**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  قسم علم النفس وعلوم التربية

## الموضوع:

# تفاعل الأقران وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية ورقلة

**مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس**
تخصص: الصحة النفسية والتكيف المدرسي

**إعداد الطالب:**
صفوان بن شتيوي

**تحت إشراف الأستاذة:**
ترزولت عمروني حورية

**لجنة المناقشة:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| بوشلالق نادية | أستاذ التعليم العالي | جامعة قاصدي مرباح بورقلة | رئيسا |
| **ترزولت عمروني حورية** | أستاذ محاضر- أ | جامعة قاصدي مرباح بورقلة | **مشرفا ومقررا** |
| بوضياف نادية | أستاذ محاضر- أ | جامعة قاصدي مرباح بورقلة | مناقشا |
| جخراب محمد عرفات | أستاذ محاضر- أ | جامعة قاصدي مرباح بورقلة | مناقشا |

**السنة الجامعية : 2013 - 2014**

# الإهداء

إلى مثلي الأعلى في الإيثار والإخلاص، **أمـي الغالية جميلة دفاف.**

إلى **أبـي الحبيب محمد،** الذي علمني الصبر.

إلى إخواني وأخواتي جميعا الذين ذللوا الصعاب أمامي.

إلى زوجتي **لبنى معمري** وما قدمته لي من دعم وتشجيع.

إلى كل من كان نبراسا للعلم وأهله.

إلى من أضاء بعلمـه عقل غيره.

إلى الذين ذكرتهم بقلبي ولم يكتبهم قلمي.

إليهم جميعا أهدي هذه المذكرة المتواضعة، سائلا المولى أن يجعلها خالصة لوجهه الكريم.

**صفوان بن شتيوي**

# شكر وعرفان

**قال تعالى: «... وقليل من عبادي الشكور ... »**

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه

يارب لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك

بدء أحمد الله وأشكره أن هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، أحمده حمد الأولين والآخرين، على كل مثقال ذرة كانت في الكون ، حركة أو سكون، وعلى كل حرف وجملة فتحة وضمة، نقطة وفاصلة، في هذا العمل الذي أسأله أن يكون خالصا لوجهه الكريم.

كما أتقدم بخالص الشكر والامتنان، والتقدير والاحترام، إلى أستاذتي الدكتورة **تازرولت عمروني حورية** على تفضلها بقبول الإشراف على هذه المذكرة، وعلى ما بذلته معي من وقت و جهد لكي تخرج هذه المذكرة إلى النور، والتي أسأل الله لها أن ييمن كتابها، وييسر حسابها، وأن يجعل كل حرف وجهد من هذا العمل المتواضع في ميزان حسناتها، و أن ينير دربها ويثبت قلبها،إلى ما يحب ويرضى.

كما أتقدم بخالص شكري و عرفاني إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة:

- أ.الدكتورة: **بوشلالق نادية.**
- الدكتورة: **بوضياف نادية.**
- الدكتور: **جخراب محمد عرفات.**

لتفضلهم برحابة صدر وطيب نفس، وصبرهم على قراءة هذا البحث و مناقشته، وعلى ما بذلوه من جهد لتصويبه، وتصحيح أخطائه وسقطاته، والله اسأل أن ينفع بهم العلم وأهله.

كما أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان إلى جميع الأساتذة الذين تعلمت على أيديهم في مرحلة الليسانس والماجستير، ولكافة أسرة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية خصوصا الأساتذة الذين وقفوا على تدريسنا، وصديق وحسين بمكتبة الكلية، والأخت دنيا والأخ والأستاذ لعور إسماعيل بمعهد التكوبن بحاسي مسعود على جهود الترجمة .

وشكر خاص إلى الأخ سويسي بمديرية التربية بولاية ورقلة، وجميع من ساعدنا بالدراسة الميدانية.

وفي الأخير أشكر زملائي الطلبة الكرام على الدعم و الاحترام؛ وكل من ساهم من قريب أو بعيد.

فشكرا لهم جميعا.

**صفوان**

## ملخص الدراسة:

### عنوان الدراسة: تفاعل الأقران وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بولاية ورقلة.

تولي المناهج التربوية اليوم الاهتمام البالغ بتكيف التلاميذ و الوصول إلى أعلى نتائج الإنجاز الأكاديمي الذي يعد أهم المؤشرات على فعالية التسيير وسلاسة البرامج والمقررات الدراسية، خصوصا وأنها صارت تجابه وبقوة أكبر المشكلات المدرسية التي باتت في شكل متنامي مع تغير مجريات الحياة وآليات التربية وسرعة التغير الاجتماعي وتطور تقنيات الاتصال والتكنولوجيا وهو ما أوجد بيئة في غاية التعقيد على رواد المجال التربوي والمدرسي إلا أن تكاثف البحوث قدم مجموعة من البدائل لمواكبة هذا التغير الهائل في منظوماتنا التربوية التي كانت ولازالت تعتمد على وكالات التطبيع الاجتماعي في تقديم دورها الهام والمعتاد، إذ تعد مجموعة الرفاق ثاني وكالة بعد الأسرة من حيث الأثر في حياة الأفراد والجماعات، خصوصا وأن لها أثرا مباشرا على مسيرة التلاميذ وحياتهم الأكاديمية خصوصا ما يرتبط بمستوى الطموح لديهم وعليه جاءت دراستنا الحالية لبحث العلاقة الموجودة بين تفاعل الأقران و مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية ورقلة.

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين تفاعل الأقران وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية ورقلة.

كما آن من أهدافها التعرف على كل من مستوى التفاعل بين الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، وكذا بحث الأثر الذي يمثله كل من المتغيرين الوسيطيين وهما الجنس والتخصص الدراسي.

**تساؤلات الدراسة:**

1. ما مستوى التفاعل بين أقران تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
2. ما مستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
4. هل يؤثر نوع الجنس على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
5. هل يؤثر نوع التخصص على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

**أداتي ومجتمع الدراسة:**

تم اعتماد أداتين لجمع المعلومات الأولى من إعداد الباحث وهي أداة لقياس التفاعل بين الأقران مكونة من 32 فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي الكفاءة الاجتماعية، وحدة الجماعة، الأدوار الاجتماعية، التغذية الراجعة بين الأقران؛ أما الأداة الثانية فهي مقياس مستوى الطموح لـ:"آمال عبد السميع ملجي باظة"(2004) تم تعديل بعض فقراته ليتلاءم مع موضوع الدراسة، إذ عرض على مجموعة من المحكمين، كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية لهما اعتمادا في حساب الصدق على طريقة صدق الاتساق الداخلي، أما ثبات الأداتين فمن خلال معامل (ألفاكرونباخ) لحساب الثبات، وطريقة التجزئة النصفية.

طبقت أداتي الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (359) تلميذ من الجنسين أي ما يمثل12% من مجتمع الدراسة، بما يتلاءم وخصائص المجتمع الأصل، معتمدين على متوسط الحسابي، معامل ارتباط بيرسون، معامل الارتباط الجزئي، من خلال برنامج (spss) النسخة التاسعة عشر.

**نتائج الدراسة:**

وجود مستوى تفاعل مرتفع بين أقران تلاميذ عينة السنة الثالثة ثانوي بما يمثل 95 % من مجموع العينة.

كما تحقق وجود مستوى طموح أكاديمي مرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بما يمثل93% من مجموع تلاميذ العينة.

وتوصلنا كذلك من خلال هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مقدرة بـ (0.579).

وتحقق كذلك من خلال البحث وجود تأثير إيجابي للمتغير الوسيطي(نوع الجنس) في العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

بينما أثبت عدم وجود أي تأثير للمتغير الوسيطي(نوع التخصص الدراسي) في العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وقد فسرت النتائج في ضوء الدراسات السابقة و أُتبع البحث ببعض المقترحات.

## THE OUTLINE :

**Title of study :**

**Peer -interaction and its relationship with the level of Academic aspiration (ambition),a field study on a sample of third-year secondary-school pupils In the state of Ouargla**

**Introduction:**

Recently the educational methods have great interest in the pupils' adaptation to achieve best results of academic realization which are considered to be among the most important signs of : the effectiveness of management and the appropriateness of school programs and syllabus especially that it is confronted to severe schooling problems which are evoluting with the change of life conditions ,education autonomies, fast social change and the development of telecommunication and technology techniques .

Hence, gave birth to a very complicated environment to pioneers in both fields: educational and schooling. however, excessive researches have given a set of alternatives to cope with this huge change in our educational system. This latter, has been and is still depending on social agencies in granting (assuring) its important and ordinary role. Then , the group of peers is considered to be the second rank agency after family in terms of influencing individual and collective life. This is due to its direct impact on the pupils' curriculum and their academic life especially on the level of their aspiration. it s for this reason that our current study was set forth to tackle the relationship between peer interaction and the level of academic aspiration on a sample of third secondary-school pupils from the state of Ouargla.

## The study objectives:

This study aims identifying the relationship between peer-interaction and the level of academic aspiration of a sample of third year secondary school pupils from Ouargla.

It also aims at identifying the level of aspiration and peer-interaction and then search the influence of both variables: gender and schooling specialty.

## Study Questioning:

1- What's the level of interaction between peers for the third year secondary school pupils?

2- What's their level of academic aspiration?

3- It there a relationship between their peer-interaction and their level of academic aspiration?

4- Does gender influence this relationship?

5- Does the specialty affect this relationship?

## Study materials and population:

This study relied on two tools gathering information, the first scale which was set by the researcher used to measure interaction between peers composed of 32 expressions being distributed on 4 dimension social capacity, the group unity, social roles and peer feedback. Another tool which was the measurement of the aspiration level of (Amel A/ Samie badha ,2004) with the edition writing of some of its sections to cope with the subject of our study being exposed to a group of specialists jury and reassured their psychometric characteristics on the basis of truth falvess according to the Content Validity. whereas, the Reliability of both tools was throughout the dependence to Cronbach's Coefficient Alpha to measure Reliability, and on the basis of

Split-Half .The two tools were applied on an Stratified Sample of 359 pupils from both sexes (genders ) ie 12 % of the total number ,appropriate to the characteristics of the original society , depending on the measuring arithmetic mean, the pearson correlation coefficient, the partial correlation coefficient, Depending on the spss program,19 Version.

**The study results :**

- There's a high level of peer-interaction among the pupils of third year secondary-school sample at a rate of 95% of the total number .

- There's also a high level of academic aspiration, at a rate of 93% of the total number of the sample.

- There's a positive relationship between the peer-interaction and the level of academic aspiration for the members of this sample measured to about (0.579).

- There's a positive influence of gender variable on this relationship (the relationship between the peer-interaction and the level of academic aspiration).

- there's no affect of specialty variable (schooling specialty ) on this relationship.

Results have been interpreted in the light of previous studies and concluded Find some suggestions.

## قائمة المحتويات

شكر وعرفان:..... أ

ملخص الدراسة:..... ب

قائمة المحتويات:..... ح

فهرس الجداول:..... ل

فهرس الأشكال:..... م

مقدمة:.....1

**الباب الأول: الجانب النظري**

**الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها**

1. أسئلة الدراسة:.....10
2. فرضيات الدراسة:.....11
3. أهداف الدراسة:.....11
4. أهمية الدراسة:.....12
5. حدود الدراسة:.....12
6. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:.....13

**الفصل الثاني: تفاعل الأقران**

1. لمحة تاريخية عن تاريخ ودراسات وتفاعل وعلاقات الأقران:.....15
2. التفاعل الاجتماعي:.....18
3. شروط ومراحل التفاعل الاجتماعي:.....25

4. أسس التفاعل الاجتماعي:.....26
5. النمو الاجتماعي للمراهق:.....27
6. تعريف جماعة الأقران:.....28
7. صور جماعة الأقران:.....29
8. وظائف جماعة الأقران:.....29
9. أساليب التنشئة الاجتماعية في جماعة الأقران:.....31
10. تأثير جماعة الأقران على شخصية الفرد:.....32
11. النظريات المفسرة للتفاعل بين الأقران.....33
12. مجالات استخدام التفاعل بين الأقران:.....40
13. قياس تفاعل الأقران:.....42

**الفصل الثالث: مستوى الطموح الأكاديمي**

1. تعريف مستوى الطموح الأكاديمي: .....46
2. طبيعة مستوى الطموح:.....47
3. مستوى الطموح بين الأنا والأداء:.....48
4. مظاهر الطموح:.....50
5. نمو مستوى الطموح:.....51
6. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:.....52
7. النظريات المفسرة لمستوى الطموح:.....55
8. قياس مستوى الطموح:.....59

**الباب الثاني: الجانب التطبيقي**

**الدراسة الميدانية**

**الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية**

1. منهج الدراسة:.....65
2. وصف ميدان الدراسة:.....65
3. مجتمع وعينة الدراسة:.....66
4. أدوات جمع المعلومات:.....71
5. الدراسة الأساسية:.....81

**الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج**

1. عرض وتحليل نتيجة التساؤل الأول:.....84
2. عرض وتحليل نتيجة التساؤل الثاني:.....86
3. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى:.....88
4. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية:.....89
5. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة:.....90

**الفصل السادس: تفسير النتائج**

1. تفسير نتيجة التساؤل الأول:.....93
2. تفسير نتيجة التساؤل الثاني:.....98
3. تفسير نتيجة الفرضية الأولى:.....104
4. تفسير نتيجة الفرضية الثانية:.....109
5. تفسير نتيجة الفرضية الثالثة:.....112
6. خلاصة الدراسة:.....114

7. مقترحات الدراسة:.....115

قائمة المراجع:.....118

الملاحق:.....127

# فهرس الجداول


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| (01) | يوضح توزيع عدد التلاميذ كل شعبة في مجتمع الدراسة | 66 |
| (02) | خصائص مجتمع الدراسة | 67 |
| (03) | توزيع العينة حسب الجنس | 69 |
| (04) | توزيع تلاميذ العينة حسب التخصص | 70 |
| (05) | إعادة صياغة بعض فقرات مقياس تفاعل الأقران. | 74 |
| (06) | صدق الاتساق الداخلي للبند في أداة قياس تفاعل الأقران | 76 |
| (07) | إعادة صياغة بعض فقرات مقياس مستوى الطموح الأكاديمي | 79 |
| (08) | صدق الاتساق الداخلي للبند في أداة قياس مستوى الطموح الأكاديمي | 80 |
| (09) | طبيعة توزيع التلاميذ بين مرتفعي ومنخفضي التفاعل بين الأقران. | 84 |
| (10) | طبيعة توزيع التلاميذ بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح الأكاديمي | 86 |
| (11) | معامل ارتباط "بيرسون" بين كل من التفاعل بين الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي. | 88 |
| (12) | معامل ارتباط بين كل من التفاعل بين الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، قبل وبعد عزل أثر نوع الجنس(ذكور، إناث). | 89 |
| (13) | معامل ارتباط بين كل من التفاعل بين الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، قبل وبعد عزل أثر التخصص الدراسي. | 90 |

# فهرس الأشكال


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| (01) | نسبة تمثيل الذكور والإناث في مجتمع الدراسة | 67 |
| (02) | نسبة تمثيل الأدبيين والعلميين في مجتمع الدراسة | 68 |
| (03) | نسبة تمثيل الذكور والإناث في عينة الدراسة | 69 |
| (04) | نسبة توزيع تلاميذ العينة وفق نوع التخصص الدراسي | 70 |
| (05) | توزيع نتائج إجابات التلاميذ ذوي التفاعل المرتفع بين التخصص ونوع الجنس. | 85 |
| (06) | توزيع نتائج إجابات التلاميذ ذوي التفاعل المنخفض بين متغيري التخصص ونوع الجنس. | 85 |
| (07) | توزيع إجابات التلاميذ ذوي مستوى الطموح المرتفع بين التخصص ونوع الجنس. | 87 |
| (08) | توزيع إجابات التلاميذ ذوي مستوى الطموح المنخفض بين التخصص ونوع الجنس. | 87 |

## مقدمة:

يزداد الاهتمام يوما بعد آخر حول نوعية وجودة حياة الفرد في مجتمعات العالم، وفي مقدمتها البلدان المتقدمة، بدليل وجود كم هائل من الدراسات في كيفية نجاح الفرد وتكيفه في حياته ، والتي باتت تعرف اليوم بمعايير الصحة النفسية؛ وتتميز الصحة النفسية في مرحلة الطفولة بتحقيق معالم النمو،العاطفة، التنمية الاجتماعية الصحية، مهارات التأقلم الفعالة، على سبيل المثال الأطفال الأصحاء نفسيا لديهم نوعية إيجابية للحياة، الأمر الذي قد يمكن من العمل بشكل جيد على مستوى ذواتهم، داخل مدارسهم، وفي مجتمعاتهم.(Centers for Disease Control and Prevention,2013,p:2 )، كما تؤكد البحوث أن بذور الصحة النفسية تزرع في الأسرة، ويكتمل نموها خارجها، إذ تركز البحث حول أهم أسسها وسبل الارتقاء بها والتي باتت تشغل الباحثين اليوم ولما لها من أثر ظاهر على حياة الأفراد والجماعات، على وجه الخصوص في البيئة المدرسية، فبحسب ما نقله"جيفري"(2012)( Jeffrey L. Charvat ) عن "جينينغز" و آخرين ( Jennings, and al) فإن برامج الصحة النفسية المدرسية تحسن المخرجات التعليمية من خلال خفض الغياب والإحالة على الانضباط وتحسين درجات الاختبار.( www.nasponline.org) والتي تعد أوى خطوات التكيف والنجاح تمهيدا لحياة مزدهرة بالنجاحات.

ومن المعلوم أن البيئة المدرسية ترتكز في تطبيق مناهجها أساسا على شبكة العلاقات الاجتماعية، فبحسب "محمد النوبي محمد علي" تعد بيئة المدرسة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي، ولها الدور الأساسي في تشكيل شخصية التلاميذ وتوجيه سلوكهم وتحديد مستقبلهم، وذلك وفق لمناهجها وأساليب التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية بين أعضائها، وهي وسلة اجتماعية فعالة لتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة وتشجيع القيم والاتجاهات النفسية الموجبة، وهي الأمينة على تحقيق أهداف المجتمع، والقيم الاجتماعية والدينية والخلقية، وصولا إلى أهداف التنمية والتطور الاجتماعي، وتوجيه التلاميذ توجيها علميا و اجتماعيا ونفسيا يحقق ذواتهم ويشبع حاجاتهم ومستوى تطلعاتهم والكشف عن قدراتهم ومواهبهم وتنميتها إلى أقصى حد ممكن(محمد النوبي محمد علي ،2010،ص:28،29).

وبذلك توالت الدراسات حول التفاعل الاجتماعي لمختلف مكونات الشبكة الاجتماعية للتلميذ فاهتم البعض بعلاقة المعلم بتلميذ واهتم البعض الآخر بعلاقته بزملائه وآخر بعلاقته بالإدارة المدرسية وما إلى ذلك، في خطوة لبحث العلاقة أو الأثر الذي تمثله هذه التفاعلات على مختلف جوانب مسيرة التلميذ المدرسية والأكاديمية؛ فنجاح مجتمعات اليوم مرهون بطموحات أبنائها، وتقدير الذات وفق خبرات النجاح والفشل الذي تبدأ معالمه أولا في المسيرة الدراسية للفرد، خصوصا مع ما تمثله الجماعة من أثر على طموح الفرد فوفق ما ذكر"ألفين"و"سيروز" ( Alvine And Cyrus) تشير نتائج البحوث أن الرغبة في نجاح الجماعة تؤثر في مستوى طموح أعضائها في كثير من الأحيان بشكل مماثل لأثر حاجة الفرد لتحقيق مستوى طموحه الشخصي. (Alvine and Cyrus, 1971, p:362,363) مما يجعل الاهتمام الأبرز اليوم علاقة التلميذ بأقرانه وما يمكن أن تمثله هذه العلاقة في حياة الأفراد والجماعات خصوصا مع الإيقاع السريع للحياة الاجتماعية، وتناقص دور الأسرة اتجاه الأبناء، لاسيما ما يخص واقعهم ومستوى طموحاتهم الدراسية والأكاديمية، إذ تعد جماعة الأقران الجماعة الأكثر تأثير في مرجعية الفرد وبناء شخصيته، فبحسب " ونتزيل" و"كادويل" (Wentzel & Caldwell) أظهرت البحوث أن صحة علاقات الأقران تساعد على التنبأ بدرجات الطلاب ( Jeffrey L. Charvat, 2012, www.nasponline.org)

وعليه كانت هذه الدراسة لبحث العلاقة الموجودة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية ورقلة، خصوصا وأنها تمثل سنة مصيرية في حياة الفرد، وعليه احتوت ورقات هذا البحث على ستة فصول وهي كما يلي:

**الفصل الأول:** تم فيه ضبط مشكل الدراسة، وطرح التساؤلات المنبثقة منها، مرورا بالفرضيات، فالأهداف والأهمية، وصولا لحدود الدراسة و التعاريف الإجرائية.

**الفصل الثاني:** وخصص لعرض أهم العناصر المتعلقة بتفاعل الأقران بدءا بتاريخ هذا النوع من الدراسات، خصائص التفاعل الاجتماعي وأهم المفاهيم المرتبطة به، خصائص جماعات الأقران، أهم مجالات تفاعل الأقران، وأخيرا قياس التفاعل الاجتماعي بين الأقران.

**الفصل الثالث:** وقد خصص لعرض بعض الجوانب المتعلقة بمستوى الطموح، كعرض بعض التعريفات ، طبيعته، نموه، وعوامل مؤثرة فيه، وأبرز النظريات المفسرة له، وأخيرا قياس مستوى الطموح.

**الفصل الرابع:** والذي اندرجت تحته مجموعة من العناصر والمتمثلة في المنهج المعتمد في الدراسة وميدانها، وكذا مجتمع وعينة الدراسة، إضافة إلى أدوات جمع المعلومات وبعض خصائصها السيكومترية، ليختتم هذا الفصل بالدراسة الأساسية بإجراءاتها وأساليبها الإحصائية.

**الفصل الخامس:** والمخصص لعرض نتائج الدراسة، انطلاقا بالإجابة على تساؤلات الدراسة، ووصولا إلى التحقق من مدى صدق الفرضيات.

**الفصل السادس:** كان هذا الفصل ختاما لدراستنا الحالية، إذ تم تفسير نتيجة السؤال الأول فالثاني، وتعليل نتائج الفرضيات الثلاث، ليختتم الفصل بخلاصة الدراسة وأهم المقترحات.

# الباب الأول

## الجانب النظري

1- الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها.

2- الفصل الثاني: تفاعل الأقران.

3- الفصل الثالث:مستوى الطموح الأكاديمي.

# الفصل الأول:

# الإشكالية واعتباراتها

1- تحديد الإشكالية.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- حدود الدراسة.

6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

## تحديد الإشكالية:

يعد موضوع الصحة النفسية المدرسية من أبرز المطالب التي يسعى لتحقيقها كل من تشملهم البيئة التعليمية بدءا من المعلمين وأولياء التلاميذ و أصحاب القرار وغيرهم وذلك لما لها من أهمية تنعكس أبعادها على فترات وأماكن متعددة قد تصاحب نتائجها الفرد حتى وفاته. بل يرى الكثيرون أنها أهم أساس بعد البيت وعليه لا تزال البحوث والدراسات تتوالى في الكشف عن المكونات والأبعاد المتعلقة بما يعرف بالصحة النفسية المدرسية، الأمر الذي يفتح الباب على الآثار الإيجابية لهذا الموضوع في تحقيق جوانب عدة أهمها التوافق النفسي والاجتماعي الذي ينعكس في الوصول بالتلميذ للتكيف المدرسي الملائم،فيما يقابل الآثار المدمرة التي قد تحصل للفرد إذا ما تعرض للجوانب السلبية التي يمثلها الأقران كالإيذاء والتحرش الجنسي، والتسرب المدرسي وغيره من الآفات، ففي دراسة أعدتها" كريستينا ستادلر"وآخرون(2010)(Christina Stadler ) عن إيذاء الأقران ومشاكل الصحة النفسية عند المراهقين، وهل يمثل الآباء والمدرسة دعما وقائيا، إذ كان من نتائجها أن إيذاء الأقران ينطوي على مخاطر لصحة المراهق النفسية، وأن الدعم المدرسي يمثل عاملا وقائيا كمنطقة عازلة لتأثير لإيذاء الأقران كما يلعب دورا هاما عند التلاميذ الكبار، كما يلعب الوالدين وقاية ضد الاختلال، خصوصا للفتيات بدخولهن الثانوية، ومنه فالتدخلات الوالدية والتربوية في المدرسة يمكنها الحد من أثار إيذاء الأقران.

وعليه تمايزت البحوث فيما يخص أبعاد الصحة النفسية المدرسية كل من وجهة نظره فالبعض اهتم بالجانب النفسي وأخر بالجانب الاجتماعي ومنهم من اقتصر على البعد المادي، مع العلم أنها كل مترابط لا ينفك الأحد عن الأخر إلا أنه اختلف في أي العوامل هي الأهم، العوامل الداخلية أو النفسية للفرد أم العوامل الخارجية المتمثلة في بيئة متعددة المعالم.

ونتفق جميعا أن الطفل يولد صفحة بيضاء نرسم عليها ما نشاء، فتتضح معالم ذلك في المراحل المدرسية التي بها عدة مكونات هي الأخرى، والذي يعد من عوامل التنشئة الاجتماعية ممثلة في علاقة التلميذ بمن حوله كالطاقم المدرسي، إلا أن أهمها على

الإطلاق علاقة التلميذ بأقرانه هذه العلاقة التي شغلت ومازالت تشغل الكثيرين من المهتمين بالمحيط المدرسي بل وفي حياة الفرد عموما، فبحسب "إبرسون"(Epperson)« أن الصديق يحتل مرتبة لدى المراهق تلي مرتبة الآباء، فيحرص المراهق على إرضاء الأصدقاء والأقران، وتقبل كل ما يصدر عنهم من أفعال وتصرفات»(حامد زهران،2001،ص:409،410)، كذاك أوضح "كولمان"(Coleman)«أن كل من الآباء والأبناء يحتلون نفس المستوى من الأهمية لدى المراهقين.»(نفس المرجع،2001،ص:410)، كما أن المراهق يقارن نفسه تلقائيا برفاقه ويحاول أن يلحق بهم ليكون مثلهم أو يتفوق عليهم(خليل مخائيل عوض،2000،ص:358).

وفي نفس الإطار ذكر "طارق عبد الرؤوف" أن جماعة الرفاق تلعب دورا هاما في تنشئة الطفل و نمو شخصيته فهي تشبع ميوله و تحقيق رغباته وتكسبه سلوك عن طريق عمليه التأثير و التأثر بحدوث التفاعل الاجتماعي لأفرادها.(طارق عبد الرؤوف 2010،ص:222)

و بذلك فإن لجماعه الأقران الدور البارز و المهم في تحقيق التلميذ لأحد أبعاد الصحة النفسية، ويظهر هذا الأثر من خلال دراسته و التعرف على طبيعة التفاعل الحاصل بين الأقران وهو ما ذهب إليه" فاروق عبد الفتاح موسى" كون تأثير أطفال المدارس في بعضهم البعض بحسب الصورة التي يتفاعلون بها والتي من أشكالها التعاون والمنافسة(فاروق عبد الفتاح موسى،2004، ص:402)، أي أن التلميذ إثر تفاعله مع أقرانه يحقق ما قد تعجز عنه الأسرة أو باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية؛ وهو ما تؤكده الكثير من البحوث والتي في معظمها ركزت على دراسة الجوانب السلبية أو ما ينجم عن هذا النوع من التفاعل كالانحراف و الجنوح والتسرب المدرسي، إلى أن ظهرت دراسات أخرى تؤكد على أهمية التفاعل داخل جماعات الرفاق في الجوانب الايجابية كإشباع الرغبات في ظل الأطر الاجتماعية المقبولة أو تحقيق اكبر المكاسب التي تدفع بالفرد والتي منها تقديم أشكال متنوعة من الدعم أبرزها رفع مستويات الطموح للأفراد المنتمين إليها، إذ يعد تقديم ما من شأنه أن يرفع من مستوى طموح الفرد أحد ركائز و دعامات الصحة النفسية و الذي يتحقق تبعا لخصائص بناء جماعات الرفاق، وهو ما أكده

"طارق عبد الرؤوف" بكون: <<.... جماعة الرفاق تمثل مصدرا للدعم الاجتماعي و النفسي للفرد... >>(طارق عبد الرؤوف،2000، ص:229)

أي أن ما تقدمه جماعة الأقران لأفرادها المرتبط الجانب الايجابي لا يعدو أن يكون تمثيلا واضحا لأبعاد مختلفة للمساندة الاجتماعية التي تخدم مستوى الطموح لدى التلاميذ، خصوصا وأن للأقران دور هام خصوصا ما يتعلق بدراسة الفرد، وهو ما عرضه"كيريك جونسون"(2000)(kirk a. Johnson ) في تقرير حول أثر الأقران على التحصيل الدراسي، والذي كان من نتائجه أن للأقران تأثير قوي لاسيما التحصيل الدراسي.

ويعد تفاعل التلميذ مع أقرانه كل ما يتلقاه ويمده من وإلى الآخرين ممن هم في سنه، ولا نكاد نجد فرد في مجتمع إلا ودخل في هذا النوع من التفاعل ،بالأخص المراهق لما يجده من مصاعب مع بدء ظهور بعض المسؤوليات والواجبات أقلها التي ترتبط بالجانب المدرسي، وبالخصوص مع ما يعرفه من تغيير فيزيولوجي وانفعالي وغير ذلك مما يعكر صفوه فضلا عما يجب أن يحققه كحتمية استقلاله عن البيت و عادات الصبا، وهنا يبحث المراهق خصوصا في المراحل الثانوية عن الدعم الملائم لتخطي تلك العقبات والوصول إلى أعلى مستويات طموحه بأخف الأضرار،خصوصا وأن جماعة الأقران من أهم وكالات التطبيع الاجتماعي لما لها من وسائل ومكنزمات ذات الأثر البالغ في حياة المراهق،فقد أكد "سيد أحمد عثمان" (2002) أنه في جماعات الأقران تعمل عدة مكنزمات تساعد في تحقيق الدور النفسي والاجتماعي لأفرادها والتي أهمها الثواب والعقاب الاجتماعي،نماذج شخصية يحتذى بها،المشاركة في اللعب.

ويعد التطبيع الاجتماعي أولى مفاتيح النجاح في تحقيق مستوى طموح عالي،الذي يرتبط بدرجة أولى بأفراد المجموعة، إذ لست العائلة المنشئ الوحيد للطفل بالتحاقه للمدرسة الابتدائية، يلعب الأقران دورا في تنشئة الطفل بصورة غير مقصودة فهم يدعمون نوعا من السلوك كونهم نماذج يحاكيها، أو وهم يمارسون ضغطا اجتماعيا على زملائهم لإحداث تعديل في السلوك(محي الدين أحمد حسين،1982،ص:174)؛كما يأخذ تفاعل الأقران عدة أشكال منها ما يرتبط بالجانب الانفعالي، الأدائي، المعلوماتي، المشاركة الإيجابية مع الأصدقاء، إذ تعد هذه الأخيرة الأهم في حياة المراهق، فقد أشار "ويندي

كرايج" بحسب ما ذكره "رحاب محمود صديق" (2007) إلى أن الخبرات الايجابية مع الأقران تعوض الطفل عن الخبرات الأخرى السلبية التي قد تعترضه خلال عملية التنشئة الاجتماعية، من خلال فحص سلوكات الأطفال الذين يشتركون في جماعة الإقران و لديهم أصدقاء. أي أن الأقران يساهمون في تقديم دعم يدفع أثر الخبرات السلبية التي تواجهه في مؤسسات التنشئة الاجتماعية و التي في مقدمتها المدرسة.

وبإندماج الفرد مع جماعته ينقاد في طموحه إليهم فيحذوا حذوهم فقد أكدت دراسات "هارتسمان"و"فستنجر" أن مستوى طموح الفرد يتغير في اتجاه التطابق مع الجماعة(كاميليا عبد الفتاح،1984،ص21)

كما تتضح أهمية دور الأقران فيما يخص مستوى الطموح من خلال جانبين الأول يتمثل في تقديم ما يدعم مستوى طموح مرتفع للغير والثاني ممثل في الحصول عليه من الغير أي انتظارها من الآخرين، إلا أن هذين البعدين يتميزان من فرد لأخر ومن جماعة لأخرى تبعا للفروق الفردية أو الثقافية أو التكوينية أو غيرها.

كما أن كل ما له علاقة بمستوى الطموح المقدم من الأقران في المدرسة والمرتبط خصوصا بتقديم المعلومات، تنعكس آثارها في كون التلميذ أكثر تقبلا أو فهما لما يقدمه أقرانه، فضلا أنهم أكثر إحساسا بحاجات أقرانهم في حالة عدم تحقيق الفهم أو عدم القدرة على مسايرة المعلم في التحصيل المدرسي، فقد أشارت" أنجيلا- م- أودونيل" وآخرون أن الطلاب يلتقطون استراتيجيات حديثة من أداء الأقران الأكثر قدرة، كما أن الأقران الأكثر قدرة يعتبرون شركاء مثاليين لأنهم حساسون بشكل فريد لمنطقة التطور التقاربي للمبتدئين منهم، أي أنهم بعد تعلم حل مسألة معينة كالجبر مثلا ،يصبحون حساسين جدا للاحتياجات الحساسة للمبتدئين من زملائهم مما يمكنهم من التركيز على نقاط ضعفهم، وعليه يكون الأقران القادرين ذو تأهيل فريد لتدريس و إرشاد المتعلمين الأقل(أنجيلا- م- أودونيل" وآخرون، 2009، ص:99)؛ وتؤكد ذلك مجموعة من الدراسات التي تركز على تقنيات التدريس بالأقران في ضوء ما جاءت به نظريتا "بياجيه" و "فيغوتسكي"، كما انطلقت أبحاث أخرى في مجال الإشراف التربوي تركز على إشراك الأقران كمشرفين على زملائهم والتي تعد الأكثر فعالية في هذا المجال،كدراسة "فؤاد إبراهيم"و"عبد الرحمن سيد سليمان" التي أكدت أن لجماعة الأقران الدور الهام في تحقيق الاستقلالية عن الأبوين،

وتدريب أعضائها على السلوك القيادي لدى المراهقين(فؤاد إبراهيم وعبد الرحمن سيد سليمان، 2002، ص:260)؛ الأمر الذي يؤكد تأثير الأقران على مستوى الطموح الأكاديمي للتلميذ، فقد أفادت نتائج دراسة لـ "هرتزمان " (1940) (Hertzman) حول تحول متوسط الفرد المراهق باتجاه متوسط درجات مجموعته.

ولم يغفل الباحثون عن الدور الذي تلعبه جماعة الأقران في المسيرة الأكاديمية للطلاب خلال الدراسة الجامعية فقد قدمت مؤسسة "يوينغ ماريون كوفمان"، مركز لتحليل سياسات التعليم العالي بجامعة جنوب كاليفورنيا، بحثا حول تأثير العلاقات مع الأقران على النجاح الأكاديمي للطلاب وطرق ذلك، بغية مساعدتهم على النجاح خصوصا وأن البحوث تشير أن للطلاب أداء أفضل من خلال التفاعل مع أقرانهم.(www.usc.edu/dept/chepa/)

ومن المعلوم أن أهم سنة في الطور الدراسي بالنسبة للتلاميذ هي السنة الثالثة ثانوي،وذلك لامتيازها بامتحان البكالوريا الذي يعد عتبة الدخول إلى الجامعة، الأمر الذي يجعل طموح التلاميذ تحت محك يعتبرونه أهم خبرات النجاح أو الفشل في حياتهم، كما أنها تمثل مصدرا للضغوط وذلك لارتباطها بمستوى الطموح خلال هذا العام والسعي إلى تحقيقه فبحسب دراسة أجراها "محمد بوفاتح "(2005) في البيئة الجزائرية بولاية الأغواط حول علاقة الضغط النفسي بمستوى طموح الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي والتي من أهم نتائجها وجود علاقة طردية موجبة بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي ؛وهنا يبرز دور جماعة الرفاق، التي تعد العون الأول للطالب في تقديم الدعم النفسي والمساندة الاجتماعية.

وعليه يمثل تفاعل الأقران في أولى صوره، أهم المؤثرات على مستويات طموح التلاميذ الأمر الذي دعانا إلى الاهتمام بهذا الطرح الذي جاءت به الدراسة الحالية والتي يدور موضوعها حول تفاعل الأقران وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي.

ومنه يمكن القول أن معالم دراستنا الحالية تتحدد من خلال الأسئلة التالية:

## 1. أسئلة الدراسة:

- ✓ ما مستوى التفاعل بين أقران تلاميذ السنة ثالثة ثانوي؟
- ✓ ما مستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي؟

- ✓ هل توجد علاقة ارتباطية بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي؟
- ✓ هل يؤثر نوع الجنس على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي؟
- ✓ هل يؤثر نوع التخصص على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي؟

## 2.فرضيات الدراسة:

وبغرض الإجابة على التساؤلات السابقة يمكن صياغة الفرضيات على النحو التالي:

- توجد علاقة ارتباطية بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي.
- يؤثر نوع الجنس على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي.
- يؤثر نوع التخصص على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

## 3. أهداف الدراسة:

إن من شروط العمل المتقن وضوح الهدف، وعليه تمثلت أهداف الدراسة الحالية في:

- التعرف على مستويات التفاعل عند الأقران.
- التعرف على أهمية و أثر تفاعل الأقران في مستوى الطموح الأكاديمي من خلال بحث العلاقة بينهما.
- البحث في إمكانية تحسين مستويات الطموح المرتبط بمستويات تفاعل الأقران.
- ضرورة الاهتمام بمستويات التفاعل المرتفع بين الأقران وسبل الاستفادة منه في تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ و التكيف المدرسي.

