

الطفل بين التقليد والامتثال

The child between imitation and conformity

¹ كوثر ابراهيمي، 2 محمد بلوم

1 جامعة بسكرة، الجزائر

2 جامعة بسكرة، الجزائر

Mail Brahimi895@gmail.com

تاريخ القبول: 2019/04/26

تاريخ الاستلام: 2019/03/04

الملخص:

تستهدف هذه الورقة البحثية التقصي في ظاهرة الامتثال الاجتماعي من خلال تبيان التوجه البحثي الذي توصل إلى نتائج ساعدت في فهمها وتفسيرها رغم تباينها لعدة اعتبارات أهمها الثقافية، ما يلزم بضرورة الاختبار التجريبي لهذه الظاهرة في البيئة المحلية، حيث تم على فئة الأطفال باعتبارها الفئة الأقل حظا في دراسات الامتثال، التي قد تنتقد على أساس أن ما يتبعه الطفل هو في حقيقته تقليد. الذي يعتبر ظاهرة موازية لها أهميتها في تشكيل سلوك الطفل انطلاقا من النماذج المحيطة في بيئته الاجتماعية المكونة من أنماط مختلفة من الجماعات والأفراد.

وحتى نتوصل إلى إجابة مفصلة للفصل في التداخل أو التأكيد على التماثل كان لزاما أن نتبنى المفهومين بنوع من التحليل في إطار خصائص كل منهما الذين تحددا في ضوء الدراسات السابقة وتطبيق نموذج أش التجريبي، وكذلك نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا باعتبارها الأكثر بحثا في مفهوم التقليد. الكلمات المفتاحية: الطفل؛ الامتثال الاجتماعي؛ التقليد.

Abstract:

The aim of this research paper is to investigate the phenomenon of social conformity by identifying the orienting research that may reach results allowing for its understanding and explanation, despite its variance owing to many considerations, mainly cultural, therefore requiring the necessity of experimental testing for this phenomenon in the local environment, since it was applied to the children category, as being the least advantaged category in the studies of compliance, and owing to the fact that it is often criticized for the reason that, what the child engage in is in reality imitation, which is considered a parallel phenomenon that has its importance in shaping the child's behavior starting from surrounding models in his social environment comprising different types of groups and individuals.

And in order to arrive at a decisive answer to decide about the interdependence (between imitation and conformity) or confirm compliance, it was necessary that we adopt the two concepts with a kind of analysis within the framework of the specificities of each concept as determined in the light of previous studies and the application of Asch's experimental model, as well as Bandura's social learning theory which is considered the theory that investigated imitation more.

Keywords: The child, social conformity, imitation.

مقدمة :

حظي موضوع الامتثال الاجتماعي بالبحث والتقصي في الدراسات الأجنبية منذ العشرينيات والثلاثينيات على وجه التقريب، ثم تضاعف الاهتمام به فترة زمنية طويلة استمرت حتى السبعينات، ليعود الاهتمام المكثف به بعد هذا التاريخ. وذلك لما لهذه

الظاهرة من أهمية في فهم سلوك الأفراد في إطار ما تربطهم من علاقات داخل الجماعات المختلفة التي تتنوع في أهدافها وطبيعتها تشكيلها وبنائها ومعاييرها واهتماماتها حسب المراحل العمرية المتعاقبة على الفرد. حيث يعتبر نتيجة لعدة آليات من التأثير العلني أو الضمني، يحدث من خلال وجود أغلبية معارضة للفرد (حجم الجماعة) ومتفقة (الإجماع) على رأي أو سلوك موحد (وجود معيار معين)، مما يدفع الفرد إلى اختبار صراع من النوع المعرفي بسبب التفاوت الملاحظ بين إدراكه وتفكيره وإدراك وتفكير الآخرين. ليعبر في الأخير عن أفكاره الخاصة أو سلوكياته بحيث تتلاءم مع توقعات الآخرين. على الرغم من أنه لا يحمل بالضرورة هذا الرأي في أن السلوك مناسب، وبالتالي يتحرك نحو موقف جماعة الرفاق كنوع من الالتزام بمعايير الجماعة وكطريقة في الاستجابة للضغوط الاجتماعية. (Rashotte, 2007,p:5)

وقد انصب اهتمام الكثير من تلك الدراسات على المراحل العمرية المتقدمة (البالغين والراشدين) مقابل الاهتمام الأقل عند الفئات العمرية المبكرة (الأطفال)، التي وإن قلت فقد أكدت على ظهور السلوك الامتثالي للجماعة وأهميته في تشكيل بعض من المظاهر الشخصية والاجتماعية والسلوكية للطفل، كدراسة (Mcconnell، 1963)، (Iscoe, Williams, & Harvey, 1963)، (Costanzo & Shaw, 1966)، (Hamm & Hoving, 1969)، (Frank, David, & Zenita, 1971)، (Allen & Newton, 1972)، (Donald & Emily, 1972)، (Walker & Andrade, 1996)، (Aiko & Kazuo, 2011)، (Haum and Tomasello, 2011)، (ابراهيم، 2013)، (Sai & Rongjun, 2016).

وبخصوص التأثير الاجتماعي للجماعة، فقد اهتم كذلك عديد الباحثين بدراسته من زاويتين، الأولى تطرح فكرة التأثير الايجابي: من حيث دورها في عملية التنشئة الاجتماعية، وتزويدها بالمواقف والوسائل لتحقيق الكفاية الاجتماعية والتوافق مع الآخرين، ونمو السلوك الخلقي والقيم، وتعليم الأدوار الاجتماعية، وتحقيق الاستقلالية الشخصية، وتنمية السلوك الاستقلالي والمسؤولية خاصة ما ثبت منها عند الطفل في أبحاث بياجيه، ابشتين (Epstein)، روبين (Rubin)، بيرنز (Bernes, 1997) كما أكد (أبو سريع، 1993، ص 48-56)، وهيام شاكر خليل (1993)، أماني البيومي

درويش (1995) كما ذكر (سهير و شحاتة، 2007، ص ص 320-321، 392)، ولوشين (Luestcin, 1982) وفق ما أشار (حسنية، 2005، ص 145). أما الزاوية الثانية من دراسات الجماعة فهي تطرح جانب التأثير السلبي؛ من خلال مساهمتها في تعلم الفرد لسلوكات انحرافية أو حتى إجرامية، كدراسة Shaw, Gluecks, Bronner و Healy, Burt (رمضان، 2011، ص 133)، العيسوي (2011، ص 95-96)، منى شوقي حسن (1996) وفق ما طرحه (سهير و شحاتة، 2007، ص ص 293-294)، Farrington و Rowe (1997) حسب توضيح (زرارقة، 2014، ص 59). وما قد يميز جل تلك الدراسات سواء من تناولت الجانب السلبي أو الايجابي هو تركيزها على أبعاد تأثير الجماعة على أعضائها، وإهمالها لآليات ذلك التأثير، والتي لقيت اهتماما بحثيا أكثر من قبل باحثين في علم النفس الاجتماعي، أشهرهم سلمون آش من خلال تجاربه على السلوك الامتثالي؛ حيث بدأ بدراسة استطلاعية قام فيها باختبار (36) مشاركا كلا على انفراد مستخدما نماذج من البطاقات كتلك المبينة في الشكل رقم (1). ومن حيث أن المشاركين لم يرتكبوا سوى ثلاثة أخطاء في (720) محاولة (أي أن معدل الخطأ لم يتجاوز 0.42%)، استنتج آش أن المهمة سهلة ولا يعترضها أي غموض. ولقد كان الإجراء الذي استخدمه آش في دراسة الامتثال مبدعا، ولأن الوضع الأساسي يمكن أن يعدل لاستقصاء آثار العوامل المختلفة على الامتثال، فقد عرف باسم نموذج آش (Asch Paradigme)، الذي يتم من خلاله قياس الامتثال بعدد المرات التي يمتثل فيها المشارك الغافل للجماعة ويتبنى الإجابة الخطأ التي أجمع عليها الحلفاء أو يستقل برأيه ويعطي الإجابة الصحيحة من غير لبس (مكلفين وغروس، 2002، ص 18). وبالتالي كانت الأوجه الرئيسية للتجربة تتمثل في:

