممارسة سلوك إيثاري، وأمام كل موقف السلوك الذي تم ممارسته في هذا الموقف. والمطلوب توضيح إذا كنت توافق أو تعترض على هذا السلوك. [تم كتابة المواقف وتوزيعها على الأعضاء]، والمواقف هي:

١- تساعد رجل كبير في السن على عبور الطريق وأنت تضحك بصوت عال.

٢- وجدت صديقك يبكي لوفاة والده فجلست بجواره تغني وتضحك معتقدا أنك بهذا السلوك تخفف عنه الحزن.

٣- رأيت زميلك في الفصل حزينا بسبب نسيان أدواته المدرسية، فقمت بإعطائه بعض أدواتك وأنت تسخر منه.

٤- وقع صديقك على الأرض أثناء لعب الكرة فساعدته على القيام وأنت تسخر منه.

٥- رأيت سيدة تسير في الشارع وتحمل أكياسا كثيرة فسقط بعضها على الأرض فقمت بمساعدتها على حمل الأكياس وأنت تضحك عليها.

٦- رأيت زميلك يبكي لأنه تعرض للعقاب من المعلم فبكيت من أجله معتقدا أن هذا السلوك يخفف من حزنه.

٧- رأيت صديقك يقطع أوراق الأشجار فقمت بمنعه وأنت توبخه.

٨- رأيت صديقك يحبس قطة في قفص مغلق فقمت بدفعه بعيدا وإخراج القطة ثم قررت تجنبه وعدم الحديث معه.

تم مناقشة الأعضاء في أسباب رفض هذه السلوكيات وقبول السلوكيات البديلة التي تظهر أننا نتعاطف مع الآخرين ونساعدهم ونحترم مشاعرهم دون المغالاة أو السلبية.

النمذجة بالمشاركة: قام الباحث بتمثيل بعض السلوكيات الإيجابية الملائمة لمثل هذه المواقف. ثم طلب من بعض الأعضاء تمثيل سلوكيات إيجابية أخرى. وعند أداء كل فعل كان يتم المناقشة حول السلوك وآثاره الإيجابية على مقدم المساعدة ومتلقى المساعدة. بعد ذلك تم حصر الأفعال السلبية وما يقابلها من أفعال إيجابية كما في جدول (٦)

جدول (٦) الأفعال السلبية وما يقابلها من أفعال إيجابية

قائمة الأفعال السلبية	قائمة الأفعال الإيجابية
١- التقليل من أهمية الحالة الانفعالية عند تقديم المساعدة.	- التأكيد على أهمية الحالة الانفعالية المناسبة عند تقديم المساعدة لأنها تراعي مشاعر الآخر.
٢- السخرية من الآخرين.	- التعاطف مع الآخرين.
٣- العبوس عند تقديم المساعدة	- السعادة عند تقديم المساعدة.
٤- التوبيخ عند منعه عن إيذاء نبات وحيوان	- النصح أو المنع دون جرح المشاعر.
٥- التجنب والخصام	- النصح مع الحرص على استمرار علاقتنا الطيبة مع الآخرين.

واجب الجلستين: تسجيل بعض المواقف في الحياة اليومية التي قدمت فيها المساعدة مع توضيح الحالة الانفعالية السلبية أو الإيجابية والسلوكيات التي اتبعتها عند تقديم المساعدة.

الجلسة السابعة عشر: الختامية

أهداف الجلسة:

١- تقدير نتائج البرنامج الإرشادي كيفيا.

٢- تقدير نتائج البرنامج الإرشادي كميا.

الفنيات: ١- المناقشة الجماعية. ٢- الحث والتأثير.

أولا: تقدير البرنامج الإرشادي " كيفيا" : وقد تم من خلال:

أ- أسئلة الأعضاء ومناقشتها:

س١- ما رأيك في البرنامج؟، س٢- أهم الجلسات التي أثارت انتباهك؟ ولماذا؟، س٣- هل يدور في عقلك موضوعات لم نناقشها؟، س٤- مدى ملائمة زمان ومكان البرنامج؟، س٥- هل كانت العلاقة طبيعية وجيدة بين الأعضاء؟، س٦- ما مقترحاتك إذا ما أعيد تطبيق البرنامج مرة أخرى؟، س٧- هل تشارك في برامج أخرى في المستقبل؟.

ب- استمارة لتقييم مدى التحسن: تم توزيع استمارة تتضمن مدى الحكم على تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، والاستجابة عليها من خلال مدرج رباعي (بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة- بدرجة قليلة- لم أنجح) كما في جدول (٧)

جدول (٧) السلوك المستهدف ودرجة تحققه

السلوك المستهدف	درجة الاستجابة			
	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لم أنجح
١- تم إيقاف سلوكيات الأنانية عند تعاملي مع الآخرين				
٢- لقد حققت تحسنا في السلوكيات الإيثارية				
٣- بدأت أتعلم من الآخرين بشأن تحسين سلوكي الإيثاري				
٤- الآن: أتعاطف مع الآخرين الذين يستحقون المساعدة.				
٥- أستطيع الآن تحمل مسئوليتي تجاه نفسي وتجاه الآخرين				
٦- أتعامل مع الآخرين الآن بثقة واحترام.				
٧- أستطيع تحديد متى وكيف أساعد الآخرين.				

ثانيا: تقدير البرنامج كميا

- تم تطبيق مقياس السلوك الإيثاري على أعضاء المجموعات التجريبية الثلاث، وذلك لحساب القياس البعدي الثاني.
- بعد ذلك تم الدعاء للأعضاء بالتوفيق. وتم الاتفاق على موعد تطبيق الدراسة التتبعية.
- بعد ذلك تم حث الأعضاء على ضرورة الاستمرار في تنفيذ ما تم تعلمه في الجلسة والاستمرار في تنفيذ محتوى المحور الثاني (للمجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة) تحت إشراف الآباء والمعلمين.

المحور الثاني: السلوكيات الإيثارية التي تم التدريب عليها خارج الجلسات الإرشادية

تم تنفيذ محتوى هذا المحور تحت إشراف الآباء (للمجموعتين التجريبيتن الثانية والثالثة) وتحت إشراف المعلمين (للمجموعة الثالثة). مع ملاحظة أن التدريب على هذه السلوكيات تم بالتوازي مع تنفيذ الجلسات الإرشاية للأطفال في المحور الأول ومع الجلسات الإرشادية للآباء والمعلمين في المحور الثاني.أيضا كان يتم توجيه الآباء والمعلمين إلى تشجيع الأطفال على تنفيذ أكبر قدر من هذه السلوكيات الإيثارية في المنزل والمدرسة والحياة العامة وعند التعامل مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية وغيرها.

أولا: السلوكيات الإيثارية: داخل المنزل:

١- التعاون مع الإخوة والوالدين في نظافة المنزل وترتيب أثاث المنزل.

٢- التطوع للقيام ببعض الأعمال نيابة عن الإخوة أو الوالدين.

٣- مساعدة الوالدين في مواقف الزيارات المنزلية (استقبال، تجهيز، طلبات).

٤- التبرع بالمال للإخوة من أجل شراء احتياجاتهم.

٥- مساعدة الإخوة والوالدين وقت الأزمات (الإصابة بأمراض، التعرض لحوادث...) من أعطاء أدوية أو السهر للمتابعة.

٦- التطوع بشراء بعض احتياجات المنزل نيابة عن الوالدين (وفقا لقدراته ونوع الاحتياجات).

٧- التنازل عن بعض الممتلكات من أجل الإخوة أو المعارف.

٨- التنازل عن بعض المتطلبات (ملابس، متنزهات) من أجل خفض نفقات الأسرة.

٩- مهارات أخرى حسب متطلبات الموقف.

ثانيا: السلوكيات الإيثارية داخل المدرسة:

١- مساعدة الزملاء في حل الواجبات المدرسية، أو التبرع بالمال لهم.

٢- زيارة الزملاء وقت الحاجة (ظروف مرضية، إصابات...).

٣- التبرع بالمال للقيام بأعمال داخل الفصل (تزيين، عمل لوحات، وضع ستائر).

٤- المساعدة في نظافة الفصل وتزيينه.

٥- حماية الزملاء والدفاع عنهم عند تعرضهم للإيذاء.

٦- التعاطف مع الزملاء عند تعرضهم لمشكلات داخل المدرسة وخارجها.

٧- التبرع بالكتب والملخصات والأدوات المدرسة للزملاء المحتاجين.

٨- إعارة الكتب والملخصات لمن يطلبها.

٩- تزويد الزملاء بالمعلومات الجديدة التي تم التوصل إليها.

١٠- مهارات أخرى حسب متطلبات الموقف.

ثالثا: السلوكيات الإيثارية في الحياة العامة:

١- مساعدة الأصدقاء عند الحاجة (المناسبات، الأزمات).

٢- التبرع بالمال أو بعض الممتلكات للأصدقاء.

٣- مساعدة الجيران عند الحاجة.

٤- مساعدة كبار السن والمرضى بتسهيل عبورهم الشوارع أو التبرع لهم بالأموال، أو حمل الأشياء الثقيلة عنهم.

٥- التبرع بالمال أو بعض الممتلكات لجمعيات خيرية أو مؤسسات اجتماعية وقت الأزمات أو في المناسبات العامة مثل شهر رمضان ويوم اليتيم وعيد الأم ويوم المعاق.

رابعاً: السلوكيات الإيثارية مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية:

١- دفع الأذى عن الطريق (عند وجود ما يسبب أذى للناس مثل الأحجار والأشواك).

٢- المساعدة في الحد من الأضرار العامة في الشوارع مثل إطفاء أعمدة الكهرباء بالنهار(من خلال المفتاح الموجود على العمود)، أوحمل المخلفات بعيدا عن الطريق.

٣- التعامل مع الحيوانات برفق وتقديم الطعام والشراب لها ودفع الضرر عنها (خاصة الحيوانات الصغيرة مثل القطط والكلاب).

٤- رعاية الأشجار بتوفير الماء لها وحمايتها من الأضرار (إذا كانت بجوار المنزل وملك للجيران أو بعض المعارف).

الحادي عشر: محتوى البرنامج الإرشادي الانتقائي المقدم للآباء والمعلمين

ملاحظات عامة حول البرنامج:

١- مدة الجلسة (٦٠) دقيقة.

٢- محتوى الجلسات للآباء والمعلمين واحد باستثناء المواقف والسلوكيات التي تظهر في بيئة المدرسة أو المنزل والحياة العامة دون سواها.

٣- تم الاعتماد على المواقف المخطط تدريب الأطفال عليها في البرنامج الموجه إليهم داخل الجلسات وخارج الجلسات الإرشادية عند تنفيذ البرنامج الموجه للآباء والمعلمين.

الجلسة الأولى: تمهيدية

أهداف الجلسة:

١- التعارف بين الباحث والآباء والمعلمين ثم التعارف فيما بينهم.

٢- توضيح الهدف من البرنامج والتصميم التجريبي المتبع في الدراسة.

٣- قياس معتقدات الآباء والمعلمين عن السلوك الإيثاري.

الفنيات الإرشادية : ١- المحاضرة. ٢- المناقشة الجماعية ٣- الواجب المنزلي

محاور الجلسة:

- بعد تعارف الباحث على الأعضاء، طلب من كل عضو أن يقدم نفسه لباقي الأعضاء.
- تم توضيح أن الهدف من البرنامج تنمية السلوك الإيثاري لدى الأبناء من خلال برنامج إرشادي (تم شرح أهداف البرنامج ومحتواه).
- تم توضيح أنه لأغراض الدراسة تم تقسيم عينة الأطفال إلى ثلاث مجموعات تجريبية (كما هو موضح في التصميم التجريبي).
- تم التأكيد على أن وجهات النظر المختلفة حول السلوك الإيثاري لا يقلل من أهمية تنمية السلوك لدى الأبناء.
- تم التأكيد على أن الطريقة التي يفكر بها الوالدان والمعلمون تجاه السلوك الإيثاري تؤثر في سلوك الطفل الإيثاري، ولذلك من المهم في البداية التعرف على الأفكار غير المفيدة حتى نناقشها ونعدلها فيما بعد.
- تم قياس أفكار الآباء والمعلمين غير المفيدة عن السلوك الإيثاري.

(أ)- من أمثلة الأفكار غير المفيدة عن الطفل:

١- تصرفات طفلي فيها أنانية. ٢- تصرفات طفلي تتم عن عمد.

٣- ما لم يحصل طفلي على منفعة لا يساعد الآخرين ٤- طفلي غير مسئول عن تصرفاته.

(ب) من أمثلة الأفكار غير المفيدة عن النفس والآخرين:

١- أنها غلطتي أن يكون طفلي أنانيا. ٢- إنها غلطة الأم أن يكون طفلي أنانيا.

(جـ) من أمثلة الأفكار غير المفيدة عن ما يجب عليه التغيير:

١- إن طفلي هو من يحتاج للتغيير ٢- أنا من يحتاج للتغيير.

٣- أفراد الأسرة جميعهم يحتاجون للتغيير. ٤- المعلمون هم من يحتاجون للتغيير.

واجب منزلي: تسجيل الأفكار غير المفيدة الأخرى التي لم تشتملها الاستمارة.