- المساهمة في فهم طبيعة التفاعل بين الأقران وأثر ذلك على مستويات الطموح وأثره على تحقيق التكيف المدرسي انطلاقا من واقع تفاعل تلاميذ المدارس الجزائرية.
- المساهمة في فهم طبيعة سلوك التلاميذ داخل المؤسسات التربوية، في إطار الحدود الزمانية والمكانية الخاصة بعينة الدراسة، ومحاولة تعميم النتائج.

## 4. أهمية الدراسة:

لابد أن يكون لكل دراسة مغزى، تسعى من خلاله إلى تبيين جملة من المعطيات والتي تبرز أهمية الموضوع قيد البحث، والتي نوجزها فيما يلي :

- توفير زاد نظري وميداني يخص متغيرات الدراسة.
- التعرف على أساليب تحسين و تعلم التفاعل الايجابي عند الأقران.
- التعرف على طبيعة الطموح وبعض العوامل المؤثرة فيها.
- التعرف على بعض الدراسات التي خصت كل من تفاعل الأقران و مستوى الطموح ومدى تأثر الطموح بنوع التفاعل الحاصل بين الأقران.
- التعرف على بعض خصائص تفاعل المراهقين الأقران وآليات رفع مستوى الطموح تبعا لمتغيري الجنس و والتخصص.
- التعرف على خصائص التلاميذ الأقران في المرحلة الثانوية كونها ذات ميزات تستوجب الدراسة خصوصا التفاعل الحاصل بين الأقران نظير التحضير المكثف لامتحان البكالوريا.

## 5. حدود الدراسة:

يمكن تحديد حدود الدراسة الحالية كما يلي :

**5-1. الحدود البشرية:**أجريت الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ مستوى السنة الثالثة ثانوي ببعض الثانويات بولاية ورقلة.

**5-2. الحدود المكانية:** أجريت الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ كل من ثانويات :

- محمد العيد آل الخليفة،عبد المجيد بومادة، أحمد توفيق المدني، سي شريف علي ملاح، مصطفى حفيان،مالك بن نبي وهي تابعة لبلدية ورقلة.

- التوميات، جلالي اليابس، ببلدية حاسي مسعود.
- سيدي خويلد الجديدة، ببلدية سيدي خويلد.
- البور الجديدة، ببلدية أنقوسة.

**3-5. الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في الموسم الجامعي 2012/ 2013.

## 6.التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

- **القرين:**يعرف القرين في اللغة الزوج، المقرون بآخر، المصاحِب، أو المصاحَب، (جبران مسعود،1987،ص:1172)؛ وجماعة الأقران هي الجماعة التي تضم مجموعة من الأطفال المتقاربين في العمر الزمني والحاجات والميول والرغبات ممن تجمعهم أهداف مشتركة، ربما اللعب أو الترفيه عن النفس إثر محاولة التحرر من قيود الكبار.(رحاب محمود صديق،2008، ص:95)

- يعرف الباحث **تفاعل الأقران:** هو تلك العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين مجموعة الرفاق والتي تتمثل في مجموعة الأفعال وردود الأفعال الصادرة عن الأقران في أحد المواقف الاجتماعية تبعا لكل من :كفاءة الفرد الاجتماعية ودرجة التزامه بالجماعة(وحدة الجماعة) وطبيعة دوره الاجتماعي فيها، وما يعود عليه من معاملة وسلوكات من قبل أقرانه(التغذية الراجعة من الأقران)، وذلك في المواقف الاجتماعية المختلفة ذات الصلة بالبيئة المدرسية(داخل وخارج المدرسة).يقاس بمجموع الدرجات المتحصل عليها في المقياس.

ويمثل الأقران مجموعة التلاميذ المتفاعلين وفق الخصائص المكونة لجماعة الرفاق.

- **مستوى الطموح الأكاديمي:** هو مجموعة الرؤى والتطلعات المرتبطة بالتحصيل الدراسي والعلاقات الشخصية مع الآخرين وإمكانية تحقيق الفرد لأهدافه الدراسية.

(أمال عبد السميع ملجي باضة،2004،ص:7)

- **التخصص الدراسي:** ويقصد به الشعبة التي يدرس بها التلميذ، إذ اعتمد الباحث على تصنيفين **أدبي** وهو يضم شعبتي "الآداب والفلسفة" و"اللغات الأجنبية" **علمي** ويحوي شعب: "الرياضيات"، "العلوم التجريبية"،"تسيير واقتصاد".

# الفصل الثاني:تفاعل الأقران

1. لمحة تاريخية عن تاريخ دراسات تفاعل وعلاقات الأقران
2. التفاعل الاجتماعي.
3. شروط ومراحل التفاعل الاجتماعي.
4. أسس التفاعل الاجتماعي.
5. النمو الاجتماعي للمراهق
6. جماعة الأقران.
7. صور جماعة الأقران.
8. وظائف جماعة الأقران.
9. أساليب التنشئة الاجتماعية بجماعة الأقران.
10. تأثير جماعة الأقران على شخصية الفرد.
11. النظريات المفسرة لتفاعل الأقران.
12. مجالات استخدام التفاعل بين الأقران.
13. قياس التفاعل بين الأقران.

إن مفهوم التفاعل الاجتماعي أحد أهم المفاهيم التي يوليه الباحثون اهتماما كبيرا اليوم خصوصا التفاعل بين الأقران ذلك لما له من أثر في نجاح الإنسان في التكيف مع البيئة التي تمده بجملة من المؤثرات والذي بدوره يحاول أن يكون مؤثرا في معطياتها حتى ولو كان بصورة سلبية كالانسحاب الاجتماعي والذي يعرف على أنه : « الميل إلى تجتب التفاعل الاجتماعي والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب والافتقار إلى التواصل الاجتماعي ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقة اجتماعية وبناء صداقة مع الأقران إلى كراهية الاتصال بالآخرين والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة وعدم الاكتراث بما يحدث فيها، قد يبدأ في السنوات ما قبل المدرسة ويستمر فترات طويلة وربما طوال الحياة »(محمد النوبي محمد علي،2009:ص30)

من خلال التعريف السابق للانسحاب الاجتماعي يتضح أن لمفهوم التفاعل الاجتماعي بين الأقران أهمية كبيرة مرتبطة بتواجد الفرد في بيئة معينة طيلة تواجده بين متغيراتها فما المقصود بالتفاعل الاجتماعي مع الأقران، وما خصائص جماعة الأقران؟

## 1. لمحة تاريخية عن تاريخ دراسات تفاعل وعلاقات الأقران:

يجهل بعض الباحثين الكثير عن مجال دراسات الأقران حتى أن بعضهم يضن أن لها مجال محدود لحداثتها إلا أن المتعمق في هذا النوع من البحوث يدرك أن لها ماض عريق فبحسب"كنيث.هـ.روبن" وآخرون، kenneth h. Rubin and others " (2006) دراسات تفاعلات وعلاقات الأقران كان لها تاريخ طويل وغني، ففي الفصل الأول من كتاب دليل تفاعلات الأقران وعلاقاتهم لـ"شارلوت بوهلر"(1931)( Charlotte Buhler)المكون من 253 ورقة ، نشر منها 156 باللغة الألمانية؛ من بين هذه الدراسات الألمانية المبكرة كانت حول الامتحانات التنموية للتفاعل الاجتماعي لدى الرضع والأطفال الصغار ودراسات حول اتجاهات العداء للمجتمع للأطفال والمراهقين، وكذا تحقيقات حول تطور ادوار قيادات مختلفة من قبل الأطفال في مجموعات أقرانهم وأيضا الدراسات القائمة على ملاحظة تطوير شبكات الصداقة.

وهكذا قبل الحرب العالمية الثانية، ومن المختبرات الألمانية نتج بحوث على مواضيع معروفة لدى الأقران ، كثيرا ما يختبر ارتباط أو متتاليات علاقة بعض المتغيرات .كمكانة الأسرة ، المؤسسات ، الفقر ...، إذ يوجد استمرار في التعامل مع هذه المواضيع إلى اليوم.

### 1.1 بحوث أمريكا الشمالية المبكرة:

أزهرت بحوث علاقات الأقران لدى الأطفال في أمريكا الشمالية في عشرينات القرن الماضي عند ظهور بحوث مراكز رعاية الأطفال الأولى، هذه البحوث المتعددة التخصصات أنتجت إجراءات بحث وإحصاء جديدة لدراسة فروق النمو، أو الفردية في سلوكيات الطفل الاجتماعية ، التفاعلات وكذا العلاقات مع الأنداد.

كما أن التقارير البحثية في هذه المراكز أكدت على تنمية المشاركة الاجتماعية، الحزم، التعاطف،سلوكيات الإيثار، الصراع والعدوان، القيادة و الهيمنة، نمو السلوك، الصداقة، ديناميات الجماعة، هيكل مجموعان الأقران وتكوينها؛ مع بداية الحرب العلمية الثانية هذا النوع من الدراسات بدا في الانحسار بعد انضمام جهود الباحثين إلى الحرب.
مع ذلك خلال هذه الفترة، تم توجيه مزيد من الاهتمام إلى الموضوعات ذات الصلة لعمليات المجموعة والقيم الديمقراطية.

وزاد الاهتمام بهذه المواضيع نتيجة الأحداث الاجتماعية والسياسية المرتبطة بالحرب، وأدى إلى البحوث حول التفاعل بين الخصائص الشخصية (مثل القيادة) التفاعل بين أعضاء المجموعة، ديناميات الجماعة؛ في الوقت الذي أزرت فيه بحوث في مجال ثان خلال نفس الفترة تتناول تكوين وعمليات الجماعة، وهو قياس العلاقات الاجتماعية (القياس السويسري) بعد عمل "مرينو"(Morinio)، إذ لوحظ في فترة الحرب المزيد من التطوير في تقنيات تقييم العلاقات الاجتماعية التي وفرت للباحثين من خلال دراسة القبول والرفض، إذ استخدمت هذه التقنيات على الفور لدراسة مجموعة متنوعة من الأسئلة المتعلقة بتجارب الأطفال مع أقرانهم، فمنشورات" نورثواي " و"جوني" (Djonni) سنة (1944) تعد بمثابة النماذج التاريخية المتعلقة بتجارب الأطفال داخل المجموعات.

### 2.1 بعد الحرب العالمية الثانية:

وصول الحرب الباردة شجع بحوث محدودة حول الأطفال و العلاقات الاجتماعية خارج الأسرة (Extrafamilial) بدل ذلك تم التوجه للبراعة الأكاديمية والفكرية للأطفال.

فمع إطلاق القمر الصناعي"سبوتنيك" من قبل الاتحاد السوفيتي سنة 1957 ،زادت الضغوط لتدريب الأطفال على أن يصبحوا موجهين أكاديميا ومهرة في أعمار مبكرة، وبمعدلات أسرع من أي وقت مضى، ببحوث تنموية بعيدا عن التركيز السابق الذي يشمل العوالم الاجتماعية للأطفال، كما أن ظهور نظرية "بياجيه" في ستينات القرن الماضي، قدم دفعة قوية من جهة نتائج البحوث إذ استحوذت على اهتمام علماء النفس في جميع دول العالم الغربي.

إن إلقاء نظرة على أرشيف بحوث ومجلات بحوث علم نفس الطفل، يكشف عن سيطرة نظرية بياجيه بالانشقاق و المعارضة للمدرسة السلوكية.

هذا التركيز على الإدراك والاهتمام المستمر في تحقيق بناء الدافعية والسلوك محدثا بيئة لم تكن متفهمة إلى أهمية تفاعل وعلاقات الأقران .ومع ذلك اظهر الباحثين في وقت مبكر من الستينات والسبعينات فرضية أن الأطفال الصغار كانوا أنانيين ولم يكونوا على استعداد، أو ليس لهم القدرة لفهم الأفكار والمشاعر وحتى وجهات النظر من أقرانهم.ونظرا لهذه الافتراضات، دراسة العلاقات بين الزملاء في سن الطفولة لم يكن مثمرا حتى سن المدرسة الابتدائية على الأقل.

اقترن عدد من هذه البحوث والمناخ التعليمي مع السياسة الاجتماعية في منتصف الستينات فيما يتعلق بالقضاء على الفقر؛ مما أدى إلى تطوير برامج التعليم المبكر وكان هدفها حماية أطفال المدرسة الابتدائية بعد اتفاقهم، كما أن تنمية اللغة و المعرفة المبكرة وحركات ما قبل المدرسة والرعاية النهارية مسؤولة جزئيا عن عودة ظهور بحوث العلاقات مع الأقران.

النظريات الحالية حول أهمية تفاعل وعلاقات الأقران للتطور الطبيعي ليست جديدة فقد لمح "بياجيه" (1932) إلى تفاعل الأقران، المحادثة والتفاوض كلها عوامل حاسمة يمكن أن تثير مستويات أعلى من تشغيل التفكير، كما كتب كل من "ميد"(1934) و"سوليفار"(1953) بشكل مقنع عن أهمية الصداقة والعلاقات مع الأنداد لتنمية التكيف.

وفي عام 1998 قدم كتيب بنظرة جديدة في أدب كل من تفاعلات الأقران، العلاقات و المجموعات.

اهتمت العديد من البحوث بدراسة تفاعلات القران والعلاقات لدى الأطفال؛ خلال الثمانينيات في الوقت الذي ظهر فيه اقتراح نظرية جديدة لفهم علم النفس المرضي بدراسة تفاعلات الأقران والعلاقات المناسبة بشكل متتالي لتطوير علم النفس المرضي.

أدرك الباحثون أن كل من النظريات، بناء متغيرات، قياس العلاقات وتفاعل الأقران ،قّيمة و مفيدة لدراسة التطور الطبيعي ودراسة الاختلال، وكانت النتيجة من هذا الاتحاد بين دراسات تفاعل الأقران ،العلاقات،والجماعة وبين دراسات علم النفس المرضي كنشاطات متكاملة إلى حد كبير.

من جهة أخرى مشاكل الأطفال مع أقرانهم مهما كان سببها، يمكن أن تساهم في نشأة إضطراب سلوكي أو عاطفي، كما أن الأطفال ذوو الصعوبات السلوكية والعاطفية قد يتم رفضهم أو اعتبارهم كضحايا من قبل أقرانهم في السنوات الأولى من حياتهم يعد المثال البارز على ارتباط دراسة الأقران ودراسة سوء التكيف.

الأبحاث الحالية تخص البلطجة والإيذاء، الإقدام المتطرف في المدارس وبين مجموعات الشباب، كما أصبح الباحثون مهتمين على نحو متزايد بالتفاعلات المعقدة بين العوامل الفردية والجماعية فيما يتعلق بالضرر الذي يمكن أن يلحق بالأقران فيما بينهم.

(kenneth h. Rubin and others ,2006,p:573 -575)

إن التعرف على تاريخ دراسات الأقران يؤكد عراقتها، كما يؤكد والاهتمام الذي أولاه الباحثون لهذا النوع من الجماعات وما لها من أثر في حياة الأفراد، والمجتمعات طيلة عقود.

## 2. التفاعل الاجتماعي:

### 1.2 تعريف التفاعل الاجتماعي :

تنوعت التعاريف والمفاهيم الخاصة بالتفاعل الاجتماعي وذلك لقدم البحوث وتنوع الثقافات من مجتمع لآخر،وهو في أبسط تعاريفه:«نوع من التفاعل بين شخصين أو أكثر حيث يتعدل ويتأثر سلوك الأخر».(محمود السيد أبوالنيل،1990،ص:232)

كما أنه:«العملية التي يربط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا، في الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك».

(العبيديو ولي،2009ص:226)

ويعرفه "جيلسون" بأنه: « المهارة التي يبديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين، والإقبال عليهم والانشغال بهم والتواصل معهم، ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، إلى جانب الانشغال بهم وإقامة صداقات معهم، واستخدام الإشارة الاجتماعية للتوصل معهم،و مراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم».

أما عادل عبد الله فيعرفه على أنه:«عملية مشاركة بين الأطفال، من خلال مواقف الحيات اليومية، تفيد في إقامة علاقة مع الآخرين في محيط المجال النفسي».

(عادل عبد الله محمد،2003 ص:6)

اقتصر تعريف "جلسون" على عملية التأثير بدرجة أكبر وأهمل عملية التأثر، أما عادل عبد الله فقد خص التفاعل الاجتماعي على إقامة علاقات في حدود المجال النفسي، وأسقط أبعاد أخرى كالجانب الاجتماعي والعاطفي.

ويرى آخرون أن استخدامات التفاعل الاجتماعي متعددة ومتباينة فقد ذكر" محمد علي النوي محمد علي" أنه يستخدم كعملية (process) لتضمنه نقاطا تستثيره حاجات معينة عند الإنسان كالحاجة إلى الانتماء الحب التقدير والنجاح وهو حالة (state) فيشار به إلى نتيجة نهائية مترتبة على تحقيق هذه الحاجات عند الإنسان، كما يعد مجموعة خصائص (trait) وهي نوع من الاستعدادات ثابتة نسبيا تميز استجابات الفرد في سلوكه الاجتماعي تعرف بالسمات التفاعلية والسمات الأولية للاستجابات الشخصية المتبادلة.

وهو كذلك سلوك ظاهر(overt) يحوي التعبير اللفظي والحركات والإيماءات وهو كذلك سلوك باطن(covert) يتضمن عمليات عقلية أساسية كالإدراك والتذكر والتخيل وجميع العمليات النفسية الأخرى.( محمد علي النوي محمد علي، 2009،ص:43-44)

بحسب هذا الطرح يصبح من الصعب قياس وفهم التفاعل الحاصل وسط الجماعات خصوصا إذا تعلق الأمر بالسلوك الباطني.

أما بحسب "حامد زهران" فالتفاعل الاجتماعي يتضمن التأثير المتبادل لسلوك الأفراد والجماعات الذي يتم عادة عن طريق الاتصال الذي يتضمن بدوره العديد من الرموز، وهناك علاقة بين الأهداف وما يتطلبه تحقيق تلك الأهداف من تفاعل اجتماعي ييسر الوصول إلى تلك الأهداف، وعادة ما يتم الاتصال والتفاعل عن طريق اللغة والرموز والإشارات، ويتأثر نمط التفاعلات الاجتماعية للأفراد عامة بثقافة الجماعة التي ينتمون إليها وبالتالي يختلف ذلك من ثقافة إلى أخرى أي من مجتمع لآخر(عادل عبد الله محمد،2013:ص7)

وفق "زهران" يرتكز التفاعل الاجتماعي على عملية تأثير متبادل له هدف معين عبر وسلة اتصالية في ظل ثقافة ما، ما يجعله مبنيا على تحقيق منفعة.

وبحسب ما ذكر" العبيدي" و "ولي"،«يمكن تعريف التفاعل الاجتماعي إجرائيا بأنه ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر(ليس بالضرورة اتصالا ماديا) ويحدث نتيجة لذلك تعديل للسلوك)»(العبيدي، وولي، 2009، ص:226)

لا يمكن القول دائما بتعديل السلوك في كل عملية تفاعل اجتماعي.

كما يعرف التفاعل الاجتماعي على أنه:«علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر إذا كانا فردين أو يتوقف سلوك كل منهم على سلوك

الآخرين، إذا كانوا أكثر من فردين، فهو عملية اتصال تؤدي إلى التأثير على سلوك الآخرين ووجهات نظرهم». (رحاب محمود صديق،2007، ص:93)

شمل هذا التعريف أهم ركائز التفاعل الاجتماعي وهو عملية التأثير والتأثر أساسها الاتصال في بناء العلاقات المتبادلة.

## 2.2- مفاهيم مرتبطة بالتفاعل الاجتماعي:

وللتفاعل الاجتماعي مفهومان أساسيان يرتبطان به ارتباطا وثيقا وهما العلاقة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية.

- **العلاقات الاجتماعية:**

يحدث التفاعل وفق عدة أساليب وأنماط كالتعاون والتكيف والمنافسة والصراع والقهر، فإذا استقرت أنماط التفاعل وأخذت أشكال منظمة صارت تعرف بالعلاقات الاجتماعية كعلاقات الأبوة، الأخوة، السيادة، الخضوع والسيطرة.

وقد جرت عادة العلماء كثر التفرقة بين العلاقة المؤقتة والعلاقة الدائمة، من حيث درجة الثبات والانتظام والاستقرار فتعرف الأولى بالعمليات الاجتماعية والثانية بالعلاقات الاجتماعية أي أن العملية الاجتماعية علاقة في مرحلة التكوين، وبذلك يكمن الفرق بين العملية والعلاقة الاجتماعية مجرد فرق في الدرجة درجة الثبات والاستقرار وليس في النوع.

(عبد الله الرشدان،2010، ص:228)

وتصل علاقات التفاعل إلى صورتها الصحيحة عندما تصل إلى مستوى العلاقات المتبادلة، ففي هذا النوع من العلاقات يتزامن وجود الفردين أو الأفراد أثناء عملية التفاعل الاجتماعي، ويعني التبادل تحول اتجاه التأثير من فرد للآخر، فيصبح الفرد مؤثرا ومستجيبا في نفس الوقت وينحصر هذا النوع في ثلاث أنواع وهي:

أ- العلاقة المتبادلة بين فردين.

ب-العلاقة المتبادلة بن فرد وجماعة.

ت-العلاقة المتبادلة بين جماعتين.

(البهي ،سعد عبد الرحمن،2006،ص:151-154)

فهم العلاقات أمر هام وأساسي في تحليل التفاعل الاجتماعي خصوصا علاقات الأقران التي ترتكز أهميتها في نجاح التفاعل الاجتماعي مع عموم المجتمع.

➢ **الكفاءة الاجتماعية:**

تعد الكفاءة الاجتماعية إحدى المفاهيم المرتبطة بالتفاعل الاجتماعي خصوصا لدى الأطفال، إذا ارتكزت البحوث حول هذا المفهوم وقياسه خلال النصف الثاني من القرن العشرين أساسا لاكتشاف الأطفال الذين يحتمل معاناتهم من تأثيرات نفسية وسلوكية لقصور علاقاتهم الاجتماعية، خصوصا مع أعضاء جماعات الأقران، إذ يتلقى هؤلاء الأطفال التدريب على المهارات الاجتماعية من أجل معايشة خبرات تفاعل اجتماعي ايجابي مع هذه الجماعات، وعند قياس جوانب الكفاءة الاجتماعية، يستطيع الباحث أو الأخصائي النفسي المدرسي الكشف عن الأطفال الذين هم على حافة الخطر في مجال العلاقات الاجتماعية مع الغير خصوصا الأقران،

وعموما استمرت الدراسات والبحوث في مجال الكفاءة الاجتماعية وفي مجال العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأقران في فحص ودراسة:

1-المحددات السلوكية للعلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأقران.

2- الافتراض القائل بأن النقص أو العجز أو القصور في المهارات الاجتماعية المحدد الأساسي لتدني مستوى الكفاءة الاجتماعية و انخفاض المكانة الاجتماعية للطفل بين جماعات الأقران.

3-أسس وأصول ومصادر المهارات الاجتماعية وأساليب الفصول أو النقص فيها.

4-أنماط وملامح العلاقة الاجتماعية المتبادلة بين أعضاء جماعة الأقران التي سينتمي إليها الطفل الذي يعاني من قصور في المهارات الاجتماعية.

5- محاولة الجهود البحثية تحديد كيف وإلى أي مدى تسهم سلوكيات الطفل والعلاقات الاجتماعية بين الأقران بصورة منفصلة في النمو والتوافق النفسي والاجتماعي له.

6-دراسة الدور الذي يلعبه جنس الطفل والتشابهات والاختلافات العرقية والثقافية في الكفاءة الاجتماعية للأطفال، ونوعية وطبيعة علاقاتهم الاجتماعية المتبادلة بين الأقران.

إلا أن المسار الأساسي لهذه الدراسات المعاصرة في مجال الكفاءة الاجتماعية هو المكونات الوجدانية والمتعلقات الفيزيولوجية، وتفهم التداخل المعقد بين الانفعالات أو التنظيم الانفعالي إضافة إلى التنظيم السلوكي.

وتعرف الكفاءة الاجتماعية على أنها:

«مجموعة المهارات التي تمكن الفرد من الأداء الناجح في المواقف الاجتماعية» (أبو غزال، معية محمود،2010،ص:227)

وبحسب "جولد فريد ودوريللا" الكفاءة الاجتماعية هي : « حكم يسقطه شخص ما فيها يتعلق بأداء شخص آخر في موقف تفاعل اجتماعي معين أو كل المواقف الاجتماعية».

وهي حسب "دودج" وتلامذته :« استجابة الفرد بفعالية في مواقف الحياة الاجتماعية»أو هي «امتلاك الفرد القدرة على الإتيان بالسلوك الاجتماعي الماهر».

(محمد أبوحلاوة، 2009 ص2-4)

ويعرف "المخازي" الكفاءة الاجتماعية «بأنها الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة اتجاه السلوك الاجتماعي وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد بيئة، الإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد»

أما "داوود" فيرى أن الكفاءة الاجتماعية « ترتبط بالمهارات الاجتماعية وهي مهارات سلوكية محددة تستخدم في موقف اجتماعي معين وبالتقبل الاجتماعي للفرد والذي يشير إلى وضع الفرد بالنسبة لمجموعة الرفاق». (الددا،2008،ص:17-18)

وبحسب "جيراشام" هناك ثلاث مجالات فرعية للكفاءة الاجتماعية:

1 السلوك التكيفي Adaptive Behavior.

2 المهارات الاجتماعية Social Skills.

3 تقبل الأقران(ناتج) Peer Acceptance.( محمد أبوحلاوة، 2009 ص:6)

و«يشير تقبل الأقران إلى أن الطفل جدير بالمحبة، وبمعنى آخر إلى أي مدى ينظر أقران الطفل إليه كشريك مقبول اجتماعيا». (أبو غزال، معية محمود،2010،ص:219)

أما عن عناصر الكفاءة الاجتماعية فهي بحسب "فرج" :

1 **مهارات توكيد الذات**: وتخص التعبير عن المشاعر والآراء الدفاع عن الحقوق وتحديد الهوية وحمايتها ومواجهة ضغوط الغير .

2- **مهارات توكيد الذات**: كالمشاركة الوجدانية والتعاطف تهدف إلى إقامة علاقات وثقة مع الآخرين وإدارة التفاعل معهم

3- **المهارات الاتصالية** : وتنقسم إلى قسمين مهارات الإرسال والاستقبال وهي في شكلين لفظي وغير لفظي.

4 **مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية** : وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بمرونة في السلوك اللفظي وغير اللفظي وغير اللفظي الانفصالي في المواقف الاجتماعية وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف لتحقيق أهداف الفرد.( الددا،2008،ص:43)

5. إلقاء عبارات التحية واستخدام عبارات الشكر والاعتذار.

(رحاب صديق،2008،ص:105)

تكاد تكون الكفاءة الاجتماعية مجمل عمليات التفاعل الاجتماعي لما تلعبه من دور في فعالية السلوكات الملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي، فلا يمكن الحديث التفاعل الاجتماعي بين الأقران دون ذكر الكفاءة الاجتماعية لهم.

## 3. شروط ومراحل التفاعل الاجتماعي:

سبق وتعرفنا على تعاريف للتفاعل الاجتماعي والذي يمكن أن يفهم منها بان لكل تفاعل شروط يبنى عليها، كما انه يمر بمراحل الواحدة تلو الأخرى فقد ذكر"عبد الله زاهي الرشدان" أن التفاعل الاجتماعي مبني على شرطين أساسيين هما:

1) **الاتصال الاجتماعي:** هو التقارب الذي يحدث بين فرد أو جماعة نحو فرد أو جماعة أخرى عبر المسافات الطبيعية عن طريق وسائل الاتصال المختلفة.
2) **التواصل**: يقصد به استمرار الاتصال لفترة طويلة من الزمن.

كما أضاف أن مراحل التفاعل الاجتماعي بحسب تقسيم "بيلز،beles" ست مراحل وهي:

أ- **التعرف:** وهو التعريف المشترك للموقف والذي يشتمل طلب المعلومات والتعليمات التكرار، الإيضاح، التأكيد.

ب-**التقييم:** ويعني النظام المشترك التي تقيم في ضوئه الحلول المختلفة من طلب للرأي ،التقييم،التحليل،التعبير عن المشاعر والرغبات.ثم إبداء الرأي من الغير وفق ذلك.

ت-**الضبط:** أي محاولات الأفراد التأثير بعضهم في البعض الأخر.

ث-**اتخاذ القرارات**: ويتضمن الوصول لقرار نهائي (قبول، رفض).

ج- **ضبط التوتر:** علاج التوترات التي تنشا في الجماعة.

ح- **التكامل:** و به صيانة تكامل الجماعة ويكون إما بإظهار التفكك، العدوان، التقليل من شان الآخرين، تأكيد الذات أو الدفاع عنها؛ أو بإظهار التمسك، رفع مكانة الآخرين تقديم العون والمساعدة والمكافأة. (عبد الله زاهي الرشدان،2005 ص:200-204).

يعد تقيد الأفراد بشروط ومراحل التفاعل الاجتماعي إحدى الأسباب في تكيف الفرد ونجاعة سلوكاته الاجتماعية، فلا يمكن القول بوجود تفاعل بضياع أسس أو التوقف عند أحد المراحل وعدم التقدم نحو الأخرى.

## 4.أسس التفاعل الاجتماعي:

يقوم الأفراد والجماعات بالتفاعل مع الغير أو مع الثقافة أو ما يوجب التفاعل ينبني على أسس تحدد وجود عملية التفاعل الاجتماعي وهي خمس أسس متمثلة في:

1) **الاتصال**:

والاتصال برأي الكثير من العلماء أساس العلاقة الاجتماعية ،الذي لابد أن يكون فاعلا ومجديا ليؤدي خبرة تفاعل ذات معنى مشترك .والاتصال عملية تتأثر بعوامل عدة.كخبرة الفرد، الموضوع، الجمهور، أشكال الاتصال ووسائله.

كما تبين الدراسات أن الاتصال المستمر في عملية التفاعل الاجتماعي تزيد من التقارب و المحبة كما يعمل دور هاما في تحريك الدافعية عند الأفراد كي يتحقق التجاذب والتفاعل بينهم، ويساعد في وحدة التفكير وبروز السلوك التعاوني إيجاد الحلول ،اتخاذ القرارات ،وله الدور الهام في عملية التنشئة الاجتماعية.

2) **التوقع**:

ويعني التوقع التأهب الفعلي للاستجابة لمنبه ما" ولذا فنحن نتوقع استجابات معينة من الآخرين تبعا لتصرفاتنا أو سلوكاتنا كالرفض أو القبول مثلا، وعلى ضوء هذه التوقعات نكيف سلوكنا إي أننا نصوغ سلوكنا طبقا لما نتوقعه من الآخرين وهكذا يمتاز التفاعل الاجتماعي بالتوقع بين الأفراد فنحن مثلا نتوقع من احد أفراد العائلة التحية حينما ندخل إلى البيت ،كما نتوقع من بكاء الطفل الرضيع أن تقوم أمه بحمله ومداعبته.

(عبد الله الرشدان، 2005، ص:204،203)

**3) إدراك الدور وتمثيله:**

« تتعدد الأدوار التي يؤديها الفرد بتعدد إجابة الفرد للأدوار التي يقوم بها كلما تكررت المواقف التي تستدعي دورا بعينه وتلتزم إفادة الفرد لدوره القدرة على تصور ادوار الآخرين» (رحاب صديق،2007، ص:94)

**4) التفاعل الرمزي:**

«ويتم الاتصال والتفاعل ولعب الأدوار بفاعلية عن طريق الرموز ذات الدلالة المشتركة بين الأفراد مثل الرموز ذات الدالة المحددة كتغيرات الوجه والإشارات واليدين الابتسامة والاحتضان وغير ذلك وحتى يكون الرمز مفهوما لديهم، وعدم فهمه يعد إحدى المشكلات التي تواجه أفراد الجماعة طبقا لاختلاف الرموز باختلاف البيئات والمجتمعات المختلفة."

5) **التقييم**:

«تعد عملية تقييم الفرد لسلوكه وسلوك الآخرين وعلاقاتهم من خلال تصرفاتهم و دوافعهم من الأسس والوسائل التي تتكامل بها عملية التفاعل الاجتماعي ،وهي بمثابة **تغذية راجعة** للفرد تؤكد سلامة هذا السلوك أو ضرورة تعديله بما يكفل نجاح تفاعله مع الآخرين على الوجه الصحيح. » (عبد الله الرشدان، 2005، ص:204)

تعمل هذه الأسس بشكل متناغم، بحث تأثر أي منها يخل بالتفاعل الاجتماعي السليم وهذه السلسلة تختبر بشكل فعال بين الرفاق نظرا لطبيعة تكوين جماعتهم.

## 5. النمو الاجتماعي للمراهق:

تعد المرحلة الثانوية أهم مرحلة يمر بها التلميذ لاسيما بتعرضه لضغوط مرحة المراهقة والتي لها الدور الكبير في نموه الاجتماعي فحسب "صالح حسن احمد الداهري " السلوك الاجتماعي للفرد عملية تطويرية مستمرة ، بداياتها في مرحلة الطفولة المبكرة ، تحديدا السنة الأولى في علاقة الطفل مع أبويه، والتي تتسع مع اتساع بيئة العيش ، إذ أن الانتماء إلى أي جماعة من جماعات البيت،المدرسة ، النادي،مركز الشباب له أثار مهمة في التركيب النفسي للفرد. فهو يقيم الحكم على نفسه وعلى الآخرين بنتائج التعامل الاجتماعي، فهو يشعر بالسعادة والطمأنينة كونه محبوبا ومحترما،أو قد يشعر بالخوف ، القلق والتعاسة في حالة رفضه من الجماعة أو تقليلهم لشانه.

كما يعد تغير البيئة إلزاما لتعديل أنماط السلوك السابقة بما يلائم سلوك الجماعة الجديدة . وهو ما يعرف بالقدرة على التكيف.

و في بداية مرحلة المراهقة يظهر الحاجات إلى الانتماء إلى الجماعة خصوصا مع عدم ملائمة الجو الأسري لتلبية مطالبه دون اعتراض متحررا من ضغط العائلة.( صالح حسن احمد الداهري،2010، ص:258،259)

## 6. تعريف جماعات الأقران:

عرف "برونكو ابارك ديلريو(Bronco ABARCA DELIRIO) الجماعة كونها عبارة عن وحدة اجتماعية تتكون من عدد من الأفراد تربطهم علاقة، مع مراعاة وضعيتهم والدور الذي يلعبونه، هي وحدة مترابطة تمتاز بالثبات والتي تحتوي على مجموعة قيم وقوانين ذات أولوية، التي تضبط شكل كل فرد من أفرادها ،على الأقل ما يتعلق بالمشاكل التي تهم المجموعة.( Bronco ABARCA DELIRIO,1986, P : 25)

أما جماعات الأقران فلها مرادفات عدة تجول في نفس الفلك فبحسب "عبد الله الرشدان '(2005) أطلق الباحثون عدة مسميات مثل جماعة الرفاق، الأقران، الصحبة الشّلة، الزّمرة، جماعة الّطائر.

وفي **اللّغة**: الرفيق هو الصاحب والرفاق جمع رفيق لهم هذا الاسم ما داموا منظمين في مجلس واحد،ومسير واحد.

أما القرين: فهو المقارن أو الصاحب، نقول اقترن الشيء بغيره أي صاحبه وقارن الشيء مقارنة وقرانا اقترن به وصاحبه.

والنظير: هو المثل في كل شيء، أو الند، والنظائر جمع نظيرة، وعلى المثل والشبه في الأشكال، و الأخلاق والأقوال.

أما **اصطلاحا** فتعرّف جماعات الأقران بأنها الجماعة التي تضم مجموعة من الأطفال المتقاربين في العمر الزمني والحاجات والميول والرغبات ممن تجمعهم أهداف مشتركة، ربما اللعب أو الترفيه عن النفس إثر محاولة التحرر من قيود الكبار.(رحاب محمود صديق،2008، ص:95)

كما تعرّف جماعة الرفيق بأّنها:"مجموعة تتكون من أفراد متساوين تقوم بينهم روابط طبيعية على قدم المساواة، ووفقا لميولهم يعبرون عن أنفسهم تعبيرا ذاتيا، إذ يشعر العضو داخلها بنوع من الاستقلالية، وتعتبر هذه الجماعة أداة ضبط، إذ أنها تؤثر على سلوك أفرادها، فالعضو فيها يجب أن يخضع لمعايير الجماعة التي تحدد له نوع الاتصالات التي يمكن القيام بها.(عبد الله الزهران،2005، ص:317)

إذا جماعة الرفاق كيان قائم على خصائص ومحددات، تختلف عن تكوين باقي الجماعات أبرزها التقارب بين الأفراد إما سنّيا أو نفسّيا كما لها ضوابط ومعايير، تحرر الفرد من سلطة الكبار

## 7. صور جماعة الأقران:

لجماعة الأقران أو الرفاق عدة صور كلها تعكس التكوين الاجتماعي بين الرفاق فقد ذكر ( طارق عبد الرؤوف(2010) أن لجماعة الرفاق أو الأقران عدة صور تتمثل في:

1- جماعة اللعب وهي تلقائية التكوين، عفوية هدفها اللعب واللهو.
2- جماعة القلة(الشلة)قوية التماسك، أفرادها متشابهون في المكانة الاجتماعية يصلهم نمط سلوكي مشترك وتفاعلهم ذو انعكاس عاطفي على كل منهم.
3- العصبة وهي جماعة معقدة يسود فيها الصراع مع السلطة أو مع جماعة أخرى ذات رموز مشتركة.
4- جماعة النادي تنشأ في وسط رسمي يشرف عليه الراشدون تتيح لأفرادها التفريغ الانفعالي وممارسة أنشطة رياضية جسمانية وتعلم اجتماعي بالتفاعل بين الأفراد.