☞ أن يجد الفرد المختبر نفسه خاضعا لقوتين متعارضتين، وهما خبرته بهذه العلاقة الإدراكية من جهة، والاتفاق الموحد للجماعة عليه.

☞ كلتا القوتين كانتا جزء من الموقف الحالي، فالأغلبية كانت موجودة ماديا وتحيط بالفرد.

☞ كان على المختبر أن يدلي برأيه علنا أمام الجماعة.

☞ كان الموقف يحتم على الفرد ألا يتراجع في أحكامه.

وقد تضمنت مختلف الدراسات التجريبية في الامثال الاجتماعي تجربة آش كأساس لها للتوصل إلى نتائج بحثية هامة، جزء كبير منها يتجه نحو الكشف عن تطور الامثال الاجتماعي، التي تباينت في نتائجها حول مستوى الامثال من حيث الارتفاع أو الانخفاض، الذي يعود في احدى أسبابه إلى المكان والزمان الذي تمت فيه الدراسة، وهذا ما أكد عليه كل من الباحثين بوند وسميث (Bond & Smith, 1966, p: 111-137) في تحليلهما لـ 133 من دراسات الامثال عبر 17 بلد مختلف، في أن مستوى الامثال يرتبط إلى حد كبير بالثقافة السائدة داخل كل بلد، ما قد يطرح رغبة في التحقق من مسألة وجود السلوك الامثالي في مراحل عمرية مبكرة من حياة الفرد من خلال اختبار مستوى امثال الطفل في البيئة الجزائرية. الذي نفترض غيابه بناء على أن الطفل في هذه المرحلة يميل للتقليد أكثر من الامثال للجماعة.

1- الطريقة والأدوات:

بحكم كون الدراسة تهدف إلى الكشف عن مستوى امثال الطفل (6-10) سنوات لجماعة الحلفاء، والكشف كذلك عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى ذلك الامثال تبعاً للسن والجنس. فقد تم استخدام أسلوب المعاينة الطبقية العشوائية في اختيار 51 طفل من أصل 185 طفل ممتدرس بابتدائية دراجي عبد الرحمن بسيدي عقبة، التي تم اختبارها باعتماد المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي)، من خلال استخدام اختبار آش التجريبي للامثال الاجتماعي، الذي تضمن عرض صورتين أمام الأطفال محل البحث في الموقف التجريبي؛ الأولى عبارة عن قط، والثانية عبارة عن كلب، وعلى كل طفل أن يفصح بصوت مسموع عما يراه أمامه ضمن مجموعة من رفاقه المكونة من ثلاثة أطفال (حلفاء الباحثة) المدربين مسبقاً على طريقة العمل المتمثلة في تقديم الإجابة الخطأ عند تلقي إشارة خاصة من الباحثة التي تقف خلف المبحوثين، (أي عند رؤية القط يجب حلفاء الباحثة بـ كلب، وعند رؤية الكلب يجب الحلفاء بقط). والإشارة الخاصة بتقديم الإجابة الخطأ تمثلت في دق الطاولة كما لو أنها صدفة وبطريقة لا يلاحظها الأطفال محل البحث. وهذه الإشارة يتلقاها الحليف الأول ويتبع باقي الحلفاء إجابة هذا الحليف.

وبالنسبة لكيفية الجلوس، فقد كانت بشكل مستطيل، حيث يجلس الطفل محل البحث في الترتيب الأخير، بحيث يكون آخر من يجيب بعد سماعه لإجابة باقي رفاقه (حلفاء الباحثة)، والإجابة تكون بصوت مسموع لكل الأطراف. وطريقة التجليس موضحة في الشكل رقم (2). أما المحاولات التجريبية فقد قدر عددها بـ 7 محاولات؛ 2 منها كانت تتضمن الإجابة الصحيحة، و5 منها كانت تتضمن الإجابات الخاطئة، والشكل (3) يوضح طريقة القياس.

وقد تم التحليل الإحصائي للبيانات من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، حيث قمنا بوصف متغير مستوى الامتثال بالتكرارات والنسب المئوية، في حين تم اختبار الفروق بين الجنسين من خلال اختبار مان وتني، والفروق حسب السن من خلال اختبار ولككسون، وذلك لكون المتغير التابع (مستوى الامتثال) من النوع الرتبتي، إضافة إلى عدم اعتدالية توزيع البيانات.

II- النتائج ومناقشتها:

عن ردود الفعل الأولية للأطفال المختبرين عند سماع الإجابات الخاطئة التي يبديها الحلفاء فقد تباينت بين التعجب، والتفكير للحظات ثم الإدلاء بالإجابة، والنظر إلى المجموعة، والاحتجاج عن رأي المجموعة، والإتياع التام للمجموعة دون أن يلحظ على الطفل أي رد فعل، وتحليل البيانات إحصائياً نتوصل إلى تحديد مستوى امتثال العينة من خلال ما تم التوصل له من قيم، الموضحة في الجدول التالي:

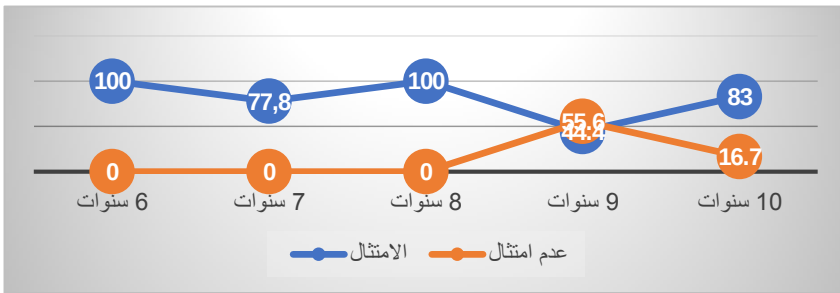
العينة الكلية		الإناث		الذكور		مستوى الامتثال
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
23.5	12	26.3	5	21.9	7	عدم الامتثال
3.9	2	10.5	2	0	0	الامتثال في محاولة واحدة
0	0	0	0	0	0	الامتثال في محاولتين
0	0	0	0	0	0	الامتثال في ثلاث محاولات

الطفل بين التقليد والامتثال

5.9	3	15.8	3	0	0	الامتثال في أربع محاولات
66.7	34	47.4	9	78.1	25	الامتثال في خمس محاولات
100	51	100	19	100	32	المجموع

