الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:**01 / PG / M / PSY /10**

أثر ضغوط جماعة الأقران على مستوى امتثال الطفل (4-8) سنوات

دراسة تجريبية على عينة من الأطفال المتواجدين ببلدية سيدي عقبة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص:علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالبة:
إبراهيمي كوثر

المشرف الدكتور:
بلوم محمد

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
جابر نصر الدين	أستاذ	رئيسا	بسكرة
بلوم محمد	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا	بسكرة
نور الدين تاوريريت	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	بسكرة
عيسى قبقوب	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	بسكرة

السنة الجامعية:**2012- 2013**

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي علمني ما جهلت، ووفقني لتطبيق ما تعلمت، حمدا كثيرا طيبا مباركا... وأصلي وأسلم على سيد الخلق محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

أتقدم بخالص شكري وثنائي إلى من كان منه التشجيع والصبر والتوجيه لإتمام إنجاز هذا البحث وتحقيق هدف بحث جدي يستوفي الدقة والعلمية قدر الإمكان وإنجاز عمل يرتقي ويستحق أن يكون في رتبة الماجستير، إلى الأستاذ: الدكتور بلوم محمد ، فجزاه الله خير ما جزى به أستاذا عن طالبه.

الشكر موصول إلى الأستاذة سعودي جميلة و الأستاذ بن زيادي محمد على تقديمهم للتسهيلات اللازمة لإجراء هذا البحث ومساعدتهم على توفير المكان المناسب وصبرهم على الإجراءات التي تطلبها البحث.

وأروع كلمات الشكر أوجهها بكل عبارات الشكر والحب إلى من ربياني صغيرا وكانا لهما الفضل كله بعد ربي في زرع قيمة حب طلب العلم والإصرار على بلوغ الأحسن، إلى والدي: هنودة سامية، و إبراهيمي الصادق. ولعلي بهذا العمل أحقق ولو قدرا من رضاهما علي، وأطبع على شفتيهما ابتسامة وأبث في قلبيهما الفخر والفرح والسرور. ولا أنسى بذلك إخوتي: زكرياء، يوسف، أميمة، عبد الرحمن.

وشكر خاص إلى كل من رافق الباحثة بالتشجيع على تجاوز لحظات التعب والإرهاق والارتخاء، وأخص بالذكر: الأستاذ جوادي يوسف، خطيبي زهير، صديقة عمري ورفيقة دربي بوعمر سهيلة، خالتي وحبيبة قلبي مريم، وجميع أقاربي.

وآخر كلمات الشكر أهديها لجمعية السعادة للرقي الاجتماعي وكافة أعضائها وبالأخص رئيس الجمعية: خليفة ياسين، فكان نعم رئيس العمل، والشكر موصول له على طيبته ورحابة صدره وتسامحه، ما كان عونا لتفرغ الباحثة لإتمام هذا البحث.

وآخر آخر كلماتي أن الحمد لله رب العالمين

الملخص

الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن أثر ضغوط جماعة الأقران على مستوى امتثال الطفل (**4-8**) سنوات، انطلاقا من ثلاث فرضيات، أحدها تتعلق بالكشف عن مستوى الامتثال لدى أفراد العينة بعد تعرضهم لضغط جماعة من أقرانهم، والفرضيتين التاليتين تتعلقان بالكشف عن الفروق في مستوى الامتثال حسب كل من الجنس والعمر.

وللتحقق من صحة الفرضيات، بلغ أفراد العينة بـ **60** طفل تم اختبارهم من خلال استخدام نموذج آش، حيث يوضع المشاركون في وضعية أقلية مكونة من طفل واحد مقابل إجماع على الخطأ لأغلبية مكونة من **3** أطفال. وقد أظهرت النتائج أن امتثال أغلب أفراد العينة كان بمستوى مرتفع، وغياب الفروق في مستوى الامتثال حسب الجنس والعمر.

Results

The current study was designed to investigate the effect of group peer pressure on levels of conformity in children (4-8) years, From three hypotheses, One relating to disclosure of the level of conformity with the sample after being subjected to pressure group of their peers, The following hypotheses concerning disclosure of the differences in the level of compliance by both gender and age.

60 children between 4 and 8 years has examined with Asch situation, each participant was placed in the position of being a minority of 1 against a wrong but unanimous majority of 3 children. The results showed that participant Comply with highly levels, and there was not a significant difference in sex or age.

فهرس المحتويات

	رقم الصفحة
شكر وتقدير.....	
الملخص.....	
فهرس المحتويات	أ
فهرس الجداول	د
فهرس الأشكال	و
مقدمة	ز
الفصل الأول: مشكلة الدراسة	**24 – 3**
أولا: إشكالية الدراسة.....	**4**
ثانيا: فرضيات الدراسة	**8**
ثالثا: أهمية الدراسة	**8**
رابعا: أهداف الدراسة	**10**
خامسا: المفاهيم الإجرائية للدراسة.....	**11**
سادسا: الدراسات السابقة ومناقشتها	**12**
الفصل الثاني: الجماعة وجماعة الأقران	**67 – 25**
تمهيد	**26**
أولا: الجماعة من منظور نفسي_اجتماعي.....	
1- مفهوم الجماعة.....	**27**
2- أنواع الجماعة.....	**30**
3- الجماعة وبعض المفاهيم المجاورة.....	**34**
4- الخصائص النفسية والاجتماعية للجماعة.....	**37**
5- بناء الجماعة والمعايير الاجتماعية كأحد أبعاد بناء الجماعة.....	**46**
ثانيا:جماعة الأقران.....	
1- مفهوم جماعة الأقران.....	**51**
2- خصائص جماعة الأقران.....	**53**
3- جماعات الأقران بين الطفولة والمراهقة.....	**55**

4- أنماط جماعة الأقران.....	56
5- تأثير جماعة الأقران على الطفل.....	59
6- الضغط الاجتماعي كأحد آليات التأثير لجماعة الأقران.....	63
خلاصة	66
الفصل الثالث: الامتثال الاجتماعي ونموذج آش	**96 -67**
تمهيد	69
أولا: الامتثال الاجتماعي.....	
1- مفهوم الامتثال.....	70
2- الامتثال وبعض المصطلحات.....	71
3- أنواع الامتثال.....	73
4- الأسباب المفسرة للامتثال.....	74
5- العوامل المؤثرة في الامتثال.....	79
6- حسنات الامتثال ومساوئه.....	84
ثانيا:نموذج آش للامتثال الاجتماعي.....	
1- نماذج الامتثال الكلاسيكية والحديثة.....	86
2- نموذج آش للامتثال.....	89
3- تقييم نموذج آش (السلبيات والمميزات).....	94
خلاصة.....	96
الفصل الرابع: نمو الطفل من (4-8) سنوات	**131 -97**
تمهيد	98
أولا: مفهوم النمو.....	101
ثانيا: نظريات النمو.....	
1- نظرية جون بياجيه للنمو المعرفي.....	102
2- نظرية التحليل النفسي الفرويدي.....	111
3- نظريات ارتقاء العلاقة بالأقران.....	116
4- نظريات الهوية الجندرية.....	125
خلاصة.....	130
الفصل الرابع: الأساليب الإجرائية ونتائج الدراسة	**176 -132**

تمهيد	133
أولا: الطريقة وإجراءات البحث.....	
1- الدراسة الاستطلاعية.....	133
2- الدراسة الأساسية.....	139
2-1- حدود الدراسة.....	139
2-2- المنهج.....	140
2-3- العينة.....	141
2-4- أدوات الدراسة.....	145
2-5- كيفية جمع البيانات الخام وتفريغها.....	148
2-6- أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	149
ثانيا:عرض النتائج على ضوء فرضيات الدراسة.....	
1- اختبار نتائج الفرضية الأولى.....	151
2- اختبار نتائج الفرضية الثانية.....	157
3- اختبار نتائج الفرضية الثالثة.....	158
ثالثا: تحليل عام لنتائج الدراسة.....	159
- خاتمة.....	164
- قائمة المراجع.....	165
- الملاحق.....	174

فهرس الجداول

رقم الجدول	التعيين	رقم الصفحة
01	جدول يوضح تحليل بوند و سميث (Bond and Smith,1996) لدراسات الامتثال عبر بلدان مختلفة.....	9 - 8
02	جدول مقارنة للدراسات التي تناولت العلاقة بين العمر والامتثال.....	10 - 9
03	جدول يوضح ملخص لنتائج الدراسات السابقة.....	24 - 22
04	جدول يوضح أنواع الجماعات.....	31 - 30
05	جدول يوضح تصنيف معايطة لأنواع الجماعات.....	32 - 31
06	جدول يوضح خصائص ووظائف الجماعات الأولية والثانوية.....	33
07	جدول يوضح أمثلة عن الجماعات الفعلية والتجمعات.....	34
08	جدول يوضح الفرق بين الجماعة والحشد.....	36
09	جدول يوضح الفرق بين الجماعة وجماعة الرأي العام.....	37
10	جدول يوضح العوامل المؤثرة في زيادة أو تقليل الجاذبية لعضوية الجماعات.....	44
11	جدول يوضح نتائج دراسة آش الأصلية.....	92
12	جدول يوضح التطابقات بين المراحل العمرية حسب كل نظرية والعمر المتناول في الدراسة.....	100 - 99
13	جدول يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب السن والجنس.....	134
14	جدول يوضح المجال البشري للدراسة.....	140
15	جدول يوضح المجال الزمني للدراسة.....	140
16	جدول يوضح حجم العينة حسب السن والجنس.....	142
17	جدول مثال توضيحي عن كيفية تسجيل الاستجابات الصادرة عن كل طفل.....	148
18	جدول يوضح مثال عن عدد الاستجابات الإمتثالية لدى كل طفل.....	149
19	جدول يوضح تكرارات ونسب الاستجابات الإمتثالية لأفراد العينة.....	151
20	جدول يوضح قيمة الوسيط والربيعيات للاستجابات الإمتثالية لأفراد العينة.....	152

21	جدول يوضح تكرارات ونسب الاستجابات الإمتثالية للذكور.....	153 - 152
22	جدول يوضح تكرارات ونسب الاستجابات الإمتثالية للإناث.....	154
23	جدول يوضح تكرارات ونسب الاستجابات الإمتثالية حسب السن.....	156 - 155
24	جدول يوضح نتائج اختبار مان- وتني.....	157
25	جدول يوضح نتائج اختبار كروسكال واليز.....	158

فهرس الأشكال

رقم الشكل	التعيين	رقم الصفحة
01	شكل يوضح مستويات الامتثال المعتمدة في الدراسة.....	12
02	شكل يوضح أبعاد بناء الجماعة.....	48
03	شكل يوضح تقنية Mori الحديثة لقياس الامتثال.....	88
04	شكل مثال لمهمة مقارنة الخطوط التي وضعها آش.....	89
05	شكل يوضح أحد المشاركين الغافلين صاحب رقم (6) في تجربة آش الأصلية يعطي إجابته الخاصة بعد أن سمع خمسة من الحلفاء يعطون إجابة خاطئة حول مقارنة أطوال الخطوط الثلاثة بالخط المعياري.....	90
06	شكل يوضح وضع البطاقتين في المجال البصري للمشاركين في التجربة الأصلية لآش.....	91
07	شكل يوضح النظريات الرئيسية في كل جانب من جوانب النمو.....	98
08	شكل يوضح عقدة إلكترا لدى الفتاة.....	115
09	شكل يوضح مهمة المقارنة بين الصور في لوحتين.....	136
10	شكل يوضح عدد المحاولات التجريبية وطريقة توزيعه.....	138
11	شكل يوضح التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة (المجموعة الواحدة باختبار بعدي).....	141
12	شكل يوضح خصائص أفراد العينة.....	143
13	شكل يوضح اختيار العينة وفق المعاينة العشوائية الطبقية.....	144
14	شكل يوضح طريقة تجليس المبحوثين.....	146
15	شكل يوضح المدرج التكراري والمنحنى للاستجابات الإمتثالية للذكور.....	154
16	شكل يوضح المدرج التكراري والمنحنى للاستجابات الإمتثالية للإناث.....	155

مقدمة

شهدت السنوات المبكرة من القرن العشرين بداية الاهتمام بموضوع العلاقات الاجتماعية مع الأقران من جانب المتخصصين في العلوم النفسية والاجتماعية، وقد تجلت بوادر هذا الاهتمام منذ العشرينيات والثلاثينيات على وجه التقريب، ثم تضاءل الاهتمام به فترة زمنية طويلة استمرت حتى السبعينيات. وبعد هذا التاريخ شهد المجال اهتماما مكثفا، ويرجع روبين **Rubin** تضاؤل العناية بالعلاقة بين الأقران منذ الثلاثينيات إلى سيطرة نظرية التحليل النفسي على اتجاهات البحث في علم النفس، وكان تركيزها الأساسي على علاقة الأم بالطفل باعتبار إسهامها في الارتقاء العقلي والاجتماعي. وكان التصور الذي أملته تلك النظرية أن علاقة الطفل مع أقرانه لها تأثير ضئيل في ارتقائه. **(أسامة سعد أبو سريع، 1993)**

لكن الدراسات الحديثة قد أثبتت أن أثر جماعة الأقران في التنشئة الاجتماعية لا يقل عن أهمية دور المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة والمدرسة. بل وقد يتعداها في بعض الأحيان. **(فؤاد علي الحاجز، 2002)**، فجون بياجيه يشير إلى أن الأطفال يشعرون بقدر أكبر من القوة في علاقاتهم مع أقرانهم بالمقارنة بعلاقاتهم مع الراشدين. **(أسامة سعد أبو سريع، 1993)**. لذلك فدراسة أثر هذه الجماعة في السلوك الاجتماعي تؤدي بنا إلى فهم سلوك الفرد في الجماعات الكبيرة المعقدة والمتشابكة التي يسلك أفرادها سلوكا يسفر عن ألوان مختلفة متباينة من ثقافات متعددة.

ونظرا لأهمية هذا النوع من الجماعات، الدراسة الحالية تهتم بالبحث فيها من زاوية الامتثال، الذي يعني عملية تكييف سلوك الفرد أو تفكيره لأن يكون أكثر مماثلة للمجموعة، بهدف الكشف عن الأثر الذي تمارسه ضغوط جماعة الأقران على مستوى امتثال الطفل **(4-8)** سنوات.

وتأسيسا على ما تقدم، تضمنت الدراسة خمسة فصول متباينة المحتوى، أولها يدخل تحت عنوان مشكلة الدراسة الذي تم التناول فيه جملة من العناصر أهمها: إشكالية الدراسة، الفرضيات، أهمية الدراسة، أهدافها، المفاهيم الإجرائية، وختاما بعنصر الدراسات السابقة مع مناقشتها. أما ثاني الفصول والموسوم بعنوان الجماعة وجماعة الأقران، والذي تطرقت فيه الباحثة إلى جزئيتين أساسيتين ، الأولى خاصة بالجماعة حيث كان هذا المبحث كمدخل توضيحي للمبحث الثاني، والجزئية الثانية تعلقت بجماعة الأقران، وهو المبحث الأكثر تحديدا الذي حاولت الباحثة من خلاله توضيح مفهوم هذه الجماعة وأهميتها وتأثيرها على سلوك الطفل. أما عن مفهوم الامتثال فقد أُفرد فصل خاص حوله

بعنوان الامتثال الاجتماعي ونموذج آش **(Asch,1952)** ، تم التطرق فيه إلى توضيح الامتثال من عدة أبعاد وكذا توضيح نموذج آش **(Asch)** وأهميته بعد تبيان نماذج تجريبية أخرى في الامتثال. باعتباره النموذج المعتمد في الدراسة. وبحكم كون عينة الدراسة متعلقة بمرحلة الطفولة فقد خصص فصل رابع حمل عنوان النمو عند طفل (**4–8**) سنوات، حيث أُدرج فيه مفهوم النمو، وأهم النظريات المفسرة للنمو. وأخيرا كان الفصل الخامس الموسوم بالأساليب الإجرائية للدراسة ونتائج الدراسة، والذي خصصته الباحثة لتناول القضايا المنهجية والإجرائية للدراسة الذي ارتكز على الدراسات السابقة والنظريات المفسرة للنمو.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: أهمية الدراسة

رابعا: أهداف الدراسة

خامسا: المفاهيم الإجرائية للدراسة

سادسا: الدراسات السابقة ومناقشتها

أولا إشكالية الدراسة

إن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر بالسياق النفسي والاجتماعي الذي يعيش فيه، وسلوكه المعقد هو نتاج التفاعل بين مؤثرات داخلية أي من داخل الإنسان نفسه و مؤثرات خارجية التي هي ناتج تفاعله مع البيئة الاجتماعية المحيطة به.(نبيهة صالح السامرائي، 2007)، وعليه فان الفهم الدقيق للسلوك الإنساني يستدعي فهم طبيعة الجماعات التي يتفاعل في إطارها مع غيره من الأفراد، ضمن علاقة تأثير وتأثر، يتعلم خلالها أنماطا من السلوك وطرقا للتفكير، وتتبلور آراؤه الشخصية، ويكتسب القيم والاتجاهات والعادات.(سهير كامل أحمد، 2001)

والجماعة ليست مجرد تجمع لمجموعة من الأفراد وسلوكها ليس مجرد حاصل جمع سلوك أفرادها، بل هي كما أوضح ليفين levin كل " دينامي"، يؤدي التغير في أي جزء من أجزائها إلى تغير في الأجزاء الأخرى (معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001)، وضمن هذا الكل الدينامي يتبلور بناء الجماعة الذي يمثل تنظيم ينشأ بصورة تلقائية تضعه الجماعة لنفسها (حسان الجيلاني،2008)، وتتضح فيه خصائص الجماعة ككل والأعضاء. فبناء الجماعة يتشكل خلال المراحل الأولى من تكوين الجماعة وذلك من خلال جملة من الأبعاد والخصائص مثل توزيع المراكز الاجتماعية للأعضاء وتحديد الأدوار الاجتماعية لكل عضو، وطرق الاتصال بين الأعضاء...، ومن بين الخصائص التي تتميز بها الجماعة كما أشار لها شاو(shaw,1981) هو تبلور معايير الجماعة خلال تفاعل الأعضاء مع بعضهم البعض. (عدنان يوسف العتوم، 2008)، والتي تشكل مصدرا مرجعيا يعود إليه الفرد في إصدار أحكامه وتشكيل استجاباته الفكرية والانفعالية والسلوكية. فهي بمثابة مرشد اجتماعي يحدد سلوك الفرد وفق ما ترتضيه وما تتوقعه الجماعة و المجتمع ككل، فنجد أنها تحدد ما هو صواب وخطأ، جائز وغير جائز، يليق ولا يليق، حسن وقبيح.(عبد الحميد محمد الهاشمي، 1984).

وقد وضع فستنجر festinger عددا من العوامل التي لها علاقة بقيام معايير الجماعة، والتي من أهمها وحدة اتجاهات وسلوك الأعضاء، وتناسق آرائهم مما يوحد الجهود لتحقيق أهداف الجماعة. ونظرا لهذه الوظيفة الهامة والدور الذي تلعبه المعايير الاجتماعية ضمن الجماعة، يبذل أعضاء الجماعة تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على بعضهم البعض

للاستجابة بطريقة تنسجم مع هذه المعايير، ومن بين أكثر أشكال التأثير علنية هو ممارسة الضغط الاجتماعي، الذي يحدث حسب ما أشار إليه آش **(Asch,1952)** من خلال وجود أغلبية معارضة للفرد **(حجم الجماعة)** ومتفقة **(الإجماع)** على رأي أو سلوك موحد **(وجود معيار معين)**، مما يدفع الفرد إلى اختبار صراع من النوع المعرفي بسبب التفاوت الملاحظ بين إدراكه وتفكيره وإدراك وتفكير الآخرين.**(محمود السيد أبو النيل، 2009)**، ونتيجة لهذا الضغط الممارس قد يستجيب الفرد بالامتثال، الذي يحدث عندما يعبر الأفراد عن أفكارهم الخاصة أو سلوكاتهم بحيث تتلاءم مع توقعات الآخرين. على الرغم من انه لا يحمل بالضرورة هذا الرأي في أن السلوك مناسب**(Lisa Rashotte ;without date)** ، وبالتالي يتحرك الفرد نحو موقف الجماعة كنوع من الالتزام بمعايير الجماعة وكطريقة في الاستجابة للضغوط الاجتماعية.

والامتثال لقرارات الجماعة وأنشطتها تكاد تكون سلوكا اجتماعيا طبيعيا لأنها واحدة من شروط التكامل والتآزر الاجتماعي وتشجع على وحدة الجماعة وتماسكها ويعم من خلالها النظام والهدوء جو الجماعة لدرجة يصبح فيها سلوك العضو متوقعا. ولكن الامتثال قد يعتبر نقدا للفردية وتعديا على حقوقها في الحرية وتقييدا للإبداع والمجاراة العمياء أحيانا إذا زادت عن حدها المعقول. **(عدنان يوسف العتوم، 2008)**.

كما أن الامتثال الاجتماعي بوصفه رد فعل الفرد تجاه ما تمليه المعايير الاجتماعية، لا يقتصر تأثيره على جماعة معينة وعلى ما لديها من اعتقادات أو ممارسات خاصة. فأي جماعة – تحتل لدى الفرد أهمية في وقت من الأوقات– قد يكون لمعاييرها تأثير ضاغط على الأفراد المرتبطين بها. ومن بين الجماعات التي يمر بها الفرد في إطار نموه الاجتماعي وضمن مراحل حياته نجد، جماعة الأقران؛ التي تأتي في مرتبة تالية للوالدين وأفراد الأسرة من حيث الأهمية، فابتداء من سن الثالثة تأخذ أهمية وجود الأقران تتزايد في خبرة الطفل، حيث تظهر الرغبة في النشاط الجمعي.

وعلى الرغم من أن بداية الحاجة للانتماء لجماعة الأقران تكون في السنتين من العمر، إلا أن هذه الحاجة لا تتعدى أكثر من تبادل مواد اللعب مع الأقران والابتسام أحيانا.**(زين العابدين درويش، 1999)**. وأما في سنوات ما قبل المدرسة نجد أن هذه الحاجة تتمظهر بشكل أوضح من خلال الانخراط في جماعات اللعب المتشكلة من أبناء الجيران أو جماعة الأقران

التي تتشكل في إطار رياض الأطفال؛ أين يتفاعل الطفل مع باقي الأطفال لمدة زمنية معتبرة مما يجعل منهم عناصر ذات دلالة خاصة في حياته النفسية. وفترة ما قبل المدرسة رغم أهميتها وتأثيرها فيما يليها من مراحل، فهي مجرد بداية سلسلة طويلة من التغيرات على أكثر من صعيد وخاصة الصعيد الاجتماعي، فمع استمرار نمو الطفل الذي يتبعه التحاقه بالمدرسة الابتدائية في سن السادسة يتسع عالم الطفل ويزداد وعيه، فيمر بخبرات جديدة وعلاقات جديدة. (كريمان بدير، 2010). فالمدرسة هي الأخرى بيئة هامة يتعرض فيها الأطفال إلى زملاء مختلفين، حيث تتشكل المجموعات بين الأطفال الذين يذهبون معا إلى ذات المدرسة، في إطار علاقات متساوية أي يكونون عادة متساوين في العمر ومتشابهين في الجنس. (معاوية محمود أبو غزال،2011)

فجماعة الأقران هي جماعة أولية ذات أهمية كبرى في تكوين نماذج مناسبة للتوحد، نظرا لأنها متحررة نسبيا من تدخل الكبار وسيطرتهم، فهي تقوم بدور هام في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، ولها تأثيرها في النمو النفسي الاجتماعي من خلال ما توفره من فرص القيام بادوار اجتماعية لا تتيسر له خارجها، إضافة إلى تأثيرها على باقي نواحي النمو؛كالنمو الجسمي عن طريق إتاحة فرصة ممارسة النشاط الرياضي، والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات، والانفعالي عن طريق نمو العلاقات العاطفية.(زين العابدين درويش، 1999).

فبيرنز (Bernes,1997)، تشير إلى أن جماعة الأقران تزود الأطفال بالمواقف والوسائل لتحقيق الكفاية الاجتماعية والتوافق مع الآخرين، ونمو السلوك الخلقي والقيم، وتعليم الأدوار الاجتماعية، وتحقيق الاستقلالية الشخصية. (رغدة شريم، 2009).

والعلاقة بين الأقران لها محدداتها، فعادة ما يتدخل عامل الجنس (ذكور، إناث) ليكون مسيطرا على مجريات هذه العلاقة، ففي سن الرابعة تقريبا يبدأ السلوك المرتبط بالجنس يتزايد، لذلك نجد في كل ثقافة من ثقافات العالم أن الأولاد يلعبون مع بعضهم البعض والبنات يلعبن مع بعضهن البعض وكأنها حدود يرسمونها لتفاعلاتهم مع بعضهم البعض. (محمد عودة الريماوي، 2008)

وبما أن هذه الجماعة تتكون من أفراد متشابهين في أمور كثيرة أهمها السن فإنها تعطي أفرادها فرصة لتعلم أنماط من العلاقات المتساوية، في حين أن مثل هذه الفرصة لا تتاح لهم

في مجال الأسرة، نظرا لكونه معظم الوقت تابعا ومعتمدا على الأب أو الأم أو الإخوة، ولكن في جماعة من الأقران المتشابهين في السن تتاح الفرصة لعلاقات متساوية كما ذكرنا، ما يساعده في الوصول إلى مستوى من الاستقلال الشخصي عن والديه وسائر ممثلي السلطة، وهذا أمر ضروري للنمو النفس اجتماعي. **(زين العابدين درويش، 1999)**.

وبحكم أن جماعة الأقران هي احد أنواع الجماعات، فهي الأخرى لها بناء محدد تتشكل ضمنه المعايير الخاصة بالسلوك المناسب ومن خلالها يمارس أعضاء جماعة الأقران(الأطفال) تأثيرا اجتماعيا قد تتبلور فيه ظاهرة الامتثال الاجتماعي في ابسط صورها.

ولقد بدأ البحث التجريبي في ظاهرة الامتثال في الثلاثينيات، ولا زالت هذه الظاهرة تنال اهتمام الباحثين، لذلك كانت الدراسة الحالية ناجمة عن تاريخ غني من الدراسات التي تفحص العوامل الشخصية والموقفية والثقافية في مستويات الامتثال. العوامل الموقفية تتضمن جوانب مثل: حجم الجماعة ورأي الأغلبية...، بينما العوامل الشخصية تتضمن خصائص مثل: السن، الجنس، سمات الشخصية...، أما العوامل الثقافية فتشمل: اختلاف ثقافات الشعوب، واختلاف الثقافة عبر الأزمنة التاريخية.

(Kristin M. K and Shannon K. G, without date)

ويأتي نموذج آش **(Asch)** للامتثال الاجتماعي، في مقدمة الإجراءات التجريبية التي يلجأ إليها الباحثون لاختبار العلاقة بين مستوى الامتثال ومتغيرات أخرى، لأن الوضع الأساسي فيه يمكن أن يعدل لاستقصاء آثار العوامل المختلفة على الامتثال. **(روبرت مكلفين ورتشارد غروس ، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002)**

والدراسة الحالية هي من بين الدراسات التي تستخدم هذا النموذج **(نموذج آش)** لتعالج أثر ضغوط جماعة الأقران على مستوى امتثال الطفل **(4–8)** سنوات، وذلك من خلال السعي إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مستوى امتثال الأطفال **(4–8)** سنوات لضغوط جماعة الأقران؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الامتثال لضغوط جماعة الأقران لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعا لمتغير السن ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الامتثال لضغوط جماعة الأقران لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعا لمتغير الجنس ؟

ثانيا فرضيات الدراسة

تمثلت فرضيات الدراسة فيما يلي:

1- لا يمتثل الأطفال (4-8) سنوات في المحاولات التجريبية عند تعرضهم لضغوط جماعة الأقران.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الامتثال لضغوط جماعة الأقران لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعا لمتغير السن.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الامتثال لضغوط جماعة الأقران لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعا لمتغير الجنس.

ثالثا أهمية الدراسة

تستقي هذه الدراسة أهميتها انطلاقا من نقطتين أساسيتين يمكن توضيحهما كما يلي:

1- انطلاقا من البيئة التي ستجرى فيها **(بيئة جزائرية)** لها خصوصياتها الثقافية، فقد أكد كل من الباحثين بوند وسميث (Bond and Smith,1996) في تحليلهما لـ **133** من دراسات الامتثال عبر **17** بلد مختلف، أن مستوى الامتثال يرتبط إلى حد كبير بالثقافة السائدة داخل كل بلد **(Brecker and al ,2005)**، وبالتالي بيئة إجراء الدراسة قد تنعكس على مستوى الامتثال وتقود إلى نتائج ذات دلالة. ويمكن توضيح البلدان التي أُجري عليها التحليل في الجدول التالي:

البلد	عدد الدراسات
Fiji (فيجي)	**2**
Hong Kong (هونغ كونغ)	**1**
Zimbabwe,Ghana,DR Congo (زمبابوي، غانا، كونغو)	**3**
Brazil(البرازيل)	**3**

Japan (اليابان)	5
Canada (كندا)	1
Kuwait,Lebanon (كويت، لبنان)	2
USA (Asch's Studies) (الولايات المتحدة الأمريكية)	18
Belgium (بلجيكا)	4
Germany (مصر)	1
USA (excluding Asch's Studies) (و.م.أ)	79
UK (المملكة المتحدة)	10
Netherlands (هولندا)	1
Portugal (البرتغال)	1
France (فرنسا)	2

جدول رقم (1): يوضح تحليل بوند و سميث (bond and Smith,1996) لدراسات الامتثال عبر بلدان مختلفة

2- انطلاقا من موقعها ضمن الدراسات السابقة التي أجريت لاختبار العلاقة بين مستوى الامتثال وكل من متغيري السن والجنس:

- **بالنسبة لمتغير السن:**

فقد أشار كل من **ميتشال ولكر وماريا أندريا (Michael & andaria,1994)** في دراستهما عن العلاقة بين مستوى الامتثال والسن، إلى أن الدراسات التي أجريت في هذا الصدد شملت المراحل العمرية انطلاقا من سن السابعة إلى مرحلة الرشد (وهذا الذي يلاحظ على الدراسات السابقة التي توفرت للباحثة)، أما المرحلة ما قبل المدرسة أي بين 4 إلى 5 سنوات فلم تحظى بالبحث الكافي، وقد أتت هذه الدراسة لتساهم في إثراء البحث التجريبي المرتبط بظاهرة الامتثال الاجتماعي. ويمكن توضيح الدراسات التي أشار لها الباحثان في الجدول التالي:

الدراسة	عدد أفراد العينة	العمر الزمني
Berenda (1950)	90	7-10
Iscoe,Williams,&Harvey (1963)	256	7 9 12 15
Costanzo&Shaw	96	7-9

11-13 15-17 19-21		(1966)
8 11 14	108	Hoving,Hamm,&Galvin (1969)
8-12	144	Bishop&Beckman (1971)
9 11 13	72	Cohen,Bornstein,&Sherman (1972)

جدول رقم(2): مقارنة للدراسات التي تناولت العلاقة بين العمر والامتثال

- **بالنسبة لمتغير الجنس:**

إن الأطفال في بداية مرحلة الطفولة المبكرة أي في سن الثالثة من عمرهم يستطيعون ومن خلال تنشئتهم الاجتماعية تصنيف أنفسهم من الناحية الجنسية أولاد أو بنات، وبمجرد أن يميز الطفل الفرق بين الولد والبنت يبدأ سلوكه بالتمايز في اتجاه ما تتوقعه الثقافة وما تكسبه إياه التنشئة الاجتماعية من حيث الدور الجنسي الذي يحدد له ويقبل منه، ويستمر هذا التمايز بالنسبة للفرد عبر مراحل عمره المختلفة. وبالتالي قد تتوصل الباحثة على نتائج ذات دلالة خاصة وأن هذه المرحلة لم تلقى البحث الكافي كما أشرنا سلفا.

رابعا أهداف الدراسة

تسعى الدراسة بشكل عام إلى الكشف عن الأثر الذي تمارسه ضغوط جماعة الأقران على مستوى امتثال طفل ما قبل المدرسة، والتوصل إلى هذا الهدف العام يكون من خلال الأهداف التالية:

1- الكشف عن مستوى امتثال الأطفال (4-8) سنوات في المحاولات التجريبية عند تعرضهم لضغط جماعة الأقران.
2- الكشف عن الفروق في مستوى الامتثال لضغوط جماعة الأقران لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعا لمتغير السن.
3- الكشف عن الفروق في مستوى الامتثال لضغوط جماعة الأقران لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعا لمتغير الجنس.

خامسا المفاهيم الإجرائية للدراسة

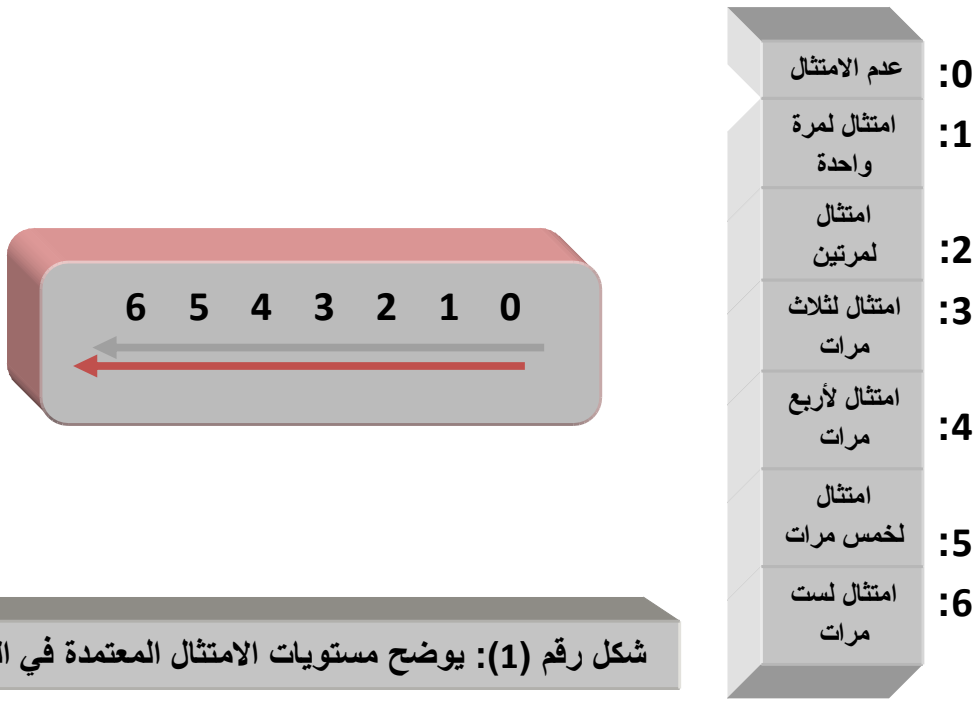
تتمثل أهم المفاهيم الإجرائية للدراسة فيما يلي:

5-1- جماعة الأقران: هي الجماعة المقدر عددها بثلاث أطفال المتماثلين في السن والجنس، وقد تم اختيار مصطلح أقران عن الرفاق نظرا لكون جماعة الرفاق متنوعة السن أي أن الطفل قد يتفاعل في إطارها مع من هم أكبر سنا كرفاق اللعب الذين يختارهم الطفل انطلاقا من الجيرة. وللتوصل إلى تشكيل جماعة أقران فقد تم اختيار دور الحضانة أين يتم تصنيف أطفال ما قبل المدرسة إلى ثلاث فئات عمرية والمتمثلة في: أطفال 3 سنوات، 4 سنوات، 5 سنوات. كما تم التوصل إلى الفئة العمرية 6 و7 و 8 سنوات من خلال إحدى المدارس الابتدائية.

5-2- ضغوط جماعة الأقران: تشكل جماعة الأقران ضغطا من خلال توفر ثلاث شروط في الموقف التجريبي(تم استنتاجها انطلاقا من التجربة الأصلية لآش)، يمكن توضيحها كما يلي:

- وجود أغلبية عددية والمتمثلة في مجموع الأقران المشكل من ثلاثة أطفال مقابل أقلية عددية والمتمثلة في الطفل محل البحث.
- شرط إجماع الأغلبية بمعني الاتفاق على رأي موحد.
- أن يكون الرأي الموحد خاطئ أي يخالف بشكل صريح وواضح ودون أي غموض الرأي الصحيح للطفل محل البحث.

5-3- الامتثال الاجتماعي: يتمثل الامتثال في حدوث تغيير في الرأي الصحيح للطفل محل البحث بما يتفق مع الرأي الخاطئ لجماعة الأغلبية (الأقران). ويقاس الامتثال بعدد المرات التي يمتثل فيها الطفل محل البحث للجماعة ويتبنى الإجابة الخطأ التي أجمع عليها الحلفاء، أو يستقل برأيه ويعطي الإجابة الصحيحة من غير لبس. أي أن مستوى الامتثال يقاس بعدد المحاولات التجريبية الخاطئة والتي تقدر حسب الدراسة بـ 6 محاولات مع الأخذ بعين الاعتبار المستوى صفر بمعنى عدم الامتثال في أي محاولة على الإطلاق.



شكل رقم (1): يوضح مستويات الامتثال المعتمدة في الدراسة

سادسا الدراسات السابقة

يمكن توضيح الدراسات التي توصلت لها الباحثة حسب ترتيبها الزمني وذلك انطلاقا من الدراسة النموذجية لآش، مع العلم أن جل هذه الدراسات هي أجنبية، في حين أن الدراسات العربية تعذر على الباحثة التوصل إلى أي منها لأسباب قد تكون تقنية (أي أن الدراسات الأجنبية منشورة من خلال الانترنت أما الدراسات العربية حتى وإن كانت موجودة فلم تتوصل الباحثة إلى أي بحث منشور يخدم الدراسة عبر شبكة الانترنت).

1- دراسة آش: (Solomon Asch، 1951،1952،1955،1956):

هدفت دراسات آش إلى الكشف عن أثر ضغط الجماعة على تعديل وتحريف الأحكام من خلال دراسة العوامل الشخصية (في الفرد) والعوامل الاجتماعية (في الجماعة) التي تجعل من الأفراد ينزعون إلى الاستقلال أو الخضوع لضغوط الجماعة تحت ظروف معينة، وقد تكونت العينة من 50 فردا من الطلبة الذكور بالكلية.(محمود السيد أبو النيل،2009)، حيث أجريت التجربة على جماعة مكونة من ثمانية أفراد كانوا جميعا – عدا واحدا– من معاوني الباحث، طلب منهم إجراء 18 حكم بسيط وواضح، في كل محاولة منها كان العمل عبارة عن مقارنة طول خط معياري بأطوال ثلاثة خطوط لتحديد الخط الذي يتفق في طوله مع

الخط المعياري.(أنسكووج سكوبلر، ترجمة: عبد الحميد صفوت إبراهيم، 1993).(تفاصيل التجربة موضحة في نموذج آش للامتثال في الفصل الثالث). وقد توصل إلى مايلي:

- 32% من المجموعة التجريبية غيروا رأيهم واختاروا الحل الجماعي بالرغم من أن رأي الجماعة كان خاطئا.(عبد السلام شيخ،1992)
- 68% من مجموعة عدد الأحكام التي أصدرها المفحوصون صحيحا
- ربع المبحوثين كانوا مستقلين تماما، في حين الثلث تأثر بالأحكام في نصف عدد المحاولات أو أكثر من هذا العدد. .(محمود السيد أبو النيل،2009).

2- دراسة الامتثال والطبع لكرتشفيلد: (Crutchfield,R,S:1955):

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في الامتثال لأحكام الآخرين، من خلال عمل قرارات للمشاركين حول إدراكاتهم واتجاهاتهم من خلال الضغط على مفتاح في غرفة صغيرة، ويستلم المشاركون معلومات خاطئة حول أحكام الآخرين . وقد تكونت العينة من 59 من الطلبة الجامعيين، 19 ذكر، و40 أنثى. وفي دراسة أخرى استخدم 50 أنثى من الطلبة الخريجين البالغين من العمر40، ودراسة أخرى كذلك تضمنت 50 ذكر من الرجال المهنيين.

وقد أشارت النتائج إلى أنه في كل المجموعات من مختلف المستويات كان الإناث يمتثلن بشكل دال وكبير عن الذكور، لكن النساء الكبيرات في السن كن أقل امتثالا من الرجال المهنيين، والرجال الذين تم اختيارهم في هذه الدراسة كانوا أقل ذكاء وأقل نجاحا مهنيا من النساء. والباحثون يرون أن هذه يمكن أن تكون أسباب في فروقات تدار اتجاه المشاركين الأكبر سنا.

3- الامتثال وحل المشكلات: (Nakamura,C,Y:1958)

تمثلت إجراءات الدراسة في مجموعة من المشكلات تتكون من 10 مشكلات مباشرة و10 مشكلات تحتاج إلى إعادة هيكلة قبل تقديم الحل. وتدار أيضا اختبارات قياس. ويلاحظ المشاركون في وضعية الامتثال، التي يقدم فيها المشاركون تصوراتهم الدقيقة أو تماشيهم مع الإجماع المزور. وتكونت العينة من 64 رجل و77 امرأة من الطلبة الجامعيين، وقد أظهرت النتائج أن:

- أن الرجال ذوي دلالة إحصائية عالية في الذكاء العام. وأنهم أحسن في نوعي المشكلات.

- أن النساء أكثر امتثالا من الرجال
- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين الأداء في نوعي المشكلات والامتثال لدى الرجال.
- الذكاء العام له أيضا ارتباط سلبي مع الامتثال عند الرجال، وهذه الارتباطات هي سلبية كذلك ولكن غير دالة عند النساء.

4- العمر، الذكاء، والجنس، كمتغيرات في السلوك الامتثالي للأطفال الزنوج والبيض:
(1963،Iscoe,I. Martha Williams. and J,Harvey)

تمثلت إجراءات الدراسة في عد الأطفال لنقرات بندول الإيقاع يسمعونا من خلال سماعات. ويستمعون لأحكام 3 أطفال آخرين (عملاء)، قبل أن يقدموا قرارهم. ويتم قياس مقدار الامتثال لضغط الجماعة. وقد تمثلت العينة في الأطفال البيض والزنوج البالغين من العمر: 7، 9، 12، و15. في المدارس غير المختلطة. 64 من الذكور و64 من الإناث من الجماعة العرقية.وقد أشارت النتائج إلى أن الجنس ذو دلالة في التفاعلات العرقية حيث أن الفتيات البيض يمتثلن أكثر من فتيات الزنوج وكلا من مجموعتي الذكور؛ فتيات الزنوج يمتثلن أقل من ذكور الزنوج، ولا توجد أي فروق بين الذكور البيض والزنوج.

5- الإيحاء كوظيفة في العمر الزمني عند الأطفال: (McConnell,T,R، 1963)

يقدم المشاركون أحكامهم في ورقة حول تصورهم لمثير متوقع يعرض على شاشة في حجرة الدراسة بعد استلامهم لاقتراحات خاطئة التي تنسب لعدد كبير من الأطفال من نفس سن المبحوثين. ويقاس الإيحاء بالاقتراح، وقد تكونت العينة من 290 طفل يتدرجون من 1 إلى 12. وكانت النتائج تشير إلى أن الامتثال للاقتراحات الخاطئة يتناقص مع العمر، ولا توجد أي فروق بين الجنسين في الامتثال. **(Eleanor E. M,Carol.N.J, 1974)**

6- تعديلات أحكام الأطفال من خلال تقنية محاكاة المجموعة:دراسة معيارية تطورية:
(1963،Iscoe,I. Martha Williams. and J,Harvey)

تمثلت إجراءات الدراسة في عد الأطفال لنقرات بندول الإيقاع يستمعون لها من خلال سماعات. ويستمعون لأحكام 3 أطفال آخرين (عملاء)، قبل أن يقدموا قرارهم. ويتم قياس مقدار الامتثال لضغط الجماعة. وقد تمثلت العينة في 32 ذكر و32 أنثى من الأطفال الموزعين على أربع مجموعات عمرية: 7، 9، 12، و15. وقد أظهرت النتائج أن الإناث والأطفال الأقل سنا هم أكثر امتثالا عن الذكور وعن الأطفال الأكبر سنا. لكن في السن 15

الفروق بين الجنسين كان عكسها مع الذكور الأكثر امتثالا عن الإناث، حيث أن امتثال الذكور يزيد فوق السن 15 بينما الإناث قابلية الإناث للامتثال تزيد بعد السن 12 ثم تنخفض. **(http://psycnet.apa.org/psycinfo/1964-09932-001)**

7- الامتثال كوظيفة في مستوى العمر: (Costanzo ,P.R,and Shaw، 1966)

اختبر الباحثان عينة قدرت بـ 96 متمدرس تراوحت أعمارهم بين: 7-9، 11-13، 15-17، 19-21 سنة. وتكونت كل مجموعة عمرية من 24 مشارك (12 ذكر، 12 أنثى)، حيث أن الجلسة التجريبية تتضمن 4 من المشاركين المتماثلين في السن والجنس، ومن خلالها يعرض على المشاركين في موقف محاكاة الامتثال عندما يطلب منهم ربط خطوط مقارنة مع الخط المعياري. إجابات مجموعة أخرى عكس إجاباتهم من خلال أضواء معينة. وقد كان عدد الإجابات الخاطئة 16 من أصل 24 محاولة. وقد تم اختبار الفرضية القائلة بأن الامتثال يتطور في مرحلتين؛ يتزايد حتى مرحلة المراهقة، ويتناقص بعد ذلك.

وكانت النتائج تتفق مع الفرضية وهي أن الامتثال يتزايد حتى مرحلة المراهقة ثم يتناقص بعدها كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

(http://psycnet.apa.org/psycinfo/1967-02658-001)

8- الامتثال وحجم الجماعة: (Gerard,H.B, Wilhelmy,R.A, and Conolley, E.S، 1968)

بلغ أفراد العينة 154 مشارك البالغين من العمر 14-17 سنة. اعتمدت الدراسة على نموذج آش التجريبي للامتثال الذي يتم فيه الحكم على 3 خطوط. الإناث شاركوا ضمن مجموعة بلغت عددها على التوالي: 3، 5، أو 7 أفراد، أما الذكور فكانوا ضمن مجموعة بلغ عددها على التوالي: 2، 4، 6، أو 8 أفراد. وقد تم التوصل إلى أن الإناث أكثر امتثالا من الذكور **(Eleanor E. M,Carol.N.J, 1974)**

9- امتثال الأطفال في الوضعية الإدراكية الغامضة: (Hamm,H. and Hoving ,K.L ، 1969)

بلغ أفراد العينة 192 طفل تراوحت أعمارهم بين: 7، 10، 13 سنة. حيث قدم مثير الحركة الذاتية لثلاث مجموعات من نفس الجنس في سلسلة مكونة من 45 محاولة. في 15 محاولة الأولى، أحكام كل المشاركين لكل من حجم و زمن وصول الحركة المدركة للمثيرات كان سريا، وفي 30 محاولة الأخيرة كانت أحكامهم معلنة.بينما المجموعة الضابطة كانت

تدلي بأحكام سرية. ويتم قياس الامتثال من خلال مدى اتفاق المشاركين في المجموعات الثلاث مع أحكام الآخرين. وقد تمثلت النتائج في:

- المجموعة التجريبية امتثلت أكثر من المجموعة الضابطة
- أطفال 7 سنوات امتثلوا أقل من العمر 10 و 13 سنة
- أن السنوات من 7 إلى 10، كان امتثال الإناث بدرجة كبيرة عن الذكور. وفي السن 13 لم تتواجد أي فروق بين الجنسين في الامتثال.

(http://www.jstor.org/discover/10.2307/1127187?uid=3737904&uid=2&uid=4&sid=21101633879511)

10- العلاقة بين الامتثال والحاجة للموافقة لدى الأطفال: (Dodge,N.and Muench ,G.A، 1969)

تضمنت الدراسة 122 طفل البالغين من العمر 11 سنة، وتم فيها قياس الامتثال لضغط الجماعة بناءا على نموذج آش للامتثال. وقام الباحثان في هذه الدراسة باختبار فرضيتين:

- أقلية مكونة من فرد واحد تتبع آراء الأغلبية
- توجد علاقة ايجابية عالية بين الامتثال والحاجة للموافقة

وقد تحققت الفرضية الأولى حيث توصل الباحثان من خلالها كذلك إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.ولم تتحقق الفرضية الثانية.

(http://www.deepdyve.com/lp/psycarticles-reg/relationship-of-conformity-and-the-need-for-approval-in-children-hWz4XMi0Le)

11- الاختبار الجزئي لنظرية التعلم الاجتماعي في امتثال الأطفال: (Hamm, N.H، 1970)

بلغ أفراد العينة 216 تراوحت أعمارهم بين 7، 10، 13 سنة، حيث في اليوم الأول قام المشاركون بتنفيذ أحكام التمييز الإدراكي (الحكم على أي الأرقام المتوقعة الواردة في معظم النقاط)، على مثيرات غامضة، وغير غامضة، و غامضة جزئيا مع كل من: عدم وجود تأثير اجتماعي على الأحكام، التأثير الاجتماعي (نتائج أحكام الأقران)، أو تأثير اجتماعي جزئي (نتائج أحكام لواحد من الأقران قبل تقديم قراراتهم الخاصة، وواحد من الأقران يقدم نتائجه بعد ذلك). في اليوم الثاني (بعد 3 أسابيع)، يعرض على المشاركين فيلم لنماذج من

الذكور والإناث الذين يؤدون نفس المهمة (في منافسة) ثم مكافئتهم أو لا. المجموعة الثالثة لا تشاهد الفيلم، وبعد ذلك يؤدي المشاركون المهمة. وقد أشارت النتائج إلى:

- لا يوجد أي فروق بين الجنسين في الامتثال في اليوم الأول بشكل عام، لكن الإناث امتثلن أكثر من الذكور في المهمة الغامضة.
- لا يوجد فروق بين الجنسين في تغير الامتثال من اليوم الأول إلى اليوم الثاني.

12- الامتثال، اللاامتثال، والاستقلالية: الأبعاد والعمومية: (Stricker, L.G. Messick,S. and Jackson,D,N، 1970)

تكونت العينة من 190 مشارك تراوحت أعمارهم بين 16- 18 سنة، حيث يقدر المشاركون عدد النقرات التي يسمعونها و الاستجابة لبنود الموقف في وضعية آش ، وكذلك استكمال استمارتين (تقدير احتمالات الأحداث، والاستجابة لموقف البيانات). مع متوسط الإجابات المفترضة للجماعة المقدمة. الاستجابات خلال الإدارة الأولية للاستبيان الذي أجاب عليه المشاركون هي بدون معرفة بمعايير ظاهرية للجماعة كانت تقارن بإجابات المفحوصين بعد التعرض لأحكام الجماعة. والامتثال اللاامتثال والاستقلالية كانت تختبر من خلال هذه القياسات.

وتمثلت النتائج في عدم وجود فروق في متوسطات الذكور والإناث، وبما لا يدع مجالا للشك، الإناث يمتثلن بشكل أقل و يستقللن بشكل أكبر عن الذكور في موقف الاستبيان، وأقل لاامتثال في موقف آش عن الذكور **(Eleanor E. M,Carol.N.J, 1974)**

13- تطور الامتثال والاستقلالية:(Allen, V.L and Newtson.D ، 1972)

هدفت الدراسة إلى البحث في اتجاهات الأعمار للامتثال أو الاستقلال، وقد تكونت العينة من 366 طفل تراوحت أعمارهم بين 1،4،7،10،والكشف عن الفروق بين الجنسين في الامتثال كان من خلال تعيين واحد من ثلاث شروط نموذج آش التجريبي للامتثال: إجماع الأقران، ضغط الأقران مع الدعم الاجتماعي للشريك، تأثير البالغين. و ثلاث أنواع من المثيرات المستخدمة والتي تمثلت في: أحكام مرئية، تصريحات الرأي، تفضيل تأجيل الإشباع.