## 8. وظائف جماعة الأقران:

تحقق جماعة الأقران عدة وظائف في الحياة الاجتماعية للفرد فبحسب "السيد احمد عثمان" تحدد وظائف هذا النوع من الجماعات في عناصر هي :

1- تمنح الطفل فرصة للتعامل مع أفراد متشابهين متساوين مما يمنح أنماط من العلاقات و التعاملات المساوية وهو ما ينعدم خارجها.

2- تساعد على تحقيق الاستقلال الشخصي عن الوالدين وممثلي السلطة ومع خصائصها يحقق الفرد نوع من الهروب مع التخلص من سلطة الكبار.

3- تكمل الدور الذي تقوم به باقي وكالات التطبيع بالتحرر من بين أفرادها وهو ما لا يمكن أن يكون بين الوكالات الأخرى في حدود الأخلاق المتعارف عليها.

4- تتيح لأفرادها تعلم وتوسيع أفاقهم وإنماء خبراتهم واهتماماتهم وتجريب كل جديد بعيدا عن سطوة الكبار أو استهجانهم.

5- تساعد هذه الجماعات في اكتساب الاتجاهات والأدوار الاجتماعية المناسبة الأمر الذي قد لا تتيحه باقي وكالات التطبيع الاجتماعي فيشاركه في نشاط جماعات الأقران ويكتسب ويتعلم مكانة وادوار اجتماعية، كالقيادة والتبعية، الناصح للجماعة دور وساطة الخير أو دور المساير أو المعارض أو مثير الخلاف وغيرها وأثناء القيام بذلك وملاحظة ما يحدث من هفوات فعل له أو لمن يقوم بالأدوار المختلفة يكسب ويتعلم ما يرتبط بها من اتجاهات وتوقعات.

6- تساعد الجماعات في تنمية الاعتراف بحقوق الآخرين ومراعاتها وهي أصعب خطوات التطبع الاجتماعي للطفل حسب ما نسب إلى "بوشارد".

7- تصحح الجماعات التطرف والانحراف في السلوك بين أعضائها.( السيد احمد عثمان، 2002، ص:76-79)

8- استخدمت حديثا في مجال العلاج النفسي فيما يعرف الآن باسم "إعادة التنشئة الاجتماعية"(Resocialisation) بناءا على افتراض أن الاختلال الوظيفي في المهارة الاجتماعية يرجع إلى انحراف التنشئة الاجتماعية عن مسلكها السوي تبعا للظروف غير السوية التي عانى منها الفرد في تنشئته ويعاني منها الآن في مواجهة المشكلات في مجتمعه إذ تتطلب عملية تصحيح المسار وجوده لبعض الوقت في بيئة جديدة ،تحميه من صراعات المجتمع الخارجي فيعيش مع امثاله من المرضى تحت رعاية مختصة مؤلفين جماعة النظائر العلاجية للمواجهة التدريجية لمشكلات المجتمع الواقعي.(عبد الله الرشدان، 2005، ص:323)

## 9. أساليب التنشئة الاجتماعية بجماعة الأقران:

تعمل في جماعة الرفاق ميكانيات متعددة تساعدها في تحقيق دورها الشخصي الاجتماعي لأعضائها ، وفي تحقيق وظائفها في التطبيع الاجتماعي، تلك الوظائف التي لا تستطيع المؤسسات الأخرى القيام بها ، أو على الأقل لا تحسن القيام بها بقدر ما تقوم به هذه الجماعة وبصفة عامة يمكن تحديد ثلاث أساليب رئيسية تستعملها الجماعة وهي:

أ.**الثواب والعقاب الاجتماعي**:يحدث التطبيع الاجتماعي للكل عضو جديدي في الجماعة فهو مهتم بمرافقة أعضائها، وكذا والتقدير من الأعضاء أو من الأفراد المهيمنين والتي يمكن لجماعة الأقران إشباعه شرط الانسجام و الالتزام بشروطها وقيمها، وهنا يحقق القبول من الجماعة، إذ يعد ذلك بمثابة تدعيم لسلوك الفرد وسط الجماعة ويتوصل التدعيم من الجماعة قديمها و جديدها، والذي يعد ثوابا لأفعال أفرادها كمعاملة بعضهم معاملة خاصة قد تصل إلى جعله القائد أو المستشار.

في الوقت الذي يمكن أن تستعمل فيه الجماعة العقاب كأسلوب ردع مثل الاستهزاء أو حتى النبذ والاستبعاد.

**ب. النماذج الشخصية التي تقدمها جماعة الأقران:** يحدث التطبيع وسط جماعة الأقران عن طريق النماذج والأمثلة المقدمة، فقد يصبح أحد الأعضاء لأحد الأسباب ذو شأن ومكانة خاصة تجعل منه مثلا ومرجعا فيتوحد معه باقي الأفراد أو بعضهم، مما يجعلهم أكثر حساسية وتأثرا بآرائه واتجاهاته.

**ج.المشاركة في اللعب:** والتي تمتاز بخاصيتين الأولى كونها مقتصرة على جماعة الأقران والثانية كونها تحمل عدة عناصر كالثواب والعقاب إلا أنها أوسع وأعقد؛ وفيها يتعرف الفرد القبول والرفض التي تلزم إتباع القواعد.

(السيد أحمد عثمان 2002 ص:80،79)

## 10. تأثير جماعة الرفاق على شخصية الفرد:

كما أن لجماعة الرفاق تأثيرا بارزا في تشكيل شخصيات الأفراد لما لها من خصائص و ادوار،فقد ذكر "عبد الله" الرشدان"(2005):

- أن أثرها عادة أقوى من تأثير الوالدين فالفرد يساير فيها معاييرها أكثر من مسايرة معايير الأسرة أو المدرسة، لأنه يتفاعل مع أقرانه ويندمج معهم، حرفي صرف انفعالات على عكس المدرسة أو البيت فالسلوك مرهون برضي الكبار.

- تحرره من قيود الأسرة وسلطة المدرسة فيشعره ذلك بالاستقلالية والاعتماد على النفس

- يصل الأفراد في هذه الجماعات إلى أعماق بعضهم البعض، فيفهمون مشاكلهم على أكمل وجه، ويتعلمون التعامل والاندماج مع الغير.

- وجودهم ضمن المجموعة وسيلة ترفيه وتمضية وقت الفراغ واستنفاذ للطاقة، فتجمعهم يسيطر عليه المرح والسرور.

- تتيح هذه الجماعات اكتساب الأدوار والاتجاهات الاجتماعية المناسبة والعادات السليمة ،وتكسبهم أسلوب القيادة ، وتحمل المسؤولية وتيسر لهم قبول التبعية.

- تساهم في إثراء الفكر، بالمناقشة لما هو جديد، تزودهم بالمعلومات من خلال التعرف على تجارب الآخرين وتمكنهم من تعليم بعضهم.

- تساعد على النمو الحسي عن طريق إتاحة فرص ممارسة النشاط الرياضي والنمو العقلي بممارسة هواياتهم والنمو الاجتماعي عن طريق أوجه النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقات والنمو الانفعالي عن طريق المساندة العاطفية، ونمو العلاقات العاطفية التي لا تتاح في غيرها من الجماعات.

- تساعد في تكوين معايير اجتماعية ،وتنمية الحساسية والنقد بعض معايير السلوك الاجتماعي.

## 11. النظريات المفسرة لتفاعل الأقران:

تعددت المراجع في تفسير التفاعل الاجتماعي في شكله العام إلا أن قلة منها تذكر طبيعة وتفسير التفاعل الاجتماعي بين الأقران أو على الأقل تشرح وجهة النظريات الشهيرة كما يرى روادها طبيعة التفاعل وآلياته وسط جماعة الأقران، الذي يختلف عنه لدى بقية الأفراد أو الجماعات، فبحسب "كينث روبين"وآخرون ( kenneth h. Rubin and others ) فسرت مجموعة من النظريات التفاعل بين الأقران والتي سنفصل كل منها على حدى:

### 1.11 وجهة نظر التحليل النفسي:

حسب منظري التحليل النفسي أوجد التحليليون الجدد، الذين نادرا ما ينسبون أهمية النمو إلى تفاعلات الأقران أو علاقاتهم ببعضهم البعض، بدل ذلك فهم يعتبرون أن الكثير من نمو الأطفال يعود إلى سلوك الآباء و إلى نوعية العلاقة بين الآباء و الأبناء، و لعل المنظر التحليلي الوحيد الذي أرجع النمو لتطور العلاقات مع الأنداد هو "بتر بلوز"(Peter Blos ) بالنسبة "لبلوز" الحدث الأبرز في المراهقة هي عملية التمييز التي يحدثها المراهقون في إعادة هيكلة علاقات طفولتهم مع والديهم و السعي لتحقيق علاقات مختلفة نوعيا مع أقرانهم و التمييز يخص إعادة التفاوض بشأن علاقات التبعية مع الأهل، و بعض هذه المفاوضات عُجلت بسبب الدوافع الجنسية للمراهقين، كما ينطوي على مقدمة لمواضيع جديدة في العلاقات مع الأقران. و استجابة إلى محركات مثيرة يلجأ المراهق نحو مجموعة الأقران كوسيلة لإيجاد منافذ للطاقة الجنسية و أماكن للتقارب العاطفي، بينما في السابق مثل هذا التقارب متوفر فقط من الآباء و الأمهات كوظيفة لإعادة تنظيم العلاقات مع الآباء، و يختبر المراهقون الاضطرابات و القلق مع مشاعر اليأس، التفاهة و الإحباط و الضعف وبحسب "بلوز" للمراهقين قدرات للتعامل مع هذه المشاعر و الخبرات مع القدرة على إقامة أشكال متميزة نوعيا من العلاقات الداعمة مع الأقران في عملية الانفصال عن الآباء قبل تحقيق حالة من الاستقلالية الشخصية يلجأ

المراهقون إلى أقرانهم بحثا عن التحفيز، الشعور بالانتماء الولاء التفرغ، التعاطف و التجاوب.

إحدى الأخطار المحتملة لعملية التمييز: اعتماد بعض المراهقين بشكل مفرط على الأقران مطابقين للقواعد ومعايير الجماعة بسهولة تامة كجزء من بحثهم عن الأمن خارج نطاق الأسرة، "بلوز" جادل بيكون في مثل هذه الحالات، الاعتماد على الأقران يصبح أمرا صعبا كونه يحول دون تعزيز الاستقلال و الحكم الذاتي.

إلا أنه بشكل عام ثمة من يقول أن مجموعة الأقران هي المحدد الرئيسي لقدرة المراهق لتحقيق نوع من الاستقلالية و التحرر من الأسرة.

إن آثار التحليل النفسي التقليدي على بحوث علاقات الأقران يتضح في مجالين للبحث: الأول ملهم من حجة نظرية التعلق مفادها أن علاقات الأقران تحركهم حاجة الإنسان للارتباط، تبعا لهذا الرأي الارتباط مع الآخرين يزيد من الاحتياطات الأمنية كونه يقلل من القلق و يعزز إدخال مخططات علائقية ايجابية مع الغير، مع تطوير الأطفال آليات للتمييز بين الأصدقاء و الأعداد فهي قادرة على نحو متزايد بإدارة عواطفهم و سلوكياتهم.

أما الفكرة الثانية المأخوذة من التحليل النفسي و ظهرت كنظرية مؤخرا حول تطبيق مفهوم آليات الدفاع لفهم ردود الفتيات في حالة الرفض، إذ تشير النتائج إلى أن استخدام الإنكار و الإسقاط بسبب الرفض يختلف عنه كوظيفة لتقييم العلاقات الاجتماعية مع أعلى نسبة رفض و إهمال للفتيات.و يشيرون إلى تحقيق الفوائد المحتملة لهذا الاستخدام.

## 2.11 نظرية "سولفان" لتطوير الشخصية:

وفقا للنموذج التطوري من العلاقات بين الأشخاص بحسب "سولفان" تتميز علاقات الأطفال مع الأنداد خلال مرحلة الطفولة المبكرة و أوائل سنوات الدراسة لتنظيمها غالبا حول اللعب و الأنشطة المشتركة خلال فترة الصبا حوالي (من 7 إلى 9 سنوات) يصبح

الأطفال أكثر اهتماما وبشكل متزايد بخصوص مكانتهم في جماعة نظرائهم، وبشكل كامل و حساس كما يتزايد الشعور بالانتماء و بشكل مهم إلى الجماعة، كما عزم "سولفان" أن الأطفال يبدءون في تطوير صداقة حميمة أو وثيقة بدخولهم مرحلة المراهقة المبكرة، أي علاقات حميمة متبادلة مع الأقران من نفس الجنس. مثلا العلاقات بين الأنداد أو الأصدقاء الحميمين مميزة عنه في العلاقات المختبرة مع أبائهم، وفقا لذلك يجادل "سولفان" بأن هذه العلاقة الوثيقة أول تجربة شخصية حقيقية للطفل على أساس المعاملة بالمثل و تبادل بين ندين، و أن وظيفة علاقات الأقران هي تعزيز الشعور بالرفاهية، كما أضاف أنه في الصداقة الحميمية تكون للأطفال الفرصة الأولى لتجربة الشعور بإثبات فعالية الذات،هذه الفعالية رغبة تنبثق في غالبيتها من اعترافهم للتقدير الايجابي و الرعاية المقدمة من الصداقة الحميمة.

كما ذهب "سولفان" إلى أبعد من ذلك، بحيث أن التجارب الايجابية من و جود صديق حميم في مرحلة المراهقة قوية الأثر، و ذلك لتمكينها المراهقين التغلب على الصدمات النفسية التي قد تكون ناجمة عن خبرات الأسرة بالمقابل يعتقد "سولفان" أن تجربة عزل الفرد عن المجموعة خلال فترة الصبا يقود الطفل لاكتساب مخاوف حول كفاءاته الخاصة، أو قبوله من أقرانه المرغوب فيهم؛ و نتيجة لذلك بحسب "سولفان" أن الأطفال غير القادرين على إقامة مكانة في مجموعة الأقران تطور لديهم مشاعر الدونية، التي يمكن أن تسهم في الشعور بالضيق النفسي. إحدى النتائج تفترض عدم وجود صداقة حميمة داعمة تخفي الشعور بالوحدة، أو باختبار الكره والقيادة المفرطة المرتبطة بالتفريغ غير الملائم لحاجة الإنسان للعلاقة الحميمية.

## 3.11 التفاعلية الرمزية

بحسب إرشادات "وليام جيمس"(William James) الذي افترض أن للبشر نزعة فطرية للحصول على الاهتمام والملاحظة بشكل ايجابي من طرف الغير ، إذ أكد "ميد"(Med) بأن الناس يعرفون ذواتهم وفقا لما يصدقونه عن وجهات نظر الآخرين لهم،

وبحسب هذا الأخير على سبيل المثال القدرة على رؤية "انعكاس الذات" و "اعتبار الذات" يكمن في العلاقة مع الآخرين وفهم وجهات نظرهم، و أشار إلى أن التبادل بين الأقران سواء من ذوي الخبرة في ساحات التعاون أو المنافسة، الصراع أو النقاش الودي يسمح للطفل لاكتساب فهم الذات كموضوع و ككائن على حد سواء، ولفهم أن الذات يمكن أن يكون كائن من وجهات نظر الآخرين ُطور تدريجيا إلى وضع تصور "تعميم الآخرين" أو تنظيم وتنسيق المنظور من اجتماعية الجماعة، و بدوره "تعميم الآخرين" يؤدي إلى ظهور نظم الإحساس بالذات.

إذا وفقا لنظرية التفاعلية الرمزية التبادلات بين الفرد و مجموعة الأقران ضرورية لتشكيل مفهوم الذات و مفهوم الآخر و هما بنيات يعتقد وجود ترابط بينهما.

## 4.11 وجهات نظر النمو المعرفي:

### أ- وجهة نظر بياجيه:

يرى "بياجيه" أن علاقات الأطفال مع أقرانهم يمكن أن تكون مميزة سواء في "الشكل" أو "الوظيفة"، عن علاقتهم مع الكبار هذه الأخيرة (العلاقة مع الكبار) مفسرة على أنها مكملة و غير متناظرة و تقع تحت أجنحة الهيمنة و السلطة، و على هذا النحو تكون التفاعلات مع الكبار حول الإدراك، الأفكار، المعتقدات. كما اعتقد أن هذه التفاعلات تتسم بالحذر العاطفي، و أقل انفتاح وعضوية من تفاعلاتهم مع أندادهم. على عكس ذلك يتيح نشاط تبادل الأقران فرصة لاكتشاف أفكارهم بدلا من المخاطرة للتعرض من تقليل الشأن و الانتقادات من قبل سلطة الكبار، كما ذهب بياجيه إلى أن الأطفال يقبلون كل من: مفاهيم و أفكار، معتقدات و قواعد الكبار ليس بالضرورة لإستعابها، بل طاعة لهم على النحو المطلوب على طول نفس الخط، على الأرجح أن الكبار أقل إتباعا لما يمليه الأطفال.

بدلا من ذلك العلاقات مع الأنداد وصفت بالتوازن و المساواة كما تتدرج على طول المستوى الأفقي أكثر أو أقل من الهيمنة أو تأكيد السلطة، و عليه في سياق الأقران يمكن أن يواجه الأطفال فرصا لدراسة الأفكار و التغيرات المتقاربة و التفاوض و مناقشة وجهات نظر متعددة لاتخاذ قرار التسوية أو الرفض، المفاهيم التي عقدت من قبل الزملاء. هذه التجارب التفاعلية مع الأقران يتوقع أن تؤدي إلى نتائج تطوير الايجابية و التكيف لدى الأطفال مثل القدرة على فهم أفكار و عواطف و نوايا الآخرين؛ ومن دعامات هذه الآراء أبحاث بياجيه الجديدة عن إمكانية تطور معارف الأطفال في حل المشكلات من خلال المناقشة مع الأقران مقارنة بالعمل الفردي، وهو ما عرف "بالتوازن المعرفي" إذ من خلال الصراع القائم بين الأقران على مستوى الأفكار من المحتمل أن يجلب معه التقدم المعرفي للطفل من خلال التبادل التعاوني.

**ب- <u>منظور فيجو تسكي</u>**

وفق "فيجو تسكي"(Vygotsky) التطور و النمو المعرفي عبارة عن وظيفة في جزء كبيير منه في عملية التبادل بين الأشخاص، والذي تحجج بمبدأ "منطقة النمو القريبة" أو ما يعرف "بمنطقة التطور التقاربي"( zone of proximal development) أو ما يعرف بـ (ZPD) لشرح أهمية التفاعل الاجتماعي تمثل "منطقة النمو القريبة" المسافة بين ما يمكن أن يفعله الطفل بشكل مستقل، وما يمكن أن يفعله من خلال التعاون و المساعدة مع الآخرين، و أشار "فيجو تسكي" أن المساعدة توفر عادة من قبل والدي الطفل، وقد ناقشت بحوث كل من "تودج"(Tudje) و "هوقان"(Hogan) وكذا "روقوف"(Rogoff) كون أقران الطفل يمكن أن يلعبوا دور المشارك في البنائية، و عليه القرين الكفء أو القرين الخبير يمكن أن يساعد الطفل من خلال "منطقة النمو القريبة".

وعليه يكمن الفرق بين "بياجيه" و "فيجو تسكي" في وجهات نظر حول الروابط بين تفاعلات الأقران علاقات الأقران في كون أن بياجيه يعتبر أن الصراع يثير التغيير في حين أن فيجو تسكي أن التعاون و تجميع الأفكار ما يحدث التغيير.

## 5.11 نظريات التعلم الاجتماعي:

إن لنظريات التعلم الاجتماعي الأثر الكبير في دراسات تفاعل الأقران بل ربما أكثر من أي منظور آخر. فتصور نظرية التعلم التقليدية ترى أن التحكم في السلوك و تغييره يكون عند الأطفال بين بعضهم البعض فالأقران يعاقبون أو يتفاوضون عن سلوكات غير معيارية و يكافؤون أو يعززون السلوكيات المناسبة والملائمة تلقائيا بشكل ايجابي، و بالتالي يتصرف الأطفال بطريقة مناسبة اجتماعيا، فهي تنشئ علاقات ايجابية مع أقرانهم، إلى حد أن الأطفال الذين يتصرفون بطرقغير ملائمة اجتماعيا قد يُنتج لهم رفض من قبل أقرانهم.

ولعل التنظير الأكثر أهمية تأثيرا في التعلم الاجتماعي الموضوع من طرف "باندورا" و"والتز"(Bandora and walters) في دراستهما للتعلم الاجتماعي و تطور الشخصية، حيث لاحظا أن الأطفال يمكن أن يتعلموا سلوكيات اجتماعية جديدة من خلال ملاحظة الأقران علاوة على ذلك، يمكن للأطفال استخدام رصد للمعلومات حول عواقب اجتماعية لسلوكيات محددة، كدليل لظهور أو تثبيط هذه السلوكيات.

ويوفر منظور "النمذجة" حجة قوية لكيفيات السلوك الاجتماعي للأطفال، كما أن التعلم بالملاحظة يشجع التكيف مع الظروف الجديدة.

كما أشار "كيرنس" (Cirns) أن السلوكيات الاجتماعية تخضع للصيانة والتغيير، وثمة من يقول أنه من المظاهر الاجتماعية يتم الحفاظ على السلوكيات المستفادة أو أن التحول دون النتائج الفعلية أو المتوقعة.

## 6.11 علم السلوك البشري:

رغم عدم وجود نظرية خاصة لعلم السلوك البشري تتعلق على وجه التحديد بتطور أهمية التفاعل بين الأقران أو العلاقات بينهم، إلا أن الأساليب و البنيات المستخدمة من قبل علماء السلوك الحيواني، كثيرا ما طبقت من قبل أولئك الذين يدرسون سلوكيات

اجتماعية للأطفال و العلاقات مع الأنداد وكذا هيكلة ديناميات جماعة الأقران، مثل "هاولي" (Hawley) إلى إرشادات "بارلي"(Barley) الانثروبولوجية النظرية حول تعلق (الأم – الطفل) أثرت في دراسة العلاقات بين الأقران، كما أن الركيزة الأساسية لنظرية علم السلوك هو أن كل من السلوك الاجتماعي، العلاقات، الهياكل التنظيمية هي محدودة بسبب القيود البيولوجية المرتبطة بكل من التكيف، الوظيفة التطورية؛ وينظر إلى العدوان على سبيل المثال على أنه الوسيلة المستعملة من طرف أي نوع للبقاء و حماية النفس.

## 7.11 نظرية التنشئة الاجتماعية:

إن كان هناك منشور عن دراسة مجموعة الأقران جلب انتباه القارئ خلال العشر السنوات الماضية لكان مقال "جوديت ريتش هاريس"(Judith Rich Harris ) عن نظرية مجموعة التنشئة الاجتماعية سنة (1995) وكتاب "تقدير التنشئة" سنة (1998) إذ ذهبت "هاريس" أن :

أ – تأثير الأبوين على نمو الطفل في أحسن الأحوال يعد صغيرا.

ب – تأثير الجينات المسؤولة عن النمو تعد كبيرا.

ج – تأثير العلاقات مع الأنداد و على رأسها جماعة الأقران كانت كبيرا أيضا.

كما أن أفكار "هاريس" المتعلقة بخطر تبسيط أثر المجموعات تمثلت في:

– انتقد البحوث حول الوالدية كونها منهجيا و جوهريا معيبة و أنها عرضة للادعاء بتأثير الآباء على أطفالهم، لأن معظم الدراسات تحدثت عن فشل الوالدية في الوصول للتأثير القوي، أما منهجيا فبسبب استخدام التصاميم العلائقية بدلا من الأساليب التجريبية.

– دعمها للحجج المتعلقة بتأثير الجينات و دعت إلى نتائج التي تشير إلى تأثير الجينات على مختلف جوانب النمو.

– ذهبت "هاريس" حول آثار نظام الأقران في جزء منه على كون الفتية تقودهم الرغبة في أن يكون جزء من المجموعة، وكما ذهبت إلى أن التداعيات الهامة لهذه الدوافع القبلية أن

الفتية بغية دخول المجموعة، يغيرون سلوكهم استجابة لمعايير الجماعة و توقعاتها، و عليه الأطفال يأخذون المعايير السائدة في مجموعات أقرانهم، صور من وجهات نظر (نفس- اجتماعية) على أهمية معايير المجموعة (كدافع للانسجام)، فالتميز في المجموعة و الأعمال العدائية خارجها و الآراء الاجتماعية المعرفة لعمليات المجموعة، ترى في المقام الأول أن هوايات الأطفال تطور تجاربهم في مجموعة النظائر.

رغم ذلك إلى أن "هاريس" قد لقيت في وجهة نظرها العديد من النقد حول وجهة نظر العلاقة بين الطفل والوالدين.

(kenneth h. Rubin and others,2006,p:581-586)

## 12 مجالات استخدام التفاعل بين الأقران:

تلعب جماعات الأقران أهمية بالغة من حيث الأثر.الأمر الذي أصبح يظهر من خلال الاعتماد على برامج تفعل دورها في عدة مجالات نذكر أهمها.

### 1-التنشئة الاجتماعية:

إن لجماعة الرفاق دورا هاما ورائدا في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل منذ بدايات استقلاله عن البيت فتلعب دورا هاما في تنشئة الطفل ونمو شخصيته فمن خلالها يستطيع إتباع ميوله وتحقيق رغباته بالإضافة إلى اكتساب السلوك والمفاهيم عن طريق عملية التأثير والتأثر عند حدوث التفاعل الاجتماعي بين أفرادها.(طارق عبد الرؤوف، 2010، ص:222)

يمكن الاستفادة من جماعات الرفاق السوية في التنشئة الاجتماعية الناجعة، من خلال تدعيم قيم الأخلاق بين الأقران، وكذا استغلال جماعات الرفاق الرسمية كالنوادي والمخيمات.

التعلم من الأقران:

وهو أحد أهم الأساليب التعليمية اليوم لما له من أثار فعالة وسريعة فبحسب"أنجيلا أودونيل" وآخرين ( Angla M.O’Donnell, and Others) ينصح بطريقة التعلم بمساعدة

الأقران كإستراتيجية يستجيب فيها المعلم والطلاب بشكل جيد، وتتضمن عدة مقررات في الولايات المتحدة الأمريكية على المستوى الوطني توصيات للعمل بها لتزيز التفكير النقدي والفهم الإدراكي والمهارات التنظيمية الأخرى، وفي الغالب يستمتع اطلاب بالتفاعل مع بعضهم البعض كما يجد المعلمون وجود الطلاب الآخرين مصدر تدريسي رئيس ومهم.

(Angla M.O'Donnell and Others,2009, p643)

**2-برامج قيادة الأقران والإشراف التربوي:**

تهدف برامج قيادة الأقران إلى وإرساء قواعد سليمة للتنشئة الاجتماعية، وإحداث تغيير في بيئات مختلفة في المدارس والنوادي والمجتمع وهو تكوين الأفراد في مجال القيادة ككل.

ففي أولى مراحل التخطيط وأهداف البرنامج ينبغي إنشاء الانعكاسات المحتملة الفوائد الفورية والطويلة الأجل التي يمكن أن تستمد من قيادة الأقران، وتشمل المزايا في هذا النوع الاستفادة من المجتمعات المدرسية كمورد قوي وفعال من الأقران في التعليم و القيادة من أجل إحداث تغيير في المناطق المستهدفة من المجتمع المدرسي مثل العنف والبلطجة والشتائم وغيرها من السلوكيات السلبية التي تعوق عملية التعليمية لكثير من الطلاب.

برامج القيادة لها أيضا فوائد طويلة الأجل للشباب والمجتمع بشكل عام من خلال إعطاء الطلاب المهارات اللازمة ليصبحوا قادة المستقبل في مجال التعليم، والأعمال التجارية الحكومة، والمجتمع.(Lorraine Tiven, 2002,p21)

كما يعد الإشراف بالإقران ابرز أنواع الإشراف اليوم فقد أشار"عبد العزيز عطاء الله المعايطة"(2012) انه أكثر صور النمو المهني التعاوني حيث يقوم مجموعة من الزملاء بملاحظة بعضهم بعضا أثناء التدريس ومناقشة الجوانب السلبية واقتراح حلولها والتدرب على تطبيقها ،وهو يقوي الاتصال بين الزملاء ويشجعهم على التجريب وتحسين أساليب

محددة في طرق التدريس، إذ يتبادل الزملاء الخبرات والمعلومات المحصلة وله عدة تسميات أهمها الإشراف بالإقران وتقييم الأقران.( عبد العزيز عطاء الله المعايطة،2012 ص:78)

تعد البلدان العربية في هذا النوع من البرامج جد متأخرة بسبب قلة البحوث في هذا الجانب وكثافة المقررات الدراسية، وكذا اكتظاظ الأقسام، وضعف عمل المؤسسات غير النظامية الذي يحرم المجتمع من ميزات هذا النمط من الإشراف.

## 13 قياس تفاعل الأقران:

بما أن التفاعل بين الأقران يأخذ نفس الخصائص العامة للتفاعل الاجتماعي فهو يخضع لنفس أساليب القياس مع هذا الأخير، وبحسب "محمد النوبي محمد علي" يستخدم الباحثون تقنيات مختلفة في القياس وجمع البيانات في مجال التفاعل الاجتماعي، أبرزها التقارير الذاتية والملاحظة السلوكية والتسجيل الذاتي للتفاعلات اليومية، بحيث تعتمد التقارير الذاتية على استبيانات تقيس تقديرات الأفراد الذاتية وتقويمهم لتفاعلاتهم وعلاقاتهم الاجتماعية.

في حين أسلوب الملاحظة السلوكية يعتمد على ملاحظة التفاعل الاجتماعي في مكان وزمان محددين، بينما التسجيل الذاتي عبارة عن تسجيل مباشر للتفاعلات الاجتماعية الممارسة من الأفراد بشكل مباشر.(محمد النوبي محمد علي،2010 ص:51-52)

ويعتمد في تقييم العلاقات الاجتماعية بين الأقران بحسب "ماري" و "سيليا"( Celia and Mary,) على :

ترشيحات الأقران(Peer nominations): وهو الإجراء الأكثر استعمالا عادة لقياس وضع العلاقات الاجتماعية عن طريق الأقران، تم تطويره من قبل "صوي" وآخرون(1982)( Coie et al)على أساس الاعتراف بقبول أو رفض الأقران.

تقييمات الأقران (Peer ratings) وفيها يحدد الأفراد الأقران الذين هم محل إعجابهم.

(Celia and Mary,2003 p239,240)

و يعتمد الباحثون في مقياس التقرير الذاتي أو ما يعرف بالتقنيات السوسيومترية على قياس تقبل الأقران، فيطلب من المفحوص تحديد عدد من طلبة الصف الذين يحبهم أو لا يحبهم، أو أقرانه الذين يحب أن يلعب معهم، أو تقدير كل زميل على مقياس تدريجي يتراوح بين أحبه كثيرا وأحبه بدرجة قليلة، وتفرز هذه التقنيات أربع فئات :

- ❖ الطفل الشعبي(Popular Child) وهو الحاصل على العديد من الأصوات الإيجابية.
- ❖ الطفل المنبوذ(Rejected Child) وهو الطفل المنبوذ على الدوام.
- ❖ الطفل المثير للجدل( Controversial Child) وله عدد كبير من الأصوات الإيجابية والأصوات السلبية.
- ❖ الطفل المهمل(Neglected Child) وهو طفل نادرا ما يتم اختياره لا بالإيجاب ولا بالسلب.

(أبو غزال معاوية محمود،2010،ص:220)

وبذلك يرجع اختيار أداة القياس في دراسة علاقات الأقران إلى خصائص البحث ومجتمع الدراسة وكذا إمكانية الباحث.

## خلاصة:

يتضح من خلال هذا الفصل ومعطياته الذي تطرقنا فيه للتفاعل الاجتماعي، كما تطرقنا إلى طبيعة جماعة الأقران ووظائفها، كما رأينا تأثيرها على شخصية الإنسان من خلال الميزات التي تتميز بها، إلى النظريات المفسرة للتفاعل بين الأقران.

الأمر الذي يؤكد أهمية جماعة الأقران وأهمية التفاعل الاجتماعي الحاصل بين أفرادها، الذي لا يقل شأنا عن دور الأسرة، والمدرسة، خصوصا وأن الرفاق يوفرون محيطا مثاليا للتفاعل و تجربة الحياة الاجتماعية وبناء خبرات ايجابية قد لا يتسنى للفرد اختبارها خارج هذا النوع من الجماعات، وهوا ما يدعم اهتمام الباحثين في هذا المجال ما يرجع إلى قبل الحرب العالمية الثانية.

كما تطرقنا إلى أهم الميادين المرتبطة بالصحة المدرسية التي يمكن الانتفاع من خصائص تفاعل الأقران في دعمها والمتمثلة في الإشراف بالأقران، وكذا التنشئة الاجتماعية، بل وإعادة التنشئة الاجتماعية كعملية علاجية.

# الفصل الثالث:مستوى الطموح الأكاديمي

1. تعريف الطموح الأكاديمي.
2. طبيعة مستوى الطموح .
3. مستوى الطموح بين الأنا والأداء.
4. مظاهر مستوى الطموح.
5. نمو مستوى الطموح.
6. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح
7. النظريات المفسرة لمستوى الطموح.
8. قياس مستوى الطموح.

## 1. تعريف مستوى الطموح الأكاديمي:

تعدد التعريفات التي خصت مستوى الطموح ذلك أن لك منها مرتبط بزاوية تفسير فالبعض ينسبه للهدف والأخر إلى الدافع وغير ذلك، فقد أشار كل من "فرانك" (1935) ( Frank ) و "جياسوال" ( 1974) (Jayasual) إلى أن مستوى الطموح يمثل مستوى الأداء المستقبلي في المهام المألوفة، التي يتوقع الفرد معرفة تحقيق مستوى أدائه الماضي في هذه المهمة (Radha Raim sharma,1985,p :33)

لا يمكن القول بارتباط الطموح بالمهام المألوفة فقط، بل كل ما يتعلق برغبات المستقبل

أما "ماثيس" (Mathis) "كوتون" و "سيشراست" (1970) ( Cotton And Sechrest ) فقد عرفوا الطموح كونه درجة الأداة التي يتوقعها الشخص من نفسه في حالة معينة. (Kondru Subba Rao, Digumarti Bhaskara, 2007,p:63)

يرتبط مستوى الطموح كذلك بالجانب النفسي الداخلي للفرد ولا يقتصر على الأداء.

و الطموح في معجم التربية (1973) يشير إلى هدف أو نوعية الأداء المرغوب فيه بواسطة فرد أو مجموعة في نشاط محدد.

ويعرف في معجم علم النفس (1977) بالتطلع للوصول إلى هدف أو انجاز معين.

أما "جولدنسون" (1984) فقد ذهب إلى أنه: استخدم الفرد لذلك المعيار عند وضعه لأهداف ذات مغزى.

ويضيف "كورسيني"(1987) بأن مستوى الطموح قوة دافعة للأشخاص يتم اكتسابها من خلال البيئة ،و يتم قياسها بالفرق بين المستوى الذي وصل إليه الفرد و المستوى الذي كان يرغب في الوصول إليه .

ويعرفه كمال دسوقي (1988)بالمعيار أو الإطار المرجعي الذي يتحدد في إطاره خبرات الفرد و تقديره لذاته ، و شعوره بالنجاح أو الفشل أو بلوغ ما يتوقعه لنفسه ، عن طريق قياس ما حققه الفرد مما كان يصبوا إليه .

و يصفه إبراهيم عطية (1995) بأنه مدي قدرة الفرد على وضع و تخطيط أهدافه ، في جوانب حياته المختلفة ،و محاولة الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف متخطيا كل الصعوبات بما يتفق و التكوين النفسي للفرد و إطاره المرجعي و تبعا لإمكانيات الفرد و خبراته السابقة التي مر به .

(محمد النوبي محمد على،2010،ص:53،54)

من خلال هذه التعاريف يتضح أن لمستوى الطموح عدة نواح يرتب بها والتي يجب للباحث أن يتنبه إليها ولا يغفل أبعادها خصوصا أثناء قياس السمة.

## تعريف الطموح الأكاديمي:

يعرف مستوى الطموح الأكاديمي كونه:الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها ويتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد، أو البيئة المحيطة به.