الجلسة الثانية: فهم النمو الطبيعي للطفل خاصة في الجوانب المتعلقة بتعلم السلوك الإيثـاري في مرحلتى الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة.

أهداف الجلسة:

- استبصار الآباء والمعلمين بالمهام النمائية المتعلقة بفهم الذات والتحكم الذاتي.
- استبصار الآباء والمعلمين بالمهام النمائية المتعلقة بالنمو الاجتماعي.
- استبصار الآباء والمعلمين بالمهام النمائية المتعلقة بالنمو العاطفي.

الفنيات الإرشادية: ١- المحاضرة ٢-المناقشة الجماعية ٣- الواجب المنزلي.

محاور الجلسة:

تم إعادة استبصار الآباء والمعلمين بالأفكار المتعلقة بالمهام النمائية على النحو التالي:

- من المهم فهم ما إذا كانت التوقعات والأحكام على الطفل ملائمة لمرحلته العمرية أم لا، لأن التوقعات العالية والأحكام غير المناسبة تعطى نتائج سلبية.

مثال (١): توقع أن الطفل يفهم مشاعر الآخرين من مجرد النظر إليهم صفة قد لا توجـد لـدى طفل الروضة ولكنها توجد لدى طفل المرحلة الابتدائية.

مثال (٢): ليس من الصواب أن نتوقع من كل أطفال الثانية عشر أن يحددوا بأنفـسهم أشـكال المساعدة غير المادية والمواقف التي تقدم فيها وكيفية تقديمها.

- القول بأن الطفل ينبغي أن يفعل الصواب في كل المواقف غير صحيح، فربما يكون غير قادر على فعل هذا السلوك أو غير فاهم له.

إجراءات الجلسة:

تم إعطاء الآباء والمعلمين جدولا للمهام النمائية ودارت المناقشة الجماعية حولـه، وتـم توجيههم إلى ضرورة مراعاة الجوانب الثلاثة (ما يرتبط بمفهوم الـذات مـن حيـث المفهـوم والكفاءة، والنمو الاجتماعي، والنمو العاطفي) عند تدريب الأطفال على السلوك الإيثاري، وعند تكليفهم بهذا السلوك في المواقف المختلفة. ونعرض ملخصا للمهام كما في جدول (٨):

واجب الجلسة:

إشراك الأطفال مع الآباء والمعلمين في مواقف واقعية لاكتساب التعاطف مع الآخـرين ومهارات السلوك الإيثاري.

جدول (٨): المهام النمائية لطفل الابتدائية من (٦-١٢ سنة) في المجالات الثلاثة: فهم الذات، النمو الاجتماعي، النمو العاطفي

فهم الذات والتحكم الذاتي	النمو الاجتماعي	النمو العاطفي
• يمكنه استخدام أفكاره في توجيه سلوكه وأداء مهاراته. • يستطيع التمييز بين سلوكه المسئول عنه بمفرده وسلوك الآخرين. • يستطيع تنمية مهارات أكثر لحل المشكلة. • في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة يستطيع تحديد سلوكيات مناسبة لكل موقف على حدة ومنها المواقف الإيثارية	• يستطيع التعبير عن وجهة نظره. • يستطيع فهم عادات وتقاليد المجتمع وأيضا فهم أوامر ونواهي الدين. • يستطيع أن ينضم لجماعة الأصدقاء من جنسه ومن الجنس الآخر. • يستطيع الاشتراك في المناسبات الاجتماعية وإظهار سلوكيات إيجابية فيها. • يستطيع حل المشكلات الاجتماعية التي يوضع فيها. • يستطيع أن يأتي بسلوكيات إيجابية نحو البيئة، خاصة نحو الكائنات الحية والأشياء غير الحية.	• يمكنه التغلب على الانفعالات السلبية مثل المخاوف والقلق. • يستطيع التحكم في انفعالاته عند تقديم المساعدة. • يستطيع فهم العلاقة بين مكونات السلوك الإيثاري الثلاثة: التعاطف، الحكم، السلوك، والآثار المترتبة عن السلوك الإيثاري. • لديه إمكانية للتعبير عن مشاعره باللفظ والسلوك. • يفكر بعقلانية عن الثواب في الدنيا والآخرة خاصة في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة ولذلك يمكنه تصور الآثار الإيجابية التي ستعود عليه عند تقديم المساعدة للآخرين.

الجلسة الثالثة: السلوك الإيثاري سلوك أخلاقي وجزء من الطبيعة الإنسانية الخيرية.

أهداف الجلسة:

١- توضيح المفاهيم الأخلاقية (القيمة، التفكير، النمو، العدالة) مع تطبيقها على السلوك الإيثاري.

٢- التأكيد على أن الإنسان خيّر بطبيعته.

٣- التأكيد على وظيفة السلوك الإيثاري في حياتنا.

الفنيات الإرشادية: ١- المحاضرة ٢-المناقشة الجماعية ٣- الواجب المنزلي.

محاور الجلسة:

- توضيح القيمة الأخلاقية: بأنها ما يعتقد الشخص أنه صواب أو خطأ مثل الاعتقاد بأن مساعدة الغير واجب أخلاقي.
- توضيح التفكير الأخلاقي: بأنه ما يتعلق بالطريقة التي يصل بها الشخص إلى حكم يتعلق بالصواب أو الخطأ، فقد يعتقد الطفل أن مساعدة الغير واجبة ولكنه لا يعرف كيف يساعد ومن يساعد، من هنا يتضح أهمية تدريب الطفل على السلوك الإيثاري.

- النمو الخلقي الخاص بالسلوك الإيثاري: يتضمن المعايير الداخلية التي تحكم السلوك وهي: التعاطف مع الآخر، الحكم بأنه يستحق المساعدة، تقديم المساعدة. وهذه المعايير يكتسبها الطفل من القائمين على تربيته وتعليمه ومن جماعة الأصدقاء ..إلخ.
- العدالة الأخلاقية: هي الوسط بين الإفراط (التضحية بكل ما يملك) والتفريط (الإمساك والبخل). وهي حالة التوازن بين الأثرة والإيثار.
- الإنسان بطبيعته لديه استعداد لأن يكون رحيما للغير. والإيثار ناتج من ثقافة الأسرة والمدرسة والمجتمع، وينتج أيضا عندما نعلم الطفل كيف يتعامل مع الغير والكائنات الحية والأشياء غير الحية، وكيف يقدم المساعدة.
- الإيثار أسلوب حياة لبقاء الإنسان، لأنه سلوك إيجابي يبني ويوحد ويعالج وهو عكس الأنانية لأنها تهدم وتفرق وتزيد الحقد والحسد.
- الإيثار وسيلة نؤكد بها مدى التزامنا بالقواعد الأخلاقية. عند رؤية محتاج أو مصاب على الطريق وهو وسيلة لرد الجميل للذين ساعدونا، وبهذا يبقى الجميع في أسعد حال.
- مشاركة الأطفال لنا ونحن نساعد الآخرين يكسبهم السلوك الإيثاري قولا وعملا، وتعطينا فرصا لتصحيح سلوكياتهم.

واجب الجلسة:

أ- تجميع بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تؤكد على قيمة السلوك الإيثاري.

ب-نقل المفاهيم التي طرحت في الجلسة إلى الأطفال أعضاء المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة بأسلوب سهل ومفهوم والسماع لوجهات نظرهم.

الجلستان الرابعة والخامسة: تعلم أفكار مفيدة متعلقة بالسلوك الإيثاري

أهداف الجلسة:

١- إعادة التذكير بالأفكار غير المفيدة التي تم قياسها في الجلسة الأولى تمهيدا لتعديلها.

٢- تعلم أفكار بديلة ومفيدة تتعلق بالسلوك الإيثاري.

الفنيات الإرشادية: ١- المناقشة الجماعية ٢- الحث والتوجيه ٣- الإقناع ٤- الواجب المنزلي.

محاور الجلسة:

تم مناقشة أفكار الآباء والمعلمين غير المفيدة وتم تعديلها إلى أفكار مفيدة كما في الجداول ٩، ١٠، ١١ مع ملاحظة أن نموذج الآباء متشابه مع نموذج المعلمين باستثناء الضمائر والكلمات التي تدل على البيئة المدرسية مثل (في المدرسة بدلا من المنزل) و(تلميذي بدلا من طفلي)، و(زملاء المهنة بدلا من أفراد أسرتي) وهكذا.

جدول (٩) الأفكار غير المفيدة عن الطفل وما يقابلها من الأفكار المفيدة

الأفكار غير المفيدة	الأفكار المفيدة
١- تصرفات طفلي فيها أنانية.	١- يمكن بالتعلم الإيجابي أن تصبح تصرفات الطفل إيثارية.
٢- تصرفات طفلي تتم عن عمد.	٢- ليس المهم غلطة من، ولكن المهم أن نفكر في حل المشكلة.
٣- ما لم يحصل طفلي على منفعة من وراء السلوك لا يقوم به.	٣- من المحتمل أن يتخلص الطفل من الأنانية إذا هو شاهدنا نقوم بالسلوك الإيثاري أمامه.
٤- عندما يكبر طفلي سيكون غيرمسئول عن تصرفاته.	٤- ولماذا الانتظار حتى يكبر الطفل. المهم أن نبدأ الآن في تغيير سلوكه.
٥- المهم مصلحة طفلي.	٥- مصلحة الطفل لا تتعارض مع مصلحة الآخرين فيمكن عمل توازن بين الاثنين.
٦- لدى طفلي الكثير من المشكلات فلا أطلب منه أن يساعد الآخرين.	٦- من المهم أن يتعلم الطفل متى وكيف يساعد الآخرين، لأن في ذلك حل لمشكلاته الشخصية.

جدول (١٠) الأفكار غير المفيدة عن النفس والآخرين وما يقابلها من الأفكار المفيدة

الأفكار غير المفيدة	الأفكار المفيدة
١- أنها غلطتي أن يكون طفلي أناني بهذا الشكل.	١- إنها ليست غلطتك وحدك فأنت والطفل وأفراد الأسرة مسئولون عن هذا السلوك.
٢- إنها غلطة الطرف الآخر (الزوجة- العم- الخال) أن يكون طفلي بهذا الشكل.	٢- ليس المهم الوقوف عند غلطة من ولكن المهم البحث عن حلول مناسبة للتخلص من سلوك الأنانية.
٣- سلوك الأنانية هو الغالب على تصرفات أفراد أسرتي.	٣- ليس المهم أن نركز على أخطاء أسرتك ولكن المهم البحث عن حلول جادة وتبدأ في تنفيذها جماعيا ليعزز بعضكم بعضا.
٤- لا أستطيع تغيير تصرفات طفلي.	٤- يجب عليك أن تكون قدوة لطفلك أولا حتى تستطيع إقناعه بالتغيير.
٥- لقد حاولت تغيير تصرفات طفلي بكل الوسائل ولم أنجح.	٥- يجب التخلص من اعتقادك بتكرار الفشل ولكن عليك مراجعة أسباب فشلك والبحث عن وسائل جديدة.
٦- المعلمون في المدرسة هم السبب في إحجام طفلي عن سلوك المساعدة	٦- ليس المهم من السبب، ولكن يجب أن تتعاون الأسرة والمدرسة في تقليل سلوك الإنانية وتقوية السلوك الإيثاري.

جدول (١١) الأفكار غير المفيدة عمن يجب عليه التغيير وما يقابلها من الأفكار المفيدة

أفكار غير مفيدة	أفكار مفيدة
١- إن طفلي يحتاج للتغيير.	(١- ٥) من المهم معرفة من يحتاج إلى التغيير ولكن الأهم أن نشارك جميعنا في هذا التغيير، فطالما أن طفلك يتفاعل مع الأسرة والمدرسة والزملاء والأصدقاء والمعارف فيجب أن يشارك الجميع في التغيير بالأقوال والأفعال.
٢- أنا من يحتاج للتغيير.	
٣- أفراد الأسرة كلها تحتاج للتغيير.	
٤- المعلمون في المدرسة هم من يحتاجون للتغيير.	
٥- الأقارب والمعارف هم من يحتاجون للتغيير.	
٦- أتوقع أن الجلسات الإرشادية يمكن أن تحل مشكلة طفلي	٦- الجلسات الإرشادية لا تحل كل المشكلة ولكنها تسهم في زيادة الوعي والفهم للمشكلة وتقدم البدائل المناسبة. ويبقى الجهد الأكبر على صاحب المشكلة والقائمين على تربيته مثل الأب والمعلم وأشخاص آخرين.

إجراءات إضافية: تم مناقشة التوجهات والمشاعر نحو إمكانية التقليل من السلوك الأناني وتنمية السلوك الإيثاري.

واجب الجلسة: تسجيل الآباء والمعلمين للتوجهات والمشاعر الجديدة عند التعامل مع الأطفال أعضاء المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة وتشجيعهم على ممارسة السلوك الإيثاري في ضوء المهام المنفذة خارج الجلسات الإرشادية.

الجلسة السادسة: بماذا نساعد، وأساليب المساعدة.

أهداف الجلسة: ١- الاستبصار بأنواع المساعدة ٢- الاستبصار بأساليب المساعدة.