وقد نتج عن ضغط الأقران تناقص في الامتثال عبر السن، وهذا كان أكثر وضوحا لدى الذكور أكثر من الإناث. وتراجع تأثير البالغين مع التقدم في السن لكلا الجنسين. والدعم الاجتماعي للشريك الذي يقدم إجابات صحيحة أو إجابات نموذجية، خفض الامتثال لمستوى منخفض وثابت خلال كل الأعمار. وقد أشارت النتائج كذلك بعدم وجود فروق أساسية في الامتثال تبعا لمتغير الجنس.

(http://psycnet.apa.org/journals/psp/22/1/18/)

14- الامتثال كوظيفة عمرية لدى البالغين: (Donald S. Strassberg, Emily Wiggen، 1973)

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العمر والامتثال للطفل في مقتبل المراهقة (7–13) سنة، وقد تكونت العينة من 200 ذكر و 212 أنثى من الصفوف الثلاث حتى الثامن في نظام المدرسة العامة في مقاطعة آدمز ببنسلفانيا؛ مفردات الصفوف الثلاث حتى السادس تم اختيارهم من ثلاث مدارس ابتدائية، والصفوف من السابع والثامن تم اختيارهم من نفس المدرسة الثانوية الإعدادية.

وقد تم اختبار الامتثال للأقران باستخدام مثير النموذج آش وتعديل إجراء كرتشفيلد، حيث تم إدارة واحدة أو أكثر من المحاولات التدريبية لضمان فهم كل الأفراد للتعليمات وإمكانية أداء المهمة، إضافة إلى 17 محاولة تدار في ترتيب محدد سلفا؛ في 11 من هذه المحاولات، المجرب يلمح للإجابات الخاطئة الغير غامضة للأفراد (أ)، (ب)، (ج). وبقية المحاولات 6، يلمح المجرب للإجابات الصحيحة غير الغامضة للأفراد (أ)، (ب)، (ج).

وقد توصل الباحثون في هذه الدراسة إلى أن الامتثال يتناقص مع العمر بين 8 إلى 11 سنة ويزيد بعد سن 13 سنة.

15- الفروقات الجنسية في الامتثال: المكانة والدور الجنسي: (Eagly, Alice H.; Chrvala, Carole، 1983)

تفحص هذه الدراسة المكانة والدور الجنسي لتفسير ميل النساء للامتثال أكثر من الرجال في وضعية ضغط الجماعة، وقد تضمنت العينة 91 من الذكور و 96 من الإناث من الطلبة الجامعيين، حيث يعتقد المشاركون أنه تم تعيينهم ضمن مجموعات تحتوي على 2 من الطلبة الذكور و 2 من الإناث وأنهم يتلقون آراء أعضاء المجموعة الآخرين، التي كانت

كآراء منحرفة عن الآراء التي قدمها المشاركون سابقا. ثم يلقي المشاركون آرائهم مع أعضاء آخرين في الجماعة بوجود أو عدم وجود رقابة على آرائهم.

وتشير النتائج إلى أن جنس المشاركين وعمرهم متأثرة بالامتثال. ففي السن الذي تراوح فيما بين (19 سنة فما فوق)، يمتثل الإناث أكثر في وجود رقابة أكثر من عدم وجودها، بينما الرقابة لا تؤثر في امتثال الذكور. والمشاركين الذين تراوحت أعمارهم فيما بين (تحت 19 عام)، الرقابة لا تؤثر **(Eleanor E. M,Carol.N.J, 1974).**

16- الامتثال في مهمة آش كوظيفة عمرية: **(Michael B. Walker,Maria G.Andrade، 1996)**

هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين العمر والامتثال، وقد استخدمت في ذلك 154 مشارك من الذكور بين 3-17 سنة، وكل مشارك كان في وضعية الأقلية في مقابل إجماع 3 من الأغلبية على الخطأ. وهم يتوزعون في 5 مجموعات كالتالي:

المدرسة	السن	عدد أفراد العينة
الابتدائية	3-5 سنوات 6-8 سنوات 9-11 سنة	20 26 21
المتوسطة	12-14 سنة 15-17 سنة	21 22

واتبعت الدراسة تجربة مشابهة بأكبر قدر ممكن الأسلوب الأصلي لتجربة آش من حيث الإعداد والإجراءات. فتضمنت المهمة اختيار واحد من 3 خطوط مقارنة الذي يتساوى في الطول مع الخط الاختباري (النموذجي). وكل مشارك يشارك في 6 محاولات؛ محاولة تدريبية، 3 محاولات محايدة، ومحاولتين تجريبيتين. بالنسبة لكل من المحاولتين التدريبية والمحايدة، تعطي الأغلبية الإجابة الصحيحة، أما المحاولتين التجريبيتين تكون استجابة الأغلبية خاطئة، وعندما يمتثل المشاركون في محاولة واحدة يصنف كممتثل.

وأثناء التجربة يزود أول الحلفاء في المجموعات العمرية للمرحلة الابتدائية ببطاقة تحتوي على الإجابة، أما المرحلة المتوسطة فيحسب فيها أول الحليف أصابع المجرب المنعقدة، والحليفين الآخرين يكلفان بإعطاء نفس الإجابة في كل محاولة.

وتمثلت النتائج في تناقص الامتثال مع العمر من الطفولة غلى النضج؛ فهو مرتفع في العمر 3–5 سنوات ويتناقص مع باقي المراحل العمرية حتى يكون منخفض او غائب في المرحلة العمرية 15–17 سنة. (Michael B. Walker,Maria G.Andrade، 1996)

17- الامتثال، النوع والتركيب الجنسي في الجماعة: (Makan Amini ; Fredrik Stromsten، 2010)

أجريت هذه الدراسة في مقاطعة السويد بهدف اختبار العلاقة بين النوع، والتكوين الجنسي للجماعة مع الامتثال من خلال مقارنة مستوى الامتثال بين الرجل والمرأة وكذلك مستوى الامتثال بين الجماعة ذات نفس الجنس والجماعة المختلطة الجنس. لذلك كانت فرضيات الدراسة كما يلي:

- الإناث يظهرن سلوك امتثالي أكثر من الذكور.
- الإناث يتبعن التأثير الاجتماعي المعياري أكثر من الذكور.
- أعضاء الجماعة المختلطة الجنس يمتثلون أكثر من أعضاء الجماعة متماثلة الجنس.
- أعضاء الجماعة المختلطة الجنس يتبعون التأثير الاجتماعي المعياري أكثر من أعضاء الجماعة المتماثلة الجنس.

وقد تكونت العينة من 113 طالب؛ 56 منهم من الذكور، و57 من الإناث، تراوحت أعمارهم بين 18 إلى 29 سنة بمتوسط قدر ب21.6 سنة ووسيط قدر ب 21 سنة. وقد تم تشكيل منهم 19 مجموعة، 6 مجموعات تكونت من الإناث فقط، و 6 مجموعات أخرى تكونت من الذكور فقط و 7 مجموعات المتبقية تكونت من الجنسين. وكل مجموعة تكونت فقط من 6 مشاركين إلا مجموعة واحدة تكونت من 5 مشاركين بسبب انقطاع احد المشاركين عن الدراسة. وقد توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

1- المجموعات المتماثلة جنسيا تمتثل أكثر من المجموعات المختلفة الجنس بسبب المستويات المرتفعة للتأثير الاجتماعي المعياري.

2- لا توجد فروق في التأثير الاجتماعي المعياري أو الإعلامي بين الذكور والإناث.

(Makan Amini ; Fredrik Stromsten، 2010)

مناقشة الدراسات السابقة:

يمكن أن نناقش الدراسات المتناولة من خلال ثلاث أبعاد أساسية؛ بعد المتغيرات، وبعد الإجراءات التجريبية، وبعد النتائج، وهي الأبعاد الأكثر أهمية بالنسبة لهذه الدراسة:

1- بالنسبة لبعد المتغيرات:

نلاحظ من خلال ما تم عرضه من دراسات أن جلها يتفق في ثلاث متغيرات أساسية هي الامتثال، العمر، الجنس. على الرغم من أن بعضها هدف إلى دراسة الامتثال انطلاقا من علاقته بمتغيرات أخرى: كدراسة (Hamm، 1970) الذي تناول نظرية التعلم الاجتماعي، ودراسة (Muench and Dodge، 1969) الذي كان يبحث في العلاقة بين الامتثال والحاجة للموافقة، ودراسة (Gerard, Wilhelmy, and Conolley، 1968) التي تناولت حجم الجماعة، ودراسة (Iscoe, Martha Williams. and Harvey،1963) التي تناولت الذكاء والعرق (الزنوج والبيض)، ودراسة (Nakamura:1958) التي تناولت حل المشكلات، ودراسة (Crutchfield:1955) الذي تناول فيها الطبع.

أما بقية الدراسات فقد تناولت الامتثال انطلاقا من علاقته إما بمتغير العمر أو متغير الجنس أو المتغيرين معا، أي أنها تتطابق تماما مع ما تم تناوله من متغيرات في هذه الدراسة. وعلى كل فجل الدراسات المتناولة لها من الأهمية انطلاقا من اتفاقها في بحث كل من متغيرات الامتثال ،العمر، الجنس. الأمر الذي قد يدعم هذه الدراسة من خلال ما يتم التوصل إليه من نتائج.

2- بالنسبة لبعد الإجراءات التجريبية:

يلاحظ على الدراسات التي تم عرضها تنوع في إجراءاتها التجريبية؛ فمنها من اعتمد كلية على نموذج آش: كدراسة (Michael B. Walker,Maria G.Andrade، 1996)، ودراسة (Dodge,N.and Muench ,G.A، 1969)، ودراسة (Gerard,H.B, Wilhelmy,R.A, and Conolley, E.S، 1968). وهذه الدراسات الثلاث قامت بمحاكاة النموذج الأصلي لآش دون أي إضافات أو تعديلات خاصة بالنسبة للمثير المعتمد والمتمثل في مقارنة خطوط الطول بالخط المعياري.

أما بقية الدراسات فانقسمت إلى شقين، فمنهم من قام بتوظيف هذا النموذج مع إجراء بعض التعديلات عليه، ومنها من اتخذ أسلوبا مختلفا مع محاكاة النموذج في جزئيات صغيرة: فمثلا البعض منهم كان الحلفاء غير متواجدين بالفعل مع المشاركين،إنما يتم الإيحاء لهم بطرق مختلفة بتواجدهم ضمن مجموعة من الأفراد مثل الأضواء، وكذلك بالنسبة للمثير المقدم للمجموعة نجد أن كل دراسة قدمت مثيرا مختلفا كحل مشكلات معينة أو الاستماع لنقرات والقيام بعدها أو الإجابة على بنود معينة.

والدراسة الحالية هي الأخرى اعتمدت على نموذج آش الأصلي مع إجراء بعض التعديلات؛ من حيث المثير المقدم للأطفال فقط. أما بقية شروط النموذج التزمت بها الباحثة خاصة بالنسبة لمسألة عدم غموض المثير.

3- بالنسبة لبعد النتائج:

يمكن تلخيص نتائج الدراسات حسب العمر والجنس كما يلي:

عنوان الدراسة	سنة البحث	عمر أفراد العينة	النتائج	
			حسب الجنس	حسب السن
الامتثال، النوع والتركيب الجنسي في الجماعة	2010	29-18	لا توجد فروق بين الجنسين في الامتثال	/
الامتثال في مهمة آش كوظيفة عمرية	1996	17-3	/	تناقص الامتثال مع العمر من الطفولة إلى النضج
الفروقات الجنسية في الامتثال: المكانة والدور الجنسي	1983	الطلبة الجامعيين	- أقل من 19 سنة لا توجد فروق - أكبر من 19 توجد فروق	/
الامتثال كوظيفة عمرية لدى البالغين	1973	7-13 سنة	/	الامتثال يتناقص مع العمر بين 8 إلى 11 سنة ويزيد بعد سن 13 سنة.
تطور الامتثال والاستقلالية	1972	1 4 7 10	عدم وجود فروق أساسية في الامتثال تبعا لمتغير الجنس	تناقص في الامتثال عبر السن، وهذا كان أكثر وضوحا لدى الذكور أكثر من الإناث

الامتثال، اللاامتثال، والاستقلالية: الأبعاد والعمومية	1970	16– 18 سنة	الإناث يمتثلن بشكل أكبر عن الذكور في موقف آش عنه في الاستبيان	/
الاختبار الجزئي لنظرية التعلم الاجتماعي في امتثال الأطفال	1970	7 10 13	لا يوجد أي فروق بين الجنسين في الامتثال	/
العلاقة بين الامتثال والحاجة للموافقة لدى الأطفال	1969	11	عدم وجود فروق بين الجنسين	/
امتثال الأطفال في الوضعية الإدراكية الغامضة	1969	7 10 13	أن السنوات من 7 إلى 10، كان امتثال الإناث بدرجة كبيرة عن الذكور. وفي السن 13 لم تتواجد أي فروق بين الجنسين في الامتثال.	أطفال 7 سنوات امتثلوا أقل من العمر 10 و 13 سنة
الامتثال وحجم الجماعة	1968	14–17 سنة	الإناث أكثر امتثالا من الذكور	/
الامتثال كوظيفة في مستوى العمر	1966	7–9 11–13 15–17 19–21	عدم وجود فروق بين الجنسين.	الامتثال يتزايد حتى مرحلة المراهقة ثم يتناقص بعدها
تعديلات أحكام الأطفال من خلال تقنية محاكاة المجموعة:دراسة معيارية تطورية	1963	7 9 12 15	الإناث والأطفال الأقل سنا هم أكثر امتثالا عن الذكور وعن الأطفال الأكبر سنا	امتثال الذكور يزيد فوق السن 15 امتثال الإناث يزيد فوق السن 12
الإيحاء كوظيفة في العمر الزمني عند الأطفال	1963	1 – 12	لا توجد أي فروق بين الجنسين في الامتثال	الامتثال للاقتراحات الخاطئة يتناقص مع العمر
العمر، الذكاء، والجنس، كمتغيرات في السلوك الامتثالي للأطفال الزنوج	1963	7 9 12 15	الفتيات البيض يمتثلن أكثر من فتيات الزنوج وكلا من مجموعتي الذكور فتيات الزنوج يمتثلن أقل	/

والبيض			من ذكور الزنوج	
الامتثال وحل المشكلات	1958	الطلبة الجامعيين	أن النساء أكثر امتثالا من الرجال	/
دراسة الامتثال والطبع لكرتشفيلد	1955	– الطلبة الجامعيين – الطلبة الخريجين البالغين من العمر40 – الرجال المهنيين	الإناث يمتثلن بشكل دال وكبير عن الذكور، لكن النساء الكبيرات في السن كن أقل امتثالا من الرجال المهنيين	/

جدول رقم(3): يوضح ملخص لنتائج الدراسات السابقة

إذن نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الدراسات تباينت في مسألة الفروق بين الجنسين فبعضها يؤكد وجود الفروق وهذه الفروق لصالح الفتيات وبعضها يؤكد عدم وجود الفروق، مع الأخذ بعين الاعتبار سن المبحوثين، فمثلا في دراسة **امتثال الأطفال في الوضعية الإدراكية الغامضة** تؤكد وجود فروق في السن من 7 إلى 10 سنوات ولصالح الإناث، في حين دراسة **الامتثال كوظيفة في مستوى العمر** تؤكد غياب هذه الفروق من 7 إلى 21 سنة. لكن في العموم رغم هذا التباين إلا أن أغلب الدراسات المدرجة تؤكد غياب الفروق بين الجنسين على الأقل في المرحلة العمرية الأقل من 8 سنوات.

والأمر نفسه بالنسبة للعمر حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الامتثال يتناقص مع العمر وبعضها تشير إلى تزايده مع العمر، وهذا الاختلاف قد يرجع لعدة أسباب؛ منها ما يتعلق بالاختلاف في الإجراءات المتبعة في كل دراسة، ومنها ما يتعلق بالمكان والزمان الذي أجريت فيه كل دراسة، وكذا كون الباحث الذي أجرى الدراسة كما يشير (**اجلي ،Eagly ، 1983**) ذكرا أو أنثى.

وعليه فالدراسة الحالية قد تتفق في نتائجها مع بعض هذه الدراسات أو تختلف، وبذلك فنتائج هذه الدراسات هي نقطة انطلاق ونقطة توضيح ولها من الأهمية البالغة في تبيان طريق البحث.

الفصل الثاني: الجماعة وجماعة الأقران

- تمهيد

أولا: الجماعة من منظور نفسي . اجتماعي

1- مفهوم الجماعة
2- أنواع الجماعة
3- الجماعة وبعض المفاهيم المجاورة
4- الخصائص النفسية والاجتماعية للجماعة
5- بناء الجماعة والمعايير الاجتماعية كأحد أبعاد بناء الجماعة

ثانيا: جماعة الأقران

1- مفهوم جماعة الأقران
2- خصائص جماعة الأقران
3- جماعات الأقران بين الطفولة والمراهقة
4- أنماط جماعة الأقران
5- تأثير جماعة الأقران على الطفل
6- الضغط الاجتماعي كأحد آليات التأثير لجماعة الأقران

- خلاصة الفصل

تمهيد

تتعدد الجماعات التي ينتمي إليها الفرد خلال تعاقب مراحله العمرية، وكل نوع من هذه الجماعات يلعب أدورا مختلفة على عدة مستويات، والتي من بينها الصعيد الاجتماعي حيث تعمل على الحفاظ على هوية المجتمع وتنظيم حياة الفرد من خلال التقيد بالمعايير الاجتماعية، ولضمان حدوث ذلك تمارس هذه الجماعات ما يعرف بالضغوط الاجتماعية والتي هي عبارة عن قوة اجتماعية تدفع الفرد إلى أن يمتثل لقواعد ومعايير الجماعة التي ينتمي إليها. لذلك كان الفصل الحالي الذي يبين كيف تمارس الجماعة تأثيرها على الأفراد من خلال التطرق لعناصر تتكامل مع بعضها البعض حيث يتعلق جزء منها بالجماعة بصفة عامة وبعضها يتعلق بجماعة الأقران تحديدا.

أولا — الجماعة من منظور نفسي – اجتماعي

1-مفهوم الجماعة:

لا يوجد اتفاق بين العاملين في الميدان على معنى محدد لمفهوم الجماعة. لذلك يرى بعض الباحثين أن تحديد هذا المفهوم يكون أكثر ملائمة من تقديم تعريف واحد لها. لذلك لا بد من استعراض بعض من هذه التعاريف ومناقشتها كما يلي:

- **تعريف Bales:** "الجماعة هي عدد من الأشخاص ممن يتفاعل كل منهم مع الآخر في أحد مواقف المواجهة أو عدد من هذه المواقف تفاعلا يتلقى فيه كل عضو من الأعضاء انطباعا أو إدراكا متميزا للغاية عن كل عضو آخر بالقدر الذي يمكنه من أن يصدر رد فعل معين تجاه كل فرد من هؤلاء، حتى وإن اقتصر ذلك على مجرد تذكر أن الآخر كان موجودا".(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001)
- **تعريف ماكراث (McGrath،1984):** "الجماعة هي مجموعة من الأفراد يرتبطون مع بعضهم البعض بعلاقات تفاعلية ووعي بوجود المجموعة وماضيها ومستقبلها" . (عدنان يوسف العتوم، 2008)

يشير هذين التعريفين إلى أهمية توفر الوعي والإدراك بوجود الجماعة وأعضائها. لذلك يرى البعض أن الإحساس المشترك بالهوية الجماعية **Collective Identity** يعد عنصرا أساسيا في تعريف الجماعة، حيث يميل في الجماعة لأن يكون لديه نفس الهوية الجماعية. (معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001).

- **تعريف شاو (Shaw,1983):** "الجماعة هي شخصين أو أكثر يتفاعلون مع بعضهم البعض بالطريقة التي تجعل كل شخص يؤثر في الآخرين ويتأثر بهم".
- **تعريف فورسيث (Forsith,1983):** "الجماعة هي فرد أو أكثر يؤثرون في بعضهم من خلال التفاعل الاجتماعي". (بركات حمزة حسن،2008).

نلاحظ من خلال هذين التعريفين، وانطلاقا من تركيزهما على التفاعل الاجتماعي كأكثر الخصائص أهمية في تعريف الجماعة، أن الجماعة لا تعني مجرد تجمع **Aggregate** الأفراد

أو تقاربهم المكاني، بل تعني إطارا عاما يتضمن علاقات وتفاعلا ديناميا بين عدد من الأفراد. **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001)**.

وهذا الذي أكد عليه كل من **بونر(1959)**؛ الذي يرى أن الجماعة عدد من الأفراد في حالة تفاعل مع بعضهم البعض وهذا التفاعل هو الذي يميز بين الجماعة والتجمع، و**هار Hare (1976)**؛ الذي يشير إلى أنه بالنسبة للمجموعة التي تعتبر جماعة يجب أن يوجد فيها نوعا من التفاعل. **(بركات حمزة حسن،2008)**.

كما وتبدو التعريفات التي قدمت من منظور التفاعل الاجتماعي بين الأعضاء متماثلة في جوهرها مع تلك التعريفات القائمة على مفهوم الاعتماد المتبادل والذي نعرض له على النحو التالي: **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001)**

- **تعريف كارترايت وزاندر (1968)**: "الجماعة بوصفها مجموعة من الأفراد توجد بينهم علاقات تجعلهم يعتمدون على بعضهم البعض إلى درجة جوهرية". **(بركات حمزة حسن،2008)**

ويقصد بالجماعة من خلال هذا التوجه، هو أنه إذا أثرت حادثة مثلا على واحد من الأعضاء تبدي احتمال تأثيرها على الكل. وهذا الذي أشار إليه **كيرت لفين Levin** في نقده لتعاريف الجماعة الذي يرى أنها أهملت إدراك الجماعة ككل دينامي يقوم على الاعتماد المتبادل بين الأعضاء. **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001)**. أي أن تعريف الجماعة لم يعد يتضمن تصورا لتجمع أفراد متشابهين بقدر كبير أو صغير، بل هم مختلفون ولكنهم يشعرون أن كل منهم مفيد للآخر. **(بركات حمزة حسن،2008)**، فسلوك الجماعة ليس فحسب هو مجرد حاصل جمع سلوك أفرادها، حيث أن الجماعة كجماعة متميزة عن الأفراد، وسلوكها كجماعة **(جشتالت)** متمايز عن سلوك الأفراد.

ولكن الذي يلاحظ على التعريفات السابقة هو أنها لم تتضمن بعض الخصائص الأساسية للجماعة مثل وجود أهداف مشتركة، أو تمايز أدوار الأعضاء...، وهذا ما سيتم توضيحه في التعاريف التالية:

- **تعريف ملز Mills:** "الجماعة عبارة عن وحدات مكونة من شخصين أو أكثر، والذين يتصلون ببعضهم من أجل غرض أو هدف معين" **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001)**
- **تعريف جيب:** "تشير الجماعة إلى كائنين أو أكثر في تفاعل لتحقيق هدف مشترك. وبصورة يكون فيها وجود الأفراد مشبعا لبعض حاجات كل منهم". **(بركات حمزة حسن،2008)**.

نلاحظ من خلال هذين التعريفين أن الجماعة عبارة عن مجموعة من الأفراد يرون في وجود الجماعة قدرة على تحقيق دوافعهم وحاجاتهم وأهدافهم الخاصة. **(عدنان يوسف العتوم، 2008)**

- **تعريف ماك دافيد وهاردي (Mc David , Hardi):** "الجماعة هي نسق تنظيمي مكون من فردين أو أكثر مترابطين معا، لكي يقوم هذا النسق التنظيمي ببعض وظائفه، وله مجموعة محددة من الأدوار والمعايير المنظمة للجماعة وأعضائها".

من الملاحظ من خلال هذا التعريف أنه بينما ركزت التعاريف السابقة للجماعة على الأفراد سواء في تفاعلهم أو إشباع حاجاتهم ودوافعهم وأهدافهم أو في إطار وعيهم بوجود آخرين ضمن الجماعة كوحدة كلية، نجد أن هذا التعريف ركز على خصائص تنظيمية والعناصر البنائية للجماعة. **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001)**.

وقد أوضح **مارفن شاو** "Shaw" أنه على الرغم من وجود بعض أوجه الاختلاف بين التعاريف السابقة، فان جميعها صحيحة ومكملة لبعضها البعض. وأشار إلى أن أكثر الخصائص أهمية في تعريف الجماعة هو التفاعل الاجتماعي الذي يتسع ليشمل كل من الإدراك والدافعية والأهداف والتأثير المتبادل والتنظيم.

وفي هذا الإطار عرف **شاو** "Shaw" الجماعة بأنها عبارة عن شخصين أو أكثر يتفاعل كل منهم مع الآخر بشكل يفضي إلى أن يؤثر كل فرد في الآخر ويتأثر به". وأوضح أنه على الرغم من أن التفاعل يمثل الخاصية الأساسية التي تميز الجماعة عن التجمع فإن هناك جوانب أخرى لها أهميتها، وهي كالتالي:

1- الدوام والاستمرار لفترة زمنية معقولة.
2- وجود أهداف مشتركة.

3- وجود قدر من التنظيم أو البناء الاجتماعي يعكس التمايز بين أدوار الأفراد.
4- توافر مجموعة من المعايير أو القواعد المنظمة للسلوك.
5- بروز شبكة من العلاقات فيما بين أعضاء الجماعة مما يشير إلى تفاوت درجة التجاذب أو التنافر فيما بينهم. **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001).**

إذن يتبين من خلال التعريفات التي أدرجت لتوضيح مفهوم الجماعة أنها تركز على جوانب معينة من الجماعة أو خصائصها لتعكس بذلك وجهات نظر أصحابها. وفي إطار ما تم عرضه منها يمكن اعتماد التعريف التالي:

الجماعة هي وحدة اجتماعية تتكون من شخصين فأكثر، لهم درجة من الوعي المشترك بوجود الجماعة، ويم بينهم تفاعل اجتماعي واتصال مباشر وقابلية التأثير والتأثر ونشاط متبادل على أساسه تحدد الأدوار والمكانة الاجتماعية لأفراد الجماعة وفق معايير وقيم تهدف إلى إشباع حاجات أفرادها ورغباتهم وسعيا لتحقيق أهداف الجماعة ذاتها. (خليل ميخائيل معوض، 1999).

2- أنواع الجماعة:

هناك العديد من الأسس التصنيفية التي اعتمد عليها الباحثون في تقسيمهم لأنواع الجماعات، مثل حجم الجماعة أو عدد الأعضاء، والعمر، والجنس...، وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد حدود فاصلة بين كل تصنيف وآخر، حيث يمكن لجماعة ما أن تنتمي لأكثر من تصنيف. فالأسرة مثلا تهيمن على الفرد في بدء حياته، ثم يتسع الأفق الاجتماعي للطفل في حدود الجماعة الأولية، فيشارك رفقاءه في ألعابهم، ويصادق جيرانه، ثم تنمو دائرة نشاطه الاجتماعي فتشمل بعض الجماعات الثانوية كالمدرسة، وتخف بذلك حدة اتصاله المباشر بالمنزل والجماعات الأولية الأخرى. وقد يجد نفسه في شبابه يشترك في حشد ضخم من جماعات عدة. **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001).**

وقد أورد كل من **الجبالي (2003)** و**السيد وعبد الرحمن (2006)** و**العتوم (2008)** و**مكراث (McGrath، 1984)** العديد من هذه التصنيفات نلخص عددا منها في الجدول التالي:

الرقم	أساس التصنيف	أنواع الجماعات	الأمثلة
01	**التفاعل**	جماعات أولية جماعات ثانوية	*الأسرة، الرفاق *الحزب، النادي
02	**مدى هيمنة الجماعة**	هيمنة كلية	*الشلة، التنظيمات السرية

		هيمنة جزئية	*النادي
03	الاستمرار والدوام	الطارئة قصيرة المدى طويلة الأمد دائمة(نسبيا)	*تجمع حول حادثة *دورة تدريبية، مسافرون في قطار *طلاب المرحلة، العمل *الأسرة
04	النظام	رسمية غير رسمية	*سرية عسكرية، مجلس الجامعة *الرفاق
05	الانتماء للجماعة	داخلية خارجية	*ينتمي إليها الفرد فعلا (الأسرة) *لا ينتمي لها ولكن يتأثر بها (نادي رياضي)
06	الاختيار في الانتماء	قسرية-جبرية اختيارية	*الصف، الجنس البشري، السلالة *الشلة، جماعة اللعب
07	المكان	متجاورة متباعدة	*الصف، العمل *النقابة، جماعات الانترنت
08	مرجعية الجماعة	الآلية العضوية المتوقعة السلبية	*الصف *الأسرة *جمعية علم النفس *العصابات
09	طبيعة التكوين	تلقائية مكونة	*الأسرة *النادي، الشلة
10	دافع الانتماء	ذاتية اجتماعية	*النادي *الجمعيات الخيرية

جدول رقم (4): يوضح أنواع الجماعات

وقد أضاف خليل عبد الرحمن معايطة التصنيفات التالية في الجماعة:

الرقم	أساس التصنيف	أنواع الجماعات	أمثلة
01	المنظمة الاجتماعية "علاقة الجماعة بالجماعات الأخرى"	اجتماعية	الأسرة، المدرسة، جمعية الهلال الأحمر
		شبه اجتماعية	الجماعات التي تسمي نفسها وطنية
		ضد المجتمع	العصابة
		غير اجتماعية	سكان واحة منعزلة
02	التجانس	متجانسة	جماعة طلاب يدرسون مادة متخصصة.
		غير متجانسة	الطلاب الجدد القادمون إلى الجامعة قبل توزيعهم.

03	إمكان الدخول	مقفلة	الأسرة
		محدودة	النقابة
		مفتوحة	نوادي، هواة
04	الحجم	صغيرة متوسطة كبيرة كبيرة جدا	3 أفراد طلاب في محاضرة طلاب في كلية الجنس البشري
05	الجنس	الذكور الإناث	
06	السن	الأطفال المراهقون الكبار الشيوخ	

جدول رقم (5): يوضح تصنيف معايطة لأنواع الجماعات

(خليل عبد الرحمن معايطة، 2007)

بعد التعرف على أهم تصنيفات الجماعة، يمكن تناول نوع منها بالشرح والتفصيل نظرا لارتباطه بموضوع الدراسة، والمتمثل في:

❖ **الجماعات الأولية والثانوية:**

يعتمد هذا التصنيف على طريقة الاتصال بين الأعضاء داخل الجماعة ونوعية العلاقات القائمة بين هؤلاء الأعضاء. ويرى الباحثون أنه لا توجد جماعة معينة يمكن وصفها بأنها أولية، وجماعة أخرى بأنها ثانوية، حيث توجد درجات من أولية العلاقات ومن ثانويتها بين الأعضاء داخل الجماعة الواحدة. **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001)**.

وقد ميز **كولي Cooley** بين نوعين من الجماعات:

1- **الجماعات الأولية:** ويقصد بها الجماعات التي يتصل بها الإنسان اتصالا مباشرا قويا، كالأسرة التي تعد أهم جماعة أولية فهي أساس بناء المجتمع وفيها تبرز شخصية الفرد وتتشكل ويتشرب المعايير الاجتماعية والخلقية.

2- **الجماعات الثانوية:** تتكون هذه الجماعات بالاختيار وتقوم على الرغبات والحاجات العامة للأفراد كالانتساب إلى الجمعيات والهيئات العامة والعلمية والسياسية والدينية. **(سهير كامل أحمد، 2001)**.

ويمكن تلخيص خصائص ووظائف الجماعات الأولية والثانوية كما هو موضح بالجدول التالي:

نوع الجماعة	الجماعات الأولية	الجماعات الثانوية
الخصائص	* التفاعل المباشر وجها لوجه * المعرفة الشخصية بالأعضاء عالية * التقارب المكاني بين الأعضاء * الاستدامة الزمنية الطويلة للجماعة * قليلة العدد * قليلة الأهداف * العلاقات الشخصية بين الأعضاء * الثبات النسبي للجماعة * الانتماء القوي للجماعة ونشاطاتها	* التفاعل غير المباشر بين الأعضاء * المعرفة الشخصية المحدودة ببقية الأعضاء * التباعد المكاني بين الأعضاء * الاستدامة الزمنية القصيرة للجماعة * كثرة عدد أعضاء الجماعة * كثيرة الأهداف * العلاقات الرسمية بين الأعضاء * الجماعة أقل ثباتا * الانتماء للجماعة ضعيف نسبيا
الوظائف	* تساعد على تكوين صورة الذات * تعدل من سلوكيات الفرد * تصقل سمات الشخصية للتناسب مع الجماعة الأولية	* تساعد الفرد على التكيف مع المجتمع * تزود الفرد بخبرات اجتماعية ومهنية مهمة * توسع دائرة اتصال الفرد مع المجتمع
الأمثلة	الأسرة، الأصدقاء، الشلة.	مجموعات العمل، اتحاد العمال، جمعية علم النفس، طلبة الصف.

جدول رقم(6): يوضح خصائص ووظائف الجماعات الأولية والثانوية

(عدنان يوسف العتوم، 2008)

وقد اختلف الباحثون في تصنيف جماعة الأقران ضمن الجماعات الأولية أو الثانوية، وهذا الذي اتضح في الجدول أعلاه حيث تم ضم كل من الأصدقاء والشلة إلى الجماعات الأولية في حين طلبة الصف أدرجوا تحت الجماعات الثانوية، على الرغم من أن طلبة الصف يعتبرون كأقران، بل نمطا من الأقران من خلال أنهم متماثلون في السن وقد تجمع بينهم علاقات اجتماعية داخل الصف أو خارجه لها درجة من الأهمية، وهذا الاختلاف قد يرجع إلى ما يعرف بإشكالية المصطلح حيث أن كل باحث يتناول مفهوما مختلفا عن جماعة الأقران ومصطلحا مختلفا، فنجد من يصطلح عليها بجماعة الرفاق، أو الشلة، أو الأتراب...، وحسب رأي الباحثة فإن كل هذه المصطلحات تندرج تحت جماعة الأقران كأنواع مختلفة تتقاطع معها في كثير من النقاط وتختلف عنها في نقاط أخرى، وتبقى جماعة

الأقران كمفهوم عام يشير إلى وجود عدد من الأفراد يشتركون في عدد من الخصائص كالسن والجنس مثلا، وتربط بينهم علاقات اجتماعية بغض النظر عن مدى قوتها أو ضعفها أو عمقها أو سطحيتها. وانطلاقا من هذا تتنوع جماعة الأقران؛ فنجد أن جماعة اللعب التي تتشكل في إطار الحي السكني قد تجمع بين عدد من الأقران كما وقد تضم من هم أكبر سنا أو أقل وعادة ما تكون العلاقات التي تربط بينهم مُشكلة أساسا لغرض اللعب وهي ليست قوية بدرجة كافية كجماعة الشلة لذلك يُصطلح عليها بجماعة **رفاق** اللعب، في حين أن جماعة الشلة التي تتشكل في فترة المراهقة هي الأخرى قد تجمع بين عدد من الأقران وقد تضم كذلك من هم أكبر سنا أو اقل وتربط بينهم علاقات قوية وهم أكثر تنظيم لذلك يصطلح عليها جماعة الشلة. (والأنواع موضحة أكثر في المبحث الثاني المتعلق بجماعة الأقران)

3- الجماعة وبعض المفاهيم المجاورة:

يتقاطع مفهوم الجماعة مع بعض المفاهيم الأخرى (التجمع، الحشد، الجمهور...)، ويمكن إبراز التباين والاختلاف بينها كما يلي:

3-1- التجمع:

يقتصر التجمع على توفر عدد من الناس في مكان ما ولكن مع عدم توفر خصائص أخرى مثل: التفاعل والتأثير والاتصال والأهداف المشتركة..وغيرها، لذلك فليس كل تجمع يعد جماعة اجتماعية فعلية، ولا تعد كل مجموعة تجمعا. والجدول التالي يوضح بعض الأمثلة على الجماعات الاجتماعية الفعلية التي تنطبق عليها خصائص الجماعة وأمثلة على التجمعات التي لا يمكن أن تشكل جماعة اجتماعية فعلية.

الجماعات الاجتماعية الفعلية	التجمع
– جماعة الأسرة	– ركاب الحافلة
– جماعة الصف	– الزائرون للحديقة العامة
– فريق كرة القدم	– زبائن المطعم
– أعضاء النادي	– مستخدمو الهواتف المحمولة
– جماعة الشلة	– طلاب الجامعة
– أعضاء الفرقة الموسيقية	

جدول رقم (7): يوضح أمثلة عن الجماعات الفعلية والتجمعات.

(عدنان يوسف العتوم، 2008)

3-2- الحشد:

هو عدد ضخم من الأشخاص عادة ما يكونوا غرباء عن بعض يشتركون في سلوك يدركه المشاركون والملاحظون بوصفه سلوك غير معتاد.(**بركات حمزة حسن،2008**).

ويخلق موقف الجمهرة (**الحشد**) حالة سيكولوجية خاصة تتميز بالسلوك المسالم لأعضائها تجاه كل ما لا يشكل استجابة مباشرة وصريحة لدوافعهم الفردية. كما تتصف بضعف التبادلات الاجتماعية وعدوى الانفعالات. أي أنها تتميز بتحفيز خفي من قبل الآخرين (**بحقنات مكثفة**) يمكن أن تنقلب إلى أفعال أو ردود أفعال جماعية تتخذ صبغة الابتهاج أو العنف.(**بوخريسة بو بكر، 2006**).

وقد قسم **بلومر** الحشد إلى أربع أنوع هي:

- **الحشد العارض:** مثل تجمع عدد من الأشخاص في الشارع لمشاهدة حادث معين. (**معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001**). ومثل هذا التجمع لا يبقى عادة إلا لفترة محدودة، وهو يكاد يكون عديم التنظيم ويفتقد لأي وحدة. وأعضاء الحشد لا يولون إلا اهتماما مؤقتا بالموضوع الذي أثار انتباههم، ولا يرتبطون معا إلا بأوهى الروابط.
- **الحشد النظامي:** مثل المشاهدين لمباراة مثيرة في كرة القدم ويشبه سلوكهم أساسا سلوك الحشد العارض، فيما عدا أنه يعبر عن هذا السلوك بطرق مقررة ومنظمة. (**بركات حمزة حسن،2008**).
- **الحشد الفاعل:** هذا النوع هو محور الاهتمام غالبا في دراسات الحشد، وهو يتمثل في مظاهرة أو تجمع ثائر عدواني، ويتميز بوجود هدف أو غرض يتجه نحوه نشاط الحشد. (**معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001**). وغياب أي عرف أو قواعد أو توقعات مقررة، وليس له تنظيم اجتماعي، أو توزيع مقرر للعمل، أو بناء للأدوار أو قيادة معترف بها أو مجموعة من المعايير أو النظم الأخلاقية.
- **الحشد المعبر:** وفيه يعبر عن النشاط عن طريق الحركة الجسمية كنوع من أنواع التنفيس عن التوتر بدلا من الاتجاه نحو هدف معين. كما يتمثل في نشاط بعض الفئات الدينية أو في بعض الاحتفالات الاجتماعية، وهو يتكون من أفراد يستثارون بدرجات متزايدة نتيجة التفاعل وفيه يفقد الشخص شعوره بذاته وتقل قدرته على الضبط الذاتي. (**بركات حمزة حسن،2008**)

ويمكن تلخيص الفرق بين الجماعة والحشد كما يلي:

الجماعة	الحشد
▪ عدد أقل من الأفراد من الحشد	▪ عدد ضخم من الأفراد
▪ التجانس بين الأعضاء والألفة والتفاعل. ▪ لها هدف وقيم ومعايير وخطط واضحة وأدوار محددة ووحدة الأعضاء	▪ غياب التجانس والألفة (أشخاص غرباء) واتصالات محدودة بين الأعضاء ▪ بناء عشوائي مع غياب الهدف (إلا الفاعل) والأدوار والمعايير والقيم وعدم وحدة الأعضاء.

جدول رقم (8): يوضح الفرق بين الجماعة والحشد

3-3- الجمهور:

يتمثل في الأفراد الذين يسلكون سلوكا جماهيريا، مثل أولئك الذين يتابعون محاكمة معينة عن طريق الجرائد، أو برنامج تلفزيوني، ويتميز الجمهور بالخصائص التالية: **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001).**

- يتكون الجمهور من أشخاص لا يعرف بعضهم البعض الآخر في أغلب الأحوال.
- يتكون الجمهور من أفراد من مختلف الأعمار والمستويات الاجتماعية والاقتصادية ومن مختلف المراكز والمهن.
- لا يتم تفاعل أو تبادل الخبرة بين أعضاء الجمهور فهم غالبا متفرقون، وذلك بعكس أعضاء الحشد.
- الجمهور لا تتوافر له مقومات المجتمع، وليس له تنظيم اجتماعي أو عادات وتقاليد ثابتة، أو قواعد وأدوار وقيادة، والفرد في الجمهور يزداد لديه الشعور والوعي بالذات ويستجيب لما يمكن أن يستثير انتباهه، على عكس الفرد في الحشد. **(بركات حمزة حسن،2008).**

ونظرا لتقاطع الجمهور والحشد في عدة خصائص فالفرق بين الجماعة والجمهور هي نفسها التي تم ذكرها عند التفرقة بين الجماعة والحشد مضافا لها غياب التفاعل بين أعضاء الجمهور ووعي الفرد والاستجابة لما يثير انتباهه على عكس الحشد.

3-4- جماعة الرأي العام:

تشير إلى جماعة من الأفراد تواجههم مشكلة ما، وهم منقسمون فيما يتعلق بطرق مواجهتها، ومنشغلون بمناقشتها. وينقص هذه الجماعة بناء وتنظيم وكيان محدد لها يميزها. والمناقشة التي تحدث في جماعة الرأي العام تختلف عن تلك التي تحدث في الحشد، والذي فيه يتجمع الناس ويتفاعلون ويصلون إلى الإجماع.

وفي الحشد تسري الإشاعة ويسيطر الإيحاء، أما في جماعة الرأي العام تناقش الفكرة وقد تجد معارضة أو تعدل. وفي ظروف معينة قد تتحول جماعة الرأي العام إلى حشد، فإذا قامت علاقات طيبة بين جماعة الرأي العام بدأوا يتعاملون وبدأ تفاعلهم بأخذ صورة عاصفة جمعية بدلا من رأي جماعي. **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001)**

ويمكن التفرقة بين الجماعة وجماعة الرأي العام كما يلي:

الجماعة	جماعة الرأي العام
▪ تجمع لتحقيق أهداف محددة قد تتعدى مواجهة المشاكل. ▪ بها بناء وتنظيم وكيان محدد.	▪ تجمع لحل مشكلة. ▪ ينقصها البناء والتنظيم والكيان المحدد.

جدول رقم (9): يوضح الفرق بين الجماعة وجماعة الرأي العام

4- الخصائص النفسية والاجتماعية للجماعة:

يمكن تلخيص الخصائص التي تميز الجماعة انطلاقا من الخصائص العامة التي أشارت لها التعريفات السابقة والتي تمثل الحد الأدنى لتميز الجماعة عن أي تجمع لعدد من الناس، وكذا آراء بعض الباحثين والعلماء:

حدد **تشاركز كولي Cooley** خصائص الجماعة في:

1- التواصل المباشر.
2- تواصل متعدد الجوانب.
3- الدوام النسبي لها.
4- محدودية عدد الأفراد المكونين لها.
5- الألفة النسبية بين الأفراد.

أما **هير Hair (1976)** فقد حددها في:

1- وجود هدف أو مجموعة من الأهداف المشتركة التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها.
2- الدوام.
3- تمايز أدوار أعضاء الجماعة.
4- المعايير والقواعد المنظمة.
5- بروز شبكة من العلاقات.(خواجة عبد العزيز، دون سنة)

وإضافة إلى ما ذكره كل من **تشاركز وهير**، نذكر الخصائص التالية:

1- توفر الوعي والإدراك بوجود الجماعة في تفكير الأعضاء وتوفر الحس بالانتماء للجماعة وأهدافها وأنشطتها (نحن).
2- توفر دوافع وحاجات وأهداف مشتركة بين الأعضاء بجانب الدوافع والحاجات والأهداف الفردية الخاصة بكل عضو.
3- وجود نمط منظم للتفاعل بين الأعضاء يحدد شكل العلاقة وقابلية التأثر والتأثير المحتملة بين الأعضاء.
4- أن توفر الجماعة من الأنشطة والعمليات الاجتماعية ما يوفر بعض الفرص الحقيقية في تحقيق أهداف الأعضاء وحاجاتهم بما لا يمكن تحقيقه خارج الجماعة. (عدنان يوسف العتوم، 2008)
5- وجود ميول وقيم مشتركة تؤدي إلى الترابط بين الأفراد.
6- قيام بناء للجماعات محددا بالأدوار والمراكز التي تميزها عن الجماعات الأخرى. (شفيق رضوان، 2008).
7- وجود هيكل غير شكلي يرتكز على الحياة اللاشعورية للجماعة، محوره الأساسي هو الوجدان ويخص تنظيم وتوزيع تيارات المودة والكراهية، قنوات التأثير و الاتصال، عوامل الصراع والتحالف.(موراد مرداسي، 2006).

بعد التطرق إلى أهم الخصائص المميزة للجماعة تبقى بعض الخصائص الجوهرية والأساسية هي الأكثر أهمية، وهي التي سيتم توضيحها بشيء من التفصيل:

4-1- العلاقات الدينامية بين أعضاء الجماعة:

إن الجماعة ليست مجرد مجموعة أفراد، فهي كل أكثر منها تجمع. (سهير كامل أحمد، 2001). تتسم بطابعها الحركي، فهي تولد وتتطور، تتساند أو تتباعد. وباختصار فإن لها تاريخا. وكل جماعة منها تعبر بشكل أو بآخر عن مقصد أو مشروع. فالجماعة بهذا المعنى، ذات وجود تاريخي، باعتبارها قابلة للتطور والانحسار والاتساع والتقلص. وللفرد دور أساسي في تشكيل الجماعة أو تكوينها من حال إلى حال. ويقرر **جورج بالماد George Palmad** ، أن كل فردين داخلين في إطار علاقة نفسية اجتماعية، لابد أن يتبادلا التأثير، بحيث يوجه أحدهما سلوك الآخر بشكل من الأشكال. (محمد أديوان، 2001).

والذي يكمن وراء اختلاف سلوك الأفراد أثناء التفاعل الاجتماعي عن سلوكهم وهم فرادى، هو ما يعرف بدينامية الجماعة. ويقصد بكلمة "دينامية" كما أوضح كيرت ليفين . صاحب أول مركز للبحث في مجال ديناميات الجماعة .: بأنها التغير في حالة جزء من الكل يؤدي إلى تغيير في حالة الأجزاء الأخرى. إن التفاعل الدينامي يفسر لنا العمليات الجماعية من أصغر قرار إلى أكثر القرارات تعقيدا.

فجماعة الأسرة على سبيل المثال، كل دينامي متغير بتغير بناء الجماعة، فتغير العلاقات بوفاة الأب أو العائل تؤثر في الدينامية. وزواج أحد الأبناء بفتاة من أسرة أخرى وانضمامها كعضو جديد له تأثير في دينامية جماعة الأسرة.

إن تعدد أنماط سلوك أعضاء الجماعة وتفاوت ميولهم وعاداتهم واتجاهاتهم وقيمهم، هو ما يجعل هذا المجال الدينامي للجماعة ينبض بالتفاعل والحيوية اللازمة لنمو الفرد ونمو الجماعة في نفس الوقت.

إذن ديناميات الجماعة لا تقتصر على تعريف الجماعة أو وصفها، أو وصف السلوك الدائر داخل الجماعة بل تتخطى ذلك لمعرفة المتغيرات التي تحدث داخل الجماعة.(خليل ميخائيل معوض، 1999). مثل: التفاعل الاجتماعي، والتكامل الاجتماعي، والعلاقات الإنسانية والتغيير الاجتماعي، المقاومة والصراع، الضغوط الاجتماعية وأساليب التأثير التي تستخدمها الجماعة على الأعضاء لمسايرتها أو الامتثال لمعاييرها، القوة والتماسك، الجاذبية والنفور، والاعتمادية، التوازن والاختلال،... وما إلى ذلك من مظاهر السلوك الاجتماعي. (مجدي أحمد عبد الله، 2003)

وتحليلا لمفهوم دينامية الجماعة وإبرازا لطبيعة العلاقات الدينامية بين أعضائها نشير إلى أبرز الخصائص التي تميز هذه الظاهرة:

- **التغير:**

تهيمن على الجماعة دينامية تنحو بها إلى التغيير أثناء التكوين أو إعادة التكوين، ويعمل هذا التغير إلى إعادة التوازن، وذلك بإعادة توزيع القوى توزيعا يكفل للجماعة الاستقرار، ويتخذ التغيير أساليب وطرق مختلفة في إعادة الاستقرار الكلي أو الجزئي، ومن بين هذه الأساليب إبعاد بعض الأفراد، تغير القادة، إعادة تنظيم الأهداف، تحويل الصراع الداخلي إلى صراع خاص بين بعض الأعضاء، وقد يؤدي التغير كذلك إلى انحلال الجماعة ذاتها وذلك عندما تشتد حدة التوتر وتخفق الجماعة في الاستقرار الكلي والجزئي.

- **الاستمرارية:**

إن الدينامية عملية مستمرة في الجماعة تبدأ بمثيرات واستجابات يتحول كل منها إلى الآخر، فالمثير يتحول إلى مستجيب ثم يتحول إلى مثير بصورة دائرية وهكذا تكتسب الدينامية صفة الاستمرارية.

- **الطاقة:**

إن دينامية الجماعة توفر طاقة محركة من خلال الأفعال وردود الأفعال، تنشأ مع بدء تشكل الجماعة فهي مسئولة عن تكوين ونمو وتغير الجماعة، وهي سلاح ذو حدين، إما أن تعمل على نمو الجماعة أو الانحراف بها وفي كلتا الحالتين كلما زادت الطاقة الناتجة عن التفاعل كلما أمكن تحقيق مزيد من التغير.