وهو الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في مجال ما يتطلع إليه ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بهما.(نفين عبد الرحمانالمصري،2011،ص:8)

## 2. طبيعة مستوى الطموح:

يتحدد الفهم الصحيح لمستوى الطموح من خلال فهم طبيعة تكوينه وهو لا يعدوا أن يكون أحد النقاط التالية:

### 1.2- مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا.

و يفهم من ذلك أن لبعض الناس الميل إلى تحديد أهدافهم تحديدا متسما إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض و مناقشة هذه الفكرة تدفعنا إلى البحث في طبيعة الطموح من حيث الوراثة والاكتساب إلا أم هذه الفكرة لم تعد محل بحث، فلإنسان لا يعيش في معزل عن بيئته وعليه فالطموح موضوع مرتبط بتكوين الفرد و تدريبه وعوامل تنشئته.

### 2.2- مستوى الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير وتقويم المواقف.

إذ يتكون من عاملين أساسين:

الأول: التجارب الشخصية من نجاح وفشل، والذي يشكل خلفية للفرد في مواجهة المواقف.

الثاني:أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح.

### 3.2- مستوى الطموح باعتباره سمة.

وهنا لم يعثر في التراث النظري خصوصا الأجنبي ما يدلل على أنه سمه فهو أقرب ما يكون لاتسامه بالقدرة، فالسمة استعداد عام أو نزعة عامة تكبح سلوك الفرد وتلونه وتعيين نوعه وكيفيته.

(كاميليا عبد الفتاح،1984،ص:12،13)

## 3. مستوى الطموح بين الأنا والأداء:

يمكن الحصول على نظرة واضحة لمنظمة الأنا والأداء، من خلال مراقبة مدى أخذ الأفراد في اعتبارهم أداء الماضي في تحديد مستوى الطموح نحو الأداء المستقبلي.

فالأطفال الذين لديهم قدر كافي من الثقة بالنفس (الأطفال الناجحين أكاديميا ) استجابتهم للضغوط الثقافية، لتحقيق التطلعات إلى أعلى مستوى يكون إلى حد ما، من مستوى الأداء المسبق. ومع ذلك ، نظرا لأنه لم يكن لديهم طموح "الأنا التعويضية" العالية ، فإنها لا تستجيب خارج نطاق قدرة الأداء الحالي ، ولا تتشبث بشكل صارم لهذه التطلعات العالية بعد فشل التجربة في وقت لاحق. في هذه الطريق، فإنها تميل إلى التقليل من مشاعر الفشل، وعليه يرتبط وجود تباين واضح بين الطموح ومستويات الأداء.

أما مع الأفراد قليلو احترام الذات نسبيا، من ناحية أخرى، يتم بالإكراه بواسطة الطموح الأنا العالية الخاصة بهم، في الحفاظ على مستويات عالية من الطموح بعناد، رغم الاعتبارات الواقعية المعاكسة ذلك. وجد أن الاستسلام لطموح العالي أكثر صدمة من المشاعر الفورية المرافقة لفشل الأداء الذي هو دون مستوى الطموح ، وكذلك فإن مجرد الحفاظ على مستوى عال من الطموح، يعد مصدرا لتعزيز الأنا. إذا كان من الممكن أن ينجح في التحرر من الغرور في تلك المهمة، ومع ذلك، فإنها تميل إلى مستويات الأداء تطمح إلى الأقل غير واقعي أنها الممكن أن تتجاوزه دائما، وبالتالي ، على الأقل تجنيب أنفسهم فشل التجربة المباشرة . على المدى الطويل ، إلا أنها فشلت في تحقيق أي إما الاعتراف الاجتماعي أو أي مشاعر حقيقية من احترام الذات والاستسلام في نهاية المطاف إما إلى القلق العصابي المزمن أو الحاد.

دعما للتفسير أعلاه من سلوك مستوى الطموح هي النتائج التالية:

- إن الأولاد امتلاك مكانة مستمدة أقل من الفتيات، يميلون عموما إلى تحديد مستويات أعلى من الطموح، وهم أيضا أكثر استعدادا لتحمل المخاطر.

- الأطفال المعاقين أو الصم، الذين لديهم حاجة اجتماعية يفترض وجود أنا التعويضية أكبر للحصول على مركز خارجي عالي ، والأطفال الأمريكيين من أصل أفريقي الذين يفشلون بشكل مزمن تبعا للوضع الاجتماعي و الاقتصادي المتدني ، والأطفال الذين

يفشلون بشكل مزمن في المدرسة يميلون أكثر من مجموعات المراقبة في التطلع غير الواقعي يتجاوز مستوى الأداء الحالي.

- و الأطفال أو المراهقين الذين يحتاج إلى إظهار الهيبة، و الذين طموحاتهم غير واقعية يميلون إلى الالتزام بعناد على مستويات عالية من الطموح في مواجهة خبرة الفشل المستمر.

(David Paul Ausube,1996, p :48,49)

ويفترض "لوين" (1926) أن العلاقة بين مستوى الطموح لمستوى الأداء في الماضي في أي وقت، يعتمد في المقام الأول على القوة النسبية لكل من الاحتياجات التالية:

1 - الحاجة للحفاظ على مستوى الطموح في أعلى مستوى ممكن، بغض النظر عن مستوى الأداء.

2 - الحاجة إلى جعل مستوى الطموح تقارب مستوى الأداء في المستقبل في أقرب وقت ممكن.

3 - الحاجة إلى فهم أسباب الفشل ، حيث يتم تعريف الفشل باعتباره مستوى الأداء دون مستوى الطموح، بغض النظر عن الخير المطلق وهذه الحاجة يميل إلى دفع مستوى الطموح دون مستوى الأداء في الماضي( Lava Rathalah,Digmarti Rao,Paturi Koteswara Rao,2003,p :23)

## 4.مظاهر مستوى الطموح:

لمستوى الطموح ثلاث مظاهر يبرز من خلالها وهي:

- **المظهر المعرفي:** ويتضمن إدراك الشخص واعتقاده في صحة ما يراه صوابا وما يراه خطأ كما يتضمن مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن نفسه.

- **المظهر الوجداني:** ويتضمن مظهر الشخص وارتياحه، وسروره من أداء العمل معين وما يصيبه من مضايقة أو عدم تحقيق مستوى يحدده لنفسه.
- **المظهر السلوكي:** ويتضمن المجهود المبذول في تحقيق الأهداف من طرف الفرد. (محمد النوبي محمد علي،2010،ص:22)

## 5.نمو مستوى الطموح:

كشفت دراسة "ليفين" أن ظهور مستوى الطموح يكون في سنوات مبكرة، كرغبة الطفل في تخطي العقبات مثل الوقوف دون عون الكبار، أو المشي لوحدهن أو الجلوس على الكرسي وغيرها، ويعتبر"ليفين" دلك بروزا لمستوى الطموح، وبذلك يفرق بين الطموح والطموح المبدئي، وتسميه "فيلز" كذلك بالطموح المبدئي.

كما اعتبرت "فيلز" رغبة الطفل في عمل شيء دون مساعدة أحد خطوة لمرحلة النمو النهائي لمستوى الطموح ، وقد درست "فيلز" الأطفال من سن سنتين غلى ثلاث سنوات في دار الحضانة، فيما يتعلق ارتداء الملابس وخلعها واعتبرت أن نسبة الرفض المساعدة في هذه العملية مقياسا للطموح المبدئي، وقد وجدت ذلك عند سن السنتين.

وبعد ذلك دربت مجموعة منهم على ذلك العمل، ثم قارنت هذه المجموعة قبل التدريب وبعده مع مجموعة أخرى،فوجدت المجموعة المدربة أكثر مهارة في العمل قد زادت نسبة رفضها للمساعدة بالمقارنة مع غير المدربة.

كما اعتمدت في تجربة أخرى على المديح فوجدت أن المجموعة التي تلقت مديحا قد زاد استقلالها عن المجموعة الضابطة، كما ازدادت استقلالا عن المجموعة التي تلقت تدريب، وبذلك يرى "ليفين" إن التدريب والمديح لتشجيع السلوك المستقل قد يؤدي إلى الطموح المبدئي.

وفي دراسة أخرى استخدم "اندرسون" تجربة قذف الحلقات في العصي مع ثلاث مجموعات من الأطفال، ميز من خلالها أربعة مظاهر للسلوك كل منها يوضح مراحل مختلفة للنمو، يحدد على أساسها نضج مستوى الطموح :

1- **طريقة القذف:** فالطفل يضع الحلقة على العصا أو يقذفها من أعلى أو من مسافة معينة، ومن تتدرج مراحل النضج.

2- **إعادة قذف الحلقات:** فالحلقات التي أخطأت الهدف قد يعاد قذفها وقد لا يعاد، والثانية تعد أعلى نموا من سابقتها، كما يعيد قذفها بعد إتمام كل الحلقات وهي دلالة على نضج كاف.

3- **حجم الوحدات:** فبعض الأطفال يعتبر كل حلقة وحدة مستقلة والبعض الأخر يعتبرها سلسلة متكاملة ، وهي تمثل مرحلة أعلى من النمو.

4-**كمية الفشل:** إن العزم على المجازفة بالحلقة الخاطئة يعبر أيضا عن مرحلة أعلى من نمو سلوك مستوى الطموح.

ومن خلال هذه التجربة حدد أندرسون درجات النضج الهادف إذ تعد أعلى مرحلة هي الدرجة التاسعة، كما افترض أن مستوى الطموح يبدأ يف النضج من سن 8سنوات .

(كاميليا عبد الفتاح،1990،ص13-16)

## 5.العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

تتحكم في ظهور ونمو بل وتحقيق مستوى طموح الفرد مجموعة من العوامل بعضها يعود للفرد نفسه والآخر يعود إلى عالميه الخارجي أي البيئة ولعل أهمها:

- **العوامل الاجتماعية والثقافية :**

يتطلب فهم مستوى الطموح النظر في تأثير الخلفية الثقافية والاجتماعية " اقزالونا " ( 1940) (Exalona) وجدت التجارب المتطابقة بأن الألمان يميلون لإظهار الانخفاض مستوى الطموح بعد الفشل منه عند الأمريكان، كما أفاد "هرتزمان " (1940) (Hertzman) في دراسة له أن تحول متوسط الفرد المراهق باتجاه متوسط درجات مجموعته.

في حين تبين وجود أثر للحالة الاقتصادية والاجتماعية فقد وجد "قولد"(1941) (Gould) أن متوسط درجة التباين يميل إلا أن يكون أعلى لدى الأفراد مقارنة مع أدنى مرجعية اجتماعية اقتصادية، منه عند تلك التي تشمل أفضل درجة.

أما "باندي" (1973) (pandey) فقد أفرزت دراسته للتركيبة الاجتماعية و الطموح الدراسي بذهاب الشباب للكلية، على عدم وجدود فروق جديرة للملاحظة عند المقارنة بكل من عامل : الاختلال ،الدخل ، الوالدية ، و الطائفة.

كما أن دراسات من ردود أفعال الأطفال حول "النجاح وأسباب الفشل، وان تكون حالات تعاونية وتنافسية مع السلوك" يشير إلى وجود مستوى طموح أعلى (على سبيل المثال اختيار تكرار مهمة لم تنته، في تفضيل لإنهاء المهمة أو محاولة التفوق، لا تظهر إلا إذا توفر وعي الطفل الذاتي الذي يتأثر أدائه الفردي مع القيم الاجتماعية، هذه الدراسات دعمت من قبل كل "فاجيانز" ( fajeins)،" اورفلغ" (erfolg)، "اسديرو" (ausdaure)، (1933). "غروسنزويغ" (1933) (roseuzueig)، "كرينبرغ" (1932) (greenbleg)، "ماي" "دود" (1937)(May and Dod)،"مورك"(1974)(Mork).

- **الجنس:**

أثار الاهتمام أُنجاز دراستين مستقلتين من طرف "فرانك" (1936) (Frank) وكل من "اندرسون" و "براندت" (1939) (Anderson and Brandt) متعلقتان بالفروق بين

الجنسين، المرتبط بمستوى الطموح، و أظهرت النتائج أن الإناث تظهر انخفاض عن الذكور ، كما وجدت "الشاح" و آخرون " (1971) (Shah et al) أن حجم تأثير استقلال كل من الوضع الاجتماعي و الاقتصادي، و الأداء الأكاديمي على الطموح التعليمية كالإناث اكبر من الذكور ، كما وجدت "مارتنيز" (1972)(Martiniz)في دراسة لها أن الإناث كانت أكثر طموحا مقارنة مع نظرائهم الذكور.

(VED PRA KASH, 1987, p:26,27)

أصبحت الدراسات مختلفة النتائج في الفصل فيما يخص الاختلاف المتعلق بالفروق بين الجنسين ذو العلاقة بمستوى الطموح و ذلك كون تداخل العوامل في التأثير على مستوى الطموح كالبيئة و قدرات الفرد، و غيرها .

كما أحصت "آمال عبد السميع ملجي باظة" تسعة عشر عاملا مؤثرا في طموح الفرد وهي:

- القدرة على التعلم وأسلوب حل المشكلات كمهارة.
- الذكاءات السبع المعروفة.
- النضج المعرفي والانفعالي والضبط الذاتي للفرد والقدرة على التحدي.
- الميول والاهتمامات والاتجاهات لدى الفرد.
- المنافسة مع الآخرين ومع الذات.
- المؤثرات الحضارية والثقافية المحيطة بالفرد.
- الميول الكمالية والنظرة المستقبلية.
- النمط السلوكي البارز للفرد مثل (أ) ، (ب) ، (ج) .
- أسلوب الثواب والعقاب.
- الإقدام على المخاطرة لدى الفرد Risk Taking .
- الخبرة لدى الفرد من حيث مواجهة النجاح والفشل.

- القدرة على التعامل مع الضغوط.
- مستوى الأداء والتحصيل الدراسي.
- مستوى التمتع بالصحة النفسية(النفسية- الجسمية- الاجتماعية).
- مستوى الرضا الذاتي.
- ممارسة الفرد لميكانيزم التعويض.
- تأثير الإعاقة وتحديها.
- جودة الحياة أو أسلوب الحياة ومعنى الحياة لدى الفرد.
- القدرة على صنع القرار. (أمال عبد السميع ملجي باظة،2004،ص:6)

## 7. النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعتبر التجارب السابقة أهم المحاولات في طريق تفسير مستوى الطموح والذي يسعى الباحثون إلى تمكنين من تعليل سلوكات وردود الأفعال في المواقف المختلفة التي تستدعي استجابات ملائمة وعليه كانت أبرز الاتجاهات المفسرة لمستوى الطموح والتي نوجزها فيما يلي:

### 1) نظرية "ماك دوجل"(Mcdougall Theory):

يشير"وليام ماك دوجل" لحقيقة القصد في السلوك الإنساني من حيث البحث عن الهدف والسعي نحوه، والنشاط القصدي يعني النشاط العقي بإدراك موقف التنبؤ بالنتائج الحادثة والسعي نحو تحقيق هدف مع وجود شعور بالارتياح لبلوغ هذا الهدف المتوقع بغية الوصول لتحقيق الذات، إذ هذا الهدف يكون متوقعا بناء على عملية غائبة تدفع الفرد نحو بلوغ ذلك الهدف من خلال المنافسة نحو تحقيق الذات، وعليه يتفق"ماكدوجل" مع أدلر في كون أهداف الفرد وتطلعاته هي الموجهة لسلوكه الراهن، ولذلك يصر "ماكدوجل" على حقيقة القصد السيكولوجي في البحث عن تحقيق الهدف وإدراكه.

(محمد النوبي محمد علي،2010،ص:69،70)

**2) نظرية القيمة الذاتية للهدف:(Rsultant Valence Theory).**

قدمت "اسكالونا" (1940) نظرية القيمة الذاتية للهدف، والتي درست بعدها من طرف "فيستنجر" ، لدخل عليها "جولدن" و"ليفين" تعديلات حيث ربطة بفكرة الإطارات المرجعية على نطاق واسع.

وترى "اسكالونا" أنه على ساس القيمة الذاتية للهدف يتحدد الاختيار، وهذا الأخير لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية فقط، لكن يضاف إليه احتمالات النجاح والفشل المتوقعة.

والفرد يضع توقعاته بناء على حدود منطقة قدراته، هذه النظرية تحاول تفسير ثلاث حقائق:

1. هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.
2. كما أن لديهم ميلا إلى جعل حدود معينة يصل إليها مستوى طموحهم.
3. الميل إلى وضع مستوى الطموح في المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا لمستوى طموحهم.

وبحسب "اسكالونا" فالناس يختلفون فيما يخص هذا الميل الذي يتحكم فيهم لتجنب الفشل أو تحقيق النجاح، فالبعض يسيطر عليه الخوف الشديد من الفشل، وهو ما ينزل من القيمة الذاتية للهدف، وبحسب "اسكالونا" توجد ثمان عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح أو الفشل وهي:

- ✓ الخبرة السابقة.
- ✓ بناء هدف النشاط.
- ✓ الرغبة والخوف والتوقع.
- ✓ المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل: وتتمثل في مستويات الجماعة، والتحصيل السابق.

- ✓ الواقعية.
- ✓ الاستعداد للمخاطرة.
- ✓ وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل.

**3) نظرية "فستنجر":**

ناقش "فستنجر" موضوع مستوى الطموح بكونه أحسن مقاييس الشخصية في مواقف الاستجابة، معتمدا على مفاهيم نظرية المجال فهو يرى أن تقييم صورة الذات تتم في إطار الفرد المرجعي وهذا بذوره معتمد على علاقته بالجماعات، ذات المثالية، النجاح الشخصي أو الفشل ومفهومه لما هو ممكن، ومن المرجح أن حاجة الفرد إلى أن ينسب النجاح إلى صورة الذات، تدفعه إلى تحديد هدف أعلى من أدائه.

وقد أثار "فستنجر" بعض الشك حول تفسير درجات الطموح، فشخص الواحد لا يظهر نفس الدرجات في عدة اختبارات بناء على نتيجة بحث "جولد" حين لم يجد ارتباطا بين اختباراته.

(كاميليا عبد الفتاح،1984،ص:51،56)

**4) تفسير"شريف" و"شريف":**

وقد اعتمد الباحثات الكثير من مفاهيم نظرية المجال، إذ اهتما خصوصا بفكرة الإطار المرجعي، وعليه الأحكام تختلف تبع لمحددات أو المقررات الموجودة في الإطار المرجعي.

وبالرغم أن خبرات النجاح أو الفشل هي الأساس في التأثير على مستوى الطموح إلا أنه لا يمكن إغفال البيئة الاجتماعية، وأهمية الإطار المرجعي تكمن غالبا في تمثل الفرد للمعايير والقيم والمستويات التي يعيشها في حضارته ومعرفة الشخص لتحصيل الجماعة أمر يحدد مستوى طموحه وقدرته على العمل.

وقد تفق كل من "فولكمان"و"تشايمان" مع "شريف"و"شريف" في اعتبار الإطار المرجعي هو المحدد والأساس لمستوى الطموح، و من كل هذا مستوى الطموح يعد سلوكا موقفيا.

(نفس المرجع،1984،ص:56)

**5) تفسير "ايزنك":**

بينت دراسة" ايزنك" للتفرقة بين العصابيين والهستيريين من جهة والأسوياء من جهة أخرى بالنسبة لمستوى الطموح في معاملات الاختلاف السابقة الذكر.

وقد فسر "ايزنك" هذا الاختلاف على ضوء نظرية التحليل النفسي معتمدا على تفسير "فلوجل" فقال أنه في عالم المثل يتوقف الكثير على ما نسميه الذات الحقيقية والذات المثالية، فبالإحساس بوجود فجوة واسعة بين الواقع والمثل الأعلى، فإننا نشعر بعدم الارتياح والإثم والنقص، وهنا نجد دليلا لرأي "آدلر" في الرغبة الواسعة للعلو وفي نفس الوقت تبريرا لنظرية فريد بخصوص النرجسية الثانوية المرتبطة بالذات المثالية وليس بالذات الحقيقية .

ومن هنا جاء نقد "ايزنك" كونه اعتمد مفاهيم التحليل النفسي ولم يعطي الأسس الدينامية وراءها، على خلاف "ليفين".

**6) تفسير "هيملوايت":**

بينت تجارب "هيلموايت" وجود فيق بين العصابيين والأسوياء في سلوك مستوى الطموح حيث بينت النتيجة أن الانحرافات المعيارية كانت أصغر في حالة المجموعة السوية.

وقد وجدت أيضا أن هناك ارتباطا إيجابيا مميزا بين درجات اختلاف الهدف والحكم للمجموعة السوية، بينما كان الارتباط سالبا في حالة العصابيين، وكان الفرق له دلالة كبيرة.

وعليه فسرت "هيملوايت" هذا الاختلاف كون الفرد يميل غلى وضع هدف له أمام وأعلى أي احتمال قد يحصل في المستقبل، كما أن مستوى طموحه ليس ببساطة تقديره الذهني ، بل تقدير مصبوغ بالرغبة في الإجادة، والذي يفسر على ضوء المجتمع الذي نعيش فيه.

ومن الواضح أن" هيملوايت" استندت في تسيرها على نظرية المجال من حيث النظام الاقتصادي للحضارة الغربية، والمبني على التنافس الذي يعمل على رفع مستوى الطموح لتحقيق حاجات الفرد، والذي قد لا يناسبه فيتعرض الفرد على أساسه للفشل فيحبط طموحهن وعليه تتأكد فكرة "ليفين" حول تأثيرات النجاح والفشل في تحديد مستوى الطموح مرتبطا بالتربية خلال الطفولة والمراهقة.

(كاميليا عبد الفتاح،1990،ص51-53)

## 8.قياس مستوى الطموح:

يهدف التعرف على مستويات الطموح الأكاديمي إلى القدرة على التنبؤ بمستقبل الأفراد خصوصا تلاميذ المدارس الثانوية، كونهم في سنوات مصيرية، وذلك لتقدم العون والإرشاد اللازمين بالنسبة لجميع المستويات الضعيفة أو المتوسطة أو العالية.

وقد برزت الكثير من الجهود البحثية في هذا المجال فكانت مجموعة من الأساليب لتحديد مستوى الطموح وهي كالأتي:

**الدراسات المعملية:**

وتستخدم هذه الطريقة لقياس الأهداف القريبة فقط ، حيث يعطى الفرد مهام معينة و يعرف الدرجة التي حصل عليها ، ثم يسأل عما يتوقعه في المحاولة الثانية، إذ قام بعض العلماء بهذا النوع من التجارب "كليفين" ،"سيرز" و "فستنجر" ، إذ أوضحت تجاربهم أن الفرد يخبر عما يطمح تحقيقه، والبعض يضعون أهدافهم أعلى مما عرفوه عن أدائهم السابق، في حين البعض الأخر يضع أهداف ملائمة لما سبق تحقيقه فتكون أهداف مرتفعة بعد النجاح، في حين تنخفض بعد الفشل.

كما أشار راجح إلى مغالاة البعض في تقدير نفسه والبعض الآخر يكون أكثر اعتدالا، كما أن مستوى الطموح ، غير ثابت، تارة ينخفض وأخرى يرتفع تبعا للغضروف، كما أن ميل مستوى الطموح إلى الارتفاع يعد الفشل أقوى من ميله إلى الانخفاض بعد الفشل.

ويؤخذ على هذا الأسلوب وجوب توافر شروط قد لا تتوفر في الحياة الواقعية

(غالب بن محمد على الشيخي،2009، ص:93،94)

**دراسة الآمال(القياس السيكومتري):**

ذكر "كوب" و"سترانج" أن قياس الطموح عند الأفراد عن طريق استبيان مفتوح على المفحوصين، بسؤال محدد وهو: ما هي الآمال التي تريد أن تقبل إليها في المستقبل؟

وهي مهمة لتحديد مؤشرات الشخصية التي يريد الفرد الوصول إليها القريبة والبعيدة، وهي تختلف من مرحلة لأخرى، ففي الطفولة نرتبط بالإنجاز الشخصي والقبول الاجتماعي؛ أما المراهقة فهي تركز على الأشياء ذات القيمة الثقافية والحضارية كالمكانة والمنزلة والشهرة والنجاح المالي. (نفس المرجع،2009، ص:94)؛ إذ أعدت العديد من المقاييس كمقياس"وورل" يتكون من خمسة أسئلة ومقياس"هللر"و"ميلر" (1971) الذي به ثمانية أسئلة لكل منها عشر خيارات يختار أحدها، أم على مستوى البحوث العربية،

فأشهر المقاييس مقياس "كامليا عبد الفتاح" الذي يتكون من 69 فقرة من سبعة أبعاد وهي: النظرة إلى الحياة، تحديد الأهداف، الاتجاه نحو التفوق، الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، الرضا والتسليم بوضعه الراهن، الميل نحو الكفاح، وأخيرا الإيمان بالحظ؛ ثم قام "السيد عبد العالي" ببعض التعديلات في هذا المقياس مضيفا إليه 16 فقرة.(عبد ربه علي شعبان،2010،ص:71)

بالإضافة إلى مقياس "أمال عبد السميع ملجي باظة" المكون من 52 فقرة تشتمل على مستوى الطموح المرتبط بالتحصيل الدراسي والعلاقات الشخصية مع الآخرين، وإمكانية تحقيق الفرد لأهدافه(أمال عبد السميع ملجي باظة، 2004 ص:7). وهو المقياس المعتمد في دراستنا الحالية بعد التعديل.

**دراسات تناولت المثاليات:**

أشارت "هيرلوك"(1974) أن دراسة الشخصية المثالية ذو أهمية في تحديد مستويات الطموح لدى الأفراد، وتدرس عن طريق سؤال الفرد عن الشخصية المثالية التي يتمنى أن يكون على شاكلتها، فمعرفة مثالية الطفل تنكت من التعرف على ما يأمل ،إلا أن الضرر الممكن هو قلة فرص الوصول وضعف الإمكانات قد ينجم عنه عدم تحقيق مستوى الطموح الفرد وإصابته بالإحباط واليأس. (غالب بن محمد علي الشيخي،2009ص:94،95)

## الخلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم العناصر التي ترتبط بمستوى الطموح الأكاديمي انطلاقا من أهم التعريفات لمستوى الطموح، وطبيعته وعلاقته بالأنا والأداء، وكذا أهم مظاهره، ومراحل نموه، وأهم العوامل المؤثرة فيه، وكذا النظريات المفسرة له وأخيرا قياسه.

إذ يتضح من خلال العناصر السابقة أن نمو مستوى الطموح مرهون بالسنوات الأولى للأفراد، وما يتلقونه من خبرات قساهم في نموه أو في تراجعه وذلك تبعا لخبرات النجاح والفشل إذ اتضح لنا ذلك في علاقة مستوى الطموح بآلية عمل الأنا وفي ضل الأداء المبذول من الفرد، كما أن له مظاهر تميزه وهي المظهر المعرفي المرتبط بذهن الشخص، والمظهر الوجداني الذي يظفي أحاسيس على التطلعات المستقبلية ، وأخيرا المظهر السلوكي وهو أبرز المظاهر.

كما أن من أهم العوامل المؤثرة في مستوى الطموح ما يرتبط بالعوامل الاجتماعية والثقافية، فضلا عن نوع الجنس، وغيرها كخبرات النجاح والفشل وما إلى ذلك.

وقد قدمت مجموعة من النظريات تفسيرا لمستوى الطموح تمايزت فيما بينها إلى أنها تعطي صورة واضحة لما يحدث في ذوات الأفراد، وبذلك ظهرت عدت طرق بغية قياس الجوانب المختلفة المرتبطة بهذا الموضوع الحساس والهام.

# الباب الثاني

## الجانب التطبيقي

**الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية.**

**الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج.**

**الفصل السادس: مناقشة النتائج.**

# الفصل الرابع:

# الإجراءات المنهجية

1- منهج الدراسة.
2- ميدان الدراسة.
3- مجتمع وعينة الدراسة.
4- أدوات جمع المعلومات.
5- الدراسة الأساسية.
6- الأساليب الإحصائية.

**تمهيد:**

تخضع كل البحوث العلمية إلى منهجية متبعة، يتبعها كل باحث بهدف الإجابة على تساؤلات بحثه، أو إثبات فرضياته أو نفيها، وبلوغا لذلك تحدد منهجية كل بحث جملة من الخطوات والمراحل التي لابد أن يمر من خلالها، والتي من أهمها معرفة ملائمة طبيعة الموضوع مع كل من: المنهج المتبع، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، الدراسة الأساسية، الأساليب الإحصائية، والتي سنفصل كلا منها وما يتعلق بهذا البحث.

## 1)منهج الدراسة:

يعرف المنهج اصطلاحا بكونه:«أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره، وتحليلها وعرضها، وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدارسة».(ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم،2000، ص:33)، وعليه لابد أن يمعن الباحث في اختيار الأسلوب الملائم لطبيعة الموضوع الذي يبحث فيه.

و لبحث العلاقة بين متغيرين نعتمد على المنهج الوصفي، والذي يعرف بكونه:«طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها، كميا عن طريق جمع معلومات مقننة، عن المشكلة وتصنيفها ولإخضاعها للدراسة الدقيقة».(عمار بوحوش،محمد محمود الذنيبات،2011،ص:139).ومنه سيظهر من خلال بحثنا والمصنف ضمن الدراسات الارتباطية أهم الخطوات التي تمر بها البحوث الوصفية.

## 2)وصف ميدان الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية ببعض الثانويات المتواجدة بتراب بعض الدوائر والبلديات المحيطة والقريبة من مدينة ورقلة وهي(أنظر الملحق رقم:01)، والواقعة ببعض البلديات القريبة من مركز الولاية، وهي: بلدية ورقلة، بلدية انقوسة، بلدية عين البيضاء، بلدية سيدي خويلد و بلدية حاسي مسعود؛ و بها 2900 تلميذ من غير المعيدين من إجمالي التلاميذ المسجلين ضمن قوائم السنة الثالثة ثانوي، يختلف توزيع عدد التلاميذ، كما تختلف التخصصات الموجودة بكل منها، وهي شعبة:الآداب والفلسفة، اللغات الأجنبية، العلوم التجريبية، الرياضيات، التسيير والاقتصاد الهندسة المدنية، الهندسة الكهربائية، الهندسة

الميكانيكية، هندسة الطرائق؛ كما يزاول الدراسة كلا الجنسين، موزعين على مختلف التخصصات.

كما تم اختيار ثانويات محل الدراسة بناء على الترخيص الممنوح من مديرية التربية، و التسهيلات المقدمة من طاقم المؤسسة، مع مراعاة طبيعة توزيع التخصصات وتواجد الأقسام النهائية بها.

## 3)مجتمع وعينة الدراسة:

### 1.3) مجتمع الدراسة:

قبل اختيار نوع المعاينة التي يلجأ إليها الباحث يحدد أولا مجتمع الدراسة من حيث الطبيعة والحجم، ليتم تعميم النتائج بطريقة صحيحة و موثوقة منهجيا، ويمثل مجتمع الدراسة:«جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة قيد الدراسة ».(ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم،2000،ص:137)؛ إذ يتكون مجتمع الدراسة الحالية من 2900 تلميذ من غير المعيدين موزعين بين الذكور والإناث، تتنوع تخصصاتهم بين الأدبية العلمية والتقنية، ضمن 20 ثانوية.

إذ يتوزع تلاميذ مجتمع الدراسة بحسب الشعب كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (1) يوضح توزيع عدد التلاميذ كل شعبة في مجتمع الدراسة**

| الشعبة(التخصص) | المجموع | ذكور | إناث |
|---|---|---|---|
| **الآداب و الفلسفة** | 872 | 210 | 662 |
| **اللغات الأجنبية** | 292 | 78 | 214 |
| **العلوم التجريبية** | 1275 | 495 | 780 |
| **التسيير والاقتصاد** | 402 | 192 | 210 |
| **الرياضيات** | 59 | 34 | 25 |
| **المجموع** | 2900 | 817 | 2083 |

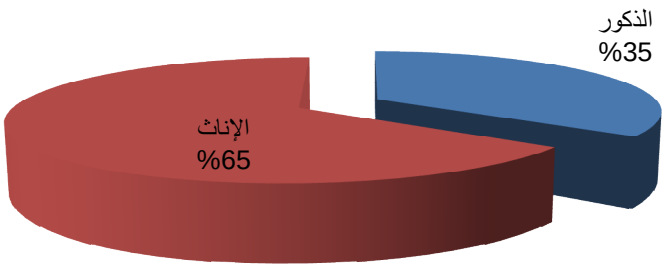
يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن أكبر شعبة من حيث عدد التلاميذ هي شعبة العلوم التجريبية، بينما شعبة الرياضيات تمثل اقل عدد في مجتمع الدراسة.

**2.3) عينة الدراسة:** تم اختيار العينة اعتمادا على طريقة المعاينة العشوائية الطبقية، بنسبة ممثلة لكل من متغير الجنس والتخصص في المجتمع الأصل وذلك تبعا لطبيعة البحث، إذ كانت خصائص مجتمع الدراسة كما يلي:

**جدول رقم (2) يوضح خصائص مجتمع الدراسة**

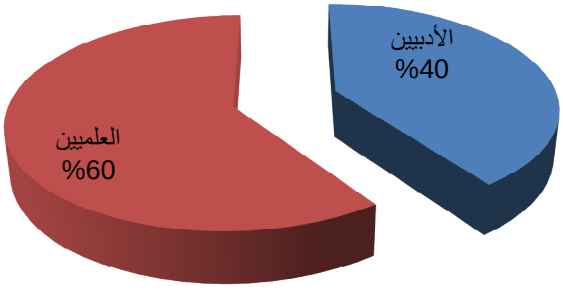
| التصنيف | العدد | المجموع | النسبة | |
|---|---|---|---|---|
| **الذكور** | 1009 | 2900 | %35 | %100 |
| **الإناث** | 1891 | | % 65 | |
| **الأدبيين** | 1164 | 2900 | %40 | % 100 |
| **العلميين** | 1736 | | %60 | |

يتضح من خلال الجدول رقم(02) ما يميز مجتمع الدراسة بين متغير نوع الجنس المقسوم بين الذكور والإناث؛ ومتغير نوع التخصص الدراسي والمتنوع بين الأدبيين والعلميين؛ والشكلين رقم(01) ، (02) يوضحان أكثر معالم توزيع العينة.




**شكل رقم(01) يوضح نسبة تمثيل الذكور والإناث في مجتمع الدراسة**

من خلال الشكل رقم(01) يتضح أن نوع الجنس في مجتمع الدراسة الحالية يمثل ما قدره 35 بالمئة من التلاميذ ذكور، أما الإناث فيمثلون 65 بالمئة من مجمل التلاميذ، أي أن أغلب تلاميذ العينة من الإناث.




**شكل رقم (02) يبين نسبة الأدبيين والعلميين في مجتمع الدراسة**

يوضح الشكل رقم(02) أن نوع التخصص الدراسي في مجتمع الدراسة الحالية يمثل بالنسبة للتلاميذ الأدبيين ما قدره 40 بالمئة من المجموع الكلي، أما ما يخص التلاميذ العلميين فيمثلون ما قدره 60 بالمئة في نفس المجتمع، أي أن غالبية تلاميذ العينة يدرسون ضمن تخصصات علمية.

أما عن حجم العينة فهو يمثل ما نسبته 12% من مجتمع الأصل أي359 استمارة من الاستمارات الموزعة على مختلف التخصصات من الجنسين، وذلك لضمان العدد الكافي في حالة عدم صلاحية أو ضياع بعض الاستبيانات؛ فبحسب ما ذكر حسن الملكاوي(1992) في كون عينة الملائمة للدراسات الوصفية تكون 20 بالمئة لأفراد مجتمع صغير نسبيا(بضع مئات)،10بالمئة لمجتمع كبير بضعة ألاف و5 بالمئة لمجتمع كبير جدا عشرات الآلاف.

كما ذكر "محمد عبيدات وآخرون" نقلاعن "أوما سكران"(Uma sekran) كون حجم العينة الذي يتراوح ما بين 30 و500 مفردة يعد ملائما لأغلب أنواع البحوث، كما لا يجب أن تقل العينة المختارة عن 30 مفردة في حال استخدام العينة الطبقية من المجتمع الأصل.(محمد عبيدات وآخرون،1999، ص:99)

ولتكون المعاينة ملائمة لخصائص الدراسة الحالية، تم اختيار نفس النسبة الممثلة في مجتمع الدراسة بالنسبة لنوع الجنس والتخصص الدراسي.

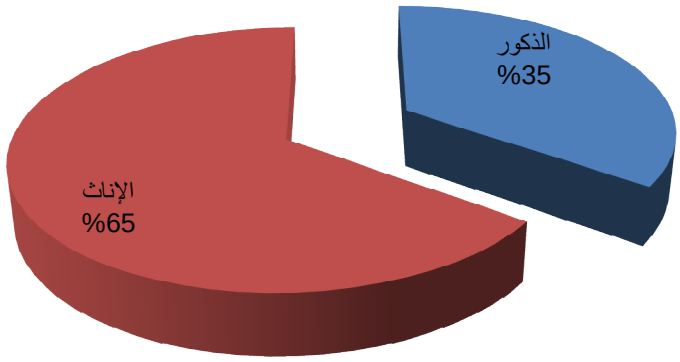
وعليه يمكن اختصار خصائص عينة الدراسة وفق الجداول التالية:

**1- توزيع عينة الدراسة حسب نوع الجنس :**

**جدول رقم(3) يعرض توزيع العينة حسب الجنس**

| الجنس | عدد التلاميذ | النسبة |
|---|---|---|
| ذكور | 125 | % 35 |
| إناث | 234 | % 65 |
| المجمـــــــوع | 359 | % 100 |

من خلال الجدول رقم (03) يتبين أن عينة الدراسة تمثل نسبة مطابقة مع مجتمع الدراسة فيما يخص نوع الجنس، إذ يمثل الذكور 35 بالمئة من تلاميذ العينة أي 125 تلميذ، في حين تمثل الإناث 65 بالمئة بعدد مقدر 234 وهي تمثل الأغلبية.ويمكن للشكل أدناه أن يبرز ذلك بوضوح.