الفنيات الإرشادية: ١- المناقشة الجماعية ٢- الحث والتوجيه ٣- الواجب المنزلي.

محاور الجلسة:

١- توجد أنواع للمساعدة تلائم قدرات وخصائص الطفل أهمها:

أ- المساعدة بجهد بدني: حمل شيء، القيام بعمل شيء يحتاج مجهود عضلي.

ب- المساعدة بالوقت: التضحية ببعض الوقت من أجل مساعدة شخص أو رعاية نبات أو حيوان، بشرط أن يكون لدى الطفل إحساس بقيمة الوقت.

جـ- المساعدة بالمال الخاص، من أجل إسعاد الآخرين مثل: الكتب والأدوات المدرسية.

هـ- التضحية بثمار جهد، مثل مساعدة زميل على استذكار دروسه، ومساعدته في الإجابة عن أسئلة مدرسية استعدادا للامتحان. والجود بالعلم يكون أحيانا أفضل من المال.

٢- المساعدة لها أساليب متعددة يمكن تصنيفها في فئات كالآتي:

أ- من حيث الكم: مساعدة كلية مقابل مساعدة جزئية.

ب- من حيث الكيف: مساعدة مادية (نقود، طعام) مقابل مساعدة معنوية (التعاطف، المساواة).

جـ- من حيث الزمن: مساعدة وقتية (في المواقف الطارئة) مقابل مساعدة طويلة الأمد (فترة زمنية طويلة يتكرر فيها سلوك المساعدة) ويطلق عليها السلوك التربوي.

د- من حيث التنفيذ: مساعدة غير مخطط لها وليس لها دوافع سوى حل مشكلة، مقابل مساعدة مخطط لها وتتم بعد تفكير طويل قبل أداء الفعل، وقد تتحول إلى عادة سلوكية.

واجب الجلسة: تسجيل السلوكيات الإيثارية التي يقوم بها الأطفال (أعضاء المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة) في ضوء (المحور الثاني) المنفذ خارج الجلسات مع تحديد أي أنواع المساعدة وأي الأساليب التي يقوم بها الطفل بتقديم المساعدة.

الجلسة السابعة: المواقف التي يمكن تقديم المساعدة فيها مع تفعيل السلوك الإيثاري.

أهداف الجلسة:

١- الاستبصار بالمواقف التي يمكن تقديم المساعدة فيها.

٢- الاستبصار بالوسائل التي يمكن بها تفعيل السلوك الإيثاري.

الفنيات الإرشادية: ١-المحاضرة ٢- المناقشة الجماعية ٣- الحث والتوجيه
٤- الإقناع ٥- النمذجة ٦-الواجب المنزلي.

محاور الجلسة:

١- تم إعادة استبصار الآباء والمعلمين بالمواقف التي يمكن تقديم المساعدة فيها كالآتي:

هناك مواقف يمكن تقديم المساعدة فيها بشكل مباشر ومواقف أخرى يمكن تقديم المساعدة فيها بواسطة آخرين، وتقسم المواقف بشكل عام إلى نوعين كالآتي:

أ- مواقف عادية: ليس فيها خطورة على الطفل مثل: مساعدة كبار السن على عبور شارع آمن، وتقديم المال لشخص محتاج.

ب- مواقف الخطورة: وهي تنطوي على تهديد أو خطر أو حوادث، وهذه المواقف لا نشجع الأطفال على تقديم المساعدة المباشرة فيها. ولكن يمكن تقديم المساعدة غير المباشرة ومن أمثلتها إبلاغ الشرطة عن حريق أو حادثة أو إبلاغ الوالدين للقيام بذلك.

- طلب من الآباء والمعلمين ذكر مواقف أخرى يمكن تصنيفها بأنها عادية أو خطيرة مع بيان السلوك المناسب في كل حالة.
- تم عرض بعض المواقف مع بيان صحة السلوك، وذلك لزيادة وعي الآباء والمعلمين بها تمهيدا لنقلها إلى الأطفال وباستخدام ميكانيزم التعميم، وعن طريق نقل الخبرة يمكن تدريب الأطفال على مواقف مشابهة لها. ومن أمثلة هذه المواقف كما في جدول (١٢):

جدول (١٢) نماذج لبعض المواقف الإيثارية مع بيان صحة السلوك فيها

المواقف	صحة السلوك
أ- رجل يطلب منك قطع إشارة المرور لتساعده	غير صحيح
ب- جارك يحمل أشياء كثيرة ويطلب مساعدتك	صحيح
جـ- زميل يطلب منك كل نقودك لشراء حلوى له وأنت لم تشتر حلوى بعد	غير صحيح
د- وجدت سيارة تحترق فحاولت التدخل لإطفائها	غير صحيح
هـ- طلب معلمك أن توصل كتبه إلى منزله لأنه مشغول	غير صحيح
و- طلب معلمك أن توصل كراسات الفصل إلى المكتبة المدرسية	صحيح

٢- تفعيل السلوك الإيثاري:

توجد وسائل يمكنها تفعيل السلوك الإيثاري وأهمها:

أ- التذكير أو التنبيه المباشر: وذلك بأن يتم تذكير الأطفال بالسلوك الإيثاري في المواقف المناسبة والمناسبات (الأعياد، المحن، الأزمات، الحفلات).

ب-استخدام النماذج: Models وذلك عن طريق تشجيع الأطفال على اقتناء خطوات وأفكار النموذج الجيد، ويمكن أن يكون النموذج واحدا من هؤلاء:

- استخدام أفعال الآخرين التي تمت من قبل (استدعاء).
- الاعتماد على معلومات الآخرين المباشرة (الوالدين، المعلم، رجل الدين).

- ملاحظة وتقليد الآخرين في مواقف الحياة اليومية.
- زيادة الوعي الذاتي Self aweriness

جـ- يتم زيادة الوعي الذاتي للطفل من خلال إرشادات ومن أمثلتها:

- اعتبر نفسك شخصا مستعدا للمساعدة.
- فكر في النتائج الإيجابية لمساعدتك لغيرك .
- تذكر دائما أن المساعدة جزء من الطبيعة الإنسانية الخيرة.
- تذكر دائما أن عدم مساعدة الآخرين يجعلنا أنانيين وقد نشعر بالذنب نتيجة ذلك.

واجب الجلسة: طلب من الآباء والمعلمين مناقشة محتوى الجلسة مع الأطفال (أعضاء المجموعتين التجريبيتين: الثانية والثالثة) ثم تعليمهم كيفية تقديم المساعدة، وتسجيل الصعوبات التي تواجه الأطفال عند تقديم المساعدة تمهيدا لمناقشتها في الجلسة التالية.

الجلسة الثامنة: مشاركة الآباء والمعلمين في تعزيز السلوك الإيثاري

أهداف الجلسة:

١- التأكيد على أهمية الروابط العاطفية بين الطفل والقائمين على تربيته لاكتساب وتعزيز سلوكه الإيثاري في المواقف المختلفة.

٢- التأكيد على أهمية جدولة النشاط الإيجابي.

الفنيات الإرشادية: ١- المناقشة الجماعية ٢- النمذجة ٣- التعزيز ٤- الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

- الأطفال في حاجة لأن يكون بينهم وبين القائمين على تربيتهم روابط عاطفية حتى يتعلموا منهم ويعززوا ما تعلموه ليصبح عادة.
- يمكن للآباء والمعلمين استخدام جدولة النشاط الإيجابي لزيادة المشاركة وتحسين التفاعلات الإيجابية، ومن أمثلة جدولة النشاط الإيجابي:

أ- الاشتراك مع الطفل وقتا أطول لعمل أنشطة موجهة في شكل سلوكيات مساعدة.

ب- عمل علاقات مع الطفل لتشييد سلوكيات محببة.

جـ- استخدام تعزيزات إيجابية مثل: الانتباه والمكافأة مقابل السلوك الجيد.

إجراءات هذه الجلسة:

أ- طُلب من الآباء والمعلمين إدراج الأنشطة المساعدة على السلوك الإيثاري في قائمة، ومن الأمثلة عليها: الكلام عن السلوك الإيثاري - أمثلة لسلوكيات المساعدة داخل المنزل والمدرسة والتي تم تدريب الأطفال عليها.

ب- تم التأكيد على أهمية الاشتراك مع الأطفال في تعديل السلوك.

جـ- تم التأكيد على أهمية المراقبة لسلوكيات الطفل.

د- تم تبصير الآباء والمعلمين بكيفية استخدام التعزيز والوصف وتجنب سلوكيات التفاعل السلبية كما في جدول (١٣).

جدول (١٣) التعزيزات والوصف وسلوكيات التفاعل السلبية والسلوكيات الإيجابية البديلة

المجال	السلوكيات
١- استخدام التعزيز: أ- التعزيز الشفوي	قمت بعمل جيد (أنت ولد/ بنت) كويس
ب- التعزيز المادي	قطعة حلوى، بعض المال، أدوات مدرسية كهربية
٢- الوصف: وهي التعليقات التي يتم تقويم التلميذ من خلالها: كيف يشعر، كيف يعمل ومن أمثلتها:	أ- يبدو أنك سعيد لأنك ساعدت صديقك
	ب- من الواضح أنك تفكر في تقديم المساعدة
	جـ- أنت تقدم المساعدة بطريقة مقبولة
٣- سلوكيات التفاعل السلبية: مع الطفل والمطلوب تجنبها مع إعطاء البديل المناسب لها ومن أمثلتها: أ- الأسئلة ب- الأوامر جـ- النقد	**أ- الأسئلة:** ١- لماذا لا تقدم المساعدة؟ (تجنب). ٢- المساعدة سلوك إيجابي (بديل مناسب)
	ب- الأوامر ١- قدم المساعدة. (تجنب) ٢- التعود على تقديم المساعدة يجعل الإنسان خيرا(بديل مقبول)
	جـ- النقد ١- يبدو أنه لا أمل في تغيير سلوكك. (تجنب). ٢- حاول مرة أخرى، فأي سلوك .. يحتاج إلى تكراره حتى يصبح عادة (بديل مقبول)

واجب الجلسة: تطبيق جدول التعزيزات والوصف وسلوكيات التفاعل على المهارات التي ينفذها الأطفال (أعضاء المجموعتين التجريبيتين: الثانية والثالثة) خارج الجلسات الإرشادية.

الجلسة التاسعة: تعزيز مهارات السلوك الإيثاري

أهداف الجلسة:

١- التدريب على المواقف التي يظهر فيها السلوك الإيثاري.

٢- إدخال الطفل في هذه المواقف لاكتساب خبرة السلوك الإيثاري.

الفنيات الإرشادية: ١-المناقشة الجماعية ٢- النمذجة الضمنية ٣- الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

- تم التأكيد على أهمية تحديد المواقف المناسبة التي يظهر فيها سلوك المساعدة والتي يجب إدخال الطفل فيها حتى يكتسب خبرة السلوك الإيثاري.
- تم توضيح بعض الطرق المناسبة والتي يمكن أن يستخدمها الآباء والمعلمين لتدريب الطفل في هذه المواقف وهي كالآتي:

أ- **طريقة القرين المساعد Peer Helper**

في هذه الطريقة يتم تنظيم الأطفال في مجموعات (الأخوة في المنزل) (والزملاء في الفصل) ثم نطلب من الكبير أن يساعد الصغير في عمل ما والصغير يساعد الكبير في عمل آخر أو الزميل

يساعد زميله في عمل، ثم يتلقى المساعدة من آخر في عمل آخر، يتم ذلك داخل المنزل أو داخل الفصل الدراسي.

من أمثلة المواقف المنزلية: تنظيف المنزل، كي الملابس، ترتيب الكتب.

من أمثلة المواقف المدرسية: الاشتراك في مجموعات الفن والألعاب الجماعية.

ب-طريقة التعاون مع مسئول:

يتم في هذه الطريقة إصطحاب الطفل إلى مسئول وترك الطفل يؤدي عملا مناسبا، وفي الغالب يتم عمل اجتماع مع المسئول للاتفاق على السلوكيات المناسبة المطلوب القيام بها.

- المسئول المناسب للأب والطفل: العم، الخال، صاحب شركة، مدير جمعية خيرية.
- المسئول المناسب للمعلم والطفل: مدير المدرسة، الإخصائي الاجتماعي، مشرف النشاط الفني، مشرف النشاط الرياضي، إخصائي المكتبات.

يتم تقييم أداء الطفل في كل موقف من خلال البنود الآتية: لديه مهارات مساعدة، يستطيع إكمال العمل، يتبع التعليمات والقواعد، يعبر عن مشاعره للآخرين، يركز فيما يطلب منه.

واجب الجلسة:

تنفيذ جوانب تقييم أداء الطفل على المهارات التي يتعلمها الأطفال (أعضاء المجموعتين التجريبيتين، الثانية والثالثة) خارج الجلسات الإرشادية.

الجلسة العاشرة: الوعظ المجرد والتعليم بالمشاهدة في تعليم السلوك الإيثاري.

أهداف الجلسة:

١- توضيح أن الوعظ المجرد رغم أهميته إلا أنه لا يكفي لإكساب الأطفال السلوك الإيثاري.

٢- التأكيد على أهمية التعلم بالمشاهدة.