جدول 1: مستوى امتثال أطفال (6-10) سنوات

يتضح من خلال الجدول أن 37 طفل أظهروا سلوكا امتثاليا بنسبة 72.6% بتكرار 34 طفل؛ (25 ذكور، 9 إناث) امتثلوا في المحاولات التجريبية الخمس، بالإضافة إلى ثلاث أطفال امتثلوا في أربع محاولات تجريبية بنسبة 5.9%. مقابل 12 طفل (7 ذكور، 5 إناث) استجابوا بعدم الامتثال في كل المحاولات التجريبية بنسبة قدرت بـ 23.5%، إضافة إلى طفلتين لم تمتثلا في أربع محاولات بنسبة 3.9%. ومن خلال هذه النتائج يتبين أن أغلب أطفال المجموعة التجريبية امتثلوا لجماعة الحلفاء بمستوى مرتفع. وعليه نرفض الفرضية الصفرية التي تشير لغياب الامتثال عند فئة الأطفال والشكل رقم (4) يوضح ذلك. وبالنظر لمستوى الامتثال حسب المراحل العمرية يمكن أن نستخلص تطور الامتثال وفق ما يبينه المنحنى التالي:



شكل 5: منحنى تطور الامتثال وعدم الامتثال حسب العمر لعينة الدراسة

نلاحظ من خلال المنحنى أن نسبة الأطفال الممتثلين كانت أكبر من غير الممتثلين في المراحل العمرية التي بين (6-8) سنوات لينخفض هذا الامتثال ويرتفع بالمقابل عدم الامتثال في المراحل العمرية بين (8-9) سنوات، ليعود إلى الارتفاع بين (9-10) سنوات مقابل انخفاض عدم الامتثال. ونتيجة مقارنة توصلت لها الباحثان في دراسة سابقة.

(ابراهيمى، 2013، ص156) حيث وجدنا أنه ما بين 6 الى 8 سنوات ارتفع تدريجيا معدل الاستجابات الامتثالية مقارنة بالسنوات (4-5) سنوات، وهذا ما أكدته دراسة (Donald & Emily , 1972, p:61-66) التي كشفت أن الامتثال يتناقص مع العمر بين 8 إلى 11 سنة ويزيد بعد سن 13 سنة. ودراسة (Walker & Andrade, 1996, p: 72-367) التي أظهرت أن الأطفال بين 6-8 سنوات يمثلون بنسبة 42% لتنخفض الى 38% بين 9 و11 سنة. ودراسة (Hamm & Hoving, 1969, p: 773-784) التي خلصت لكون أطفال 7 سنوات يمثلون أكثر من الفئات العمرية 10-13 سنة. ولو قارنا بين هذه الفئة والمراحل النمائية سنجد أنها تشير حسب جيزل الى أنه بداية من عمر 8 سنوات تبدأ مظاهر بلوغ مستوى أعلى من النمو المعرفي، ما قد يفسر الانخفاض في مستوى امتثال وظهور الاستجابات غير الامتثالية بعد هذا السن. في حين يشير سوليفان إلى أن المرحلة 8 سنوات فأقل تتميز ببروز مظاهر التعاون أو المجازاة ليعزز الطفل مركزه بين رفاقه. لكن هذه النتيجة التي تم التوصل إليها وإن اتفقت معها بعض الأبحاث فإن أبحاثاً أخرى قدمت نتائج مختلفة كدراسة (Costanzo & Shaw, 1966, p: 975-967) الذين وجدوا أن الامتثال منخفض بين 7-9 سنوات ويزيد بعد 9 سنوات حتى عمر 11 الى 13 سنة، ودراسة (Iscoe, Williams, & Harvey, 1963, p: 963-978) التي اختبرت الأطفال الموزعين على أربع مجموعات عمرية من 7 حتى 15 سنة. وتزايد الامتثال للمرحلة العمرية 7-13 سنة والنتيجة نفسها توصل لها (Frank , David , & Zenita , 1971, p: 1175-1185) تبعا للعمر 9-21 سنة. وهذا يفسر في إطار التنوع في الاجراءات التجريبية ومدى صعوبة المهمة التجريبية وأسباب بيئية زمنية.

ولاختبار الفرضية التي تنص على غياب الفروق في مستوى امتثال أطفال المجموعة التجريبية لجماعة الحلفاء تبعا للجنس والسن، اعتمدت الباحثة على اختبارين (مان-وتني، كروسكال واليز) بعد التحقق من اعتدالية توزيع البيانات الموضحة في اختبار Kolmogorov-Smirnov:

مستوى الدلالة	المتوسط	القيمة	مستوى الامتثال
0.000	3.61	2.89	

الطفل بين التقليد والامثال

جدول 2: نتائج اختبار كولموجروف-سيمرنوف لمستوى الامتثال

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن مستوى الدلالة أقل من 0.05 ما يشير إلى أن توزيع بيانات امثالهم لا تخضع للتوزيع الطبيعي، ويتضح ذلك من خلال الشكل رقم (6). وبما أن بيانات مستوى الامتثال غير معتدلة التوزيع، فإن أنسب اختبار لمعالجة الفروق بين عينتين مستقلتين (ذكور وإناث) لبيانات ترتيبية هو اختبار مان وتني؛ الذي نوضح نتائجه في الجدول التالي:

القياس	العينة	قيمة ز	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	32	1.782-	0.075	لا توجد فروق
اناث	19			

جدول 3: نتائج اختبار مان وتني للفروق في مستوى الامتثال حسب الجنس

نلاحظ من خلال الجدول أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05، ما يشير إلى غياب الفروق في مستوى الامتثال حسب الجنس، وهذه النتيجة تتفق مع كل من دراسة (Makan & Fredrik , 2010)، ودراسة (Eagly, Alice, Chrvala, Carole, 1983)، ودراسة (Hamm, 1970)، ودراسة (Mcconnell, 1963) كما وضع (Eleanor, 1974, p: 241-) (Dodge & Muench, 1972, p: 18-30)، ودراسة (Allen & Newton, 1972, p: 18-30)، ودراسة (Aiko & Kazuo, 1969)، ودراسة (Costanzo & Shaw, 1966, p: 975-967)، ودراسة (Haum and Tomasello, 2011)، وفق ما أشار (Al Jawharah, 2016, p: 188-193). مع اختلاف المراحل العمرية المدرجة في كل دراسة، والتي تؤكد جميعها على غياب الفروق بين الجنسين في الامتثال.