**شكل رقم (03) يوضح نسبة تمثيل الذكور و الإناث في عينة الدراسة**

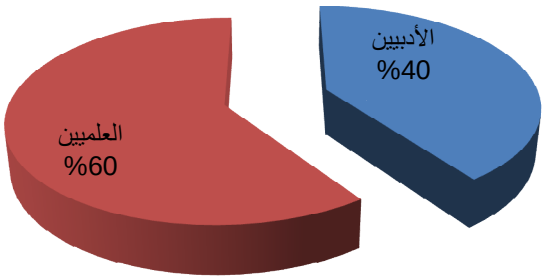
## 2 – توزيع عينة الدراسة حسب التخصص :

يختصر الجدول رقم(04) أدناه توزيع التلاميذ في عينة الدراسة وفق التخصص الدراسي.

**جدول رقم (04) يمثل توزيع تلاميذ العينة حسب التخصص**

| التخصص | | عدد التلاميذ | النسبة |
|---|---|---|---|
| **أدبي** | آداب و فلسفة | 144 | % 40 |
| | لغات أجنبية | | |
| **علمي** | علوم تجريبية | 215 | % 60 |
| | رياضيات | | |
| | تسيير و اقتصاد | | |
| **المجمـــــــــــــوع** | | **359** | **%100** |

يتوزع مجموع تلاميذ عينة الدراسة البالغ 359 تلميذ على الفرع الأدبي والفرع العلمي وذلك ليتوافق مع متطلبات البحث بخصوص المتغير الوسيطي "نوع التخصص" مما جعل تمثيل الأدبيين والعلمين على النحو المبين في الشكل رقم (04)




**شكل رقم(04) يوضح توزيع تلاميذ العينة وفق نوع التخصص الدراسي**

يتضح من خلال الشكل السابق رقم(04) أن نسبة الأدبيين في عينة الدراسة الحالية يقدر بـ 40 بالمئة في حين التلاميذ العلميين بلغ 60 بالمئة وهو مطابق لنسب مجتمع الدراسة.

## 4- أدوات جمع المعلومات:

إن الباحث الناجح يعتمد على حسن اختيار الأداة التي ينوي استعمالها في جمع معطيات بحثه وكذا خصائص كل أداة و ما يتلاءم معه من مواضيع فقد ذكرت "فاطمة عرض صابر و ميرقت على خفاجة " أنه يجب على الباحث الإلمام بالأدوات و الأساليب المختلفة لجمع بيانات بحثه و طبيعتها ، مزاياها و عيوبها، صدقها و ثباتها و على ما تستند ، كما عليه أن يكتسب المهارة في إعداد هذه الأدوات و استخدامها و تفسير بياناتها.( فاطمة عرض صابر و ميرقت على خفاجة، 2002، ص:115)

### 4-1 العينة الاستطلاعية :

تعد أولى خطوات البحث الميداني بعد إتمام الفصول النظرية إذ تمثل أهم عملية لضمان نجاعة أدوات البحث، وقد شملت العينة الاستطلاعية 40 تلميذ من تلامذة البكالوريا بأربع ثانويات وهي ثانوية محمد العيد آل خليفة و ثانوية المصالحة بدائرة ورقلة و كذا ثانوية سليمان محمد العيد وثانوية الجلالي اليابس من دائرة حاسي مسعود وذلك إتباعا بالخطوات المنهجية للبحث، وتهدف إلى التأكد من ملائمة أداتي البحث من خلال السلامة اللغوية و دراسة بعض الخصائص السيكومترية للاطمئنان إلى صدق وثبات الأداتين.

إذ اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على أداتين لجمع بيانات متغيري البحث وهي عبارة عن استبيانين الأول حول تفاعل الأقران و الثاني لقياس مستوى الطموح الأكاديمي إذ يعد الاستبيان أحد أهم أدوات جمع البيانات و الأكثر استعمالا لما له من مميزات، ويمكن التعرف على خطوات بناء وتعديل الأداتين من خلال الفقرات الموالية.

**3.4 أدوات الدراسة:** يتكون استبيان الدراسة من ثلاث أجزاء أساسية تمثلت في: تعليمات عامة ، أداة قياس تفاعل الأقران ، أداة قياس مستوى الطموح الأكاديمي و فيما يلي سنفصل كل جزء على حدا:

1- **التعليمات العامة :** موضحة في الورقة الأولى من الاستبيان مقسمة إلى :

أ – بيانات عامة :هي تخص كل من:

التخصص :( الشعبة ).

الجنس : ذكر / أنثى.

الوضعية في القسم : غير معيد/ معيد.

ب – تعليمات حول الاستبيان :

و الذي خصت كيفية الإجابة على فقرات الأداة من خلال اختيار البديل الملائم مع مثال توضيحي.

**2.2.4 الجزء الثاني : أداة تفاعل الأقران**

يخص هذا الجزء أداة قياس تفاعل الأقران بدءا من أسس بناءه و خصائصه السيكومترية و شكله النهائي.

**أ- بناء و وصف الأداة:**

اعتمد الباحث في بناء الأداة على التراث النظري الذي يخص التفاعل الاجتماعي لدى جماعات الأقران و كذا بالاطلاع على مجموعة من المقاييس لبعض الدراسات وهي كما يلي :

1) قائمة شبكة العلاقات الاجتماعية لـ "وندل فورمان"(1985)( Wendel furman ) المترجمة من طرف "سميحة محمد علي محمد عطية " المستعملة كأداة في رسالة ماجستير المعنونة بـ : إدراك الأطفال لشبكة علاقاتهم الاجتماعية 2001.

2) مقياس العلاقات الاجتماعية من إعداد " أحمد علي خلف أبو عبيد" في إطار الحصول على درجة الدكتوراه فلسفة في التربية تخصص مناهج الرياضيات و طرق تدريجها .

3) مقياس مظاهر العجز في التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد إعداد " عزة الغامدي "( 2003) و المستعمل من طرف خالد بن مساعد بن سعيد الزهراني في دراسة فاعلية استخدام برنامج سلوكي لخفض مظاهر العجز في التفاعل الاجتماعي لدى عينة من فئة التوحد البالغين.

4) مقياس العلاقات الاجتماعية "رداح الخطيب" و المعدل من طرف مؤيد عبد علي الطائي " حيدر عبد الرضا الخفاجي" في دراسة لواقع العلاقات الاجتماعية بين طلبة كلية التربية الرياضية في جامعتي بابل و القادسية (مؤيد 2006).

5) مقياس التفاعللات الإجتماعية للأطفال خارج البيت(الأطفال العاديون وذوو الاحتياجات الخاصة) إعداد عادل عبد الله محمد(2003).

**ب- بعض الخصائص السيكومترية للأداة :**

إن الأداة الجيدة هي التي تتمتع بمعامل صدق و ثبات عاليين وعليه خضعت أداة قياس التفاعل بين الأقران لحساب معاملي الصدق و الثبات و فيما يلي تفصيل لذلك.

1- **الصدق**: يقصد بالصدق: « مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه»(مقدم عبد الحفيظ.2011.ص: 146)

**1.1 صدق المحكمين :**

عرض المقياس على تسع أساتذة للتحكيم و الذي خص الجوانب التالية:

أ – انتماء الفقرة للبعد.

ب – السلامة اللغوية للفقرات.

ج - القدرة على قياس.

د – مدى ملائمة البدائل.

هـ – ملائمة عدد الفقرات.

و – ملاحظات أخرى.

وذلك بغرض تحكيم (52) فقرة من إعداد الباحث و بعد جمع استمارات التحكيم تم إجراء تعديلات و التي كانت أهمها كما يلي :

**1.من حيث عدد البنود :**

- ✓تم تخفيض عدد البنود في البعد الأول من 20 فقرة إلى 13 فقرة و ذلك لتداخل بعض البنود و عدم و وضوح مفرداتها و تكرار معاني أخرى .
- ✓حذف بند من البعد الثاني لعدم موافقته بعض المحكمين على صحته.

2.إعادة صياغة فقرات بعض البنود و الصياغة كما هي موضحة في الجدول رقم (05).

**جدول رقم (05) يوضح إعادة صياغة بعض فقرات مقياس تفاعل الأقران.**

| الرقم | الكلمة أو العبارة قبل التحكيم | الكلمة أو العبارة بعد التحكيم |
|---|---|---|
| 01 | أسر بتقديم العون لرفقائي في إتمام واجباتهم | يسعدني تقديم العون لرفقائي في إتمام واجباتهم |
| 02 | أحافظ على هدوئي في تعاملي مع رفاقي في القسم | أحافظ على هدوئي في تعاملي مع زملائي |
| 03 | أقدم شكري لرفقائي على ما يبدو منهم اتجاه مسيرتي الدراسة | أشكر رفاقي على دعمهم لي فيما يخص دراستي |
| 04 | أعتذر عما يبدر مني لرفقائي في جميع النشاطات الدراسة | أعتذر لرفاقي عما يبدر مني في حقهم |
| 05 | القسم – المدرسة | الثانوية |
| 06 | أمتثل لما يمليه علي رفقاء الدراسة | أحرص على الالتزام بما يمليه على رفقائي |
| 07 | يحتكم إلي رفاقي فيما يحدث بينهم | يرجع إلي رفاقي في حل نزاعاتهم |

و بعد الالتزام بملاحظات الأساتذة المحكمين و التي خصت أغلبها استعمال المرادفات و الصياغة اللغوية رتبت فقرات المقياس ترتيبا منتظما، مع احترام توزيع الأبعاد ليصبح الشكل النهائي للأداة 43 بند موزعة على أربعة أبعاد وهي:

البعد الأول: وهو بعد **الكفاءة الاجتماعية**، به 13 فقرة وهي:1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33، 37، 40، 41، 42.

البعد الثاني: وهو بعد **وحدة الجماعة** ويتكون من 10 فقرات: وهي: 2، 6، 10، 14،18،22، 26، 30، 34، 38.

البعد الثالث: وهو بعد **الأدوار الاجتماعية** ويتألف من 10 فقرات وهي:3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 39.

البعد الرابع: وهو بعد **التغذية الراجعة من الأقران** و به 10 فقرات وهي:4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36، 43.

جاءت أغلب الفقرات بصياغة ايجابية أما الفقرات ذات الصياغة السلبية في الأداة فهي: 14، 16،20، 24، 26، 27، 28، 32، 36، 39، 43.

علما أن الفقرات الإيجابية تأخذ معاملات التصحيح التالية:

- ✓ أبدا: 01 .
- ✓ نادرا: 02 .
- ✓ أحيانا:03 .
- ✓ كثيرا: 04 .
- ✓ دائما: 05.

أما الفقرات السلبية فتأخذ عكس ذلك؛ وبذلك تصبح الأداة جاهزة لقياس الصدق والثبات بالأساليب الإحصائية الملائمة.

**2.1 – صدق الاتساق الداخلي:**

بغية التأكد من درجات الصدق الإحصائي تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من 40 تلميذ من الأقسام النهائية ببعض ثانويات وهي ثانوية محمد العيد آل خليفة و ثانوية المصالحة بدائرة ورقلة و كذا ثانوية سليمان محمد العيد من دائرة حاسي مسعود ، إذ يمثل هذا النوع من الصدق أشهر أنواع الصدق و فيه يتم : «دراسة معامل الارتباط بين كل سؤال من أسئلة الاختبار و الدرجة الكلية فيه» ( مقدم عبد الحفيظ 2011، ص: 150) والجدول رقم (06) يمثل معامل الارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس تم حسابه بواسطة برنامج SPSS نسخة 19.

## جدول رقم(06) يمثل صدق الاتساق الداخلي للبنود في أداة قياس تفاعل الأقران

| رقم العبارة | معامل الارتباط | الدلالة | رقم العبارة | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **01** | 0.3 | غير دال | **23** | **0.604 | دال |
| **02** | **0.584 | دال | **24** | *0.378 | دال |
| **03** | *0.38 | دال | **25** | **0.430 | دال |
| **04** | *0.319 | دال | **26** | **0.746 | دال |
| **05** | 0.259 | غير دال | **27** | **0.580 | دال |
| **06** | 0.294 | غير دال | **28** | **0.442 | دال |
| **07** | **0.446 | دال | **29** | 0.31 | غير دال |
| **08** | *0.371 | دال | **30** | **0.571 | دال |
| **09** | **0.573 | دال | **31** | **0.629 | دال |
| **10** | **0.665 | دال | **32** | **0.470 | دال |
| **11** | **0.427 | دال | **33** | 0.300 | غير دال |
| **12** | 0.149 | غير دال | **34** | **0.496 | دال |
| **13** | **0.626 | دال | **35** | **0.770 | دال |
| **14** | 0.204 | غير دال | **36** | **0.556 | دال |
| **15** | **0.581 | دال | **37** | *0.379 | دال |
| **16** | 0.282 | غير دال | **38** | **0.626 | دال |
| **17** | **0.482 | دال | **39** | **0.657 | دال |
| **18** | **0.471 | دال | **40** | **0.498 | دال |
| **19** | 0.247 | غير دال | **41** | **0.488 | دال |
| **20** | 0.256 | غير دال | **42** | **0.431 | دال |
| **21** | **0.649 | دال | **43** | -0.98 | غير دال |
| **22** | **0.687 | دال | | | |

حيث: **دال عند 0.01 ، * دال عند 0.05

وعليه ووفقا للجدول السابق نستبعد كل من البنود رقم:1، 5، 6، 12، 14، 16، 19، 20 29، 33 ،43؛ وهي بنود التي ليس لها دلالة عند 0.01 و عند 0.05، في عينة ن=40.

مما يجعل الأداة مكونة من 32 بند: 9 بنود في البعد الأول، 8 بنود في البعد الثاني 9 بنود في البعد الثالث، 6 بنود في البعد الرابع.

**3.1- الثبات:**

و يقصد بثبات الاختبار : « أنه يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (نفس الظروف ) » ( فاطمة و ميرفت 2002 ص: 165) و عليه تم حساب الثبات بطريقتين :

**- الثبات بطريقة التجزئة النصفية :**

بعد حساب الثبات وفق طريفة التجزئة النصفية وجدنا أن سبيرمان براون ( المعدل ) يساوي ( 0.89) و عليه فالاختبار ثابت.

**- الثبات عن طريق الاتساق الداخلي ( ألفا كرونباخ )**

بعد حساب معامل ألفا كرونباخ و الذي كان يساوي (0.92) الأمر الذي يؤكد ثبات الأداة.

من خلال الخصائص السيكومترية لأداة تفاعل الأقران يتضح أن الأداة صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية.

وعليه تصبح أداة قياس تفاعل الأقران متكونة من 32 فقرة موزعة على أربعة أبعاد كما يلي:

البعد الأول: بعد **الكفاءة الاجتماعية** وهو يتكون من 9 بنود وهي رقم: 9 ، 13 ، 17 ، 21 ، 25 ، 37 ، 40،41 ،42.

البعد الثاني: وهو بعد **وحدة الجماعة** وهو يتكون من 8 بنود وهي رقم:2، 10، 18، 22، 26، 30، 34، 38.

البعد الثالث: وهو بعد **الأدوار الاجتماعية** ومكون من 9 فقرات وهي: 3، 7، 11، 15، 23، 27، 31، 35 ،39.

البعد الرابع: وهو بعد **التغذية الراجعة من الأقران** و به 6 فقرات وهي: 4، 8، 24 ،28، 32، 36.

**الجزء الثالث : أداة مستوى الطموح الأكاديمي .**

- وصف الأداة الأصلية: بالنسبة للأداة الثانية و هي مقياس مستوى الطموح الأكاديمي تم تكييف مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين و الشباب ( أمال عبد السميع مليجي باظة 2004) يتكون المقياس الأصلي من (52) بندا تفصل مستوى الطموح المتعلق بالتحصيل الدراسي و العلاقات الشخصية مع الآخرين و تحقيق الفرد لأهدافه له 5 خمس درجات إجابة (0-5) بعد التطبيق على ( 140) طالبا و ( 315) طالبة من طلاب كلية التربية بكفر الشيخ ( مصر ) إذ تم حساب الصدق عن طريق :

أ – صدق المحكمين

ب – الصدق التمييزي: باستخدام المجموعات المتباينة حيث كانت قيمة ت المحسوبة في مجموعة الطلاب (8) دالة عند 0.01 و (8.2) في مجموعة الطلبة دالة عند 0.01.

ج- الثبات: أما ثبات المقياس فقد حسب عن طريق إعادة التطبيق على 50 طالب و 50 طالبة بعد 20 يوم من التطبيق الأول إذ وصل معامل الثبات لدى مجموعة الطلبة(0.79) أما عند مجموعة الطالبات فكان (0.81).

و بعد إجراء مجموعة من التعديلات على المقياس ليتلاءم مع طبيعة الدراسة الحالية تم بحث الخصائص السيكومترية للأداة للتأكد من صدق و ثبات المقياس.

**1 – الصدق:**

1.1 **صدق المحكمين:** بعد عرض التعديلات على المقياس أجمع أغلب الأساتذة المحكمين على ملائمة الأداة مع بعض التعديلات اللغوية إلا فيما يخص البنود: 27، 42، 49، كما تم حذف البند رقم (28) لتكرر معناه في البند رقم (9).

إذ يبين الجدول رقم(07) أهم التعديلات:

**جدول رقم(07) يوضح إعادة صياغة بعض فقرات مقياس مستوى الطموح الأكاديمي**

| رقم العبارة | العبارة قبل التعديل | العبارة بعد التعديل |
|---|---|---|
| **27** | أمتلك مرونة في مقابلة الشدائد تجعلني قادرا على الأداء المتميز | أمتلك مرونة في مواجهة الصعوبات |
| **42** | قدرتي على التعبير عن انفعالاتي | قدرتي على التعبير عن انفعالاتي تزداد بتحقيقي لطموحاتي |
| **49** | يدفعني ثناء المحيطين بي إلى التفوق الدراسي | مدح المحيطين بي يدفعني إلى التفوق الدراسي |

**2.1.1 صدق الاتساق الداخلي:**

بعد حساب صدق الاتساق الداخلي بواسطة برنامج (SPSS19) تم التوصل إلى صدق كل فقرة كما هو موضح في الجدول الوالي رقم (07).

جدول رقم (08) يبين صدق الاتساق الداخلي للفقرات في أداة قياس مستوى الطموح الأكاديمي

| رقم العبارة | معامل الارتباط | الدلالة | رقم العبارة | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | *0.380 | دال | 27 | 0.000 | غير دال |
| 02 | **0.526 | دال | 28 | *0.391 | دال |
| 03 | **0.477 | دال | 29 | 0.292 | غير دال |
| 04 | **0.598 | دال | 30 | *0.358 | دال |
| 05 | **0.675 | دال | 31 | 0.263 | غير دال |
| 06 | *0.363 | دال | 32 | **0.480 | دال |
| 07 | **0.667 | دال | 33 | **0.493 | دال |
| 08 | 0.013 | غير دال | 34 | **0.474 | دال |
| 09 | *0.382 | دال | 35 | 0.181 | غير دال |
| 10 | **0.665 | دال | 36 | 0.270 | غير دال |
| 11 | **0.553 | دال | 37 | **0.603 | دال |
| 12 | **0.595 | دال | 38 | **0.461 | دال |
| 13 | **0.631 | دال | 39 | 0.252 | غير دال |
| 14 | **0.527 | دال | 40 | **0.556 | دال |
| 15 | **0.446 | دال | 41 | **0.465 | دال |
| 16 | *0.394 | دال | 42 | **0.591 | دال |
| 17 | **0.545 | دال | 43 | **0.443 | دال |
| 18 | 0.045 | غير دال | 44 | **0.438 | دال |
| 19 | **0.522 | دال | 45 | 0.260 | غير دال |
| 20 | **0.573 | دال | 46 | **0.516 | دال |
| 21 | *0.356 | دال | 47 | **0.468 | دال |
| 22 | 0.072 | غير دال | 48 | **0.688 | دال |
| 23 | 0.0243 | غير دال | 49 | *0.319 | دال |
| 24 | **0.701 | دال | 50 | *0.328 | دال |
| 25 | **0.754 | دال | 51 | *0.393 | دال |
| 26 | **0.562 | دال | | | |

حيث: **دال عند 0.01 ، * دال عند 0.05

من خلال الجدول رقم(08) نستنتج أن البنود الواجب حذفها من المقياس وهي:8، 18، 22، 23 ،27 ، 29 ،31 ،35،36 ،39، 45؛ وهي بنود التي ليس لها دلالة عند 0.01 و عند 0.05 عند عينة ن=40.

3. **الثبات :**

**1.3- التجزئة النصفية :**

بعد حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية كانت نتيجة سبيرمان المعدل (0.87) و عليه فالاختبار ثابت.

**2.3 – الثبات بطريقة الاتساق الداخلي :**

تم حساب معامل ألفا كرونباخ و الذي وصل إلى (0.93) الأمر الذي يؤكد ثبات المقياس.

## 5 – الدراسة الأساسية :

تعد الدراسة الأساسية خطوة منهجية تهدف إلى تأكيد أو نفي فروض الدراسة و سنعرض فيما يأتي إجراءات تطبيقها و الأساليب الإحصائية لها .

**1.5 إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :**

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال شهري أفريل و ماي من سنة 2013، بتوزيع أداتي الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي التابعين لـ 11 ثانوية ضمن المناطق المجاورة لمدينة ورقلة وذلك وفق الترخيص المقدم من مديرية التربية و تسهيلات طاقم المؤسسة، إذ سبق ذلك اتصالات بمديرة التربية بخصوص تعداد التلاميذ وترخيص إجراء الدراسة، وخصصت جلسة مع بعض تلاميذ النهائي حول وضوح عبارات أداتي الدراسة، وكذا إجراء الدراسة الاستطلاعية ببعض المدارس.

**2.5 الأساليب الإحصائية :**

لكل موضوع من مواضيع البحث أساليب تلاءم طبيعته و طبيعة أدوات جمع المعلومات الخاصة به و قد اعتمدنا في حساب التساؤل الأول والثاني على المتوسط

الحسابي لتصنيف مستويات تفاعل الأقران ومستويات الطموح الأكاديمي، وذلك من خلال مقارنة المتوسط الحسابي للعينة بالمتوسط الحسابي النظري لكلى المتغييرين.

بينما في حساب العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع فباستخدام معامل الارتباط بيرسون.

في حين تم حساب تأثير متغيري الجنس والتخصص وفق معامل الارتباط الجزئي.

تم الاعتماد على برنامج الـ spss نسخة 19، في معالجة البيانات الإحصائية.

# الفصل الخامس

# عرض وتحليل النتائج

1- عرض وتحليل نتيجة التساؤل الأول.
2- عرض وتحليل نتيجة التساؤل الثاني.
3- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى.
4- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية.
5- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة.

**تمهيد:**

بعد عملية جمع المعطيات الضرورية، سنعرض من خلال هذا الفصل أهم النتائج التي توصلنا إليها وسنعمل على تحليلها بعد التذكير بكل فرضية والتي جاءت على النحو التالي:

## 1. عرض وتحليل نتيجة التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على ما يلي:

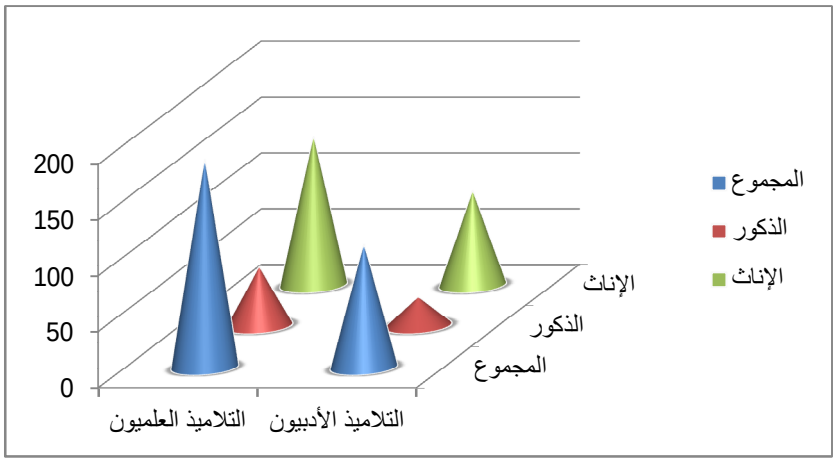
"ما مستوى تفاعل أقران تلاميذ السنة ثالثة ثانوي؟"

وبغرض الإجابة على التساؤل الأول تم الاعتماد على قيمة المتوسط النظري لتحديد توزيع أغلب درجات التلاميذ على مقياس تفاعل الأقران، وبما أن قيمته تمثل (96)، وعليه وبعد ترتيب إجابات التلاميذ على فقرات مقياس التفاعل تم اعتبار قيمة المتوسط النظري كحد فاصل بين مرتفعي ومنخفضي التفاعل بين الأقران، إذ يبرز الجدول التالي نتائج الفرضية بالتفصيل.

**جدول رقم(09) يوضح طبيعة توزيع التلاميذ بين مرتفعي ومنخفضي التفاعل بين الأقران.**

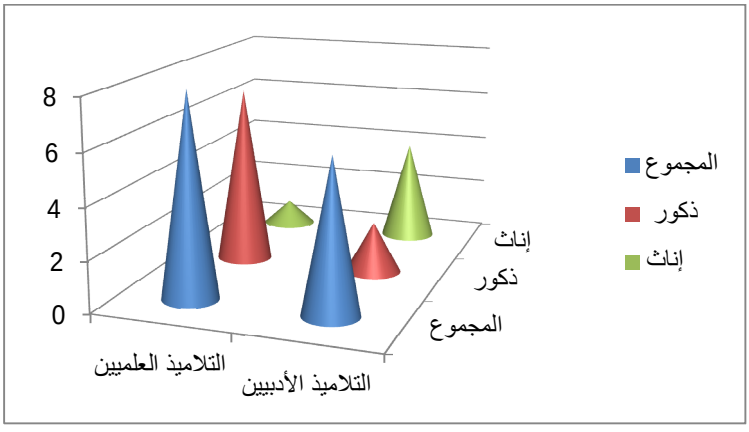
<table>
<tr><th>البيانات</th><th colspan="4">مرتفعو التفاعل</th><th colspan="4">منخفضو التفاعل</th></tr>
<tr><td rowspan="4">الفروق في مستوى التفاعل بين الأقران</td><td colspan="2">علمي</td><td colspan="2">أدبي</td><td colspan="2">علمي</td><td colspan="2">أدبي</td></tr>
<tr><td>ذكور</td><td>إناث</td><td>ذكور</td><td>إناث</td><td>ذكور</td><td>إناث</td><td>ذكور</td><td>إناث</td></tr>
<tr><td>53</td><td>133</td><td>26</td><td>84</td><td>7</td><td>1</td><td>2</td><td>4</td></tr>
<tr><td colspan="2">186</td><td colspan="2">110</td><td colspan="2">8</td><td colspan="2">6</td></tr>
<tr><td colspan="4">296</td><td colspan="4">14</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td colspan="8">310</td></tr>
</table>

من خلال الجدول السابق يتضح أن أغلب إجابات تلاميذ العينة يفوقون قيمة المتوسط النظري المقدر بـ (96) على أداة قياس التفاعل بين الأقران وعليه فأغلب أفراد العينة يقعون ضمن المجال الذي يخص التلاميذ مرتفعي التفاعل بين الأقران، فالتلاميذ مرتفعو التفاعل بين أقرانهم من العلميين يمثل(186) تلميذ، منهم (53) ذكر و(133)؛ أما من الأدبيين فيمثلون (110) تلميذ، منهم (26) ذكر، و(84) أنثى، والشكل رقم (05) يبين توزيع نتائج إجابات التلاميذ ذوي التفاعل المرتفع بين متغيري التخصص، ونوع الجنس.




**الشكل رقم (05) يبين توزيع نتائج إجابات التلاميذ ذوي التفاعل المرتفع بين متغيري التخصص ونوع الجنس.**

في حين بلغ عدد التلاميذ الأقل تفاعلا مع أقرانهم من التلاميذ العلميين (08) منهم (07) ذكور وأنثى واحدة، أما التلاميذ الأدبيين قليلو التفاعل مع أقرانهم فقد بلغ (06) تلاميذ، منهم ذكرين(02) و (06) إناث، ويمكن إظهار هذه النتائج في الشكل أدناه.




**الشكل رقم (06) يبين توزيع نتائج إجابات التلاميذ ذوي التفاعل المنخفض بين متغيري التخصص ونوع الجنس.**

وعليه يمكن الإجابة على التساؤل الأول:" بوجود تفاعل مرتفع بين أقران تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

## 2. عرض وتحليل نتيجة التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على ما يلي:

"ما مستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟"

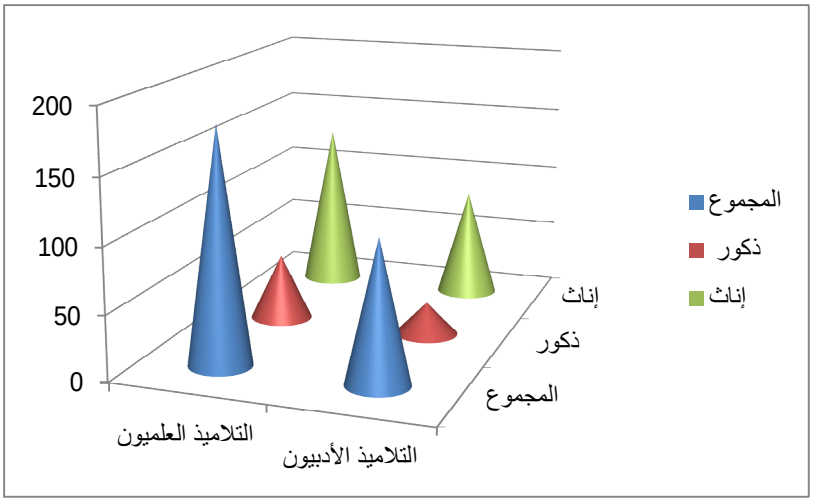
بالنسبة لمستوى الطموح الأكاديمي كانت قيمة المتوسط النظري تساوي (120)، أي أنها تمثل منتصف المجال الممكن الإجابة عليه في مقياس مستوى الطموح، وبعد دراسة درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، تم تلخيص نتائجها في الجدول التالي:

**جدول رقم(10) يوضح طبيعة توزيع التلاميذ بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح الأكاديمي.**

| البيانات | مستوى طموح مرتفع | | | | مستوى طموح منخفض | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | علمي | | أدبي | | علمي | | أدبي | |
| الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث |
| | 51 | 130 | 25 | 84 | 9 | 4 | 3 | 4 |
| | 181 | | 109 | | 13 | | 7 | |
| | 290 | | | | 20 | | | |
| المجموع | 310 | | | | | | | |

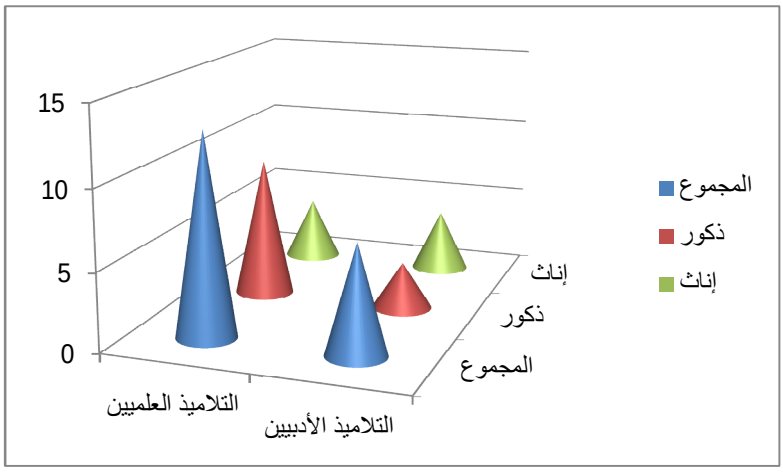
وفقا للجدول السابق فإن غالبية تلاميذ العينة ذوي مستوى مرتفع من الطموح الأكاديمي فيقدر التلاميذ العلميين الذين لديهم مستوى مرتفع من الطموح الأكاديمي(181) منهم

(51) ذكر و(130) أنثى، بينما عند التلاميذ الأدبيين (109) تلميذ، منهم (25) ذكر و(84) أنثى، كما هو موضح في الشكل رقم(07) أدناه.




**الشكل رقم (07) يبين توزيع نتائج إجابات التلاميذ ذوي مستوى الطموح الأكاديمي المرتفع بين متغيري التخصص ونوع الجنس.**

في حين أن عدد التلاميذ العلميين الذين لديهم مستوى طموح أكاديمي منخفض هو (13) تلميذ منهم(09) ذكور و(04) إناث، أما عدد التلاميذ الأدبيين ذوو مستوى الطموح الأكاديمي المنخفض قدر بـ(07) منهم (03) ذكور و(04) إناث، إذ يمكن ملاحظة ذلك خلال الشكل التالي:




**الشكل رقم (08) يبين توزيع نتائج إجابات التلاميذ ذوي مستوى الطموح الأكاديمي المنخفض بين متغيري التخصص ونوع الجنس.**

ومما سبق يمكن القول" بوجود مستوى طموح أكاديمي مرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. " إجابة على التساؤل الثاني.

## 3. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

"توجد علاقة ارتباطية بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي."

إن البحث عن وجود علاقة ارتباطية بين متغيرين يعن البحث في وجود تأثير بينها والتي إما أن تكون بالإيجاب أو بالسلب، كما يتحدد نوع معامل الارتباط الملائم لكل دراسة تبعا لخصائص المتغيرات المدروسة، وبما أننا أمام متغيرين كميين، يتوجب علينا استعمال معامل الارتباط "بيرسون" ، والذي سيحدد طبيعة العلاقة التي إما أن تكون موجبة، صفرية، أو سالبة.

و للتأكد من طبيعة العلاقة تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" والتي كانت نتائجه كما هي موضحة في الجدول رقم(11)

**1- جدول رقم(11) يوضح معامل ارتباط "بيرسون" بين كل من التفاعل بين الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي.**

| المتغيرات | تفاعل الأقران | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| **مستوى الطموح الأكاديمي** | 0.579** | دال عند 0.01 |

حيث:** دال عند0.01

يتضح من النتيجة المعروضة في الجدول رقم (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من متغير التفاعل بين الأقران ومتغير مستوى الطموح الأكاديمي وفق معامل ارتباط "بيرسون" والذي قدر بـ (0.579) عند مستوى دلالة (0.01) و تثبت النتيجة وجود علاقة طردية بين المتغيرين، أي أنه كلما كان هناك تفاعل أكبر بين الأقران قابله ارتفاع في

مستوى الطموح الأكاديمي، وعليه يمكن القول بتحقق الفرضية التي نصت على: "وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي."

## 4. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

"يؤثر نوع الجنس على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وبغية التحقق من الفرضية الثالثة تم حساب معامل الارتباط الجزئي، الذي يمكن من التعرف على دور نوع الجنس(ذكور، إناث) في التأثير على العلاقة الارتباطية الموجبة بين كل من تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، والذي كانت نتيجته كما يلي:

**جدول رقم(12) يوضح معامل الارتباط بين كل من التفاعل بين الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، قبل وبعد عزل أثر نوع الجنس(ذكور، إناث).**

| المتغييرات | معامل الارتباط بين كل من التفاعل بين الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي |
|---|---|
| **قبل العزل** | 0.579** |
| **بعد العزل** | 0.562** |

حيث:** دال عند0.01

من خلال نتائج الجدول رقم(12) يتضح انخفاض قيمة معامل الارتباط بعد عزل أثر نوع الجنس، فبعد أن كانت قيمة معامل الارتباط (0.579) صارت (0.562) الأمر الذي يؤكد وجود تأثير لنوع الجنس على العلاقة الموجودة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، أي أن له تأثير إيجابي في نوع العلاقة، فكلما انخفض تأثير نوع

الجنس انخفضت معه قوة العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، وعليه يمكن القول بتحقق الفرضية التي تنص على: وجود تأثير لنوع الجنس على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

## 5. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

"يؤثر نوع التخصص على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

إن الهدف من معرفة تأثير نوع التخصص هو دراسة استجابات التلاميذ على مقياسي متغيري البحث و التغيير الذي قد يحدثه عزل المتغير الوسيطي في زيادة أو نقصان قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، أي هل يمكن بروز أي اختلاف في العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي بعد حساب معامل الارتباط الجزئي يتم من خلاله استبعاد أي تأثير لنوع التخصص، وبعد حساب معامل هذا الأخير باستخدام البرنامج الإحصائي spss كانت النتائج كما يلي:

**جدول رقم(13) يوضح معامل الارتباط بين كل من التفاعل بين الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، قبل وبعد عزل أثر التخصص الدراسي.**

| المتغيرات | معامل ارتباط بين كل من التفاعل بين الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي |
|---|---|
| **قبل العزل** | 0.579** |
| **بعد العزل** | 0.579** |

حيث:** دال عند0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (13) عدم وجود أي تغيير على معامل الارتباط بعد عزل أثر المتغير الوسيطي، فقيمته قبل العزل وبعده تمثل(0.579)، أي أنه ليس للتخصص الدراسي أي تأثير في العلاقة بن متغيري الدراسة، وعليه يمكن القول بعدم تحقق الفرضية التي نصها: "يؤثر نوع التخصص على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

# الفصل السادس

# تفسير نتائج الدراسة

1- تفسير نتيجة التساؤل الأول.