الفنيات الإرشادية:

١- المحاضرة ٢- المناقشة الجماعية ٣- الحث والتوجيه ٤- النمذجة ٥- الواجب المنزلي.

محاور الجلسة: تم التأكيد على الأفكار الآتية:

- الوعظ المجرد، هو حفظ كلام وإرشاد الآخرين بها مع الاستعانة بالدعوات والتهديدات.
- الوعظ المجرد له أهميته في أنه يعمل كدليل أو موجه لتصرفاتنا ولكنه لا يكفي لتعلم السلوك الإيثاري.
- التربية عن طريق الوعظ تكون من أعلى إلى أسفل ولذلك قد تثير نفورا لدى الأطفال.
- المهم للوالدين والمعلمين أن يكونوا مربين من حيث الجوهر والفعل أكثر من كونهم واعظين من حيث التأثير الكلامي.
- الوعظ المجرد قد يظهر فيه الرياء والتناقض بين الأقوال والأفعال.
- يجب نقل تجربة السلوك الإيثاري إلى الأطفال بالأقوال والأفعال معا.

- معظم السلوك الإنساني متعلم باتباع نموذج أو مثال حي وواقعي. فبملاحظة الأطفال لنا ونحن نساعد الآخرين يساعدهم على تعلم السلوك الإيثاري بالمشاهدة.
- التعلم من خلال ملاحظة الآخرين يقلل من الأخطاء ويكسب سلوكيات جديدة. فعندما يلاحظ الطفل الأب أو المعلم يقدم مساعدة يحاول محاكاة سلوك النموذج هذا، فمن المهم إذن القيام بسلوكيات المساعدة أمام الأطفال. على أن يتم ذلك تدريجيا.
- تم إتاحة الفرص أمام الأعضاء لنقل تجربتهم أثناء الجلسة مع الأطفال اعتمادا على الوعظ المجرد أو التعلم من خلال المشاهدة السلوكية. وبالمناقشة الجماعية تم تصحيح المواقف غير الفعالة في تنمية السلوك الإيثاري.

واجب الجلسة:

تسجيل التجربة الخاص للآباء والمعلمين عند استخدام الوعظ المجرد مع الأطفال أعضاء المجموعتين النجريبيتين الثانية والثالثة مع الاستشهاد بمواقف وسلوكيات تدلل على ما يقال.

الجلسة الحادية عشر: جعل الحاجة للمساعدة واضحة للأطفال.

أهداف الجلسة:

١- الاستبصار بمحددات السلوك الإيثاري.

٢- جعل الحاجة للمساعدة واضحة للأطفال من خلال التعلم بالنموذج (الآباء والمعلمين).

الفنيات الإرشادية: ١-المحاضرة ٢- المناقشة الجماعية. ٣- الحث والتوجيه. ٤- النمذجة. ٥- الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

١- تم التأكيد على محددات السلوك الإيثاري من خلال المحددات والمفاهيم الآتية:

أ- قيمة العدالة: تظهر عندما نعتقد ونقنع الأطفال بأن الآخرين يجب أن يكونوا سعداء مثلنا، ثم تُنقل هذه القيمة إلى الأبناء بالقول والعمل في الحياة اليومية حتى تنمو لديهم ويهتدوا بها.

ب- إظهار الرغبة أمام الأبناء في أن يكون الآخرون سعداء.

جـ- إظهار انفعال الغضب المعتدل للأبناء عندما يمتنعون عن تقديم المساعدة للآخرين في حالة قدرتهم على تقديم المساعدة.

د- إظهار الاحترام للآخرين ومراعاة حقوقهم علينا من تقبلهم واحترام مشاعرهم عند تقديم المساعدة لهم مع إشراك الأبناء في هذه المواقف حتى يتعلموا منها خبرة السلوك الإيثاري.

٢- تم التأكيد على أهمية التعلم بالنموذج كالآتي:

أ- من خلال مشاهدة التلفاز أو سماع المذياع أو المواقف الحياتية انتقى المواقف التي تناقش المساعدة وقدم تفسيرات واضحة لطفلك حول كيف يعرف أن الآخر يحتاج إلى مساعدة، ويمكن للمعلم أن يفعل ذلك من خلال موضوعات المقرر أو المواقف الحياتية.

ب- علم الأبناء القواعد السلوكية التي تدعم السلوك الإيثاري من خلال التعليم الواضح للسلوك الإيثاري وتقديم النماذج الإيجابية والقدوة.

جـ- عزز سلوك الطفل عندما يقدم مساعدة لكي يرى نفسه أنه محب للغير، وضح له أن الإيثار دليل على الشخصية المؤمنة.

٣- تم إتاحة الفرص للآباء والمعلمين لمناقشة موضوع الجلسة، وكانوا يقدمون مشاهد حياتية تؤكد مايقولون.

واجب الجلسة:

قيام الآباء والمعلمين بتسجيل مدى وعي الأطفال (في المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة) بهذه الإرشادات مع تصحيح الوعي الخاطئ والتأكيد على الوعي الصحيح عن طريق:

أ- الاستعانة بأسئلة محددة لتحقيق ذلك، ومنها: - لماذا لا تقدم المساعدة للآخرين؟ - لماذا لا تتعاطف مع الآخرين؟

ب- توجيه الطفل إلى زيادة وعيه بأفكاره السلبية .

جـ- تناول المشكلة: فنطلب من الطفل أن يذكر لنا مدى اهتمامه بسلوك المساعدة.

الجلسة الثانية عشر: إعادة الإدراك وتفعيل القواعد السلوكية وتحديد المسئولية لجعل المساعدة أكثر فعالية.

أهداف الجلسة:

١- إعادة الإدراك حول السلوك الإيثاري.

٢- الاستبصار بالعوامل التي تؤثر في السلوك الإيثاري.

٣- الاستبصار بكيفية تفعيل القواعد السلوكية.

٤- تحديد المسئولية عند تقديم المساعدة.

الفنيات الإرشادية: ١- المناقشة الجماعية ٢- الحث والتوجيه ٣- الواجب المنزلي.

محاور الجلسة:

١- إعادة الإدراك حول السلوك الإيثاري يُبنى على فرض أن تجنب السلوك الإيثاري ناتج عن المعتقدات الخاطئة للأطفال، وعند إعادة فهم الطفل لأفضلية السلوك الإيثاري تصبح المهارات الاجتماعية أفضل طريقة لاكتساب السلوك الإيثاري وتنميته. ويلزم أيضا تبصير الطفل بالنتائج السلبية عند تجنب تقديم المساعدة.

٢- النظر إلى السلوك الإيثاري من زاوية ملائمته فبدلا من أن يقول الطفل "أنا مضطر للمساعدة حتى لايصفنى الناس بالبخل والكره" يقول: "أنا أساعد عن حب واقتناع لأن المساعدة سلوك جيد وأخلاقي". وتوجد عوامل أربعة تؤثر على السلوك الإيثاري، وهي:

أ- شعورنا بأن متلقي المساعدة يستحق المساعدة.

ب- الرغبة في تقديم المساعدة.

جـ- وجود ما يمكن المساعدة به (ماديات، معنويات).

د- مراعاة حقوق ما نقدم له المساعدة، ومعرفة مدى استعداده لتلقي المساعدة، والتأكيد له أنه غير مجبر على رد المساعدة، وعدم التشهير به بين الزملاء والأصدقاء.

٣- تفعيل القواعد السلوكية في المواقف التي تحتاج إلى مساعدة عند تقديم توجيهات للأطفال في المناسبات، ومن الأمثلة على ذلك: هذا الطفل اليتيم يحتاج للمساعدة- هذا الرجل العجوز يحتاج للمساعدة- سمعنا أن جارنا لديه مشكلة يجب الإسراع لمساعدته.

٤- لتحديد المسئولية عند تقديم المساعدة يجب تركيز المسئولية في مواقف محددة حتى يتعلم الطفل السلوكيات الملائمة لها. مع الانتباه إلى أن المواقف التي تتعدى طاقات الطفل وإمكانياته تقلل من إحساسه بالمسئولية وقد يشعر بالإحباط فيلجأ إلى تجنب المساعدة في المواقف التالية التي تتفق مع طاقاته وإمكانياته.

واجب الجلسة: عمل قائمة من المواقف التي تحتاج للمساعدة وتدريب الأطفال في المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة، على تحديدها وتحديد مسئوليتهم تجاه كل موقف، وذلك في ضوء المواقف التي تم التدريب عليها خارج الجلسات الإرشادية (في المحور الثاني).

في نهاية الجلسة:

١- تم الاستماع إلى آراء الآباء والمعلمين حول البرنامج من حيث محتواه وإجراءاته.

٢- تم التأكيد على مواصلة إرشاد الأطفال والاشتراك معهم في المواقف الإيثارية.

٣- تم إعطاء الآباء والمعلمين دليلا يتضمن ملخصا لمحتوى البرنامج الإرشادي المقدم للأطفال وللآباء والمعلمين.

الثاني عشر: نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة (كل مجموعة على حدة) على مقياس السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي الأول لصالح القياس البعدي الأول".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon وقيمة (Z) كأسلوب إحصائي لا بارامتري للمقارنة بين عينتين مرتبطتين. وجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (z) ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب المجموعات التجريبية الثلاث (كل مجموعة تجريبية على حدة) على مقياس السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي الأول

المجموعة	بيان المقياس	نوع القياس	م	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى ن=١٣	السلوك الإيثاري في المدرسة	قبلي	٨,٠٨	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٦	٠,٠١
		بعدي (١)	١٠,١٥	الرتب الموجبة	١٢	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
				التساوي	٢				
	السلوك الإيثاري في المنزل	قبلي	٨,٢٣	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٨	٠,٠١
		بعدي (١)	١١,٢٣	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
				التساوي	١				
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	قبلي	٨,٢٣	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٢	٠,٠١
		بعدي (١)	٩,٩٢	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
				التساوي	٢				
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	قبلي	٦,٨٥	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٨	٠,٠١
		بعدي (١)	٨,٤٦	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
				التساوي	٢				
	الدرجة الكلية	قبلي	٣١,٣٨	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,١٩	٠,٠١
		بعدي (١)	٣٩,٧٦	الرتب الموجبة	١٣	٧,١٠	٩١,٠٠		
				التساوي	صفر				
المجموعة التجريبية الثانية ن=١٢	السلوك الإيثاري في المدرسة	قبلي	٧,٤٢	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٩	٠,٠١
		بعدي (١)	١١,٠٨	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري في المنزل	قبلي	٦,٨٣	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٧	٠,٠١
		بعدي (١)	١١,٨٣	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	قبلي	٨,٠٨	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٣	٠,٠١
		بعدي (١)	١٠,٩٢	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	٢				
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	قبلي	٦,٨٣	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٣	٠,٠١
		بعدي (١)	٩,٧٥	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	٢				
	الدرجة الكلية	قبلي	٢٩,١٦	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٧	٠,٠١
		بعدي (١)	٤٣,٥٨	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
				التساوي	صفر				
المجموعة التجريبية الثالثة ن=١٠	السلوك الإيثاري في المدرسة	قبلي	٧,٤٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٣	٠,٠١
		بعدي (١)	١٢,٤٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري في المنزل	قبلي	٧,٧٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٣	٠,٠١
		بعدي (١)	١٢,٥٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	قبلي	٧,٦٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢	٠,٠١
		بعدي (١)	١١,٢٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	قبلي	٧,٧٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٤	٠,٠١
		بعدي (١)	١٠,٣٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	صفر				
	الدرجة الكلية	قبلي	٣٠,٤٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١	٠,٠١
		بعدي (١)	٤٦,٤٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	صفر				

تشير نتائج جدول (١٤) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات كل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين القبلي والبعدي الأول، وكان مستوى

الدلالة عند ٠,٠١ في الحالات جميعها، وبمراجعة متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي الأول يتضح زيادة درجات القياس البعدي الأول عند مقارنتها بدرجات القياس القبلي وهذا يدلل على أن الفروق لصالح القياس البعدي الأول في الحالات جميعها.

نتائج الفرض الأول تؤكد أن الأطفال أعضاء المجموعات التجريبية الثلاث قد استفادوا من المعارف والخبرات التي تضمنها البرنامج الإرشادي الانتقائي في المرحلة الأولى، والتي تم فيها تقديم المعلومات بالسلوك الإيثاري والفرق بينه وبين الأثرة، والدوافع التي تجعلنا نقدم المساعدة للآخرين والدوافع التي تجعلنا نتجنب تقديم المساعدة (مثل الأنانية والغيرة..) أيضا تم زيادة وعي الأعضاء بأهمية العلاقات الحميمة بين الناس.

يمكن تفسير زيادة توجه الأطفال (عينة الدراسة التجريبية) نحو السلوك الإيثاري في هذه المرحلة إلى تغيير معتقدات الأطفال الهدامة التي أعاقت سلوكهم الإيثاري من قبل وكان منها: طلب الحصول على كل شيء حتى تتم المساعدة ومنها الشعور بالإحباط عند الفشل في تقديم المساعدة ومنها أيضا الاهتمام بالنفس بدلا من الاهتمام بالآخرين، لقد تم مناقشة هذه المعتقدات الهدامة وغيرها وتم تعديلها إلى معتقدات بناءة تقوم على الاستبصار بالمسئولية الفردية والجماعية معا، وأهمية المساعدة لإقامة علاقات اجتماعية حميمة وأهمية إعادة المحاولة إذا ما تم الفشل في تقديم المساعدة. وكان يتم ذلك من خلال فنيتي مناقشة صحة المعتقد ولعب الأدوار.