- **الكلية:**

بمعنى أن الجماعة ليست مجرد مجموع الأفراد، والسلوك الاجتماعي للأفراد أثناء التفاعل الاجتماعي يختلف عن سلوكهم إذا كانوا فرادى، بحيث تصبح الجماعة أكبر من مجموع أفرادها كما أن شخصية الجماعة لا تمثل مجموع شخصيات أعضائها وإنما هي حصيلة تفاعل هذه الشخصيات. **(عبد اللطيف بكوش،2008)**

- **صغر حجم الجماعة:**

حيث ينظر إلى الجماعات الصغيرة كمجال مناسب لدراسة العلاقات بين الأفراد وبقصد استخلاص التعميمات، فالجماعات الصغيرة تعتبر نظم اجتماعية مصغرة تمهد الطريق لدراسة المجتمع الكبير. **(سهير كامل أحمد، 2001).**

وتختلف الآراء حول العدد الذي يمكن أن نعتبره الحد الأقصى للمجموعة الصغيرة حيث يرى البعض أنه عشرون شخصا ويرى آخرون أنه ثلاثون. وتوجد وجهة نظر تزيد عن الرقم السابق إذا كان الموقف يسمح للأشخاص بالتفاعل المباشر حتى لو وصل العدد إلى أربعين شخصا. وبصفة عامة، عادة ما يركز علم ديناميات الجماعة على الجماعات الصغيرة. **(بركات حمزة حسن،2008).**

☜ **التفاعل:**

ويمثل أهم خصائص دينامية الجماعة لأن نشاط الجماعة مرتبط مباشرة بعدد ونوعية التفاعلات وبشدة الاتصالات المشتركة. فدينامية الجماعة هي التفاعل مضافا إليه عنصر التغير. **(خليل عبد الرحمن معايطة، 2007).**

كما ويعتبر التفاعل من المؤشرات الأساسية لمساق تكوين وتحرك الجماعة، يقوم على التبادل الذي يحصل بين الأفراد داخل خلايا اجتماعية مهيكلة أو جماعات ذات طابع نظامي، والشكل العام للتفاعل هو الاستجابة من طرف معين إلى مؤثرات داخلية أو خارجية ضمن الجماعة. **(موراد مرداسي، 2006)**

4-2- الدوافع النفسية والاجتماعية المؤدية إلى تكوين الجماعة:

تختلف دوافع تكوين الجماعة باختلاف نوعية الجماعات، فقد تكون الجماعة إجبارية كما هو الحال في الأسرة، وقد تكون اختيارية تطوعية كما هو الحال في كثير من الجماعات الأخرى مثل عضوية النادي أو الجمعيات المختلفة. وسواء كانت الجماعة اختيارية أو مفروضة على الفرد، فإن هناك العديد من الدوافع المؤدية للانضمام للجماعة. **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001).** أشار إليها **شاو (Shaw ,1981)** في محاولته الإجابة عن الأسئلة التالية:" لماذا ينظم الأفراد إلى الجماعات؟ ولماذا تعد العضوية للجماعات مهمة؟ وما هي وظيفة الجماعات؟ ولماذا ينسحب الأفراد من الجماعات؟. وكان من أبرز تلك العوامل ما يتعلق بـ:

1- إشباع حاجات داخل الجماعة.

2- الجاذبية بين الأفراد.

3- الجاذبية لأهداف الجماعة ونشاطاتها. **(عدنان يوسف العتوم، 2008)**

ويمكن توضيح هذه العوامل بشيء من التفصيل على النحو التالي:

4-2-1- إشباع حاجات داخل الجماعة:

أكد **فورسيث (Forsyth , 1990)** أن العضوية في الجماعات تحقق وظائف عديدة للأفراد لأنها تعمل على إشباع الحاجات الآتية:

- **حاجات النجاة:** أي أن العضوية في الجماعة تساعد الفرد على تحقيق الحاجات التكيفية مع ظروف الحياة الصعبة وتقلل من الآثار السلبية للحوادث أو الكوارث الطبيعية والشخصية التي يتعرض لها الناس كالبراكين والزلازل أو وفاة عزيز. لذلك يلجأ الفرد غالبا إلى أسرته وأصدقائه المقربين للحصول على الدعم الاجتماعي عندما يتعرض إلى مشكلة من أجل حمايته من حالات التوتر والقلق.
- **الحاجات النفسية:** لقد كان فرويد من أوائل علماء النفس الذين أكدوا أن الجماعات تشبع الحاجات النفسية للأفراد لذلك فإن الأطفال يجدون في الأسرة وسيلة لإشباع حاجات الانتماء والحماية من الأذى والتقبل الاجتماعي. وفي مرحلة الرشد، يستبدل الراشدون الأسرة بمجموعات أخرى لإشباع نفس الحاجات بالإضافة إلى الحاجات الأخرى الخاصة بالراشدين. وقد ذكر فورسيث **(Forsyth , 1990)** عدة حاجات نفسية يجب تحقيقها من خلال العضوية للجماعات بالنسبة للراشدين وهي:
  - الحاجة إلى الانتماء
  - الحاجة إلى القوة
  - الحاجة إلى تقبل الآخرين
  - الحاجة إلى الضبط الذاتي
  - الحاجة إلى التعاطف من الآخرين.
- **الحاجة إلى المعرفة والمعلومات:** إن العضوية إلى الجماعات تزودنا بالمعرفة والمعلومات التي تساعد على اكتساب المعايير الموضوعية للحكم على اتجاهاتنا وقيمنا ومعتقداتنا الخاصة. ولهذا يؤكد **فستنجر(Festinger)** على أننا نحاول دائما أن نقارن بين وجهات نظرنا الخاصة مع وجهات نظر الآخرين لمعرفة مدى دقتها أو تقبلها من الآخرين وهي ما أسماها بالمقارنة الاجتماعية. كذلك فإننا نفضل دائما عمل مقارنات اجتماعية تساعدنا على الاطمئنان حول معتقداتنا وآرائنا أكثر من محاولتنا التوصل إلى معتقدات وآراء صحيحة ودقيقة. وهذا ما يفسر قبول المجموعة لعضو جديد يماثلها في الاتجاهات

والمعتقدات ويؤكد قبولها بدلا من قبول شخص يخالفها في ذلك ويتحدى ما لديها من أفكار ومعتقدات.

كذلك فإنه من خلال الانتماء للجماعات، تتحدد هوية الفرد ويحقق ذاته لأن هذه الجماعات نفسية واجتماعية نمائية على درجة من الأهمية في مراحل معينة من عمر الإنسان كما هو الحال في فترة البلوغ والمراهقة كما أكد **اركسون** في نظريته حول النمو النفسي–اجتماعي. **(عدنان يوسف العتوم، 2008)**.

4-2-2- الجاذبية بين الأفراد، والجاذبية لأهداف الجماعة ونشاطاتها:

يقصد بالتجاذب الاتجاه الايجابي الذي يشعر به الشخص نحو شخص آخر أو لأهداف الجماعة، والمظهر الأساسي للتجاذب هو شعور الفرد بالرغبة في استمرار التفاعل أو محاولته تهيئة أسباب ذلك، وأهم الخصائص المميزة لهذا التفاعل عن غيره من التفاعلات الاجتماعية هي الاختيارية.

ويؤكد **شاو(Shaw ,1981)** أن الانتماء لجماعات والجاذبية لها ولأنشطتها وأعضائها تتبلور من خلال عدد من العوامل منها:

- **التقارب المكاني:** ويشير إلى البعد الفيزيقي بين الأفراد، وهو من العوامل التي ترتبط بالتجاذب بين الأفراد. من خلال كثرة الاتصال والتفاعل كعامل مؤثر في إرساء العلاقات بين الأفراد وتقويتها. ومن أمثلة ذلك ما نجده في العلاقات التي تقوم بين الجيران، وفي قاعات الدرس بين الطلاب. **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001)**. وهذا لا يعني أن التقارب المكاني يضمن الجاذبية والتقبل بالضرورة دائما حيث تشير بعض الدراسات أن التقارب القسري، كما يحدث في السجون مثلا، لا يقود غالبا إلى علاقات التقبل والجاذبية. **(عدنان يوسف العتوم، 2008)**
- **الجاذبية الجسدية:** ويقصد بها مستوى الجمال والوسامة التي يتصف بها أحد الأشخاص. **(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001)**. وقد لا تؤدي بالضرورة إلى تكوين الجماعات منفردة في كل الظروف، خاصة إذا كانت الجاذبية الجسمية من طرف واحد فقط أو إذا كانت فترة التفاعل طويلة مما يسمح لتجاوز مرحلة الانطباع السريع بالمقومات الجسدية الجذابة إلى التركيز على الخصائص والسمات الأخرى للشخص الجذاب.

❖ **التماثل (التشابه بين الأشخاص)**: تشير العديد من الدراسات إلى أن التماثل في الخصائص الشخصية والعقلية أو المستويات الاجتماعية والاقتصادية والعرقية من العوامل التي تسهل عملية التفاعل والتواصل والجاذبية وبالتالي تكوين الجماعات. ومع ذلك فإن الدراسات لا تجمع على هذا العامل حيث يرى البعض أن التضاد يجذب البعض أكثر من التشابه لأنه يخلق حالة من التكامل على المدى البعيد. **(عدنان يوسف العتوم، 2008)**

ويحدد **نابير وكرشفيلد** **(Napier ,Gershfeld ;1987)** عددا من العوامل المؤثرة في زيادة الجاذبية لعضوية الجماعات وأخرى في تقليل الجاذبية لعضوية الجماعات يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

الرقم	العوامل المؤثرة في زيادة الجاذبية لعضوية الجماعات	العوامل المؤثرة في تقليل الجاذبية لعضوية الجماعات
1	زيادة مكانة الفرد في الجماعة أو اعتقاده بزيادة مكانته.	فشل المجموعة في حل مشاكلها أو مشاكل أعضائها.
2	زيادة التزام الأعضاء بنشاطات الجماعة وإجماعهم على ذلك.	المجموعة وقياداتها تتطلب الكثير من أعضائها (التكلفة أكثر من الثواب).
3	زيادة درجة التفاعل والاتصال بين أعضاء الجماعة.	وجود أعضاء في المجموعة يتميزون بحب السيطرة أو لديهم سلوكيات غير سارة.
4	انخفاض عدد أعضاء المجموعة.	عندما تمنع العضوية للمجموعة من ممارسة سلوكياتهم بحرية خارج المجموعة.
5	وجود علاقات طيبة وفعالة للمجموعة مع مجموعات أخرى في المجتمع.	عندما تتعرض المجموعة إلى التقييم السلبي أو النقد الحاد.
6	نجاح مجموعة في تحقيق الكثير من أهدافها وأنشطتها.	عندما تكون المجموعة في حالة تنافس فاشل أو غير المتوازن مع مجموعات أخرى أو تدخل في تنافس داخل المجموعة نفسها.
7	توفر مستويات من القلق والتوتر والرغبة في الابتعاد عن الوحدة.	إذا توفرت مجموعات أخرى لديها إمكانية أكبر على تحقيق حاجاتنا وأهدافنا
8	/	نقد المجموعة الدائم لأعضائها وتوجيه اللوم لهم بعد خبرات من الفشل.

جدول رقم (10): يوضح العوامل المؤثرة في زيادة أو تقليل الجاذبية لعضوية الجماعات

(عدنان يوسف العتوم، 2008)

4-2-3- أهداف الجماعة:

يعرف هدف الجماعة بأنه:" الغاية التي يسعى لها أغلب الأعضاء، وقد تتبنى الجماعة هدفا واحدا أو عدة أهداف، وهدف الجماعة ما يوافق عليه معظم الأعضاء".(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001).

كما أن الأهداف الفردية تتكون وفق نظرية الدوافع والحاجات من خلال توفر حالة من التوتر الناتج عن تغيرات في بيئة الفرد أو حاجاته المختلفة يترتب عليها تشكيل أهداف تسعى إلى إزالة التوتر وتحقيق التوازن. فإن الأهداف الجماعية كما يرى بعض العلماء لا تختلف عن تكوين الأهداف الفردية وتتبلور من خلال بناء الجماعة وتفاعل أعضائها.(عدنان يوسف العتوم، 2008). وتبرز أهمية وجود الأهداف وخصائصها من خلال ما يلي:

1- ثابتة نسبيا ولكنها قابلة للتغير أو الانحلال أو التبدل كما هو الحال في المعايير الاجتماعية.
2- تعمل على توجيه نشاط الجماعة وحل مشاكلها.
3- حفز دافعية الأعضاء للعمل بنشاط عالي.
4- ضرورة لاستمرار نشاط الجماعة وبقائها.
5- تقويم أداء الجماعات.(عدنان يوسف العتوم، 2008)

وقد أشار **نابير وكرتشفيلد** (Napier ;GreshField, 1989) إلى أن الأهداف الجماعية يمكن أن تصنف إلى نوعين هما:

1- الأهداف الإجرائية وغير الإجرائية:

وتعد الأهداف الإجرائية محددة وواضحة وتساعد الجماعة على تنفيذ مهمات محددة وضيقة. (عدنان يوسف العتوم، 2009). مثل بناء مستشفى في تاريخ محدد (بركات حمزة حسن،2008). أما الأهداف غير الإجرائية فهي أهداف عامة وغامضة وتحتاج إلى وقت وجهد طويل لتحقيقها. (عدنان يوسف العتوم، 2009)، مثل "تحقيق رفاهية المجتمع" أو "رفع المستوى الثقافي في المجتمع الذي تعمل فيه الجمعية"، ومن الملاحظ أن الكثير من الهيئات والمنظمات لها أهداف غير إجرائية يصعب بالنسبة لها تقويم الأعمال الجماعية على أساس مساهماتها النسبية في تحقيق هذه الأهداف. وذلك لأن الأهداف غير الإجرائية غير مأمونة لأنه

يصعب معها الحكم على النشاط الجماعي بالفشل. وبالتالي فالجماعة التي تحدد أهدافا إجرائية تكون أقدر من تلك التي تتجنب مثل هذه الأهداف. (بركات حمزة حسن،2008).

2- الأهداف الظاهرة والضمنية:

وتعد الأهداف الظاهرة أهداف محددة وواضحة للجميع بينما تعد الأهداف الضمنية غامضة وغير محددة وغير معروفة للجميع.

وهنالك عدد من الخصائص التي تعمل على زيادة احتمالية تحقيق الهدف وتعزيز أداء الجماعة ومنها:

1- خصائص متعلقة بالهدف:

* درجة الوضوح والتحديد، الواقعية، على درجة من الأهمية والجاذبية للأعضاء، توفر الظروف الزمنية والمادية والبيئية والاجتماعية المناسبة.
* عدم غلبة الأهداف الفردية على حساب تحقيق أهداف الجماعة.
* أن تكون على درجة من الصعوبة حتى تتحدى قدرات الأعضاء ودافعيتهم للإنجاز الجماعي المشترك. (عدنان يوسف العتوم، 2009).

2- دور الأعضاء وطاقاتهم المبذولة في تنشيط الجماعة لتحقيق أهدافها.

3- درجة مساهمة الأعضاء وتعاونهم في العمل واتخاذ القرارات.

4- درجة التنسيق بين جهود الأعضاء.

5- نوع بناء الجماعة وتماسكها ودرجة كفاءة الأعضاء وكفاءة القيادة. (خليل ميخائيل معوض، 1999).

5- بناء الجماعة والمعايير الاجتماعية كأحد أبعاد بناء الجماعة:

يعرف بناء الجماعة على أنه نظام تتضح فيه خصائص الجماعة والأعضاء، ويتبلور هذا البناء خلال مراحل تكوين الجماعة الأولى من خلال جملة من الأبعاد والخصائص مثل توزيع المراكز الاجتماعية للأعضاء، والأدوار الاجتماعية لكل عضو، وطرق الاتصال بين الأعضاء، والمعايير الاجتماعية التي تحكم سلوك الأعضاء، والبقعة الجغرافية التي تعيش عليها الجماعة.

ويشير **شاو (Shaw , 1981)** إلى ضرورة توفر بعض الخصائص التي تميز بناء الجماعات وهي:

1- توفر بناء رسمي للجماعة معلن وآخر غير رسمي (ضمني وغير مصرح به).
2- تفاوت أعضاء الجماعة في أدوارهم ومراكزهم الممنوحة والمكتسبة.
3- أن يكون للجماعة بناء مستقل عن الأعضاء حيث تفرض الجماعة الأدوار والمراكز وأحيانا يكون هنالك متسع للحراك الاجتماعي للأعضاء.
4- أن تصل الجماعة بعد فترة من الزمن إلى بناء يتصف بالثبات النسبي بعد المرور بمراحل تطور الجماعة أو مرور الجماعة بعدد من الأزمات حتى يستقر البناء.
5- أن تتبلور معايير الجماعة وأنظمتها لتحكم السلوك المقبول وغير المقبول خلال تفاعل الأعضاء مع بعضهم البعض.

وقد أضافت **كارتريت وزاندلر** (**Cartwright ;Zandler, 1968**) بعض الخصائص نذكر منها:

- **بناء العلاقات الاجتماعية:** أي أن يتوفر للجماعة نظام من العلاقات الاجتماعية مبنيا على أساس علاقات التجاذب أو التنافر، والتعاون أو التنافس والأهداف المشتركة والفردية. وقد استخدم **مورينو** القياس **السوسيومتري** لقياس مثل هذه العلاقات.
- **بناء الاتصال ووسائله:** أي يجب أن يتضمن البناء الاجتماعي وسائل للاتصال بين أعضاء الجماعة. والاتصال عادة ما يكون بين مرسل ومستقبل سواء كان ذلك شفويا أو مكتوبا أو حركيا أو غير لفظي. ويأخذ الاتصال أشكالا عديدة. (صاعد، نازل، أفقي...) (**عدنان يوسف العتوم، 2008**)
- **بناء القوة الاجتماعية:** يتباين أعضاء الجماعة في درجة السلطة والمراكز التي يتمتعون بها داخل الجماعة. ويتأثر توزيع السلطة في الجماعة بجملة من العوامل منها سمات شخصية الأعضاء كالميل للسلطة والعدوانية والانبساط، والقدرات والخبرات الخاصة بكل عضو التي تساعد على تحديد السلطة والمكانة الاجتماعية.

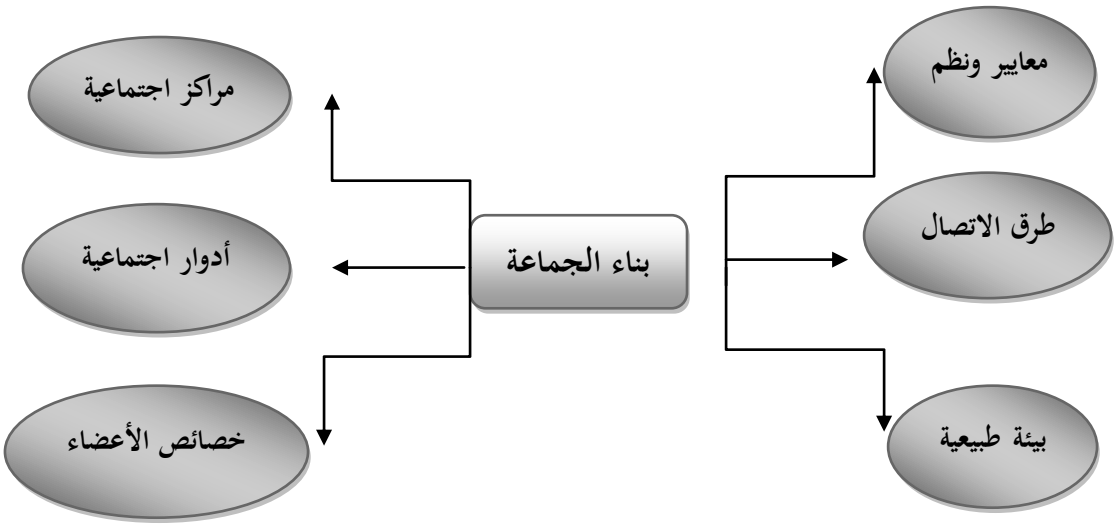
ويحافظ البناء الايجابي على الجماعة ويساعد على تكيفها مع البيئة، أما البناء السلبي فيمكن أن يؤدي إلى ضعف الجماعة وانهيارها. كما تبين أن الجماعات ذات البناء الجامد أو الصلب في مجال القيادة واتخاذ القرار، ينشأ داخلها حالة من عدم رضا الأعضاء، وبالتالي ضعف الأداء وهبوط مستواه كما وكيفا. وفي مقابل ذلك يؤدي البناء المرن للجماعة إلى المزيد من تكيف أعضائها وارتفاع مستوى إنتاجيتهم. (**معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001**).

ومما سبق يمكن أن يبرز هدفان أساسيان لبناء الجماعة:

1- **الكفاءة الموضوعية للجماعة:** أي مدى تحقيق الأهداف الجماعية.

2- **الكفاءة الذاتية للجماعة:** أي مدى نجاح الجماعة في إشباع حاجات أفرادها. **(خليل ميخائيل معوض، 1999).**

وفي إطار هذا العرض حول خصائص بناء الجماعة، يمكن تلخيص أبعاد هذا البناء في الشكل التالي:



شكل رقم (2): يوضح أبعاد بناء الجماعة

(عدنان يوسف العتوم، 2008)

وفي ضوء هذا التحديد لأبعاد وخصائص بناء الجماعة، سيتم الاكتفاء بشرح بعد واحد فقط المتعلق بالمعايير الاجتماعية نظرا لارتباطها المباشر بموضوع الدراسة.

❖ **المعايير الاجتماعية:**

المعيار الاجتماعي هو تكوين فرضي معناه ميزان أو مقياس أو قاعدة أو إطار مرجعي للخبرة والإدراك الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي النموذجي أو المثالي الذي يتكرر بقبول اجتماعي دون رفض أو اعتراض أو نقد، كما أنه تشكل تعميما معياريا فيما يختص بالأنماط السلوكية المتوقعة في أي موضوع يتعلق بالجماعة وأفرادها. **(خليل عبد الرحمن معايطة، 2007).**

والمعايير الاجتماعية مختلفة عن الأعراف الاجتماعية وإن كانت كلاهما مهم للجماعة حيث أن المعايير الاجتماعية مفروضة، وتنظم سلوك الفرد في ظل الجماعة بينما الأعراف الاجتماعية فهي متفق عليها من الجماعة والمجتمع وهي تفضيلية وموجهة لتنظيم سلوك الجماعة ولذلك فهي أكثر قابلية للتغير من المعيار الاجتماعي. (عدنان يوسف العتوم، 2008)

وتختلف الجماعات عن بعضها البعض تبعا لمدى جمودها أو تحررها في تمسكها بقيمها ومعاييرها. فمن الجماعات ما يتصف سلوك أفرادها بالتحرر واليسر. وتقبل الجماعة لهذا النوع من التحرر يساعد على استمرار بقائها لأنها لا تضيق الخناق على أعضائها ولا تلفظ أو تحرم من عضويتها من يتحرر إلى حد ما من قيود قيمها وتقاليدها. ومن الجماعات ما يتصف سلوك أفرادها بالجمود، وهي لذلك لا تقبل أي انحراف مهما كان صغيرا عن الحدود التي توجه بها سلوك الأفراد. وقد يتحول إلى جماعات سرية أو تنظيمات إرهابية. (فؤاد بهي السيد، سعد عبد الرحمن، 2000).

وعلى العموم فالمعايير الاجتماعية تعمل على تحقيق الأغراض التالية للجماعة:

1- تسهل تكيف الجماعة وقدرتها على الاستمرار لأن الجماعة تعاقب كل من يخالف معاييرها.
2- تجعل سلوك أعضاء الجماعة قابل للتنبؤ.
3- تجنب المجموعة السلوكيات غير المرغوبة.
4- تعطي هوية للمجموعة تميزها عن المجموعات الأخرى. (عدنان يوسف العتوم،2008).
5- تحدد مكانة الفرد في الجماعة وذلك بمقدار ما يدافع عنها، ويتمسك بها، ويتخذها أسلوبا لحياته وموجها لسلوكه. .(فؤاد بهي السيد، سعد عبد الرحمن،2000)
6- يؤدي تبلور وتكوين المعايير الاجتماعية إلى تشابه سلوك أفراد الجماعة وتقارب اتجاهاتهم وتناسق آرائهم مما يوحد الجهود لتحقيق أهداف الجماعة. (شفيق رضوان، 2008).

كما وتتميز المعايير الاجتماعية بعدد من الخصائص منها:

1- مكتسبة ومتعلمة من المجتمع.
2- تنطبق على جميع أعضاء الجماعة مع اعتبار التباينات حسب الدور والمركز الاجتماعي أحيانا.
3- شاملة لجميع جوانب النشاط والعلاقات السائدة داخل الجماعة.

4- تلزم أعضاء الجماعة بمسايرة أنشطة الجماعة والالتزام بقراراتها أي أنها مصدر هام من مصادر الضغوط على الأعضاء. لكي يكونوا متماثلين أو متشابهين، أو يكون هناك وحدة في استجاباتهم.(**عدنان يوسف العتوم،2008**).

5- تكافئ الجماعة على الالتزام بها وتعاقب على عدم الالتزام بها. (**باسم محمد ولي، محمد جاسم محمد،2004**)

6- المعايير الاجتماعية ليست متساوية من حيث مركزيتها وأهميتها فهناك معايير يعتمد عليها بقاء الجماعة وهذه لها درجة منخفضة من المرونة، وهناك معايير طرفية أو هامشية لها درجة عالية من المرونة. وهذا ما أطلق عليه مظفر شريف حيز القبول والذي يشير إلى الفروق التي تحدد درجة تقبل الجماعة لمخالفة العضو لمعاييرها، فقد تتسامح الجماعة في مخالفة العضو لبعض معاييرها بدرجة ما، بينما لا تسمح بذلك في حالات أخرى.

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في المعايير الجماعية إيجابا أو سلبا، فمن العوامل الايجابية التي تزيد المعايير قوة: جاذبية الجماعة من حيث مكانتها وأهدافها، وحاجة الفرد لصور دقيقة لعالمه الخارجي والمتمثل في إدراك رأي الجماعة، وتأثير رأي الأغلبية والذي يمتثل له الفرد والانصياع لضغوط الاجتماعية حيث يخضع الفرد لنوع من العقاب إذا هو انحرف عن هذه المعايير.

أما فيما يتعلق بأسباب ضعف الالتزام بالمعايير الجماعية فمنها الاختلاف في سمات الشخصية حيث الانحراف وعدم الإذعان للقواعد والمعايير نظرا لعدم الاقتناع الداخلي بها (مستوى الاستقلالية مرتفع). كذلك من العوامل التي تؤدي إلى الانحراف عن معايير الجماعة الاختلاف في قوة الضغوط الموجهة إلى مختلف الأفراد، فقد يتعرض فرد في الجماعة لضغوط أكثر مما يتعرض له غيره من الأفراد. (**معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001**) .

ثانيا

جماعة الأقران

1- مفهوم جماعة الأقران:

أشارت الباحثة في عنصر سابق (أنواع الجماعة) إلى مسألة تعدد المصطلحات المستخدمة في الإشارة إلى هذا النوع من الجماعات، بين جماعة الأقران، وجماعة الرفاق وجماعة الشلة، وقد يستخدم البعض اصطلاح الزمرة...، ومن الباحثين من يستخدمها كمرادفة لبعضها، في حين أن البعض الآخر يفرق بينها حسب عديد من الأسس كالسن و عمق العلاقة بين الأعضاء (يتم توضيح هذين الأساسين في عنصر أنماط جماعة الأقران). وفي هذا الإطار يمكن توضيح مفهوم جماعة الأقران من خلال تناول جملة من التعاريف تستعرض كل واحدة منها جماعة الأقران من زاوية محددة، وهي كما يلي:

- "جماعة الأقران هي جماعة يمكن أن تظهر في أي مستوى عمري ومثل هذه الجماعة الاجتماعية غالبا ما تعرف بأنها تضم جميع الأفراد المتساوين اجتماعيا، أو من لديهم ملامح متشابهة مثل العمر أو مستوى الدراسة" **(سميحة محمد علي محمد عطية، 2001)**.
- "جماعة الأقران هي جماعة أولية تتميز بالتماسك، وبعلاقات المودة وتتكون من أعضاء متساوين من حيث المكانة، وتقوم على مجموعة من الأسس التي تؤدي إلى توثيق صلات الصداقة، كتقارب العمر الزمني، وتشابه الميول وتجاور السكن، والتقارب في النمو الجسمي، وفي القدرات التحصيلية والعقلية والذكاء. وإشباع الجماعة للحاجات المباشرة لأفرادها" **(فؤاد على الحاجز، 2002)**.
- "مجموعة الأقران هي جماعة أولية صغيرة نسبيا تتشكل عفويا وتقوم على أساس التجانس في العمر والاهتمامات وتسمح لأعضائها بالتفاعل الوجداني وفق قيم تتشكل عفويا في إطار التفاعل وتسهم وظيفيا في إعداد الأطفال للمشاركة في الحياء الاجتماعية ". **(هناء العابد، 2010)**.
- "جماعة الأقران ناتج اجتماعي يتكون على أساس فئات السن، لإشباع حاجات محددة، ومعنى هذا أنها تقوم بوظيفة شرعية في نمو الطفل وإكسابه القيم السائدة في المجتمع ". **(عبد الرحمان بن محمد بن عبد الرحمان بن ملوح، دون سنة)**

- "جماعة الأقران هي تلك الجماعة التي تتكون من أعضاء يمكن أن يتعامل كل منهم مع الآخر على أساس من المساواة، وسواء كانت هذه الجماعة تتكون من أطفال أو راشدين فإن الأمر متشابه من ناحية أساس التعامل والتفاعل وهو المساواة، ومن ناحية ما تؤديه هذه الجماعة من وظائف لأعضائها ".
- "جماعة الأقران هي مجموعة من الأطفال الذين يشبهون الطفل في المستوى الاجتماعي والاقتصادي و التعليمي و السلوكي وفي صفات أخرى كالسن ".
- "جماعة الأقران هي وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد مكونة من اثنين فأكثر، وهي مركز اتجاهات وقيم المراهق، وأعظم مصدر للجذب والتأثير". **(سهير إبراهيم احمد إبراهيم، 2001)**.

نلاحظ من خلال ما تم عرضه من تعاريف، أنه تم تناول جماعة الأقران من خلال ثلاث أبعاد رئيسية، يمكن تلخيصها كما يلي:

1- **من حيث تكوين جماعة الأقران:** أي مما تتكون وتتركب جماعة الأقران، فبعض التعاريف أشار إلى فئة الأطفال وأخرى إلى فئة المراهقين، في حين أشار ثالث إلى كل الفئات العمرية.

2- **من حيث خصائص جماعة الأقران:** فرغم تنوع التعاريف في عرض الخصائص التي تميز جماعة الأقران إلا أنها اتفقت جميعها على مسألة التشابه أو التجانس في كل خاصية وان لم يكن التشابه التام كان التقارب سواء في السن ، المستوى الدراسي، الميول، السكن، الاهتمامات... .

3- **من حيث وظائف جماعة الأقران:** فقد أشارت بعض التعاريف إلى بعض الوظائف التي تتيحها جماعة الأقران، والتي تعكس من خلالها التأثير البالغ الأهمية على الأفراد بصفة عامة (إشباع الجماعة للحاجات المباشرة لأفرادها) وعلى الطفل بصفة خاصة (إعداد الطفل للمشاركة في الحياة الاجتماعية، تقوم بوظيفة نمو الطفل وإكسابه القيم السائدة في المجتمع).

وانطلاقا من هذا التحليل الملخص لما تضمنته التعاريف وكذا العينة المعتمدة في الدراسة (الأطفال)، يمكن اعتماد التعريف التالي لجماعة الأقران:

جماعة الأقران هي جماعة أولية، تتكون من عدد من الأطفال المتقاربين والمتماثلين في عدد من الخصائص أبرزها السن والجنس، ولها وظائف وأدوار متنوعة تمارس من خلالها تأثيرا بالغ الأهمية يتيح للطفل مالا قد يتيحه فضاء الأسرة.

2- خصائص جماعة الأقران:

تتكون عناصر شخصية الطفل وسلوكياته بواسطة العديد من المؤثرات وإن كانت الأسرة والمدرسة والحي من أبرز تلك المؤثرات، فجماعة أقران الطفل وأصدقاؤه لا تقل في الأهمية عما ذكر. بل قد تفوق تأثيرات جماعة الأقران تأثيرات العوامل السابقة. **(عبد المحسن بن عمار المطيري، 2006)**. وذلك نظرا لوجود خاصيتين أساسيتين: **أولهما .** أن المناخ الاجتماعي الذي تنشأ فيه العلاقة بالأقران مناخ متميز فيما يجري فيه من تفاعلات اجتماعية تميزه عن العلاقات الاجتماعية الأخرى. **والثاني .** في ظل هذا المناخ يعمل الإقتداء بوصفه أهم الآليات المسئولة عن تشكيل تأثيرات جماعة الأقران في التنشئة الاجتماعية، وفيما يلي نتناول كل عامل منها بإيجاز:

2-1- تميز المناخ الاجتماعي للعلاقة بالأقران بالمقارنة بالعلاقات الأسرية:

تؤكد البحوث النفسية والاجتماعية تميز المناخ الاجتماعي لعلاقة الطفل بأقرانه بعدة خصائص فريدة. فعلى سبيل المثال يشير **بياجيه Piaget** إلى أن جماعات الأطفال تحرر أعضائها من سلطة الآباء وتشركهم في علاقات تقوم على التعاون والتقدير المتبادل والتلقائية، وفي هذا المناخ يتحرر الطفل من الآراء المفروضة عليه من الوالدين. **(أسامة سعد أبو سريع، 1993)**.

فخاصية التبادلية التي تتسم بها هذه العلاقات، وليست السلطوية أي أنها علاقة متوازية ذات اتجاهين تقوم على المشاركة المتبادلة **(عدنان الطوباسي، 2011)**. تتيح للطفل فرصة التفاعل الاجتماعي واكتساب مجموعة من الأنماط السلوكية بعيدا عن عملية الضبط والمراقبة التي تفرضها البيئات التربوية الأخرى خاصة وأن أعضاء جماعة الأقران متساوون من حيث العمر والدور، وذلك خلافا لما يجري في إطار الأسرة والتي تعتبر بيئة اجتماعية قائمة على أساس التباين بين أفرادها (أب، أم ، أخ أكبر، أخ أصغر..).**(نورة هادي آل سرور، 2010)**.

وتتفق البحوث الحديثة مع آراء **بياجيه Piaget**، التي تشير إلى أن الأطفال يشعرون بقدر أكبر من القوة في علاقاتهم مع أقرانهم بالمقارنة مع الراشدين، كما يدرك الأطفال في تلك

العلاقة تحقق قدر أكبر من السعادة والإمتاع، فمن خلالها يتلقون تدعيمات إيجابية، بينما يتصف العائد الذي يحصلون عليه من أسرهم بأنه غالبا ما يكون سلبيا، وبغض النظر عن علاقة الطفل بوالديه تشير الدراسات إلى أن تفاعله مع إخوته يختلف اختلافا واضحا عن تفاعله مع أقرانه، حيث تبين من المشاهدة الطبيعية لمجموعة من الأطفال وهم يلعبون مع إخوتهم أو مع أقرانهم وجود تباين واضح في نشاطات اللعب تبعا لجنس رفيق اللعب وعمره وطبيعة الصلة به. فعند اللعب مع الإخوة لوحظ أن الأدوار الموزعة تكون غير متجانسة حيث يميل الإخوة الأكبر إلى تبني أدوار الوالدين أو الراشدين بما تحمله من رغبة في الضبط والسيطرة، أما عند اللعب مع الأقران فتتساوى مراكز الأطفال وتزيد فرص التنافس في نشاطات تتسم بالندية.

2-2- الاقتداء بوصفه أهم الآليات المسئولة عن تشكيل آثار العلاقة بالأقران في التنشئة الاجتماعية:

تفرض نظرية التعلم الاجتماعي أن قدرا كبيرا من التعلم يتم عن طريق مشاهدة شخص آخر يسمى القدوة (أو النموذج) وهو يؤدي الاستجابة المرغوب فيها ثم تشجيع الشخص على محاكاة الاستجابات الصادرة عن القدوة.

ويمكن أن نعتبر جماعة أقران الطفل نماذج اجتماعية يتعلم منها الطفل العديد من المهارات والخبرات وضروب السلوك الإيجابي، وتشمل مواجهة الضغوط الاجتماعية، والتعامل الكفء مع الجنس الآخر، والقيم الأخلاقية.

وفي إطار التعلم بالاقتداء تلزم الإشارة إلى خصائص الشخص الذي يميل الأطفال والمراهقون إلى محاكاته، فيذكر **باندورا Bandura** من هذه الخصائص الجاذبية المتبادلة، وكفاءة القدوة كما تتحدد في ضوء ما يتلقاه من دعم أو اهتمام بين جماعته وفي ضوء المدعمات المادية والنفسية التي يتحكم فيها، ومن تلك الخصائص أيضا التماثل في العمر والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

ويعد التدعيم الاجتماعي أحد مسيرات الاقتداء، حيث تتزايد احتمالات تقليد السلوك عندما يشاهد القدوة وهو يتلقى الدعم عقب إصداره السلوك المرغوب فيه، ورغم هذا يؤكد **باندورا Bandura** أن متغير الإثابة . العقاب يؤثر على أداء المتعلم للاستجابة المقلدة وليس على ما تعلمه، حيث ترتفع احتمالات إصدار الاستجابة المشاهدة عندما يتوقع الشخص تلقي التدعيم

عليها، وتنخفض عند توقع العقاب. وعلى هذا يمكننا أن نتصور أثر الأصدقاء سواء في تعلم ضروب السلوك الجديدة أو في تشجيع إصدار السلوك المتعلم بالفعل نظرا لاستحواذهم على رصيد هائل من المدعمات الاجتماعية والتي تشمل كل مظاهر المساندة الاجتماعية بشقيها النفسي والمادي. (أسامة سعد أبو سريع، 1993).

3- جماعات الأقران بين الطفولة والمراهقة:

يشير **إبشتين (Epstein ,1986)** إلى أنه لا يتم اختيار الأقران عشوائيا، ولا بنفس الطريقة أو لنفس الأسباب من قبل الأطفال وغيرهم من المراهقين والراشدين في كل موقف اجتماعي. وبالتالي فهناك اختلافات بين علاقات الأطفال والمراهقين مع الأقران سواء من حيث النوعية أو الأسباب المؤدية إليها، وفيما يلي إشارة لبعض من هذه الفروق:

- ❖ تختلف حاجة المراهقين إلى الصديق المقرب عما هي عليه لدى الأطفال، الذين يحتاجون إلى رفاق لعب من نفس أعمارهم لمشاركتهم النشاطات والألعاب. ولكن لا يعتمدون اعتمادا رئيسا على بعضهم للحصول على الحب والعاطفة، وإنما يتجهون نحو والديهم لإشباع حاجاتهم العاطفية وللحصول على الثناء والحب منهم . لكن هذا لا يلغي التأثير الذي قد يمارسه أقران الطفل . . ولا يبحثون عن بديل للوالدين لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالحب إلا إذا رفضوا من قبل الوالدين. أما المراهقون الذين يرغبون في الاستقلالية الانفعالية والتحرر من الوالدين فيتجهون إلى الأقران من أجل الدعم والإشباع العاطفي.
- ❖ تتطلب العلاقة بالأقران في مرحلة المراهقة مهارات اجتماعية متقدمة أكثر منها في مرحلة الطفولة.لأنها في المراهقة تعتمد على الكلام والحديث حيث يحتاج المراهق إلى البدء بالمحادثات والمحافظة على استمراريتها وإلى معرفة كيفية اكتساب الرفاق والالتقاء بهم ووضع الخطط معهم.
- ❖ يملك صغار الأطفال شبكة محدودة من الرفاق في حدود جغرافية محصورة. ولديهم مفاهيم غير نامية عن الصديق الحميم. أما المراهقون الأكبر سنا فإنهم يفهمون ويمارسون علاقات الصداقة الحميمة.
- ❖ يصبح الطلبة أكثر انتقائية في اختيارهم للرفاق عندما تزداد معرفتهم بأنفسهم وبالآخرين. فالعمر يعتبر عاملا من العوامل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. فالطلبة الأكبر سنا

يساهمون في صداقات أوسع وأكثر تنوعا ويتقابلون ويتفاعلون مع عدد أكبر من الطلبة، بالمقارنة مع الطلبة الصغار في السن. فالانتقائية الأكبر والدوائر الأوسع لاختيار الأصدقاء تؤثر في عملية الاختيار، وفي تقييد أو تحديد عدد الأصدقاء المقربين وفي ارتفاع عدد المعارف والأصدقاء الآخرين. فعدد الأصدقاء المقربين يتناقص عندما يصبح المراهق أكثر قربا من عدد قليل من الأصدقاء الحميمين، بينما يتزايد عدد الرفاق والمعارف لديه بسبب النشاطات والاتصالات ذات النطاق الأوسع مما هو الحال لدى الأطفال.

- ❖ يهتم أفراد مرحلة ما قبل المراهقة بمقارنة أنفسهم بالآخرين ويشكل قبول الآخرين لهم أحد الاهتمامات الرئيسية، فردود فعل الأقران نحوهم له تأثير كبير على مستويات تقدير الذات لديهم. وتكون معتقدات واتجاهات ومعايير الجماعة محاور هامة في تأكيد عضوية الفرد في الجماعة. أما صداقات المراهقين فتعكس اهتمامات مختلفة، حيث تأخذ في هذه المرحلة شكل تحديد هويتهم. يجتمع المراهقون معا لمناقشة خبراتهم اليومية المشتركة، من مثل تعليقات رفاق الصف والمعلمين والوالدين، نجاحهم وفشلهم في ذلك اليوم، حيث يقومون بتحليل هذه الخبرات مرارا. فالأصدقاء يشكلون مصادر للدعم (وللتحدي أحيانا) يحتاج إليها المراهقون لمواجهة خبرات جديدة. فصداقات المراهقين تعكس نموا انفعاليا هاما يتجاوز ما لدى أفراد ما قبل المراهقة. **(رغدة شريم، 2009)**

4- أنماط جماعة الأقران:

يمكن تصنيف أنماط جماعة الأقران حسب أساسين رئيسين حيث أنه بناء على كل أساس تتعدد تسمية نمط الجماعة، وسيتم توضيح ذلك كما يلي:

4-1- على أساس السن:

- الجماعة المتماثل أعضاؤها في السن كجماعة الصف الدراسي
- الجماعة المتفاوت أعضاؤها في السن، أي أن يكون للطفل رفقاء أكبر منه سنا أو أقل كجماعة اللعب في الحي.
- في مرحلة الطفولة الجماعة التي تتشكل عادة يطلق عليها مسمى جماعة اللعب، في حين أنه في مرحلة المراهقة تأخذ مسمى الشلة.

4-2- على أساس عمق العلاقة بين الأعضاء:

4-2-1- جماعة الأصدقاء الحميمين:

هي جماعة الرفاق المتلازمين والمؤتمنين على الأسرار، تجمعهم إشباع حاجات ومصالح متبادلة واهتمامات مشتركة وتربطهم علاقات قوية حميمة، عادة ما يكون لدى الفرد اثنين أو ثلاثة من الأصدقاء الحميمين. (سهير إبراهيم احمد إبراهيم، 2001)

4-2-2- جماعة اللعب:

تعتبر جماعة اللعب أولى الجماعات التي يرتبط بها الطفل في المراحل الأولى من حياته بعد الأسرة، فهي تتكون تلقائيا بهدف اللعب واللهو غير المقيد بقواعد أو حدود، فهي أكثر جماعات الأقران بعدا عن التنظيمات الرسمية. (جابر نصر الدين،2006).

ويوضح **لاجيبال LaGaipal** أن المرح واللعب ليس عنصر أساسي في علاقات الطفل بأقرانه فحسب، بل هو أساس مشترك تقوم عليه العلاقة مع الأقران في كل المراحل. وكما يؤكد **لاجيبال LaGaipal** أن المرح يعكس الجانب المشرق في علاقات الأطفال، وأنه يمثل أهم وظائف العلاقة بالأقران في تصور بعض الأطفال، حتى يفوق من حيث أهميته المساعدة وأنماط السلوك الغيري. وعلى حد قوله يمثل المرح واللعب مصدرين حيويين للتنبيه والاستثارة المعرفية، زيادة على دور الضحك والمداعبة في تيسير التفاعل المتبادل في جماعات الأقران. كما لا يمكن أن نتوقع استمرار صداقة بين شخصين تخلو من المرح ومشاعر السرور والارتياح. إذن وظيفة المرح واللعب وظيفة وجدانية في المقام الأول، غير أن اللعب قد يتشبع بطبيعة معرفية، إذ ينهض اللعب بدور معرفي يساعد على ارتقاء القدرة على التخيل لدى الأطفال، ففي بعض الألعاب الجماعية يشترك الأطفال في قصص خيالية يمثلون فيها أدوارا اجتماعية لبعض الراشدين مما ينمي لديهم مهارات فهم أفكار ومشاعر الآخرين. (أسامة سعد أبو سريع، 1993).

أما عن العلاقة بين الأقران ضمن هذا النمط من الجماعة فهي عادة أقل عمقا واستقرار مقارنة بالجماعة التي تتشكل في مرحلة المراهقة والتي يطلق عليها مسمى الشلة.

4-2-3- جماعة الشلة:

هي جماعة غير رسمية صغيرة تتكون من ثنائيات أو ثلاثيات أو سداسيات، يرتبط أعضاؤها بعلاقات اجتماعية حميمة وروابط صداقة قوية، وتمثل مصدر إشباع عاطفي لأعضائها، وتتميز بالتماسك والتعصب والولاء والإخلاص وهي ذات تأثير كبير على

أعضائها ولا تتصل بالغرباء، وتعكس الشلة ثقافة الطبقة التي ينتمي إليها أعضاؤها وتظهر في الجماعات المدرسية والترفيهية والتنظيمية كوحدة متكاملة. (سهير إبراهيم احمد إبراهيم، 2001).

وتختلف جماعة الشلة عن جماعة اللعب التي تتكون في الطفولة من حيث أنها تضم الجنسين. ولكن الشلة التي تبدأ في مرحلة البلوغ فهي تتكون من جنس واحد فقط. فالأولاد يكونون شللا خاصة بهم، وكذلك البنات. (خولة بنت عبد الله السبتي، 2004)

ولجماعة الشلة شفرة محددة ونادرا ما توجد هذه الشفرة في أي منظمة اجتماعية أخرى، وهي مصدر راحة وسعادة للمراهق حيث يتمسك بعضويته فيها حتى رغم اعتراض الوالدين أو المدرسين على الانخراط بها (سهير إبراهيم محمد إبراهيم، 2001).

4-2-4- جماعة الصف الدراسي:

تمثل البيئة المدرسية عموما مناخا خصبا لتشكيل الشخصية، فعندما يلتحق الطفل بالمدرسة ثم يستمر عبر مراحل التعليم المختلفة، يتلقى المعارف والمعلومات، ويكتسب المهارات في مجالات متعددة تسهم بشكل مباشر في ارتقاء شخصيته. فالمؤسسة التربوية هي أحد المنافذ التي يتم من خلالها نقل التراث الثقافي للمجتمع إلى الفرد.

وتأتي أهمية المؤسسات التربوية في عملية التنشئة من خلال جانبين يختص أحدهما بخبرات التعليم المنظم كما تتمثل في المقررات الدراسية المختلفة، وهو الجانب الرسمي من العملية التعليمية، أما الجانب الآخر فيتعلق بخبرات التفاعل مع زملاء الدراسة وما ينتج عنه من تعديل في اتجاهات الفرد وقيمه، ويمثل الشق غير الرسمي من العملية التعليمية.(زين العابدين درويش، 1999).

فعندما يبدأ الطفل تعليمه فهو يدخل المدرسة مزودا بالكثير من المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات، والمدرسة توسع الدائرة الاجتماعية للطفل حيث يلتقي بجماعة جديدة من الأقران. (شفيق رضوان، 2008)، فالصفوف الدراسية ليست لمجرد تعلم المهارات الأكاديمية، وإنما هي جماعات متعددة يتفاعل فيها الطلبة، ويؤثر بعضهم في البعض الآخر من خلال عملية التفاعل الاجتماعي التي تتولد عن الأنشطة المدرسية المختلفة. (زين العابدين درويش، 1999).

أما عن أنماط العلاقات الاجتماعية التي تتشكل في إطار جماعة الصف فشأنها شأن أي جماعة أخرى إلا أنها أكثر تنوعا نظرا للعدد الذي يتضمنه الفصل من أفراد ما يؤثر كذلك على مسألة القوة أو السطحية في العلاقات حيث تتفاوت بين السطحية مع البعض

والعمق مع البعض الآخر بالنسبة للفرد الواحد. أما عن الفوارق والخصائص التي تميز هذه الجماعة عن باقي أنواع الجماعات فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1- طلبة الصف في الغالب متماثلين في السن (التجانس) وتضم كلا الجنسين على عكس رفاق اللعب أو الشلة حيث قد تضم عادة الأكبر سنا والأصغر.
2- إجبارية التواجد ضمن جماعة الصف على عكس جماعة اللعب أو الرفاق أو الشلة أين تكون الاختيارية في التواجد من عدمه.
3- قد تجمع بين جماعة الصف الواحد علاقات اجتماعية متفاوتة بين السطحية مع البعض والعميقة مع البعض الآخر نظرا للعدد الكبير داخل الصف على عكس جماعة الرفاق أو اللعب أو الشلة حيث تجمع بينهم علاقات أكثر قوة انطلاقا من العدد الأقل الذي تضمه ومن مسألة الاختيارية في العضوية.

4-2-5- جماعة العصابة:

العصابة هي جماعة أكثر تنظيما من الشلة وهي معادية للمجتمع وتتكون من عدد قليل من الأفراد تربطهم علاقات وثيقة، تتأثر بالدوافع الشخصية، ولهذه الجماعة شفرة وكلمة سر مميزة، وقد يكون انخراط الفرد وخاصة المراهق في سلك هذه الجماعة سببا في أن يكون حدثا جانحا، حيث أن نسبة كبيرة من جناح الأحداث كانت بدايتها نتيجة الانضمام إلى جماعة العصابة. **(سهير إبراهيم احمد إبراهيم، 2001)**.

5- تأثير جماعة الأقران على الطفل:

أشرنا فيما سبق إلى أن جماعة الأقران مناخ متميز عن فضاء الأسرة نظرا للخصائص المميزة التي تجعل من جماعة الأقران لها قوة في التأثير قد تفوق حتى الأسرة وباقي المؤسسات الاجتماعية، خاصة مع قضاة النشء وقتا طويلا في التواجد مع أقرانه سواء في الحي أو المدرسة أو أماكن أخرى. والتأثير الذي تقوم به هذه الجماعة على الطفل ينقسم إلى نوعين؛ تأثير إيجابي، من خلال الإسهام في عمليات التنشئة الاجتماعية وخفض مشاعر الوحدة والمشقة. وتأثير سلبي، من خلال تبني الطفل لسلوكيات انطلاقا من النماذج التي توفرها جماعة أقرانه تتعارض والقيم الاجتماعية أو قيم وعادات الأسرة التي ينتمي إليها الطفل، ويمكن أن نوضح هذين التأثيرين كما يلي:

5-1- التأثير الإيجابي:

5-1-1- الإسهام في عمليات التنشئة الاجتماعية:

تيسر جماعة الأقران اكتساب العديد من المهارات والقدرات والسمات الشخصية المرغوب فيها اجتماعيا. وهنا يشير **إبشتين Epstein** إلى أن أقران الطفل يسهمون إسهاما بارزا في ارتقاء المهارات الاجتماعية والقيم الأخلاقية والأدوار الاجتماعية. (**أسامة سعد أبو سريع، 1993**). فهو يتعلم كيف يكون قائدا، كما يتعلم كيف يكون مقودا، وكيف يقنع الآخرين وكيف يقتنع بوجهة نظر الآخرين، وكيف يخضع لرأي الأغلبية، ويفهم الطفل نفسه على نحو أفضل عندما يتعامل مع أقرانه ويشعر بالإنجاز عندما يحقق مكانة عندهم، فجماعة الأقران مجال حيوي يمكن أن يكسب فيه الطفل الثقة في نفسه، وينمي فيها تقديرا لذاته. (**سميحة محمد علي محمد عطية، 2001**)

وزيادة على هذا تمد الأطفال بادراك واقعي لذواتهم بالمقارنة بالآخرين. كما تبصرهم بمعايير السلوك الاجتماعي الملائم في مختلف المواقف.