2- تفسير نتيجة التساؤل الثاني.

3- تفسير نتيجة الفرضية الأولى.

4- تفسير نتيجة الفرضية الثانية.

5- تفسير نتيجة الفرضية الثالثة.

تمهيد:

بعد الخطوات المنهجية الأساسية السابقة والتي كللت بمجموعة من النتائج نأتي على أهم خطوات البحث في هذا الفصل ، ألا وهو تفسير النتائج وفيه ندلل على النتائج الإحصائية المتحصل عليها بما يلائم الجانب النظري أو ما سبق من دراسات ذات علاقة، بغية الوصول إلى توصيات تمكن من الاستفادة مما توصلنا إليه من نتائج.

## 1- تفسير نتيجة التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على ما يلي:

"ما مستوى تفاعل أقران تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟"

بحسب ما تم عرضه من نتائج في الجدول رقم (09) فإن أغلب أفراد العينة يقعون ضمن مجال الأفراد المصنفين بمستوى تفاعل مرتفع مع أقرانهم وتبعا للمقياس المعد لبحث الظاهرة، فإن التلاميذ المرتفعي التفاعل قد حققوا أعلى الدرجات على مستوى أغلب الفقرات والتي تتوزع على أربع أبعاد وهي الكفاءة الاجتماعية، تماسك الجماعة، الأدوار الاجتماعية وأخيرا التغذية الراجعة من الأقران، وهي مؤشرات جيدة ومشجعة، لتحقيق صحة نفسية جيدة أي أن أفراد العينة يمتازون بتفاعل جيد مع الأقران بناء على مؤشرات أبعاد المقياس.

ويرجع ذلك لعدة عوامل لعل أهمها التفاعل الناجح في الصغر واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة؛ فالتكوين النفسي والاجتماعي للتلميذ يرجع إلى السنوات الأولى من طفولته التي يتم فيها رسم أهم المعالم والتي تحدد التكيف السليم طيلة العمر فقد ذكر"محمد السعيد أبو حلاوة" نقلا عن "كايسون" وزملاءه في كتاب المهارات الاجتماعية: «أنه توجد علاقة قوية بين الكفاءة الاجتماعية للفرد في مرحلة الطفولة والأداء السلوكي النفسي والاجتماعي اللاحق له»(محمد السعيد أبو حلاوة، 2009، ص:13)، أي أن

تمتع الطفل بكفاءة اجتماعية عالية يمثل أولى سبل النجاح في التفاعل مع أقرانه في باقي السنوات.

و عليه خصصت الكثير من الدراسات التي تهتم بعلاقات الأطفال وسط أقرانهم بغية الإلمام بخصائص التفاعل بين الرفاق قبل سن المراهقة والتي تعد أحد المؤشرات على النجاح الاجتماعي للفرد في باقي السنوات، فوفقا لدراسة استكشافية قام بها"ليزلي موريسون قوتمان" و"جون براون"(2008) ( Leslie Morrison Gutman and John Brown)، عن طبيعة أنماط العلاقات العامة بين الأقران في أواخر المرحلة الابتدائية، والتي كانت أهم نتائجها ما يلي:

- تحليل العينة أظهر وجود ثلاث أنماط من الصداقة، ثلاث منها ايجابية واثنين سلبيتين.
- 75 بالمئة من الصداقات إيجابية.
- واحد من أصل أربعة لديهم علاقات صداقة ضعيفة تعاني من انخفاض دعم الأصدقاء والتعرض للإيذاء عنه في باقي الجماعات.
- ضحايا الاعتداء لديهم مستويات أقل من الرفاهية وانخفاض احترام الذات و ارتفاع الكآبة .

أي أن التفاعل الجيد في فترات المراهقة مرتبط في الغالب بالتفاعل الناجح في الفترات السابقة من عمر الفرد التي تمثل خبرات إيجابية ينطلق منها الطفل لتحقيق تكيف سليم.

كما أن من العوامل الحاسمة في التفاعل الجيد مع الأقران طبيعة المرحلة وتلبية للاحتياجات، كتحقيق الاستقلالية،الدعم، وغيرها؛ فتفاعل التلميذ مع أقرانه في مرحلة المراهقة أمر ضروري لمسيرة كل فرد نظرا لما تحققه له من مكاسب على الصعيد النفسي والاجتماعي، الذي يختلف كلية على مرحلة الطفولة فبحسب "جانت ويلش" و "كارين

بيرمان"(2013) (Janet A.Welsh and Karen L.Bierman) في فترة المراهقة تصبح لعلاقات الأقران أهمية خاصة للفرد، وأن من المهام الإنمائية الرئيسية للمراهقة هو تشكيل الشعور بالهوية "من أي الأشخاص هو؟ ومن أي الأشخاص يريد أن يكون؟"، كما يحاول المراهقون لعب أدوار اجتماعية مختلفة عند تفاعلهم مع أقرانهم، وكذا يساهم الأقران في كونهم "نقطة انطلاق" اجتماعية، تنقل المراهق بعيدا عن الاعتماد العاطفي على والديهم تجاه سيرة ذات حكم ذاتي كشخص بالغ، بينما يمثل التفاعل مع الأقران في مرحلة الطفولة "أسس للتدريب" للعلاقات الشخصية في المستقبل؛ في حين إذا واجه الأطفال أخطار في العلاقات مع الأقران، صار أمر يشكل تهديا على تطوير الكفاءة الاجتماعي كما يعد الرفض والإيذاء من القرين مصدرا للإجهاد ومساهما في الوحدة و انخفاض احترام الذات.(www. psychology.jrank.org)

و ذكر "ماجا ديكوفيك" وآخرون(2002) ( MAJA DEKOVIC, and others ) ، أن الأطفال باقترابهم من فترة المراهقة يقضون وقت أكبر مع الأقران بعيدا عن إرشادات البالغين، كما أن الأقران يمثلون الجماعة الأكثر مرجعية في حياة المراهق، كما أظهرت العديد من الدراسات أن الأقران بالفعل ذو تأثير قوي في تحقيق المهام الرئيسية الهامة في فترة المراهقة كتطوير الاستقلالية الذاتية، بناء مفهوم الذات الايجابي؛ على سبيل المثال دراسة " كوستنر" و" لوزيير"(1996) (KOESTNER and LOSIER) ، التي أكدت على وجود علاقة موجبة بين نمو الاستقلالية الذاتية والتعلق بالأصدقاء.

أي أن المراهق يلزم جماعة الرفاق لتحقيق جملة من المنافع في تكوين وبناء شخصيته خصوصا الاستقلال عن سلطة البيت والكبار، وتجربة الخوض في حدود وتجارب جديدة أوسع نطاق مما سبق، مما يجعل الفرد يكيف سلوكاته وفق ما تفرضه الجماعة بآلياتها من حدود، فيحقق المراهق قبولا بين أقرانه.

كما أن من أسباب التفاعل والانخراط في نشاطات الرفاق، تلاؤم الجماعة مع تطلعات الفرد وانسجام الفرد مع معايير الجماعة ؛فمن الأسباب التي تشجع التلميذ على التفاعل

الجيد مع أقرانه وجود جماعة أقران تشبع احتياجاته وفق منظور التشابه والتماثل، فمن المعروف أن الشبيه ينجذب لشبيهه في الغالب، وعليه يسعى الأفراد إلى الانتساب إلى جماعات الرفاق التي تحقق طموحاتهم خصوصا ما يرتبط بسنة البكالوريا التي تعد سنة مصيرية في عمر التلميذ، كما أن كل فرد من أفراد الجماعة يتلقى مساندة اجتماعية عند الضرورة لاسيما ما يتعلق بالضغوط الدراسية؛ في الوقت الذي ينسجم الفرد فيه مع خصائص هذه المجموعة دون أن يخل بنظمها الداخلية، وهو ما سبق وتطرقنا إليه في الفصل النظري حول جماعات الرفاق.

فبحسب ما ذكر " تارا م. دُماس"(2011) (Tara M. Dumas )، على الرغم من أن الأبحاث لم تحدد بعد بشأن عمليات الاختيار داخل مجموعة الأقران، إلا أن البحث في ديناميات الصداقات يوضح أن المراهقين يميلون إلى البحث عن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين الذين يماثلونهم في المواقف والمصالح والتطلعات والفكر، مثل بحوث " فيشر" و "بومان"(Fisher & Bauman) (1988)؛ وعليه فمن المرجح أن يتم اختيار مجموعة الأقران بناء على تصور وجود تشابه بين الأقران، وكذا المزايا الاجتماعية التي تقدمها المجموعة؛ مثلا برهن "ساشديف" و" بوريس"(Sachdev and Bourhis)(1987) أن العضوية ضمن مجموعة الأقران الشعبية يظهر أنه سيكون مرغوب عالميا من قبل المراهقين، ويرجع ذلك إلى العديد من المنافع الاجتماعية المتاحة، مثل السمة الإيجابية أو ذات الاعتبار، الاحترام الواسع النطاق، الرؤية الاجتماعية الأكبر في سياق الأقران؛ كما أن دخول أحد الزملاء ضمن الفريق يعتمد على المصلحة المتبادلة مع مجموعة الأقران.

كما يرتبط التفاعل مع الأقران بعنصر آخر لا يقل أهمية عن سابقيه من العناصر والمتمثل في تدعيم الوالدين للعلاقة مع الرفاق؛ فمن المعلوم أن تأثير الآباء يبقى ممتدا لسنوات طويلة لا سيم على ذوي العلاقة الجيدة مع أبائهم فمن بين النصائح التي يتلقاها الأبناء جراء خروجهم من البيت ملازمة الأصدقاء الخيرين والابتعاد عن رفقاء السوء، كما

قد يتأثر الطفل من خلال ملاحظة علاقة الأب أو الأم مع أصدقائهما سواء بالإيجاب أو بالسلب؛ فبحسب دراسة أجراها "طيبة طارق" و"سوبيا مسعود"(2011) ( Tayyibah Tariq, Sobia Masood) حول علاقة ثلاث متغيرات ببعضها البعض وهي الكفاءة الاجتماعية، ترقية الآباء لعلاقات الأقران و الشعور بالوحدة بين المراهقين، أجريت على عينة مكونة من 98 مراهق من كلا الجنسين والتي كان من نتائجها وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الاجتماعية و تدعيم الأبوين لعلاقات الأقران؛ في حين وجدت علاقة سالبة بين كل من الكفاءة الاجتماعية و تدعيم الأبوين لعلاقات الأقران مع الشعور بالوحدة بين المراهقين.

أي أن الكفاءة الاجتماعية التي تمثل المهارات الاجتماعية التي يتمتع بها الفرد تتأثر بتدعيم الآباء لعلاقات أبنائهم مع الأقران أي أن للآباء الدور الهام في تمتع أبنائهم بكفاءة عالية و والسعي نحو تكوين علاقات إيجابية مع أقرانهم، هذا من جهة ؛ ومن جهة أخرى لتدعيم الأبوين لعلاقات الأبناء مع الأقران الدور الهام في رفع العلاقات والتخلص من الشعور بالوحدة التي يعاني منها من له كفاءة منخفضة و لديه أبوين لا يدعمان العلاقات الإيجابية مع الأقران.

كما أن نتائج الدراسة الحالية قد توافقت مع نتائج دراسة كل من:"الزوبعي"(1999)، "الأتروشي"(2004)، و"صالح سلامة البركات"(2010) التي أكدت وجود تفاعل اجتماعي مرتفع بين تلاميذ المرحلة الثانوية (صالح سلامة بركات، عمر صالح ياسين، 2010)

الأمر الذي يلزم الاهتمام بأحسن السبل لتدعيم تفاعل اجتماعي إيجابي مع الأقران والذي يمثل أهم السبل للوصول لتفاعل اجتماعي ناجع مع المحيط الذي يعيش فيه هؤلاء المراهقين خصوصا البيئة الأكاديمية التي تتكون من زملاء، أساتذة، طاقم المؤسسة.

## 2- تفسير نتيجة التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على ما يلي:

"ما مستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي."

من خلال ما عرض في الجدول رقم(10) من نتائج والتي توضح وجود أغلب أفراد العينة من الجنسين ضمن مجال التلاميذ ذوي مستوى الطموح الأكاديمي المرتفع الذي يعكس مؤشرات إيجابية في مجتمع الدراسة، إذ تتدخل عدة عوامل في ارتفاع مستوى الطموح بعضها يعود لبناء شخصية الفرد وقدراته، والآخر يعود لعوامل خارجية متنوعة فقد ذكرت "أمال عبد السميع ملجي باظة" عدة عوامل تحدد مستوى الطموح من حيث الارتفاع أو الانخفاض. والتي سبق وأن استعرضناها في الفصل النظري لمستوى الطموح الأكاديمي والتي قد تجتمع أو تتفرق، كما اعتبرت "نانسي بيل" و"روبرت" ( Bell Nancy & Robert) وفق ما نقلته "هويدة حنفي محمود" و" محمد أنور ابراهيم فراج":« أن الطموح لدى الشباب والمراهقين محدد هام للإقدام على المخاطرة ويكتسب مستوى الطموح من مصادر خارجية عن الأسرة أو داخلية للفرد أي هدف محدد للفرد في أنشطة حياته قد يستطيع تحقيقه أولا ».( هويدة حنفي محمود، محمد أنور ابراهيم فراج، 2006، ص:82)

والدراسات المتزايدة في هذا المجال تثبت أنه هناك عوامل عديدة تتدخل في تحقيق الفرد لمستويات بعينها، إذ يمكن القول أن عينة البحث تتميز بخصائص مدعمة لمستوى طموح أكاديمي مرتفع، وعليه سنحاول إعطاء بعض التفسيرات التي ترجح أنها تتدخل في تحديد هذا المستوى من الطموح فالكثير من الدراسات تأكد أن الفرد تضبط طموحاته مجموعة من العوامل ترجع أساسا إلى الفرد نفسه، كالقدرات الفردية( مثلا الذكاء،...) مفهوم الذات، والحاجات والرغبات وتركيبته النفسية والاجتماعية.

فبحسب دراسة قام بها " حمدي حسانين"(1977) نقلا عن "توفيق شبير" حول مستويات الطموح لدى أبناء التعليم العام(ابتدائي، إعدادي، ثانوي) وعلاقته ببعض مراحل النمو

المختلفة و بعض سمات الشخصية والذكاء والتحصيل، على عينة متكونة من 655 طالب من تلاميذ المدارس، إذ كانت من نتائجها:

- عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في المرحلة الابتدائية والثانوية في مستوى الطموح وان كانت دالة لصالح البنات في المرحلة الإعدادية.
- توجد فروق دالة بين البنين ذوي الطموح المرتفع عن ذوي الطموح المنخفض في التحصيل والذكاء وعدم الاتزان الانفعالي.ولا توجد فروق دالة بين المجموعتين في بقية المتغيرات.
- وجود فروق دالة لصالح البنات ذوات الطموح المرتفع في التحصيل والذكاء في الإعدادي والابتدائي، أما إناث المرحلة الثانوية فالفروق لصالح ذوات الطموح المرتفع في التحصيل فقط.
- لا ارتباط بين الطموح وسمات الشخصية في الابتدائي ويرتبط الطموح مع الثقة بالنفس والمخاطرة والإقدام لدى الذكور، ويرتبط الطموح مع الثقة بالنفس والمخاطرة والإقدام لدى الذكور، ويرتبط الطموح مع الثقة بالنفس والخضوع لدى الإناث.
- يرتبط الطموح لدى البنين بالتحصيل ولدى البنات بالذكاء والتحصيل .
- وجود فروق دالة في الطموح لصالح البنات بالنسبة لأبناء مرحلة المراهقة المبكرة.
- ولا توجد فروق دالة في الطموح بين البنين والبنات في كل من مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة الوسطى.(توفيق شبير،2005، ص117)

كما قام " محمد فرحات"(1982)، نقلا عن "كاملية عبد الفتاح" بدراسة العلاقة بين مستوى الطموح والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في عينة متكونة من 605 طالب وطالبة كان من النتائج المتوصل إليها:

- وجوع علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والتوافق الشخصي والاجتماعي وهي نتائج موافقة لنتائج بحوث كل من "كاميليا عبد الفتاح" (1961)، (1971)،

الزيادي(1964)، وكسلر(1979)، حيث أشارت هذه البحوث إلى وجود علاقة وثيقة وديناميةمتبادلة بين متغيري الدراسة فالتغيير في الأول يتبعه التغير في الثاني.

- وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الطموح في التوافق الشخصي والاجتماعي.

(كاميليا عبد الفتاح،1994، ص:157)

كما أشارت" أوجستا كلارك أيدي هل"(1983)(Agusta,Clark,Addie,Hall) في دراسة لها:«إلى ارتباط مستوى الطموح بمفهوم الذات لدى مجموعة من الطلاب المراهقين»(محمد النوبي،2010، ص:91)

كما أجرى "سهير كامل"(1988) دراسة حول الصفحة النفسية ومستوى الطموح للموهوبات والمراهقات، إذ أجريت الدراسة على عينة من 200 طالبة في المرحلة الثانوية اعتمد فيها: اختبار الذكاء العالي، اختبار مستوى الطموح، اختبار القدرة على التفكير الابتكاري، اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، وكانت أهم النتائج:

- تميزت مجموعة المبتكرات والنابغات بمستوى طموح أعلى من العاديات.
- لا توجد فروق في مستوى الطموح بين مجموعة النابغات والمبتكرات والذكيات، وأن الفرق يوجد بين المجموعة و الطالبات العاديات.
- مجموعة الموهوبات أكثر قدرة واحتمالا في مواجهة أمور الحياة ويتميزن بالمثابرة وقوة العزيمة.
- تتميز العاديات بالانفعال في مواجهة مشاكلهن بدلا من مواجهتها بواقعية.
- تتميز مجموعة الموهوبات بالتفاؤل والاتزان الانفعالي والثقة بالنفس في مقابل القلق والحساسية والانفعالية لدى مجموعة العاديات.

(كاميليا عبد الفتاح،1994، ص:157)

وكذا دراسة"هدى عبد الرحمان أحمد" (2010)، حول تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجدة، بعينة قدرها 109 طالبة والتي كان من أهم نتائجها :

وجود علاقة ارتباطية موجبة(طردية) دالة إحصائيا بين متغير تقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات القسم العلمي والأدبي على حد السواء، وكذا وجود علاقة ارتباطية موجبة(طردية) دالة إحصائيا بين متغير تقدير الذات ومستوى الطموح لدى العينة ككل.

من خلال مجموعة البحوث السابقة يتضح تأثر مستويات الطموح بمجموعة من المتغيرات التي ترتبط بالشخص ذاته، كالذكاء والاتزان الانفعالي وبعض سمات الشخصية التي اتضحت في دراسة "حمدي حسانين" وهي نتائج تؤكد أثر هذه المتغيرات في بلوغ مستوى الطموح المرتفع

كما جاءت نتائج دراسة "سهير كامل" لتدعم فكرة تأثر مستويات الطموح المرتفعة بخصائص شخصية الفرد فما كان يميز الطالبات الموهوبات هي مجموعة الصفات الإيجابية كالقدرة على الاحتمال والمثابرة ومواجهة ضغوط الحياة، والتفاؤل والاتزان الانفعالي والثقة بالنفس، فضلا عن دراسة "هدى عبد الرحمان أحمد" التي دلت على تأثير تقدير الذات على مستوى الطموح.

كما يلعب التوافق الشخصي والاجتماعي الدور الحساس في تحقيق مستويات مشجعة من الطموح بحسب دراسة "محمد فرحات" و"كاميليا عبد الفتاح" وغيرهما، خصوصا وأن تلاميذ العينة لم يختبروا الفشل الدراسي في سنة الباكلوريا فهم من التلاميذ غير معيدون.

من خلال ما سبق يمكن القول أن أفراد العينة يتمتعون بخصائص شخصية مدعمة تمكن التلاميذ من تحقيق مستوى طموح أكاديمي مرتفع كما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية.

كما قد يرتبط مستوى الطموح الأكاديمي بعوامل لا تخص الفرد بل بالمحيط وهي العوامل الخارجية، التي ترتبط بما تقدمه بيئة التلميذ من خصائص تحدد مستوى طموحه الأكاديمي ولعل أهمها يتمثل في تأثير الأبوين؛ فمن المؤكد أن الأبوين أكثر من يساهم في بناء شخصية الطفل عبر عدة محطات من مراحل نموه الأمر الذي يجعل مستويات

الطموح الأكاديمي للتلاميذ يتأثر بمجموعة متغيرات والتي تأخذ عدة أوجه، كقبول الآباء لأبنائهم وطموحهما، وكذا مستوى التعليم، تربية الطفل على أعباء الحياة منذ نعومة الأظافر وغير ذلك، فبعض الآباء ناضجون لديهم قبول اتجاه أبناهم، ناجحون ولديهم شهادات ويشغلون مناصب مرموقة أو أنهم يديرون مشاريع ناجحة، فهم يدفعون أبنائهم إلى نجاح من خلال كونهم قدوة لأبنائهم، أو أنهم يدعمون أبنائهم من خلال الاهتمام ومتابعة رغبات الأبناء المستقبلية كالدعم المعنوي من خلال الحوار وتقديم المشورة، أو من خلال الاستعانة بأحسن الأساتذة لدروس الدعم والمراجعة.

وآخرون لم يحضوا بفرص لإتمام رغباتهم الأكاديمية والتعليمية أو لهم تجارب سيئة كالتسرب المدرسي، فهم يعملون على تجنيب أبنائم هذه الخبرات من خلال النصح والإرشاد وقد أجريت الكثير من الدراسات نستعرض بعضها:

فبحسب ما توصلت إليه دراسة " علي بن رزق الله الزهراني"(2009) حول إدراك القبول - الرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والتي أجريت على عينة من 400 تلميذ من المرحلة المتوسطة،والتي كان من نتائجها ما يلي:

1. توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين (القبول الوالدي من قبل الأم) ومستوى الطموح، ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين (القبول الوالدي من قبل الأب) ومستوى الطموح.
2. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين (الرفض الوالدي من قبل الأب) ومستوى الطموح، كما توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين (القبول الوالدي من قبل الأم) ومستوى الطموح.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي القبول الوالدي وبين متوسطات درجات الطلاب منخفضي القبول الوالدي(الأم) في مستوى الطموح لصالح مرتفعي القبول الوالدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي القبول الوالدي وبين متوسطات درجات الطلاب منخفضي القبول الوالدي(الأب) في مستوى الطموح لصالح مرتفعي القبول الوالدي.

وكذا ذكر "محمد النوبي محمد علي" نتائج دراسة " تيد نتلبك" و" جستين داندي" (2002)(Ted Nettelbeck; Justine,Dandy) التي خصت فحص العلاقة بين الطموح الأكاديمي والمهني والذكاء، والواجبات المنزلية، لدى 160 تلميذ بالمدارس الأسترالية من الصينيين والفيتناميين وذوي الخلفيات الإنجليزية، والتي توصلت إلى وجود ارتباط بين الطموح الأكاديمي والمهني والذكاء والواجبات المنزلية، وأن التدخل الأبوي قد يساهم في زيادة الطموح الأكاديمي عندما تتفاعل بالعوامل المختلفة، كما نقل عن"لوراجورتن" وآخرين(2003) (Laura Gorton, et al) دراسة تبحث عن طبيعة العلاقة بين الوظائف التي تمتهنها الأمهات و طموحات أبنائهن، على عينة مكونة من 151 مراهقا من طلاب المدرسة العليا، وأسفرت النتائج عن ارتباط عمل الأمهات بمستوى طموح الأبناء.(محمد النوبي محمد علي ،2010،ص:92)

كما قد يساهم المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة في درجة طموح الفرد وهي عوامل إما أن تكون مشجعة ودافعة تجعل الإنسان يسعى لتحقيق الأفضل وإما عكس ذالك وهو ما أكدته دراسة " صلاح الدين أبو ناهية " (1981) ، والتي اهتمت ببحث أثر بعض العوامل على مستوى الطموح الأكاديمي، لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتي نتائجها كما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي بين التلاميذ مرتفعي الوضع الاقتصادي والاجتماعي والتلاميذ منخفضي الوضع الاقتصادي الاجتماعي لصالح التلاميذ مرتفعي الوضع الاقتصادي الاجتماعي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي بين التلاميذ مرتفعي عدد أفراد الأسرة والتلاميذ منخفضي عدد أفراد الأسرة لصالح منخفضي عدد أفراد الأسرة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي بين التلاميذ مرتفعي تقبل الأب والتلاميذ منخفضي تقبل الأب لصالح التلاميذ مرتفعي تقبل الأب، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي بين التلاميذ مرتفعي التوافق الاجتماعي والتلاميذ منخفضي التوافق الاجتماعي لصالح التلاميذ مرتفعي التوافق الاجتماعي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي بين التلاميذ مرتفعي التوافق الشخصي والتلاميذ منخفضي التوافق الشخصي لصالح

التلاميذ مرتفعي التوافق الشخصي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي بين التلاميذ مرتفعي الذكاء والتلاميذ منخفضي الذكاء لصالح التلاميذ مرتفعي الذكاء.(نيفين عبد الرحمان المصري، 2011، ص:108)

ومن جهة أخرى قد يسهم المناخ المدرسي في مستوى طموح التلاميذ إذ أن البيئة المدرسية وهي البيت الثاني للتلميذ ومصدر إلهامه أو إحباطه بنواحيها مختلفة ،المادية والعاطفية والاجتماعية، والتي يشترك في صنعها كل فرد متواجد داخل المؤسسة والتي إما أن تزيد في مستوى طموح أبنائها، أو أنها تهدم أحلامهم ورغباتهم ، ما جعل الكثير من الدراسات تبحث علاقة مستوى الطموح بالمناخ المدرسي للتلاميذ، فبحسب دراسة "الصافي" (2001)، حول المناخ المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح الأكاديمي في المرحلة الثانوية بعينة مقدرة بـ 160 طالب وطالبة، والتي كان من نتيجتها وجود فروق بين متوسطات طلبة وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح وبين متوسطات طلبة وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق في كل من الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لصالح طلبة وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح؛ والمناخ المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي يرتكز أساسا على الدعم النفسي والاجتماعي الذي يجده التلاميذ من قبل طاقم المؤسسة، كعون الأساتذة في التحضير المكثف ، ومراجعة جماعية، قد تفوق الوقت المخصص للدراسة.

كما أن نتائج الدراسة الحالية قد توافقت مع نتائج دراسة "صالح سلامة البركات"(2010) والتي دلت على وجود مستوى طموح أكاديمي مرتفع لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وعليه يمكن القول بأن عينة البحث تتمتع بمجموعة خصائص تساهم بقدر كبير في تحقيق مستوى مرتفع من الطموح الأكاديمي.

## 3-تفسير نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

"توجد علاقة ارتباطية بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي."

وفق ما تحصلنا عليه في الجدول رقم(11) الذي يمثل قيمة معامل الارتباط بيرسون والذي يبحث طبيعة العلاقة بين متغيرين كميين والتي قدرت بـ (0.57) عند مستوى دلالة

0.01 التي تأكد وجود علاقة طردية موجبة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، أين أن أي زيادة في المتغير الأول تلحقه زيادة في المتغير الثاني، وهو ما يؤكد وجود ارتفاع في مستويات في نتائج كلى المتغيرين لدى أفراد العينة وفق ما سبق دراسته في الفرضيتين السابقتين والتي كانت نتيجتهما وجود مستوى مرتفع في كل من تفاعل الأقران و مستوى الطموح الأكاديمي، ويمكن القول أن وجود علاقة دالة موجبة والتي يمكن أن نفسرها على النحو التالي:

إن من أهم العوامل المؤثرة في طموح الفرد مستوى طموح الجماعة، فالفرد يحاول دائما أن يربط نتائجه بالمستويات المحققة من طرف الجماعة فهو إما أن يحاول اللحاق بما حققته الجماعة فيسعى إلى تحقيق نفس المستوى إرضاء لأعضائها أو احتراما وانسجاما معهم، أو أن يرسم لنفسه حدا أعلى مما حققته جماعته يعمل على بلوغه كي يكسب به مكانة تفرض احترامه، فبحسب ما نقلت "كاميليا عبد الفتاح"(1984) عن دراسة "أندرسون"و"براندت"(Anderson and Brandt) أن المفحوصين الذين لديهم مستوى أعلى من مستوى الجماعة يميلون لأن يحققوا درجة مخالفة سالبة، أما من لديهم درجة تلازم متوسط الجماعة فهم يميلون لأن يحصلوا على درجة مخالفة موجة، في حين أولئك الذين يجدون مستواهم أقل من مستوى الجماعة فهم يميلون لأن يحققوا درجة اختلاف موجبة عالية جدا

كما بينت نتائج دراسة "هارتسمان" و"فستنجر"( Hartsman and Festenger) أن مستوى الطموح يتغير من الجلسة الأولى إلى الجلسة الثانية في اتجاه التطابق مع الجماعة.( كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص:21).

وهنا يبرز دور وتأثير جماعة الأقران كجماعة مرجعية لسلوك تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كمراهقين، والآليات المعتمدة في ذلك؛ فمن المعلوم التأثيرات المتدخلة في صبغة الشخصية تختلف باختلاف المرحلة، فبخروج الشخص إلى الحيز الاجتماعي الأوسع بعيدا عن الوالدين، يمكن أن يتضح مدى تأثير جماعات الأقران على شخصية المراهق الذي قد يفوق أثر الوالدين، فبحسب دراسة تجريبية قام بها "غارفيلد بيستر"( Garfield Bester) عن تنمية شخصية المراهق: جماعة الأقران في مقابل الوالدين، والتي أجريت على 98 مراهق من الجنسين ابتداء من الصف الثامن إلى غاية الصف الحادي عشر

والتي كانت من نتائج البحث فيها وجود أثر لجماعة الأقران أقوى من تأثير الوالدين في نمو شخصية المراهق.( Garfield Beste, 2007, P:177 )

و بما أن جماعة الرفاق الجماعة الأهم في حياة الأشخاص ابتداء من مرحلة الطفولة المبكرة إلى غاية سن الرشد، يمكن القول بأن طموح أفرادها يتأثر بمستوى طموح الجماعة ككل خصوصا ما يتعلق بالمجال الأكاديمي، فقد ذكر "كيرك أ.جونسون"(2000)

(Kirk A. Johnson) في تقرير حول تأثير الأقران على التحصيل الأكاديمي بين طلاب المدارس الابتدائية العامة، ضمن تحليل التقييم الوطني للتقدم التعليمي للولايات المتحدة الأمريكية لعام (1998)، أن الباحثين قد ناقشوا الصلة بين التفاعلات الاجتماعية بين الأقران في المدرسة والنتائج الأكاديمية لأكثر من 40 عاما، كما نوه أن بعض الأكاديميين يقولون أن تأثير الأقران أصبح أكثر أهمية مع مرور الوقت، وتبلغ الذروة خلال فترة المراهقة، كما ذكر أن من أهم نتائج التقرير بعد تحليل البيانات دلت على أن تأثير الأقران هو تأثير قوي على التحصيل الأكاديمي، لاسيما على مستوى الصف الرابع.(www.heritage.org )

ويعمل الرفاق وفق التأثير النفسي في حياة الفرد وفق عدة سبل منها، المسايرة خصوصا في الحياة المدرسية، فبحسب دراسة قام بها "برندا"(1950) (Berenda) حل مسايرة الأطفال في الأعمار 8إلى 13 سنة لاستجابات خاطئة يقوم بها الأطفال أو المعلم، عرضت على الأطفال في البداية لوحة بها خط-هو المعيار- ثم لوحة بها"ثلاث خطوط- هي الاختيار؛ وكان المطلوب بالاتفاق المسبق الإجابة خطأ بأن الخطوط متساوية للخط المعيار من المعلم أو خمسة من الأقران، قبل إجابة أي طفل، وكانت النتائج، أن الأطفال من جميع الأعمار يميلون إلى المسايرة، أي إعطاء الإجابة الخطأ كما أنهم يسايرون الاقران أكثر ما يسايرون المعلم.(فاروق عبد الفتاح موسى،2004،ص:402)

وعليه يسهم الرفاق في بروز العديد من الاهتمامات وتشجيعها كما أنه يكون سببا في اختفاء الأخرى، كما أن الجماعة تعتمد فيما بينها آليات ضبط لسلوك أفرادها، فضلا أنها تمثل إحدى أهم هيئات التطبيع والتنشئة الاجتماعية، خصوصا وأنها تعتمد في تكوينها على مبدأ التشابه، كما أنها تمارس ضغوطا على أفرادها ليمتثلوا ، ويتوحدوا مع خصائصها؛ فقد اقترحت "كوهن" (Cohen) أن نتائج التنشئة الاجتماعية في التعزيز أو التغيير يعتمد على التشابه الأولي، إذا كان الأفراد متشابهون، فسيعمل الضغط لتعزيز الخاصية، في حين إذا كان الأفراد في الجماعة مختلفون على سمة معينة فسيكون الضغط لتغيير هذه السمة لتحقيق التشابه، وهو يخص استخدام الكحول المخدرات، السجائر، كما يشمل كل ما يتعلق بالخصائص الأكاديمية.( Nicole Marie Howard,2004,p10)؛ وعليه قد يمثل رغبة الأقران في تحقيق مستوى أكاديمي معين نوعا من الضغط الايجابي التي يفرض على التلميذ مجارات جماعة رفاقه، بغية تحقيق القبول بين أفرادها، كما يضمن له عدم استبعادهم من الجماعة.

فإذا كان للأقران تأثير ايجابي نحو مدارسهم فمن المؤكد أنها إحدى المؤشرات التي تؤكد رغبة التلاميذ في تحقيق وبلوغ طموح أكاديمي مرتفع خصوصا وأن العلاقة في نتائج دراستنا الحالية علاقة طردية، إذ توصلت " مراندا لوبرز وآخرون"( Miranda J. Lubbers And others) في دراسة طولية حول تأثير علاقات الأقران على التقدم الأكاديمي للطلاب التي خصت 18735 طالبا ثانويا بهولندا والتي كانت نتيجتها أن الطلبة الذين لديهم قبول بين أقرانهم لهم احتمالات أقل في البقاء بنفس الصف أو الانخفاض في المستوى،(Miranda J. Lubbers And others,2006) أي ينخفض احتمال الرسوب أو التراجع في أداء الطلبة بالنسبة للطلبة الذين لهم قبول من قبل أقرانهم، و« يرتبط تقبل الأقران لبعضهم البعض مع عدة نتائج إيجابية في المدرسة،مثل الرضى عن المدرسة والأداء الدراسي الجيد وامتلاك الأفكار الإيجابية حول الدراسة.إن استعمال طريقة التعلم

التشاركي والتعاوني في قاعات الصف يعزز الفرصة لتقديم الدعم الاجتماعي والعاطفي الذي يحتاجه الطلاب من أقرانهم». (Angla M.O'Donnell and Other,2009,p:643)

كما توافقت نتائج دراستنا الحالية مع دراسة"صالح سلامة"و"عمر صالح" التي خلصت إلى وجود علاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمحافظة إربد.

في المقابل قد يساهم الأقران بصورة سلبية سواء من تقديم القدوة السيئة أو من خلال الضغط السلبي عليهم في ظهور الكثير من السلوكات والانحرافات قد تمس بالبيئة المدرسية والطموح الأكاديمي، للخصائص الأكاديمية عدة نواح في مجموعها تلم بالمسيرة الأكاديمية للتلميذ فبحسب دراسة لنيل درجة الدكتوراه في التربية والتعليم أجراها "ستيفن. م. كونستانتينو"(2002)(Steven M. Constantino) حول تصورات طلاب المدارس العليا للتفاعل بين مشاركة الأسرة والعلاقات بين الأقران في ارتباط ممارساتهم داخل مدارسهم الخاصة، عن طريق دراسة 20 حالة من تلاميذ الثانوية والتي من نتائجها أن نسبة كبيرة من التلاميذ انسحبوا من تعليمهم وأن ثقافة الأقران تحط النجاح الأكاديمي؛ أي أن لثقافة الأقران الأثر البالغ في التأثير على نتائج التلاميذ الذي قد يصل إلى الرسوب والتسرب المدرسي.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "إيفاريست موكاما" (Evarist Mukama) حول تأثير الأقران في استهلاك الكحول، ومواقف الطلبة تجاه المدرسة، في دراسة علائقية على عينة عشوائية مكونة من 200 تلميذ من منطقة "مبارارا - أوغندا" والتي كانت من نتائجها عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تأثير جماعة الأقران و مواقف الطلاب اتجاه المدرسة.(Evarist Mukama,2010)

من خلال ما سبق يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ما يحقق الفرضية.

## 4- تفسير نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

"يؤثر نوع الجنس على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي."