زيادة توجه الأطفال (عينة الدراسة التجريبية) نحو السلوك الإيثاري في هذه المرحلة يمكن تفسيره أيضا في ضوء زيادة وعي الأطفال بتوقعات السلوك الإيثاري من خلال زيادة الوعي بمواقف المساعدة والسلوكيات الملائمة لها وتوقعات النتيجة التي يحصل عليها وهي تخفيف آلام الآخرين وتحقيق سعادتهم أو رعاية وحماية الكائنات الحية والأشياء غير الحية. والقاعدة هنا: أن إدراك الطفل لفعاليته والمواقف التي يتفاعل فيها يعتبر مرشدا لأدائه عندما يبصر سيناريوهات المواقف التي تتطلب المساعدة وحدود مسئوليته تجاه من يحتاج إلى المساعدة وقدرته على تقديم المساعدة.

والخلاصة: أن المعارف والخبرات التي تضمنها البرنامج الإرشادي الانتقائي في المرحلة الأولى كانت فعالة في تنمية وعي الأطفال (عينة الدراسة التجريبية) في المجموعات التجريبية الثلاث بالسلوك الإيثاري، وكانت فعالة أيضا في تعديل معتقداتهم الهدامة وزيادة توجهاتهم الإيجابية نحو السلوك الإيثاري باعتباره سلوكا اجتماعيا مرغوبا فيه. هذه التوجهات والمعتقدات الجديدة كانت المسئولة عن زيادة درجات عينة الدراسة التجريبية على مقياس السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياس البعدي الأول.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة (كل مجموعة على حدة) على مقياس السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين البعدي الأول والبعدي الثاني لصالح القياس البعدي الثاني".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (w) Wilcoxon وقيمة (Z) كأسلوب إحصائي لابارامتري للمقارنة بين عينيتين مرتبطتين وجدول (١٥) يوضح ذلك.

وتشير نتائج جدول (١٥) إلى وجود فروق دلة إحصائيا عند مستوى٠,٠١ بين متوسطي رتب الدرجات في القياسين البعدي الأول والبعدي الثاني على مقياس السلوك الإيثاري (كل بعد على حدة ثم الدرجة الكلية) لكل مجموعة تجريبية على حدة، وبمراجعة متوسطات درجات القياسين البعدي الأول والبعدي الثاني، يتضح أن درجات القياس البعدي الثاني أعلى منها في القياس البعدي الأول، وهذا يدلل على أن الفروق لصالح القياس البعدي الثاني في كل الحالات.

نتائج الفرض الثاني تؤكد زيادة تنمية السلوك الإيثاري في المرحلة الثانية بالمقارنة بالمرحلة الأولى، فبعد تنمية الوعي وتغيير الاتجاهات والمعتقدات في المرحلة الأولى تم في المرحلة الثانية التركيز على توجهات معرفية أخرى وممارسات سلوكية إيثارية، تركز على زيادة البنية المعرفية الإيثارية وزيادة فعالية الذات والتعلم بالمشاهدة، وكان من أهم الموضوعات والممارسات المتضمنة في المرحلة الثانية:

١- التدريب على التعاطف باعتباره الخطوة الأولى للسلوك الإيثاري وذلك من خلال الأنشطة داخل الجلسة الإرشادية والواجبات المنزلية.

٢- الاستبصار بالفروق بين سلوك المساعدة وسلوك المشاركة وسلوك التعاون، وذلك لإعادة البنية المعرفية للسلوك الإيثاري.

٣- اكتشاف السلوك السلبي من أجل تصحيحه من خلال الحوار الداخلي وذلك عند تجنب تقديم المساعدة أو التردد في تقديمها.

٤- التدريب على الانضباط الذاتي عند تقديم المساعدة من أجل تنمية الحساسية الانفعالية الإيجابية عند مساعدة الآخرين.

٥- اكتساب مهارات اجتماعية لممارسة التعاطف والسلوك الإيثاري سواء عن طريق الواجبات المنزلية بالتعلم الذاتي لكل المجموعات أو عند تدخل الآباء والمعلمين في التوعية والتعلم بالمشاركة في البيئة الخارجية سواء في المدرسة أو المنزل أو في الحياة العامة، وعند التعامل مع الناس أو الكائنات الحية والأشياء غير الحية وغيرها.

جدول (١٥) نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب المجموعات التجريبية الثلاث(كل مجموعة على حدة) على مقياس السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين البعدي الأول والبعدي الثاني.

المجموعة	بيان المقياس	نوع القياس	م	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى	السلوك الإيثاري في المدرسة	بعدي (١)	١٠,١٥	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤٧	٠,٠١
		بعدي (٢)	١٣,٠٨	الرتب الموجبة	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري في المنزل	بعدي (١)	١١,٢٣	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٢١	٠,٠١
		بعدي (٢)	١٣,٧٧	الرتب الموجبة	١٣	٧,٥٠	٩١,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	بعدي (١)	٩,٩٢	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,١١	٠,٠١
		بعدي (٢)	١١,٧٧	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
				التساوي	١				
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	بعدي (١)	٨,٤٦	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٩	٠,٠١
		بعدي (٢)	١٠,٦٢	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
				التساوي	١				
	الدرجة الكلية	بعدي (١)	٣٩,٧٦	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,١٩	٠,٠١
		بعدي (٢)	٤٩,٢٣	الرتب الموجبة	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠		
				التساوي	صفر				
المجموعة التجريبية الثانية	السلوك الإيثاري في المدرسة	بعدي (١)	١١,٠٨	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٩	٠,٠١
		بعدي (٢)	١٤,٤٢	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري في المنزل	بعدي (١)	١١,٨٣	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٩	٠,٠١
		بعدي (٢)	١٦,٠٠	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	بعدي (١)	١٠,٩٢	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٧	٠,٠١
		بعدي (٢)	١٤,٩٢	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
				التساوي	١				
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	بعدي (١)	٩,٧٥	الرتب السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	٢,٨٩	٠,٠١
		بعدي (٢)	١١,٩٢	الرتب الموجبة	١١	٦,٨٦	٧٥,٥٠		
				التساوي	صفر				
	الدرجة الكلية	بعدي (١)	٤٣,٥٨	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٤	٠,٠١
		بعدي (٢)	٥٧,٢٥	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
				التساوي	صفر				
المجموعة التجريبية الثالثة	السلوك الإيثاري في المدرسة	بعدي (١)	١٢,٤٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢	٠,٠١
		بعدي (٢)	١٦,٩٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري في المنزل	بعدي (١)	١٢,٥٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٤	٠,٠١
		بعدي (٢)	١٦,٨٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	بعدي (١)	١١,٢٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٥	٠,٠١
		بعدي (٢)	١٥,٩٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	بعدي (١)	١٠,٣٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢	٠,٠١
		بعدي (٢)	١٦,٤٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	صفر				
	الدرجة الكلية	بعدي (١)	٤٦,٤٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١	٠,٠١
		بعدي (٢)	٦٦,٠٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	صفر				

نتيجة الفرض الثاني جاءت متفقة مع الدرسات السابقة التي سعت إلى تنمية السلوك الإيثاري من خلال برامج إرشادية تركز على الجوانب المعرفية والمهارات الاجتماعية مثل دراسة Fridman and Ritucei (1988) والتي أكدت على فعالية البرامج القائمة على المهارات والأنشطة المرتبطة بالمواقف الاجتماعية الإيثارية في تنمية السلوك الإيثاري، ودراسة هالة شمبولية (٢٠٠٣)، والتي أكدت على فعالية التعلم بالعرض اللفظي أو بالنموذج في تنمية السلوك الإيثاري، ودراسة إبراهيم أبو زيد (٢٠٠٥)، والتي أكدت على فعالية السيكودراما في تنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالسلوك الإيثاري.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة (كل مجموعة على حدة) على مقياس السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين البعدي الثاني والتتبعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon(W) وقيمة (Z) كأسلوب إحصائي لا بارامتري للمقارنة بي عينتين مرتبطتين. وجدول (١٦) يوضح ذلك.

جاءت نتائج جدول (١٦) متباينة حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين القياسين: البعدي الثاني والتتبعي في بعض أبعاد مقياس السلوك الإيثاري، ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين: البعد الثاني، والتتبعي في الأبعاد الأخرى لمقياس السلوك الإيثاري. وكان التباين على النحو التالي:

بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى: وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي الثاني والتتبعي في البعد الأول السلوك الإيثاري في المدرسة (عند ٠,٠١) والبعد الثاني: السلوك الإيثاري في المنزل (عند ٠,٠٥) والدرجة الكلية عند (٠,٠٥) وبمراجعة متوسطات درجات القياسين: البعدي الثاني والتتبعي في هذه الأبعاد يتضح زيادة درجات القياس التتبعي عند مقارنتها بدرجات القياس البعدي الثاني مما يدل على أن هذه الفروق لصالح القياس التتبعي.

تبين أيضا بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي الثاني والتتبعي في البعد الثالث: السلوك الإيثاري في الحياة العامة والبعد الرابع: السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية.

بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية: وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب الدرجات في القياسين البعدي الثاني والتتبعي في أبعاد مقياس السلوك الإيثاري والدرجة الكلية، وكان مستوى الدلالة عند (٠,٠١) باستثناء البعد الثالث: السلوك الإيثاري في الحياة العامة، فكان

جدول (١٦) نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب المجموعات التجريبية الثلاث (كل مجموعة تجريبية على حدة)، على مقياس السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين البعدي الثاني والتتبعي

المجموعة	ببان المقياس	نوع القياس	م	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى ن=١٣	السلوك الإيثاري في المدرسة	بعدي (٢)	١٣,٠٨	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٧٦	٠,٠١
		تتبعي	١٤,٠٠	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
				التساوي	٤				
	السلوك الإيثاري في المنزل	بعدي (٢)	١٣,٧٧	الرتب السالبة	٢	٤,٥٠	٩,٠٠	٢,٢٣	٠,٠٥
		تتبعي	١٤,٦٩	الرتب الموجبة	٩	٦,٣٣	٥٧,٠٠		
				التساوي	٢				
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	بعدي (٢)	١١,٧٧	الرتب السالبة	٢	٥,٠٠	١٠,٠٠	١,٦٧	غير دالة
		تتبعي	١٢,١٥	الرتب الموجبة	٧	٥,٠٠	٣٥,٠٠		
				التساوي	٤				
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	بعدي (٢)	١٠,٦٢	الرتب السالبة	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠	٠,٥٤	غير دالة
		تتبعي	١٠,٧٧	الرتب الموجبة	٦	٦,٤٢	٣٨,٥٠		
				التساوي	٢				
	الدرجة الكلية	بعدي (٢)	٤٩,٢٣	الرتب السالبة	١	٥,٥٠	٥,٥٠	٢,٤٦	٠,٠٥
		تتبعي	٥١,٦٢	الرتب الموجبة	١٠	٦,٠٥	٦٠,٥٠		
				التساوي	٢				
المجموعة الثانية ن=١٢	السلوك الإيثاري في المدرسة	بعدي (٢)	١٤,٤٢	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٥	٠,٠١
		تتبعي	١٥,٩٢	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	٢				
	السلوك الإيثاري في المنزل	بعدي (٢)	١٦,٠٠	الرتب السالبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠	٢,٦٩	٠,٠١
		تتبعي	١٧,٧٥	الرتب الموجبة	١٠	٧,٣٠	٧٣,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	بعدي (٢)	١٤,٩٢	الرتب السالبة	١	٣,٥٠	٣,٥٠	٢,٣٣	٠,٠٥
		تتبعي	١٥,٩٢	الرتب الموجبة	٨	٥,١٩	٤١,٥٠		
				التساوي	٣				
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	بعدي (٢)	١١,٩٢	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٤	٠,٠١
		تتبعي	١٣,٥٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	٢				
	الدرجة الكلية	بعدي (٢)	٥٧,٢٥	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١	٠,٠١
		تتبعي	٦٣,٠٨	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	٢				
المجموعة التجريبية الثالثة ن=١٠	السلوك الإيثاري في المدرسة	بعدي (٢)	١٦,٩٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٦	٠,٠١
		تتبعي	١٩,٢٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	صفر				
	السلوك الإيثاري في المنزل	بعدي (٢)	١٦,٨٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٧٦	٠,٠١
		تتبعي	١٩,٢٠	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
				التساوي	١				
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	بعدي (٢)	١٥,٩٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٦٠	٠,٠١
		تتبعي	١٧,٠٠	الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
				التساوي	٢				
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	بعدي (٢)	١٦,٤٠	الرتب السالبة	٢	٣,٧٥	٧,٥٠	١,١٣	غير دالة
		تتبعي	١٦,٩٠	الرتب الموجبة	٥	٤,١٠	٢٠,٥٠		
				التساوي	٣				
	الدرجة الكلية	بعدي (٢)	٦٦,٠٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١	٠,٠١
		تتبعي	٧٢,٣٠	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
				التساوي	صفر				

عند (٠,٠٥). وبمراجعة متوسطات درجات القياسين: البعدي الثاني والتتبعي يتضح زيادة درجات القياس التتبعي عند مقارنتها بدرجات القياس البعدي الثاني وهذا يدلل على أن الفروق لصالح القياس التتبعي في كل الحالات.