أما بالنسبة للفروق في مستوى الامتثال حسب السن نجد أن أنسب اختبار هو اختبار كروسكال واليز لمعالجة الفروق بين أكثر من عينتين مستقلتين ولا يشترط اعتدالية التوزيع مع تعامله مع البيانات الترتيبية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

القياس	العينة	قيمة ك ²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مستوى الامتثال	51	10.204	4	0.037	توجد فروق

					السن
--	--	--	--	--	------

جدول 4: نتائج اختبار كروسكال واليز للفروق في مستوى الامتثال حسب السن
نلاحظ من خلال نتائج اختبار كروسكال واليز أن مستوى الدلالة أقل من 0.05، ما يشير إلى وجود فروق في مستوى الامتثال حسب السن، لصالح الأعلى متوسط التي 34.5 الخاص بفئة (6سنوات)، كما هو مبين في الدول التالي:

السن	العينة	متوسط الرتب
6 سنوات	6	34.5
7 سنوات	9	29.83
8 سنوات	6	28.33
9 سنوات	18	18.94
10 سنوات	12	28.29
المجموع	51	

جدول 5: متوسط الرتب للفئات العمرية للدراسة

وما ميز فئة الست سنوات هو الامتثال التام في كل المحاولات التجريبية وغياب الاستجابات غير الامتثالية مقارنة بباقي الفئات العمرية، وهذا ما تؤيده دراسة (Aiko & Kazuo , 2011) الذين توصلوا إلى أن الأطفال بين 6-7 سنوات يمثلون أكثر من البالغين، ودراسة (Sai & Rongjun , 2016) التي أظهرت أن أطفال 6 سنوات يظهرون الامتثال لرفاقهم حتى بعد مرور يوم واحد من التعرض لتجربة الامتثال، ما يطرح تساؤلاً حول كون اتباع أطفال هذه الفئة العمرية لجماعة الحلفاء هو امتثال أو تقليد، وهذا ما تطرق له (Walker & Andrade, 1996) في أن الأطفال بين 3-5 سنوات يمكن أن يكونوا قلدوا الآخرين كوسيلة لإيجاد الإجابة لأنهم لم يفهموا المهمة. فبتحليل سلوك الامتثال قد يظهر أن الطفل تحت تأثير جماعة رفاقه يسلك وفق ما يعرف في أدبيات علم النفس بالتقليد، الذي يعد شكلاً من أشكال التعلم الاجتماعي، فمراقبة الطفل لسلوكيات رفاقه ليقوم بعملية نسخ سلوكية من خلال تكرار تلك السلوكيات هو ما قد يتوافق تماماً مع مفهوم التقليد الذي يلعب دوراً حاسماً في تطوير سلوكيات التواصل الإدراكي والاجتماعي ويخدم الوظيفة الاجتماعية والتعليمية، فالتقليد كميكانيزم أولي يظهر الطفل ذاتي الإرادة، بدايته من وجود نموذج يتبع، ونتيجته انتقال الفعل من النموذج

إلى المُقلد، ما يزيد من شعور هذا الأخير بالسيطرة على البيئة من خلال خضوع الفعل المُقلد لإرادة الطفل المُقلد. فاكتساب الطفل للسلوكيات عن طريق التقليد لا يتناقض مع نزعه إلى تنمية شخصية استقلالية ذاتية النشاط (عبد الهادي، 2004، ص362).

قد يتفق سلوك الامتثال من حيث البداية مع التقليد من خلال النموذج واتباع النموذج، فهل تتفق النتيجة نفسها من حيث تنمية شخصية استقلالية؟

يقول آش (Asch) أنه: "عندما يقع الاجتماع تحت هيمنة الامتثال، العملية الاجتماعية هي ملوثة وفي نفس الوقت يستسلم الأفراد للقوى التي من وظائفها الاحساس والتفكير باعتمادية" (Asch, 1955, p: 31-35)

إذن من خلال ما أشار إليه آش يتضح جليا أن كلا من الامتثال والتقليد لا يقودان إلى نفس النتيجة وإن ظهر بعض التشابه بينهما في البداية، ما قد يلفت انتباهنا للبحث في مسألة كون الامتثال تقليدا، أم هو تطور للتقليد، أم هما سلوكان مستقلان بشكل تام؟

وللتوصل إلى إجابة فيصلية، نتطرق إلى محورين أساسيين نناقش من خلالهما ماهية الامتثال والتقليد وفقا لأدبيات ودراسات وبعض نظريات المفهومين:

III- البدايات الأولى للتقليد والامتثال:

لاحظ الباحثون نمو القدرة على التقليد وتطورها من المراحل الأولى للطفولة، فلدى الرضع مثلا القدرة على توضيح فهمهم لنتائج محددة قبل حدوثها، وبذلك يمكنهم عن طريق تلك الحاسة محاكاة ما قد أدركوه. فالرضع قادرون على محاكاة التعابير الوجهية في الأيام الأولى من حياتهم بحسب النتائج المستخلصة من تجارب أجريت في مركز ميلمان لنمو الأطفال في كلية طب جامعة ميامي، حيث فحص 74 وليد (متوسط أعمارهم 36 ساعة) واستنتج الباحثون أن لدى الرضع مقدرة خلقية على محاكاة ابتسامة وتقطعية واستياء وفغر الفم والعينين. وقد أجرى أندرو ملتزوف سلسلة من المهام التي شملت وضعاً بعمر 18 شهرا تهدف لمحاكاة أفعال. واستنتج من حصيلة تجاربه أن الرضع قبل أن يعطوا التصرفات التي يأمل بمحاكاتها، أظهروا فهمها بطريقة

ما لهدف مأمول حتى ولو فشلوا في استنساخ النتيجة التي يرغبون بمحاكاتها. وأشارت تلك المهام الى أن الأطفال كانوا يعرفون الهدف المنشود. وقد بين جيرجلي وبيكينغ وكيرالي عام 2002 أن الرضع لم يفهموا الهدف المنشود فحسب، بل أيضا قصد الشخص الذي حاولوا محاكاته. كما وقد لاحظ أخصائي التطور النفسي جين بايغت أن الأطفال في مرحلة التطور الحسية الحركية (أول سنتين من عمر الطفل) يبدوون بتقليد الأفعال التي يشاهدونها نظرا لأن الطفل يبدأ عندها بالتفكير الرمزي ويربط السلوكيات بالأفعال. أما أطفال الثلاث سنوات فهم يظهرون تقليدا لفظيا واقعي أكثر من السنتين (ويكيبيديا، 2018).

والتقليد يبرز كذلك في الجانب اللغوي عند نهاية مرحلة المناغاة، فيحاكي الطفل الأصوات التي يصدرها المحيطون به، وبذلك تتطور المناغاة العشوائية الفطرية إلى سلوك تقليد مقصود، ما يمثل خطوة هامة للتمكن من اكتساب اللغة لاحقا.

وهذا ما أكد عليه شارلوت بهلر 1930 في دراسته حيث أشار الى أن الطفل يبدأ في الكشف عن نوع بسيط وبدائي من التقليد لأصوات المحيطين به في حوالي شهره السادس، وإن كان تقليد المقاطع مثل ماما وغيرها لا يظهر قبل نهاية الشهر الحادي عشر. أما نتائج جيزل في دراساته المختلفة (1928، 1933، 1935) فتكشف أن الطفل يبدأ في تقليد حركات وتعبيرات الوجه وكلمات الآخرين في شهره العاشر تقريبا، في حين أكد بيلي Bayley (1933) أن الشهر الحادي عشر هو متوسط السن لتقليد الكلمات، بينما ذكرت شيرلي (1953) أن الكلمة الأولى التي اتضح فيها التقليد في وجود باحث كانت في الشهر الرابع عشر. وكشفت نتائج دراسة كاتيل Cattell (1942) أن بداية التقليد تقع في حوالي الشهر التاسع من عمر الطفل. وهذا ما ذكرته مكارثي بعد استعراضها نتائج دراسات سابقة من أن بداية سلوك التقليد كان في أغلب الدراسات في حوالي الشهر التاسع.