ويضيف **روبين Rubin** أنه من بين التأثيرات الأساسية إتاحة الفرصة أمام الطفل لتعلم المهارات الاجتماعية، إذ تقتضي المهارة الاجتماعية توافر القدرة على التخاطب الناجح مع الأطفال الآخرين. مما يستلزم بدوره قدرة الطفل على تخيل نفسه كما يراه أقرانه في موقف التفاعل. ويرى **روبين Rubin** أن الأسرة لا تهيئ فرص تعلم تلك المهارات، لأنها تجعل التخاطب أبسط مما ينبغي لأطفالها، حيث يدرك الوالدان بحكم خبرتهما مع الطفل حاجاته ومطالبه، ثم يقومان بتلبية تلك الحاجات قبل أن يعبر الطفل لفظيا عنها. وبالطبع لا يكون التفاعل بتلك السهولة في جماعات الأطفال، حيث لا يجد الطفل أمامه إلا محاولة التعبير عن رغباته بصورة يفهمها أقرانه. أضف إلى هذا أنه إذا كان الطفل يتعلم من أسرته كيف يتصرف في سياق علاقات مدرجة هرميا، يحتل فيها الوالدان مكانة مرتفعة، فإن جماعة الأقران تعلمه كيف يتعامل في ظل بناء متساوي المواضع. (**أسامة سعد أبو سريع، 1993**).

ولا تقتصر حدود تأثير جماعة الأقران على المهارات الاجتماعية، بل تتسع لتشمل عددا آخر من السمات والقدرات؛ فهي تساعد الطفل على النمو الجسمي السوي، عن طريق إتاحة فرص ممارسة النشاط الرياضي، والمساعدة على النمو العقلي من خلال ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي من خلال ممارسة أوجه النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقة وإتاحة الفرصة للطفل للقيام بعملية التجريب والتدريب على الأدوار الاجتماعية الجديدة وتبني

السلوك الجديد إضافة إلى تنمية الحساسية والنقد نحو بعض المعايير الاجتماعية للسلوك. والمساعدة على النمو الانفعالي من خلال المساندة الانفعالية ونمو العلاقات العاطفية. وأخيرا النمو النفسي من خلال تنمية مجموعة من السمات الشخصية المهمة بالنسبة للطفل كالاستقلال الذاتي، والاعتماد على النفس والاستماع للآخرين. (زريبة شريف، 2007).

كما وتشير البحوث إلى وجود علاقة بين جماعة الأقران والقدرة على التعلم، حيث أظهرت دراسة واقعية أجراها **إبشتين Epstein** أن الطلاب ذوي التقديرات المنخفضة في التحصيل الدراسي، والذين تربطهم صداقة مع تلاميذ مرتفعي التحصيل قد حصلوا على درجات أعلى بعد مرور عام دراسي مقارنة بزملائهم الذين ارتبطوا بزملاء منخفضي التحصيل. ويفسر **إبشتين Epstein** ذلك التأثير في ضوء الاقتداء والتقليد والرغبة في المحاكاة وتحقيق الذات والإفادة من مهارات وخبرات الزملاء الأكثر تفوقا، ثم من خلال عمليات المقارنة الاجتماعية والتي تكشف أمام الطفل وجود فروق متسعة بين مستواه الدراسي ومستوى زميله مما يحفزه لتقليل تلك الفجوة. (أسامة سعد أبو سريع، 1993).

ويتمظهر تأثير جماعة الأقران كذلك في اكتساب الأدوار الجنسية المناسبة خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، ويستمر في مرحلة المدرسة الابتدائية ويزداد في مرحلة المراهقة، إذ يشكل الدور الجنسي التوقعات المشتركة لأفراد الجماعة حول خصوصية كل الجنس، وإن أخفق الفرد في تحقيق تلك التوقعات فإنه يتعرض لضغوط الجماعة أو نبذها، فدرجة قبول الأقران أو رفضهم لسلوك الفتى أو الفتاة يحدد مقدار ما يتخذه الفرد من السمات الملائمة لدوره الجنسي فمثلا الولد الذي يخاف بسهولة وينسحب أمام العوائق يزيد احتمال تعرضه للنبذ من أقرانه، أكثر من البنت التي تظهر السلوك نفسه، لأن الخوف انفعال ملائم للبنات، ولكنه مثير للخجل لدى الذكور. إذن جماعة الأقران تدعم سلوك الطفل ليسلك وفقا لجنسه، فيتجه الذكور نحو الألعاب الرياضية والعلوم، بينما تتجه الإناث نحو الاهتمام بالملابس والطبخ... . وفضلا عن ذلك فإن الأطفال يرفضون نشاطات الجنس الآخر وأهدافه وميوله، لذلك نلحظ أن الأولاد يلعبون مع بعضهم البعض والبنات يلعبن مع بعضهن البعض وكأنها حدود يرسمونها لتفاعلاتهم مع بعضهم البعض. (نجوى غالب نادر، دون سنة).

وفي إحدى الدراسات التي تمت لدراسة هذه العلاقة ومدى قدرة الأطفال في سن المدرسة على إقامة علاقات اجتماعية والمشاركة في أنشطة مع الجنس الآخر لوحظ أن الأطفال

يكونوا قادرين على تخطي الحدود التي قد تتصل بعلاقاتهم بأطفال من عرق أو سلالة أخرى عن تخطي تلك الحدود التي تتصل بإقامة علاقة والمشاركة في نشاط بين أطفال يختلفون من حيث كونهم ذكورا وإناثا. (سميحة محمد علي محمد عطية، 2001).

5-1-2- خفض مشاعر الوحدة والمشقة:

إن في التفاعل مع الأقران يتناول الأطفال مشكلات متشابهة ويتبادلون مشاعر واهتمامات مشتركة. إضافة إلى المساندة الاجتماعية التي يقدمها أقران الطفل في ظروف المشقة والتي قد تقلل مشاعر الاكتئاب.

5-2- التأثير السلبي:

وكما يتبنى الطفل من خلال علاقته مع أقرانه سلوكيات واتجاهات وحتى عادات إيجابية بناءة تتماشى مع قيم الأسرة التي هي انعكاس لقيم المجتمع بشكل عام. فإنه قد يتبنى عكس تلك القيم انطلاقا من تأثير أقرانه.

فمن بين الآثار السلبية التي أظهرتها البحوث في هذا الإطار هو تدعيم الأقران للسلوك العدواني، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمالات تكرار هذا السلوك في المواقف المماثلة، كما قد يلعب الانصياع لمعايير جماعة الأقران دورا بالغ الأهمية في التأثيرات السلبية لهذه الجماعة على الطفل وذلك في حال كون المعايير التي تتبناها الجماعة تتعارض والمعايير السائدة في المجتمع. فحرص الطفل على كسب القبول بين زملائه قد يدفعه إلى الامتثال لمعايير الجماعة حتى وإن كانت غير متفقة مع آرائه وتفضيلاته الشخصية.

وقد فطن **إبشتين Epstein** إلى التأثير نفسه قبل ذلك بسنوات وهو يقرر أن العلاقات الاجتماعية تقتضي المجاراة وبالتالي فإنها تحد من الحرية في التعبير عن الذات والتفكير المستقل، والسلوك القيادي والطموح الشخصي، كما تعلم استجابات غير صحية مثل التملق وتشويه الوقائع بهدف المحافظة على العلاقة بالأقران وإرضاء الآخرين. (أسامة سعد أبو سريع، 1993). **(لكن هذا لا يعني أن الامتثال عملية سلبية وهذا موضح في الفصل الثالث الخاص بالامتثال)**

وإضافة إلى الاستجابات غير الصحية التي أشار لها **إبشتين Epstein** ، تشير الأبحاث إلى ما يشكل أكثر خطورة على الطفل كتبنيه لسلوكات منحرفة وشاذة كإيذاء المجتمع وأفراده، وإيقاع الضرر بهم والاعتداء عليهم وعلى ممتلكاتهم. وزيادة على ذلك تعاطي المخدرات والتدخين وشرب الكحول... .فالطفل يعدل من القيم والمعايير التي اكتسبها في

أسرته تبعا لما تتطلبه جماعة الأقران.(فؤاد علي الحاجز،2002) خصوصا إذا توفرت عوامل أخرى مؤثرة من أبرزها فقدان الرعاية الأسرية أو الفقر الشديد أو القسوة الزائدة وغيرها من العوامل التي تدفع الطفل إلى تبني سلوكيات أقرانه المنحرفة التي يجد فيها تخفيفا لمتاعبه وصراعاته. فقد أشار **جلوك Glock** في دراسته على **500** طفل جانح أن **492** من هؤلاء الأطفال **(ما نسبته 98.4 بالمائة)** لم يرتكبوا الجناح بمفردهم إنما بمشاركة مع آخرين. **(عبد المحسن بن عمار المطيري، 2006)**.

وعلى العموم يلزم لفهم تأثيرات جماعة الأقران على الطفل فهما صحيحا توخي الدقة والحذر وتجنب الميل إلى التعميم المفرط، ومراعاة النظر في التفاصيل الدقيقة، والتفكير في نوعية المتغيرات الوسيطة أو المعدلة. فيأتي متغير عمق العلاقة بالأقران في مقدمة المتغيرات المعدلة الجديرة بالاهتمام، إذ تتوافر شواهد واقعية توضح أن العلاقات الوثيقة تفوق العلاقات العابرة أو السطحية فيما تمنحه لأطرافها من مساندة وجدانية ومعلومات ونصائح، بينما لا تتميز عنها في أداء وظائف أخرى تشمل إثارة المرح وتبادل المساعدة والتنبيه العقلي.

وهناك متغير آخر جدير بالاهتمام وهو حجم شبكة الأقران، فيبدو أن التأثير موقوف على الارتباط بعدد ملائم ومعتدل من الأقران وهذا الذي أشار إليه آش في تجاربه على الامتثال وعلاقته بحجم الجماعة، وفي إطار تصور آخر يشير **ريزمان Resman** إلى اعتماد تأثير العلاقة بالأقران على كيف العلاقة أي عمقها واستقرارها وليس كمها.

ويضاف إلى تلك المتغيرات المعدلة العمر، إذ تختلف وظيفة العلاقة مع الأقران عبر المراحل الارتقائية، حيث يبدأ الأطفال باتصال واسع مع أقرانهم خلال سنوات ما قبل المدرسة، وهنا تبرز وظيفة اللعب والمشاركة في النشاطات. أما في مرحلة المراهقة حيث تكون الرغبة في صديق وفي يعتمد عليه ويؤتمن، ثم تبزغ الحاجة إلى الاتفاق في الميول والاتجاهات والقيم وسمات الشخصية. **(أسامة سعد أبو سريع، 1993)**.

6-الضغط الاجتماعي كأحد آليات التأثير لجماعة الأقران على الطفل:

إن جماعة الأقران مجال حيوي دينامي يمارس في إطارها كما أشرنا سلفا تأثيرات بالغة الأهمية على سلوك الطفل، مستخدمة في ذلك عدة أساليب حتى يسلك العضو داخلها وفقا لمعاييرها التي تلقى قبولا والتزاما من قبل الأعضاء، رغم أنها غير مكتوبة لكن يلاحظ أنه

هناك قيودا تضعها الجماعة على أعضائها وتحدد مستويات الطموح والتنافس لهم كما تحدد الإطار المرجعي لسلوك الفرد وتحدد السلوك المقبول أو المرفوض.(**نبيهة صالح السامرائي، 2007**).

والطفل عندما يسلك وفقا لما تمليه عليه عضويته في جماعة الأقران يكون أحيانا بدافع منه وبرغبة لهدف إشباع الحاجة إلى الانتماء وذلك انطلاقا من أسلوب الاقتداء الذي له أهمية بالغة في تشكيل العديد من سلوكات الطفل. فالاقتداء هو أن يتماشى سلوك الطفل مع سلوكات الجماعة بشروط أهمها الإعجاب والرضى والاقتناع بسلوك وشخص المُقتدى وبالتالي إتباعه عن رغبة وليس بإكراه في غالب الأحيان. لكن أحيانا قد يواجه الطفل ضمن جماعته سلوكات سواء كانت أقوالا أو أفعالا لا تتماشى ورغبته، وبذلك يصطدم مع جماعته التي تسعى جاهدة كوحدة إلى بلوغ أهدافها والحفاظ على معاييرها وتماسكها وهي أساس إشباع العديد من حاجاته النفسية والاجتماعية. وبالتالي يصبح الطفل أمام موقف ضاغط إما أن يتبع ذاك السلوك ويحافظ على مكانته ضمن الجماعة ويحظى بالقبول والاستحسان وإما أن يخالف فيقابل بتهديد يمس عضويته يبدأ بالاستنكار وعدم الاختيار الاجتماعي والاستهزاء وقد ينتهي بالمقاطعة والعزل والطرد من الجماعة.

إذن إلى جانب خاصية الاقتداء كآلية في التأثر يوجد ضغط الجماعة كآلية في التأثير والذي يعرفه **براون وزملاؤه Brown** بأنه خبرة ذاتية تتضمن القيام بأمور أو الشعور بالضغط والإلحاح من أجل القيام بأشياء معينة لأن الآخرين يضغطون ويلحون على القيام بها.(**www.alsarab.coolbb.net/t577-topic**)

أما **آش (Asch)** فيرى أن ما يعطي لضغط الجماعة الفاعلية والقوة في التأثير على سلوك الفرد هو وجود عدد من الأفراد يشكلون أغلبية متفقين في رأي موحد ويجمعون على هذا الرأي الذي يصبح بمثابة معيار للجماعة ومخالفته توجب عواقب كثيرة على الفرد.

وضغوط جماعة الأقران تختلف في شدة التعرض لها من فرد لآخر، فقد يتعرض بعض الأفراد لضغوط أكثر من غيرهم. فقد وجد **شاشتر (Schachter,1951)** أن الأفراد المنحرفين عن معايير الجماعة وكذلك الأفراد الذين تقدر الجماعة أنهم سوف يستجيبون للضغط وأيضا الأفراد الذين يتمتعون بحب أعضاء الجماعة، كل هؤلاء يتعرضون لضغوط أكثر من قبل الجماعة.(**خليل ميخائيل معوض، 1999**).

وضغوط الجماعة له أشكال متنوعة يمكن تبيينها كما يلي:

ضغوط حقيقية: وهي التي يمارس فيها أفراد الجماعة ضغطا واقعيا على الطفل وفي إطار موقف فعلي سواء بأفعال أو أقوال ظاهرة أو خفية.

ضغوط متخيلة: وهو الذي لا وجود له في واقع الفرد إلا في خياله وتفكيره. فحتى في غياب أفراد الجماعة فإن الفرد وانطلاقا من تشربه لمعايير جماعته يشعر بقوة الضغط في حال لو خالف قواعدها.

ضغوط داخلية: ضغوط تنشأ من الصراع داخل الشخص حيث يلاحظ أن آراؤه أو سلوكه يختلف عن آراء وسلوك الآخرين.

ضغوط خارجية: وهي الضغوط الموجهة من الآخرين للتأثير في آراء أو سلوك الفرد، وهذه الضغوط توجه لتحقيق الوظائف التالية:

- ✓ مساعدة الجماعة في حركتها نحو أهدافها.
- ✓ صيانة الجماعة والإبقاء عليها.
- ✓ مساعدة الأعضاء على أن يجدوا سندا لآرائهم وسلوكهم في الواقع الاجتماعي.

كما وتختلف قوة الضغوط في التأثير على سلوك الفرد حسب عدد من العوامل:

* تماسك الجماعة وجاذبيتها لأعضائها: ويكون سبب الجاذبية للجماعة هو:
  - انجذاب الفرد لبعض الأفراد.
  - أن أهداف الجماعة محببة إلى نفسه.
  - أن أعضائها يتمتعون بمكانة خاصة.
  - أن الفرد يتمتع بمكانة خاصة أو مركز خاص في الجماعة.
* وضوح المعايير وعدد مرات التعرض لها.
* وجود أغلبية تجمع على معيار معين تزيد في ثقة الفرد في رأي الأغلبية.

(خليل عبد الرحمن معايطة، 2007)

خلاصة

استهل هذا الفصل بتوضيح مفهوم الجماعة من خلال استعراض مجموعة من التعاريف التي تم التوصل من خلالها إلى تعريف شامل تتحدد فيه مختلف الخصائص والأبعاد التي أشار لها الباحثون. كما تم استعراض الفرق بين مفهوم الجماعة وبعض المفاهيم الأخرى المتمثلة في التجمع والحشد والجمهور وجماعة الرأي العام ليكتمل ملامح وجه مفهوم الجماعة.

كما وقد تم التعرف على أنواع الجماعة التي تتمايز حسب الأسس التصنيفية المعتمد عليها من قبل الباحثين، واكتفت الباحثة بعرض نوعين فقط منها (الجماعة الأولية والثانوية) نظرا لارتباطها بموضوع الدراسة وبالضبط جماعة الأقران التي تعتبر من بين أنواع الجماعات الأولية.

وبعد استعراض الخصائص النفسية والاجتماعية للجماعة تم تناول بناء الجماعة الذي يرتكز على عدة أبعاد اكتفت فيها الباحثة بعرض بعد واحد المتمثل في معايير الجماعة. وليكون فاتحة على الجزئية الثانية من البحث والمتعلقة بجماعة الأقران، حيث تم التطرق إلى مفهومها وأنواعها وخصائصها وكيفية تأثيرها على الطفل مع تبيان آلية الضغط الاجتماعي وكيفية تدخلها في هذا التأثير.

الفصل الثالث: الامتثال الاجتماعي ونموذج آش

- تمهيد

أولا: الامتثال الاجتماعي

1- مفهوم الامتثال
2- الامتثال وبعض المصطلحات
3- أنواع الامتثال
4- الأسباب المفسرة للامتثال
5- العوامل المؤثرة في الامتثال
6- حسنات الامتثال ومساوئه

ثانيا: نموذج آش للامتثال الاجتماعي

1- نماذج الامتثال الكلاسيكية والحديثة
2- نموذج آش للامتثال
3- تقييم نموذج آش (السلبيات والمميزات)

- خلاصة الفصل

تمهيد

إن المطلع على الدراسات التي أجريت على الامتثال الاجتماعي من الناحية التاريخية، ليجد فجوة زمنية طويلة دامت مدتها أكثر من ثلاثين أو أربعين سنة، حيث بدأت الأبحاث في هذه الظاهرة منذ العشرينيات و الثلاثينيات على وجه التقريب من القرن العشرين، وبعد انقطاع زمني نالت ظاهرة الامتثال من جديد نصيبها من البحث في السبعينيات؛ وذلك نظرا لما لهذه الظاهرة من أهمية بالغة في واقع الفرد الاجتماعي من خلال تأثيراتها (السلبية منها والايجابية) على سلوك الأفراد والعلاقات الاجتماعية من جهة، وعلى المجتمع بصفة عامة من جهة أخرى.

وهذه الدراسة بدورها تحاول هي الأخرى البحث في هذه الظاهرة استنادا إلى ما تم اعتماده من أدوات في أهم التجارب التي أجريت في بدايات دراسة الامتثال (نموذج آش للامتثال الاجتماعي)، وذلك نظرا لما يتميز به هذا النموذج بالرغم من الانتقادات الموجهة له. وعليه خصص هذا الفصل لتوضيح جزئيتين أساسيتين أولها عن الامتثال بصفة عامة، وثانيها عن نموذج آش للامتثال مع الإشارة إلى بعض أهم النماذج التجريبية التي حاولت هي الأخرى الكشف عن ظاهرة الامتثال بأساليب مختلفة. (عادة تختلف النماذج التجريبية الموجهة لدراسة الامتثال في طبيعة المهمة والمثيرات المقدمة للمبحوثين؛ فبعضها يعتمد أشكال أو ألوان أو صور أو الإجابة على اختبارات ضمن جماعة...)

أولا

الامتثال الاجتماعي

1- مفهوم الامتثال:

لقد عرف علماء النفس الاجتماعي ظاهرة الامتثال بطرق عديدة؛ يمكن أن نوضح أهمها كما يلي:

- **كرتشفيلد (Crutchfield;1955)**: " الامتثال هو الخضوع لضغط الجماعة".
- **مان (Man;1969)**: يؤكد أن تعريف كرتشفيلد يمثل جوهر الامتثال إلا أنه يقول أن الامتثال يمكن أن يأخذ أشكالا مختلفة وينبعث عن دوافع أخرى غير الخضوع لضغط الجماعة.
- **زمباردو وليبي (Zimbardo and Leippe;1991)** ينظر إلى الامتثال على أنه: " تغير في الاعتقاد أو السلوك استجابة لضغط الجماعة الواقعي أو المتخيل في الوقت الذي لا يطلب فيه من الفرد الإذعان للجماعة ولا يكون هناك أي سبب يبرر التغير السلوكي الملاحظ لديه ". (روبرت مكلفين وريتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002).
- **ماجور(Major)**: " الامتثال هو تكييف سلوك الفرد أو تفكيره لأن يكون أكثر مماثلة لتلك المجموعة التي هو عضو فيها ". (Major, without date).
- **ليزا (Lisa Rashotte)**: " يحدث الامتثال عندما يعبر الأفراد عن أفكارهم الخاصة أو سلوكاتهم بحيث تتلاءم مع الموقف أو تلبية توقعات ما يطلبه الآخر. على الرغم من أنه لا يحمل بالضرورة هذا الرأي أو الاعتقاد في أن السلوك مناسب.

(Lisa Rashotte, without date)

- **أحمد محمد عبد الخالق**: " المسايرة (الامتثال) هي التصرف طبقا لمعايير الجماعة وآرائها وتوقعاتها، أوهي أيضا تغير في سلوك الفرد واتجاهاته نتيجة لضغط الجماعة الحقيقي أو المتخيل'' (أحمد محمد عبد الخالق، 2000)
- **كولجر Kolger وآخرون**: " هي ميل الأطفال إلى تقبل قيم الآخرين واتجاهاتهم النفسية"
- سيد عثمان:" هي حكم الفرد واعتقاده وتصرفه وفقا لأحكام وعقائد وتصرفات الجماعة" (وسيمة عمر محمد الزكي، 2000)

إذن نلاحظ من خلال التعاريف السابقة مايلي:

1- تركيز البعض منها (**كرتشفيلد، مان، زمباردو وليبي**) على ضغط الجماعة كبعد أساسي يكمن وراء الامتثال، رغم إشارة (**مان**) إلى وجود دوافع أخرى تتعدى الخضوع لضغط الجماعة وإشارة (**زمباردو**) إلى وجود نوعين من الضغط؛ الواقعي والمتخيل، إضافة إلى تعريفه للامتثال انطلاقا من تفرقته عن مفهوم الإذعان.

2- أن الامتثال بصفة عامة هو خضوع الفرد لجماعة معينة تتشكل من أغلبية من الأفراد تمثل الجماعة، وهذا الخضوع ليس بالضرورة يحمل تغيير في سلوك الفرد أو اتجاهه أو رأيه، فبعض الاستجابات الإمتثالية تعد قناعة لدى الفرد.

3- عند وجود سلوك أو رأي مخالف لدى الفرد فان استجابته الإمتثالية للجماعة المنتمي لها تكون بالضرورة نتيجة الضغوط التي تمارس عليه من قبل أغلبية الأفراد في تلك الجماعة.

4- أن الامتثال تتحكم فيه قوتين؛ قوة داخلية (داخل الفرد نفسه) وقوة خارجية (الجماعة التي ينتمي لها الفرد)، وهذه القوى تحدد مستوى الامتثال لدى الفرد، لذلك نجد أن الباحثين في هذه الظاهرة قاموا بمعالجتها انطلاقا من البحث في العوامل الشخصية (سمات شخصية معينة، خصائص ديمغرافية...) والموقفية (حجم الجماعة، عدد الحلفاء، توقعات الآخرين ....).

وبالتالي يمكن صياغة تعريف عام للامتثال كما يلي:

الامتثال هو أن يستجيب الفرد وفقا لما تمليه عليه جماعته، والاستجابة الإمتثالية للفرد وضغوط الجماعة تتضح أكثر في حال كان للفرد رأيا أو سلوكا معارضا لأفراد الجماعة التي ينتمي إليها.

2- الامتثال وبعض المصطلحات:

يتقاطع مفهوم الامتثال مع بعض المفاهيم الأخرى، ويمكن إبراز التباين والاختلاف بينها كما يلي:

- **الطاعة: Obedience**

يرى **ميلغرام** (**Milgram;1992**) أن هاتين الظاهرتين متشابهتان من حيث أنهما تنطويان على تنازل عن الحكم الفردي الخاص في مواجهة ضغط خارجي. إلا أن هناك ثلاثة فروق بينها على الأقل:

1- أن الامتثال لا يحدث نتيجة لطلب واضح للتصرف بطريقة معينة، أما الطاعة فإنها تتم تنفيذا لتعليمات أو أوامر صريحة.

2- إن الذين يؤثرون على الفرد عندما يمتثل هم أقران أو أشخاص مشابهون له في المكانة، ويتماثل سلوك الناس نتيجة للإقتداء ببعضهم البعض. أما في حالة الطاعة فهناك فرق في المكانة بين الآمر والمأمور ولا يجري تأثير متبادل بينهما وإنما يكون هناك تأثير باتجاه واحد يوجه فيه صاحب السلطة سلوك الشخص الآخر.

3- ينجم الامتثال عن حاجة نفسية لدى الفرد لنيل رضا الآخرين وقبولهم، ويتطلب ذلك أحيانا مسايرة الفرد لأقرانه وامتثاله لهم. أما الطاعة فتنجم عن تنظيم هرمي يحتل طبقاته العليا سلطة توجه الأوامر وتفرض الطاعة. ويلجأ الفرد عادة إلى إنكار مسؤولياته عما اقترفه تنفيذا للأوامر، لذلك فإن مجرمي الحرب غالبا ما يدافعون عن أنفسهم أثناء المحاكمات بالقول: " إنني كنت أنفذ الأوامر فحسب ". وقد أفاد المقدم الأمريكي **أوليفر نورث** **oliver North** أثناء التحقيق معه عن بيع الأسلحة لإيران لتمويل عمليات الكونترا في نيكاراغوا دون علم السلطات العليا المسئولة قائلا: " لو طلب مني القائد الأعلى أن أذهب إلى ركن القاعة وأقف على رأسي لفعلت " (روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002)

- **تغير الاتجاه:**

من الجلي أن هناك علاقة وثيقة بين دراسة الامتثال ودراسات تغيير الاتجاه ومع ذلك فدراسات الامتثال وتغيير الاتجاهات تمثلان نمطان من البحوث شبه المنفصلة عن بعضها، وهناك اختلافين على الأقل:

1- هو أن مجال دراسة تغير الاتجاهات يشمل كلا من التأثير الاجتماعي وغير الاجتماعي، في حين يشمل مجال الامتثال التأثير الاجتماعي فقط.

2- يقيم مجال تغيير الاتجاهات وزنا كبيرا نسبيا للتغير الوجداني والمعرفي ووزنا أقل نسبيا للتغير السلوكي، في حين يقيم مجال الامتثال وزنا أكبر نسبيا للتغير السلوكي ووزنا أقل للتغير الوجداني والمعرفي ولهذا تكون دراسة عدد من الناس الذين يعبرون الطريق أثناء ظهور الضوء الأحمر إذا رأوا بعض المعاونين يعبرون الطريق تعد دراسة للامتثال وليست دراسة تغير الاتجاهات، وفي مثل هذه الدراسات يكون تغير

السلوك أكث وضوحا بالمقارنة بالتغير في المعرفة أو الوجدان. (أنسكووج سكوبلر، ترجمة: عبد الحميد صفوة إبراهيم، 1993).

- **الانصياع:**

يقصد بالانصياع الاستجابة وفقا لمطلب مباشر معين. (معتز سيد عبد الله، 1989)، والطلب قد يكون واضح، مثل في النداء المباشر في حملة جمع التبرعات الخيرية، أو قد يكون خفي (ضمني)، كما في الانتخابات السياسية التي يطوف فيها المرشحين دون السؤال المباشر للتصويت، لكن في كل الحالات فالهدف هو الحث على الاستجابة على النحو المطلوب. (Robert B. Cialdini and Noah J. Goldstein, 2004)

أما الامتثال فهو استجابة الفرد لضغوط الجماعة بصرف النظر عن وجود أي مطلب مباشر يفرض عليه أن يستجيب بصورة محددة.(معتز سيد عبد الله، 1989).

3- أنواع الامتثال:

يتضمن الامتثال أنواع عدة، يمكن أن نوضح أهمها كما يلي:

☜ **الامتثال العلني والامتثال الضمني (التقبل الخاص):**

يحدث الامتثال الضمني عندما يتحول الاعتقاد أو الرأي العام إلى اعتقاد أو رأي خاص (ويصبح جزءا من الذات)، ففي حالة التقبل الخاص يتسق ما نقوله، مما يكون مقبولا لدى الآخرين، مع ما نضمره، ويدعو **مان** (Mann,1969) هذا بالامتثال الحقيقي، ويمكن النظر إليه كتحول حقيقي يتم فيه تبني وجهات نظر الآخرين. ولعل هذا يفسر سلوك المشاركين في تجارب شريف (تم الإشارة لهذه التجربة في المبحث الثاني الخاص بنموذج آش). أما في التجارب التي من نوع تجارب آش فإن الناس يواجهون صراعا بين ما يرونه هم وما يراه الآخرون، ويصلون إلى حل وسط يتمثل بامتثال لوجهة نظر الجماعة في العلانية، والمحافظة على وجهة النظر الخاصة في السر.(روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد، 2002)، فالامتثال العلني هو تقبل ما تفرضه الجماعة دون تقبله داخليا أي دون الاقتناع.(خواجة عبد العزيز، دون سنة).

☜ **الامتثال الواقعي والامتثال المتخيل:**

الامتثال الواقعي هو نمط من الامتثال يحدث من خلال الوجود الفعلي للآخرين مع الفرد، في حين أن الامتثال المتخيل يحدث من دون الحضور الفيزيائي للآخرين، كأن يمتثل الفرد لمعايير جماعته وهو خارج هذه الجماعة.

ويصنف **آلن Allen** (1965) الامتثال إلى أربعة أنواع:

☜ **امتثال علني وموافقة ذاتية**

☜ **امتثال علني ومعارضة ذاتية**

☜ **عدم امتثال علني وموافقة ذاتية**

☜ **عدم امتثال علني ومعارضة ذاتية** (أنسكووج سكوبلر، ترجمة: عبد الحميد صفوة إبراهيم، 1993)

ويرى روكيتش Rokeach أن هناك أنواعا مختلفة من استجابة الامتثال، وأنكل نوع منها يخدم وظيفة سيكولوجية ذات شكل متميز قد يتعارض بعضها مع البعض الآخر، وهي كالتالي:

☜ **الامتثال الذي يحدث كاستجابة لمواقف الضغوط الاجتماعية**

☜ **الامتثال كسمة شخصية ثابتة ومستقرة**

☜ **الامتثال في المواقف الهامشية، وهي هنا أقرب إلى المجاملة الاجتماعية في مواقف لا تمثل أهمية بالنسبة للشخص.(معتز سيد عبد الله، 1989)**

4- الأسباب المفسرة لظاهرة الامتثال:

اتجهت أغلب البحوث إلى السؤال المتمثل في: هل يظهر الامتثال؟ أكثر مما اتجهت إلى السؤال المتمثل في: لماذا يظهر الامتثال؟. غير أن هناك تجارب قليلة العدد حاول أصحابها اختبار فروض أو نظريات حول أسباب حدوث الامتثال.

وثمة اتجاهان متمايزان في النظر إلى أسباب حدوث الامتثال، أحدهما يوجه النظر إلى أسباب قيام الجماعة بالضغط على أفرادها، والآخر يتجه نحو البحث في العوامل والظروف أو الدوافع التي تعمل داخل أفراد الجماعة وتسبب الامتثال، وسوف نتناول كلا الاتجاهين على حدة.

4-1- أسباب ضغط الجماعة على أفرادها:

هناك على الأقل أربعة تفسيرات محتملة لظاهرة ضغوط الجماعة على المنحرفين عنها:

✦ **افتراض الإحباط ـ العدوان:**

فيما يرى **دولارد Dolard وآخرون (1993)** فان العدوان الناتج عن الإحباط يمكن إزاحته على الأفراد أو العاجزين عن الرد، ونظرا لأن المنحرفين أقلية، فهم أكثر احتمالا لأن يكونوا (كبش الفداء) لهذا العدوان المزاح.

✦ افتراض حركة الجماعة:

قدم **فستنجر Festinger (1950)** أساسا ثانيا لضغوط الجماعة على أفرادها من أجل الالتزام بما تتفق عليه، وهو افتراض الحركة ويعني به فستنجر أن قيام الجماعة بالضغط على أفرادها هو بغرض تسهيل مهمة الجماعة في التحرك لتحقيق أهدافها، إذ أن هناك مواقف عديدة يكون فيها الانحراف المستمر عن الجماعة معيقا لتحقيق أهدافها. **(أنسكووج سكوبلر، ترجمة: عبد الحميد صفوة إبراهيم، 1993)**

✦ نظرية المقارنة الاجتماعية:

ترى نظرية المقارنة الاجتماعية **لفستنجر (Festinger ,1954)** أن أفكار الآخرين وسلوكاتهم تعمل في المواقف الجديدة والغامضة على تعريف الفرد بالواقع الاجتماعي وتوضيح معالمه. فعندما يجد الفرد نفسه في موقف غير مألوف ينظر إلى الآخرين للاسترشاد بهم، فيتمثل سلوكهم (ويفعل ما يفعلون)، وهذا دليل على التأثير الاجتماعي الإعلامي. **(روبرت مكلفين و رتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002).** أو المعلوماتي الذي أشار إليه **دويتش وجيرارد (Deutsch and Gerard;1955)** في محاولتهما لتعميق الفهم لضغط الجماعة حيث يتضمن قبول المعلومات واكتسابها من الآخرين كدليل حول الحقيقة. **(Wendy Wood, 2000)**

فالفرد أحيانا لا تتوفر لديه المعلومات الثابتة والقنوات المرجعية ويصبح وفاق الآخرين الوسيلة الوحيدة التي تمكن من الخروج من الشك، والفرد يساند أكثر الرأي الجماعي لما يفتقر إلى معايير التحليل. **(موراد مرداسي، 2006).**

إذن الأساس الثالث للامتثال حسب هذه النظرية هو أن أفراد الجماعة يظهرون ضغوطا على غير المنصاعين من أجل المحافظة على الحقيقة الاجتماعية، والانحراف يهز الثقة في الحقيقة الاجتماعية التي تسمح بمقارنة الأفراد لآرائهم وهكذا يحافظ الفرد على بقاء تقدير الذات موجبا.

✦ **نظرية الاتزان:**

الأساس الرابع لضغوط الجماعة على أفرادها من أجل انصياعهم لها يتمثل في الاتساق أو الاتزان الذي يحدث عند توجيه عواطف سلبية نحو الشخص المختلف أو المنحرف وكذلك توجيه عواطف إيجابية نحو الأفراد المتشابهين أو المنصاعين. (أنسكووج سكوبلر، ترجمة: عبد الحميد صفوة إبراهيم، 1993).

4-2- أسباب امتثال الفرد لضغط الجماعة:

يمكن تفسير العوامل أو الظروف أو الدوافع التي تدفع الفرد للامتثال للجماعة من خلال استعراض النظريات التالية:

✦ **افتراض حركة الجماعة:**

يكون عضو الجماعة مدفوعا داخليا للامتثال للجماعة بالقدر الذي يرغب فيه في تحقيق أهداف الجماعة، وبقدر اعتقاده أن امتثاله للجماعة سيسهل تحقيق الجماعة لأهدافها.

✦ **نظرية المقارنة الاجتماعية:**

على الرغم أن نظرية المقارنة الاجتماعية قد استخدمت في الأساس لشرح كيف تضغط الجماعة على أفرادها كي ينصاعوا لها، فان لذلك نتائج على الشعور الداخلي للأفراد بضرورة الامتثال للجماعة، فمن خلال هذا الامتثال يمكن للشخص أن يحافظ على الحقيقة الاجتماعية التي تخدمه في التأكد من مدى صدق آرائه، وهكذا يحافظ على تقدير موجب لذاته.

✦ **نظرية الاتزان:**

بقدر شعور الشخص بالتجاذب مع الجماعة يكون مدفوعا للتشابه معها أو الامتثال لها من أجل تحقيق التوازن أو الاتساق.

✦ **افتراض الوزن المعرفي:**

قدم **كامبل Cambell (1961)** ما يمكن تسميته بالوزن المعرفي للامتثال، وحسب رأي **كامبل** يمكن الحصول على المعرفة من خلال طرق شخصية أو اجتماعية، وتشمل الطرق الشخصية: المحاولات العشوائية والخطأ، كذلك تشمل الملاحظات المدركة للموضوعات وما بينها من علاقات. أما عن الطرق الاجتماعية فتشمل: الملاحظات المدركة لسلوك الآخرين، وهذا هو المنطلق في تجارب الامتثال، مثل تجربة **آش (1952)**، فهذه التجارب تعقد المقارنة

بين النمط الشخصي والنمط الاجتماعي في اكتساب المعلومات، ويشير **كامبل Cambell** إلى أن الفروق تكمن في الوزن الذي يعطيه الإنسان للنمط الشخصي أو للنمط الاجتماعي في الحصول على معلومة معينة.

نستنتج من ذلك أن العامل المحدد لامتثال الأفراد هو الوزن النسبي الذي يعطى للنمط الشخصي أو الاجتماعي في اكتساب المعلومات، لكن **كامبل Cambell** يشير إلى أن افتراضه يلمس في بعض مظاهره حقيقة الامتثال، ولا يمكن تفسير كل مظاهر الامتثال باعتبارها حلا للصراع بين النمط الشخصي والاجتماعي، ففي بعض الأحوال قد يظهر الامتثال بسبب المكسب الذي يجنيه الشخص من وراء الامتثال، أو الخسارة التي يحققها من وراء عدم الامتثال، ويشير **كامبل إلى دويتش- جيرارد (Deutsch and Gerard;1955)** متفقا معهما في التمييز بين التأثير المعلوماتي (التأثير الهادف إلى قبول الشخص لمعلومات من شخص آخر كدليل على حقيقة معينة)، والتأثير المعياري (التأثير الهادف إلى إحداث الامتثال للتوقعات الايجابية من شخص آخر)، (**أنسكووج سكوبلر، ترجمة: عبد الحميد صفوة إبراهيم،1993**).

وفرض الوزن المعرفي يهتم بالتأثير المعلوماتي، والتأثير المعياري هو ما قامت عليه تجربة آش ، حيث أن هذا التأثير يقوم على أساس حاجة الفرد إلى الحصول على قبول الآخرين ورغبته في أن يترك انطباعا إيجابيا لديهم ويتجنب النبذ، وبالتالي الفرد يوافق الآخرين لأنهم يمتلكون القدرة على مكافأته أو عقابه. وعلى قبوله أو نبذه. ومعظم المشاركين في تجارب **آش وكرتشفيلد** لم يساورهم الشك في الإجابة الصحيحة، لكن بتصريحهم برأيهم الشخصي كانوا يخاطرون بالتعرض للنبذ من الأغلبية، لذا فإننا نستطيع أن نقول أن بعض المشاركين على الأقل، امتثل نتيجة التأثير الاجتماعي المعياري.(**روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002**)، وهذا ينطبق خاصة على تجربة آش لأن المشاركين أمام مهمة إدراكية سهلة وهم متأكدون من الإجابة الصحيحة على عكس لو كانت المهمة تتسم بالغموض، فسيزيد من احتمال ترجيح الفرد لرأي الأغلبية واعتبارها محقة.

(Aldert Vrij and al, without date)

+ نموذج الاعتمادية الاجتماعية ذي العملية الثنائية:

يفسر هذا النموذج الامتثال بناء على التأثيرين الاجتماعيين الإعلامي والمعياري، ورغم أهميته إلا أنه يقلل من أهمية الانتماء إلى الجماعة ودوره في دفع الفرد إلى الامتثال لها.

فواحد من أبرز دوافع الامتثال هو أننا نمتثل لجماعة ما لأننا نشعر بالانتماء إليها كما أشارت نظرية التحويل، ولهذا السبب تكون معايير الجماعة هي المعايير التي تحكم اتجاهاتنا وسلوكاتنا. إن نموذج الاعتمادية الاجتماعية ذا العملية الثنائية يركز على المظاهر البين شخصية لتجارب الامتثال (والتي لا يكون فيها علاقات مسبقة بين الأفراد المشاركين في تلك التجارب)، في حين أن الامتثال قد يحدث بنفس القدر من السهولة بين أعضاء الجماعة الواحدة لرغبتهم في المحافظة على عضويتهم فيها. (**روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002**).

ويرى هذا المنحى أن المشاركين في تجارب شريف مثلا، تأثروا بافتراضهم أن الحركة الظاهرية ظاهرة حقيقية، وبتوقعهم الاتفاق فيما بينهم كجماعة. ومما يدعم وجهة النظر هذه هي أن المشاركين عندما كانوا يكتشفون أن الحركة الظاهرية حركة خادعة لم يعد هناك مفعول للتأثير الاجتماعي. ولم يعد هناك التقاء في الآراء فيما بينهم لأن الحاجة إلى الاتفاق انتفت من حيث المبدأ.

أما إذا اعتقدنا أن هناك إجابة صحيحة، ولم نكن على يقين بماهيتها، فإن الذين سيؤثرون على أحكامنا عندها هم فقط أولئك الذين نصنف أنفسنا وإياهم كجماعة واحدة. وكما أشار **براون** (**Brown;1988**): " ينطوي الامتثال على أكثر من مجرد تعريف الواقع الاجتماعي، فالأمر يعتمد على الجهة التي تقوم بالتعريف".

✦ **الفرض القائم على مذهب اللذة:**

يمتثل الفرد حسب مذهب اللذة من أجل تجنب الاتهام، أو الرفض، أو الانتقاد، وكي يحقق القبول والموافقة والاحترام، حظي هذا الافتراض بإقبال كبير على ضوء الشواهد التي تحيط بنا، ففي كثير من الأحيان يؤدي الامتثال إلى تحقيق الفوائد وتجنب المشكلات.

قام **ثيبو – كيلي** (**1959**) بتعديل الفرض القائم على مذهب اللذة وأسماه نظرية التبادل في الجماعات الاجتماعية، وقد حللا الامتثال على أسس تطبيق جزاءات سلبية (عقوبة)، وجزاءات إيجابية (مكافأة) فلكي يستخدم شخص جزاء يلبيا للتحكم في سلوك شخص آخر فيجب إيضاح هذا السلوك، وتؤدي الجزاءات السلبية في أغلبها إلى الامتثال العلني وأدنى درجات القبول الذاتي، أما استخدام الجزاءات الايجابية فلا يحتاج لإيضاح، إذ أن المكافأة تقدم للشخص حينما يقدم ذلك الشخص دليلا على امتثاله لمصدر التأثير، والجزاءات

الايجابية تكون دائما أكثر احتمالا من الجزاءات السلبية في تحقيق القبول الذاتي لضغوط الجماعة. (أنسكووج سكوبلر، ترجمة: عبد الحميد صفوة إبراهيم، 1993).

من خلال ما تقدم من تفاسير نظرية نجد أنه من المتوقع الامتثال لرأي الأغلبية نظرا من قدرتها على التقويم وممارسة الثواب والعقاب، ولأنها تمثل الشرعية وعلى درجة أكبر من المصداقية والدقة وإلا لما تمتعت بميزة الأغلبية أصلا. لكن هذا لا يعني نفي أهمية الأقلية ومالها من نفوذ وقدرة في بعض الظروف على السيطرة على قرارات الجماعة وتوجيه أنشطتها والتحول من أقلية إلى أغلبية. (عدنان يوسف العتوم، 2008).

وبحكم اعتماد هذه الدراسة على نموذج آش الذي هو موجه أساسا لدراسة تأثير الأغلبية، فإن الأغلبية تتخذ أهميتها وموقعها ضمن هذا البحث التجريبي.

4-3- تفسير الامتثال من خلال ارتباطاته العصبية في الدماغ:

تكشف الدراسات الحديثة عن أن أنشطة الدماغ هي وراء ميل الأفراد لإتباع الآخرين، فالباحث **فاسيلي كلوشارف Vasily Klucharev** من مركز تصوير الأعصاب بهولندا استخدم تقنية التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي لفحص نشاط دماغ المشاركين، والتي كانت أحكامهم الأولية عن جاذبية الوجه متأثرة برأي الجماعة. وبالتحديد تم فحص كل من منطقتي: المنطقة الحزامية والنواة المتكئة، حيث أن المنطقة الحزامية هي التي تلعب دور في رصد النتائج السلوكية، والنواة المتكئة متعلقة بالترقب وتجهيز المكافآت وكذلك التعلم الاجتماعي. ويشير الدكتور **Klucharev** أن هذه النتائج تظهر أن الامتثال الاجتماعي ترتكز على ميكانيزمات تتعلق بتعزيز التعلم وهذا يعززه نشاط مراقبة الخطأ العصبي والذي يشير إلى ماهي أكثر الأخطاء الاجتماعية الأساسية التي تجعلهم مختلفين جدا عن الآخرين. ومع هذا فالدكتور **Klucharev** يشير على أن الآليات العصبية للامتثال الاجتماعي لا تزال غير واضحة. **http://www.medicalnewstoday.com/releases/135600.php**

5- العوامل المؤثرة في الامتثال:

قام الباحثون في هذا المجال بمعالجة عدد من المتغيرات ليتبينوا ما إذا كانت تلك المتغيرات تزيد من مقدار الامتثال أم تقلله مقارنة بمقدار الامتثال الذي أشارت إليه تجربة آش الأصلية، ويمكن أن نوضح بعض العوامل الهامة المؤثرة على الامتثال:

- **حجم الجماعة:**

توصل **آش Asch (1951)** أن حجم الجماعة يؤثر في مستوى الامتثال، ففي وجود حليف واحد ومفحوص غافل واحد، لا يظهر إلا قدر ضئيل من الامتثال (بحدود 3 % تقريبا)، لأنها مواجهة رأي برأي آخر. أما عندما يكون هناك حليفان، فإن الامتثال يصل إلى 14%.(**روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002**). وتأثيرات الامتثال القصوى (32%) وجدت مع أغلبية بثلاثة حلفاء، وزيادة حجم الجماعة فوق الثلاثة لا يزيد من مستويات الامتثال. وقد اقترح **براون وبيرن** (**Brown and Byrne;1997**) أن المفحوصين يشككون في التواطؤ (وجود مآمرة) إذا ارتفع عدد الأغلبية ما بعد ثلاث أو أربع.

وطبقا لـ (**Vaughan and Hogg;1995**) النتيجة الأكثر متانة هي أن الامتثال يصل مداه الكامل مع ثلاث إلى خمس أغلبية أفراد، ومع أعضاء إضافيين سيكون التأثير أقل.

(Brecker and al ,2005)

- **الإجماع:**

حسبما يرى آش فإن الإجماع أكثر أهمية من حجم الجماعة، إذ يقول:" إن تحقق الإجماع لدى أغلبية مؤلفة من ثلاثة أفراد يكون أكثر فاعلية أحيانا في إحداث الامتثال من أغلبية مؤلفة من ثمانية أشخاص بينهم منشق واحد". (**روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002**).

وقد أشار آش في تجاربه عن أثر الإجماع في الامتثال إلى أن خروج حليف واحد على حكم الأغلبية ومساند للمفحوص الغافل يستنفذ الأغلبية معظم قوتها وضغطها على الأفراد المعارضين يقل لربع واحد، ولم يكن هذا نتيجة اعتقاد المفحوصين أن الحليف المنشق حكم باستقلالية أو أن الأمر مرتبط بدقته، وإنما للإحساس نحوه بالدفء والقرب وإيحائه بالثقة للمفحوص. وهذا حتى بتغيير وضع الفرد من خلال خسران أو كسب الشريك، حيث قام الشريك المنشق بتقديم أجوبة صحيحة في أول ست محاولات (من أصل 12 محاولة) بدعم المفحوص ثم انضم للأغلبية في ست محاولات الباقية، وقد أظهرت النتائج أن 18 – 27 من المفحوصين في البداية (6 محاولات الأولى) قاوموا ضغط الأغلبية واستمروا في الاستقلالية، لكن بعد 6 محاولات ظهر ارتفاع غير متوقع في أخطاء المفحوصين وميلهم للامتثال مع الأغلبية.

(Solomon E. Asch, 1955)

هذه النتائج دعمت في دراسة **آلن وليفين** (Allen and Levine;1975) حيث أدخلوا في تجربتهم حليف معارض يرتدي نظارات سميكة توحي بأنه ضعيف البصر بعض الشيء. وحتى مع هذا المنشق العاجز على ما يبدو فالامتثال انخفض من 97 %إلى 64%.
(Brecker and al ,2005)

لذا فان، مجرد كسر إجماع الأغلبية يكون كافيا لخفض الامتثال. **(روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002)**.

- **صعوبة المهمة، والغموض، والألفة بمتطلبات المهمة:**

عندما تزيد صعوبة المهمة، تجعل من المشاركين لا يستطيعون الاعتماد على تصوراتهم الخاصة كدليل للدقة، بمعنى أن المشارك يكون في وضع الغير متأكد أو المضطرب والقلق، وبذلك فالدليل الأكثر معقولية ليصحح الاستجابة هو استجابة الآخرين، خاصة إذا هم متفقون بالإجماع.**(Robert S. Baron, 1996)**

وبالتالي فالامتثال يزداد مع المهمات الصعبة والغامضة، كأن تكون خطوط المقارنة قريبة جدا من الخط المعياري، وكلما زادت ألفة الفرد بالمهمة ومتطلباتها يقل احتمال امتثاله لضغط الجماعة.

لذلك نجد أن آش اعترض بالدرجة الأولى على طبيعة المهمة التي استخدمها شريف، إذ رأى آش أن المهمة التي استخدمها شريف في دراسته تنطوي على شيء من الغموض نظرا لعدم وجود معيار للحكم على صحة الإجابة أو خطئها مما يجعل من الصعب الخروج باستنتاجات حول الامتثال في المواقف الاجتماعية بناء عليه. **(روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002)**.

- **الثقافة:**

أجرى في هذا الصدد **بوند وسميث** (Bond and Smith;1996) دراسة تحليلية لـ 133 من دراسات الامتثال عبر 17 بلد مختلف. وقد أظهر التحليل أن الأكثر امتثالا حصلت عليه البلدان ذات التفكير الجمعي مثل جزر فيجي، هونغ كونغ، والبرازيل. عنها في البلدان ذات التفكير الفردي مثل الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا **(Brecker and al ,2005)**

وقد لخص **تريانديز** Triandis ما يراه جوهر مفهوم الفردية – الجماعية: " في الثقافات الفردية، السلوك الاجتماعي لمعظم الناس إلى حد كبير محدد بالأهداف الشخصية التي

تتداخل قليلا فقط مع الأهداف الجماعية مثل: الأسرة، جماعة العمل، والقبيلة... . وعندما ينشأ الصراع بين الأهداف الشخصية والجماعية، يعتبر مقبول بالنسبة للفرد أن يضع الأهداف الشخصية قبل الأهداف الجماعية. على النقيض من ذلك، في الثقافات الجمعية نجد أن السلوك الاجتماعي محدد إلى حد كبير مع بعض الأهداف المشتركة الجماعية، وإذا كان هناك تعارض بين الأهداف الشخصية والجماعية، يعتبر أنه من المرغوب فيه اجتماعيا وضع الأهداف الجماعية قبل الأهداف الشخصية "

كما خلص **هوفستد Hofstede (1980)** إلى أن الثقافات الفردانية، يتم تصور الذات على أنها منفصلة عن المجتمع ويتم تحديد الهوية عن طريق الإنجاز الفردي، في حين أن في الثقافات الجمعية، يتم تصور الذات والهوية من حيث عضوية المجموعة ووضع الجماعة في المجتمع. في الثقافات الجمعية، هناك اعتقاد في قرارات المجموعة بدلا من القرارات الفردانية، والاعتماد العاطفي على المنظمات والمؤسسات.