بالنسبة للمجموعة التجريبية الثالثة: وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب الدرجات في القياسين البعدي الثاني والتتبعي في ثلاثة أبعاد هي: السلوك الإيثاري في المدرسة والسلوك الإيثاري في المنزل والسلوك الإيثاري في الحياة العامة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية. وبمراجعة متوسطات الدرجات في القياسين البعدي الثاني والتتبعي في هذه الأبعاد والدرجة الكلية يتبين زيادة درجات القياس التتبعي، وهذا يدلل على أن الفروق لصالح القياس التتبعي في الحالات السابقة.

تبين أيضا بالنسبة للمجموعة التجريبية الثالثة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب الدرجات في القياسين البعدي الثاني والتتبعي في البعد الرابع: السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية.

النتائج الخاصة بالبعد الأول: السلوك الإيثاري في المدرسة والبعد الثاني: السلوك الإيثاري في المنزل والدرجة الكلية تشير إلى زيادة التحسن في هذه المجالات بعد انتهاء البرنامج الإرشادي لدى المجموعات التجريبية الثلاث وهذا يدلل على أن المعارف والمهارات التي تم اكتسابها اثناء الجلسات الإرشادية تم تعميمها وتوظيفها بالتعلم الذاتي أو بمشاركة الآباء والمعلمين.

وتشير النتائج أيضا أن زيادة التحسن لدى أعضاء المجموعة التجريبية الثانية قد تم في جميع مجالات السلوك الإيثاري، والنتيجة نفسها قد تحققت في أغلب مجالات السلوك الإيثاري لدى أعضاء المجموعة التجريبية الثالثة.

تشير النتائج أيضا إلى ثبات التحسن عند القياس التتبعي كما كان عليه عند الانتهاء من تنفيذ جلسات البرنامج لدى أعضاء المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة في بعد السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية، رغم اشتراك الآباء والمعلمين مع أعضاء المجموعة التجريبية الثالثة. وفي ضوء هذه النتيجة يكون من الضروري التأكيد على استمرار توجيه الأطفال إلى السلوك الإيثاري في مواقف متنوعة عند التعامل مع الحيوانات والنبات والحفاظ على الممتلكات العامة ونظافتها، مع تزويدهم بمعارف ومهارات جديدة لتنمية السلوك الإيثاري. ومن ناحية أخرى يجب الاتفاق على نوعية المعارف والمهارات التي يتم تزويد الأطفال بها من قبل الآباء والمعلمين (وغيرهم)، لأن عدم الاتفاق يقلل من قناعة الأطفال بجدوى ما يتعلمونه بعد الانتهاء من الجلسات الإرشادية.

نتائج هذه الفرض جاءت متفقة مع بعض الدراسات السابقة في بعض الأبعاد، وجاءت مختلفة معها في أبعاد أخرى، ففي دراسة هالة شمبولية (٢٠٠٣) لم توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك الإيثاري، والنتيجة نفسها توصل إليها إبراهيم أبو زيد (٢٠٠٥). أما في الدراسة الحالية فقد وجدت فروقا دالة إحصائيا بين القياسين البعدي الثاني والتتبعي لصالح التتبعي في بعض أبعاد مقياس السلوك الإيثاري، ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين في أبعاد أخرى، وذلك في ضوء النتيجة العامة.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعات التجريبية الثلاث في القياسات الثلاثة (البعدي الأول، البعدي الثاني، التتبعي) على مقياس السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية) وهذه الفروق لصالح المجموعة الثالثة. في حالة المقارنة بين المجموعات الثلاث، ولصالح المجموعة الثانية في حالة المقارنة بين المجموعتين الأولى والثانية".

وللتحقق من صحة هذه الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين البسيط (أحادي الاتجاه) لحساب قيمة (ف) بعد ذلك تم استخدام اختبار شافيه للكشف عن فروق المتوسطات واتجاه دلالة الفروق كما في الجدولين (١٧، ١٨).

يتضح من جدول (١٧) الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية الثلاث في القياسات المختلفة على النحو التالي:

- تشير نتائج القياس البعدي الأول إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات المجموعات التجريبية الثلاث في بعدي السلوك الإيثاري في المدرسة والسلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية والدرجة الكلية، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاث في بعدي السلوك الإيثاري في المنزل والسلوك الإيثاري في الحياة العامة.
- تشير نتائج القياس البعدي الثاني إلى: وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعات التجريبية الثلاث في أبعاد السلوك الإيثاري والدرجة الكلية لها.
- تشير نتائج القياس التتبعي إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعات التجريبية الثلاث في أبعاد مقياس السلوك الإيثاري والدرجة الكلية لها.

جدول (١٧) النتائج النهائية لتحليل التباين البسيط (أحادي الاتجاه) للمقارنة بين المجموعات التجريبية الثلاث في متغير واحد، وذلك في القياسات الثلاثة (البعدي الأول، البعدي الثاني، التتبعي) على مقياس السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية)

نوع القياس	أبعاد المقياس والدرجة الكلية	مصادر التباين	مجموعات مربعات الدرجات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعدي الأول	السلوك الإيثاري في المدرسة	داخل المجموعات	٢٨,٥٣	٢	١٤,٢٧	٤,٣٥	٠,٠٥
		بين المجموعات	١٠٥,٠١	٣٢	٣,٢٨		
	السلوك الإيثاري في المنزل	داخل المجموعات	٩,١٣	٢	٤,٥٦	١,٠٣	غير دالة
		بين المجموعات	١٤٢,٤٧	٣٢	٤,٤٥		
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	داخل المجموعات	١٠,٧٣	٢	٥,٣٧	١,٦٦	غير دالة
		بين المجموعات	١٠٣,٤٤	٣٢	٣,٢٣		
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	داخل المجموعات	٢٠,٩٩	٢	١٠,٥٠	٣,٤٤	٠,٠٥
		بين المجموعات	٩٧,٥٨	٣٢	٣,٠٥		
	الدرجة الكلية	داخل المجموعات	٢٥٥,٣٥	٢	١٢٧,٦٧	٣,٤١	٠,٠٥
		بين المجموعات	١١٩٩,٦٢	٣٢	٣٧,٤٩		
البعدي الثاني	السلوك الإيثاري في المدرسة	داخل المجموعات	٨٣,٤٣	٢	٤١,٧٢	١٧,٨٦	٠,٠١
		بين المجموعات	٧٤,٧٤	٣٢	٢,٣٤		
	السلوك الإيثاري في المنزل	داخل المجموعات	٥٨,٤٩	٢	٢٩,٢٥	٧,٦٨	٠,٠١
		بين المجموعات	١٢١,٩١	٣٢	٣,٨١		
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	داخل المجموعات	١١٠,٨٥	٢	٥٥,٤٢	٢٦,٠٣	٠,٠١
		بين المجموعات	٦٨,١٢	٣٢	٢,١٣		
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	داخل المجموعات	٢٠٠,٧٥	٢	١٠٠,٣٨	٤٩,٨٨	٠,٠١
		بين المجموعات	٦٤,٣٩	٣٢	٢,٠١		
	الدرجة الكلية	داخل المجموعات	١٥٩٣,٦١	٢	٧٩٦,٨١	٣٧,٣٦	٠,٠١
		بين المجموعات	٦٨٢,٥٦	٣٢	٢١,٣٣		
التتبعي	السلوك الإيثاري في المدرسة	داخل المجموعات	١٥٣,٧٧	٢	٧٦,٨٩	٢٨,٤٤	٠,٠١
		بين المجموعات	٨٦,٥٢	٣٢	٢,٧٠		
	السلوك الإيثاري في المنزل	داخل المجموعات	١٢٤,٣٥	٢	٦٢,١٨	١٣,٩٥	٠,٠١
		بين المجموعات	١٤٢,٢٦	٣٢	٤,٤٦		
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	داخل المجموعات	١٥٤,٣٦	٢	٧٧,١٨	٢٢,٣٣	٠,٠١
		بين المجموعات	١١٠,٦١	٣٢	٣,٤٦		
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	داخل المجموعات	٢١٢,٤٨	٢	١٠٦,٢٤	٤٩,٨٤	٠,٠١
		بين المجموعات	٦٨,٢١	٣٢	٢,١٣		
	الدرجة الكلية	داخل المجموعات	٢٤٦٦,٥٩	٢	١٢٣٣,٣٠	٤١,٤٥	٠,٠١
		بين المجموعات	٩٥٢,٠٩	٣٢	٢٩,٧٥		

وفيما يلي توضيح لاتجاه دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث على مقياس السلوك الإيثاري في القياسات الثلاثة (البعدي الأول، البعدي الثاني، التتبعي).

يتضح من جدول (١٨) فروق المتوسطات واتجاه الدلالة على النحو التالي:

- تشير نتائج القياس البعدي الأول إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة لصالح لمجموعة التجريبية الثالثة. في بعد: السلوك الإيثاري في المدرسة والدرجة الكلية. في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاثة في الحالات الأخرى.
- تشير نتائج القياس البعدي الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية . في الأبعاد الآتية: السلوك الإيثاري في

المنزل (عند ٠,٠٥) والسلوك الإيثاري في الحياة العامة (عند ٠,٠١) والدرجة الكلية (عند ٠,٠١) وكانت الفروق في الحالات الثلاث لصالح المجموعة التجريبية الثانية. في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في الحالات الأخرى.

جدول(١٨) نتائج اختبار شافيه لدلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياسات الثلاثة (البعدي الأول، البعدي الثاني، التتبعي) على مقياس السلوك الإيثاي (الأبعاد والدرجة الكلية).

نوع القياس	أبعاد المقياس والدرجة الكلية	مجموعات المقارنة	المتوسط	فروق المتوسطات واتجا الدلالة		
				١	٢	٣
البعد الأول	السلوك الإيثاري في المدرسة	التجربة الأولي	١٠,١٥	-	٠,٩٢٩	*٢,٢٤٦
		التجربة الثانية	١١,٠٨	٠,٩٢٩	-	١,٣١٧
		التجربة الثالثة	١٢,٤٠	*٢,٢٤٦	١,٣١٧	-
	السلوك الإيثاري في المنزل	التجربة الأولي	١١,٢٣	-	٠,٦٠٣	١,٢٦٩
		التجربة الثانية	١١,٨٣	٠,٦٠٣	-	٠,٦٦٧
		التجربة الثالثة	١٢,٥٠	١,٢٦٩	٠,٦٦٧	-
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	التجربة الأولي	٩,٩٢	-	٠,٩٩٤	١,٢٧٧
		التجربة الثانية	١٠,٩٢	٠,٩٩٤	-	٠,٢٨٣
		التجربة الثالثة	١١,٢٠	١,٢٧٧	٠,٢٨٣	-
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	التجربة الأولي	٨,٤٦	-	١,٢٨٩	١,٨٣٩
		التجربة الثانية	٩,٧٥	١,٢٨٩	-	٠,٥٥٠
		التجربة الثالثة	١٠,٣٠	١,٨٣٩	٠,٥٥٠	-
	الدرجة الكلية	التجربة الأولي	٣٩,٧٧	-	٣,٨١٤	*٦,٦٣١
		التجربة الثانية	٤٣,٥٨	٣,٨١٤	-	٢,٨١٧
		التجربة الثالثة	٤٦,٤٠	*٦,٦٣١	٢,٨١٧	-
البعد الثاني	السلوك الإيثاري في المدرسة	التجربة الأولي	١٣,٠٨	-	١,٣٣٩	**٣,٨٢٣
		التجربة الثانية	١٤,٤٢	١,٣٣٩	-	**٢,٤٨٣
		التجربة الثالثة	١٦,٩٠	**٣,٨٢٣	**٢,٤٨٣	-
	السلوك الإيثاري في المنزل	التجربة الأولي	١٣,٧٧	-	*٢,٢٣١	**٣,٠٣١
		التجربة الثانية	١٦,٠٠	*٢,٢٣١	-	٠,٨٠٠
		التجربة الثالثة	١٦,٩٠	**٣,٠٣١	٠,٨٠٠	-
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	التجربة الأولي	١١,٧٧	-	**٣,١٤٧	**٤,١٣١
		التجربة الثانية	١٤,٩٢	**٣,١٤٧	-	٠,٩٨٣
		التجربة الثالثة	١٥,٩٠	**٤,١٣١	٠,٩٨٣	-
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	التجربة الأولي	١٠,٦٢	-	١,٣٠١	**٥,٧٨٥
		التجربة الثانية	١١,٩٢	١,٣٠١	-	**٤,٤٨٣
		التجربة الثالثة	١٦,٤٠	**٥,٧٨٥	**٤,٤٨٣	-
	الدرجة الكلية	التجربة الأولي	٤٩,٢٣	-	**٨,٠١٩	**١٦,٧٦٩
		التجربة الثانية	٥٧,٢٥	٨,٠١٩	-	**٨,٧٥٠
		التجربة الثالثة	٦٦,٠٠	**١٦,٧٦٠	**٨,٧٥٠	-
التتبعي	السلوك الإيثاري في المدرسة	التجربة الأولي	١٤,٠٠	-	*١,٩١٧	**٥,٢٠٠
		التجربة الثانية	١٥,٩٢	*١,٩١٧	-	**٣,٢٨٣
		التجربة الثالثة	١٩,٢٠	**٥,٢٠٠	**٣,٢٨٣	-
	السلوك الإيثاري في المنزل	التجربة الأولي	١٤,٦٩	-	**٣,٠٥٨	**٤,٥٠٨
		التجربة الثانية	١٧,٧٥	**٣,٠٥٨	-	١,٤٥٠
		التجربة الثالثة	١٩,٢٠	**٤,٥٠٨	١,٤٥٠	-
	السلوك الإيثاري في الحياة العامة	التجربة الأولي	١٢,١٥	-	**٣,٧٦٣	**٤,٨٤٦
		التجربة الثانية	١٥,٩٢	**٣,٧٦٣	-	١,٠٨٣
		التجربة الثالثة	١٧,٠٠	**٤,٨٤٦	١,٠٨٣	-
	السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية	التجربة الأولي	١٠,٧٧	-	**٢,٧٣١	**٦,١٣١
		التجربة الثانية	١٣,٥٠	**٢,٧٣١	-	**٣,٤٠٠
		التجربة الثالثة	١٦,٩٠	**٦,١٣١	**٣,٤٠٠	-
	الدرجة الكلية	التجربة الأولي	٥١,٦٢	-	**١١,٤٦٨	**٢٠,٦٨٥
		التجربة الثانية	٦٣,٠٨	**١١,٤٦٨	-	**٩,٢١٧
		التجربة الثالثة	٧٢,٣٠	**٢٠,٦٨٥	**٩,٢١٧	-