وإن كان ذلك السلوك يكشف عن نفسه بصورة واضحة وظاهرة قرب نهاية العام الأول عندما تبدأ اللغة الحقيقية في الظهور (كرم الدين، 2004، ص61). وبخصوص الأفعال يبدأ فيها التقليد في نهاية السنة الأولى اعتمادا على الملاحظة المباشرة

للفعل، وما إن يصل الطفل إلى عمر السنة والنصف إلى السنتين، حيث يكون بإمكانه تكوين صورة ذهنية لما يقع حوله والاحتفاظ بتلك الصور واسترجاعها، حتى تتسع دائرة الأفعال التي يمكن أن يقوم بتقليدها إلى أبعد حد ممكن (إسماعيل، 2010، ص361). واستنادا لملاحظات بياجيه التي تشير إلى أن تمثل الأطفال يصبح أكثر دقة كلما كبروا فالطفل الصغير مثلا قد تكون محاكاته ليست كاملة. فعند تقليد الكبار في الكتابة، يبدأ تمثله من خلال الشخبطة لتتطور مع تقدمه في العمر وتصبح أكثر دقة (عبد الهادي، 2004، ص128).

إذن من خلال ما تم عرضه من دراسات يتضح جليا أن سلوك التقليد يبدأ في مراحل مبكرة جدا من عمر الطفل وذلك لكونه يرتبط بوجود شخص محدد في حياة الطفل يكون كمثير ودافع له لإعادة تشكيل سلوك معين وإعادة نسخه، وهذا على خلاف الامتثال الذي يتشكل ويتطور تزامنا مع انخراط الطفل في جماعات اللعب في العي أو المدرسة أو غيرها، أي أن بدايته ترتبط بوجود جماعة ذات تأثير يتحقق من خلال استيعاب وإدراك الطفل لأهمية الجماعة في إشباع احتياجاته، وهذا الوجود لكيان الجماعة حتى في مظاهره الأولية لا يتحقق بدوره إلا في مراحل عمرية متقدمة، فقد أشار كوهلبرغ وكولي Kohlberg and Coly (1987) من خلال طرحهما لمستويات مراحل النمو الأخلاقي، حيث اعتبرا المرحلة العمرية من 4- 6 سنوات هي مرحلة العلاقات المتبادلة بين الأشخاص ومسيرة الأفراد بعضهم بعضا، وذلك لكون معنى الصواب يتحدد من خلال أن يسلك الفرد حسبما يتوقعه الآخرون المهمون في حياته (بركات، بلا تاريخ، ص5).

أما طبقا لنظرية جيزل فنمو العلاقة مع الرفاق يمر بفترات من التوازن وأخرى من عدم التوازن، حيث يتأرجح الطفل بين علاقات غير مستقرة مع عديد من الرفاق، وبين الارتباط الحميم والمركز مع طفل مقرب. فقد لاحظ أن الصداقات التي تنشأ في عمر الرابعة تتميز بالعراك أحيانا والتعاون في أحيان أخرى، وسرعان ما تنفض أثناء اللعب بسبب تمركز الطفل حول ذاته، وفي سن السادسة يستمتع الأطفال باكتساب صداقات وبقضاء الوقت معهم، غير أن صداقاتهم سريعة الانقطاع شأنها شأن

صداقات مرحلة ما قبل المدرسة. وعن هذه المرحلة (4 سنوات) يشير سوليفان الى أن الطفل يبدأ بالشعور في الرغبة للعب مع رفيق له، ويغلب التنافس على هذه المرحلة التي تمتد إلى حدود 8 سنوات، وإن بدت مظاهر التعاون أو الامتثال فإنها تنشأ لأغراض ذاتية حيث يهدف الطفل من خلالها إلى تعزيز مركزه بين أقرانه، في حين أن المرحلة التالية (8-11) سنة تتميز بحاجة الطفل إلى تكوين علاقات متبادلة ذات عمق أكبر فتتشكل بذلك الصداقات الوثيقة (أبوسريع، 1993، ص ص 48-70).

أما إريكسون فيعتبر المرحلة العمرية من 6 سنوات إلى مرحلة البلوغ حدثاً هاماً لأنها تتزامن مع دخول الطفل للمدرسة، وهي أكثر المراحل في نظره حسماً لنمو الأنا. فكما في نظرية فرويد فإن هذه الفترة حسب إريكسون تهاداً فيها الرغبات الجنسية وتحل خلالها عقدة أوديب، وتصبح الدوافع الجنسية والعدوانية التي أحدثت الأزمات في المراحل السابقة كامنّة بصورة مؤقتة. لذلك تعتبر هذه المرحلة مرحلة اجتماعية بامتياز خاصة وأنها تتميز بحب الاستطلاع الشامل والرغبة في التعلم والانجاز (عبد الرحمن، 2001، ص 20). وبالنسبة لسوييف الذي يرى وفق نظريته أن الطفل ابتداءً من سن الرابعة تنبغ قدرته على عقد علاقات مع الأطفال الغرباء المماثلين له في العمر، وتكشف هذه القدرة عن نفسها من خلال تكوين جماعات اللعب مع الأقران، حيث يلاحظ أن الطفل قبل أواخر السنة الثالثة لا يستطيع أن يعقد علاقة تعاون أو تنافس مع طفل آخر، أما اتصالاته بهم فلا تتعدى كونها ضرباً من اللعب الانفرادي بجوارهم وهي اتصالات عابرة وسطحية (أبوسريع، 1993، ص ص 48-70).

وإن كان بداية وجود الجماعة في حياة الطفل تتشكل انطلاقاً من عمر الرابعة إلا أن أغلب دراسات الامتثال أجرت بحثها على عينات من الأطفال ابتداءً من سن السابعة كدراسة (Iscoe, Williams, & Harvey, 1964-1963)، (Costanzo & Shaw, 1966)، (Hamm & Hoving, 1969)، (Hamm, 1970)، (Dodge & Muench, 1969)، (Allen & Newton, 1972)، (Frank, David, & Zenita, 1971)، (Walker & Andrade, 1972)، (Donald & Emily, 1972)، (Berndt, 1979, p: 608-616)، (Aiko & Kazuo, 2011)، والبعض الآخر في عمر أقل عند حوالي الثالثة فأكثر

كدراسة (Walker & , (Sai & Rongjun , 2016) ، (2011، Haum and Tomasello، Andrade, 1996) ، ما يشير إلى غياب السلوك الامتثالي في مراحل عمرية أقل على الرغم من أن الطفل في تلك المراحل المبكرة يظهر تقليدا كما أشرنا سلفا.