وبالتالي الأفراد من الثقافات الجمعية من المرجح أكثر أن يرضخوا للأغلبية، نظرا لارتفاع القيمة الموضوعة لعلاقات الفرد – الجماعة.

(Rod Bond and peter B. smith, 1996)

- **سمات الشخصية:**

توصل كرتشفيلد في تجاربه إلى أن الذين حصلوا على درجات عالية في استخبار الشخصية (قدرة الكفاءة العقلية وأيضا في القدرة القيادية) والذين يشعرون بالنقص بدرجة قليلة ولديهم اتجاهات أقل تسلطية، كانوا لا يسايرون الآخرين بسهولة.

وقد وصف الأفراد الأكثر ميلا للمسايرة آباءهم بأوصاف مثالية، أما المستقلون فكانت وجهات نظرهم المتعلقة بوالديهم أكثر توازنا.

أما **مالفلوت Malaf Lott (1962)** فقد توصلت إلى أن المسايرين يقيمون ذواتهم تقييما منخفضا ويلومون أنفسهم لنتائجهم السابقة أكثر من الأفراد غير المسايرين. **(سلوى محمد عبد الباقي، دون سنة).**

كما أظهرت الدراسات أن الامتثال يكون أعلى لدى الأفراد الذين يتسمون بـ:

- ☜ تقدير منخفض للذات.
- ☜ المهتمين كثيرا بالعلاقات الاجتماعية.

☜ لديهم حاجة قوية للقبول الاجتماعي. (روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد، 2002)

☜ أصحاب القدرة الضعيفة على إصدار الأحكام.

☜ من لديهم نزعة قوية نحو لوم الذات وحاجة قوية للانتماء. (عبد الرحمن محمد العيسوي، 2006).

- **القوة الاجتماعية:**

ويقصد بها قدرة الفرد في التأثير في فرد آخر، ويقاس ذلك بمدى تعديل الفرد الثاني لسلوكه، والامتثال يزيد مع توفر أحد مصادر القوة، والتي تتمثل في:

✓ **قوة الإثابة:** وهو مدى حصول الفرد "ب" على المدعمات الايجابية في حالة مجاراته لتوقعات الجماعة "أ"، باعتبارها مصدر القوة، وبدونه يحرم منها، وتتعدد أشكال التدعيم من شكر وثناء لفظي إلى ترقية ومكافآت مادية وزيادة الأجر.

✓ **قوة العقاب:** وهو القطب المقابل للإثابة، ففي حال عدم مجاراة الجماعة "أ" يسلط العقاب على الفرد "ب" بمختلف أشكاله كالتجريح اللفظي، والخصم المادي، والطرد، والفصل...، وتؤدي الإثابة إلى إيجاد علاقات التجاذب مع مصدرها، أما تكرار العقاب فيؤدي إلى النفور وتجنب المواقف المصاحبة لمصدر العقاب.

✓ **قوة التجاذب والرغبة في التوحد:** تتمثل في مشاعر الحب والرغبة في التشابه مع مصدر القوة (فردا كان أو جماعة)، والجماعة الأكثر جاذبية تدفع أفرادها إلى أن يكونوا أكثر امتثالا لمعاييرها.

✓ **قوة الخبرة:** وذلك بتصور الفرد "ب" أن أعضاء الجماعة "أ" يملكون قدرات ومهارات ومعلومات يمكن لـ "ب" الاستفادة منها والانتفاع بها.

ويضيف **حسان الجيلاني** عاملين محددين لمستوى الامتثال لدى الفرد والتي تتمثل في:

✓ الاختلاف في التعرض للضغط: حيث قد يتعرض بعض الأشخاص لضغط أكثر من الآخرين نظرا لاعتبارات معينة تفرضها القيم الثقافية والاجتماعية كالسن والجنس والطبقة والصفات الجسدية...

✓ الاختلاف في إدراك قوة الضغط: فبعض الأشخاص يشعرون بشكل قوي بضغوط الجماعة أكثر من غيرهم ما يزيد من سرعة امتثالهم. (حسان الجيلاني، 2008).

6- حسنات الامتثال ومساوئه:

إن كلمة الامتثال تحمل مدلولا سلبيا لدى معظم الناس، وتستخدم للتعبير عن سلوك غير مرغوب. وقد جرت دراسة الامتثال في البحث المخبري في الغالب، من خلال ما يسميه **ملغرام (Milgram)**: " بالجماعة المتآمرة" التي " تحدد استجابة الفرد، وتقيدها وتشوهها ".

ونتيجة لذلك تم الأخذ بافتراض ضمني مفاده أن " الاستقلال" حسن وأن "الامتثال" سيء، وهو حكم قيمي أفصح عنه آش صراحة. **(روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002)**، في قوله: " الحياة في المجتمع تتطلب إجماعا كشرط لا غنى عنه. لكن الإجماع لكي يكون منتجا، يتطلب بأن يساهم كل فرد بشكل مستقل خارج تجربته وبصيرته. وعندما يقع الإجماع تحت هيمنة الامتثال، العملية الاجتماعية هي ملوثة وفي نفس الوقت يستسلم الأفراد للقوى التي من وظائفها الإحساس والتفكير باعتمادية ".

(Solomon E. Asch, 1955)

ويصف **افروس Efros** مساوئ الامتثال من خلال ربطه بالأنظمة الاستبدادية التي تدفع الأفراد للتصرف ضد مشاعرهم العميقة للخير والشر والتمشي وراء أيديولوجيات تتعارض جذريا مع المبادئ الأخلاقية للإنسان الطبيعي، حيث يقول: " جميع الأنظمة الاستبدادية لها آليات قوية وغير رحيمة لقمع الناس الذين هم إما أعداء للنظام أو أنهم مجرد محايدين. ومع ذلك، يمكن للمرء أن يجادل بأن استقرار هذه الأنظمة لا يعتمد فقط على القمع. بل في بعض الحالات، على الاعتقاد في الأفكار الرسمية، أو على الأقل، أن الناس يتصرفون كذلك". **(A. L. Efros, 2008)**

وعلى أية حال، فإن الامتثال يمكن أن يؤدي وظيفة هامة؛ فهو ضروري (إلى حد ما على الأقل) لاستمرار الحياة الاجتماعية، من حيث أنه يعمل على تسليس آليات التفاعل الاجتماعي، ومن التنبؤ بردود أفعال الآخرين. **(روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد، 2002)**، فعلى سبيل المثال، عدم صياح أحدهم في المكتبة أو التوقف عند إشارات التوقف هي أمثلة للامتثال الايجابي. **(Kristin M. K and Shannon K. G, without date)**

إضافة إلى ذلك، ومن حيث أن الواحد منا يمتلك مخزونا محدودا من المعلومات (وهو مخزون متحيز في الغالب) نبني عليه قراراتنا اليومية، فلماذا لا تأخذ معلومات الآخرين بعين الاعتبار وبخاصة أولئك الذين يمتلكون قدرا أكبر من الخبرة؟ وعليه، فان الاستجابة الإمتثالية

قد تكون حكما عقلانيا لمن لا يملك القدر الكافي من المعلومات ويعتمد على الآخرين للمساعدة في اتخاذ القرار. هذا، وبالرغم من أن الانشقاق قد يعكر صفو الجماعة، وأن الامتثال قد يحافظ على انسجامها. (روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002)، ويساعد في اندماج الفرد مع الجماعة، وتوحده وإياها، وتكيفه مع المجتمع، وقبول المجتمع له، ومن ثم شعوره بالانتماء إلى المجتمع وأنه يشبه الآخرين وأنه ليس مطرودا أو منبوذا أو معزولا عن الجماعة.(عبد الرحمن محمد العيسوي، 2006)

وقد لخص **روبرت** Robert B.Cialdini وظائف الامتثال في ثلاث نقاط:

1- التحفيز لتشكيل إدراكات دقيقة عن الواقع واستجابات وفقا لذلك.

2- الحفاظ على علاقات اجتماعية ذات مغزى.

3- الحفاظ على مفهوم ذاتي مناسب. (Robert B. C and Noah J. G, 2004)

في حين نجد كل من **كريبرز وبلاكمان** Creepers and Blackman يؤكدان على أن " الامتثال ينطوي على مخاطر واضحة، إذ أن الإحجام عن البوح بآرائنا حول مخاطر بعض الاتجاهات أو الأفكار الشائعة (كالعنصرية مثلا) قد يؤخذ على أنه تأييد لها ".(روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002).

وعلى العموم، فعملية الحكم على كون الامتثال خيرا محضا أو شرا محضا، تتوقف على دراسة كل موقف على حدة، والعوامل المؤثرة فيه، والفوائد التي يحصل عليها الفرد في إطار القيم الخاصة بمجتمعه وثقافته. (عبد الرحمن محمد العيسوي، 2006)

وهذه الدراسة تتناول الامتثال كظاهرة محضة بغض النظر عن الحكم القيمي المتمثل في كونها حسنة أو سيئة.

ثانيا نموذج آش للامتثال الاجتماعي

قبل التطرق إلى نموذج آش لابد من الإشارة أولا إلى أهم النماذج التي درست الامتثال بإجراءات تجريبية مختلفة؛ منها من استمد آش من خلالها أفكاره، ومنها من استمدت من تجربة آش وأضافت التعديلات التي يتم من خلالها تفادي النقائص للتجربة الأصلية لآش، ويمكن الآن نوضح هذه النماذج التجريبية كما يلي:

1- نماذج الامتثال الكلاسيكية والحديثة:

1-1- نماذج الامتثال الكلاسيكية:

- **تجربة مظفر شريف:**

كان شريف من أوائل علم النفس الاجتماعي الذين درسوا ظاهرة الامتثال دراسة منظمة. فقام بإجراء سلسلة من التجارب في الثلاثينيات اعتمد فيها على مهمة إدراك بصري لتكون الموضوع الذي تدور حوله وجهات النظر في موقف جماعي. وقد كان شريف يطلب من المشاركين في التجربة (أي المفحوصين المجرب عليهم) إعطاء تقديرات للمسافة التي تتحرك فيها نقطة ضوء في مكان مظلم (وهي ظاهرة تعرف بأثر الحركة الظاهرية، وتحدث نتيجة لعدم وجود أي نقطة مرجعية في دائرة الرؤية). (روبرت مكلفين ورتشارد غروس ، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002)، حيث تبدو نقطة الضوء الثابتة على شاشة في حجرة مظلمة وكأنها تتحرك في اتجاه معين وبسرعة معينة. وكان السؤال الذي أراد شريف الإجابة عليه هو:

ما الفرق بين حكم الفرد منفردا على ظاهرة غير مألوفة وحكمه عليه بعد أن يتأثر بسماع أحكام الآخرين؟ (عبد السلام شيخ، 1992).

لذلك في هذه التجربة كان المشاركون يضعون تقديراتهم كل على انفراد، أولا ومن ثم كأعضاء في جماعات. فوجد شريف أن التقديرات الفردية لأعضاء الجماعات تلتقي فيما بعد، وتصبح أكثر تشابها مما كانت عليه حين أعطى كل عضو تقديره منفردا، وعليه فإن معيارا جماعيا يكون قد تطور يمثل متوسط التقديرات الفردية. (روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002)

- **إجراءات كرتشفيلد:**

كان أول الانتقادات التي وجهت لبحوث آش أن نموذجه التجريبي يحتاج إلى الكثير من الوقت (من حيث ترتيب الموقف)، وأنه غير اقتصادي (من حيث أنه لا يسمح بتطبيق التجربة إلا على مشارك واحد في الموقف الواحد). وقد تغلب **كرتشفيلد** (Crutchfield;1954) على كلتا المشكلتين بما هو معروف بجهاز كرتشفيلد. ويمكن أن نقدم وصفا لهذا الإجراء كما يلي:

عند إتباع **كرتشفيلد** (Crutchfield) في دراسة الامتثال يجلس المشارك الغافل في غرفة تجريب تحتوي على لوحة أزرار كهربائية وصف من الأضواء. ويتم عرض الأسئلة على

الحائط، ويطلب من المشارك الإجابة عليها بالضغط على الأزرار الكهربائية، ويجري إبلاغ المشارك أن الأضواء على اللوحة تمثل الاستجابات المعطاة من المشاركين الآخرين. ولا يكون الأمر كذلك في الواقع حيث يجري التحكم بالإضاءة من قبل المجرب الجالس في غرفة تجريب أخرى ويسيطر على لوحة الأزرار الكهربائية الرئيسية.

ولا يكون المشارك على علم بذلك بطبيعة الحال. ويمتاز هذا الترتيب بأنه يغني عن استخدام الحلفاء، كما أنه يسمح بتطبيق التجربة على أكثر من مشارك في الوقت الواحد حيث يتم إجلاسهم في غرف تجريب متعددة. وقد قام كرتشفيلد باختبار 600 شخص بإتباع هذه الإجراءات، ووصل إلى ما يفيد بأن الطلبة الجامعيين يمكن أن يوافقوا على عبارات لا يكون من المحتمل أن يوافقوا عليها في ظروف أخرى. ومن أمثلة هذه العبارات: " إن معدل العمر المتوقع للذكور الأمريكيين هو 25 سنة "، و " ينام الأمريكيون أربع إلى خمس ساعات يوميا فقط، ويتناولون ست وجبات في اليوم " و " إن حرية التعبير ليست حقا وإنما هي امتياز لا ضير في أن يعلق المجتمع العمل بها حين يشعر أنه مهدد ". **(روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002).**

- **مواقف غير معملية:**

ثمة دراسات عديدة توضح آثار الامتثال في مواقف غير معملية، والمواقف غير المعملية هي أي ظروف لا يعرف الشخص فيها أنه في تجربة، وسواء أجريت التجربة داخل مبنى أو في الهواء الطلق فليس لنا علاقة بذلك. هناك سلسلة من الدراسات من هذا النوع التي أجريت في الخمسينيات في جامعة تكساس، فمثلا **درس ليفكوفيتز – بليك– موتون (1955)** على أثار متغيرين مستقلين على عدم التزام المارة بإشارة المرور " انتظر" وكان أحد المتغيرين هو سلوك المعاونين (التزام أو عدم الالتزام بالإشارة) وكان الآخر هو ملابس المعاونين (الذي يشير إلى المكانة العالية أو المنخفضة).

وقد وجد الباحثون دليلا على الامتثال لسلوك المعاونين غير الملتزم بالنظام المروري، وخصوصا عندما يكون هؤلاء المعاونون في لباس يدل على علو المكانة الاجتماعية.**(أنسكووج سكوبلر، ترجمة: عبد الحميد صفوة إبراهيم، 1993).**

1-2- نماذج الامتثال الحديثة:

- **قياس الامتثال دون وجود الحلفاء:**

رغم ما يتمتع به نموذج آش من نفوذ وشهرة من بين نماذج الامتثال، إلا أن الانتقاد الأساسي الموجه له هو وجود الحلفاء، حيث التصرف الجيد من قبلهم يتطلب التكلف والسلوك بشكل غير تلقائي، كما أن محاولات تكرار التجربة يمكن أن يكون مربكا من خلال حقيقة أن بعض الحلفاء لهم قدرة الإقناع أكثر من غيرهم. ولحل هذا الإشكال توصل الباحثان **كازو موري** (Kazuo Mori)، و **ميهو آري** (Miho Arai) **في سنة 2010**؛ إلى تقنية **Mori** التي يتم فيه ارتداء نظارات كتلك المستخدمة لمشاهدة أفلام **3-D**، وبالتالي المشاركون يشاهدون العرض نفسه ويرون الآن أشياء مختلفة.

شكل رقم (3): يوضح تقنية Mori الحديثة لقياس الامتثال

موري و ايري (Mori and Arai)، قاما بتكرار مهمة آش لخطوط الطول مع 104 مشارك تم اختبارهم في مجموعات من أربعة في وقت واحد (يجيب المشاركون في المحاولات المتتالية بصوت عال على أي الخطوط الثلاثة تنطبق على الخط المعياري). وفي كل مجموعة، ثلاث مشاركين يرتدون نظارات متطابقة، ومشارك واحد يرتدي نظارة مختلفة بهدف رؤية وضع يختلف عن الجماعة بالنسبة للخطوط المقارنة كما هو الحال في تجربة آش.

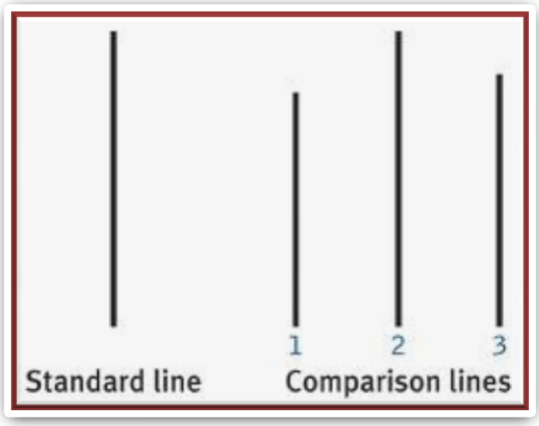
وبينما تضمنت دراسة آش الرجال فقط، فهذه الدراسة تضمنت المشاركين من كلا الجنسين، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن الرجال لم يمتثلوا إلى رأي الأغلبية (على عكس دراسة آش) مقارنة بالنساء.

http://bps-research-digest.blogspot.com/2010/10/aschs-conformity-study-without.html

هذا كإشارة لأهم الإجراءات التجريبية الخاصة ببعض النماذج الموجهة لدراسة الامتثال، والآن يمكن توضيح نموذج آش للامتثال مع تقييم هذا النموذج من حيث سلبياته وايجابياته:

2- نموذج آش للامتثال (1951،1952،1955،1956):

طبق آش هذه التجربة في المعمل في مواقف متكررة بشكل مستمر خلال السنوات السابق ذكرها. (عبد السلام الشيخ،1992)، بهدف دراسة امتثال الأفراد لضغوط الجماعة، حيث بدأ بدراسة استطلاعية قام فيها باختبار (36) مشاركا كلا على انفراد مستخدما نماذج من البطاقات كتلك المبينة في الشكل رقم (4). ومن حيث أن المشاركين لم يرتكبوا سوى ثلاثة أخطاء في (720) محاولة (أي أن معدل الخطأ لم يتجاوز 0.42%)، استنتج آش أن المهمة سهلة ولا يعتريها أي غموض. ولقد كان الإجراء الذي استخدمه آش في دراسة الامتثال مبدعا، ولأن الوضع الأساسي يمكن أن يعدل لاستقصاء آثار العوامل المختلفة على الامتثال، فقد عرف باسم **نموذج آش (Asch Paradigm)** (روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002)، يمكن توضيح هذا النموذج وكيفية قياس الامتثال كما يلي:



الشكل رقم (4): مثال لمهمة مقارنة الخطوط التي وضعها آش

- **توضيح التجربة الأصلية لآش:**

لقد طلب آش من بعض المشاركين في دراسته الاستطلاعية، أن يعملوا كحلفاء للمجرب في دراسات لاحقة، حيث أبلغ هؤلاء بأنهم سيقومون بأداء المهمة ثانية، ولكن ضمن جماعة وليس على انفراد. كذلك تم إبلاغهم بأن الجماعة ستضم شخصا واحدا لا يكون على علم بأن بقية أعضاء الجماعة ستضم شخصا واحدا لا يكون على علم بأن بقية أعضاء الجماعة هم في الواقع ممثلون أو حلفاء للمجرب (ويكون هذا الشخص بذلك مشاركا غافلا).

وكان آش يشير إلى حلفائه عند بعض المحاولات التجريبية الحاسمة بإشارة سرية يكون عليهم عندها أن يجيبوا الواحد تلو الآخر إجابة خاطئة مجمعين على إجابة واحدة.

وفي تجربة آش الأصلية كان يتم إجلاس الحلفاء وعددهم 7–9 أشخاص في العادة، إضافة إلى المشارك الغافل، إما في خط مستقيم أو حول دائرة مستديرة.

شكل رقم (5): يوضح أحد المشاركين الغافلين صاحب رقم (6) في تجربة آش الأصلية يعطي إجابته الخاصة بعد أن سمع خمسة من الحلفاء يعطون إجابة خاطئة حول مقارنة أطوال الخطوط الثلاثة بالخط المعياري.

وقد تم ترتيب الموقف بحيث يكون المشارك الغافل هو الشخص الأخير، أو قبل الأخير من أعضاء الجماعة الذي يعطي إجابته.**(روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002).**

وبعدها يقوم المجرب بوضع بطاقتين في المجال البصري للمشاركين؛ تكون إحدى البطاقتين على اليسار وتتضمن الخط المعياري، وبطاقة على اليمين تتضمن ثلاثة خطوط مختلفة الأطوال. ومهمة المشارك هي أن يحدد أي هذه الخطوط الثلاثة تتطابق مع الخط المعياري، وبذلك يذكر كل فرد من أعضاء الجماعة الخط الذي يراه مساويا للخط المعياري، وتكررت هذه المحاولة 18 مرة.

شكل رقم (6): يوضح وضع البطاقتين في المجال البصري للمشاركين في التجربة الأصلية لآش.

وفي الست محاولات يعطي كل فرد ما يراه أنه استجابة صحيحة، وقد جرى توزيعها بين المحاولات الحاسمة (الخاطئة). **(عبد السلام الشيخ، 1992)**، بينما في المحاولات 12 الباقية يدلي المساعدون بإجابة خاطئة، وفي كل محاولة كان الإعلان عن الأحكام علنيا. **(أنسكووج سكوبلر، ترجمة: عبد الحميد صفوت إبراهيم، 1993)**.

ويتم قياس الامتثال بعدد المرات التي يمتثل فيها المشارك الغافل للجماعة ويتبنى الإجابة الخطأ التي أجمع عليها الحلفاء أو يستقل برأيه ويعطي الإجابة الصحيحة من غير لبس.

وبالتالي كانت الأوجه الرئيسية للتجربة تتمثل في:

1- أن يجد الفرد المختبر نفسه خاضعا لقوتين متعارضتين، وهما خبرته بهذه العلاقة الإدراكية من جهة، والاتفاق الموحد للجماعة عليه.
2- كلتا القوتين كانتا جزء من الموقف الحالي، فالأغلبية كانت موجودة ماديا وتحيط بالفرد.
3- كان على المختبر أن يدلي برأيه علنا أمام الجماعة.
4- كان الموقف يحتم على الفرد ألا يتراجع في أحكامه.

أما عن النتائج التي توصل إليها آش من خلال هذا الموقف التجريبي هي كالتالي:

☜ **نتائج دراسة آش الأصلية:**

قبل عرض النتائج لا بد من الإشارة أولا إلى أن عدد أفراد العينة (المشاركين الغافلين) بلغ 50 فردا من الطلبة الذكور بالكلية. **(محمود السيد أبو النيل، 2009)**

أما النتائج فيمكن توضيحها في الجدول التالي:

عدد الاستجابات الإمتثالية	عدد المشاركين الذين امتثلوا ذلك القدر من الاستجابات الإمتثالية
صفر	13
1	4
2	5
3	6
4	3
5	4
6	1
7	2
8 9	5 3
10	3
11	1
12	صفر

جدول رقم (11): يوضح نتائج دراسة آش الأصلية

إذن وجد آش أن معدل الامتثال بلغ 32 %، أي أن المشاركين اتفقوا مع الأغلبية عند تبنيها للإجابة الخطأ في ثلث المحاولات الحاسمة تقريبا (أي المحاولات التي كانت تجمع فيها الجماعة على إجابة خطأ)، وإذا ما اعتمدنا الوسيط كمقياس للنزعة المركزية، يكون معدل الامتثال 25%. وعلى أية حال، وكما يشير الجدول رقم (10) ظهرت فروق فردية كبيرة، فلم يمتثل أي مشارك في المحاولات الحاسمة جميعها، كما أن 13 من بين 50 مشارك في التجربة لم يمتثلوا في أي محاولة على الإطلاق. إلا أن أحد المشاركين، كما نرى في الجدول امتثل في 11 من 12 محاولة حاسمة، وأن ثلاثة أرباع المشاركين امتثلوا مرة واحدة على الأقل. ومن حيث أن دراسة آش الاستطلاعية أكدت أن مهمة مقارنة أطوال الخطوط كانت مهمة سهلة ولا يعتريها أي غموض فإن مثل هذه النتائج تشير إلى مستوى عال من الامتثال. وكما أشار فان **أفيرميت (Van Avermaet)**: " إن هذه النتائج تكشف الأثر الهائل لرأي الأغلبية على الفرد، حتى وإن كان رأيها خطأ بما لا يقبل الشك، حين يحظى بإجماع الأغلبية " **(روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002).**

وإضافة إلى التجربة قام آش بتصميم مجموعة من الأسئلة والتي أجريت خلال مقابلة تمت بعد التجربة. ولقد أضافت نتائج هذه الأسئلة على التجربة ثراء سيكولوجيا، على أساس بيانات المقابلة أمكن وصف الأشكال المختلفة من الاستجابات في الموقف التجريبي والتي تتلخص فيما يلي:

أ – بالنسبة للمفحوصين المستقلين في الرأي: بين هؤلاء المفحوصين كانت هناك الفئات الأساسية التالية:

1- الأشخاص المستقلون والذين تميزوا بالثقة في إدراكهم وفي خبرتهم إضافة إلى الايجابية في مواجهة الجماعة التي اتسمت بالقوة والمعارضة.

2- المبحوثين المستقلين برأيهم ولكن كانوا انسحابيين أو سلبيين، ولم تتسم استجاباتهم بالطابع الانفعالي، بل كانت استجاباتهم قائمة على أسس محددة تعتمد على تأكيد فرديتهم.

3- أظهرت مجموعة ثالثة من المستقلين توترا وشكوكا، لكنهم كانوا متمسكين برأيهم على أساس الإحساس بضرورة إكمال العمل إكمالا تاما.

ب – بالنسبة للمفحوصين الممتثلين: فيما يلي الفئات الرئيسية بين المفحوصين الخاضعين أو الذين ساروا مع رأي الأغلبية في نصف أو أكثر من نصف المحاولات:

1- **تحريف الإدراك:** يقع تحت هذه الفئة قليل من المفحوصين الذين خضعوا كلية، لكنهم لم يكونوا على وعي بأن تقديراتهم قد حرفت على حسب رأي الأغلبية، كما أجابوا عن الأسئلة بأنهم قد أتوا لإدراك تقديرات الأغلبية على أساس أنها الصحيحة.

2- **تحريف الأحكام:** ومعظم المفحوصين الخاضعين ينتمون لهذه الفئة والعامل الذي على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لهذه المجموعة هو القرار الذي توصل إليه المفحوصين، وهو أن إدراكاتهم غير دقيقة، وأن إدراكات الأغلبية صحيحة. ولقد عانى هؤلاء المفحوصين من الشك في البداية ومن عدم الثقة وعلى هذا الأساس شعروا بميل قوي للاتجاه نحو الأغلبية.

3- **تحريف في الفعل:** وتلك المجموعة لم تتسم بتحريف في الإدراك ولم يشيروا على أنهم على خطأ. بل خضعوا لكيلا يظهروا بمظهر المختلفين في نظر الجماعة. **(محمود السيد أبو النيل، 2009)**

كما وجد آش في بحث آخر له، أنه عندما كان الحلفاء يعطون إجاباتهم حول أطوال الخطوط علانية في حين يعطي المشارك إجابته مكتوبة، وجد آش أن الامتثال كان ينخفض بشكل ملحوظ. مما يؤكد أن ضغط الجماعة، وليس أي شيء آخر، هو ما قاد إلى الامتثال.

كما أن هناك دليلا يوحي بأن المشاركين في تجارب آش يتعرضون لشيء من التوتر والضغط. مثال ذلك، وجد **بودينوف وزملاؤه** (**Bodgonoff et al;1961**) أن الحامض الدهني الخالي من البلازما (وهو مقياس لمستوى الاستثارة) يزداد لدى المشاركين الغافلين عندما يسمعون الحلفاء يعطون الإجابات الخطأ. وعندما كان هؤلاء المشاركون يعطون إجاباتهم هم كان مستوى الاستثارة لديهم ينخفض عندما يعطون إجابة امتثالية، ويظل في حالة ازدياد عندما يعطون إجابة غير امتثالية.

3- تقييم نموذج آش:

3-1- الانتقادات الموجهة للنموذج:(السلبيات)

لاحظ **تيرنر** (**Turner,1991**) في مراجعته لنتائج دراسات آش، أن معظم الاهتمام انصب على إبراز ضعف الفرد في مواجهة الجماعة وقوة الضغوط الكامنة في التعامل مع الجماعة. ولكن بالنظر إلى الجدول رقم(10) نلاحظ أن معظم المشاركين ظلوا مستقلين في آرائهم كل الوقت أو معظم الوقت، وبذلك فقد كان الامتثال في الواقع هو الاستثناء وليس القاعدة.

وينظر إلى الحلفاء عادة على أنهم يشكلون الأغلبية، وهم كذلك في الواقع من حيث العدد إلا أن **موسكوفيشي وفوشو** (**Moscovici and Faucheux ,1972**) ينتقدان النظر إلى الحلفاء على هذا النحو ويقولان أنه حري بنا النظر إلى المشاركين الغافلين على أنهم هم الذين يمثلون الأغلبية (من حيث أنهم يحملون الرأي التقليدي البديهي الذي يحمله غالبية الأفراد)، والنظر إلى الحلفاء على أنهم يمثلون الأقلية (التي تحمل وجهة النظر غير القويمة، وغير التقليدية، والغريبة). وبالتالي هذه الأقلية هي التي أثرت في أغلبية في تجارب آش في 32% من الحالات.

كما وجه الانتقاد لنموذج آش من حيث أن نموذجه يحتاج إلى كثير من الوقت (من حيث ترتيب الموقف)، وانه غير اقتصادي (من حيث أنه لا يسمح بتطبيق التجربة إلا على مشارك واحد في الموقف الواحد)، وكذلك انتقد في مسألة وجود الحلفاء كما اشرنا في نموذج قياس الامتثال دون وجود الحلفاء.

3-2- ايجابيات النموذج:

رغم النقد الذي وجه لتجربة آش الأصلية، إلا أنه يبقى الإجراء المبدع، وذلك لتميزه بما يلي:

1- تصميم آش للمهمة الإدراكية كان بسيطا وواضحا فقط تتطلب من الأفراد المشاركين تحديد الخط (من خطوط ثلاثة مختلفة الأطوال) الذي يناظر في طوله خطا معياريا، إذ رأى آش أن المهمة التي استخدمها شريف في دراسته كانت تنطوي على شيء من الغموض نظرا لعدم وجود معيار للحكم على صحة الإجابة أو خطئها مما يجعل من الصعب الخروج باستنتاجات حول الامتثال في المواقف الاجتماعية بناء عليها. ورأى آش أن خير وسيلة لقياس الامتثال تكون في قياس نزعة الفرد الشخص إلى الموافقة مع أناس آخرين يجمعون على إعطاء إجابة خطأ في مهمة يكون الحل الصحيح لها واضحا لا يعتريه أي غموض.

2- الوضع الأساسي في نموذج آش (نظرا لبساطته) يمكن أن يعاد أو يعدل لاستقصاء آثار العوامل المختلفة على الامتثال.(**روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002**)، لذلك نجد أن كثير من الدراسات اعتمدت على هذا النموذج، فنجد مثلا **لارسن** (**Larson;1974**) بعد عشرين سنة على وجه التقريب من دراسات آش، وجد أن معدل الامتثال لدى الأمريكيين يقل بمستوى ذي دلالة عن المعدل الذي توصل إليه آش من قبل وكذلك **بيرين وسبنسر** (**Perrin and Spencer;1981**) أظهرت دراستهما في بريطانيا أن معدل الامتثال منخفض جدا لدى الطلبة الجامعيين، إلا أن اختبار محتجزين متهمين من الشباب الصغار، بوجود حلفاء للمجرب من ضباط الأمن، قاد إلى معدل امتثال مشابه لذلك الذي توصل إليه آش في تجاربه الأولى.(**روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2002**)

خلاصة

تناولت الباحثة في هذا الفصل ظاهرة الامتثال الاجتماعي من خلال جزئيتين أساسيتين؛ الأولى تتعلق بالامتثال الاجتماعي بصفة عامة، وذلك للتعرف على مفهوم هذه الظاهرة وأنواعها وفصلها عن بعض المصطلحات المتشابكة معها، ومعرفة العوامل المؤثرة فيها،وتسليط الضوء على أهم النظريات المفسرة لأسباب حدوث هذه الظاهرة، إضافة إلى توضيح حسنات الامتثال ومساوئه بمعنى التأثيرات الإيجابية والسلبية سواء على الفرد أو الآخرين أو النظام الاجتماعي بصفة عامة.

أما بالنسبة للجزئية الثانية فقد خصصت لتوضيح تفاصيل النموذج الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية (نموذج آش)، بهدف معرفة الإجراءات الدقيقة وشروط التجربة الأصلية لآش وكيفية قياسه للامتثال، مع الإشارة إلى أهم النماذج التجريبية التي حاولت هي الأخرى قياس هذه الظاهرة بمهمات تجريبية مختلفة، البعض منها كانت رائدة (مثل تجربة شريف)، والبعض الآخر اعتمدت على تحسين من نموذج آش للتقليل من عيوب هذا النموذج (مثل تجربة كرتشفيلد)، إضافة إلى بعض التجارب التي هدفت لاختبار تكاليف عدم الامتثال، وكذلك التجارب التي تجرى في مواقف غير معملية للكشف عن آثار الامتثال.

الفصل الرابع: نمو الطفل من (4 - 8) سنوات

- تمهيد

أولا: مفهوم النمو

ثانيا: نظريات النمو

1- نظرية جون بياجيه للنمو المعرفي

2- نظرية التحليل النفسي الفرويدي

3- نظريات ارتقاء العلاقة بالأقران

4- نظريات الهوية الجندرية

5- نظريات النمو الأخلاقي

- خلاصة الفصل

تمهيد

تعد فترة الطفولة الفترة التكوينية الحاسمة من حياة الفرد، حيث أجمع علماء النفس على أن الخبرات التي تتكون خلال هذه المرحلة لدى الطفل يكون لها دور هام في تكوين وبناء شخصية الطفل فيما بعد.

إذن فالشخصية الإنسانية لا تبنى إلا على دعامات، ترسخ في السنوات الأولى من حياة الفرد ولأهمية هذه الفترة نجد أن العديد من العلماء اهتموا بفهم مرحلة الطفولة بمختلف جوانبها ومظاهرها، ليتوصلوا بذلك إلى الأسس النظرية التي تقوم عليها حياة الطفل في ألوانه وضروبها المتباينة واكتشاف المعايير المناسبة لكل مظهر من مظاهر النمو.

لذلك فالفصل الحالي ينهض بمهمة عرض بعض النظريات الارتقائية التي استهدف أصحابها شرح وتفسير التغيرات الكمية والكيفية التي تطرأ على الطفل. أما عن المبررات التي استندت لها الباحثة في اختيار هذه النظريات دون غيرها فهي تتمثل في:

1- من المعلوم أن الإنسان كل عضوي . اجتماعي . نفسي، لكن رغم هذه الخاصية المميزة للإنسان إلا أنه لا توجد نظرية واحدة كافية لتفسير كل جوانب النمو، بل توجد على الأقل خمس نظريات رئيسية، تؤكد كل منها جانبا من جوانب النمو، كما تهتم بنوع خاص من التفسير، وبالتالي ارتأت الباحثة إلى اختيار أهم نظرية أو النظرية الرئيسية في كل جانب من جوانب النمو، ويمكن توضيح ذلك كالتالي:

- **الجانب العقلي المعرفي** ← **نظرية جون بياجيه للنمو المعرفي**
- **الجانب النفس . جنسي** ← **نظرية التحليل النفسي الفرويدي**
- **الجانب النفس . اجتماعي** ← **نظرية سويف**
  - **نظرية إريك ايركسون للنمو النفس . اجتماعي**
  - **نظرية جيزل (المنحى الارتقائي . المعياري)**
  - **نظرية سوليفان**
- **جانب الهوية الجندرية** ← **نظرية كولنبرغ للنمو المعرفي**
  - **نظرية سكيما الجندر**
- **الجانب الأخلاقي** ← **نظرية جون بياجيه ونظرية كولنبرغ**

شكل رقم(7) يوضح النظريات الرئيسية في كل جانب من جوانب النمو

2- أن كل نظرية مما تم اختيارها توضح بشكل دقيق مراحل النمو عند الطفل وفي حدود السن المتناولة في الدراسة، أي بين ثلاث إلى ثمان سنوات وذلك لأن لكل مرحلة خصائصها ومظاهرها النمائية المميزة والتي قد تسمح للباحثة بتفسير نتائج الامتثال في ضوئها، ويمكن توضيح التطابقات بين المراحل العمرية حسب كل نظرية والعمر المتناول في الدراسة كما يلي:

العمر المتناول في الدراسة	الطفل من ثلاث إلى ثمان سنوات	
	اسم المرحلة حسب كل نظرية	السن
نظرية جون بياجيه للنمو المعرفي	✦ مرحلة ما قبل العمليات	7 . 2
	✦ مرحلة العمليات المحسوسة	11 . 7
نظرية التحليل النفسي الفرويدي	✦ المرحلة القضيبية	6 . 3
	✦ فترة الكمون	12 . 6
نظريات ارتقاء العلاقة بالأقران		
نظرية سويف	✦ الطفل من بداية الرابعة إلى بدء المراهقة	
نظرية اريك ايركسون للنمو النفس . اجتماعي	✦ مرحلة المبادأة مقابل الخوف والتردد	5 . 4
	✦ مرحلة الإنجاز مقابل الشعور بالنقص	6 . سن البلوغ
نظرية جيزل (المنحى الارتقائي المعياري)	✦ الطفل من ثلاث إلى تسع سنوات	
نظرية سوليفان	✦ مرحلة الطفولة المتوسطة	8 . 4
	✦ مرحلة ما قبل المراهقة	11–8
نظريات الهوية الجندرية		
نظرية كولنبرغ للنمو المعرفي	✦ مرحلة استقرار الجندر	تبدأ من 4
	✦ مرحلة ثبات الجندر	تبدأ من 5
نظرية سكيما الجندر الاتجاه المعرفي . الاجتماعي	✦ مرحلة جمع المعلومات	تبدأ من 4
	✦ مرحلة تأكيد السكيما	تبدأ من 6
	✦ مرحلة نشر السكيما	تبدأ من 8
نظريات النمو الأخلاقي		
نظرية جون بياجيه للنمو الخلقي	✦ مرحلة الواقعية الأخلاقية	7 . 4
	✦ مرحلة انتقالية	10 . 7
نظرية كولنبرغ للنمو الخلقي	✦ المرحلة التبادلية	6 . 4

	✦ مرحلة القواعد	12 . 6

جدول رقم (12): جدول يوضح التطابقات بين المراحل العمرية حسب كل نظرية والعمر المتناول في الدراسة

أولا مفهوم النمو

تشير **هارلوك Hurlock** إلى أن النمو يعني حدوث تغيرات كيفية وكمية، ويمكن تحديده على أنه سلسلة متتابعة من التغيرات المترتبة والمتسقة، وتشير صفة "متتابعة" إلى أن التغيرات ذات اتجاه واحد، وأنها تؤدي إلى مزيد من التقدم ولا تتجه إلى الخلف، أما صفتا الترتيب والاتساق فتشيران إلى وجود علاقة محددة بين كل مرحلة والمراحل الأخرى التي تسبقها والتي تليها".

و**هاريمان Harriman** يشير في تعريفه للنمو الذي قدمه عام **1947** إلى أن النمو هو:" عملية النضج كما تتم في الكائن، وتفصح عن نفسها في التغيرات المتلاحقة التي تقع منذ الحمل وحتى اكتمال النضج، ويشير النمو إلى تغيرات كيفية متدرجة في المظاهر الجسمية والذهنية.

أما **دريفر** فيعرف النمو بأنه " التغير التدريجي في الكائن والمتجه باستمرار نحو نهاية معينة (أي التغير التدريجي من المرحلة الجنينية وحتى مرحلة البلوغ في أي نوع حيواني).

وبعد فحص تعريفات النمو نستخلص منها أن النمو سلسلة من التغيرات الكمية والكيفية والمتدرجة والمستمرة والمتجهة إلى الأمام، والتي ترجع إلى عوامل النضج والوراثة والتعليم والتنبيه، والتي تمضي من البساطة وضعف التنظيم وفقدان الأجزاء الداخلية محددة المعالم والانفلات والتداخل نحو مزيد من التغاير والتعقد والتركيب والتماسك والانضباط والاستقلال، وهي تغيرات تتجلى في مظاهر متباينة، من بينها الحجم والبناء، والوظيفة، والتنظيم والتغاير، والتكامل والكفاءة. ويلاحظ أن التغيرات الكيفية لا تحدث إلا بعد أن يتحقق قدر من التغيرات الجزئية ذات الطبيعة الكمية في المقام الأول، ويلاحظ أيضا أن النمو لا يتوقف عند المراهقة أو بدايات الرشد، وإنما يمتد عبر الحياة وحتى الوفاة. **(أسامة سعد أبو سريع، 1993).**

ثانيا

نظريات النمو

1- نظرية جون بياجيه للنمو المعرفي:

تأتي نظرية **جون بياجيه Piaget (1896-1980)** في النمو المعرفي على رأس النظريات المعرفية حتى أنها تصنف كإطار مرجعي عام لكثير من النظريات. وسنعرض فيما يلي أهم الأفكار التي تناولها بياجيه:

1-1- الأفكار الرئيسية لنظرية بياجيه:

- ✓ الطفل كائن نشط فاعل في بيئته يبني بنفسه عالمه المعرفي، وهو قادر على أن يكيف أبنيته المعرفية ليستوعب الجديد من الأفكار ويوفر المزيد من الفهم. **(محمد عودة الريماوي، 2008)**
- ✓ معرفة الأطفال بالعالم تصبح منظمة بشكل متزايد بمرور الوقت.
- ✓ يخضع النمو المعرفي للطفل لأربع عوامل رئيسية هي: النضج البيولوجي، الخبرات الاجتماعية، الخبرات الطبيعية بالأشياء، الضبط الذاتي. **(ثائر أحمد غباري ،خالد محمد أبو شعيرة، 2009)**
- ✓ الذكاء هو القدرة على التفكير المنطقي وهو يتطور نتيجة التفاعل بين قوى الوراثة وقوى البيئة.
- ✓ اهتم بالكيفية التي يفكر بها الطفل أكثر من اهتمامه بماذا يفكر أو بكم الحقائق يعرف. **(محمد عودة الريماوي، 2008)**

1-2- مراحل النمو المعرفي:

إن فكرة المرحلة بالنسبة لبياجيه عبارة عن فترة من الزمن يأخذ فيها تفكير الطفل وسلوكه نمطا عقليا معينا في مواقف متنوعة. كما يمكن اعتبار المراحل مستويات متتابعة للتكيف. وستتناول الباحثة في هذا العنصر الخصائص الخمسة للمرحلة وتكتفي بعرض مرحلتين فقط من بين أربع مراحل وذلك لكون الفترة الزمنية المحددة في الدراسة هي ما بين **(4 . 8) سنوات.**

❖ **الخصائص الخمسة للمرحلة حسب بياجيه:**

1- تعد المرحلة وحدة كلية متوازنة ويرى بياجيه أن هذه الوحدة تقوم بتنظيم الأجزاء. وترتبط المخططات أو العمليات الخاصة بالمرحلة ببعضها لتكون هذا الكل المنظم. وتتميز كل

مرحلة بشكل مختلف يسمح بحدوث نوع مختلف من التفاعل بين الطفل والبيئة، ويضفي رؤى أساسية مختلفة عن العالم، ويتمثل جوهر "منهج المرحلة " عند بياجيه في أن الحركة (الانتقال) خلال المراحل يتضمن تغيرات تركيبية نوعية أكثر منها كمية (الدرجة، القدر، السرعة، الفعالية).

2- تبنى كل مرحلة على المرحلة السابقة لها، تتصل بها وتحولها (تغير فيها) وتهيئ الوضع للمرحلة التالية، فالمرحلة السابقة تمهد الطريق للمرحلة الجديدة. وأثناء وقوع المرحلة الجديدة تتوقف المرحلة السابقة تماما، كما أن التقهقر إلى مرحلة قديمة يعد أمرا صعبا لأن المرحلة السابقة لم تعد حاضرة. وتعتبر هذه الفكرة مقابلة لنظرية **فرويد** عن المرحلة حيث يمكن للشخص الذي يسيطر عليه القلق أن ينكص إلى مرحلة سابقة.

3- تأخذ هذه المراحل تتابعا لا يتغير، ولا يمكن إلغاء أي مرحلة.

4- تتميز المراحل بخاصية العمومية أي أن نفس المراحل توجد بنفس الترتيب في الأطفال بصفة عامة سواء كانوا من أصل إفريقي أو يعيشون في ضواحي أمريكية أو من أصل سويسري.

5- تشمل كل مرحلة على (ما يرجى حدوثه، وما هو كائن) فهناك فترة أولية تمثل الإعداد . التحفيز، ومرحلة نهائية تمثل الإنجاز . التحصيل في كل مرحلة. وتمثل الفترة الأولية الانتقال من المرحلة السابقة وتشمل الأشكال غير الثابتة والأنماط غير المنظمة، تأخذ التغيرات الحادثة داخل المرحلة أو بين المراحل الأسلوب التدريجي إلى حد ما. **(باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005).**

❖ **وصف المراحل:**

يعتقد بياجيه أن فهم الطفل للعالم من حوله يمر في أربع مراحل، كل مرحلة منها تتميز بطريقة خاصة في التفكير بها يفهم الطفل العالم بكيفية معينة. **(محمد عودة الريماوي، 2008)**، وقد أشارت الباحثة سلفا بالاكتفاء بعرض مرحلتين فقط وهما: مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات المحسوسة.

1- مرحلة ما قبل العمليات:

وهي المرحلة الثانية حسب تصنيف بياجيه من حيث كونها ترتب بعد المرحلة الحس . حركية، وتمتد من عامين إلى سبع سنوات. ويشير مصطلح "**قبل العملي**" إلى أن الأطفال لم

يكتسبوا بعد العمليات العقلية والمنطقية التي تميز التفكير في المرحلة القادمة (العمليات المحسوسة). ذلك أنه مع بداية التمثيل الرمزي للبيئة، ونمو القدرة على التصور الذهني للأشياء والأحداث، فإنه يتكون لدى الأطفال مفاهيم غير ناضجة يسميها بياجيه ما قبل المفاهيم، مثلا: قد يكون لدى الأطفال فكرة عامة عن أن للطيور أجنحة وتطير لكن لا يستطيعون أن يميزوا بين الأنواع المختلفة من الطيور. (**محمد عماد الدين إسماعيل، 1986**).

وتعد هذه الفترة إعداد للمرحلة القادمة، حتى أن بياجيه وصف أطفال هذه الفترة بما يتعلق بالأشياء التي لا يستطيعون أدائها أكثر مما يستطيعون القيام بها. ومن أهم خصائص الفكر قبل العملي ما يلي: (**باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون ، 2005**)

☜ **وحدات النشاط المعرفي:**

يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يستخدم جميع وحدات النشاط المعرفي الخمس وهي: الشكل التصوري العام، والصور الذهنية، والرموز والمفاهيم والقواعد، وفيما يلي تعريف لكل وحدة من هذه الوحدات:

❖ **الشكل التصوري العام:**

وهو طريقة العقل في تصوير المظاهر العامة، أو الملامح المميزة لحدث ما. فمثلا قد يكون الشكل العام للأب بالنسبة للطفل يؤكد على اللحية والرأس الأصلع، إذا كانت هذه الملامح المميزة للأب. والأشكال العامة ليست قاصرة على الناحية المرئية فقط، بل يمكن أن تقوم على أساس خبرات حسية أخرى، كالشم مثلا بالنسبة للورد. وإذا توقفنا على حقيقة القدرات الموجودة لدى الطفل في هذه المرحلة، فيجب التفرقة بين " **الشكل العام**" كوحدة معرفية وبين " **الفكرة**"، فإذا كونت طفلة ما شكلا عاما عن الأم مبنيا على أساس رؤيتها إياها ترضع أخاها الأصغر، فليس معنى ذلك أن في استطاعتها أن تكون شكلا عاما عن الحنان أو التغذية، ذلك أن الحنان أو التغذية هما من "الأفكار" المجردة وليسا من الأحداث الطبيعية الحية. وأطفال هذه المرحلة لهم قدرة هائلة على تخزين " **الأشكال العامة**".

❖ **الصور الذهنية:**

هي تمثيل أكثر تفصيلا ووعيا من الشكل التصوري العام، وهي أشبه بصورة كاملة عن الشخص. وتساعد الصور الذهنية الطفل على أن يجيب عن أسئلة مثل: هل للفيل أذنان؟

وبالرغم من أن الكبار يمكنهم أن يقولوا نعم كإجابة فورية، لكن الطفل يشعر بأنه في حاجة إلى أن يستحضر صورة ذهنية قبل أن يكون باستطاعته حل هذه المشكلة.

❖ **الرموز:**

بينما تعتمد الأشكال التصورية العامة، والصور الذهنية على النواحي المادية لأحداث إدراكية معينة، نجد أن الرموز عبارة عن طرق جزافية لتمثيل وتطويع أحداث عينية. أو صفات الأشياء والأفعال، أو الخصائص المميزة لها.(**محمد عماد الدين إسماعيل، 1986**).

والطفل قادر على تعلم الرمز عندما يعرضه عليه البالغون مقرونا بما يدل عليه، ومع تكرار الاقتران يصير الرمز وحده كافيا لاستحضار مدلوله، فكلمة بابا رمز لهذا الرجل الذي يقترن حضوره بتلك الكلمة وبالتكرار فإن هذه الكلمة تستحضر لدى الطفل الشكل التصوري العام للأب، أو أن حضور الأب نفسه يستثير لدى الطفل الكلمة الرمز، وبالمثل يتعلم الطفل دلالات إيماءة الرأس والتكشير والابتسام.

والطفل في البداية يتعلم الرمز، وبعدها يتوقع أن يصير قادرا على صنعه.(**محمد عودة الريماوي، 1998**)، لذلك نجد طفل هذه المرحلة يغرق في التعامل مع الأشياء باعتبارها رموزا، سواء في أثناء ما يسمى باللعب الإيهامي، أو عندما يقوم بتقليد الكبار، فيجعل من قلم طويل وقلم قصير كائنات تمشي وتتحدث كما لو كانت أبا وطفلة، والطفلة تتظاهر بأنها أم للدمية فترضعها، أو تلبسها أو تضربها... . ويحصر بياجيه النشاط التخيلي الرمزي للطفل في هذه المرحلة في خمس أشكال هي: التقليد في غير وجود النموذج، واستحضار الصور الذهنية للأشياء في حالة غيابها والرسم التخيلي، واللعب الإيهامي، واللغة.

❖ **المفاهيم:**

المفهوم هو مجموع الصفات المشتركة بين "**أشكال تصورية عامة**" أو "**صور ذهنية**" أو "**رموز**"، فمفهوم الكلب مثلا يشير إلى مجموع الصفات أو الخصائص التي قد تجمع بين وجود الشعر والذيل، ووجود أربع قوائم واستطالة الوجه، والنباح مثلا. وعلى هذا النحو فإن "**الحيوان**" و "**الإنسان**" و"**الطعام**" كلها مفاهيم تعبر لا عن حدث معين بالذات، وإنما عن صفة أو صفات عامة تجمع بين عدد كبير من الأحداث.