- تشير نتائج القياس البعدي الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة في الأبعاد الآتية: السلوك الإيثاري في المدرسة (عند ٠,٠١) السلوك الإيثاري في المنزل (عند ٠,٠١) السلوك الإيثاري في الحياة العامة (عند ٠,٠١) السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية (عند ٠,٠١) والدرجة الكلية (عند ٠,٠١)، وكانت الفروق في جميع الحالات لصالح المجموعة التجريبية الثالثة.
- تشير نتائج القياس البعدي الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في الابعاد الآتية: السلوك الإيثاري في المدرسة (عند ٠,٠١) السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية (عند ٠,٠١) الدرجة الكلية (عند ٠,٠١) وكانت الفروق في الحالات الثلاث لصالح المجموعة التجريبية الثالثة. في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في الحالات الآخرى.
- تشير نتائج القياس التتبعي إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في جميع أبعاد مقياس السلوك الإيثاري والدرجة الكلية بمستوى دلالة ٠,٠١، باستثناء بعد السلوك الإيثاري في المدرسة كان مستوى الدلالة ٠,٠٥ وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثانية في جميع الحالات.
- تشير نتائج القياس التتبعي إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة في جميع أبعاد مقياس السلوك الإيثاري والدرجة الكلية بمستوى دلالة ٠,٠١ وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثالثة في جميع الحالات.
- تشير نتائج القياس التتبعي إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في الأبعاد الآتية: السلوك الإيثاري في المدرسة، السلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية، والدرجة الكلية بمستوى دلالة ٠,٠١ في الحالات الثلاث. وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثالثة في الحالات الثلاث أيضا، في حين لم توجد فروق بين المجموعتين في الحالات الأخرى.

نتائج المقارنات تشير إلى الآتي:

(١) إن الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي الأول كانت قليلة فلم توجد فروق دالة إحصائيا عند مقارنة درجات المجموعة الأولى مع المجموعة الثانية والمجموعة الثانية مع الثالثة، وظهرت فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة في بُعد السلوك الإيثاري في المدرسة لصالح المجموعة الثالثة، والنتيجة العامة للمقارنات بين المجموعات التجريبية الثلاث عند مرحلة القياس البعدي الأول يمكن تفسيرها كالتالي:

أ- إن تزويد الآباء والمعلمين بالخدمات الإرشادية القائمة على التوجيهات النظرية حول المعارف والمعتقدات الإيجابية المرتبطة بالسلوك الإيثاري كان ضروريا لتنمية السلوك الإيثاري، وهذه النتيجة يمكن تحقيقها أيضا إذا وجهت الخدمات الإرشادية إلى الأطفال مباشرة دون إشراك الآباء والمعلمين والدليل على ذلك أن أعضاء المجموعة التجريبية الأولى حصلوا على نتائج تحسن متقاربة مع أعضاء المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة باستثناء بعد: السلوك الإيثاري في المدرسة عند مقارنة المجموعة الأولى بالثالثة.

ب-تحسن درجات المجموعة التجريبية الثالثة عند مرحلة القياس البعدي الأول (يشترك فيها الآباء والمعلمين) في بعد: السلوك الإيثاري في المدرسة. عند مقارنتها بالمجموعة الأولى (الأطفال فقط) والثانية (يشترك فيها الآباء) يؤكد على أن المعارف والمعتقدات التي تقدم للطفل في المدرسة من قبل المعلم ويتم تعزيزها من قبل الأب تزيد من توجهات الأطفال نحو سلوك المساعدة في المدرسة.

(٢) إن الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي الثاني كانت كبيرة وكانت أفضل النتائج لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (يشترك فيها الآباء والمعلمون)هذه النتيجة تؤكد على أن التحسن في مرحلة تعلم المهارات تحت إشراف الآباء والمعلمين أفضل من تغيير المعتقدات الهدامة فقط، وهذه النتيجة تتفق مع توجهات نظرية التعلم الاجتماعي والتي تؤكد على أن تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية من قبل القائمين على تربيتهم من خلال النمذجة والمشاركة والتعزيز ولعب الدور داخل الجلسات الإرشادية وفي الحياة الواقعية يزيد من درجة تحسن السلوك الإيثاري. مما لو اقتصر البرنامج على الأطفال فقط وعلى الجلسات الإرشادية المخطط لها. ويرجع ذلك إلى أن إشراك الآباء والمعلمين زاد الوعي بالمواقف والسلوكيات الإيثارية، كما أن نموذج الأب ونموذج المعلم كان بمثابة إطار مرجعي للطفل يعزز به سلوكيات المساعدة ويعدل به سلوكيات الأنانية، وكانت أدوار الآباء والمعلمين في البرنامج تهدف إلى زيادة وعي الأطفال بالمواقف الإيثارية وتحمل المسئولية واتباع القواعد السلوكية الجيدة وتصحيح إدراكات الأطفال والمبادأة والتعاطف والضبط الانفعالي عند تقديم المساعدة واحترام مشاعر الآخرين، كل هذه الأدوار ساهمت في تنمية السلوك الإيثاري لدى الأطفال بدرجة كبيرة عند مرحلة القياس البعدي الثاني.

(٣) عند مقارنة نتائج المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية (اشترك فيها الآباء) نجد النتائج كانت أفضل لصالح المجموعة الثانية في بعدي السلوك الإيثاري في المنزل والسلوك الإيثاري في الحياة العامة وهذا يؤكد مرة أخرى على أهمية مشاركة الآباء في البرامج الإرشادية لزيادة وعي الأطفال بالمواقف والسلوكيات الإيثارية واكتسابهم للسلوك الإيثاري من خلال النمذجة والمشاركة والتعزيز.

(٤) عند مقارنة نتائج المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة نجد النتائج الأفضل لصالح المجموعة الثالثة في بعدي: السلوك الإيثاري في المدرسة والسلوك الإيثاري مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية وهذا يؤكد على أهمية الأب والمعلم كإطار مرجعي للسلوكيات الإيثارية التي تتم في المدرسة والسلوكيات الإيثارية مع الكائنات الحية والأشياء غير الحية، كما أن مشاركة الأب والمعلم معاً مع الطفل في المواقف الإيثارية تكسبه معارف ومهارات كثيرة ومتنوعة أفضل مما لو اقتصرت هذه المشاركة على الأب فقط أو المعلم فقط.

(٥) إن الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس التتبعي تشير إلى أن أفضل النتائج كانت لصالح المجموعة التجريبية الثالثة وهذا يؤكد مرة أخرى على أن استمرار تدخلات الآباء والمعلمين في زيادة ثقافة الأطفال بالمواقف والسلوكيات الإيثارية والاشتراك معهم في هذه المواقف وغيرها من شأن هذه التدخلات أن تعطي نتائج أفضل مما لو اقتصر التدخل على الأب فقط أو ترك الطفل يوظف ما تعلمه في الجلسات الإرشادية بمفرده.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في كل مجموعة تجريبية على حدة (من المجموعات الثلاث) على مقياس السلوك الإيثاري (الدرجة الكلية فقط) في القياس القبلي وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي في مراحله المختلفة (القياس البعدي الأول، القياس البعدي الثاني، القياس التتبعي)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية (اختبار مان ويتني Mann-Whitney ومعامل ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z). وجدول (١٩) يوضح نتائج هذا الفرض.

يتضح من جدول (١٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية على مقياس السلوك الإيثاري في كل مجموعة تجريبية على حدة، قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي) وبعد تطبيق البرنامج في مرحلته الأولى (القياس البعدي الأول) ومرحلته الثانية (القياس البعدي الثاني) ثم بعد مرور ثلاثة أشهر من الانتهاء من البرنامج (القياس التتبعي). وعلى ذلك فقد تحقق صحة هذا الفرض.

متغير الفروق بين الجنسين لدى الأطفال في مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة تم معالجته في الدرسات السيكومترية والدراسات التجريبية، وجاءت النتائج مختلفة في هذا الاتجاه، فعلى مستوى الدراسات السيكومترية توصلت دراسة Ma and Leung (١٩٩١) إلى وجود فروق بين الجنسين في السلوك الإيثاري لصالح البنات، في حين توصلت دراسة إيمان معاذ (١٩٩٧) إلى أن هذه الفروق لصالح الذكور.

جدول (١٩) نتائج اختبار مان وتيني وويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب الدرجات للذكور والإناث (في الدرجة الكلية فقط).

المجموعة	نوع المقياس	نوع المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل V	معامل W	قيمة Z	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى	قبلي	ذكور	٦	٦,٩٢	٤١,٥٠	٢٠,٥٠	٤١,٥٠	٠,٠٧	غير دالة
		إناث	٧	٧,٠٧	٤٩,٥٠				
	بعدي (١)	ذكور	٦	٦,٧٥	٤٠,٥٠	١٩,٥٠	٤٠,٥٠	٠,٢٢	غير دالة
		إناث	٧	٧,٢١	٥٠,٥٠				
	بعدي (٢)	ذكور	٦	٦,٧٥	٤٠,٥٠	١٩,٥٠	٤٠,٥٠	٠,٢٢	غير دالة
		إناث	٧	٧,٢١	٥٠,٥٠				
	تتبعي	ذكور	٦	٦,٨٥	٣٩,٥٠	١٨,٥٠	٣٩,٥٠	٠,٤٠	غير دالة
		إناث	٧	٧,٣٦	٥١,٥٠				
المجموعة التجريبية الثانية	قبلي	ذكور	٦	٥,٠٠	٣٠,٠٠	٩,٠٠	٣٠,٥٠	١,٤٦	غير دالة
		إناث	٦	٨,٠٠	٤٨,٠٠				
	بعدي (١)	ذكور	٦	٥,٥٠	٣٣,٠٠	١٢,٠٠	٣٣,٠٠	٠,٩٨	غير دالة
		إناث	٦	٧,٥٠	٤٥,٠٠				
	بعدي (٢)	ذكور	٦	٥,٣٣	٣٢,٠٠	١١,٠٠	٣٢,٠٠	١,١٣	غير دالة
		إناث	٦	٧,٦٧	٤٦,٠٠				
	تتبعي	ذكور	٦	٤,٥٠	٢٧,٠٠	٦,٠٠	٢٧,٠٠	١,٩٤	غير دالة
		إناث	٦	٨,٥٠	٥١,٠٠				
المجموعة التجريبية الثالثة	قبلي	ذكور	٥	٦,٤٠	٣٢,٠٠	٨,٠٠	٢٣,٠٠	٠,٩٥	غير دالة
		إناث	٥	٤,٦٠	٢٣,٠٠				
	بعدي (١)	ذكور	٥	٦,٢٠	٣١,٠٠	٩,٠٠	٢٤,٠٠	٠,٧٤	غير دالة
		إناث	٥	٤,٨٠	٢٤,٠٠				
	بعدي (٢)	ذكور	٥	٦,٢٠	٣١,٠٠	٩,٠٠	٢٤,٠٠	٠,٧٤	غير دالة
		إناث	٥	٤,٨٠	٢٤,٠٠				
	تتبعي	ذكور	٥	٦,٤٠	٣٢,٠٠	٨	٢٣,٠٠	٠,٩٧	غير دالة
		إناث	٥	٤,٦٠	٢٣,٠٠				

وعلى عكس النتائج التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين نجد نتائج دراسة عزة زعفان (١٩٩٣) تشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين، وفسرت الباحثة ذلك في ضوء عدم وجود اختلاف في الإطار الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، النتائج السابقة تدلل على أن نتائج الدراسات السيكومترية التي تناولت الفروق بين الجنسين في السلوك الإيثاري غير متفقة، وهذا يتطلب المزيد من الدراسات في هذا الاتجاه.