تؤكد نتائج الجدول رقم(12) وجود أثر لمتغير الجنس على العلاقة الموجودة بين كل من التفاعل بين الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، فقد انخفضت قيمة معامل الارتباط بعد عزل أثر متغير الجنس من (0.579) نحو(0.562) أي أن اختلاف نوع جنس التلاميذ يدعم العلاقة الطردية الموجبة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، بدليل انخفاض قيمة معامل الارتباط بعزل أثر نوع الجنس

وقد يرجع لمجموعة من العوامل لعل أهمها اختلاف الخصائص النفسية بين الجنسين فضلا عن الخصائص الجسمية، مما يدعم مجموعة الرغبات والاحتياجات لدى كل نوع اجتماعي، إذ يرجع الاهتمام بهذا التمايز منذ الأشهر الأولى للطفل سواء بالنسبة للباحثين، أو مراكز التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والرفاق.

فقد ذكر"قيد لومانير"و"ميشال بلو" (Gaïd Le Maner, Michel Deleau)(1995) في مقال حول اختيار الأشياء والتفاعل بين الأقران، أن العديد من الدراسات تثبت وجود تنظيم للمعلومات على أساس نوع الجنس لدى الأطفال الصغار، وأن النتائج المذكورة في نفس المقال تؤكد فرض وجود مخطط للنوع الاجتماعي في نهاية السنة الثانية، كما تؤكد وجود وظيفة تنظيمية للسلوك متصلة بنفس نوع الجنس، وذلك من خلال حالة تجريبية من ثنائيات(زوج) مختلطة النوع وأخرى من نفس النوع، وعليه أظهرت النتائج أن الأزواج المختلطة وغير المختلطة أظهرت نفس المستوى من السلوك الاجتماعي، رغم ذلك، خيارات الفتيات متشابهة في الحالتين حيث كان اختيار اللعب المؤنث في المقام الأول، بينما الفتيان اختاروا اللعب المذكر في ثنائية نفس النوع فقط. (www.persse.fr)

وعليه نوع الجنس عامل يؤثر في معالجة معلومات الأفراد ابتداء من السنوات الأولى الأمر الذي قد يجعل تتابع هذا الأثر إلى غاية سنوات البلوغ والرشد، مما يجعل التفاعل بين الأقران لدى كلا الجنسين يؤثر في مستوى الطموح الأكاديمي تبعا لنفس النوع، وذلك راجع لوكالات التطبيع الاجتماعي التي تعمل على رسم معالم الشخصية في الطفل فيتحدد بذلك طبيعة تفاعله الاجتماعي وكذا مستوى طموحه الأكاديمي، لاسيما جماعة الرفاق فبحسب ما سبق ذكره حول تأثير قبول الأقران على الحياة الأكاديمية للتلميذ يمكن التفاعل بين الأقران من تحقيق الرفاهية النفسية والاجتماعية للفرد، وعليه يتأثر بآراء أقرانه حول المسيرة الأكاديمية محاولا التوحد معهم، وهنا يبرز أن التأثير الأقوى للأقران من نفس النوع فبحسب دراسة " جون كرلين دجكسَر" وآخرون(2007)( Jan Kornelis Dijkstra,and other) حول القبول مقابل الرفض والمساعدة مقابل الاعتداء لدى الأقران من كلا الجنسين لما قبل المراهقة، والتي من نتائجها أن القبول أكثر من الرفض لدى الجنسين، وكذلك الأمر بالنسبة للمساعدة عنه في الإيذاء، كما أن للقبول أثر نموذجي إذ يتقبل الذكور الإناث اللواتي يمكن أذيتهن أكثر عن باقي الفتيات، في حين تقبل الإناث مساعدة الذكور أكثر من الذكور الذين لا يقدمون مساعدة، كما يوجد أثر للتجاهل بين الجنسين، إذ يتجاهل الفتيان مساعدة الفتيات، في حين تتجاهل الفتيات أذية الفتيان.

ويعتبر التفاعل في البيئة المدرسية بين الجنسين أهم الشواهد على تأثير نوع الجنس في طبيعة العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، وذلك من خلال البحوث المرتبطة بالتعلم من الأقران وفي مقدمتها ما يرتبط بالتعلم التشاركي، فقد ذكرت "أنجيلا أودونيل" وآخرون، أن من أهم الاكتشافات حول دور النوع في المجموعات التشاركية ما توصل إليه "ويب"(1984) (Webb) كون الأولاد يهيمنون على النقاش بزيادة عددهم في المجموعة عن الفتيات، بينما إذا زاد عدد الفتيات يخضعن للأولاد؛ أما بحث "أندرود"(1993) (Undrwood) فقد أفادت بكون الثنائيات(ذكر- أنثى) لا تؤدي نفس جودة الأداء ثنائيات نفس النوع (ذكر- ذكر) أو(أنثى- أنثى)، كما أن الثنائيات

(ذكر- ذكر) تستفيد أكثر من التوجيهات خلال العمل؛ في حين أن دراسة "توملي"(1993)(Tomlie) خلصت لكون الثنائيات المؤلفة من (فتاة - فتاة) تتجنب النزاعات مع التركيز على التجربة، بينما تتعلم ثنائيات الذكور أكثر عند مناقشتها التغذية الراجعة، في حين كانت الثنائيات المختلطة أكثر كبحا للمشاعر أثناء التفاعل، وفي نفس الإتجاه، ذكر "هولدن"(1993)(Holden) أنه عند زيادة الأولاد عن الفتيات في مجموعة تعمل على مهمة لغوية فإن مساهمة الفتيات بشكل أقل في الحديث التجريدي.

أما بحث " فيتز باتريك"(2000)(Fitz Patrik) فانتهى إلى كون الثنائي المختلط (ذكر- أنثى) أقل تعاونية من الزوج من نفس النوع، وأن الفتيات في الثنائيات المختلطة كانت أكثر حزما في المهام غير المتعلقة بالحاسوب، بينما كان الفتيان أكثر حزما في المهام المتعلقة بالحاسوب في الثنائيات المختلطة.

("أنجيلا أودونيل" وآخرون،2009،ص:684)

من خلال الدراسات التي عرضتها "أنجيلا" يتضح أن التعلم التشاركي أكثر فعالية بين الثنائيات غير المختلطة النوع أي من نفس الجنس، وذلك مرتبط بالتفاعل الحاصل بين الأقران الذي يكون عفويا و أكثر راحة لدى النوع الاجتماعي الواحد، مما يساعد على التفاعل السلس بين الأقران.

فإذا كانت خصائص الجنسين تؤثر على التفاعل بين الأقران وهو بدوره يؤثر في مستوى الطموح يمكن القول بأن طموح التلاميذ يتأثر كذلك بطبيعة الجنسين لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي؛ وهو ما تؤكده العديد من الدراسات، منها دراسة "ايزنك"وهيملوايت"(1950) بين مجموعة من العصابيين وأخرى مقارنة من الأسوياء، بينت انخفاض طموح البنات مقارنة بالبنين.

وكذا دراسة "وولتر" وآخرون(1950) على ثمانين تلميذ من الجنسين التي جاءت بنفس النتائج (كاميليا عبد الفتاح،1984،ص:155،156).

كما أكدت دراسة"حسن عمر شاكر منسي"(2003) نفس النتائج لدى طلبة الصف الثاني ثانوي بمحافظة إربد.

في حين خالفت نتائج دراسة محمد بوفاتح(2005) الدراسات السابقة والتي كانت من نتائجها وجود فروق في مستوى الطموح بين الجنسين لصالح الإناث.

ومن خلال ما سبق يتضح أن نوع الجنس يلعب دورا أساسيا وداعما لنوع العلاقة بين التفاعل الاجتماعي بين الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي.

## 5- تفسير نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي:

"يؤثر نوع التخصص على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي."

بحسب نتائج الجدول رقم(13) فإن نتيجة معامل الارتباط الجزئي أي بعد عزل متغير التخصص جاءت مماثلة لنتيجة معامل الارتباط قبل عزل المتغير التخصص، ما يؤكد عدم وجود أي تأثير لمتغير التخصص الدراسي على العلاقة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، أي أن ليس لمتغير التخصص الدراسي أي دور في علاقة تفاعل الأقران بمستوى الطموح الأكاديمي سواء بالإيجاب أو بالسلب.

وقد يرجع ذلك لكون التفاعل الحاصل بين الأقران غير مرتبط بنوع التخصص بل تمتد حدوده إلى باقي النشاطات غير الممنهجة في مختلف التخصصات، كأوقات الفراغ أو حصص الرياضة وغيرها، فبحسب دراسة أجراها" يي وانغ فونغ" و" نجاي يينغ ونغ"(1991)(Yee-Wang Fung And Ngai-Ying Wong ) بمدارس ثانوية بهونكونغ على 294 تلميذ حول تقييم المشاركة في النشاطات اللامنهجية، الأداء الأكاديمي الشخصية والقبول من الأقران، إذ كانت النتائج تدل على أن المشاركة في النشاطات اللامنهجية مرتبط بشكل إيجابي بكل من الأداء الأكاديمي، الشخصية، وقبول الأقران؛ أي

أن النشاطات غير المقيدة كالتفاعل ضمن حجرة الدراسة ضمن نفس التخصص لها خصائص إيجابية تجاه التفاعل بين الأقران و مستوى الطموح الأكاديمي للتلاميذ؛ إذ درست"جنيفر" ودجاكلين"( Jennife and Jacquelynne ) فوائد تنمية الاشتراك اللامنهجي ومدى توسط خصائص الأقران العلاقة بين الأنشطة ومخرجات الشباب،إذ ُوثّقت بعض النتائج التي تدعم فرضية العلاقة بين النشاطات اللامنهجية والتكيف الإيجابي الذي يعد جزئيا من وظيفة التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع مجموعة الأقران.( Jennife and Jacquelynne, 2005, p :507)

كما أن لتأثير التفاعل خارج الصفوف المدرسية الأثر البارز على تحصيل التلاميذ بدليل تفاعلهم المتواصل خارج الإطار الرسمي، والذي قد يكون حتى في أقصر الأوقات كمرافقة الأقران من البيت إلى المدرسة، أو عبر الهاتف ، وغيرها من النشاطات التي تحكمها خصائص التفاعل الاجتماعي بين الأقران.

كما أن مستوى الطموح الأكاديمي لا يرتبط دائما بالتخصص الدراسي فوفق دراسة "زياد بركات"(2009) حول علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتهما ببعض المتغيرات، و والتي من نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في درجات مقياسي مفهوم الذات و مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص.

وعليه يمكن القول أن التفاعل الحاصل بين الأقران المؤثر في مستوى الطموح الأكاديمي، لا يرتبط فقط بمجموعة رفاق التلميذ الدارسين في نفس الشعب بل قد يتسع إلى رفاق المتواصلين من باقي الشعب بل قد يمتد إلى خارج المؤسسة، الأمر الذي يجعل مستوى الطموح الأكاديمي متأثرا بمجموعة الرفاق مختلطة التخصصات، كما يرتبط أكثر بنوع الجنس وهو ما حلّلناه في الفرضية الثانية.

## 6- خلاصة الدراسة:

انطلاقا من الإشكالية المعروضة التي طرحنا من خلالها مشكل طبيعة العلاقة الموجودة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، وكذا اثر كل من نوع الجنس ونوع التخصص الدراسي، وبعد عرض شيء من التراث الأدبي المتعلق بمتغيري الدراسة و كذا عرض الإجراءات المنهجية وعرض النتائج المستخلصة، وتحليل نتائجها يمكن أن الدراسة الحالية حققت ما يلي:

فحص ودراسة مستوى كل من تفاعل الأقران، وكذا مستوى الطموح الأكاديمي، والتي أظهرت نتائجها تمتع عينة الدراسة بمستوى تفاعل اجتماعي مرتفع بين الأقران.

كما اتضح وجود مستوى طموح أكاديمي مرتفع لدى نفس العينة من التلاميذ؛ وهي تمثل مؤشرات جيدة للتكيف المدرسي وهو ما يساهم في تحقيق مستويات عالية في الصحة النفسية للفرد.

كما بينت نتائج دراستنا هذه على:

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي، وبالتالي تحققت الفرضية الأولى.

كما يؤثر نوع الجنس على العلاقة الارتباطية الموجبة بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.بشكل إيجابي ما يؤكد أهميته في العلاقة.

و ليس لنوع التخصص الدراسي أي اثر في العلاقة الارتباطية بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

من خلال النقاط السابقة يتضح أن لتفاعل الأقران أهمية كبيرة بكونه ذو علاقة بمستوى الطموح الأكاديمي الذي يرتبط بمستقبل التلاميذ خصوصا وأنهم تلاميذ مقبلون

على امتحان البكالوريا، مما يدفعنا إلى بذل كل الجهد إلى استغلال خصائص الرفاق في نجاح التلاميذ.

## 7- مقترحات الدراسة:

بغية تثمين العمل والجهود المبذولة في هذه الدراسة ارتأى الطالب أن يختتم هذا العمل بمجموعة المقترحات والتوصيات والتي نلخصها فيما يلي:

تخصيص بحوث تعنى بالتراث النظري لمتغيري الدراسة خصوصا أعمال الترجمة المتخصصة، وذلك لندرة المراجع العربية لاسيما البحوث الحديثة.

وكذا العمل على تشجيع الدراسات الميدانية الدورية وذلك لمسايرة التغير في أبجديات التفاعل بين الأقران خصوصا مع عصر المعلوماتية وازدهار مواقع التفاعل الاجتماعي الذي يجعل الأمر في غاية الأهمية.

العمل كذلك على رفع الوعي بأهمية الأقران كوكالة ذات أثر وأهمية في الوسط المدرسي والأسري والاجتماعي، بل وحتى على الصعيد السياسي.

بذل الجهد للتركيز على البرامج المتخصصة وفق الثقافة المحلية التي تعنى باللغة والدين في الانتفاع من آليات التفاعل من الأقران كإعادة التنشئة الاجتماعية والتعلم من الأقران وبرامج القيادة والإشراف التربوي، وتثقيف الأقران فيما يخص طموح، الوقاية من المشكلات المدرسية، ومواجهة الآفات الاجتماعية لدى التلاميذ على صعيد مختلف المستويات التعليمية.

تدعيم طموحات الأفراد الأكاديمية منها والمهنية من خلال الكشف المبكر ومتابعتها طوال النمو الأكاديمي والمهني.

عقد شراكات بين المعاهد والمخابر النفسية والتربوية مع الجهات الوصية على تلاميذ والشركاء الاجتماعيين، ونشر النماذج الناجحة في هذا المجال كبرامج الأمم المتحدة ومؤسسات رعاية الطفولة.

وبذلك نصل إلى التأكيد على أهداف هذا البحث والتي تمثل إحدى السبل للاهتمام بكل ما من شأنه أن يدعم الصحة النفسية للتلاميذ، الذين سيغدون قادة وصناع قرار في بلادهم، الأمر الذي يتطلب التمتع بالكثير من المرونة والرفاهية النفسية التي تعتمد على التفاعل الاجتماعي كأهم الدعامات والسبل لتحقيقها.

# المراجع

## قائمة المراجع:

### المعاجم:

1. مسعود جبران،(1978)، الرائد، دار العلم للملايين، المجلد الثاني، ط3، بيروت، لبنان.

### الكتب:

2.أمال عبد السميع مليجي باظة،(2004)، مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة.
3.أنجيلا م.أدونيل، جون مارشال ريف، جيفري ك. سميث،(2009)، علم النفس التربوي، تر:محمد كردي، شعاع للنشر والعلوم، ط1، حلب، سورية.
4.حامد زهران،(2001) علم نفس الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، ط5، القاهرة.
5.خليل مخائيل عوض،(2000) سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، دار الفكر الجامعي، ط4، الإسكندرية، مصر.
6.رحاب محمود صديق،(2007)، التفاعل الاجتماعي مع الأقران لدى أطفال الروضة "دراسة في فرط النشاط" دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
7.سيد احمد عثمان، (2002)، علم النفس الاجتماعي التربوي، التطبيع الاجتماعي المسايرة والمغايرة ، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
8.صالح حسن احمد الداهري، (2010)، مبادئ الصحة النفسية، دار النشر والتوزيع عمان، الأردن.
9.طارق عبد الرؤوف عامر، (2010)، التربية والتنشئة الاجتماعية للطفل، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
10. عادل عبد الله محمد، (2003)، مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل الأطفال العاديون و ذوو الاحتياجات الخاصة، دار الّرشاد، ط2، مصر.

11. عبد القرين عطاء الله المعايطة، (2012)، اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
12. عبد الله زاهي الرشدان، (2005) ، التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر، عمان.
13. فاروق عبد الفتاح موسى،(2004)، النمو النفسي في الطفولة والمراهقة، مكتبة النهضة المصرية، ط2، القاهرة.
14. فؤاد البهي السيد،سعد عبد الرحمن،(2006)، علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
15. فيوليت فؤاد إبراهيم، عبد الرحمن سيد سليمان،(2002) دراسات سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة، مكتبة زهراء الشرق، الجزء الأول،ط1،القاهرة.
16. كاميليا ابراهيم عبد الفتاح،(1984) مستوى الطموح والشخصية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
17. كاميليا ابراهيم عبد الفتاح،(1990) دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
18. محمد السعيد أبو حلاوة، (2000)، تعريف وقياس الكفاءة الاجتماعية مراجعة لأدبيات المجال، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج، لذوي الاحتياجات الخاصة.(3m.gulfkeds.com)
19. محمد النوبي محمد على،(2010)،مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين مترجم بلغة الإشارة للصم،دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
20. محمد النوبي محمد علي، (2009)، مقياس التفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة الموهوبين، دار الصفاء للنشر ،الأردن.
21. محمد جاسم العبيد، باسم محمد ولي،(2009) المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

22. محمود السيد أبو النيل،(1990) علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية وعالمية، دار النهضة العربية، الجزء الثاني، بيروت.
23. محي الدين أحمد حسن،(1982)، مشكلات التفاعل الاجتماعي بين التحديد والمعالجة، دار المعارف،القاهرة.

**الرسائل والأطروحات :**

24. أحمد علي خلف أبو عبيد،(2007)، أثر برنامج تدريبي في تدريس الرياضيات مستند إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعليم الرمزي في تنمية مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية والعلاقات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه في فلسفة التربية تخصص مناهج الرياضيات وطرق تدريسها، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات التربوية العليا ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
25. توفيق محمد توفيق شبير،(2005) ،دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير في علم النفس،غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.
26. خالد بن مساعد بن سعيد الزهراني،(2005) فاعلية استخدام برنامج سلوكي لخفض مظاهر العجز في التفاعل الاجتماعي لدى عينة من فئة التوحد البالغين، جامعة ام القرى.(دراسة مادة علم النفس /تخصص الارشاد النفسي) غير منشورة.
27. سميحة محمد على محمد عطية،(2001) إدراك الأطفال لشبة علاقاتهم الاجتماعية، دراسة وصفية-مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.
28. سهير إبراهيم محمد إبراهيم،(2001) العلاقة بين شبكة الاتصال داخل الأسرة وبين اختيار المراهقين لجماعة الرفاق غير السوية، رسالة ماجستير غير

منشورة في التربية تخصص علم النفس التعليمي، قسم علم النفس كلية البنات الآداب والعلوم والتربية، عين شمس، مصر.

29. عبد ربه علي شعبان،(2010)، الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا،رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
30. علي بن رزق الله رزق الله الزهراني (2009)، إدراك القبول - الرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، جدة، المملكة العربية السعودية.
31. غالب بن علي محمد على شيخي،(2009)، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، رسالة دكتوراه غير منشورة، تخصص إرشاد نفسي، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
32. محمد بو فاتح،(2005)، الضغط النفسي و علاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دارسة ميدانية بولاية الأغواط، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.
33. مروان سليمان سالم،(2008) فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة لتعليم الأساسي،.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة غزة الإسلامية .غزة.
34. نبراس يونس محمد آلمراد، (2004)،اثر استخدام برنامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر(5-6) سنوات رسالة دكتوراه فلسفة في التربية الرياضية اختصاص علم النفس الرياضي،غير منشورة.

35. نيفين عبد الرحمان المصري، (2011)، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الآكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، تخصص علم النفس كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

**المجلات**:

36. حسن عمر شاكر منسي،(2003) مستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني ثانوي، في مدينة إربد بالأردن، وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الثانية عشر، العدد24.

37. حيدر عبد الرضا الخفاجي، مؤيد عبد على الطائي،(2006) واقع العلاقات الاجتماعية بين طلبة آلية التربية الرياضية في جامعتي بابل والقادسية، مجلة علوم التربية الرياضية - جامعة بابل، العدد الثالث، المجلد الخامس.

38. صالح سلامة البركات،(2010)، عمر صالح ياسين، العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد،( Journal of Environmental Studies, Volume 3:109 -120. June. 2010) كلية علجون، الجامعة التطبيقية، الأردن.

39. عبد الله بن طه الصافي،(2001)، المناخ المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية في محافظة أبها، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 79.

40. هدى عبد الرحمان أحمد، (2010)، حول تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة مطالبات كلية المعلمات بجدة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد السادس عشر، العدد الأول.

41. هويدة حنفي محمود، محمد أنور إبراهيم فراج،(2006)، قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات

الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد السادس عشر العدد الثاني.

**المراجع الأجنبية:**

**الكتب:**

42. Bronco ARARCA DELERIO,(1986) psychopédagogie et dynamique de l'orientation des groups scolaires, office des publication universitaire alger.
43. David Paul Ausube,(1996) Ego: Development and Psychopathology,transaction publishers,new Brunswick, new jersey,USA
44. Kenneth.h.Rubin. William Boukowskz and Jeffry Parker,(2006), Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development,CHAPTER 10.
45. Kondru Subba Rao,Digumarti Bhaskara Rao ,(2007) school education policy, discovery publishing house,New Delhi, INDIA.
46. Lava Rathalah,Digmarti Rao,Paturi Koteswara Rao,(2003) Achievement Correlates, discovery publishing house,New Delhi, INDIA.
47. Leslie Morrison Gutman, John Brown, (2008), The importance of social worlds: an investigation of Peer Relationship, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, London.
48. Lorraine Tiven,(2002) ,PEER LEADERSHIP: HELPING YOUTH BECOME CHANGE AGENTS IN THEIR SCHOOLS AND COMMUNITIES, Partners Against Hate,USA.
49. Radha Rani Sharma,(1985) Enhancing Academic Achievement: Role of Some Personality Factors,Naurang Rai Concept publishing Company, New Delhi,India.
50. Ved Prakas,(1987) Student Aspirations: Some Misconceptions, Mittal publications,Delhi, INDIA.

**الأطروحات والرسائل والبحوث:**

51. Evarist Mukama,(2010), Peer Group Influence, Alcohol Consumption, and Secondary School Students" Attitudes towards School, A Dissertation submitted in partial fulfilment for the award of the degree of Master of Arts in Counselling of Makerere University Kampala, Uganda.
52. Nicole Marie Howard, (2004) Peer Influence In Relation To Academic Performance And Socialization Among Adolescents: A Literature

Review, A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree With a Major in School Psychology ,The Graduate School ,University of Wisconsin-Stout,USA

53. Steven M. Constantino(2002), High School Student Perspectives on the Interaction Between Family Involvement and Peer Relationships on Their Own School Engagement Practices, Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership and Policy Studies, Blacksburg, Virginia,USA.
54. Tara M. Dumas (2011), An Observational Assessment of Peer Group Contributions to Adolescent Identity Development, Graduate Program in Psychology, A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The School of Graduate and Postdoctoral Studies, The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.

**المجلات:**

55. Christina Stadler, Julia Feifel, Sonja Rohrmann, Robert Vermeiren, Fritz Poustka, (2010) Peer-Victimization and Mental Health Problems in Adolescents: Are Parental and School Support Protective?, Child Psychiatry Hum Dev (2010) 41:371–386
56. Garfield Bester, (2007)Personality development of the adolescent : peer group versus parents, South African Journal of Education, Vol 27(2)177–190.
57. Jennifer A. Fredricks, Jacquelynne S. Eccles,(2005), Developmental Benefits of Extracurricular Involvement:Do Peer Characteristics Mediate the Link Between Activities and Youth Outcomes?, Journal of Youth and Adolescence, Vol. 34, No. 6, December 2005, pp. 507–520
58. Maja dekovic, rutger c. M. E. Engels, Toshiaki Shirai, Gerard de kort, arjen l. Anker,(2002) The role of peer relations in adolescent development in two cultures the netherlands and japan, journal of cross-cultural psychology, vol. 33 no. 6, november 2002 577-595
59. Mary E. Gifford-Smitha, Celia A. Brownell,(2003), Childhood peer relationships: social acceptance, friendships , and peer networks, Journal of School Psychology, vol 41 (2003) 235–284.
60. Mental Health Surveillance Among Children -United States, 2005-2011,(2013),Centers for Disease Control and Prevention, May 17, 2013 / Vol. 62 / No. 2

61. Miranda J. Lubbers , Margaretha P.C. Van Der Werf ,Tom A.B. Snijders b, Bert P.M. Creemers , Hans Kuyper,(2006) The impact of peer relations on academic progress in junior high, Journal of School Psychology,Vol 44 (2006) 491–512, The University of Memphis, USA Published by Elsevier Ltd.
62. Tayyibah Tariq, Sobia Masood,(2011), Social Competence, Parental Promotion of Peer Relations, and Loneliness among Adolescents, Pakistan Journal of Psychological Research, 2011, Vol. 26, No. 2, 217-232.
63. Yee-wang FUNG and Ngai-ying WONG,(1993), Involvement in Extracurricular Activities as Related to Academic Performance, Personality, and Peer Acceptance, CUHK Education Journal Vol. 19No.2pp. 155-160, The Chinese University of Hong Kong Faculty of Education.

**المواقع:**

64. Jeffrey L. Charvat,(2012), Research on the Relationship Between Mental Health and Academic Achievement, National Association of School Psychologists, http://www.nasponline.org/advocacy/Academic-MentalHealthLinks.pdf.
65. Karen L.Bierman and Janet A.Welsh.(2013) Social Competence - Importance of social competence, Social competence deficits and peer rejection, Developmental changes and social competence http://psychology.jrank.org/pages/591/Social-Competence.html
66. Kirk a. Johnson,(2000) THE PEER EFFECT ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS, a report of the heritage center for data analysis ,May 26, 2000.http://www.heritage.org/research/reports/2000/05/peer-effect-on-achievement-among-elementary-school-students.
67. Le Maner Gaïd, Deleau Michel. Choix d'objets et interactions entre pairs : comportements révélateurs d'un schéma de genre à 24 mois ?. In: Enfance. Tome 48 n°4, 1995. pp. 417-434. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1995_num_48_4_2146.
68. The Impact of Peers on College Preparation: A Review of the Literature, Center for Higher Education Policy Analysis, Rossier School of Education University of Southern California, www.usc.edu/dept/chepa/.

# الملاحق

# ملحق رقم(01) يبين خصائص ميدان الدراسة

| الرقم | الثانوية | البلدية | تصنيف المنطقة | عدد الطلبة حسب التخصص | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | آداب وفلسفـــة | | | لغـات أجنبيـــة | | | علـوم تجريبية | | | تسيير واقتصاد | | | رياضيـــــات | | | هندسة مدنيـــة | | | هندسة كهربائية | | | هندسة ميكانيكية | | | هندسة الطرائـق | | | |
| | | | | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع | |
| 1 | محمد العيد آل الخليفة | ورقلة | حضري | 30 | 92 | 122 | 5 | 18 | 23 | 73 | 111 | 184 | 0 | 0 | 0 | 7 | 6 | 13 | 0 | 0 | 0 | 8 | 9 | 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 359 |
| 2 | عبد المجيد بومادة | ورقلة | حضري | 11 | 54 | 65 | 0 | 0 | 0 | 38 | 69 | 107 | 34 | 59 | 93 | 0 | 0 | 0 | 19 | 4 | 23 | 12 | 1 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 301 |
| 3 | حي القصر | ورقلة | حضري | 20 | 40 | 60 | 0 | 0 | 0 | 22 | 40 | 62 | 22 | 10 | 32 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 154 |
| 4 | أحمد توفيق المدني | ورقلة | ش حضري | 7 | 31 | 38 | 2 | 28 | 30 | 24 | 50 | 74 | 22 | 42 | 64 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 206 |
| 5 | محمد بن موسى الخوارزمي | ورقلة | حضري | 22 | 67 | 89 | 34 | 77 | 111 | 45 | 55 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 300 |
| 6 | مبارك الميلي | ورقلة | حضري | 26 | 46 | 72 | 0 | 0 | 0 | 43 | 43 | 86 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 | 0 | 17 | 0 | 0 | 0 | 175 |
| 7 | سي الشريف علي ملاح | ورقلة | حضري | 22 | 54 | 76 | 14 | 26 | 40 | 89 | 89 | 178 | 0 | 0 | 0 | 15 | 16 | 31 | 14 | 15 | 29 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 354 |
| 8 | المصالحة | ورقلة | حضري | 21 | 42 | 63 | 0 | 0 | 0 | 36 | 63 | 99 | 17 | 13 | 30 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 192 |
| 9 | مولود قاسم نايت بلقاسم | ورقلة | حضري | 9 | 29 | 38 | 0 | 0 | 0 | 38 | 48 | 86 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 | 0 | 17 | 11 | 12 | 23 | 164 |
| 10 | مصطفى حفيان | ورقلة | حضري | 14 | 52 | 66 | 2 | 27 | 29 | 34 | 44 | 78 | 58 | 38 | 96 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 4 | 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 287 |
| 11 | لاسيليس الجديدة | ورقلة | حضري | 9 | 19 | 28 | 0 | 0 | 0 | 28 | 22 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 78 |
| 12 | مالك بن نبي | ورقلة | حضري | 8 | 26 | 34 | 6 | 17 | 23 | 28 | 50 | 78 | 33 | 38 | 71 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 206 |
| 13 | حي الزيانة | ورقلة | ش حضري | 10 | 22 | 32 | 0 | 0 | 0 | 29 | 33 | 62 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 94 |
| 14 | سكرة الجديدة | ورقلة | ش حضري | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15 | سليماني حمه العيد | ح مسعود | حضري | 12 | 43 | 55 | 14 | 24 | 38 | 63 | 74 | 137 | 13 | 7 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 8 | 18 | 268 |
| 16 | التوميات | ح مسعود | ش حضري | 7 | 20 | 27 | 6 | 18 | 24 | 26 | 31 | 57 | 14 | 13 | 27 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 135 |
| 17 | الجلالي اليابس | ح مسعود | حضري | 20 | 42 | 62 | 0 | 0 | 0 | 40 | 69 | 109 | 26 | 28 | 54 | 20 | 6 | 26 | 0 | 0 | 0 | 9 | 2 | 11 | 19 | 6 | 25 | 0 | 0 | 0 | 287 |
| 18 | سيدي خويلد الجديدة | سيدي خويلد | ش حضري | 9 | 47 | 56 | 2 | 19 | 21 | 25 | 41 | 66 | 23 | 16 | 39 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 182 |
| 19 | محمد بن الحاج عيسى | عين البيضاء | ش حضري | 21 | 71 | 92 | 3 | 19 | 22 | 18 | 46 | 64 | 49 | 51 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 | 4 | 21 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 299 |
| 20 | الشهيد حبي عبد المالك | أنقوسة | ش حضري | 11 | 37 | 48 | 14 | 21 | 35 | 21 | 26 | 47 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 23 | 9 | 32 | 162 |
| 21 | البور الجديدة | أنقوسة | ريفي | 29 | 61 | 90 | 0 | 0 | 0 | 31 | 49 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 170 |
| المجموع الكلي | | | | 318 | 895 | 1.123 | 102 | 294 | 396 | 751 | 1.053 | 1.804 | 311 | 315 | 626 | 42 | 28 | 70 | 33 | 19 | 52 | 60 | 20 | 80 | 53 | 6 | 59 | 44 | 29 | 73 | 4.373 |

# قائمة التلاميذ المعيدين

| | | محمد العيد آل الخليفة | | عبد المجيد بومادة | | حي القصر | أحمد وفيق المدني | | بن موسى الخوارزمي | | مبارك الميلي | | سي شريف علي ملاح | | المصالحة | | مولود بلقاسم نايت بلقاسم | | مصطفى حفيان | | لسيليس الجديدة | | مالك بن نبي | | التوميات | | حي الزيانية | | سيدي خويلد الجديدة | | سكرة الجديدة | سليماني حمة العيد | | الجلالي اليابس | | محمد بن الحاج عيسى | | الشهيد حبي عبد المالك | | البور الجديدة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المستوى الدراسي | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | | 3 ثانوي | |
| | الجـــذع أو الشعبة | مجموع | إنـاث | مجمو ع | إنـاث | 0 | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | 0 | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث | مجموع | إنـاث |
| | آداب وفلسفـــة | 16 | 13 | 18 | 12 | 0 | 21 | 17 | 13 | 9 | 19 | 12 | 25 | 15 | 10 | 6 | 14 | 7 | 16 | 12 | 13 | 8 | 12 | 7 | 4 | 6 | 4 | 16 | 13 | 0 | 14 | 12 | 23 | 11 | 39 | 28 | 26 | 19 | 36 | 26 |
| | لغـات أجنبيـــة | 2 | 1 | | | 0 | 13 | 12 | | | | | 12 | 4 | | | | | 12 | 12 | 0 | 0 | 3 | 3 | 2 | 2 | | | 12 | 10 | 0 | 16 | 11 | | | 14 | 14 | 18 | 11 | | |
| | علـوم تجريبية | 65 | 42 | 29 | 12 | 0 | 18 | 11 | 29 | 18 | 43 | 23 | 55 | 20 | 24 | 15 | 19 | 7 | 24 | 13 | 17 | 7 | 28 | 17 | 12 | 3 | 18 | 10 | 9 | 0 | 38 | 21 | 23 | 9 | 20 | 13 | 14 | 7 | 33 | 16 |
| | تسيير واقتصاد | | | 10 | 1 | 0 | 25 | 16 | 22 | 13 | | | 0 | 0 | | | | | 40 | 16 | | | 37 | 18 | 5 | 3 | | | 14 | 6 | 0 | 2 | 0 | 25 | 14 | 44 | 18 | | | | |
| | رياضيـــات | 1 | | | | 0 | | | | | | | 2 | 1 | | | | | 8 | 2 | | | 0 | 0 | 0 | 0 | | | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 8 | 2 | | | | | | |
| | المجموع العام | 84 | 56 | 57 | 25 | 0 | 77 | 56 | 64 | 40 | 62 | 35 | 94 | 40 | 34 | 21 | 33 | 14 | 92 | 53 | 30 | 15 | 80 | 45 | 23 | 10 | 24 | 14 | 0 | 0 | 70 | 44 | 79 | 36 | 117 | 73 | 58 | 37 | 69 | 42 |
| اختيارات شعبة تقني رياضي | هندسة مدنيـــة | | | 10 | 1 | 0 | | | | | | | 7 | 3 | | | | | | | | | | | 0 | 0 | | | | 0 | | | | | | | | | | |
| | هندسة كهربائية | 6 | 3 | 5 | 1 | 0 | | | | | | | 0 | 0 | | | | | 9 | 2 | | | | | 0 | 0 | | | | 0 | | | | 14 | 0 | 3 | | | | |
| | هندسة ميكانيكية | | | | | 0 | | | | | 8 | 0 | 0 | 0 | | | 7 | | | | | | | | 0 | 0 | | | | 0 | | | 1 | 10 | | | | | | |
| | هندسة الطرائق | | | | | 0 | | | | | | | 0 | 0 | | | 7 | 3 | | | | | | | 0 | 0 | | | | 0 | | | | | | | 3 | 18 | | |
| | مجموع ت رياضي | 6 | 3 | 15 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 | 7 | 3 | 0 | 0 | 14 | 3 | 9 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 1 | 14 | 0 | 18 | 3 | 0 | 0 |
| | من بينهم أجانب | | | | | 0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | | | | 0 | 1 | 1 | | | | | | | | |

## ملحق رقم(02) يبين استمارة صدق المحكمين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية

## استمارة صدق المحكمين

**اسم المحكم : التخصص: الدرجة العلمية:**

**الجامعة:**

استاذتي الفاضلة، استاذي الفاضل :

يشرفني أن أضع بين ايديكم هذه الاستمارة، والتي تخص "صدق التحكيم"، وذلك في إطار إعداد رسالة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماجستير في فرع علم النفس تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي، والتي موضوعها يدرس : "تفاعل الأقران وعلاقته بمستوى الطموح عينة من طلبة سنة ثالثة ثانوي"، ومن أجل الحصول على النتائج المرجوة من هذا البحث، أطلب من سيادتكم أساتذي أن تحكموا هذه الاستمارة وذلك من حيث :

- انتماء الفقرة للبعد و سلام الصياغة اللغوية
- ملائمة البدائل.

### 1) مقياس تفاعل الأقران:

**التعريف الإجرائي لتفاعل الأقران:** هو تلك العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين مجموعة الرفاق والتي تتمثل في مجموعة الأفعال وردود الأفعال الصادرة عن الأقران في أحد المواقف الاجتماعية تبعا لكل من :كفاءة الفرد الاجتماعية ودرجة التزامه بالجماعة(وحدة الجماعة) وطبيعة دوره الاجتماعي فيها، وما يعود عليه من معاملة وسلوكات من قبل أقرانه(التغذية الراجعة من الأقران)، وذلك في المواقف الاجتماعية المختلفة ذات الصلة بالبيئة المدرسية(داخل وخارج المدرسة).