فهل بذلك نستطيع القول أن الامتثال ما هو إلا مرحلة تطويرية للتقليد؟ أي أن التقليد يبدأ من الأبوين وينتقل مع العمر للرفاق ليصبح ما يعرف بالامتثال الاجتماعي؟ للإجابة على هذا التساؤل نتناول بطرح جزئية أخرى لها من الأهمية في توضيح ماهية التقليد والامتثال:

IV- تطور التقليد وخصائص الامتثال:

تباينت النظريات في تفسيرها لسلوك التقليد إلى نوعين؛ تحويلية وترابطية، فبينما تشير الترابطية إلى أن المعلومات المطلوبة لإظهار بعض السلوكيات تأتي من الخبرات المكتسبة والمحيط، نجد أن النظريات التحويلية تؤكد على عكس ذلك حيث أن المعلومات المطلوبة لإظهار سلوك معين تنشأ داخليا من خلال العمليات المعرفية والإدراكية ومراقبة هذه السلوكات يوفر حافزا لتكرارها (ويكبيديا، 2018). ولعل من بين أشهر وأهم النظريات التي حاولت التوفيق بين الاتجاهين في دراستها لسلوك التقليد هي النظرية الإدراكية الاجتماعية لباندورا Anderson Bandura. حيث تتصور السلوك والمحددات الفردية (الداخلية) والبيئية كما لو كانت جميعها نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة (عبد الهادي، 2007، ص128). وهذا ما يطلق عليه باندورا تسمية التأثير الثلاثي المتبادل كما يوضحه الشكل رقم (7).

إن فكرة باندورا عن النمذجة تعد نقلة تدريجية بعيدا عن نظرية التعلم التقليدية. افترض فيها أن الأطفال يستطيعون تكوين قاعدة مجردة عن طريق اختيار بعض العناصر المناسبة من بين عدد من الأحداث التي تمت ملاحظتها، وبعد أن يكتسب الطفل السلوك الجديد من خلال ملاحظة النماذج المختلفة يمكنهم دمج هذه السلوكيات لتكوين سلوكيات أكثر تعقيدا (ميللر، 2005، ص ص 178-180). وقد قدم باندورا من خلال نظريته تصورا لكيفية حدوث التقليد من خلال طرحه لعناصره

الأساسية وكذلك تطرقه للعوامل المحددة لتطور هذا السلوك، ويمكن أن نوضح هاتين النقطتين كما يلي:

أ- جمع باندورا العناصر المؤثرة في على التقليد في ثلاث: النموذج وخصائصه، المُقلد وخصائصه، السلوك المُقلد نبيها في الجدول التالي:

العنصر	تعريفه	خصائصه
النموذج	مجموع السلوكيات والأداءات الممثلة بالأفعال التي يعتبرها الطفل قدوة تحتذى	1. قد يكون واقعي /رمزي. 2. فرد / جماعة. 3. مصدر للتعزيز والإثابة. 4. مصدر للإعجاب. 5. مصدر اشباع حاجات.
المُقلد	من يتشرب سلوك النموذج ويتبعه من خلال المراحل التالية: 1. الانتباه للأداء الاجتماعي. 2. الاحتفاظ بالخبرات الاجتماعية. 3. إعادة انتاج الأداء الاجتماعي في موقف اجتماعي. 4. الدافعية الاجتماعية للمواقف الاجتماعية	1. تعزيز سابق لسلوك التقليد. 2. مرات التعرض لسلوك النموذج. 3. الاستثارة الانفعالية. 4. القدرة على أداء سلوك النموذج. 5. المرحلة النمائية التي يمر بها. 6. التغذية الراجعة المباشرة. 7. وضوح سلوك النموذج. 8. اهتمامات وخصائص المُقلد.
السلوك المُقلد	ما يبيده المُقلد من سلوك مطابق للنموذج. سواء كان أداء حركي ظاهر أو انفعالي أو فكري.	السلوك المحتمل تقليده أكثر: 1. سلوك جديد. 2. الرضا الذاتي عن السلوك. 3. السلوك المتعدد النماذج. 4. السلوك النموذج لجماعة محببة.
المصدر: (عبد الهادي، 2004، ص ص 129-130)، (عبد الهادي، 2007، ص ص 260-261)، (قطامي، 2014، ص ص 232-249)، (ميللر، 2005، 182)		

جدول 6: العناصر المؤثرة في التقليد لباندورا

ب - يقترح باندورا ثلاث عوامل تحدد تطور التقليد؛ النضج البدني، الخبرة بالبيئة الاجتماعية (المواقف والنماذج المتعددة)، والنمو المعرفي الذي يرتبط بدوره بالمرحلة العمرية التي يمر بها الطفل. ويعتبر العامل الأخير (النمو المعرفي) من بين أهم وأكثر المحددات تأثيراً، ذلك أن الطفل يمر انتباهه وذاكرته وتنظيمه المعرفي بتغيرات عديدة أثناء عملية النمو. على سبيل المثال نجد أن الأطفال الكبار لديهم قدرة أكبر على الفهم وتذكر الشخصيات والسلوكيات وإدراك الدوافع ومعرفة نتائج السلوكيات، أما بالنسبة للأصغر سناً فغالبا ما لا يربطون بين سلوك النموذج والنتائج المترتبة عليه. ومن المتغيرات المرتبطة بالنمو كذلك أن الأطفال الكبار لديهم قدرة أكبر من الأصغر سناً على استعادة المعلومات الشفوية التي قاموا بملاحظتها. أما الدوافع وعملية إعادة الحركية للسلوك فتصبح أكثر تعقيدا وتمييزاً وتأثيراً كلما ازدادت قدرة الأطفال على توفيق عدد كبير من المعلومات وعلى تفسير عملية التغذية العكسية بدقة وتطوير مستويات أدائهم. كما أن القدرة النامية على ترجمة الملاحظات إلى رموز وإعادة تكوين ودمج هذه الرموز، تتيح عملية ضبط السلوك عن طريق قراءة وصف له أو سماع تعليمات بشأنه بدلا من رؤيته ومحاولة القيام به. ولهذا نستطيع حسب باندورا تفسير أسلوب تحرك الطفل لتقليد بعض الأفعال فقط من بعض النماذج في وقت ومكان معين (ميللر، 2005، ص 183-192).

إذن من خلال هاتين النقطتين اللتان تم تناولهما يتضح أن التقليد ليس مجرد عملية سلوكية ثابتة تكون كاستجابة مطابقة لسلوك النموذج غير الثابت (أب، أم، إخوة، صديق، معلم...) لأن هذا التفسير الآلي أقرب ما يكون لنظريات المثير والاستجابة التي تستبعد فكرة تفاعل الطفل مع الأحداث الخارجية المثيرة. وبالتالي فسلوك التقليد هو متغير حيث يتطور حسب السن والمستوى المعرفي وطبيعة النموذج وخصائص أخرى تتبع المُقلد وسلوكه. وهذا ما قد يؤكد افتراض تطور التقليد ليتخذ أشكال أخرى كالامتثال.