على أننا يجب أن نشير هنا إلى ملاحظة بياجيه عن المفاهيم التي يكونها الطفل في هذه المرحلة، ومدى قصورها عن أن تكون ممثلة تمثيلا واقعيا كاملا للأشياء التي تعبر

عنها، فهي في الواقع تمثل معرفة الطفل عن هذه الأشياء. ومعرفة الطفل في هذه المرحلة هي من القصور والذاتية بحيث تجعل من المفاهيم التي يكونها شيئا بعيدا عن الموضوعية. ولنضرب مثلا بالكلب مرة أخرى، إن مفهوم "الكلب" بالنسبة لطفل ما قد يشير إلى مخلوق صغير لطيف، في حين نفس الكلمة قد ترمز لطفل آخر إلى ذلك الوحش الكاسر الذي هجم عليه مرة وأثار لديه ذعرا شديدا. إذن يتأثر المفهوم لدى الطفل بخبرته الذاتية.

❖ **القواعد:**

هي أحكام تصدر بشأن المفاهيم مثل "**الشتاء البارد**"، "**النار تحرق**". وإن كلا من المفاهيم والقواعد تنمو بناء على عمليات معرفية أشد بساطة قبل أن تصبح وحدات معرفية تدخل في عمليات أخرى أكثر تعقيدا، وبذلك تجدر الإشارة إلى أن النشاط المعرفي يتضمن وجود عمليات معرفية إلى جانب الوحدات المعرفية، ويمكن حصر تلك العمليات فيما يلي: الإدراك، والتذكر والاستدلال والتبصر والاستبصار. **(محمد عماد الدين إسماعيل، 1986)**

☜ **التمركز حول الذات:**

لا يشير المصطلح إلى "**الأنانية**" أو "**الكبر**" فلم يستخدمه بياجيه بأسلوب ازدرائي، ولكن المصطلح يشير إلى:

أ – التفرقة غير الكاملة بين النفس والعالم بما فيه من أفراد آخرين.

ب – الميل إلى إدراك وفهم وتفسير العالم وفقا لمفهوم الذات. **(باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005)**

وبذلك يعد التمركز حول الذات حالة ذهنية تتسم بعدم القدرة على تمييز الواقع من الخيال والذات من الموضوع والأنا من الأشياء الموجودة في العالم الخارجي.**(فخري عبد الهادي، 2010)**. والواقع أن هذا المفهوم يمكن تعميمه مع ذلك على سلوك الطفل الاجتماعي، وليس فقط على سلوكه المعرفي. ولكن حتى في هذا المجال الاجتماعي لا يتضمن هذا المفهوم معنى الأنانية. أما عن معناه في النمو المعرفي فهو أن الطفل لا يستطيع أن يأخذ وجهة نظر الآخر في إدراكه للأشياء. **(محمد عماد الدين إسماعيل، 1986)**، ومثال ذلك هو عند سؤال طفلا في سن الثالثة، وهو يقف أمامك عن يده اليمنى ويده اليسرى، فإنه يعطي الجواب الصحيح. ولكن إذا تم سؤاله عن اليد اليمنى لشخص مقابل له، فإنه يشير إلى اليد المقابلة

ليده في كل حالة مخطئا في تحديده لليمنى واليسرى، ذلك أنه لا يستطيع أن يخرج عن منظوره الخاص.(محمد عودة الريماوي، 1998)

☜ **التفكير الأرواحي:**

وهو تفسير كل شيء موجود في العالم المحيط بالطفل على شاكلته ويظهر من خلال إسباغ الحياة على الأشياء الجامدة. كتحرك الشمس وإتباعها للطفل أو أن يتخيل العصا حصان...، ويرجع بياجيه هذه الظاهرة إلى أن أطفال هذه المرحلة يعتمدون في تفكيرهم على الحدس أو البداهة وليس على المنطق. (محمد عماد الدين إسماعيل، 1986)

☜ **جمود الفكر:**

يصف بياجيه الفكر في هذه المرحلة بالجمود، ومن أمثلة ذلك "**التركيز**" وهو الميل إلى الاهتمام أو التفكير في صفة واحدة من صفات الشيء أو الفعل وتجاهل باقي الصفات. فإذا كان هناك إناءان بهما كمية متساوية من الماء من الماء، وقمنا بصب محتويات أحدهما في إناء أضيق وأطول فإن الأطفال يركزون على ارتفاع السوائل ويتجاهلون العرض (**السعة**). إذن فهم يعتقدون أن السائل أكثر في أحد الأواني لأن مستوى الماء فيه أعلى.

وتتشابه صفتي "**التركيز**" و "**التمركز حول الذات**" في أن كليهما تعكس عدم القدرة على التعامل مع العديد من جوانب الموقف في نفس الوقت وأن كلا منها تسبب انحراف الرؤية الخاصة بالعالم. (باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005).

وقد يكون أوضح مثال لجمود الفكر افتقاده لقابلية الانعكاس أو القلب، والتي يسميها بياجيه "**بالمعكوسية**" بمعنى أن كل عملية يمكن عكسها أو إرجاعها إلى أصلها دون حدوث أي تغيير.(محمد عماد الدين إسماعيل، 1986). فعلى سبيل المثال لا يمكن للطفل إرجاع السائل المسكوب إلى إنائه الأصلي بصورة عقلية.(باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005).

☜ **التفكير الحدسي:**

ويخلص بياجيه من جميع تلك الظواهر إلى أن الطفل في هذه المرحلة لا تكون قد نمت لديه بعد الأبنية المعرفية، التي تمكنه من أن يأخذ في الاعتبار "ذهنيا"، جميع العلاقات المتضمنة في الموقف (الارتفاع والسعة والمعكوسية مثلا). إنه إذا فعل ذلك فإنه يكون قد " تحرر من التركيز" ولكنه لا يفعل لأن البناء المعرفي للطفل يكون في هذه المرحلة قائما

على أساس من المظهر السطحي (الارتفاع وحده أو السعة وحدها) فالطفل في هذه المرحلة يعتمد في تفكيره بشكل أكبر على حواسه، وتخيله أكثر من أي شيء آخر. وهذا النوع من التفكير هو ما يسميه بياجيه بالتفكير الحدسي. وهو ذلك الذي يخمن فيه الطفل الحل بناء على ما تظهره له حواسه. وليس قبل أن يصل الطفل إلى سن السادسة أو السابعة يصبح في إمكانه أن يكون أنساقا من العلاقات يقيم عليها تفكيره. إن تفكيره عندئذ يكون تفكيرا منطقيا وليس حدسيا. ذلك أن تكوين مثل هذه الأنساق من العلاقات هو عملية عقلية لا قبل لطفلنا هذا بها، وإنما هي الخاصية المميزة لطفل المرحلة التالية. **(محمد عماد الدين إسماعيل، 1986)**

☜ **المعرفة الاجتماعية المحدودة:**

يرى بياجيه أن نظريته تنطبق على الأشياء والأحداث الاجتماعية كما تنطبق على الأشياء المادية أو البدنية. وقد رأينا أوجه التشابه بين المجالات الاجتماعية والبدنية في العجز (عن القيام بالدور والاتصال) الناتج عن عمليات التمركز حول الذات والخلط بين الأحداث الطبيعية والإنسانية. بالإضافة إلى ذلك قام بياجيه . تحديدا . بتحليل الفكر الاجتماعي بناءا على الأحكام الأخلاقية. فالطفل يحكم على خطأ فعله وفقا للمتغيرات الداخلية مثل مقاصد الشخص وإرادته. ولذا فالطفل الذي يكسر خمسة عشر كوبا عند مساعدته لأمه في إعداد المائدة يعد أكثر خطأ ممن يكسر كوبا واحدا في محاولته لسرقة الكعك من المطبخ. **(باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005)**

2- مرحلة العمليات المحسوسة: (7 . 11) سنة

سميت هذه المرحلة بمرحلة السببية البدائية، لأن الطفل يستطيع أن يعطي الجوانب الصحيحة، ولكن لا يستطيع أن يقدم تفسيرا منطقيا لجوابه. ويستطيع أن يستخلص من خبراته أحكاما عامة، ولكن لا يستطيع تفسير حدوث شيء ما.

ولأن تفكير الطفل ومعتقداته تعتمد على ما يحسه ويراه أنه هو الصحيح وليس اعتمادا على الأفكار المنطقية. فان استجابات الطفل تعتمد على قدرته على تخيل الشيء وليس على تطبيقه لقواعد وعمليات المنطق. **(يوسف القطامي، فدوى ثابت، 2009)**.

إذن هذه المرحلة تحدد بداية عملية التفكير العملي، ويستطيع طفل هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي، إلا أنها مرتبطة على نحو وثيق

بالموضوعات والأفعال المادية الملموسة، أو بالخبرات الماضية التي يمكن استرجاعها والعمل طبقا لها. والطفل في هذه المرحلة غير قادر على التعامل مع المواد المجردة مثل الافتراضات والاستنتاجات. وفيما يلي خصائص فكر الطفل في هذه المرحلة:

- ✓ يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة، وتتطور عمليات التفكير في أكثر من بعد واحد.
- ✓ يتطور مفهوم البقاء، كتلة ووزنا وحجما، ويتطور مفهوم الانعكاسية وعمليات الترتيب والتصنيف، وبالتالي يستوعب المفاهيم والفرضيات البسيطة مثل " النباتات الأطول لأنها أعطيت سمادا أكثر".
- ✓ فشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية. **(جودت بني جابر وآخرون، 2002)**
- ✓ خروج الطفل من التمركز بفضل النضج الاجتماعي والنفسي والعصبي لكنه يبقى الفكر مرتبطا بالواقع ومرتكزا على الإدراك الحسي، والنضج العصبي يسمح بالتركيز الفكري والانتباه والانضباط. **(بدرة معتصم ميموني، مصطفى ميموني، 2010)**
- ✓ يتغلب الأطفال في هذه المرحلة على معوقات كثيرة من خلال تفكيرهم المنطقي فيما يتعلق بالعالم الاجتماعي. فهم يتميزون بقلة التمركز حول الذات ولكنهم أحيانا ما يجدون صعوبات في أخذ الأدوار والاتصال بالآخرين. وهم على وعي كذلك بالعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة، وفي جماعة الأصدقاء، وفي المجتمع كله. وبالإضافة إلى ذلك يبدأ الأطفال في تصنيف هوياتهم الاجتماعية المتنوعة.

1- 3- ميكانيزمات النمو:

يشير بياجيه إلى أنه ليس من الهم فقط وصف المراحل المعرفية ولكن تفسير كيفية نمو الأطفال خلال تلك المراحل، وبذلك وضح بياجيه العمليات التي تتحكم في نمو تفكير الطفل والتي تتمثل فيما يلي:

❖ **التنظيم المعرفي:**

وهو ميل الفكر لأن يتكون من أنظمة تتحدد مكوناتها لتكون وحدة كلية. وهذه الأنظمة تكون بدورها مرتبة وهناك علاقات متبادلة بين الأنشطة المعرفية. والعقل ليس مستودعا للحقائق ولكنه صورة واضحة عن العالم، وتزداد هذه الرؤية **(الصورة)** في الوضوح والتداخل

بنمو الطفل، والنمو خلال المراحل المختلفة يتضمن تغيرات في طبيعة التنظيم المعرفي. **(باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005)**

❖ **التكيف المعرفي:**

التكيف هو نزعة العضوية إلى موائمة نفسها مع البيئة التي تعيش فيها، وتكيف العضوية مفهوم لدى علماء الأحياء منذ أكثر من مئة سنة ولكن الإسهام الحقيقي لبياجيه يتمثل في وصف طبيعة التكيف وفي تجزئته إلى:

أ- **التمثل أو الاستيعاب**

ب-المواءمة

وهما عمليتان ديناميكيتان متفاعلتان للتكيف.

☜ **التمثل أو الاستيعاب:**

عبارة عن الطريقة العقلية التي بواسطتها يقوم الفرد بدمج الأمور الإدراكية الجديدة أو الأحداث المثيرة في المخططات العقلية الموجودة عنده، وهو عملية تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي الذي يمتلكه الفرد ودمجها في هذا التنظيم، فالتمثل بهذا المعنى هو تكييف للواقع الخارجي مع البيئة المعرفية القائمة عند الفرد.

☜ **المواءمة:**

وهي نزعة الكائن إلى تعديل وتغيير في بناه العقلية وأنماطه المعرفية السائدة **(الاستراتيجيات المختزنة)** لكي يتكيف لمطالب البيئة الخارجية بمعنى أنه يتم تكييف النمط المعرفي للفرد ليتلاءم مع عناصر البيئة الخارجية.

☒ **مثال على التمثل والمواءمة:**

الأم التي سبقت وأن علمت ابنها كلمة عصفور فإنه يقول عصفور عندما يرى أي شيء يطير كالفراشة مثلا وبذلك نقول أنه تمثل الفراشة، أي غير من خصائصها لتناسب الصورة الموجودة لديه. أما إن صححت له أمه الفكرة **(هذه فراشة وليست عصفور)** يتولد لديه معنى جديد **(ليس كل ما يطير عصفور)**، أي أنه يبدأ بتغيير المعاني الداخلية لديه لتتناسب مع المثيرات الجديدة التي يتعرض لها وهذه العملية تسمى المواءمة.

❖ **الاتزان المعرفي:**

هو عملية تنظيم داخلية يرتبط بمفهوم التكيف عند الفرد، ونعني به العملية التي تحفظ التوازن بين التمثل والمواءمة أثناء تفاعلهما معا.

يعتبر النمو المعرفي في نظر بياجيه عبارة عن سلسلة من عمليات اختلال واستعادة التوازن في أثناء التفاعل مع البيئة وذلك باستخدام عمليتي التمثل والمواءمة بصورة متكاملة. ويحدث اختلال التوازن عند الفرد عندما لا تسعفه بناه العقلية بادراك البيئة بشكل واضح مما يؤدي إلى عملية المواءمة التي تحدث التغيير والتطوير في البنى العقلية السائدة لتمكين الفرد من إدراك البيئة وعناصرها الجديدة. ويتم ذلك باكتساب وتعلم بنى عقلية تساعد الكائن على استعادة التوازن. ويحتفظ الكائن بهذا التوازن إلى أن يواجه مواقف جديدة أخرى فيختل توازنه من جديد ويعمل على استعادته من جديد وهكذا يتعلم ويرقى من مرحلة نمائية إلى أخرى. **(جودت بني جابر وآخرون، 2002)**

2- نظرية التحليل النفسي الفرويدي (النمو النفسي الجنسي):

يعتبر **فرويد Freud** الطبيب النمساوي هو المؤسس الحقيقي لهذه النظرية، وفيما بعد قام العديد من أتباعه أمثال **ايركسون وآدلر ويونغ**... بدور كبير في تطوير النظرية من خلال تركيزهم على البعد الاجتماعي، في حين أن **فرويد Freud** ركز على البعد البيولوجي في فهم الشخصية، إذ لم تكن هذه النظرية في أصلها نظرية في علم نفس النمو، وإنما هي نظرية في الشخصية، ولكن لها تطبيقاتها في ميادين علم النفس عامة وعلم نفس النمو خاصة. **(علي فالح الهنداوي، 2002)**. وفيما يلي عرض لأهم الأفكار التي تتناولها النظرية:

2-1- الأفكار الرئيسية التي تناولها نظرية التحليل النفسي الفرويدي:

- ✓ يصف **فرويد** نظريته بأنها " نوع من الاختصار للطاقة العصبية " ويعبر عن تلك الطاقة عموما بالطاقة النفسية. والطاقة النفسية حالها كحال الطاقة البدنية أو الكهربائية أو الحركية، تتحول وتنفصل وتوزع لأداء العمل النفسي فمثلا تحول إلى قلق أو إلى شكل مادي كالشلل أو إلى فكر معين كالهواجس...، ومبدأ السعادة يشير إلى إتاحة الفرصة لتفريغ هذه الطاقة بسرعة ودون تأخر. **(باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005)**
- ✓ يشير **فرويد** إلى أن الطاقة النفسية ترتبط بالغريزة الجنسية فيما يعرف **بالليبيدو** أو **الطاقة الجنسية**. **(محمد السيد عبد الرحمن، 2001)**. والغرائز يقسمها **فرويد** إلى غرائز الحياة

(الجنس...) وغرائز الموت (العدوان، الموت، الكراهية، العزلة...). (**محمد عودة الريماوي،2008**).

- ✓ تتضمن الغرائز إثارة بعض مناطق الجسم تحث العقل وتخلق ما يسمى بـ " الحاجة"، وإن هدف الدافع الجنسي . أو أي غريزة . هو إزالة تلك " الحاجة" ونفاذ الضغط وتحقيق السعادة. وهذا الهدف المطلق يتحقق من خلال بعض الأهداف المساعدة مثل العثور على الطاقة واستثمارها في أشياء جنسية، إما في صورة شخص حقيقي أو شيء ما أو ما يمثلها. (**باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005**).
- ✓ وصف **فرويد** تركيب النفس البشرية في نموذج طوبوغرافي من الشعور، ما قبل الشعور، واللاشعور.(**محمد السيد عبد الرحمن، 2001**)، واختص **فرويد** دور اللاشعور بأهمية كبيرة وهو يتكون بصفة أساسية من الأفكار والمشاعر التي تم كبتها. (**باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005**). والقوى والدوافع التي لم تنسجم مع الشخصية الشعورية، أما المعلومات التي لا تدرك في لحظة ما. يمكن استدعاؤها وإدراكها بسرعة توصف بأنها تكون في ما قبل الشعور، وما قبل الشعور هذا يكون قريب جدا من الشعور منه إلى اللاشعور لأنه يكون في تطاق سيطرتنا وتحكمنا. (**محمد السيد عبد الرحمن، 2001**). أما الشعور فهو الإدراك الشعوري في لحظة ما، وهو حالة قصيرة الأجل لأن الأفكار سرعان ما تنتقل بين الشعور وما قبل الشعور.
- ✓ بعد النموذج الطوبوغرافي طور **فرويد** نظريته في نموذج تركيبي حيث أنه لا تؤدي الدوافع إلى السلوك بصورة مباشرة، وإنما هناك شكل بنائي للعقل، حيث أنه يوجد ثلاث منظمات رئيسية تتوسط مكانا بين الدوافع والسلوك وهي: "**الهو**" مكان تواجد الدوافع الفطرية، "**الأنا**" أداة التوافق مع الواقع، "**الأنا الأعلى**": المناظر للضمير.(**باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005**).

ويتكون "**الأنا**" و "**الأنا الأعلى**" مع النمو في حين يولد الطفل ولديه نظام "**الهو**". ومع هذا التكوين تنتظم الطاقة الغريزية وتنضبط. (**محمد عودة الريماوي، 2008**). كما وتتضمن هذه الأنظمة العقلية نظاما مغلقا للطاقة يتم فيه توزيع جزء من الطاقة على الثلاثة أجزاء، ويؤدي اكتساب الطاقة في أحد الأجزاء إلى تقوية هذا الجزء وفي الوقت نفسه إلى إضعاف باقي الأجزاء. (**باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005**).

- ✓ إن لكل السلوكيات الطبيعية والشاذة أصولها في الماضي حيث تكوين الشكل الأساسي للشخصية. فالتفاعلات الأولية بين دوافع الأطفال والبيئة الاجتماعية تمثل إعدادا للتعلم اللاحق، والتكيف الاجتماعي والتكيف مع القلق.
- ✓ لاحظ **فرويد** أن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى في سلسلة النمو قد يعاق بفعل العديد من العوامل التي تؤدي لاكتساب سمات شخصية غير سوية أهمها التثبيت (تركيز الرغبة الجنسية على شيء ما يتعلق كتعلق الطفل تعلقا مغال فيه بأحد الوالدين) عند مرحلة شبقية معينة، وإعاقة النمو الناتج عن الإحباط أو التدليل أو الصور الأخرى من أخطاء التنشئة. (**محمد السيد عبد الرحمن، 2001**).

2-2- وصف المراحل:

يتضمن النمو حسب **فرويد** أربع مراحل بالإضافة إلى فترة من الكمون. وتعرف كل مرحلة بجزء الجسم الذي تتمركز حوله الدوافع. تتمثل في الفم، الإست، القضيب خلال الخمس سنوات الأولى. تلي ذلك فترة من الكمون في الطفولة المتوسطة وتتبع بالمرحلة التناسلية للمراهقة.

تتضمن كل مرحلة حاجات جديدة يجب أن يتم التعامل معها بواسطة الأنظمة العقلية. والطريقة التي يتم بها إشباع هذه الحاجات (أو عدم إشباعها) تحدد طريقة الإشباع الجنسي وطريقة ارتباط الأطفال بالآخرين ومشاعرهم تجاه أنفسهم، وينمو لدى الأطفال مواقف، ودفاعات وخيالات مميزة. والصراعات الدائمة في كل مرحلة يمكن أن تصحب الأفراد (**إذا لم تحل**) خلال فترة حياتهم.

وفيما يلي وصف لكل من المرحلة القضيبية التي تمتد من 3 إلى 5 سنوات وفترة الكمون المحددة زمنيا من 5 سنوات تقريبا وحتى بداية البلوغ.

☜ **المرحلة القضيبية:**

تشكل حلول الطفل لمشكلاته المرتبطة بالمراحل الفمية والشرجية نموذجا لحل مشكلات التوافق المقبلة، ويستمر هذا النمو في المرحلة القضيبية (**باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005**). وسميت هذه المرحلة بالقضيبية لأن الأعضاء التناسلية تصبح موضع اهتمام الطفل خصوصا عندما يلاحظ الطفل الفروق التشريحية بين الذكور والإناث واختلاف

ملبس الأولاد عن ملبس البنات. فالطفل يبدأ مبكرا باستطلاع أجزاء جسمه متحسسا إياها في دهشة حتى يكتشف أعضاءه التناسلية.(**محمد السيد عبد الرحمن، 2001**).

وتبعا لرؤية **فرويد** فإن مشاعر السعادة والاضطراب تتمركز حول المنطقة التناسلية، حيث تسبب الإثارة في هذه المنطقة توترات للطفل وتنتج مشاعر السعادة بإزالة التوترات. كما أن المشكلة في هذه المرحلة تتمثل في توجيه الإثارة الجنسية نحو الأب من الجنس الآخر. ويعرف هذا الموقف لدى الأولاد بعقدة **أوديب** وعند الفتيات بعقدة **الكترا**، ويمكن توضيحهما كما يلي: (**باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون ،2005**).

☒ عقدة أوديب:

تعد عقدة أوديب من أكثر آراء **فرويد** التي ثار حولها الجدل، فيبني تصوره عن العلاقة بين الطفل وأمه على أسطورة يونانية قديمة هي أسطورة الملك أوديب الذي قتل أباه عن جهل وتزوج أمه. .(**محمد السيد عبد الرحمن، 2001**).

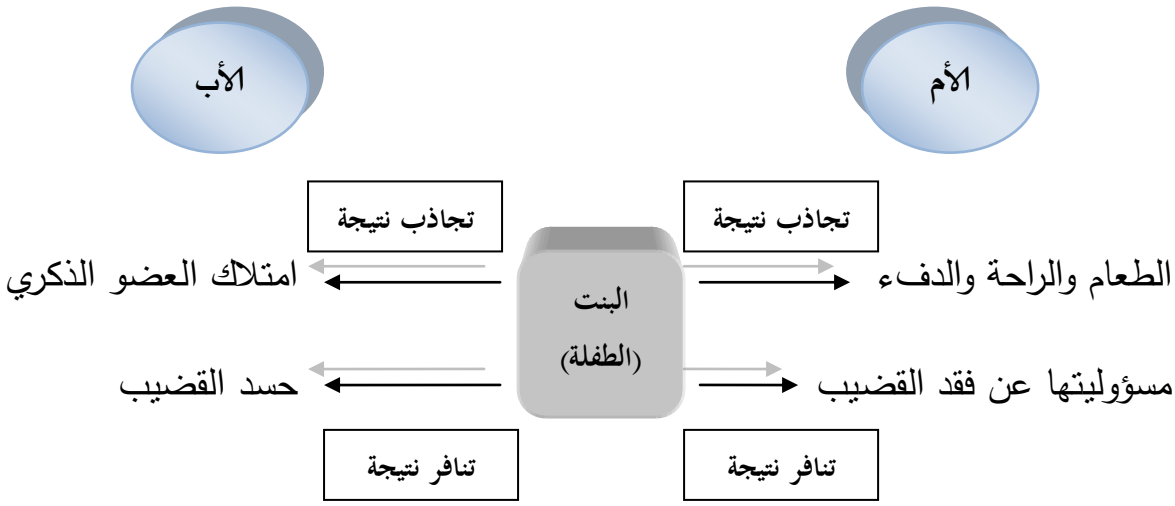
وقد ركز **فرويد** على نمو الأولاد بقدر أكبر من الفتيات في المرحلة القضيبية لأنه يؤمن بأن الصراع يكون أكثر شدة لدى الأولاد، حيث تكون لدى الولد الصغير رغبات تجاه أمه(**باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005**). ويحاول أن يحل محل أبيه، وبذلك يصب غضبه وحقده على والده الأكثر منه قوة والذي ينافسه حب الأم. وعندما يصل الصبي إلى درجة من الوعي تمكنه من إدراك الفروق التشريحية بين الجنسين، حيث يستنتج أن الإناث لديهن عضو ذكري (**البظر**) ولكنه ضامر، ويفسر ذلك بأنه تم بتر هذا العضو كعقاب لهن، ويبدأ الشعور بالخوف من أن يكون هذا نفس مصير عضوه الذكري إذا أصر على رغباته الأوديبية. وهذا ما يعرف **بقلق الخصاء**. .(**محمد السيد عبد الرحمن، 2001**).

وتتمثل أهم نتائج عقدة أوديب في أن الطفل يبدأ في التعرف على والده، فتنمو لدى الطفل عاطفة قوية تربطه بالوالد فيكافح لأجل أن يكون مثله ويتقمصه في مبادئه وقيمه واهتماماته واتجاهاته. ويمثل هذا التعارف جزءا كبيرا من التنشئة الاجتماعية وحلا منطقيا لحاجات الأنا والهو. وعلى وجه الخصوص ينتج عن هذا التعارف نمو الأنا الأعلى والسلوكيات الملائمة لجنس الطفل. وتزيد الأنا العليا من تحكم الطفل في نفسه وتوافقه تجاه أخلاق والديه وزيادة من نضجه النفسي.

☒ عقدة الكترا:

أكد **فرويد** أن الفتيات . في مقارنة بالأولاد . يواجهن صراعا أقل في شدته أثناء المرحلة القضيبية (باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، **2005**). وافترض أن الفتاة تحمل الاتجاهات المزدوجة (**الغيرة، الحب**) لكلا الوالدين، فعندما تكتشف أنها لا تمتلك قضيبا يسبب لها هذا شعورا قويا بالغيرة والدونية، وهو ما يعرف بحسد القضيب أي حسد الذكر على عضوه الذكري الذي تفتقده. والبنت تعتبر أمها هي المسئولة عن فقدها لهذا العضو (**من خلال ولادتها ناقصة أو دون العضو الذكري**). وبذلك تتكون لدى الفتاة مشاعر مزدوجة؛ رفض الأم، وجاذبية للأب مع حسد للقضيب.

وتبقى الفتاة حسب **فرويد** معلقة بين الأم والأب مع شعور سلبي وإيجابي لكل منهما لم يحل، حيث تترك البنت هذه المرحلة ولديها صراع إقدام إحجام مزدوج يمكن وصفه كما يلي:



شكل رقم (8): شكل يوضح عقدة إلكترا لدى الفتاة

وتتمثل أهم نتائج عقدة إلكترا في:

- استمرار هذه العقدة، وطبقا لرأي **فرويد** فإن التخلص منها يكون من خلال إنجاب طفل ذكر (**وبذلك تحصل على القضيب**)، مما يفسر دوافع الأمومة التي لا تتحقق إلا بالزواج.(محمد السيد عبد الرحمن، **2001**).

- لأن عملية الخصي غير ممكنة تشعر البنت بخوف أقل من أمها مما يشعر به الولد تجاه والده. وحيث أن نسبة القلق قليلة تقل نسبة الكبت لذا فإن معرفة البنت بأمها تكون أضعف من معرفة الولد بوالده، واستنتج **فرويد** أن الضمير لدى البنات أضعف منه لدى الأولاد(**باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005**).

☜ **فترة الكمون:**

تعد فترة الكمون على غرار مراحل النمو النفس . جنسي الأخرى، ففي هذه الفترة تحدث عملية تدعيم وتثبيت للسمات والمهارات التي اكتسبت في المراحل السابقة من جانب وتأهب واستعداد لدخول المرحلة اللاحقة من جانب آخر بما تحمله من تغير في الحاجات والرغبات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، وأهم ما يميز هذه المرحلة في رأي **فرويد** هو اختفاء الدوافع الجنسية الطفولية، وتخمد الثورة الأوديبية، ويتحول النشاط الجنسي إلى أشكال أخرى من التعاطف والتوحد، كالتعلم وممارسة الأنشطة الرياضية وأنشطة جماعات الأقران، وتفتقد الذكريات الجنسية في مرحلة الطفولة المبكرة، ويكون رد الفعل واضحا عندما يقاوم الطفل بازدراء اللعب مع أعضاء الجنس المخالف، ويفضل اختيار زملاء اللعب من نفس الجنس كصورة مقنعة للذة ذاتية، حيث تحدث إزاحة لاشعورية من ذاته إلى الآخرين. (**محمد السيد عبد الرحمن، 2001**).

3– نظريات ارتقاء العلاقة بالأقران:

لقد عني العديد من العلماء والباحثين بمحاولة تفسير الأسس النفسية التي توجه نمو الشخص منذ الميلاد وحتى مراحل متقدمة من حياته، ويهمنا أن نلقي الضوء على الإستبصارات التي قدمها البعض منهم، نظرا لأهميتها في فهم التغيرات النمائية في خصائص العلاقات الاجتماعية مع الأقران.

3–1– نظرية سويف:

يرى سويف أن الشخص ينمو وفق مرحلتين مهمتين وهما: المرحلة التي تمتد من الرابعة إلى بدء المراهقة، ثم مرحلة المراهقة، وستكتفي الباحثة بعرض المرحلة الأولى فقط لارتباطها بالمرحلة العمرية المتناولة في الدراسة:

☜ **الطفل من بداية الرابعة إلى بدء المراهقة:**

تشهد هذه المرحلة عدة تغيرات نمائية نلخصها على النحو التالي:

1- بزوغ قدرة الطفل على عقد علاقات مع الأطفال الغرباء المماثلين له في العمر، وتكشف هذه القدرة عن نفسها من خلال تكوين جماعات اللعب مع الأقران، حيث يلاحظ أن الطفل قبل أواخر السنة الثالثة لا يستطيع أن يعقد علاقة تعاون أو تنافس مع طفل آخر، أما اتصالاته بهم فلا تتعدى كونها ضربا من اللعب الانفرادي بجوارهم وهي اتصالات عابرة وسطحية.

2- تزايد استقلال الطفل عن الراشدين مع عودة ثقته فيهم، وتبدو تلك الثقة في قبول لتوجيهاتهم، ومحاولة إرضائهم، كما تبدو أيضا في ظاهرة عبادة الأبطال التي تبدأ في نحو الثامنة، ويكون الأب أو المدرس هو المثل الأعلى في خيال الطفل.

3- زيادة اعتماد الطفل على النشاط اللغوي، ويظهر ذلك من خلال كثرة الأسئلة الموجهة منه إلى الراشدين، ومحاولته حل الخلاف مع الأصدقاء عن طريق الكلام، كما يزيد الاعتماد على الكلام في نشاطات جماعات اللعب.

أما عن ديناميات هذا النمو فقد فسرها في ضوء التغير في قطبي الفردية والاجتماعية. وقد أبرز من التغيرات الدالة على نمو قطب الفردية في السنتين الرابعة والخامسة على وجه الخصوص مايلي: نمو القدرات التخيلية، وزيادة إدراك الطفل للواقع الفيزيقي والاجتماعي، ونمو القدرة على ضبط وتوجيه ونقد الذات، وزيادة التآزر الحركي مما يمكن الطفل من أداء أكثر من عمل في الوقت نفسه، مع صلابة الذات والتي تبدو في استطاعة الطفل الانفصال عن أمه دون أن يكابد مشقة شديدة.

وعندما ينتقل سويف إلى شرح ديناميات نمو قطب الاجتماعية وما يتضمنه من شعور بالآخرين ومشاركتهم يعتمد على بعض الدراسات الواقعية لجماعات الأطفال في فترتين زمنيتين، وهما: من السنة الرابعة وحتى الثامنة، ثم تجمعات الأطفال بعد السابعة أو الثامنة وحتى بدء المراهقة.(أسامة سعد أبو سريع، 1993).

3-2- نظرية اركسون للنمو النفسي الاجتماعي:

يعتبر **إريك اركسون Erik Erikson (1902 . 1994)** من بين الباحثين الذين قاموا بتنقيح وتوسيع وإعادة تنظيم رؤية فرويد حيث ابتعد بقدر كبير عن طريقته البيولوجية وركز على التأثير السريع للمجتمع على عملية النمو. كما أن زيادة الاهتمام نحو "**الأنا**" والنواحي

الاجتماعية في مجال علم نفس النمو بصورة كبيرة كان نتيجة جهود Erik Erikson والذي هو محل اهتمامنا الآن:

✧ **الأفكار الرئيسية التي تناولها اركسون في نظريته:**

✓ التأكيد على العمليات العقلانية أو عمليات الأنا حيث يعتبر الأنا أكثر من وسط بين الهو والأنا الأعلى، وهو القوة الفاعلة الإيجابية في تطور شخصية الفرد ومهمته الأولى تتمثل في الإحساس بالهوية.(**محمد عودة الريماوي، 2008**). ويعرف اركسون هوية الأنا " بأنها إدراك الحقيقة بأن هناك تماثلا ذاتيا واستمرارية في طرق الأنا التكاملية، وفي نمط الفردية الشخصية، وإن هذا النمط يتوافق مع التماثل والاستمرارية للمعنى الشخصي كما يدركه الآخرون الذين يمثلون أهمية في الوسط الاجتماعي لهذا الفرد". (**محمد السيد عبد الرحمن، 2001**).

إذن حسب هذا التعريف فالهوية هي حالة داخلية تتضمن أربعة جوانب رئيسية هي:

- **الفردية:** أي الإدراك الواعي بالاستقلالية والفردية وتحقيق هوية مستقلة واضحة.
- **التكامل وتوفيق المتناقضات:** أي الإحساس بالكمال الداخلي واللاانقسامية وهو ما ينتج من العمليات اللاشعورية للأنا.
- **التماثل والاستمرارية:** أي الإحساس بالاتساق مع النفس والاستمرارية بين ما هو ماض وما يتوقع أن يحدث في المستقبل، والشعور بأن حياة الفرد ملائمة له وأنه منقاد في اتجاه ذا معنى.
- **التماسك الاجتماعي:** أي الإحساس الداخلي بالتمسك بالمثاليات والقيم التي يؤمن بها بعض الجماعات، والشعور بالتدعيم الاجتماعي والصدق والإحساس بكون الفرد ذا معنى للآخرين وأنه قريب لإدراكهم وتوقعاتهم وعند حسن ظن الآخرين.(**محمد السيد عبد الرحمن، 2001**).

✓ كل طفل يعد دورة حياة ضمن مجتمع مليء بالدورات الحياتية بمعنى أن الطفل يحاط بمجتمع من الآخرين الذين يمرون . مثله . بمراحل مختلفة.

✓ يوجد توافق بين الطفل والثقافة، فبينما تقوم الثقافة . عبر الأجيال المتعددة . بالتكيف لدى حاجات الطفل، فالطفل ذاته يكيف نفسه وفقا لهذه الثقافة.(**باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005**).

- ✓ يرى **اركسون Erikson** أن هناك خصائص للشخصية السليمة المتوافقة هي:

أولا: السيطرة الفعالة الايجابية على البيئة. أو ما يسمى بخاصية السيادة التي تمثل وظائف الأنا وتعتمد على التوقعات والتدعيم من قبل المجتمع. **(محمد السيد عبد الرحمن، 2001)**

ثانيا: إظهار قدر من وحدة الشخصية.

ثالثا: القدرة على إدراك الذات والعالم إدراكا صحيحا.**(صالح حسن الداهري، 2008)**

- ✓ حدد **اركسون Erikson** ثلاث متغيرات أساسية تؤثر في عملية النمو هي:

أولا: القوانين الداخلية للنمو: وتتمثل في العمليات البيولوجية.

ثانيا: التأثير الثقافي: الذي يحدد المعدل المطلوب من النمو وينحاز إلى بعض مظاهر النمو على حساب البعض الآخر.

ثالثا: الفروق الفردية في النمو: أي الاستجابة الفطرية التي تميز كل فرد عن غيره وأسلوبه المميز في النمو كاستجابة لمطالب بيئته. **(محمد السيد عبد الرحمن، 2001)**

- ✓ يعتبر النمو النفسي الاجتماعي نسبيا من الناحية الثقافية بطريقتين:

أولا: رغم أن الأطفال من مختلف الثقافات يمرون بنفس سلسلة المراحل فكل ثقافة أسلوبها الفطري في توجيه وتنمية سلوك الطفل في كل سن.

ثانيا: هناك نسبة من التغير الثقافي على مر العصور، فعوامل الحضارة والصناعة والمدينة والهجرة...تسببت في حدوث تغيرات لما ينبغي أن يتعلمه الأطفال حتى تنمو شخصياتهم بصورة سوية تتفق مع العصر الذي يعيشون فيه.

- ✓ يسير النمو النفسي . الاجتماعي وفقا للمبدأ الجيني المأخوذ من "**نمو الجنين**" **(باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005)**، حيث يتوالى ظهور أعضاء معينة من الجسم في أوقات محددة، ثم يتكون الطفل كاملا في النهاية. وبالطريقة نفسها، تنمو الشخصية فيسير نموها حسب مخطط النمو؛ حيث تنمو مكوناتها في تتابع و مراحل لتتكون في النهاية الشخصية ككل. وفي نمو الشخصية يتتابع نمو مكوناتها في ثمان مراحل من الطفولة إلى الشيخوخة، وكل مرحلة تعتبر بمثابة نقطة تحول، تتضمن أزمة نفسية اجتماعية. **(كريمان بدير ، 2010)**

فكلا من النضج وحاجات المجتمع يؤديان إلى خلق ثمان مشكلات أو أزمات ينبغي للطفل أن يواجهها ويحلها. وفيما يلي وصف لمرحلتين فقط من بين دورة الحياة المشكلة من ثمان مراحل. وتذكر الباحثة مجددا أن الاكتفاء بمرحلتين فقط يعود للمراحل العمرية المتناولة في الدراسة:

✧ **وصف المراحل:** تتميز مراحل النمو في نظرية اركسون بما يلي:

1 - تصف القضايا العامة في كل فترة أو مرحلة نمائية

2 - تشير إلى صراعات مختلفة أو متباينة وصفيا.

3 - تظهر في تتابع غير متباين وغير متعارض.

4 - تكون عامة ثقافيا وحضاريا.

وتشغل مرحلة الطفولة المراحل الأربعة الأولى، بينما تشغل المراحل الأخرى بقية عمر الإنسان.(**محمد السيد عبد الرحمن، 2001**)، وفيما يلي وصفا مفصلا لمرحلتين مهمتين من بين ثمان مراحل:

☜ **مرحلة المبادأة مقابل الخوف والتردد (4 . 5) سنوات:**

إن ما انتهى إليه مسار نمو الطفل في المرحلة السابقة " مرحلة الاستقلالية في مقابل الشعور بالخجل والشك"، تقرر اتجاه مساره في المرحلة الحالية. **(علي فالح الهنداوي، 2002)**. فإن طور مشاعر الاستقلالية مما يدفع به إلى الشعور بالنجاح والتأثير والقوة والفعالية، وتكون الوسيلة النفسية الاجتماعية المتبعة في هذه المرحلة هي المبادأة والتي تتم عن طريق التقدم في وسائل الحركة والبراعة البدنية واللغوية والمعرفية والتخيل الإبداعي. **(باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005)**.

والطفل من خلال إحساسه بالمبادأة يضع خططا وأهدافا يثابر في سبيل الوصول إليها وتحقيقها. ويمكن للطفل الآن أن يتعلم تغيير الدافع الجنسي المهدد إلى أهداف مقبولة مثل اللعب، فاللعب يشغل تفكير الطفل وتخطيطه ويصبح المحاولة التي يعبر من خلالها من بر الفشل إلى بر النجاح.(**محمد السيد عبد الرحمن ، 2001**). حيث يتم فيه تدبر أسباب قلقه إلى الحد الذي يكون الطفل فيه قادرا على التخلي عن رغباته الأوديبية، ويحقق الراحة من خلال قهر الشعور بالذنب. إذن فالتحول من عقدة الذنب والصراعات الوالدية إلى إنجازات أخرى تسهم في تحديد شعوره بالمبادأة، مما ينتج عنه تكيف الأنا واكتساب الصفات الحميدة مثل

الشجاعة وتتبع الأهداف القيمة التي يمكن أن تغرس فيه والتخلص من الخوف من العقاب. أما الشعور بالذنب فيكون نتيجة لعقاب الضمير القاسي على التخيلات الجنسية والأفكار اللاأخلاقية. **(باتريشياه – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005)**. فمن وجهة نظر اركسون فإن تخليق الأنا الأعلى يمثل أحد المآسي الكبيرة في حياة الإنسان، فعلى الرغم من أن الأنا الأعلى ضروري في اكتساب السلوك الاجتماعي إلا أنه يعوق المبادأة الجريئة التي يقابل بها حياته في المرحلة الأوديبية.

ويرى **هيجل وزيجلر Hegel and Ziegler (1981)** أن استجابة الوالدين لأنشطة الطفل تؤثر على إحساس الطفل بالمبادأة أو الإثم. فالأطفال الذين يجدون تشجيعا على المبادأة وتعزيزا لها يكونوا أقرب لهذه السمة، كما يتيسر نمو المبادأة حينما يعترف الوالدان بحب أبنائهم للاستطلاع ولا يسخرون أو يقمعون أنشطتهم التخيلية. فالنمو الناجح في هذه المرحلة تجعل سلوك الطفل موجها نحو هدف. أما الإحساس بالإثم فقد ينشأ عندما لا يتيح الآباء لأطفالهم الفرصة لإتمام المهام الخاصة بهم معتمدين على ذاتهم في هذا السياق. كما ينمو هذا الإحساس إذا بالغ الوالدان في استخدامهما للعقاب لفظيا كان أو جسديا، ويترتب على إحساس الطفل بالإثم إحساسا آخر بعدم القيمة أو الأهمية ويكون أكثر ميلا إلى الاستسلام والإذعان، ويخافون تأكيد ذاتهم ويعيشون على هامش الجماعات ويفتقرون إلى الشجاعة لتحديد أهدافهم ومتابعة تنفيذها.

☜ **مرحلة الإنجاز في مقابل الشعور بالنقص: (6 . سن البلوغ):**

يرى اركسون أن هذه المرحلة هي أكثر المراحل حسما في نمو الأنا. فكما في نظرية **فرويد** فإن هذه المرحلة **لاركسون** هي فترة تهدأ فيها الرغبات الجنسية وتحل خلالها عقدة أوديب، وتصبح الدوافع الجنسية والعدوانية التي أحدثت الأزمات في المراحل السابقة كامنة بصورة مؤقتة. ويمكن وصف هذه المرحلة بأنها مرحلة حب الاستطلاع الشامل والرغبة في التعلم، ومع تسامي الطفل بميوله الغريزية يبحث عن اكتساب المعرفة عن طريق انجاز شيء ذات قيمة. **(محمد السيد عبد الرحمن، 2001)**.

والحدث الهام في هذه المرحلة هو دخول المدرسة حيث يتعرض الأطفال لتكنولوجيا المجتمع: الكتب، وجداول الضرب والفنون والمهارات والخرائط ...، والسنوات التي قضيت في إثبات الثقة والاستقلالية والمبادأة تعد إعدادا للدخول الحيوي في المجتمع التكنولوجي.

(باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005). فالطفل الذي طور مشاعر الثقة، والشعور بالاستقلالية، والقدرة على المبادرة مرشح لأن يحسم أزمة هذه المرحلة لصالح الشعور بالقدرة على الإنجاز سواء في البيت أو المدرسة فيما يكلف به من واجبات مدرسية أو أسرية وما تفرضه عليه جماعة الأقران من مهمات يؤديها ويحرص على أن يكون هذا الأداء جيدا وبالسرعة الممكنة. أما إن اتخذ المسار السلبي بدءا بعدم الثقة، والشعور بالخجل والشك والإحساس بالذنب فإن سنوات المدرسة الست الأولى ترشحه لتطوير مشاعر النقص وعدم القدرة على الإنتاج أو المنافسة مع الأقران. (محمد عودة الريماوي، 2008).

✧ **ميكانيزمات النمو:**

بالرغم من الانتقاد الذي تعرضت له النظرية في مسألة تحديده لميكانيزمات محددة للنمو، إذ أنه لم يقدم أي تفصيل عن كيفية انتقال الطفل من مرحلة إلى أخرى أو عن كيفية حله للأزمة. إلا أنه قد أشار بصفة عامة لما يؤثر على الانتقال دون تحديد أسلوب حدوثه والتي تتمثل حسب وجهة نظره في النضج البدني الذي يحدد الوقت الزمني العام للنمو، تأثير المجتمع والمبادئ الثقافية والوالدين، درجة حل الأزمات وعملية حل الصراع بين القوى المتعارضة.

وقد أضاف **اركسون Erikson** عام **1977** عاملا جديدا للنمو وهو اللعب بمعناه الواسع الذي يتضمن استخدام الخيال في محاولات السيطرة والتكيف مع العالم؛ والتعبير عن العواطف، واستعادة المواقف السابقة، أو تخيل مواقف مستقبلية، وتطوير أنماط جديدة للوجود في المجتمع، وحل المشكلات. (باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005).

3–3– نظرية جيزل Gesell (المنحنى الارتقائي– المعياري):

يصف **مانارينو Mannarino** نظرية **جيزيل Gesell** بأنها من النظريات الرئيسية في مجال ارتقاء العلاقة بالأقران، ورغم أنها قدمت في أوائل الخمسينيات فإن تأثيرها في الدراسات النمائية الحديثة لا يزال قائما شأنها في ذلك شأن نظرية **سوليفان Sullivan**، وفيما يلي نلخص الأفكار الأساسية لتلك النظرية.

توصف نظرية **جيزيل Gesell** بأنها نظرية معيارية بمعنى أن المستوى النمائي لطفل معين يمكن تحديده في ضوء مقارنته بمعايير النمو عند الأقران في عمره، وقد افترض **جيزيل Gesell** أن النمو يتضمن نمطا متدرجا من العمليات تتقدم مع العمر، وتنطوي نظريته

على مفهومين رئيسيين، أولهما **" المزيج المتبادل"** (أسامة سعد أبو سريع،1993)؛ الذي يعتقد **جيزل Gesell** أنه مبدأ ينطبق على مدى واسع من السلوكيات المرتبطة بالنمو الحركي كالزحف والمشي والسلوك البصري والرسم لدى الأطفال...، والطبيعة البشرية بنيت على الثنائية، فلدينا نصفي كرة مخ، ويدين، وعينين، وقدمين..

وبذلك يشير مصطلح المزيج المتبادل إلى العملية التي يصل من خلالها كلا الجانبين بالتدريج إلى تنظيم فعال.(**محمد السيد عبد الرحمن، 2001**).

أما المفهوم الثاني فهو **"الدمج الحلزوني"** ويعني أن الأنماط النمائية المبكرة تعود إلى الظهور في المراحل النمائية التالية ولكن بمستويات أعلى من التنظيم.

وطبقا لنظرية **جيزيل Gesell** يمضي نمو العلاقة بالأقران في مسار تطوري شأنه في ذلك شأن كل أشكال السلوك. ويمر هذا النمو بفترات من التوازن وأخرى من عدم التوازن، حيث يتأرجح الطفل بين علاقات غير مستقرة مع عديد من الأقران، وبين الارتباط الحميم والمركز مع طفل مقرب.

وقد تطابقت مشاهدات **جيزيل Gesell** الواقعية مع تصوراته إلى حد بعيد، فقد لاحظ أن الأطفال في سن الثالثة يفضلون الارتباط برفيق واحد، وغالبا ما يكون من الجنس الآخر، أما في سن الرابعة فيميل الأطفال إلى اختيار صديق من الجنس نفسه، وتتميز صداقات هذا العمر بالعراك أحيانا والتعاون في أحيان أخرى، وسرعان ما تنفض أثناء اللعب بسبب تمركز الأطفال حول ذواتهم، وفي سن السادسة يستمتع الأطفال باكتساب الأصدقاء وبقضاء الوقت معهم، غير أن صداقاتهم سريعة الانقطاع شأنها شأن صداقات مرحلة ما قبل المدرسة.

ويشير **جيزيل Gesell** إلى أن الصداقة الثنائية تظهر في عمر الثامنة أو التاسعة، وتتسم علاقات هذا العمر بمزيد من الاستقرار، ومقاومة التفكك، ويغلب عليها طابع التبادل، ويفسر **جيزيل Gesell** تلك المظاهر ببلوغ مستوى أعلى من النمو المعرفي.(**أسامة سعد أبو سريع، 1993**)

3–4– نظرية سوليفان Sullivan:

يؤكد **سوليفان Sullivan** أهمية العلاقات الاجتماعية المتبادلة، ويربط بينها وبين التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، وتسمى نظريته **" نظرية العلاقات الشخصية المتبادلة"** وفي إطارها تعرف الشخصية بأنها **" كيان فرضي"** يكشف عن نفسه من خلال العلاقات الشخصية، حيث يرى سوليفان أنه لا جدوى من التركيز على الفرد بمعزل عن الآخرين، إذ يدخل الفرد في

تفاعلات اجتماعية منذ ولادته وفي مختلف مراحل حياته، ولا ينكر سوليفان عامل الوراثة والنضج، ولكنه يعتقد أن العلاقات الاجتماعية هي التي تكفل للفرد إنسانيته، كما أن تأثيرها يمتد حتى يشمل تعديل أداء الفرد لبعض وظائفه الفسيولوجية.

وقد افترض سوليفان أن النمو الاجتماعي يمضي عبر ثلاث مراحل متتالية، تتفاوت خلالها حاجة الأطفال إلى العلاقات الاجتماعية ونكتفي بعرض مرحلتين فقط وهي:

- **مرحلة الطفولة المتوسطة : (من 4إلى 8 سنوات)**: وخلالها يشعر الطفل برغبة في اللعب مع رفيق له، ويقوم التفاعل أثناء تلك المرحلة على أساس الاعتماد على الذات، إذ تتميز الاهتمامات الاجتماعية للأطفال بالتمركز حول الذات، ولذا يغلب التنافس على هذه المرحلة، وإذا بدت مظاهر التعاون أو المجاراة فإنها تنشأ لأغراض ذاتية أيضا حيث يهدف الطفل من خلالها إلى تعزيز مركزه بين أقرانه، ورغم الطابع الذاتي المميز لتلك الفترة فإنها تشهد بوادر نمو الذات، فمن خلال عمليات المواءمة الاجتماعية يبدأ الطفل في إدراك الفروق بينه وبين الآخرين.
- **مرحلة ما قبل المراهقة: (من 8–11 سنة)**: ويطلق عليها مرحلة الصداقة الوثيقة، وتتميز بحاجة الطفل إلى تكوين علاقات متبادلة تفيض بالمودة مع صديق من الجنس نفسه، وترتبط الحاجة إلى الصداقة الوثيقة بمظهرين في غاية الأهمية حسب تقدير سوليفان وهما:

1- **تقدير الذات**: إذ يؤدي التفاعل المتبادل والصريح إلى شعور الطفل بأن أفكاره تتطابق مع أفكار الآخرين ومن خلال تلك العملية التي يطلق عليها **" التصديق الاجتماعي "** يزيد تقدير الطفل لذاته.