و يقصد **بالكفاءة الاجتماعية** مجمل المهارات الاجتماعية التي يمتاز بها الفرد في تعامله مع الآخرين،منها توكيد الذات، المشاركة الوجدانية، المهارات الاتصالية (لفظي، غير لفظي)، الضبط الانفعالي والمرونة الاجتماعية، تقديم الدعم، إلقاء عبارات التحية والشكر والاعتذار.

ويفهم من **وحدة الجماعة** تلك الخصائص المميزة لجماعة الرفاق المدركة من طرف المراهق والتي تتمثل في الإحساس بدرجة الانتماء للجماعة، مدى الامتثال لمعاييرها، درجة تماسك الجماعة، درجة تحمل المسؤولية داخلها، المساواة بين أعضائها.

ويقصد **بالأدوار الاجتماعية**، الأدوار التي يتاح لمراهق القيام بها وسط مجموعة أقرانه وهي تشمل دور القائد، دور التابع، دور الناصح، المعارض، مصلح ذات البين، مثير الخلاف.

أما ما يفهم من **التغذية الراجعة من الأقران** كل ما يترتب على تعامل وتصرف المراهق مع أقرانه، فتكون المحصلة إدراك المراهق لذلك إما بالقبول أو الرفض، أو التجنب، أو العقاب.

ويمثل الأقران مجموعة التلاميذ المتفاعلين وفق الخصائص المكونة لجماعة الرفاق.

**- من حيث انتماء الفقرة للبعد وسلامة الصياغة اللغوية:**

| البعد | العبارات | يقيس | لا يقيس | اقتراح البديل إن أمكن |
|---|---|---|---|---|
| الكفاءة الاجتماعية | أعبر لرفاقي عما يخالجني من مشاعر | | | |
| | أفصح لرفاقي عن آرائي وأفكاري | | | |
| | أدافع عن حقوقي أمام رفاقي | | | |
| | أتغلب على ضغوط رفاقي بسهولة | | | |
| | أشارك رفاقي أحاسيسهم | | | |
| | أتفهم مشاعر رفاقي | | | |
| | أدعم رفاقي فيما يمرون به من ضغوط | | | |
| | أسر بتقديم العون لرفقائي | | | |
| | أسعى لدعم رفقائي نحو تحقيق النجاح فيما يصبون الوصول إليه | | | |
| | أتفهم ألفاظ وعبارات رفاقي بسهولة | | | |
| | أدرك معاني ما يدور بين رفاقي من حديث | | | |
| | أتحاور مع رفقائي بسلاسة | | | |
| | أتواصل مع زملائي بالإيماءات وحركة الأيدي | | | |
| | أتفهم حال رفاقي من وضعيات أجسامهم | | | |
| | أسيطر على غضبي عندما أكون مع رفاقي | | | |
| | أحافظ على هدوئي في تعاملي مع الآخرين | | | |
| | أتحكم في انفعالاتي في المواقف الاجتماعية المختلفة | | | |
| | ألقي عبارات التحية على رفاقي | | | |
| | أقدم شكري لرفاقي على ما يبدر منهم | | | |
| | أعتذر عما يبدر مني لرفقائي وزملائي | | | |
| وحدة الجماعة | أسعى لأكون الأقرب لرفاقي | | | |
| | أعتبر جماعة رفاقي الأحسن بين الجماعات | | | |
| | أمتثل لما يمليه علي رفقائي | | | |
| | أتبع ما يراه رفقائي ملائما | | | |
| | أثق في استمرار علاقتي برفاقي | | | |
| | أحرص على ما يحقق التوافق مع رفاقي | | | |
| | أتجنب كل ما يفرق بين رفاقي | | | |
| | أشعر بالمسؤولية تجاه مجموعة رفقائي | | | |
| | أحس بأهمية ما يحدث لرفقائي | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | أساوي بين رفاقي في تعاطفي معهم | | | |
| | أعدل مع رفاقي في تعاملي معهم | | | |
| الأدوار الاجتماعية | أفصل فيما يحدث بين رفاقي | | | |
| | أبادر بين رفاقي فيما يجب القيام به | | | |
| | يحتكم إلى رفاقي فيما يحدث بينهم | | | |
| | أنصح رفاقي في أمور مختلفة | | | |
| | أرشد رفاقي لما يجب عمله أو تركه | | | |
| | أتبّع رفاقي في نشاطاتهم | | | |
| | أعارض رفاقي في أفكارهم | | | |
| | أساير رفاقي في أعمالهم | | | |
| | أصلح بين رفاقي عند اختلافهم | | | |
| | أتسبب في الاختلاف بين رفاقي | | | |
| التغذية الراجعة من الآخرين | يسعد رفاقي لتواجدي معهم | | | |
| | يطلعني رفاقي على أسرارهم وخواطرهم | | | |
| | يشعرني رفاقي أني الأفضل بينهم | | | |
| | يرفض رفاقي تحدثي معهم | | | |
| | يخفي عني رفاقي كل ما يخصهم | | | |
| | يمنعني رفاقي من الجلوس معهم | | | |
| | يتجنب رفاقي لقائي | | | |
| | يتحاشى رفاقي الحديث معي | | | |
| | يحذر رفاقي التواجد بقربي | | | |
| | يعاقبني رفاقي على ما يصدر مني | | | |

## 2) مقياس مستوى الطموح الأكاديمي:

**التعريف الإجرائي لمستوى الطموح الأكاديمي:** هو مجموعة الرؤى والتطلعات المرتبطة بالتحصيل الدراسي والعلاقات الشخصية مع الآخرين وإمكانية تحقيق الفرد لأهدافه الدراسية.

| البند | قبل التعديل | بعد التعديل | يقيس | لا يقيس | اقتراح البديل إن أمكن |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أضع أهداف محددة لأدائي وأحاول تحقيقها | أضع أهداف دراسية محددة لأدائي وأحاول تحقيقها | | | |
| 2 | أحاول التخلص مما يعوق قدرتي على الأداء | أحاول التخلص مما يعوق قدرتي على الأداء | | | |
| 3 | أحب التنافس | أحب التنافس مع زملائي | | | |
| 4 | أعمل بكل ما في وسعي لتحقيق أهدافي | أعمل بكل ما في وسعي لتحقيق أهدافي المدرسية | | | |
| 5 | أفكر دائما فيما أعمله مستقبلا | أفكر دائما فيما أعمله مستقبلا في مجال تخصصي الدراسي | | | |
| 6 | أشعر أني أكثر طموحا من غيري | أشعر أني أكثر طموحا من باقي الزملاء | | | |
| 7 | دافعي قوي عند أداء عملي | أشعر بدافع قوي عند أداء واجباتي المدرسية | | | |
| 8 | أشعر بعدم الرضا عن أدائي | أشعر بعدم الرضا عن أدائي في القسم | | | |
| 9 | يتسع مدى أهدافي من مرحلة لأخرى | يتسع مدى أهدافي من مرحلة دراسية لأخرى | | | |
| 10 | لا أشعر بعدم الرضا عن أدائي | أشعر بالرضا عن أدائي في المدرسة | | | |
| 11 | دافعي للتفوق يقلقني | يقلقني دافعي للتفوق الدراسي | | | |
| 12 | لدي دافع نحو التخصص العلمي مستمر | أشعر بدافع مستمر نحو تخصصي | | | |
| 13 | أشعر برغبة في التواصل الفكري والدراسي | أشعر برغبة في التواصل الفكري والدراسي | | | |
| 14 | لدي اهتمامات عديدة | أحمل اهتمامات دراسية عديدة | | | |
| 15 | أتمنى تحقيق طموحاتي | أتمنى تحقيق طموحاتي الدراسية | | | |
| 16 | لدي أهداف محددة أتمنى تحقيقها | أحمل أهداف محددة أتمنى تحقيقها في مسيرتي الدراسية | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 17 | أخاف من تدخل معوقات تحول دون تحقيق أهدافي | أخاف من تدخل معوقات تحول دون تحقيق أهدافي هذا الموسم الدراسي | | | |
| 18 | أنظر إلى ما تحقق بعدم الرضا الذي يدفعني إلى مزيد من العمل | أنظر إلى ما تحقق بعدم الرضا الذي يدفعني إلى مزيد من العمل في أوقات المذاكرة | | | |
| 19 | لا أقف عند هدف محدد بل تتواصل أهدافي | لا أقف عند هدف محدد بل تتواصل أهدافي التحصيلية | | | |
| 20 | قدوتي في حياتي المتميزون في أعمالهم | أقتدي في حياتي بالمتميزين في أعمالهم المدرسية | | | |
| 21 | أنجح في التخلص مما يعوقني عن النجاح في عمل ما | أنجح في التخلص مما يعوقني عن النجاح في اختبار ما | | | |
| 22 | أستطيع القيام بأكثر من عمل في وقت واحد | ستطيع القيام بأكثر من عمل في وقت واحد أثناء النشاط المدرسي | | | |
| 23 | أخطط لأعمال ومهام كثيرة في آن واحد | أخطط لأعمال ومهام دراسية كثيرة في آن واحد | | | |
| 24 | لا أهدأ حتى أنتهي من أي عمل | لا أهدأ حتى أنتهي من أي عمل يخص مذاكرتي | | | |
| 25 | لدي رغبة شديدة في التجديد والتطوير لأدائي | تغمرني رغبة شديدة في التجديد والتطوير لأدائي في المدرسة | | | |
| 26 | أغير من وسيلة التواصل مع الآخرين كي أحقق مطالبي | أغير من وسيلة التواصل مع الآخرين كي أحقق مطالبي في المذاكرة الجماعية | | | |
| 27 | مرونتي في مقابلة الشدائد تجعلني قادر على الأداء | أمتلك مرونة في مقابلة الشدائد تجعلني قادر على الأداء الدراسي المتميز | | | |
| 28 | يتسع مجال طموحي بتقدمي في العمر | يتسع مجال طموحي الأكاديمي بتقدمي في العمر | | | |
| 29 | أغير من ترتيب أولويات أهدافي لأستطيع تحقيقها | أغير من ترتيب أولويات أهدافي التحصيلية لأستطيع تحقيقها | | | |
| 30 | أتغلب على انفعالاتي وأضبطها عند مواجهة الشدائد | أتغلب على انفعالاتي وأضبطها عند مواجهة الشدائد في التحضير للامتحانات المدرسية | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 31 | لا أستسلم عند مواجهة الشدائد والصعاب | لا أستسلم عند مواجهة الشدائد والصعاب خلال السنة الدراسية | | | |
| 32 | فشلي في بعض المواقف والأعمال لا يقلل من طموحاتي | فشلي في بعض المواقف والأعمال لا يقلل من طموحاتي الأكاديمية | | | |
| 33 | أشعر أن لدي تحدي أكثر من الآخرين | أشعر أن لدي تحدي أكثر من رفقائي في المدرسة | | | |
| 34 | أشعر بالالتزام وتحمل المسؤولية عند القيام بعمل ما | أشعر بالالتزام وتحمل المسؤولية عند القيام بعمل ما يخص التحضير البكالوريا | | | |
| 35 | لا أصادق الزملاء غير الطموحين | لا أصادق الزملاء غير الطموحين | | | |
| 36 | أميل لقراءة قصص وسير المبدعين | أميل لقراءة قصص وسير المبدعين | | | |
| 37 | أحتر وأقدر الأفراد الطموحين | أحترم وأقدر الأفراد الطموحين | | | |
| 38 | يدفعني إلى التفاني في العمل رغبة داخلية في العمل | يدفعني إلى التفاني في الدراسة رغبة داخلية في العمل | | | |
| 39 | أنظر إلى المستقبل بصورة أفضل مما أنا عليه مع الصبر والعمل | أنظر إلى المستقبل بصورة أفضل مما أنا عليه مع الصبر والعمل | | | |
| 40 | لدي اعتقاد أن العمل المتقن في أي مجال هو السبيل الوحيد لتحقيق أهداف الفرد | لدي اعتقاد أن العمل المتقن في أي مجال هو السبيل الوحيد لتحقيق أهداف الفرد | | | |
| 41 | أرى أن طموحي لا يتوقف طالما أنا حي | أرى أن طموحي الدراسي لا يتوقف طالما أنا على قيد الحياة | | | |
| 42 | قدرتي على ضبط انفعالاتي والتعبير عنها تزداد | قدرتي على ضبط انفعالاتي والتعبير عنها تزداد بين زملائي | | | |
| 43 | يغضبني ضياع أي وقت بدون عمل هادف | يغضبني ضياع أي وقت بدون عمل هادف يخص دراستي | | | |
| 44 | لا يؤثر علي أصدقائي في إضعاف عزيمتي عن العمل الجاد | لا يؤثر علي أصدقائي في إضعاف عزيمتي عن العمل الجاد نحو النجاح في دراستي | | | |
| 45 | أحاول الاستفادة من خبراتي وخبرات الآخرين | أحاول الاستفادة من خبراتي وخبرات الآخرين في مجال تخصصي | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 46 | أثيب نفسي عند تحقيق بعض أهدافي كي أستمر | أثيب نفسي عند تحقيق بعض أهدافي كي أستمر نحو التفوق الدراسي | | | |
| 47 | أشعر بالذنب عند التقصير في بعض الأعمال | أشعر بالذنب عند التقصير في بعض الأعمال المدرسية | | | |
| 48 | لدي شعور بعدم تضييع الوقت إلا في التفكير أو العمل النافع | أشعر بعدم تضييع الوقت إلا في التفكير أو العمل النافع | | | |
| 49 | ثناء المحيطين بي يدفعني إلى التفوق | يدفعني ثناء المحيطين بي إلى التفوق الدراسي | | | |
| 50 | أخاف من عدم قدرتي على تحقيق أماني | أخاف من عدم قدرتي على تحقيق أماني الأكاديمية | | | |
| 51 | أشعر أن لدي قدر من الذكاء يساعدني في تحقيق طموحاتي | أشعر أن لدي قدر من الذكاء يساعدني في تحقيق طموحاتي الدراسية | | | |
| 52 | مستوى طموحي يتناسب مع قدرتي الشخصية | يتناسب مستوى طموحي الدراسي مع قدرتي الشخصية | | | |

تقدير مدى ملائمة بدائل الأجوبة بالنسبة للبعد:

| أبدا | نادرا | أحيانا | كثيرا | دائما | البديل |
|---|---|---|---|---|---|
| 05 | 04 | 03 | 02 | 01 | |

- هل عدد الفقرات كاف؟ : .....
- هل عدد البدائل كاف؟ : .....
- ملاحظات أخرى :

.....

شكرا لكم على مساهمتكم وإثرائكم للبحث العلمي

الطالب: **صفوان بن شتيوي.**

## ملحق رقم(03) يمثل قائمة الأساتذة المحكمين وتخصصاتهم

| الرقم | الاسم واللقب | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|
| (01) | مزياني الوناس* | تخصص علم النفس العمل والتنظيم | جامعة قاصدي مرباح- ورقلة |
| (02) | عواريب محمد الأخضر* | تخصص علم النفس المدرسي | جامعة قاصدي مرباح- ورقلة |
| (03) | محمدي فوزية* | تخصص علم النفس المدرسي | جامعة قاصدي مرباح- ورقلة |
| (04) | بوضياف نادية* | تخصص علوم التربية | جامعة قاصدي مرباح- ورقلة |
| (05) | خلادي يمينة* | تخصص علم النفس الاجتماعي | جامعة قاصدي مرباح- ورقلة |
| (06) | جعفور سليمة | تخصص علم النفس الاجتماعي | جامعة الوادي |
| (07) | ميسون سميرة* | تخصص علم النفس التربوي | جامعة قاصدي مرباح- ورقلة |
| (08) | لبوز عبد الله* | تخصص علم النفس التربوي | جامعة قاصدي مرباح- ورقلة |
| (09) | أبي ميلود عبد الفتاح* | تخصص علم النفس العيادي | جامعة قاصدي مرباح- ورقلة |

*الدرجة العلمية للمحكم:حاصل على درجة دكتوراه دولة في العلوم.

**ملحق رقم (04) يبن نتيجة الثبات وفق معامل سبيرمان المعدل لأداة تفاعل الأقران**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 40 | 100.0 |

**Reliability Statistics**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Cronbach's Alpha | Part 1 | Value | ,841 |
| | | N of Items | 16[a] |
| | Part 2 | Value | ,877 |
| | | N of Items | 16[b] |
| | Total N of Items | | 32 |
| Correlation Between Forms | | | ,807 |
| Spearman-Brown Coefficient | Equal Length | | ,893 |
| | Unequal Length | | ,893 |
| Guttman Split-Half Coefficient | | | ,893 |

**ملحق رقم (05) يبين الثبات وفق معامل ألفا كرونباخ لأداة تفاعل الأقران**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 40 | 100.0 |

.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,921 | 32 |

**ملحق رقم (06) يبين نتيجة الثبات وفق معامل سبيرمان المعدل لأداة مستوى الطموح الأكاديمي.**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 40 | 100.0 |

**Reliability Statistics**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Cronbach's Alpha | Part 1 | Value | ,894 |
| | | N of Items | 20[a] |
| | Part 2 | Value | ,857 |
| | | N of Items | 20[b] |
| | Total N of Items | | 40 |
| Correlation Between Forms | | | ,776 |
| Spearman-Brown Coefficient | Equal Length | | ,874 |
| | Unequal Length | | ,874 |
| Guttman Split-Half Coefficient | | | ,865 |

**ملحق رقم (07) يبين الثبات وفق معامل ألفا كرونباخ لأداة مستوى الطموح الأكاديمي.**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 40 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 40 | 100.0 |

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,930 | 40 |

**ملحق رقم(08) يبين معامل الارتباط بيرسون بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي.**

| | Mean | Std. Deviation | N |
|---|---|---|---|
| تفاعل | 125.7935 | 14.01234 | 310 |
| طموح | 155.3323 | 19.96800 | 310 |

**Correlations**

| | | تفاعل | طموح |
|---|---|---|---|
| تفاعل | Pearson Correlation | 1 | .579** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 |
| | N | 310 | 310 |
| طموح | Pearson Correlation | .579** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | |
| | N | 310 | 310 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**ملحق رقم(09) يبين معامل الارتباط الجزئي بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي وعزل أثر الجنس.**

**Correlations**

| Control Variables | | | تفاعل | طموح |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | تفاعل | Correlation | 1.000 | .562** |
| | طموح | Correlation | .562** | 1.000 |

**. Correlation is significant at 0.01 level

**ملحق رقم(10) يبين معامل الارتباط الجزئي بين تفاعل الأقران ومستوى الطموح الأكاديمي وعزل أثر التخصص.**

**Correlations**

| Control Variables | | | تفاعل | طموح |
|---|---|---|---|---|
| التخصص | تفاعل | Correlation | 1.000 | .579** |
| | طموح | Correlation | .579** | 1.000 |

**. Correlation is significant at 0.01 level

**ملحق رقم (11) يمثل الاستبيان في شكله الأولي**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية

# استبيان

أ/ بيانات عامة :

- بلدية:.....
- المؤسسة:.....
- **التخصص:.....**

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الوضعية في القسم : غير معيد ☐ معيد ☐

ب/ التعليمات:

أخي الطالب أختي الطالبة، في هذا الاستبيان مجموعة من العبارات وأمام كل عبارة خمس بدائل للإجابة المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيدا ثم تجيب باختيارك البديل الذي يمثل مدى انطباق العبارة عليك، وفيما يلي مثال توضيحي يبين لك طريقة الإجابة .

| العبارة | أبدا | نادرا | أحيانا | كثيرا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|
| أحب المشاركة في الرحلات المدرسية | | | × | | |

- عند قراءتك لهذه الفقرة ووجدت أنها تنطبق عليك أحيانا ضع علامة **(×)** في الخانة الخاصة بالبديل **(أحيانا)** .
- ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك أنت وتأكد بأن الإجابات التي تدلي بها لن يطلع عليها أحد وتستخدم فقط من أجل البحث العلمي.

- شكرا على تعاونك معنا -

| الرقم | العبارات | أبدا | نادرا | أحيانا | كثيرا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أفصح لرفاقي عن آرائي وأفكاري حول مختلف الشؤون المدرسية | | | | | |
| 2 | أسعى لأكون الأقرب لرفاقي في الثانوية | | | | | |
| 3 | أفصل فيما يحدث بين رفاقي عند اختلافهم | | | | | |
| 4 | يسعد رفاقي لتواجدي معهم في الثانوية وخارجها | | | | | |
| 5 | أدافع عن حقوقي أمام رفاقي في الثانوية | | | | | |
| 6 | أعتبر جماعة رفاقي الأحسن بين الجماعات في الثانوية | | | | | |
| 7 | أبادر بين رفاقي فيما يجب القيام به من واجبات مدرسية | | | | | |
| 8 | يطلعني رفاقي على أسرارهم وخواطرهم | | | | | |
| 9 | أشارك رفاقي أحاسيسهم | | | | | |
| 10 | أحرص على الالتزام بما يمليه علي رفقاء الدراسة | | | | | |
| 11 | يرجع إلي رفاقي في حل نزاعاتهم | | | | | |
| 12 | يشعرني رفاقي أني الأفضل بينهم | | | | | |
| 13 | أتفهم مشاعر رفاقي في الثانوية | | | | | |
| 14 | أخالف ما يراه رفقائي ملائما أثناء المراجعة | | | | | |
| 15 | أنصح رفاقي في أمور دراسية مختلفة | | | | | |
| 16 | يرفض رفاقي تحدثي معهم حول مختلف الشؤون الدراسية | | | | | |
| 17 | أدعم رفاقي فيما يمرون به من ضغوط دراسية | | | | | |
| 18 | أحافظ على استمرار علاقتي برفاقي طوال السنة الدراسية | | | | | |
| 19 | أرشد رفاقي لما يجب عمله أو تركه طوال تواجدنا في الثانوية | | | | | |
| 20 | يخفي عني رفاقي كل ما يخص معدلاتهم | | | | | |
| 21 | يسعدني تقديم العون لرفقائي في إتمام واجباتهم | | | | | |
| 22 | أحرص على ما يحقق الانسجام بين رفاقي | | | | | |
| 23 | أتّبع رفاقي فيما يقترحونه بشأن نشاطاتهم الدراسية | | | | | |
| 24 | يمنعني رفاقي من الجلوس معهم | | | | | |
| 25 | أتفهم ألفاظ وعبارات رفاقي بسهولة | | | | | |
| 26 | أتجنب كل ما يفرق بين رفاقي | | | | | |
| 27 | أعارض رفاقي في أفكارهم | | | | | |
| 28 | يتجنب رفاقي ملاقاتي في الثانوية | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 29 | أتواصل مع رفقائي بالإيماءات وحركة الأيدي أثناء المذاكرة | | | | | |
| 30 | أشعر بالمسؤولية تجاه نجاح رفقائي في مسيراتهم الدراسية | | | | | |
| 31 | أساير رفاقي في برامج مذاكرتهم | | | | | |
| 32 | يتفادى رفاقي الحديث معي حول أمور الدراسة | | | | | |
| 33 | أسيطر على غضبي عندما أكون مع رفاقي في ساحة الثانوية | | | | | |
| 34 | أحس بأهمية تفوق رفقائي دراسيا | | | | | |
| 35 | أصلح بين رفاقي عند تشاجرهم | | | | | |
| 36 | يتجنب رفاقي التواجد معي في الثانوية | | | | | |
| 37 | أحافظ على هدوئي في تعاملي مع رفقائي | | | | | |
| 38 | أحس بأهمية تفوق رفقائي دراسيا | | | | | |
| 39 | أثير الخلاف بين رفاقي | | | | | |
| 40 | ألقي عبارات التحية على رفاقي داخل وخارج الثانوية | | | | | |
| 41 | أعتذر لرفقائي عما يبدر مني في حقهم | | | | | |
| 42 | أشكر رفاقي على دعمهم لي فيما يخص دراستي | | | | | |
| 43 | يعاقبني رفاقي على ما يصدر مني من سلوكات | | | | | |

| الرقم | العبارات | أبدا | نادرا | أحيانا | كثيرا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أضع أهداف دراسية محددة لأدائي وأحاول تحقيقها | | | | | |
| 2 | أحاول التخلص من كل ما يعيق قدرتي على الأداء الدراسي | | | | | |
| 3 | أحب التنافس مع زملائي | | | | | |
| 4 | أعمل بكل ما في وسعي لتحقيق أهدافي المدرسية | | | | | |
| 5 | أفكر فيما أعمله مستقبلا في مجال تخصصي الدراسي | | | | | |
| 6 | أشعر أني أكثر طموحا عن باقي الزملاء | | | | | |
| 7 | أشعر بدافع قوي عند أداء واجباتي المدرسية | | | | | |
| 8 | أشعر بعدم الرضا عن أدائي في القسم | | | | | |
| 9 | تتسع أهدافي من مرحلة دراسية لأخرى | | | | | |
| 10 | لا أشعر بالراحة إلا بعد أداء واجباتي الدراسية بشكل كامل | | | | | |
| 11 | يقلقني دافعي للتفوق الدراسي | | | | | |
| 12 | أشعر بدافع مستمر نحو تخصصي | | | | | |
| 13 | أشعر برغبة في التواصل الفكري والدراسي | | | | | |
| 14 | أمتلك اهتمامات دراسية عديدة | | | | | |
| 15 | أتمنى تحقيق طموحاتي الدراسية | | | | | |
| 16 | أتمنى تحقيق أهدافي الواضحة في مسيرتي الدراسية | | | | | |
| 17 | أخاف من تدخل معوقات تحول دون تحقيق أهدافي هذا الموسم الدراسي | | | | | |
| 18 | أنظر إلى ما تحقق بعدم الرضا الذي يدفعني إلى مزيد من الجهد في أوقات المراجعة | | | | | |
| 19 | لا أقف عند هدف محدد بل تتواصل أهدافي الدراسية | | | | | |
| 20 | أقتدي في حياتي بالمتميزين دراسيا | | | | | |
| 21 | أنجح في التخلص مما يعوقني عن النجاح في اختبار ما | | | | | |
| 22 | أستطيع القيام بأكثر من نشاط دراسي في وقت واحد | | | | | |
| 23 | أخطط لأعمال ومهام دراسية كثيرة في آن واحد | | | | | |
| 24 | لا أهدأ حتى أنتهي من أي عمل يخص مذاكرتي | | | | | |
| 25 | تغمرني رغبة شديدة في تجديد وتطوير أدائي | | | | | |
| 26 | أغير من وسيلة التواصل مع الآخرين كي أحقق مطالبي في المذاكرة الجماعية | | | | | |
| 27 | أمتلك مرونة في مواجهة الصعوبات | | | | | |
| 28 | أغير من ترتيب أولويات أهدافي الدراسية لأستطيع تحقيقها | | | | | |
| 29 | أتغلب على انفعالاتي وأضبطها عند مواجهة الشدائد في التحضير للامتحانات المدرسية | | | | | |
| 30 | لا أستسلم عند مواجهة الشدائد والصعاب خلال السنة الدراسية | | | | | |
| 31 | فشلي في بعض المواقف والأعمال لا يقلل من طموحاتي الدراسية | | | | | |
| 32 | أشعر أن لدي تحدٍ أكثر من رفقائي في المدرسة | | | | | |
| 33 | أشعر بالالتزام وتحمل المسؤولية عند القيام بعمل ما يخص التحضير البكالوريا | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 34 | لا أصادق الزملاء غير الطموحين | | | | | |
| 35 | أميل لقراءة قصص وسير المبدعين | | | | | |
| 36 | أحترم وأقدر الأفراد الطموحين | | | | | |
| 37 | يدفعني إلى التفوق في الدراسة رغبة داخلية | | | | | |
| 38 | أنظر إلى المستقبل بصورة أفضل مما أنا عليه مع الصبر والعمل | | | | | |
| 39 | لدي اعتقاد أن العمل المتقن في أي مجال هو السبيل الوحيد لتحقيق أهداف الفرد | | | | | |
| 40 | أرى أن طموحي الدراسي لا يتوقف طالما أنا على قيد الحياة | | | | | |
| 41 | قدرتي على التعبير على انفعالاتي تزداد بتحقيقي لطموحاتي | | | | | |
| 42 | يغضبني ضياع الوقت بدون عمل هادف يخص دراستي | | | | | |
| 43 | لا يؤثر علي أصدقائي في إضعاف عزيمتي عن العمل الجاد نحو النجاح في دراستي | | | | | |
| 44 | أحاول الاستفادة من خبراتي وخبرات الآخرين في مجال تخصصي | | | | | |
| 45 | أكافئ نفسي عند تحقيق بعض الأهداف المدرسية | | | | | |
| 46 | أشعر بالذنب عند التقصير في بعض الأعمال المدرسية | | | | | |
| 47 | أشعر بعدم تضييع الوقت إلا في التفكير أو العمل النافع | | | | | |
| 48 | يدفعني مدح المحيطين بي إلى التفوق الدراسي | | | | | |
| 49 | أخاف من عدم قدرتي على تحقيق أماني الدراسية | | | | | |
| 50 | أشعر أن لدي قدر من الذكاء يساعدني في تحقيق طموحاتي الدراسية | | | | | |
| 51 | يتناسب مستوى طموحي الدراسي مع قدرتي الشخصية | | | | | |

**ملحق رقم (12) يمثل الاستبيان في شكله النهائي**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية

# استبيان

أ/ بيانات عامة :

- المؤسسة:.....
- **التخصص:.....**

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الوضعية في القسم : غير معيد ☐ معيد ☐

ب/ التعليمات:

أخي الطالب أختي الطالبة، في هذا الاستبيان مجموعة من العبارات وأمام كل عبارة خمس بدائل للإجابة المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيدا ثم تجيب باختيارك البديل الذي يمثل مدى انطباق العبارة عليك، وفيما يلي مثال توضيحي يبين لك طريقة الإجابة .

| العبارة | أبدا | نادرا | أحيانا | كثيرا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|
| أحب المشاركة في الرحلات المدرسية | | | × | | |

- عند قراءتك لهذه الفقرة ووجدت أنها تنطبق عليك أحيانا ضع علامة **(×)** في الخانة الخاصة بالبديل **(أحيانا)** .
- ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك أنت وتأكد بأن الإجابات التي تدلي بها لن يطلع عليها أحد وتستخدم فقط من أجل البحث العلمي.

- شكرا على تعاونك معنا -

| الرقم | العبارات | أبدا | نادرا | أحيانا | كثيرا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أشارك رفاقي أحاسيسهم | | | | | |
| 2 | أسعى لأكون الأقرب لرفاقي في الثانوية | | | | | |
| 3 | أفصل فيما يحدث بين رفاقي عند اختلافهم | | | | | |
| 4 | يسعد رفاقي لتواجدي معهم في الثانوية وخارجها | | | | | |
| 5 | أتفهم مشاعر رفاقي في الثانوية | | | | | |
| 6 | أحرص على الالتزام بما يمليه علي رفقاء الدراسة | | | | | |
| 7 | أبادر بين رفاقي فيما يجب القيام به من واجبات مدرسية | | | | | |
| 8 | يطلعني رفاقي على أسرارهم وخواطرهم | | | | | |
| 9 | أدعم رفاقي فيما يمرون به من ضغوط دراسية | | | | | |
| 10 | أحافظ على استمرار علاقتي برفاقي طوال السنة الدراسية | | | | | |
| 11 | يرجع إلي رفاقي في حل نزاعاتهم | | | | | |
| 12 | يمنعني رفاقي من الجلوس معهم | | | | | |
| 13 | يسعدني تقديم العون لرفقائي في إتمام واجباتهم | | | | | |
| 14 | أحرص على ما يحقق الانسجام بين رفاقي | | | | | |
| 15 | أنصح رفاقي في أمور دراسية مختلفة | | | | | |
| 16 | يتجنب رفاقي ملاقاتي في الثانوية | | | | | |
| 17 | أتفهم ألفاظ وعبارات رفاقي بسهولة | | | | | |
| 18 | أتجنب كل ما يفرق بين رفاقي | | | | | |
| 19 | أتّبع رفاقي فيما يقترحونه بشأن نشاطاتهم الدراسية | | | | | |
| 20 | يتفادى رفاقي الحديث معي حول أمور الدراسة | | | | | |
| 21 | أحافظ على هدوئي في تعاملي مع رفقائي | | | | | |
| 22 | أشعر بالمسؤولية تجاه نجاح رفقائي في مسيراتهم الدراسية | | | | | |
| 23 | أعارض رفاقي في أفكارهم | | | | | |
| 24 | يتجنب رفاقي التواجد معي في الثانوية | | | | | |
| 25 | ألقي عبارات التحية على رفاقي داخل وخارج الثانوية | | | | | |
| 26 | أحس بأهمية تفوق رفقائي دراسيا | | | | | |
| 27 | أساير رفاقي في برامج مذاكرتهم | | | | | |
| 28 | أعتذر لرفقائي عما يبدر مني في حقهم | | | | | |
| 29 | أحس بأهمية تفوق رفقائي دراسيا | | | | | |
| 30 | أصلح بين رفاقي عند تشاجرهم | | | | | |
| 31 | أشكر رفاقي على دعمهم لي فيما يخص دراستي | | | | | |
| 32 | أثير الخلاف بين رفاقي | | | | | |

| الرقم | العبارات | أبدا | نادرا | أحيانا | كثيرا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أضع أهداف دراسية محددة لأدائي وأحاول تحقيقها | | | | | |
| 2 | أحاول التخلص من كل ما يعيق قدرتي على الأداء الدراسي | | | | | |
| 3 | أحب التنافس مع زملائي | | | | | |
| 4 | أعمل بكل ما في وسعي لتحقيق أهدافي المدرسية | | | | | |
| 5 | أفكر فيما أعمله مستقبلا في مجال تخصصي الدراسي | | | | | |
| 6 | أشعر أني أكثر طموحا عن باقي الزملاء | | | | | |
| 7 | أشعر بدافع قوي عند أداء واجباتي المدرسية | | | | | |
| 8 | تتسع أهدافي من مرحلة دراسية لأخرى | | | | | |
| 9 | لا أشعر بالراحة إلا بعد أداء واجباتي الدراسية بشكل كامل | | | | | |
| 10 | يقلقني دافعي للتفوق الدراسي | | | | | |
| 11 | أشعر بدافع مستمر نحو تخصصي | | | | | |
| 12 | أشعر برغبة في التواصل الفكري والدراسي | | | | | |
| 13 | أمتلك اهتمامات دراسية عديدة | | | | | |
| 14 | أتمنى تحقيق طموحاتي الدراسية | | | | | |
| 15 | أتمنى تحقيق أهدافي الواضحة في مسيرتي الدراسية | | | | | |
| 16 | أخاف من تدخل معوقات تحول دون تحقيق أهدافي هذا الموسم الدراسي | | | | | |
| 17 | لا أقف عند هدف محدد بل تتواصل أهدافي الدراسية | | | | | |
| 18 | أقتدي في حياتي بالمتميزين دراسيا | | | | | |
| 19 | أنجح في التخلص مما يعوقني عن النجاح في اختبار ما | | | | | |
| 20 | لا أهدأ حتى أنتهي من أي عمل يخص مذاكرتي | | | | | |
| 21 | تغمرني رغبة شديدة في تجديد وتطوير أدائي | | | | | |
| 22 | أغير من وسيلة التواصل مع الآخرين كي أحقق مطالبي في المذاكرة الجماعية | | | | | |
| 23 | أغير من ترتيب أولويات أهدافي الدراسية لأستطيع تحقيقها | | | | | |
| 24 | لا أستسلم عند مواجهة الشدائد والصعاب خلال السنة الدراسية | | | | | |
| 25 | أشعر أن لدي تحدٍ أكثر من رفقائي في المدرسة | | | | | |
| 26 | أشعر بالالتزام وتحمل المسؤولية عند القيام بعمل ما يخص التحضير البكالوريا | | | | | |
| 27 | لا أصادق الزملاء غير الطموحين | | | | | |
| 28 | يدفعني إلى التفوق في الدراسة رغبة داخلية | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 29 | أنظر إلى المستقبل بصورة أفضل مما أنا عليه مع الصبر والعمل | | | | | |
| 30 | أرى أن طموحي الدراسي لا يتوقف طالما أنا على قيد الحياة | | | | | |
| 31 | قدرتي على التعبير على انفعالاتي تزداد بتحقيقي لطموحاتي | | | | | |
| 32 | يغضبني ضياع الوقت بدون عمل هادف يخص دراستي | | | | | |
| 33 | لا يؤثر علي أصدقائي في إضعاف عزيمتي عن العمل الجاد نحو النجاح في دراستي | | | | | |
| 34 | أحاول الاستفادة من خبراتي وخبرات الآخرين في مجال تخصصي | | | | | |
| 35 | أشعر بالذنب عند التقصير في بعض الأعمال المدرسية | | | | | |
| 36 | أشعر بعدم تضييع الوقت إلا في التفكير أو العمل النافع | | | | | |
| 37 | يدفعني مدح المحيطين بي إلى التفوق الدراسي | | | | | |
| 38 | أخاف من عدم قدرتي على تحقيق أماني الدراسية | | | | | |
| 39 | أشعر أن لدي قدر من الذكاء يساعدني في تحقيق طموحاتي الدراسية | | | | | |
| 40 | يتناسب مستوى طموحي الدراسي مع قدرتي الشخصية | | | | | |