لكن لو قارنا بين التقليد وعناصره وخصائص الامتثال كان هذا الافتراض أقرب إلى الرفض. فعلى سبيل المثال؛ نجد أن التقمص والذي يربطه بعض الباحثين بالتقليد

على اعتبار كونه أعلى مراحل، التي يتبنى فيها الطفل نمطا كليا للسلمات والدوافع والاتجاهات والقيم الموجودة لدى الشخص المُتَّوحد معه الناشف، (2007، ص 27). وفي الجهة المقابلة لو تأملنا في مفهوم التقمص حسب النظرية النفسية التحليلية من خلال كونه حلا لاشعوريا لعقدة أوديب وإكترا يكتسب من خلاله الطفل خصائص شخص آخر تربطه به روابط انفعالية قوية والمتمثل في أحد الوالدين. نجد أن فرويد يعطي أهمية أكبر لدور الفكر اللامنطقي، في حين أن جوهر النمو للتقليد وفق نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا هو أكثر منطقي ووعي خاصة مع نمو الأنظمة العقلية بصورة تدريجية تعكس الواقع (إسماعيل، 2010، ص 363). وبالتالي يظهر جليا أن كلا من التقليد والتقمص شكلان متميزان عن بعضهما وإن اشتركا في بعض من الخصائص أو الطريقة الظاهرية للحدوث. والتحليل نفسه ينطبق على الامتثال الاجتماعي الذي وإن أظهر فيه الطفل تقليدا لسلوكات جماعة الرفاق، فهو كذلك شكل متميز عن التقليد نظرا لخصائصه التي إن لم تتوفر، سُمي بامتثال اجتماعي؛ فالنموذج وفق التقليد لا بد وأن يكون سلوكه محببا ومصدر إعجاب للطفل خاصة وأنه يرتبط في العادة بشخص واحد أكثر كأحد الوالدين أو المعلم أو الأصدقاء أو غيرهم، حيث يكون فيها الطفل في وضعية فرد لفرد، وقد يستجيب الطفل بإعادة عرض وتشكيل سلوك النموذج والموقف الواقعي بشكل مباشر أو مُرجأ، وتشمل هذه الإعادة مختلف سلوكيات النموذج الظاهرة أو الخفية التي يستطيع أن يدركها الطفل حسب مرحلته العمرية، لتحقيق بدورها عملية النسخ السلوكية هذه إشباعا للمُقلد وليس للنموذج. أما النموذج بالنسبة للامتثال الاجتماعي لا يرتبط سلوكه بشرط الاعجاب والقبول من قبل المُتَّيِّل بل في أحيان كثيرة وحسب ما أكدته العديد من دراسات الامتثال الاجتماعي من خلال تجاربها أن المواقف التجريبية التي يوضع فيها المبحوثين كانت أغلبها تضعهم في سياق الامتثال أو عدم الامتثال لسلوك غير مقبول ويدرك فيه المبحوثون خطأ الحلفاء بشكل قاطع، يعني أن الطفل قد يتبع في كثير من الأحيان السلوكيات التي تعتبر غير مقبولة عنده ولا تثير فيه أي إعجاب. إضافة لكون النموذج في الامتثال يرتبط بوجود جماعة لا غير، بمعنى أنه لو سلك الفرد سلوكا في موقف فرد لجماعة سُمي هذا بامتثال أما لو كان نفس السلوك خارج الجماعة سُمي بالتقليد.

الطفل بين التقليد والامتثال

وبالتالي فالامتثال هو موقف يتضمن وضعية أقلية مقابل أغلبية من الأفراد، يستجيب فيه الفرد بتبني أو عدم تبني قواعد ومعايير سلوكية تحددها الجماعة، واتباع تلك القواعد يحقق إشباعات ومزايا ومكانة وتماسك ووحدة للفرد والجماعة في نفس الوقت. كما أنه لا بد وأن يحدث في إطار الموقف الواقعي أين يتواجد أفراد الجماعة وبالتالي فهو لا يتطلب إعادة عرض وتشكيل السلوك في فترات لاحقة، وإن حدثت الإعادة خارج الجماعة كما أشرنا سلفاً فلا تعد امتثالاً بل تقليداً.

إذن من خلال هذا التحليل تتضح لنا الرؤية في الفروقات الكامنة بين سلوكي الامتثال والتقليد ويمكن أن نبسط هذه الفروقات أكثر من خلال تلخيصها في الجدول التالي:

أوجه المقارنة	التقليد	الامتثال
المراحل العمرية	يبدأ في مراحل عمرية مبكرة من عمر الطفل	يبدأ في مراحل عمرية متقدمة من عمر الطفل
النموذج	يرتبط النموذج أكثر بشخص واحد (أب، أم، معلم، صديق...)	يرتبط بجماعة من الأفراد وسلوكهم الكلي المشترك.
	سلوك النموذج محبب للطفل ومصدر إعجاب	لا يرتبط سلوك النموذج بشرط الإعجاب والقبول من قبل المُمْتثل
وضعية الطفل المقلد أو المُمْتثل	فرداً لفرد في العادة ولا وجود لأغلبية.	وضعية الأقلية مقابل الأغلبية
السلوك المتبع	عام يشمل جميع أنواع السلوك ذات المظهر الداخلي أو الخارجي	يرتبط بالضبط بتبني أو عدم تبني قواعد ومعايير الجماعة.
	السلوك المقلد لا يعطي بالضرورة مكانة خاصة	إتباع القواعد السلوكية يعطي مكانة ومزايا وإشباعات للفرد المُمْتثل ويزيد من تماسك ووحدة الجماعة وتحقيق

إشباعات لأفراد الجماعة ككل متكامل.	عند النموذج بقدر ما يحقق إشباعات للمقلد.	
يحدث في إطار الموقف الواقعي ولا يتطلب إعادة عرض الموقف في فترات لاحقة وحتى إن حدثت إعادة السلوك فلا تعتبر امتثالا إلا إذا تمت في إطار تواجد الطفل مع جماعة.	إعادة عرض وتشكيل الموقف الواقعي وسلوك النموذج كاستجابة مباشرة أو مُرجأة.	الموقف

جدول 7: أوجه المقارنة بين التقليد والامتثال

الخاتمة:

إذن يتبين من خلال ما تم طرحه أن اعتبار سلوك الأطفال في اتباع جماعة الحلفاء يعد تقليدا هو أقل احتمال في الدراسة الحالية خاصة وأنها كذلك اعتمدت على مثيرات بسيطة وواضحة، ولا مجال للشك فيها مطلقا، خاصة مع اختلاف المراحل العمرية التي تمت دراستها بداية من عمر 6 سنوات فأكثر، وبالتالي فهذا الاعتبار قد ينطبق كما أشرنا سابقا على دراسة (Walker & Andrade, 1996) لكونها اعتمدت على مثيرات خطوط الطول التي تعتبر غامضة بالنسبة للمرحلة العمرية 3-5 سنوات. إضافة إلى أن الاتباع نتيجة عدم فهم المهمة لا يعتبر تقليدا بل هو نوع من الامتثال الذي يعرف بالامتثال المعلوماتي، حيث يتبع فيه الفرد توقعات الجماعة ليسترشد بهم في فهم موقف غامض، أو هو كما وضع دويتش وجيرارد (Deutsch and Gerard;1955) محاولة تتضمن قبول المعلومات واكتسابها من الآخرين كدليل حول الحقيقة (wood, 2000)، فالتقليد والامتثال كما أشرنا في عنصر سابق هما شكلان متمايزان من السلوك، واختلافهما يعود لخصائص كل منهما وللبدايات العمرية لظهور هذين السلوكين.