2- **نمو الشعور الإنساني**: من خلال الصداقة الوثيقة تنمو قدرات الشخص على إدراك أفكار ومشاعر الآخرين، ومع تفهم طبيعة الصداقة بوصفها أحد نماذج العلاقات الإنسانية ومن خلال آليات التعميم ينمو شعور الطفل بأهمية حاجات الآخرين بوجه عام مما يدعم لديه المشاعر الإنسانية التي تمس سلوكه فتكتسب تصرفاته طابع الغيرية أو الإيثار. **(أسامة سعد أبو سريع، 1993)**.

4- نظريات الهوية الجندرية:

يقصد بالهوية الجندرية الفروقات النفسية والسلوكية بين الجنسين، وقد تعددت النظريات التفسير كيفية تطور الهوية الجندرية عند الطفل، وستكتفي الباحثة بعرض أهم نظريتين توضح تطور هذه الهوية وفقا لمراحل عمرية محددة.

4-1- نظرية كولنبرغ للنمو المعرفي:

يشير **كولنبرغ Kohlberg** إلى أن تعلم الأطفال للهوية الجندرية لا يعتمد على الكبار كنماذج أمامهم، أو كأشخاص يعاقبون ويكافئون، بل يقوم على أساس تصنيف الطفل لنفسه والآخرين على أساس الجنس (ذكر، أنثى)، ومن ثم ينظم الأطفال سلوكاتهم بناء على هذا التصنيف.

ويعتقد **كولنبرغ Kohlberg** أن تطور الهوية الجندرية يسير عبر أربع مراحل هي:

المرحلة الأولى:

وتشمل هذه المرحلة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (1 . 2) سنة، وهؤلاء ليس لديهم معرفة وفهم لجندرهم، من حيث كونه خاصية ثابتة لا تتغير، فهم يشيرون إلى أنفسهم مرة كإناث، ومرة أخرى كذكور.

المرحلة الثانية: مرحلة الهوية الجندرية:

ويقصد بالهوية الجندرية وعي الفرد بنفسه، وبالآخرين، وتصنيفهم كذكور أو إناث، أي أن الفرد على وعي تام بفئة الجندر التي ينتمي إليها. وتبدأ هذه المرحلة مع بداية السنة الثانية من العمر، إذ يتمكن الطفل من تصنيف نفسه كذكر أو أنثى. إلا أن أساس التصنيف يعتمد على الخصائص المادية والجسدية، فإذا ارتدى أحد الأطفال الذكور التنورة، فان جندره سوف يتغير من وجهة نظر طفل هذه المرحلة.

المرحلة الثالثة: استقرار الجندر:

يظهر استقرار الجندر في السنة الرابعة من العمر، ويقصد به إدراك الطفل أن الشخص الذي يعتبر ذكرا أو أنثى في الوقت الحالي كان كذلك في الماضي، وسيبقى كذلك في المستقبل (البنت ستكبر وتكون امرأة، والولد سيكبر ويكون رجل)، أي إن الجندر مستقر مع مرور الزمن، إلا أنه ليس كذلك عبر المواقف، فإذا شارك الطفل في نشاطات لا تنسجم مع

جندره، فان جندره سوف يتغير، ومثال ذلك اعتقاد الطفل أنه إذا لعب طفل ذكر بالدمى، فسوف يتحول إلى أنثى.

المرحلة الرابعة: ثبات الجندر:

تبدأ هذه المرحلة في السنة الخامسة من عمر الطفل، ويقصد بثبات الجندر عدم تغير الجندر مع مرور الزمن، ومع تغير النشاطات التي يشارك فيها الفرد، فالجندر لا يتغير بتغير الملابس وممارسة الفرد لنشاطات يعتقد أنها غير مناسبة لجنسه.(**معاوية محمود أبو غزال، 2011**)

4-2- نظرية سكيما الجندر: الاتجاه المعرفي . الاجتماعي:

قامت **ساندرا بم** (**Sandra Bem**) بتطوير نظرية أسمتها نظرية سكيما الجندر، وهي منحى لمعالجة المعلومات في تعلم الجندر تربط بين التعلم الاجتماعي، ومظاهر النمو المعرفي إذ تؤكد على أثر الضغوطات البيئية وأعمال الطفل المعرفية اللتان تعملان معا في تشكيل تطور الدور الجندري. السكيما (تشبه السكيما في نظرية بياجيه)، وهي عبارة عن نمط من السلوك منظم معرفيا يساعد الطفل على تصنيف المعلومات، وسكيما الجندر هي نمط من السلوك منظم معرفيا يساعد الطفل على تصنيف المعلومات، وسكيما الجندر هي نمط من السلوك المتسق مع الجندر. تعتقد **Bem** أن الأطفال ينتبهون إلى أن ثقافتهم تصنف الأفراد إلى ذكور وإناث، ويرتدي كل منهما ملابس مختلفة، ويلعب بألعاب مختلفة، وبعد أن يقوم الطفل بتشكيل السكيمات الجندرية يكيف اتجاهاته وسلوكاته وفقا لهذه السكيمات التي تسود ثقافته، ووفقا لما ينبغي أن يكون عليه الأولاد والبنات. وعندما يتصرف الأفراد بشكل يتناسب مع جندره، فان احترامهم لذواتهم سيزداد، وعندما لا يفعلون ذلك سيشعرون بعدم الكفاية.

ويعد نموذج تأكيد السكيما ونشرها أحد أشكال نظرية سكيما الجندر، إذ ينظر هذا النموذج إلى سكيما الجندر كنمط من الخطة التي تؤسس بناء على الخبرة، وتوجه السلوك. وهذه الخطة تسهل تذكر المعلومات المنسجمة معها، وتعرقل تذكر المعلومات المنحرفة عنها. وهنا لابد للأطفال من المرور بثلاث مراحل في تمثل المعلومات المرتبطة بالجندر وتطبيقها، وهي:

مرحلة جمع المعلومات:

وفيها يتعلم الأطفال المعلومات التي تتطابق مع الخطة، وتشير الدراسات إلى أن الأطفال في عمر أربع سنوات يميلون إلى الدخول في المرحلة الأولى.

مرحلة تأكيد السكيما:

وفيها يلاحظ الأطفال المعلومات، ويتذكرون منها ما يتلاءم مع خططهم. وتشمل أطفال الست السنوات

مرحلة نشر السكيما:

وفيها يكون الأطفال معتادين على الخطة، ولهذا يكونون قادرين على ملاحظة وتذكر المعلومات التي تتعارض مع الخطة. وتشمل أطفال الثمان سنوات. .(معاوية محمود أبو غزال، 2011)

5- نظريات النمو الأخلاقي:

إن الدراسات في مجال الارتقاء الأخلاقي تركزت على أكثر من جانب، فقد اهتمت بداية بالتبرير الذي يقدمه الطفل للقرار الذي يتخذه الآخر ويترتب عليه سلوك أخلاقي. مثال ذلك: وضع الطفل في موقف للغش فماذا يختار ولماذا؟

واهتمت ثانيا بالكيفية التي يتصرف بها الأطفال في مواجهة القواعد الأخلاقية، مثال ذلك: هل الطفل يغش في شتى المواقف؟ وما هي العوامل التي تؤثر في سلوكه هذا؟

أما مجال الاهتمام الثالث فكان نوعية مشاعر الطفل بعد أن يتخذ قرارا أخلاقيا وقد اهتم الباحثون بالقرارات التي تصدر وفقا لها سلوكات غير أخلاقية أكثر من التي تصدر عنها سلوكات أخلاقية، ومثال ذلك: هل يشعر الطفل بالذنب إذا ما غش؟

إذن مجالات الاهتمام في دراسة النمو الأخلاقي للطفل كانت: مجالات التفكير، الفعل، والمشاعر.

وكان بياجيه من العلماء الذين اهتموا بالتفكير الأخلاقي. (محمد عودة الريماوي،1998)، حيث يعتقد أن خبرات الطفل الأولى عن القواعد الاجتماعية تنتقل إليه عبر أعضاء السلطة ذوي الاحترام والنفوذ بالنسبة له وأطلق على هذا النوع الأخلاقيات خارجية المنشأ أي أن الأخلاقيات محكومة بضوابط خارجية، ففي البداية يلتزم الطفل بالنص الحرفي للقانون دون مناقشة لأنه لا يفهم أن القواعد الاجتماعية هي الطريق الذي من خلاله تتم عملية التعاون

والتفاعل الاجتماعي. ولكن بعد أن يفهم الطفل المنطق الذي يقف وراء هذه القواعد يكون قد وصل إلى مستوى آخر من التفكير أو النمو الأخلاقي وصفه بياجيه بالأخلاقيات داخلية المنشأ أو الذاتية (وهي الأخلاقيات التي يلتزم بها الفرد بدون الحاجة إلى رقابة خارجية).(محمد السيد عبد الرحمن، 2001). ومن خلال دراسته للنمو المعرفي للطفل خلص إلى وجود نمطين مختلفين من التفكير الأخلاقي:

- **الواقعية الأخلاقية:**

وتندرج هذه المرحلة ضمن الأخلاق خارجية المنشأ، والتي تظهر لدى الأطفال ابتداء من سن الرابعة إلى السابعة، وهنا يتخذ الطفل ما يترتب على سلوكه معيارا للصح والخطأ وليس القصد من السلوك.مثال ذلك: كسر اثني عشر كأسا بالصدفة هو عمل أسوأ من كسر كأس واحدة في محاولة لسرقة كعكة. كذلك يرى الطفل أن المبادئ الأخلاقية ثابتة وتتمتع بسلطة مطلقة. ويعتقد أن العقاب سيقع فور مخالفة هذه المبادئ.(محمد عودة الريماوي، 1998)

- **الاستقلالية الأخلاقية:**

وتندرج هذه المرحلة ضمن الأخلاقيات داخلية المنشأ حيث تظهر إلا بعد سن العاشرة، وهنا يدرك الطفل أنه من المباح للإنسان تغيير المعايير الاجتماعية، وأن هذه المعايير ليست مقدسة وليست مطلقة، فما هي إلا أدوات يستعملها الإنسان ليحصل على ما يريد بالتعاون مع الآخرين.(محمد السيد عبد الرحمن، 2001)

- الأطفال مابين السابعة والعاشرة يمرون بمرحلة انتقالية بين هذين النوعين من التفكير. (محمد عودة الريماوي، 1998)

أما بالنسبة **لكولنبرغ Kohlberg** فقد ذهب إلى أبعد مما ذهب إليه بياجيه، حيث لم يكن مهتم فيما إن أجاب المفحوص بنعم أو لا على المشكلة الأخلاقية، بقدر ما كان مهتما بالمنطق والسبب الذي يبرر به المفحوص إجابته.(محمد السيد عبد الرحمن، 2001)

وتعتمد استراتيجيات **كولنبرغ Kohlberg** في النمو الخلقي على ما أسماه تكامل الأساس السيكولوجي للنمو الخلقي، وهو الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي. ويتمثل الجانب المعرفي في إصدار الحكم ويتمثل الجانب السلوكي في وضع هذا الحكم موضع التنفيذ ويتمثل الجانب الوجداني في الشعور بالرضا أو الذنب نتيجة لإصدار هذا الحكم وتنفيذه.(صالح حسن الداهري، 2008).

وتتتابع مراحل النمو الأخلاقي في رأي **كولنبرغ Kohlberg** في ستة مراحل تتمايز إلى ثلاث مستويات هي: المستوى قبل التقليدي، والمستوى التقليدي، وما بعد التقليدي (المنظم)، ووفقا لرأي **كولنبرغ وكولبي Kohlberg and Coly (1987)** يمكن اعتبار المستويات الثلاثة بمثابة طرق لربط الذات بالتوقعات الأخلاقية للمجتمع. **(محمد السيد عبد الرحمن، 2001)**.

وسنكتفي بعرض مرحلتين فقط من المستوى الثاني (المستوى التقليدي) المقسم إلى ثلاث مراحل فرعية، كما يلي:

مرحلة التبادلية: (4 6) سنوات:

وتدل كلمة التبادلية على العلاقات المتبادلة بين الأشخاص و مسايرة الأفراد بعضهم بعضا ، ويتحدد معنى الصواب في أن يسلك الفرد حسبما يتوقع الآخرون المهمون في حياته منه ، أو حسبما يتوقع الناس بصفة عامة من طفل مثله يقوم بدور الابن والأخ والصديق.

ويعد وصف الطفل بالطيبة وحسن الخلق من المسائل الأساسية عنده ، ومعناه كما يدركه أن تكون دوافعه طيبة ويظهر اهتماما بالآخرين ، والأسباب التي تؤدي بالطفل إلى السلوك الخلقي في هذه المرحلة تتمثل في حاجته إلى أن يكون (طفلا طيبا) من وجهة نظره ومن وجهة نظر الآخرين ، والحرص على رعاية الآخرين ليحصل على اهتمامهم . كما يعتقد الطفل في هذه المرحلة فيما يمكن أن يسمى(القاعدة الذهبية)، حيث تسود لديه الرغبة في أن يحافظ على القواعد ويرضى السلطة التي تدعم نمط السلوك الطيب فيه .وينظر الطفل إلى الآخرين من منظوره في علاقته بهم . ويكون واعيا بالمشاعر المشتركة وأوجه الاتفاق والتوقعات، وهو يربط بين وجهات النظر المختلفة ويحاول أن يضع نفسه في موقف الآخر، إلا أنه لا يزال عاجزا عن تكوين منظور له نسق أكثر عمومية.(علي راجح بركات، دون سنة)

مرحلة القواعد: (الأصول): (6 . 12) سنة:

أفراد هذه المرحلة نجد لديهم الفكرة والتصور عن وظيفة القوانين بالنسبة للمجتمع ككل، وهو مفهوم يتجاوز قدرات الأطفال الأصغر سنا، كما أن أطفال هذه المرحلة يتحدثون عن الحاجة للنظام وأهمية انجاز كل فرد لواجباته والتزاماته، وأهمية الحيلولة دون حدوث الفوضى والارتباك. **(محمد السيد عبد الرحمن، 2001)**.

خلاصة

قامت الباحثة من خلال هذا الفصل باستعراض النظريات الرئيسية المفسرة لارتقاء الطفل في جوانب مختلفة هي الأكثر أهمية في تحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في: النفسي الاجتماعي، النفس . جنسي، العقلي المعرفي، الأخلاقي، الهوية الجنسية. وتمثلت النظريات التي تم استعراضها حسب كل جانب في:

1- نظرية جون بياجيه **Piaget** للنمو المعرفي التي قامت على تحديد طبيعة المرحلة الفكرية التي يمر بها ارتقاء فكر الطفل، وفقا لطرق منطقية مترابطة ومتناسقة مع بعضها، (**نبيل عبد الهادي، 1999**). وانتقال الطفل من مرحلة لأخرى يحقق حسب بياجيه التوازن بين الإدراك والمعرفة والفهم من ناحية، وما يشاهد ويمر به من خبرات في بيئته، وهذا يعني تكيف الفرد مع بيئته، والعملية التكيفية مع البيئة تتخذ شكلين، هما: التمثل والمواءمة. (**شبل بدران، 2000**).وقد قسم بياجيه نظريته إلى أربع مراحل اكتفت الباحثة بعرض مرحلتين منها فقط المتطابقة مع المرحلة المحددة في الدراسة،وهي: مرحلة ما قبل العمليات ومرحلة العمليات المحسوسة.

2- نظرية التحليل النفسي التي تفسر الشكل النهائي المميز للفرد بأنه نتاج للتفاعل أو التعارض بين قوى غريزية وعوامل اجتماعية وبيئية.(**كريمان بدر، 2010**)، وقد حدد مراحل النمو النفس . جنسي انطلاقا من بروز أهمية أجزاء معينة من الجسم مثل : الفم، الإست، والأعضاء التناسلية. وقد تطرقت الباحثة فقط لكل من المرحلة القضيبية ومرحلة الكمون.

3- نظريات ارتقاء العلاقة بالأقران والتي تفسر بُعد الارتقاء النفس الاجتماعي للطفل (أي كيفية تطور علاقات الطفل الاجتماعية التي تمثل الدعامة الأولى للحياة النفسية الاجتماعية، ومن بين أهم هذه العلاقات والتي تركز الباحثة على دراستها هي العلاقة بالأقران)، وفقا لمراحل محددة تختلف من نظرية لأخرى، وأهم النظريات التي تناولتها الباحثة تمثلت في: نظرية اريك اركسون، ونظرية سويف، ونظرية سوليفان، ونظرية جيزل.

4- نظريات الهوية الجندرية التي تفسر الفروقات النفسية والاجتماعية بين الجنسين من حيث كيفية تكونها وتطورها ومراحل هذا التطور ، وقد استعرضت الباحثة كل من نظرية كولنبرغ للنمو المعرفي ونظرية سكيما الجندر: الاتجاه المعرفي . الاجتماعي.

5- نظريات النمو الأخلاقي التي توضح هي الأخرى مراحل هذا الارتقاء، وتوضح كذلك المراحل العمرية التي يستطيع فيها الطفل التمييز بين الصواب والخطأ في صوره المتعددة (من خلال طرح مشاكل أخلاقية ومعرفة المنظور الأخلاقي للطفل) ما يدل على تشربه للمعايير الاجتماعية ودورها الفاعل في تشكيل سلوكه وضبطه ، وبالتالي يُتوقع من أن تظهر ظاهرة الامتثال في صورها الأولية التي تعتمد أساسا على مسايرة الآخرين (جماعة الطفل) في سلوكاتهم (التي تعد معيارا في كيفية التصرف بالنسبة للطفل) رغم إدراك الطفل خطئها وعد صحتها (حسب ما تم اعتماده في الدراسة وفي الإجراء التجريبي). وقد اعتمدت الباحثة في هذا الجانب كل من نظريتي بياجيه و كولنبرغ للنمو الأخلاقي.

الفصل الخامس: الأساليب الإجرائية ونتائج الدراسة

- تمهيد

أولا: الطريقة وإجراءات البحث

1- الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

2-1- حدود الدراسة

2-2- المنهج

2-3- العينة

2-4- أدوات الدراسة

2-5- كيفية جمع البيانات الخام وتفريغها

2-6- أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة

ثانيا: عرض النتائج على ضوء فرضيات الدراسة

6- اختبار نتائج الفرضية الأولى

7- اختبار نتائج الفرضية الثانية

8- اختبار نتائج الفرضية الثالثة

ثالثا: تحليل عام لنتائج الدراسة

- خلاصة الفصل

تمهيد

يضم هذا الفصل الموسوم بعنوان الأساليب الإجرائية ونتائج الدراسة كافة الإجراءات المنهجية المستخدمة في الدراسة، بداية بالدراسة الاستطلاعية ثم التفصيل في مضامين الدراسة الأساسية حيث شمل ذلك تحديد المنهج وأسلوب المعاينة وحدود الدراسة وإعداد أدوات الدراسة، خطوات تصميمها، فضلا عن أبرز المعالجات الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات واختبار الفرضيات، تمهيدا للجزء اللاحق المتعلق بمناقشة النتائج في ظل الخلفية النظرية للدراسة.

أولا الطريقة وإجراءات البحث

1- الدراسة الاستطلاعية:

- **الهدف من الدراسة الاستطلاعية:**

☜ استطلاع المكان من خلال اختيار دور الحضانة والمدرسة الابتدائية التي تضمن التعاون مع الباحثة والقيام بالتجربة في إطار مكان مناسب يوفر الهدوء ويستبعد فيه تشتت الانتباه قدر المستطاع.

☜ معرفة عدد الأطفال المتواجدين بدور الحضانة أو المدرسة الابتدائية، والأعمار الزمنية الموجودة لتحديد ما إذا كان هؤلاء الأطفال يستوفون شروط العينة المدرجة في الدراسة.

☜ اختبار التصميم التجريبي ليكون أكثر فعالية مع استيفائه الشروط الأساسية لنموذج آش للامتثال، وقد تم اختبار نقاط محددة في هذا التصميم التجريبي تمثلت فيما يلي:

✦ طبيعة المهمة التجريبية المناسبة والتي تستوفي شرط الإيضاح التام والغير غامض بالنسبة للطفل محل البحث.

✦ اختبار عدد المحاولات التجريبية الصحيحة منها والخاطئة والتي تستوفي شرط عدم ملل الطفل (سواء الطفل محل البحث أو الأطفال حليفي الباحثة) وتشتت انتباهه، وذلك لأن هذين العاملين الدخيلين قد يؤثران على مدى تركيز الطفل وبالتالي قد تؤثر على نتائج التجربة.

✦ اختبار مدى تعاون الحلفاء مع الباحثة.

- **عينة الدراسة الاستطلاعية:**

بلغ عدد أفراد العينة التي خضعت للدراسة الاستطلاعية 52 طفل تراوحت أعمارهم بين 3 و 8 سنوات تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ويمكن توضيح توزيع أفراد العينة كما يلي:

السن (سنوات)	عدد أفراد العينة					
	حلفاء الباحثة			الأطفال محل البحث		
	ذكور	إناث	العدد الإجمالي	ذكور	إناث	العدد الإجمالي
3	3	3	6	3	3	6
4	3	3	6	1	1	2
5	3	3	6	1	1	2
6	3	3	6	1	1	2
7	3	3	6	1	1	2
8	3	3	6	1	1	2
المجموع			36			16
						52

جدول رقم (13): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب السن والجنس

☜ بالنسبة للمهمة التجريبية الأولى (المقارنة بين اللوحتين) تم اختبارها فقط على الفئة العمرية من (3-5) سنوات (على الأطفال 16 فقط وليس حلفاء الباحثة)، وبتبيان صعوبة هذه المهمة وعدم وضوحها لهذه المرحلة العمرية، ألغيت فكرة تجربتها على باقي المراحل العمرية (6-7-8) سنوات لأن التجربة تتطلب وحدة المثير لكل المراحل العمرية، فعدم صلاحيته لمراحل معينة يلغي تجريبه على مراحل متقدمة.

☜ أما المهمة التجريبية الثانية (الدمية والسيارة) فقد تم اختبارها على جميع الفئات العمرية (سواء حلفاء الباحثة أو الأطفال محل البحث)، وقد تم التوصل إلى مناسبتها لكل هذه المراحل، مع العلم أن الحلفاء تم اختبار مدى استيعابهم لتعليمة المهمة التجريبية الثانية (الدمية، السيارة) ومدى تعاونهم مع الباحثة ومدى قدرة الباحثة على تدريبهم على هذه المهمة.

أما الأطفال محل البحث (البالغ عددهم 16) فقد تم اختبارهم في مدى تعرفهم على المثيرات البصرية المقدمة لهم (في كل من المهمتين الأولى والثانية) ومدى كون تلك المثيرات واضحة بالنسبة لهم وخالية من أي غموض.

☜ اختبار 6 أطفال في المرحلة العمرية (3سنوات) دون غيرها يرجع إلى الصعوبة في التدريب التي واجهتها الباحثة مع حلفاء هذه المرحلة، ومحاولة منها للتوضيح الجيد لطبيعة المهمة وتعليمة التجربة لهؤلاء الأطفال، وبالتالي ضمان قدر المستطاع الاستيعاب الجيد لكيفية سير العمل.

- **إجراءات اختبار التصميم التجريبي:**

لتحقيق هدف ضبط الإجراء التجريبي وإجراء اختبار أولي للتجربة بعد التوصل إلى المهمة التجريبية المناسبة، قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات تمثلت فيما يلي:

1- بالنسبة لطبيعة المثير (المهمة التجريبية):

أشارت الباحثة فيما سبق إلى أن آش اعتمد في نموذجه التجريبي على المهمة المتمثلة في مقارنة طول ثلاث خطوط مع خط معياري، واشترط في هذه المهمة مسألة أن تكون هذه المثيرات واضحة للمبحوثين وخالية من أي غموض لقياس الامتثال، ولذلك ومن أجل تحقيق هذا الشرط الأساسي في التجربة الحالية، كان على الباحثة أن تختار مثيرات بصرية تخضع لهذا الشرط، إضافة إلى أن تكون مناسبة للمرحلة العمرية المتناولة في الدراسة، وعليه قامت الباحثة بتجريب عدد من المثيرات مع العلم أنها لم توظف المثيرات الخاصة بتجربة آش الأصلية (خطوط الطول) لكونها تتسم بالغموض بالنسبة لأطفال هذه المرحلة، ويمكن توضيح المهام التي حاولت الباحثة اختبارها كما يلي:

☜ **المهمة الأولى:**

انقسمت هذه المهمة إلى مرحلتين:

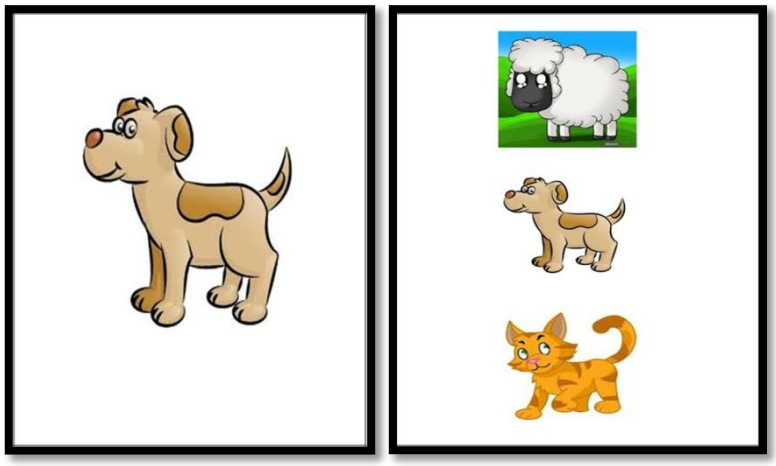
- **المرحلة الأولى: اختبار مدى قدرة الأطفال على التعرف على الألوان أو الحيوانات**

حيث تم في البداية عرض مجموعة من الألوان لهدف اختيار الألوان التي يستطيع كل الأطفال محل البحث التعرف عليها من غير لبس أو غموض.

ونظرا لعدم تحقق هذا الشرط، حيث لم تتوصل الباحثة إلى ألوان محددة ومشتركة بين أطفال عينة البحث، وبالتالي استبدلت الألوان بصور حيوانات، وبعد اختبارها على الأطفال تم التوصل إلى ثلاث صور (خروف، قط، كلب) اشترك الأطفال في التعرف عليها.

- **المرحلة الثانية: اختبار مدى قدرة الطفل على المقارنة بين الصور في لوحتين:**

حيث عرض على كل طفل (من الأطفال 16 محل البحث) في جهاز كمبيوتر لوحتين؛ الأولى تتضمن الصور الثلاث للحيوانات المختارة (خروف، قط، كلب)، والثانية تتضمن صورة واحدة فقط لأحد تلك الحيوانات المختارة. وقد بلغ عدد الشرائح المعروضة تسعة شرائح.



اللوحة (أ) **اللوحة (ب)**

شكل رقم (9): يوضح مهمة المقارنة بين الصور في لوحتين

ويطلب من الطفل في هذه المهمة تحديد صورة الحيوان التي تنطبق في اللوحة (ب) على اللوحة (أ).

وقد تم إتباع هذا الإجراء بهدف تحقيق خطوة ثالثة، والتي تتمثل في وضع الطفل ضمن جماعة أقرانه المكونة من ثلاث أطفال مدربين جيدا على أن يكونوا حلفاء للباحثة، بحيث يقدمون الإجابة الخطأ عند رؤية إشارة معينة. لكن هذه الخطوة لم تتحقق نظرا لكون هذه المهمة التي تم اختبارها تتسم بالصعوبة والغموض حيث لم يستطع بعض من أفراد العينة القيام بها، رغم كل محاولات الباحثة لتبسيط المهمة بتعليمات مختلفة، وبالتالي تم إلغاء هذه المهمة التجريبية.

☜ **المهمة الثانية:**

تمثلت المهمة الثانية في تقديم مثيرين فقط (لعبتين)، الأول كان عبارة عن دمية، والثاني تمثل في سيارة، وكانت التعليمة هي أن يفصح الطفل عما يراه أمامه من مثير (دمية أو سيارة).

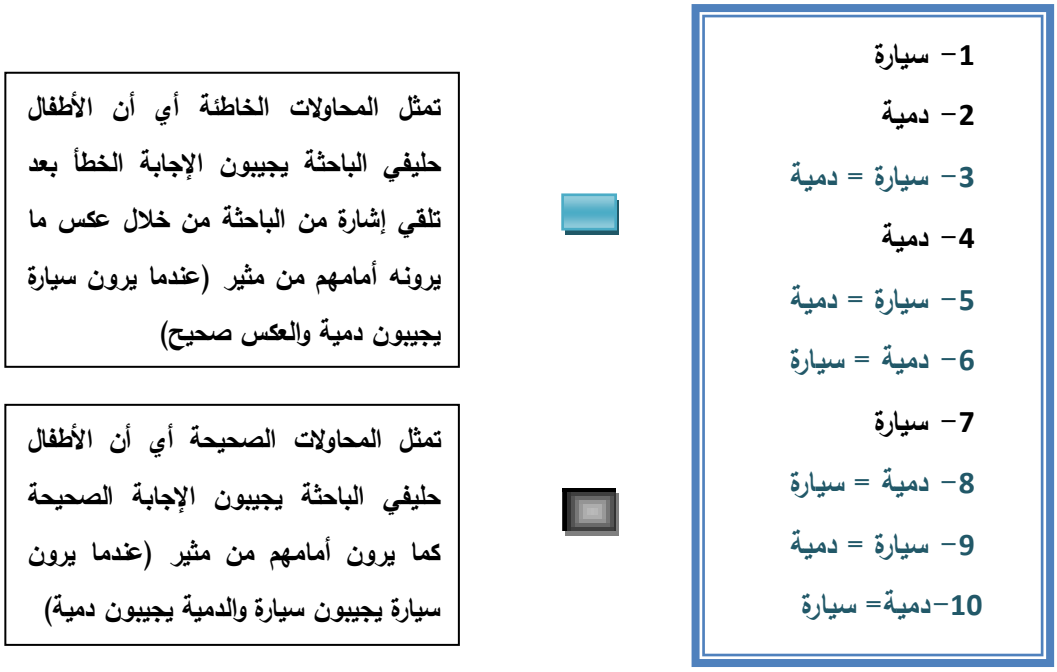
وقد تم اختيار هذين المثيرين نظرا للاعتبارات التالية:

- كون المثير عبارة عن لعبة مقدمة فعليا للطفل، هو أسهل في التعرف عليه من لو كان صورة على جهاز الكمبيوتر خاصة وأن الألعاب بمختلف أنواعها هي في متناول الأطفال بصفة عامة.(وهذا الاعتبار ينطبق أكثر على أطفال ما قبل المدرسة حيث يمرون حسب بياجيه بمرحلة العمليات الملموسة، وبالتالي يختبرون الأشياء من خلال خبرتهم المادية بها)
- أن إحدى اللعبتين خاصة بالإناث (دمية) والأخرى خاصة بالذكور (سيارة)، وذلك لأن الدراسة تختبر متغير الجنس، وبالتالي لفت انتباه واهتمام كلا الجنسين محل البحث.

وقد توصلت الباحثة من خلال اختبار هذه المهمة إلى أنها تتسم بالوضوح التام وبالتالي تستوفي شرط عدم الغموض، وذلك من خلال قدرة الأطفال محل البحث على التعرف على هذين المثيرين.

2- بالنسبة لعدد المحاولات التجريبية:

كان عدد المحاولات التجريبية التي اعتمدها آش في تجربته الأصلية (كما أشارت الباحثة سابقا) هو 18 محاولة؛ 12 منها خاطئة، و6 صحيحة تم توزيعهم بين 12 محاولة، أما بالنسبة للدراسة الحالية، فقد تم التوصل إلى الاكتفاء بـ 10 محاولات، ست محاولات منها خاطئة، وأربع محاولات صحيحة تم توزيعهم بين الخمس محاولات الأخرى كما يلي:



شكل رقم (10): يوضح عدد المحاولات التجريبية وطريقة توزيعها

وقد اكتفت الباحثة بهذا العدد من المحاولات نظرا للاعتبارات التالية:

- أن 18 محاولة المستخدمة في تجربة آش الأصلية هي موجهة أساسا لعينة من الراشدين، على عكس هذه التجربة الموجهة لعينة من الأطفال، وبالتالي خفض عدد المحاولات لتتناسب مع خصائص هذه المرحلة.
- تفادي ملل وتشتت انتباه الأطفال (متغير دخيل) سواء كانوا حليفي الباحثة أو الأطفال محل البحث، حيث لاحظت الباحثة أن تكرار المحاولة لأكثر من مرة بالنسبة لحلفاء الباحثة مع تواجدهم مع أكثر من طفل مبحوث من جهة وكذا تكرار المحاولات بالنسبة لكل طفل محل البحث، يجعل من الأطفال يميلون للملل بسرعة وبالتالي صعوبة التركيز من قبلهم وصعوبة ضبطهم ما قد يؤثر على نتائج التجربة، وهذه النقطة تبينت من خلال عينة الدراسة الأساسية وليست العينة الاستطلاعية نظرا لكون عدد الأطفال المختبرين في المجموعة العمرية الواحدة قليل (بين1 . إلى 3 فقط) لأحد الجنسين.

- **النتائج:**

- توصلت الباحثة إلى مسألة إجراء التجربة في إحدى دور الحضانة المعتمدة بسيدي عقبة، و أحد المدارس الابتدائية وذلك لتوفيرها للمكان المناسب لإجراء التجربة وتقديمها للتسهيلات اللازمة، مع توفر العينة المناسبة للدراسة.
- تم التوصل إلى ضبط عدد المحاولات التجريبية والتي قدر عددها بـ (10) محاولات، وكذلك اختيار المثير المناسب والمتمثل في لعبتين؛ كانت الأولى عبارة عن دمية، والثانية كانت عبارة عن سيارة.
- بالنسبة لحلفاء الباحثة فقد تم توظيفهم في الدراسة الأساسية (بمعنى أن الحلفاء في الدراسة الاستطلاعية هم نفسهم في الدراسة الأساسية)، نظرا لتدربهم على المهمة التجريبية واستيعابهم لطريقة العمل وتعليمات التجربة وتعاونهم مع الباحثة.
- بالنسبة للمرحلة العمرية (3 سنوات) فقد ألغيت من الدراسة وذلك نظرا لصعوبة استيعاب الأطفال الحليفين للباحثة لتعليمات المهمة التجريبية (السيارة والدمية) وعدم تعاونهم مع الباحثة مقارنة مع باقي المراحل العمرية.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- حدود الدراسة:

تحددت الدراسة في المجالات التالية:

- **الحدود المكانية:**

بما أن الدراسة تتناول بالبحث المرحلة العمرية بين أربع إلى ثمان سنوات، فإن المكان الذي تتواجد فيه هذه العينة يتمثل في دور الحضانة والمدارس الابتدائية، وقد تم اختيار إحدى دور الحضانة المعتمدة (**حضانة سعودي جميلة**) و إحدى المدارس الابتدائية (**مدرسة دراجي عبد الرحمن**)، وذلك للاعتبارات التالية:

- المنهج التجريبي المعتمد في الدراسة يقضي بحجم محدد وقليل مقارنة بمناهج أخرى في عدد أفراد العينة. وعليه كان لا بد من اختيار دور حضانة معتمدة واحدة وكذا مدرسة ابتدائية واحدة نظرا لتوفيرها للعدد الكافي لعينة الدراسة.
- الإجراءات التجريبية تتطلب مكانا محددا لتفادي قدر الإمكان تدخل تأثير المكان في نتائج الدراسة.

☜ موافقة كل من مسئولي الحضانة والمدرسة الابتدائية على إجراء الدراسة، وتقديمهم للتسهيلات اللازمة، مع توفير المكان المناسب لإجراء الدراسة.

- **المجال البشري:**

تمثل المجال البشري في الأطفال البالغين من العمر أربع إلى ثمان سنوات، المتواجدون بإحدى دور الحضانة والمدارس الابتدائية والبالغ عددهم: 151 طفل موزعين حسب السن والجنس كما يلي:

السن	الجنس		
	ذكور	إناث	المجموع
4 سنوات	11	20	31
5 سنوات	17	13	30
6 سنوات	14	16	30
7 سنوات	18	12	30
8 سنوات	10	20	30
المجموع	70	81	151

جدول رقم(14): يوضح المجال البشري للدراسة

- **المجال الزمني:**

قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على أفراد العينة خلال السنة الدراسية (**2011-2012**)، وقد قسمت على مراحل زمنية، يمكن توضيحها كما يلي:

	الدراسة الاستطلاعية	الدراسة الأساسية	
		حضانة سعودي جميلة	مدرسة دراجي عبد الرحمن
الفترة الزمنية	20 مارس إلى 28 مارس	28 مارس إلى أفريل	شهر ماي

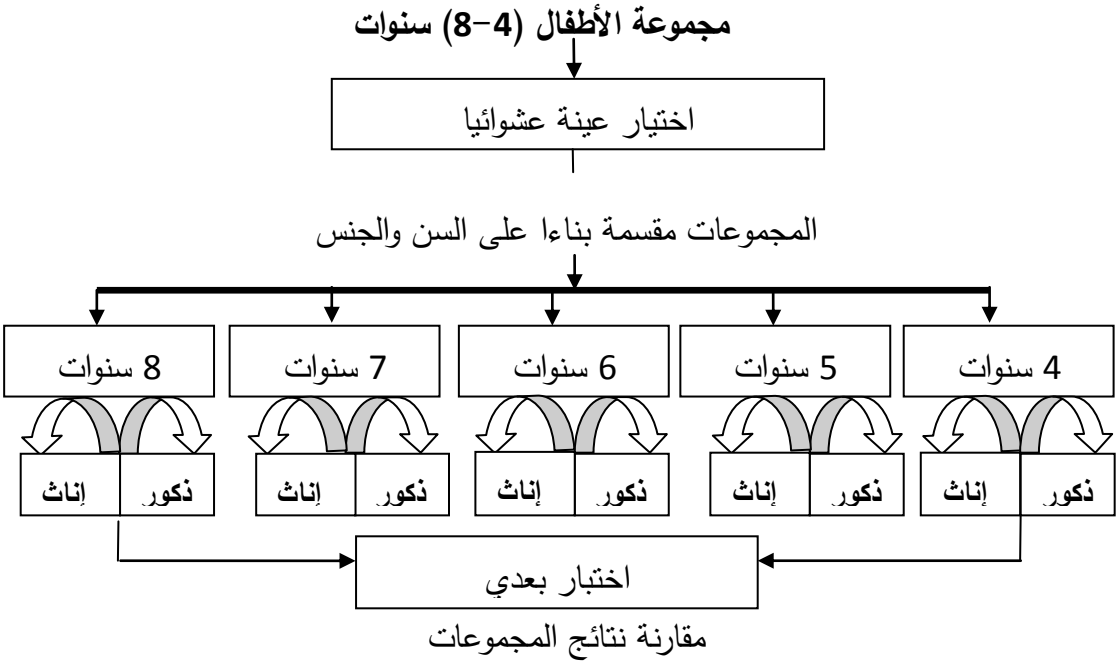
جدول رقم(15): يوضح المجال الزمني للدراسة

2-2- المنهج:

بحكم كون الدراسة تهدف إلى قياس الأثر الذي تحدثه أحد المتغيرات المستقلة (ضغوط جماعة الأقران، السن، الجنس) على متغير تابع محدد (مستوى الامتثال)، فإن أنسب منهج يُعتمد هو المنهج التجريبي، الذي يتضمن كافة الإجراءات والتدابير المحكمة التي يتدخل

فيها الباحث عن قصد مسبق في كافة الظروف المحيطة بظاهرة محددة. (**محمد عبيدات وآخرون، 1999**)

والمنهج التجريبي يقوم أساسا على أسلوب التجربة العلمية (**عمار بوحوش، محمد محمود ذنيبات، 1999**). وتصميم التجربة مع وضع خطة للعمل محدودة الجوانب، تمكن الباحث من اختبار فروضه اختبارا دقيقا (**إبراهيم عبد الخالق رؤووف، 2001**) هو ما يعرف بالتصاميم التجريبية، التي تعددت وتفاوتت في مزاياها ونواحي قصورها، وقد تم في هذه الدراسة اعتماد تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار بعدي (الاختبار البعدي يتمثل "بناءا على نموذج آش" في المثيرات المقدمة للطفل وطبيعة المهمة بصفة عامة)، وذلك لأن الدراسة تناولت عينة من الأطفال تعرضوا لنفس المثيرات ونفس الإجراءات التجريبية رغم اختلاف المجموعات العمرية المتناولة واختلاف الجنس، وبالتالي تعد هذه المجموعات العمرية كمجموعة تجريبية واحدة. ويمكن توضيح التصميم كما يلي:



شكل رقم (11): يوضح التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة (المجموعة الواحدة باختبار بعدي)

2-3- العينة:

أولا: تحديد حجم العينة:

تحدد حجم العينة في هذه الدراسة بناءا على الاعتبارات التالية:

1- نوع المنهج المعتمد (المنهج التجريبي):

حيث أورد **Uma Sekaran (1992)** أن تحديد حجم العينة يخضع لشروط من بينها أن الأبحاث التجريبية التي يكون فيها حجم الضبط والرقابة عاليا، يكون مقبولا حجم عينة مقداره 10 إلى 20 مفردة. **(محمد عبيدات وآخرون، 1999)**. ما يشير إلى أن العينة في إطار المنهج التجريبي تكون ذات عدد محدد وقليل مقارنة بمناهج أخرى كالمنهج الوصفي مثلا. **كما يشير** رجاء محمود أبو علام إلى أن الحد الأدنى المقبول للمجموعة الواحدة في البحوث التجريبية هو 15 فرد لأن ثقة الباحث في فعالية العملية العشوائية تزداد بزيادة حجم المجموعات. **(رجاء محمود أبو علام، 2004)**

2- طبيعة المرحلة المتناولة في الدراسة (الطفولة):

حيث تبين للباحثة من خلال بعض المحاولات التجريبية أن الأطفال حليفي الباحثة يصعب الحفاظ على انتباههم وسرعة تسلل الملل ما يؤدي إلى صعوبة ضبطهم لإكمال التجربة، وذلك في حالة تكرار المحاولات التجريبية مع عدة أطفال محل التجربة (وصل العدد إلى 7 أو8 أطفال)، ولذلك كان لا بد من تخفيض العدد إلى 6 أطفال لكل مرحلة عمرية للجنس الواحد.

وبناءا على هذين الاعتبارين، قدر حجم العينة بـ 60 مفردة، ويمكن توضيح ذلك في الجدول التالي:

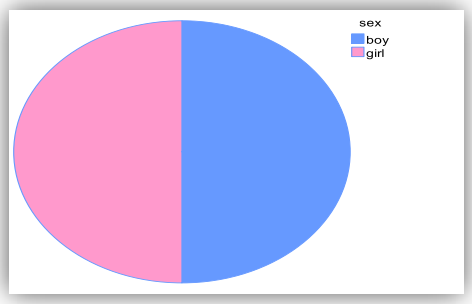
السن	الجنس		
	ذكور	إناث	المجموع
4 سنوات	6	6	12
5 سنوات	6	6	12
6 سنوات	6	6	12
7 سنوات	6	6	12
8 سنوات	6	6	12
المجموع	30	30	60

جدول رقم (16): يوضح حجم العينة حسب السن والجنس

كما يمكن توضيح خصائص أفراد العينة من خلال النسب المئوية مع إرفاقها بالرسومات البيانية كما يلي:

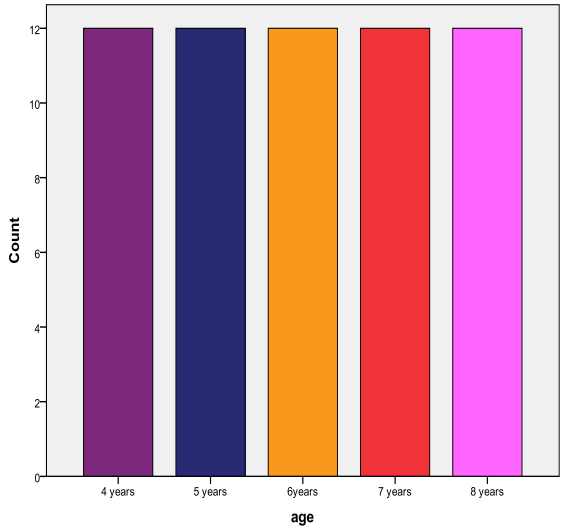
☜ **بالنسبة للجنس:**

		النسبة المئوية	التكرارات	
القيمة	ذكور	50,0	30	
	إناث	50,0	30	
	المجموع	100,0	60	



☜ **بالنسبة للسن:**

		النسبة المئوية	التكرارات	
القيمة	4 سنوات	20,0	12	
	5 سنوات	20,0	12	
	6 سنوات	20,0	12	
	7 سنوات	20,0	12	
	8 سنوات	20,0	12	
	المجموع	100,0	60	



شكل رقم(12): يوضح خصائص أفراد العينة

ثانيا: طريقة اختيار العينة:

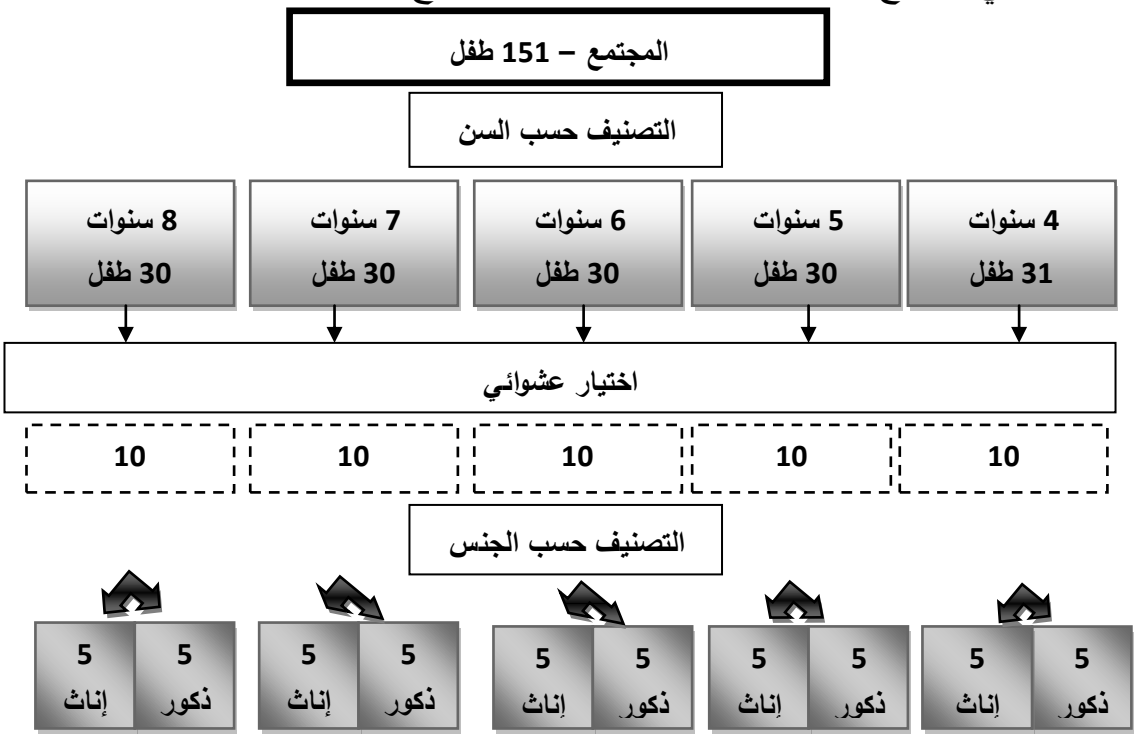
يعتبر نوع العينة من الأمور الهامة التي يجب على الباحث أن يوليها اهتماما خاصا. وهناك أكثر من طريقة يمكن استخدامها لاختيار العينة، وما قد يفضل طريقة على أخرى هو طبيعة البحث وظروف الباحث وطبيعة مجتمع الدراسة. (محمد عبيدات وآخرون، 1999).

وأفضل طريقة لاختيار العينة هي الطريقة العشوائية لأن استخدامها يعني أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة، كما أن احتمال تمثيل العينة أعلى في الطريقة العشوائية من الطرق غير العشوائية. إذ يترتب على هذه الطريقة الحصول على فروق ضئيلة وغير منتظمة بين خصائص المجتمع وخصائص العينة، وما يحصل عليه الباحث من فروق بين خصائص العينة وخصائص المجتمع هي فروق وليدة الصدفة، وليست راجعة إلى أي تحيز سواء كان مقصودا أو غير مقصود.

والمعاينة العشوائية مهمة أيضا لأنها متطلب ضروري في الإحصاء الاستدلالي الذي يمكن الباحث من تعميم نتائج العينة على المجتمع. وإذا لم يتم اختيار العينة بطريقة عشوائية فإننا بذلك ننقص مسلما أساسيا من مسلمات الإحصاء الاستدلالي، ولن تكون تعميماتنا من العينة على المجتمع صادقة.

كما أن المجموعات المكونة عشوائيا هي خاصية فريدة للبحوث التجريبية، وهي عامل ضبط ليس ممكنا في التصميمات الأخرى من البحوث. (رجاء محمود أبو علام، 2004).

وبناءا على هذه الاعتبارات فقد تم اعتماد الطريقة العشوائية في الاختيار. وبحكم كون مجتمع البحث مقسم إلى فئات حسب خاصيتي الجنس والسن، فان أنسب نوع في الطريقة العشوائية هي المعاينة الطبقية العشوائية التي تعتمد على تقسيم مجتمع الدراسة الأصلي إلى طبقات أو فئات معينة وفق معيار معين، ويعتبر ذلك المعيار من عناصر أو متغيرات الدراسة الهامة. بعد ذلك يتم اختيار العينة من كل فئة أو طبقة بشكل عشوائي وبشكل يتناسب مع حجم تلك الفئة في مجتمع الدراسة الأصلي. (محمد عبيدات وآخرون، 1999)، والمخطط التالي يوضح كيفية اختيار العينة وفق هذا النوع من المعاينة:



شكل رقم (13): يوضح اختيار العينة وفق المعاينة العشوائية الطبقية

وقد اتبعت الباحثة عند سحب العينة من كل خلية على واحد من أسلوبين المتمثل في **المعاينة الطبقية العشوائية المتساوية**، التي نحصل من خلالها على أعداد متساوية من كل طبقة وذلك بطريقة عشوائية.(رجاء محمود أبو علام، **2004**)

2-4- أدوات الدراسة:

تمثلت الأداة المستخدمة في الدراسة في التجربة العلمية التي يعتمد عليها بشكل أساسي المنهج التجريبي، وهذه التجربة كما أشرنا سابقا تعتمد على النموذج التجريبي لآش، فالموقف التجريبي حسب هذا النموذج يخضع لشروط تشكل مجتمعة ضغطا يكون موجها من الجماعة على الفرد، ويمكن توضيح هذه الشروط كما يلي: (تم تكييف الشروط حسب عينة الدراسة الحالية)

- **وجود أغلبية عددية والمتمثلة في مجموعة الأقران المشكلة من ثلاثة أطفال مقابل أقلية عددية والمتمثلة في الطفل محل البحث.**
- **شرط إجماع الأغلبية بمعنى الاتفاق على رأي موحد.**
- **أن يكون الرأي الموحد خاطئ أي يخالف بشكل صريح وواضح ودون أي غموض الرأي الصحيح للطفل محل البحث.**

وحتى يتم التوصل إلى تحقيق هذه الشروط، كانت خطوات التجربة كما يلي:

1- بالنسبة للمثير الذي تم اعتماده في هذه التجربة هو (كما أشارت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية) عرض أمام الأطفال محل البحث في الموقف التجريبي لعبتين؛ الأولى عبارة عن دمية، والثانية عبارة عن سيارة، وعلى كل طفل أن يفصح بصوت مسموع عما يراه أمامه ضمن مجموعة من أقرانه المكونة من ثلاثة أطفال المدربين مسبقا على طريقة العمل المتمثلة في تقديم الإجابة الخطأ عند تلقي إشارة خاصة من الباحثة، أي عند رؤية السيارة يجيب حلفاء الباحثة بدمية، وعند رؤية الدمية يجيب الحلفاء بسيارة.