على مستوى الدراسات التجريبية أشارت بعض الدراسات (التي أهتمت بقياس أثر البرامج الإرشادية على الجنسين) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في السلوك الإيثاري بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادي ومن هذه الدراسات صفاء هاشم (١٩٩٩)، هالة شمبولية (٢٠٠٣).

الفروق بين الجنسين من حيث الاتفاق والاختلاف في التوجهات نحو السلوك الإيثاري وممارسته تم قياسها في الدراسة الحالية بعد تقديم المعارف والخبرات والمهارات المرتبطة به أثناء الجلسات الإرشادية أو خارجها في مراحل البرنامج الإرشادي الانتقائي، وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في القياسات المختلفة. في المرحلة الأولى من البرنامج تم تقديم المعارف والخبرات المختلفة عن السلوك الإيثاري وبعد القياس

البعدي الأول لهذه المرحلة تبين أن الذكور والإناث من الأطفال قد استفادوا بدرجات متقاربة من محتوى البرنامج، وفي المرحلة الثانية تم التدريب على الأنشطة والمهارات المرتبطة بالسلوك الإيثاري وقد تبين أيضا أن الذكور والإناث قد استفادوا بدرجات متقاربة من محتوى البرنامج في هذه المرحلة. وبعد انتهاء البرنامج كانت درجة الاستفادة منه من حيث ما تم معرفته والتدريب عليه متقاربة.

النتائج العامة للفروق بين الجنسين تشير إلى أن الوعي لدى الجنسين والمتعلق بالتعاطف مع الآخرين وبالمسئولية الاجتماعية والأدوار الاجتماعية المتعلقة بالسلوك الإيثاري يزداد لديهم بدرجات متقاربة إذا ما تلقوا المعارف والخبرات والمهارات التي تنمي السلوك الإيثاري لديهم في ظروف متشابهة، وهذا ما تم بالفعل حيث تم تقديم محتوى إرشادي واحد للذكور والإناث، كما أن أعضاء المجموعة التجريبية الواحدة كانت تجمع الذكور والإناث معا. بالإضافة إلى ماسبق فإن تجانس أفراد العينة في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي وأيضا في القدرات العقلية. أوجد تقاربا بين أفراد العينة من الذكور والإناث في الإطار الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي تم من خلاله تعلم السلوك الإيثاري وممارسته، كما أن التجانس في القدرات العقلية والصف الدراسي التعليمي أوجد هو أيضا تشابها بين الجنسين في فهم السلوك الإيثاري وممارسته في المواقف المناسبة.

خلاصة نتائج هذا الفرض: أن تأثير البرنامج في تحسين السلوك الإيثاري لدى الجنسين كان متشابها في حالة معالجة درجات الذكور والإناث داخل كل مجموعة تجريبية على حدة.

خلاصة نتائج البحث: أن الخدمات الإرشادية التي تُقدم من خلال البرامج الإرشادية والتي تقوم على إكساب المعارف والسلوكيات الإيثارية يمكنها أن تنمى السلوك الإيثاري لدى الأطفال في المواقف الإيثارية في المدرسة أو المنزل أو في الحياة العامة (المعارف والأقارب وكبار السن) وعند التعامل مع الكائنات الحية (مثل الحيوانات) أو الأشياء غير الحية (الحفاظ على الممتلكات العامة ونظافتها) واتضح أيضاً أن تنمية السلوك الإيثاري تزداد عند مشاركة الآباء أو المعلمين في البرامج الإرشادية وتزداد أكثر عند مشاركة الآباء والمعلمين معاً؛ لأن الطفل في الحالة الثالثة سيجد أكثر من مرجع يكتسب من خلاله سلوكيات المساعدة ويتم تعزيزها قولاً وعملاً.

المراجـــــــع

١- إبراهيم أحمد أبو زيد، " فعالية السيكودراما في تنمية السلوك الإيثاري لـــدى الأطفـــال" رسالة ماجستير، جامعة بني سويف، كلية التربية، ٢٠٠٥.

٢- أمينة محمد مختار "مدى فاعلية برنامج توجيه وإرشاد الأمهات لتنمية السلوك الإيثـــاري لدى أطفالهن، مجلة كلية التربية ببنها، ١٩٩٣ (لا يوجد عدد) ص ص١-٢٧.

٣- إيمان عبد الرحمن معاذ "السلوك الغيري لدى الأطفال وعلاقته بتقديرهم لذواتهم "رســـالة ماجستير. كلية الآداب، جامعة الزقازيق، ١٩٩٧.

٤- باربرا انجلر، مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة، فهد بن عبـــد الله دلـــيم، المملكـــة العربية السعودية، الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر، ١٩٩١.

٥- حسن مصطفى عبد المعطي، هدى محمد قناوي، علم النفس النمو (جـــ١) القـــاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. ٢٠٠١.

٦- زكريا إبراهيم، المشكلة الخلقية، القاهرة: مكتبة مصر. (ب.ت).

٧- س.هـــ.باترسون، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، جـــ٢، ترجمة ، حامد عبد العزيـــز الفقي: الكويت دار القلم، ١٩٩٢.

٨- سوزان أحمد فتحي "العلاقة بين سلوك تقديم المـــساعدة وبعـــض المتغيـــرات النفـــسية والاجتماعية" رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، كلية الآداب، ١٩٩٤.

٩- سيد أحمد عثمان،الإثراء النفسي،دراسة في الطفولة ونمو الإنسان ط٢،القاهرة:الأنجلـــو المصرية،١٩٩٤.

١٠- صفاء هاشم الغرماوي "فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية التوجـــه نحـــو المـــساعدة الاجتماعية والإيثار لدى طلاب الجامعة، جامعة حلوان، كلية الآداب، ١٩٩٩.

١١- عادل عبد الله محمد، اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهـــق، القـــاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٩١.

١٢- عبد العال حامد عجوة "الإيثار والتعاطف وعلاقتهما بالخوف مـــن التقيـــيم الاجتمـــاعي السالب، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد "٤" السنة "٨" كليـــة التربيـــة، جامعـــة المنوفية ص ص١٢٦-١٥٣.

١٣- عبد المنعم عرفة عبد العال، السلوك الإيثاري وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية وأساليب المعاملة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب الثانويـــة الأزهرية. (رسالة ماجستير) جامعة الأزهر، كلية التربية، ٢٠٠٣.

١٤- عبد الهادي السد عبده، فاروق السيد عثمان" الإيثار والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى الطلاب في دولة الإمارات العربية ودولة البحرين" مجلة البحوث النفسية والتربوية، السنة (٩) العدد (٤)، ١٩٩٣ ص ص ٩٥- ١٢٧.

١٥- عزة عبد الحفيظ زعفان، "السلوك الإيثاري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة "دراسة وصفية مقارنة"، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، ١٩٩٣.

١٦- فاروق عبد الفتاح موسى" اختبارات القدرات العقلية (للأعمار ٩-١١، ١٢-١٤، ١٥-١٧ سنة)، كراسة التعليمات والأسئلة). ط٤. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٩.

١٧- كاترين جيلدر، دافيد جيلدرد، الإرشاد النفسي للأطفال، (منظور تطبيقي) ترجمة سميرة أبو الحسن القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٥.

١٨- كمال دسوقي، ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع، ١٩٨٨.

١٩- مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ١٩٩٩.

٢٠- محمد أحمد سعفان، العملية الإرشادية، القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٥.

٢١- محمد أحمد سعفان "الإرشاد النفسي الجماعي" القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٦.

٢٢- محمد السيد عبد الرحمن، علم النفس الاجتماعي المعاصر، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤.

٢٣- محمد السيد عبد الرحمن، منى خليفة حسن، تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية، القاهرة: دار الفكر العربي. ٢٠٠٣.

٢٤- محمد السيد عبد الرحمن، هانم عبد المقصود "بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالتوجه نحو مساعدة الآخرين لدى طالبات الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق العدد (٢٣) ص ص ٩-٤٧.

٢٥- محمد الطيب، محمد الشيخ" الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي" بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس: القاهرة: الجمعية المصرية للدرسات النفسية (جـ١) ١٩٩٠، ص ص ٢٥٤-٢٦١.

٢٦- محمد بيومي خليل "مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة (في سيكولوجية العلاقات الأسرية) القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

٢٧- ممدوحة سلامة، علم النفس الاجتماعي (أنا وأنت والآخرون)، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٤.

٢٨- مها صبري إبراهيم "سمات الشخصية وعلاقتها بالسلوك الإيثاري لدى طلاب المرحلة الثانوية" جامعة الزقازيق، كلية التربية، ٢٠٠٠.

٢٩- هالة محمد شمبولية "تنمية أبعاد السلوك الإيثاري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى" رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٢٠٠٣.

المراجع الأجنبية:

1- Archer R., Lorning R., Gollwitzer P., Davis M., and Foushee C,"the Role of Dispositional Empathy and Social Evaluation in the Empthic Mediation of helping. Journal of personality and Social psychology. 1981 vol (40) No (4) P.p. 786-796.

2- Bandura A.: social learning theory, New Jersey: prentice Hall, 1986.

3- Bar- Tall, and Raviv, A.: Acognitive – Learning Model of Helping Behavior Development: Possible Implications and Applications. In N. Eisenberg (Ed.) the Development of Prosocial Behavior. Pp. 199-217 New York: Academic Pres. 1982.

4- Batson C. D., prosocial Motivation: Why Do we Help others?. In Abraham Tesser "Advanced Social Psychology" mc Graw- Hill, inc New York, 2000.

5- Batson C. D., Sanger K., Garst E., Kang M., Rubchinsky K. and Dawson K.: Is Impathy – Induced helping due to self – other merging? Journal of Personality and Social Psychology, 1997, Vo (73), PP. 495-509.

6- Bellach A., Hersen M. and Kazdin A.: International Hand book of "Behavior Modification and therapy student Edition" New York plenum press 1985.

7- Brown J.D. and Smart A.: the Social Conduct Linking Self-Reprsentations to Prosocial Behavior, Journal of Personality and Social Psychology, 1991 Vo (60) No (3) pp. 368-375.

8- Cialdine R., Schaller M., and Houlihan D., Reinterpreting the empathy Altruism Relationshep When One into One Eguals One Ness. Journal of Personality and Social Psychology, 1997 Vo (73) No (3)pp. 421-494.

9- Cialdini R., Schaller M., Houligan D., Arps K., Fultz J., and Beaman, A.: Empathy based helping: isit selflessly or selfshly motivated? Journal of personalty and Social psychology,1987,Vo (52) pp. 749-758.

10-Dovidio J.F.: Helping Behavior and Altruism: An Empivical and Conceptual over View Inl berkowits (eds), Advances in Experimental Social Psychology, New York: Acadimic Pres. 1984, Vo (17), pp. 361-427.

11-Dryden W. and Ellis A.: Albert Ellis Live. London: SAGE Publications Ltd. 2003.

12- Frydman M. and Ritucci G.: the development of the altruistic attitude: Experimentation and Evaluation of A Central program on Helping Behavior Enfance. 1988 Vo (41) No (3-4) p.p 73-83.

13- Hoffman M.: Is Altruism Part of Human Nature? Journal of Personality and Social Psychology, 1981 Vo (40) pp. 121-137.

14- Hogg A., Michael and Cooper Joel, Social Psychology, London: SAGE Publications 2007.

15- Ma H. and Leung M.: Altruistic Orientation in Children Construction and Validatiion of the Child Altruism Inventory. International Journal of psychology 1992, Vo (26) No (6) pp. 745-759.

16- Murray J. and Ahammer I.: Kindness in the kindergarten: the Influence of Role playing and prosocial televesion in Facilitating Altruism, international Journal of Behavioral Development, 2007, Vo (2) N (2) pp. 133-157. North Holand, SAGE Publications.

17- Peacoc M.: "the conceptual Construction of Altruism philosoghy of social sciences 2007 ,Vo (37) N (1) P.p 3-23 London: SAGE Publication.

18- Piferi L. R., Rebecca L. J., Warren H. J.: " Giving to Others during National tragedy: the effects of altruistic and egoistic Motivations on Long- Term giving. Journal of social and personal Relationship, 2006. Vo (23): No (1) p.p 171-189 London: SAGE publications.

19- Piliavin J.A. and Piliavin I.M/: the Good Samaritan why does He Help? Unpublished Manuscript, University of Wisconsin Madison, 1973.

20- Ruahton J.: Altruism and aggression: The heritaillity of individual Differences Journal of personality and Social psychology, 1986. vo (50). No (6) pp. 1192-1198.

21- Zokaei S., and philips D.: "Altruism and Intergenerational Relations among muslims in Britain"Current sociology,2007, Vo (48) No (4) pp. 45-58. London: SAGE publications.