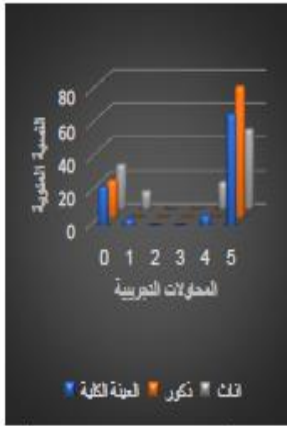
ملاحق:



شكل 1: لوحة خطوط الطول من تجربة آش



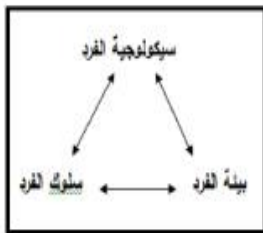
شكل 2: طريقة تجليس المبحوثين في تجربة الامتثال الاجتماعي



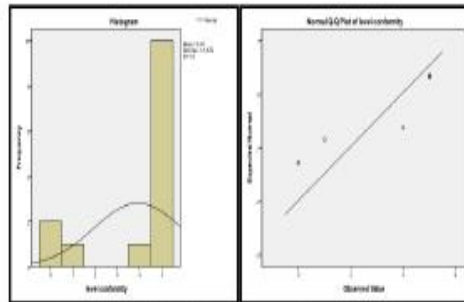
شكل 4: الأعمدة البيانية لمستوى امتثال الأطفال



شكل 3: طريقة قياس الامتثال الاجتماعي وفق نموذج آش التجريبي



شكل 7: التأثير الثلاثي المتبادل لباندورا



شكل 6: توزيع بيانات مستوى امتثال عينة الدراسة

المراجع:

1. أسامة أبو سريع. (1993). الصداقة من منظور علم النفس. الكويت: عالم المعرفة.
2. باتريشيا ميللر. (2005). نظريات النمو. (سالم. عوض الله وآخرون، مترجم). عمان: دار الفكر.
3. جودت عبد الهادي. (2007). نظريات التعلم. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
4. روبرت مكلفين، وريتشارد غروس. (2002). مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. (حداد. ياسمين وآخرون، مترجم). عمان: دار وائل للنشر.
5. السيد رمضان. (2011). التأهيل الاجتماعي للأحداث المنحرفين. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
6. عبد الرحمن العيسوي. (2011). الجنوح وأطفال الشوارع. الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.
7. عبد المقصود حسنية. (2005). دراسات وبحوث في علم نفس الطفل. عالم الكتب.
8. علي بركات. (بلا تاريخ). نظرية كولنبرغ عن نمو الأحكام الخلقية، ص. 5 تم الاسترداد من <http://www.gulfkids.com/pdf/kolbgj.pdf>
9. فيروز زراقة. (2014). الأسرة والانحراف - بين النظرية والتطبيق -. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.
10. كامل أحمد سفير، وسليمان محمد شحاتة. (2007). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق. الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

11. كوثر ابراهيمي. (2013). أثر ضغوط جماعة الأقران على مستوى امتثال الطفل (4-8) سنوات- دراسة تجريبية على عينة من الأطفال المتواجدين ببلدية سيدي عقبة.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

12. ليلى كرم الدين. (2004). اللغة عند طفل ما قبل المدرسة نموها السليم وتنميتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

13. محمد إسماعيل. (2010). الطفل من الحمل الى الرشد. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

14. محمد السيد عبد الرحمن. (2001). نظريات النمو - علم نفس النمو المتقدم -. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

15. نبيل عبد الهادي. (2004). سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

16. هدى الناشف. (2007). الأسرة وتربية الطفل. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17. ويكيبيديا. (2 فيفري, 2018). محاكاة (تقليد). تم الاسترداد من wikipedia.

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

19. Aiko , H., & Kazuo , M. (2011). **Conformity of Six-Year-Old Children in the Asch Experiment without Using Confederates.** Psychology,2(7). Retrieved from https://file.scirp.org/pdf/PSYCH20110700013_97108472.pdf

20. Al Jawharah , A. A. (2016). **Children's Conformity: The Child's Age and Level of Privacy.** International Journal of Psychology and

- Behavioral Science.6(4). Retrieved from <http://article.sapub.org/10.5923.j.ijpbs.20160604.02.html#Abs>
21. Allen, V. L., & Newtson, D. (1972). **Development of conformity and independence**. Journal of Personality and Social Psychology, 22(1). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/h0032386>
22. Asch, S. (1955). **Opinions and Social Pressure**. Scientific American. 193(5). Retrieved from <https://www.lucs.lu.se/wp-content/uploads/2015/02/Asch-1955-Opinions-and-Social-Pressure.pdf>
23. Berndt, T. J. (1979). **Developmental changes in conformity to peers and parents**. Developmental Psychology, 15(6). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.15.6.608>
24. Bond, R., & Smith, P. (1966). **Culture and conformity: A Meta-Analysis of studies using Asch's (1952b-1956) Line Judgment Task**. Psychological Bulletin 119(1). Retrieved from <http://www.nd.edu/~wcarbona/Bond-Smith-Asch- meta-analysis.pdf>
25. Costanzo, P. R., & Shaw, M. E. (1966). **Conformity as a function of age level**. Child Development, 37(4). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2307/1126618>
26. Dodge, N., & Muench, G. (1969). **Relationship of conformity and the need for approval in children**. Developmental Psychology. Retrieved from deepdyve.

27. Donald , S. S., & Emily , W. (1972). **Conformity as a Function of Age in Preadolescents**. The Journal of Social Psychology. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00224545.1973.9922646>
28. Eleanor , E. M., & Carol , N. J. (1974). **The Psychology of Sex Differences**. Retrieved from https://books.google.dz/books/about/The_Psychology_of_Sex_Differences.html?id=neWeAAAAIAAJ&redir_esc=y
29. Frank , S., David , E. C., & Zenita , C. G. (1971). **Developmental Comparisons of Conformity across Two Cultures**. Child Development,42(4). Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1127802>
30. Iscoe, I., Williams, M., & Harvey, J. (1963). **Modification of children's judgments by a simulated group technique: A normative developmental study**. Child Development, 34(4). Retrieved from <http://psycnet.apa.org/record/1964-09932-001>
31. Iscoe, I., Williams, M., & Harvey, J. (1964). **Age, intelligence, and sex as variables in the conformity behavior of Negro and white children**. Child Development, 35(2). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2307/1126708>
32. Makan , A., & Fredrik , S. (2010). **Conformity, Gender and the Sex Composition of the Group**. Bachelor's Thesis, Stockholm School of Economics . Retrieved from <http://arc.hhs.se/download.aspx?MediumId=966>

33. Norman H Hamm و Kenneth L Hoving .(1969) .**Conformity of Children in an Ambiguous Perceptual Situation** .Child Development,40 40(3). Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1127187>
34. Rashotte , L. (2007). **Social influence**. The blackwell encyclopedia of social psychology 9. Retrieved from http://www.sociologyencyclopedia.com/fragr_image/media/social
35. Sai , S., & Rongjun , Y. (2016). **Social conformity persists at least one day in 6-year-old children**. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5175193/?report=reader>
36. Walker, M. B., & Andrade, M. G. (1996). **Conformity in the Asch Task as a Function of Age**. The Journal of Social Psychology 136(3). Retrieved from PubMed
37. Wood, W. (2000). **Attitude change: Persuasion and social influence**. Texas. Retrieved from <https://fr.scribd.com/document/204484276/Attitude-Change-Persuasion-and-Social-Influence-2000>