2- الإشارة الخاصة بتقديم الإجابة الخطأ تمثلت في إظهار إصبع السبابة بطريقة لا يلاحظها الأطفال محل البحث. وهذه الإشارة يتلقاها الحليف الأول ويتبع باقي الحلفاء إجابة هذا الحليف.

3- بالنسبة لكيفية الجلوس، فقد كانت بشكل مستطيل، ويجلس الطفل محل البحث في الترتيب الأخير، بحيث يكون آخر من يجيب بعد سماعه لإجابة باقي أقرانه (حلفاء

الباحثة)، والإجابة تكون بصوت مسموع لكل الأطراف.وطريقة التجليس موضحة في الصورة التالية:

- ☒ **بالنسبة لكل من الكرسي الأصفر والأحمر والأخضر فهي مواقع خاصة بجلوس حلفاء الباحثة.**
- ☒ **بالنسبة للكرسي الأزرق فهو خاص بجلوس الطفل محل البحث.**

شكل رقم (14): يوضح طريقة تجليس المبحوثين

4- بالنسبة لتعليمات التجربة فقد تمثلت فيما يلي:

" أنظروا، سنلعب لعبة .... لدي لعبتين؛ سيارة و دمية، وسأضع هاتين اللعبتين وراء ظهري، وفي كل مرة سأظهر واحدة، وعلى كل واحد منكم أن يخبرني ماذا يرى أمامه".

وقد لقت هذه التعليمات التجاوب من قبل الأطفال محل البحث نظرا لتميزها بالوضوح والبساطة.

5- بالنسبة للمحاولات التجريبية فقد قدر عددها بـ 10 محاولات؛ 4 منها كانت تتضمن الإجابة الصحيحة، و6 منها كانت تتضمن الإجابات الخاطئة. (تم توضيحها بشكل مفصل في الدراسة الاستطلاعية).

6- ضبط المتغيرات الدخيلة:

إن الهدف الرئيسي من أي تجربة هو معرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. فإذا كان الأثر الملاحظ كما يقاس في المتغير التابع قد حدث فقط بفعل المتغير المستقل، فإن التجربة تكون قد حققت أهدافها. إلا أن الأمر ليس بهذه البساطة، فليس من السهل التأكد من أن ما يلاحظه الباحث من استجابات في المتغير التابع هي فعلا من تأثير المتغير المستقل وحده. وعليه لضبط المتغيرات الدخيلة أو الخارجية استخدمت الباحثة ما يلي:

☜ **الطريقة العشوائية:**

وهي أفضل طريقة لضبط جميع المتغيرات الخارجية في وقت واحد. فيجب اختيار أفراد العينة اختيارا عشوائيا من المجتمع كلما كان ذلك ممكنا، فالعشوائية فعالة للغاية في تكوين مجموعات ممثلة ومتكافئة في جميع المتغيرات الأخرى التي لا يفكر فيها.

☜ **ضبط المتغيرات البيئية:**

وذلك بتثبيتها في كل المجموعات، أي بجعلها واحدة في المجموعات المختلفة، وتمثلت هذه المتغيرات في:

- وقت ومكان المعالجة، حيث طبقت التجربة في الصباح بين العاشرة والثانية عشر وذلك لأن الأطفال يكونون أكثر انتباها في الصباح عنه في المساء، والمكان كان موحدا بالنسبة لأطفال 4-5 سنوات (دار الحضانة) وموحدا بالنسبة لأطفال 6-8 سنوات (المدرسة الابتدائية) ومستوفيا قدر الإمكان كل من شرطي الهدوء واستبعاد الفوضى المشتتة للانتباه.

☜ **ضم المتغير الضابط إلى تصميم البحث:**

المتغيرات الضابطة هي متغيرات مستقلة لا تدخل ضمن المعالجة التجريبية، ولكنها تكون جزءا من التصميم التجريبي للبحث، والغرض من ضبط المتغيرات هو الإقلال من الخطأ في النتائج الناجم عن تأثير هذه المتغيرات. وضبطها يكون بعدة طرق من بينها ضم هذه المتغيرات إلى تصميم البحث، أي تقليل أثر المتغير الضابط عن طريق جعله جزءا من متغيرات الدراسة. ويصبح في هذه الحالة متغيرا مستقلا. والمتغيرات الضابطة التي تم ضمها للتصميم التجريبي في هذه الدراسة متمثلة في الجنس والسن. (**رجاء محمود أبو علام، 2004**).

☜ **مقارنة مجموعات متجانسة:**

والتجانس في هذه الدراسة كان من خلال مقارنة مجموعات متماثلة في الجنس والسن، أي أن كل مجموعة تضم أفرادا من نفس الجنس ومتقاربين في العمر الزمني.

☜ **تعديل بعض الإجراءات التجريبية والمنهجية:**

حيث لاحظت الباحثة أن أكثر المتغيرات التي تتدخل في التأثير على المتغير التابع (مستوى الامتثال) هي الملل وتشتت الانتباه، وهي متغيرات ناتجة عن طبيعة المهمة التجريبية والإجراءات المتبعة، فتكرار المحاولات التجريبية لأكثر من مرة بالنسبة لأطفال محل البحث من جهة، بالإضافة إلى أن حلفاء الباحثة يتواجدون مع أكثر من طفل محل

بحث بمعنى تكرار المحاولات مع أكثر من طفل لعدة مرات، كلها عوامل تساهم في ظهور الملل وتشتت الانتباه وبالتالي قلة تركيز الأطفال وصعوبة ضبطهم ما يؤثر على نتائج التجربة، وعليه لضبط هذه المتغيرات الدخيلة كان على الباحثة التعديل في بعض الإجراءات تمثلت في التقليل من عدد المحاولات التجريبية من جهة و ضبط عدد لأفراد العينة يتناسب مع تحقيق هذا الهدف.

2-5-كيفية جمع البيانات الخام وتفريغها:

تمت عملية جمع البيانات وتفريغها خلال ثلاث خطوات هي:

- **الخطوة الأولى:**

والتي تمثلت في تسجيل الاستجابات الصادرة عن كل طفل في المحاولات (6) الخاطئة، إما بالامتثال لجماعة الأقران أو بعدم الامتثال في كل محاولة. وذلك من خلال وضع إشارة × أو ✔، والجدول التالي يتضمن مثال توضيحي لهذه الخطوة:

الطفل	السن	الجنس	عدد المحاولات (الخاطئة)					
			1	2	3	4	5	6
1	4 سنوات	ذكر	×	✔	✔	✔	✔	✔
2	4 سنوات	أنثى	×	×	×	✔	✔	✔
3	5 سنوات	ذكر	×	×	×	×	×	×

✔ إشارة تعني أن الطفل امتثل لمجموعة الأقران في تلك المحاولة.

× إشارة تعني عدم امتثال الطفل لمجموعة الأقران في تلك المحاولة.

جدول رقم (17):مثال توضيحي عن كيفية تسجيل الاستجابات الصادرة عن كل طفل

- **الخطوة الثانية:**

جمع عدد الاستجابات الإمتثالية عند كل طفل محل بحث كما يلي:

الطفل	السن	الجنس	عدد الاستجابات الإمتثالية							
			0	1	2	3	4	5	6	الطفل امتثل
1	4 سنوات	ذكر						X		5 مرات
2	4 سنوات	أنثى				X				3 مرات
3	5 سنوات	ذكر	X							ليس لديه أي استجابة إمتثالية

جدول رقم (18): يوضح مثال عن عدد الاستجابات الإمتثالية لدى كل طفل

- **الخطوة الثالثة:**

تفريغ هذه البيانات ومعالجتها بنظام **Spss 18** (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية).

2-6-أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت الباحثة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**Statistical Packge for Social Sience**) جملة من الأساليب الإحصائية تمثلت فيما يلي:

أولا: الإحصاء الوصفي:

الإحصاء الوصفي هو ذلك النوع من الإحصاء الذي يستخدمه الباحث لوصف الأفراد في ضوء خصائصهم المرتبطة ببيانات معينة، من خلال تنظيم البيانات وعرضها بجداول إحصائية أو رسوم بيانية أو بمؤشرات كالوسط الحسابي والانحراف المعياري. واختيار الأداة الإحصائية المناسبة يستند إلى نوع البيانات الخاصة بالبحث (اسمية أو رتبية أو فئوية).

وقد استخدمت الباحثة هذا النوع من الإحصاء لاختبار الفرضية الأولى وذلك لأنها تهدف إلى التعرف على مستوى امتثال أفراد العينة بعد تعرضهم لضغوط جماعة الأقران، وبحكم كون المتغيرات المتضمنة في الدراسة تقع في كل من المستويين: الاسمي (الجنس)، والرتبي (العمر، مستوى الامتثال). فقد استخدمت الباحثة في توصيف البيانات كل من:

- ☜ التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة ووصف الاستجابات الإمتثالية لأفراد العينة.
- ☜ الوسيط والربيعيات كمقياس للنزعة المركزية.

ثانيا:الإحصاء الاستدلالي:

الإحصاء الاستدلالي هو ذلك النوع من الإحصاء الذي يبحث في مبادئ وطرق تسمح للباحث لتعميم نتائجه إلى مجموعة اكبر تكون العينة جزءا منها. وهناك نوعين من الطرق هي طرق معلمية وأخرى لامعلمية.

وقد اختارت الباحثة في تحليل البيانات المتوصل إليها الطرق اللامعلمية لاختبار كل من الفرضيتين الثانية والثالثة اللتان تهدفان لبحث الفروق بين أفراد العينة في مستوى الامتثال، وقد تم اختيار الطرق اللامعلمية للاعتبارات التالية:

1. كون المتغير التابع (مستوى الامتثال) من المستوى الرتبي، والأساليب البارامترية تتطلب بيانات فئوية.

2. التوزيع النظري للمجتمع غير معروف، فإذا كانت البيانات بشكل تكرارات أو بيانات ذات اختيارات محددة أو رتب معينة فان الباحث لا يمكنه عادة الإيفاء بالافتراضات الأساسية المتعلقة بالمجتمع الأصلي وبخاصة اعتدالية التوزيع التي يتوقف عليها استخدام الطرق المعلمية ولذلك عليه أن يختار إحدى الطرق اللامعلمية.(**عبد الجبار توفيق البياتي، 2007**).

أما عن نوع الطرق اللامعلمية المناسبة لمعالجة بيانات البحث فقد تم اختيارها بناءا على اعتبارين:

1. هدف البحث هو اختبار فرضيتين صفريتين بشأن الفروق الموجودة بين أفراد العينة.

2. كون تصميم البحث يتطلب المقارن بين مجموعتين (**ذكور وإناث**) وبين عدة مجموعات (**4 سنوات، 5 سنوات، 6 سنوات، 7 سنوات، 8 سنوات**).

3. كون المجموعات سواء حسب السن أو الجنس مستقلة وليست مترابطة.

4. كون المتغير التابع من المستوى الرتبي وليس الاسمي.

وعليه وبناءا على هذه الاعتبارات تمثلت الطرق اللامعلمية المستخدمة في:

- اختبار مان– وتني (**Man-Whitey U Test**): وهو يستخدم في حالة البيانات غير الاسمية لبيان دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، وهو يعتبر من أفضل البدائل للاختبار التائي ويمتاز في إمكانية استخدامه مهما كان حجم العينة صغير(عدد أفراد 8) أو متوسط (عدد الأفراد بين 9 و 20) أو كبير(عدد الأفراد يزيد عن

20). (عبد الجبار توفيق البياتي، 2007، ص 134، 124)، وقد استخدم هذا الاختبار لاختبار الفرضية الثانية التي تبحث في دلالة الفرق بين الذكور والإناث.

☜ تحليل التباين الأحادي **لكروسكال واليز(Kruskal (H-Test) – Wallis)**: لبيان دلالة الفروق بين ثلاث مجموعات مستقلة أو أكثر ذات البيانات الرتبية أو التي يمكن ترتيبها. **(عبد الجبار توفيق البياتي، 2007)**، وقد استخدم هذا الاختبار لاختبار الفرضية الثالثة التي تبحث في دلالة الفرق بين عدة مجموعات عمرية (متغير السن)

ثانيا تحليل النتائج على ضوء الفرضيات

1-اختبار نتائج الفرضية الأولى:

والتي تشير إلى أن " لا يمتثل الأطفال (4-8) سنوات في المحاولات التجريبية عند تعرضهم لضغوط جماعة الأقران". ولاختبار هذه الفرضية اعتمدت الباحثة على حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجات الاستجابات الإمتثالية، والجداول التالية تلخص المعالجة التي قامت بها الباحثة:

مستوى الامتثال		التكرار	النسبة المئوية
القيمة	0	4	6,7
	1	1	1,7
	2	1	1,7
	3	4	6,7
	4	1	1,7
	5	13	21,7
	6	36	60,0
	المجموع	60	100,0

جدول رقم(19):يوضح تكرارات ونسب الاستجابات الإمتثالية لأفراد العينة

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية أفراد العينة (36 طفل) امتثلوا في (6) المحاولات الخاطئة بنسبة قدرت بـ 60 % و 13 طفل امتثلوا في (5) محاولات بنسبة 21.7%، وبالتالي نجد أن حوالي 81.7% من الأطفال كانت لهم استجابات إمتثالية مرتفعة، في حين أن 11 طفل فقط كانت استجابتهم الإمتثالية أقل من (5) محاولات أي ما نسبته 18.5%

حيث 4 أطفال لم يمتثلوا على الإطلاق وطفل واحد امتثل لمرة واحدة وآخر امتثل لمرتين وثالث امتثل لأربع مرات و 4 أطفال امتثلوا لثلاث مرات.

N	Valid	60
	Missing	0
	Median	6,00
Percentiles	25	5,00
	50	6,00
	75	6,00

جدول رقم(20):يوضح قيمة الوسيط والربيعيات للاستجابات الإمتثالية لأفراد العينة

وما يؤكد أكثر على ارتفاع مستوى امتثال أفراد العينة هو الوسيط الذي يمثل القيمة التي تتوسط البيانات عند ترتيبها تصاعديا أو تنازليا، أي أن 50% من البيانات تساوي أو تق عن الوسيط و50% من البيانات تساوي أو تزيد عن الوسيط، وقد قدرت قيمة الوسيط بـ(6) والتي تشير إلى امتثال الأطفال في كل المحاولات التجريبية، ومع الأخذ بعين الاعتبار قيمة الربيع الأول التي قدرت بـ (5) وهي القيمة التي يسبقها ¼ البيانات أو 25% من الأفراد امتثلوا أقل من 5 مرات، ما يشير إلى أن ¾ أفراد العينة امتثلوا أكثر من أو يساوي 5 مرات، وبالتالي فالقيمة مرتفعة تؤكد أن أغلب أفراد العينة كانت لهم استجابات امتثالية عالية.

sex			age	Frequency	Percent
boy	4 years	Valid	0	1	16,7
			3	1	16,7
			5	1	16,7
			6	3	50,0
			Total	6	100,0
	5 years	Valid	0	2	33,3
			3	1	16,7
			4	1	16,7
			5	1	16,7
			6	1	16,7
			Total	6	100,0
	6years	Valid	1	1	16,7
			5	2	33,3
			6	3	50,0
			Total	6	100,0
	7 years	Valid	5	2	33,3
			6	4	66,7
			Total	6	100,0
	8 years	Valid	5	2	33,3
			6	4	66,7
			Total	6	100,0

جدول رقم(21): يوضح تكرارات ونسب الاستجابات الإمتثالية للذكور

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين قيم الاستجابات الإمتثالية الخاصة بالذكور مايلي:

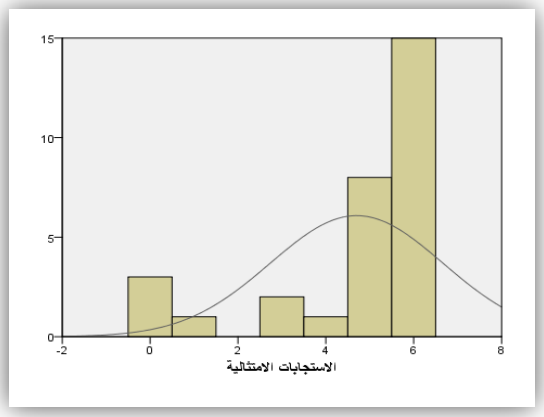
1- أن كل من الأعمار **(4- 6- 7- 8)** سنوات امتثل أغلب الأطفال في (6) محاولات الخاطئة بنسب قدرت بما بين (50، 66.7)%، في حين أن أطفال الـ 5 سنوات قدرت النسبة الأعلى بـ (33.3)% للأطفال الذين لم يمتثلوا على الإطلاق في أي محاولة، لكن تبقى هذه النسبة قليلة مقارنة بمن امتثلوا لأكثر من مرتين والذين قدرت نسبتهم بـ (66.8)%.

2- نجد كل أفراد الأعمار (7-8) سنوات امتثلوا في 5 و6 المحاولات الخاطئة أي أن الاستجابات الإمتثالية كانت مرتفعة لدى أفراد هذه المراحل.

3- نلاحظ كذلك وجود طفل من بين 6 أطفال في المرحلة العمرية 4 سنوات و طفلين من بين 6 أطفال في المرحلة العمرية 5 سنوات لم يمتثلوا على الإطلاق لأي

محاولة، في حين أن باقي المراحل العمرية لا يتواجد أي طفل لم يمتثل على الإطلاق.

4- يتبين من خلال الجدول أنه كلما تقدم الطفل في العمر كلما زادت الاستجابات الإمتثالية وقلت الاستجابات الغير امتثالية حيث في عمر 4 سنوات نجد الغير ممتثلين على الإطلاق، وبعدها وفي مراحل متقدمة نجد من امتثل لثلاث أو أربع مرات إلى أن نصل إلى اختفاء في عدد هذه الاستجابات بشكل تام مع آخر مرحلتين (7-8) سنوات، والتي تتسم بالامتثال لكل أفراد العينة في الـ 5 و 6 المحاولات أي الامتثال بنسبة عالية.



شكل رقم (15): يوضح المدرج التكراري والمنحنى للاستجابات الإمتثالية للذكور

girl	4 years	Valid	2	1	16,7
			5	2	33,3
			6	3	50,0
			Total	6	100,0
	5 years	Valid	0	1	16,7
			3	1	16,7
			6	4	66,7
			Total	6	100,0
	6years	Valid	3	1	16,7
			5	1	16,7
			6	4	66,7
			Total	6	100,0
	7 years	Valid	5	2	33,3

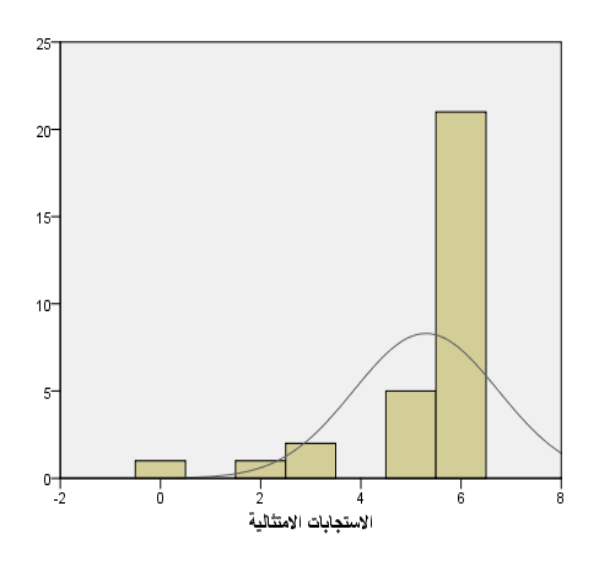
		6	4	66,7
		Total	6	100,0
8 years	Valid	6	6	100,0

جدول رقم(22): يوضح تكرارات ونسب الاستجابات الإمتثالية للإناث

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين قيم الاستجابات الإمتثالية الخاصة بالإناث مايلي:

1- في كل المراحل العمرية امتثل أغلب الأطفال في (6) محاولات الخاطئة بنسب قدرت بما بين (50، 66.7)% وخاصة الفئة العمرية 8 سنوات التي نلاحظ فيها الامتثال التام بنسبة 100%، لتليها في النسبة الامتثال في (5) محاولات الخاطئة في الفئات العمرية (4-7) سنوات بنسبة قدرت بـ (33.3)%، وتتوزع نسبة (16.7)% في الفئات العمرية (4-5-6) سنوات بين عدم الامتثال لأي محاولة والامتثال لمرتين والامتثال لثلاث مرات.

2- مع التقدم في العمر تختفي تدريجيا عدد الاستجابات الإمتثالية الأقل من (5)، ليصبح كل أفراد العينة يمتثلن بنسبة عالية تنتهي بالامتثال التام والمقدر ب (100)%.



شكل رقم (16): يوضح المدرج التكراري والمنحنى للاستجابات الامتثالية للإناث

age			Frequency	Percent
4	Valid	non conformity	1	8,3
		conformity 2	1	8,3
		conformity 3	1	8,3
		conformity 5	3	25,0
		conformity all the trials	6	50,0
		Total	12	100,0
5	Valid	non conformity	3	25,0
		conformity 3	2	16,7
		conformity 4	1	8,3
		conformity 5	1	8,3
		conformity all the trials	5	41,7
		Total	12	100,0
6	Valid	conformity 1	1	8,3
		conformity 3	1	8,3
		conformity 5	3	25,0
		conformity all the trials	7	58,3
		Total	12	100,0
7	Valid	conformity 5	4	33,3
		conformity all the trials	8	66,7
		Total	12	100,0
8	Valid	conformity 5	2	16,7
		conformity all the trials	10	83,3
		Total	12	100,0

جدول رقم(23): يوضح تكرارات ونسب الاستجابات الإمتثالية حسب السن

نلاحظ من خلال الجدول ما يلي:

1- أن الأطفال في كل الأعمار يمتثلون بنسب مرتفعة في أكثر من 5 محاولات وقد تمثلت النسب على التوالي بـ (75%، 50%، 83.3%، 100%، 100%)، وتتوزع باقي النسب على باقي المحاولات إلا في الأعمار 7 و 8 سنوات التي لم يمتثل فيها الأطفال لأقل من 5 مرات.

2- نلاحظ كذلك وجود طفل من بين 12 طفل في المرحلة العمرية 4 سنوات و 3 أطفال من بين 12 طفل في المرحلة العمرية 5 سنوات لم يمتثلوا على الإطلاق لأي

محاولة، في حين أن باقي المراحل العمرية لا يتواجد أي طفل لم يمتثل على الإطلاق.

3- يتبين من خلال الجدول أنه كلما تقدم الطفل في العمر كلما زادت الاستجابات الإمتثالية وقلت الاستجابات الغير امتثالية حيث في عمر 4 و 5 سنوات نجد الغير ممتثلين على الإطلاق، ليزداد عدد الأطفال الممتثلين لأكثر من مرة وبعدها وفي مراحل متقدمة نصل إلى اختفاء في عدد هذه الاستجابات بشكل تام مع آخر مرحلتين (7-8) سنوات، والتي تتسم بالامتثال لكل أفراد العينة في الـ 5 و 6 المحاولات أي الامتثال بنسبة عالية.

إذن من خلال ما تم عرضه من بيانات يتضح أن مستوى امتثال أغلب الأطفال في مختلف المراحل العمرية (4-8) سنوات سواء من الذكور أو من الإناث كان مرتفعا من خلال امتثالهم في أغلب المحاولات التجريبية، وهذا ما ينفي صحة الفرضية الصفرية (لا يمتثل الأطفال (4-8) سنوات في المحاولات التجريبية عند تعرضهم لضغوط جماعة الأقران) ونقبل الفرض البديل: يمتثل الأطفال (4-8) سنوات في أغلب المحاولات التجريبية عند تعرضهم لضغوط جماعة الأقران بمستوى عالي.

2- اختبار نتائج الفرضية الثانية:

والتي تشير إلى:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الامتثال لضغوط جماعة الأقران لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعا لمتغير الجنس"، ولاختبار الفرضية اعتمدت الباحثة على اختبار مان- وتني (**Man-Whitey U Test**)، وقد تمثلت النتائج فيما يلي:

Ranks

النوع		حجم العينات	متوسط الرتب	مجموع الرتب
مستوى الامتثال	ذكور	30	30,60	918,00
	اناث	30	30,40	912,00
	المجموع	60		

Test Statistics[a]

	conformity
Mann-Whitney U	447,000
Wilcoxon W	912,000

Z	-,050
Asymp. Sig. (2-tailed)	,960

جدول رقم(24): يوضح نتائج اختبار مان– وتني

يتضح حسب النتائج أن القيمة الاحتمالية قدرت بـ (0.960) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الامتثال لضغوط جماعة الأقران لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعا لمتغير الجنس.

3- اختبار نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تشير إلى:" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الامتثال لضغوط جماعة الأقران لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعا لمتغير السن"، ولاختبار الفرضية اعتمدت الباحثة على اختبار تحليل التباين الأحادي **لكروسكال واليز (Kruskal (H-Test – Wallis ، وقد تمثلت النتائج التي تم التوصل اليها فيما يلي:**

Ranks

السن		عدد أفراد العينة	متوسط الرتب
مستوى الامتثال	4	12	27,17
	5	12	22,17
	6	12	30,42
	7	12	34,33
	8	12	38,42
	المجموع	60	

Test Statistics[a,b]

	مستوى الامتثال
Chi-square	8,034
df	4
Asymp. Sig.	,090

جدول رقم(25): يوضح نتائج اختبار كروسكال واليز

من خلال الاختبار يتضح أن القيمة الاحتمالية قدرت بـ (0.090) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في مستوى الامتثال لضغوط جماعة الأقران لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعا لمتغير السن.

ثالثا تحليل عام لنتائج الدراسة

تبين النتائج التي تم التوصل إليها إلى أهمية الأقران ودورهم في التأثير على سلوك الطفل. وذلك انطلاقا من المستوى المرتفع لامتثال أطفال المجموعة التجريبية في وضعية أو موقف ضغط جماعة من أقرانهم، والذي يتجسد في محاكاة الإجابة الخاطئة للمجموعة في أكثر من أربع أو خمس محاولات تجريبية. ورغم عدم وجود فروق حسب العمر في مستوى الامتثال (بمعنى أن أفراد العينة رغم اختلاف أعمارهم يمتثلون بشكل عالي لأقرانهم)، إلا أنه يمكن ملاحظة أن هذا المستوى المرتفع يتزايد من المرحلة العمرية 3 إلى 8 سنوات حيث يلاحظ في المراحل العمرية الأقل وجود الامتثال لمحاولات تجريبية خاطئة لمرة أو مرتين أو ثلاث مرات أو عدم الامتثال على الإطلاق، ثم تختفي تدريجيا مع التقدم في العمر هذه الاستجابات لتصبح عدد مرات الامتثال في المحاولات التجريبية الخاطئة فقط بين 5 و 6 محاولات لأغلب أفراد العينة أو كل أفراد العينة. وهذه الذي تدعمه دراسة (**Michael B. Walker,Maria G.Andrade، 1996**)، التي توصل فيها إلى تناقص الامتثال مع العمر في بحثه لعينة تراوحت أعمارهم بين 3–17 سنة ما يشير إلى كون الامتثال مرتفع في البداية ثم يتناقص تدريجيا. وهذه الذي تؤكده دراسة (**Allen, V.L and Newtson.D ، 1972**)، ودراسة (**Iscoe,I. Martha Williams. and J,Harvey،1963**)، ودراسة (**McConnell,T,R، 1963**). ولكن ما تنتقد فيه هذه الدراسات هي كونها لم تشر إلى السن الذي يبدأ فيه تناقص الامتثال خاصة وأنهم اعتمدوا عينات أوسع من الدراسة الحالية (أي من الطفولة إلى البلوغ أو المراهقة)، وبالتالي فالمقارنة بينها وبين هذه الدراسة تختلف؛ لأن اعتماد سن مثلا بين 3–17 سنة قد يتضمن امتثال مرتفع بين 3–8 سنوات أو 9 سنوات ثم يتناقص بعده حتى سن 17 سنة وبالتالي الاستنتاج العام يكون تناقص الامتثال حسب السن، على عكس لم تم اعتماد 4–8 سنوات كما في الدراسة الحالية وكان الامتثال مرتفع نسبيا ستكون النتيجة تزايد الامتثال. إذن العمر المعتمد في كل دراسة له دلالة واضحة في نتائجها لابد من أخذها بعين الاعتبار. ونفس الانتقاد يوجه إلى دراسة (**Costanzo ,P.R,and Shaw، 1966**) التي تشير إلى نتائج

مناقضة للدراسات المدرجة أعلاه من خلال توصلها إلى تزايد الامتثال حتى مرحلة المراهقة ثم يتناقص بعدها، حيث أنها لم توضح هي الأخرى مستوى الامتثال فيما إن كان مرتفع أو منخفض ثم يتزايد. وانطلاقا من هذه النقطة يصعب الاستدلال فيما إن كان العمر الذي انطلقت منه دراسة (**Costanzo ,P.R,and Shaw، 1966**) المتمثل في 7–9 سنوات يعبر عن مستوى امتثال عالي أو منخفض، خاصة وأنها مرحلة لها دلالة بالنسبة للدراسة الحالية (أي تقع بعض المراحل العمرية المتناولة في الدراسة الحالية ضمن مرحلة 7–9 سنوات). والأمر نفسه ينطبق على دراسة (**Hamm,H. and Hoving ,K.L ، 1969**)، التي توصلت إلى أن أطفال 7 سنوات امتثلوا أقل من العمر 10 و13 سنة.

أما عن تفسير ارتفاع الامتثال فقد أشار (**Michael B. Walker,Maria G.Andrade، 1996**) إلى أنه يعود إلى لاعتبارات منهجية، حيث يمكن للأطفال بين 3–5 سنوات أن يكونوا قلدوا الآخرين كوسيلة لإيجاد الإجابة لأنهم لم يفهموا المهمة. لكن هذا الاعتبار هو أقل احتمال في الدراسة الحالية لأنها اعتمدت على مثيرات بسيطة وواضحة ولا مجال للشك فيها مطلقا. وبالتالي فهذا الاعتبار ينطبق فقط على دراسة (**Michael B. Walker,Maria G.Andrade، 1996**) لكونها اعتمدت على مثيرات خطوط الطول التي تعتبر غامضة بالنسبة لهذه المرحلة العمرية. ويوجد اعتبار منهجي آخر وهو تواجد الباحثة الذي قد يكون له تأثير على امتثال الأطفال من خلال كونهم قد يتصورون أن الباحثة تؤيد إجابات جماعة الأقران بالرغم من محاولاتها لأن تظهر مظهر المحايد، لكن يمكن التقليل من أثر هذا العامل من خلال استجابة بعض الأطفال بعدم الامتثال في أي محاولة أو عدم الامتثال على الأقل في محاولة أو أكثر رغم تواجدهم مع نفس الباحثة.

أما التفسير الثاني، فيمكن أن يتضح من خلال ما تشير إليه نظريات النمو التي تم عرضها في الدراسة الحالية، فمراحل النمو التي تنطبق على المرحلة العمرية من 4 إلى 8 سنوات يلاحظ أنها ترتبط بالناحية الاجتماعية للطفل رغم اختلافها في كثير من المفاهيم.

فنجد فرويد يشير إلى نمو الأنا الأعلى التي تتكون من جزئين: الضمير ومثاليات الأنا، ويشير مصطلح مثاليات الأنا إلى المستويات السلوكية التي يسعى إليها الطفل، وتقوم بمكافأة الطفل عن طريق مشاعر الفخر وتقدير الذات. (**باتريشيا – ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون، 2005**). وعليه فمثاليات الأنا تحث الشخص على أن يتماشى أو يسلك حسب

الطريقة المقبولة ليكافأ بعدها الطفل بمشاعر الإطراء والتقدير. والطريقة المقبولة تتحدد وفقا للآخرين، وبذلك يمكن أن نستدل على أن الطفل سلك وفقا للطريقة المقبولة التي يحددها أقرانه. خاصة وأن جون بياجيه يشير إلى أن الطفل ابتداء من سن 4 وحتى 7 سنوات يمر بمرحلة الواقعية الأخلاقية، حيث يعتبر المعايير الاجتماعية مقدسة ومطلقة ولا يمكن تغييرها. وهذا الذي يتضح أكثر في فترة الكمون، فاهم ما يميز هذه المرحلة في رأي فرويد هو اختفاء الدوافع الجنسية الطفولية، وتخمد الثورة الأوديبية، فيتحول النشاط الجنسي إلى أنشطة اجتماعية، ويأخذ خلالها الأقران أهمية كبيرة ضمن أنشطة الطفل.

ويتفق اركسون مع فرويد في مسألة تغيير الدافع الجنسي المهدد في هذه المرحة إلى أهداف مقبولة مثل: اللعب، الذي يصبح المحاولة التي يعبر من خلالها من بر افشل غلى بر النجاح. والتحول من عقدة الذنب والصراعات الوالدية إلى انجازات أخرى يسهم في تحديد شعور الطفل بالمبادأة. مما ينتج عنه تكيف الأنا. وحسب اركسون يتخذ عالم الأقران موضعا ذا أهمية مساوية لموقف الكبار، حيث أن هؤلاء الأقران لازمون لأجل احترام الذات وبينهم يجد الطفل مصدرا آخر لتحقيق الذات خارج نطاق الأسرة .(**محمد السيد عبد الرحمن،2001**).

كما يؤكد سويف في هذه المرحلة على بزوغ قدرة الطفل على عقد علاقات مع الطفل الغرباء المماثلين له في العمر وتكشف هذه القدرة عن نفسها من خلال تكوين جماعات اللعب مع الأقران. وقد أكد على أن الطفل في السنتين الرابعة والخامسة يزيد إدراكه للواقع الفيزيقي والاجتماعي. وهذا الذي أكده جيزل من خلال مشاهداته الواقعية، والتي أكد من خلالها انه في سن الرابعة يميل الأطفال إلى اختيار صديق من الجنس نفسه، وفي عمر الثامنة أو التاسعة تظهر الصداقة الثنائية، وتتسم علاقات هذا العمر بمزيد من الاستقرار ومقاومة التفكك ويغلب عليها طابع التبادل. ويفسر جيزل تلك المظاهر ببلوغ مستوى أعلى من النمو المعرفي (**أسامة سعد أبو سريع،1993**)، وهذا الذي قد يفسر لنا تزايد الامتثال حتى وصوله أعلى المستويات في السن الثامنة ضمن الدراسة الحالية، الأمر الذي تؤكده أفكار بياجيه التي تقودنا إلى الاعتقاد بأنه من خلال المرور بمراحل معينة يصبح الطفل في كل مرحلة أكثر استقرار وواقعية وتنظيما من الطفل الأصغر، وفي رأي بياجيه لا يكون هذا التغير نتيجة لكبت الانفعالات والرغبات المهددة كما يعتقد الفرويديون ولكنها ترجع إلى عوامل مرتبطة بالذكاء والقدرة العقلية. (**محمد السيد عبد الرحمن،2001**).

كما يفسر سوليفان المجاراة أو الامتثال في العمر 4–8 سنوات من خلال إرجاعه لأسباب ذاتية حيث يهدف الطفل من خلالها إلى تعزيز مركزه بين أقرانه. أما كولنبرغ فيرجع مسايرة الأطفال لبعضهم البعض في السن ما بين 4 و6 سنوات في أن معنى الصواب يتحدد في أن يسلك الطفل حسبما يتوقع الآخرون المهمون في حياته منه، أو حسبما يتوقع الناس بصفة عامة من طفل مثله يقوم بدور الابن أو الأخ أو الصديق والزميل، كما يعد وصف الطفل بالطيبة وحسن الخلق من المسائل الأساسية عنده. وعليه فالأسباب التي تؤدي بالطفل إلى إظهار السلوك المتفق عليه تتمثل في حاجته إلى أن يكون طفلا طيبا من وجهة نظره ومن وجهة نظر الآخرين، لذلك تسود لديه الرغبة في أن يحافظ على القواعد. والطفل يكون واع بالمشاعر المشتركة وأوجه الاتفاق والتوقعات، وهو يربط بين وجهات النظر المختلفة ويحاول أن يضع نفسه في موقف الآخر، رغم أنه لا يزال عاجزا عن تكوين منظور له نسق أكثر عمومية.(علي راجح بركات، دون سنة). وهذا التفسير يناقض فكرة بياجيه عن تمركز الطفل حول ذاته في هذه المرحلة. لكن هذا التمركز لم يعق مسألة امتثال أطفال البحث في التجربة.

ورغم أن المرحلة العمرية المتناولة في الدراسة (4–8) سنوات هي تقع ضمن مرحلتين في أغلب النظريات المدرجة، وكل مرحلة لها ما يميزها عن التي تسبقها.إلا أن هذا لم يكن له أي دلالة واضحة في نتائج الامتثال حيث لم تتواجد أي فروق حسب السن وكان مستوى الامتثال مرتفع في كل المراحل العمرية.

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين، فنتائج الدراسة تتفق مع كل من دراسة (**Makan Amini ; Fredrik Stromsten**، **2010**)، ودراسة (**Eagly, Alice H.; Chrvala, Carole**، **1983**)، ودراسة (**Allen, and Newtson** ، **1972**)، ودراسة (**Hamm,1970**)، ودراسة (**Dodge, and Muench**، **1969**)، ودراسة (**Costanzo , and Shaw**، **1966**)، ودراسة (**McConnell** ، **1963**). وهذا رغم اختلاف المراحل العمرية المدرجة في كل دراسة. خاصة وأن بعضها يطابق العمر المتناول في الدراسة الحالية وبعضها لا يطابقه. وبالتالي نجد أن مراحل نمو الهوية الجندرية التي حددها كل من كولنبرغ و ساندرا بم (**Sandra Bem**) رغم تمايزها لم يكن لها دلالة واضحة في تحديد فروق بين الذكور والإناث في الامتثال.

كما أن بعض ملاحظات الباحثة اتفقت مع ما توصل إليه آش في تصنيفه لأنواع استجابات المبحوثين في موقف الضغط، حيث لاحظت الباحثة وجود 4 أنواع من الاستجابات تمثلت في:

1- **المبحوثين المستقلين تماما:** وهم الأطفال الذين لم يمتثلوا في أي محاولة من المحاولات الست على الإطلاق، وقد كانت نسبتهم قليلة في هذه الدراسة.

2- **المبحوثين المستقلين جزئيا:** وهم الأطفال الذين لم يمتثلوا على الأقل في محاولة واحدة من بين ست محاولات تجريبية.

3- **المبحوثين الممتثلين جزئيا:** وهم الأطفال الذين امتثلوا في كل المحاولات أو في أغلبها ولكن كانوا على إدراك تام بأن أقرانهم على خطأ. وأكثر ما كان يميزهم عند الإدلاء بالإجابة هو الارتباك والتوتر والتردد. وقد شكلوا أغلبية المبحوثين.

4- **المبحوثين الممتثلين تماما:** وهم الأطفال الذين امتثلوا في كل المحاولات مع عدم إدراكهم لخطأ أقرانهم.

الخاتمة

تطرقت الدراسة الحالية إلى ظاهرة الامتثال، التي لها من الأهمية في واقع الحياة الاجتماعية للأفراد، حيث تتجسد من خلال ما تمارسه الجماعة من ضغوط على أفرادها، فالجماعة لها من الآليات التي تؤثر بها على سلوك الأفراد للحفاظ على تماسكها وتحقيق أهدافها من خلال ضمان التقيد بالمعايير الاجتماعية، وقد يستجيب الأفراد بدورهم لتلك التأثيرات أو يستقلون.

ونظرا للأهمية التي تلعبها الجماعة حاول الباحثون دراسة الأثر الذي تحدثه ضغوطها على سلوكات أفرادها، وذلك من أبعاد وزوايا مختلفة، وكذا فئات عمرية مختلفة. وانطلاقا من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد، تناولت الباحثة بالبحث والتقصي مستوى الامتثال لدى فئة الأطفال البالغين من العمر 4-8 سنوات، وتوصلت إلى نتائج معتبرة وذلك بالاستناد إلى نموذج آش الذي يعتبر من بين أهم النماذج التجريبية القابلة للتعديل لاستقصاء اثر العوامل المختلفة في الامتثال

وآخر ما يتم الإشارة إليه بخصوص هذه الظاهرة وحسب ما توصلت إليه الباحثة من نتائج، هو أنها لا تقتصر على فئة الراشدين، أو المراهقين، بل تصل إلى المراحل الأولى من حياة الطفل، وبالتالي فجماعة الأقران لها دور لا يجدر إهماله في التأثير على سلوكات الطفل رغم كونه في السنوات المبكرة من العمر على صلة أكثر بالأسرة مقارنة بفئات عمرية أخرى.

قائمة المراجع

أولا: الكتب

1- إبراهيم عبد الخالق رؤوف(2001)، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، ط1، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان. ص 152

2- أحمد محمد عبد الخالق (2000)، أسس علم النفس، ط3، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية.ص 619

3- أنسكووج سكوبلر، ترجمة: عبد الحميد صفوة إبراهيم (1993)، علم النفس الاجتماعي التجريبي، ط1، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. ص ص 405- 419

4- باتريشيا . ميللر، ترجمة: محمود عوض الله سالم وآخرون(2005)، نظريات النمو، ط1، دار الفكر، عمان. ص ص 40- 159

5- باسم محمد ولي، محمد جاسم المطوع (2004)، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن. ص ص 109

6- بدرة معتصم ميموني، مصطفى ميموني (2010)، سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. ص ص 88-89

7- بركات حمزة حسن (2008)، علم النفس وديناميات الجماعة، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة. ص ص 6-56

8- بوخريسة بوبكر (2006)، المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة. ص 45

9- ثائر أحمد غابري، خالد محمد أبو شعيرة (2009)، سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان. ص ص 163-164

10- جابر نصر الدين(2006)، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر. ص 49

11- جودت بني جابر وآخرون (2002)، المدخل إلى علم النفس، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية، عمان. ص ص 11- 118

12- حسان الجيلاني (2008)، التنظيم والجماعات، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة. ص ص 148-149

13– خليل عبد الرحمن معايطة (2007)، علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان. ص ص 96-108

14– خليل ميخائيل معوض (1999)، علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية. ص ص 82 – 127

15– خواجة عبد العزيز (دون سنة)، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي للعمل، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ص ص 104-105، 144

16– رجاء محمود أبو علام (2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، دار النشر للجامعات، القاهرة.ص 158، 164، 190- 194

17– رغدة شريم (2009)، سيكولوجية المراهقة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص 259-268

18– روبرت مكلفين وريتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون (2002)، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ط1، دار وائل للنشر، عمان. ص ص 3- 33

19– زين العابدين درويش (1999)، علم النفس الاجتماعي – أسسه وتطبيقاته-، دار الفكر العربي، القاهرة. ص ص 73، 192-193

20– سلوى محمد عبد الباقي (دون سنة)، آفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية. ص ص 104-105

21– سهير كامل أحمد (2001)، علم النفس الاجتماعي – بين النظرية والتطبيق -، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية. ص ص 45-56

22– شبل بدران (2000)، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة. ص 188

23– شفيق رضوان (2008)، علم النفس الاجتماعي، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات وانشر والتوزيع، بيروت. ص ص 79-204

24– صالح حسن الداهري (2008)، مبادئ علم النفس الارتقائي ونظرياته، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان. ص ص 58-76

25– عبد الجبار توفيق البياتي(2006)، البحث التجريبي واختبار الفرضيات في العلوم التربوية والنفسية، ط1، جهينة للنشر والتوزيع، عمان.ص 24-25، 178

26– عبد الرحمن محمد العيسوي (2006)، تفاعل الجماعات البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية. ص ص 118-121

27– عبد السلام الشيخ (1992)، علم النفس الاجتماعي، الأزاريطة. ص ص 65-70

28– عدنان يوسف العتوم (2009)، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الجامعة، الشارقة. ص ص 76-106

29– عدنان يوسف العتوم(2008)، علم نفس الجماعة – نماذج نظرية وتطبيقات عملية–، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، عمان. ص ص 27-67

30– علي فالح الهنداوي (2002)، علم نفس النمو . الطفولة والمراهقة .، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة. ص ص 54- 65

31– عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات (1999)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. ص 119

32– فؤاد بهي السيد، سعد عبد الرحمن (2000)، علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ص 62-63

33– فخري عبد الهادي (2010)، علم النفس المعرفي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان،. ص 196

34– كريمان بدير(2010)، الأسس النفسية لنمو الطفل، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان. ص ص55، 178-185

35– مجدي أحمد عبد الله (2003)، السلوك الاجتماعي وديناميته –محاولة تفسيرية–، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية. ص 111

36– محمد أديوان (2001)، المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية، أفريقيا للشرق، بيروت. ص ص 19-20

37– محمد السيد عبد الرحمن (2001)، نظريات النمو . علم نفس النمو المتقدم .، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة. ص ص 19- 322

38– محمد عبيدات وآخرون (1999)، منهجية البحث العلمي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان. ص40، 86-87، 91، 99

39– محمد عودة الريماوي (2008)، علم نفس النمو. الطفولة والمراهقة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. ص ص 57-89

40– محمد عودة الريماوي (1998)، في علم النفس الطفل، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان. ص 188-245

41– محمود السيد أبو النيل (2009)، علم النفس الاجتماعي . عربيا وعالميا .، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة. ص ص 518-520

42– معاوية محمود أبو غزال (2011)، النمو الانفعالي والاجتماعي من الرضاعة إلى المراهقة، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن. ص ص 115- 117،219

43– معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة (2001)، علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة. ص ص 71 - 182

44– موراد مرداسي (2006)، مواضيع علم النفس وعلم النفس الاجتماعي – تآليف نظرية ومنهجية–، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. ص ص 139-153

45– نبيل عبد الهادي (1999)، النمو المعرفي عند الطفل، ط1، دار وائل للنشر، عمان. ص 65

46– نبيهة صالح السامرائي (2007)، عم النفس الاجتماعي- مفاهيم، نظريات، تطبيقات–، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن. ص 202

47– يوسف القطامي، فدوى ثابت، (2009)، عادات العقل لطفل الروضة . النظرية والتطبيق .، ط1، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان. ص 53

ثانيا: الرسائل الجامعية:

48– عبد اللطيف بكوش(2008)، النمط القيادي لدى مدير مؤسسة التعليم الثانوي وعلاقته بدينامية الجماعة التربوية: دراسة ميدانية على عينة من مؤسسات التعليم الثانوي لولاية بسكرة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة. ص ص 146-147

49– زريطة شريف(2007)، تأثير جماعة الرفاق على التنشئة الاجتماعية للأبناء: دراسة ميدانية بمدينة بسكرة، ماجستير غير منشورة، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة. ص ص76-77

ثالثا: المراجع الالكترونية:

3-1- الكتب العربية الالكترونية:

50– أسامة سعد أبو سريع (1993)، الصداقة من منظور علم النفس، عالم المعرفة، الكويت. ص ص 48-70. المصدر:

http://www.al-mostafa.info/data/arabic/gap.php?file=aalam/Issue-179.pdf

51– علي راجح بركات (دون سنة)، نظرية كولنبرغ عن نمو الأحكام الخلقية، ص5. المصدر:

http://www.gulfkids.com/pdf/kolbgj.pdf

52– محمد عماد الدين إسماعيل (1986)، الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفة، الكويت. ص ص 204-219. المصدر:

http://www.al-mostafa.info/data/arabic/gap.php?file=aalam/Issue-099.pdf

53– معتز سيد عبد الله (1989)، الاتجاهات التعصبية، عالم المعرفة، ص ص 74- 76، المصدر:

http://ia600205.us.archive.org/5/items/aalam_almaarifa/137.pdf

54– عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن بن ملوح، الحياة الإيمانية في ضوء علاقة الابتلاء والنفس الإنسانية، موسوعة نضرة النعيم (الجزء الأول). ص 169، المصدر:

http://books.google.dz/books?id=JqATxf2FaP4C&printsec=frontcover&dq=%D8%B9%D8%A8%D8%AF+%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%AD%D9%85%D9%86+%D8%A8%D9%86+%D9%85%D8%AD%D9%85%D8%AF+%D8%A8%D9%86+%D8%B9%D8%A8%D8%AF+%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%AD%D9%85%D9%86+%D8%A8%D9%86+%D9%85%D9%84%D9%88%D8%AD&hl=ar&sa=X&ei=GqYhUbqLBsjtsgbnwIGwDg&redir_esc=y

55– عدنان الطوباسي(2011)، المراهق وتأثير الأقران في حياته، المصدر:

http://wfsp.org/articleslist/youth-issues/3585-adolescent-and-peer-influence-in-his-life

3-2- الرسائل الالكترونية:

56– خولة بنت عبد الله السبتي(2004)، مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية والدراسية: دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة الرياض، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. ص 65، رسالة ماجستير متاحة على:

http://books.islamway.net/1/several/islam/moraheqa.pdf

57– سميحة محمد علي محمد عطية(2001)، إدراك الأطفال لشبكة علاقاتهم الاجتماعية: دراسة وصفية مقارنة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس. ص ص 55-57، رسالة ماجستير متاحة على:

http://www.gulfkids.com/pdf/edrak_atfal.pdf

58– سهير إبراهيم محمد إبراهيم(2001)، العلاقة بين شبكة الاتصال داخل الأسرة وبين اختيار المراهقين لجماعة الرفاق غير السوية، قسم علم النفس، جامعة عين شمس. ص ص 40-.42 رسالة ماجستير متاحة على:

http://www.al-mostafa.info/data/arabic/depot2/gap.php?file=019351.pdf

59- عبد المحسن بن عمار المطيري(2006)، العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. ص 56-58، رسالة ماجستير متاحة على:

http://www.t1t.net/book/save.php?action=saveattach&id=86

60- فؤاد علي الحاجز (2002)، العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة، كلية التربية، مجلة الجامعة الاسلامية، المجلد 10، العدد الثاني، غزة- فلسطين. ص ص 16-17، رسالة ماجستير متاحة على:

http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/articles/volume10-%20Issue2%20Human%201.pdf

61- نجوى غالب نادر، التنميط الجنسي وعلاقته بنمطي المدرسة المختلطة وغير المختلطة: دراسة ميدانية لدى طلبة الثالث ثانوي في مدارس محافظة السويداء، مجلة جامعة دمشق، كلية التربية بجامعة دمشق، المجلد 12، العدد الأول. ص ص 339- 340 ، رسالة ماجستير متاحة على:

http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/32500.pdf

62- نورة هادي آل سرور(2010)، جماعات الرفاق الالكترونية، المملكة العربية السعودية، المصدر:

http://www.abegs.org/sites/Upload/DocLib1/2309%D9%85%D8%B4%D8%B1%D9%88%D8%B9%20%D8%A814325.pdf

63- وسيمة عمر محمد الزكي، دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية بمدينة المنيا في ضوء متغيرات الحكم الخلقي، بحث مقدم للحصول على درجة الماجستير في التربية، 2000، ص ص 16-17، متاحة على:

http://www.al-mostafa.info/data/arabic/depot3/gap.php?file=003421.pdf

64- هناء العابد (2010)، التنشئة الاجتماعية ودورها في نمو التفكير الابداعي لدى الشباب السوري، دكتوراه في علم الاجتماع، سوريا. ص26 متاحة على:

http://www.abegs.org/sites/Research/DocLib1/%EF%BB%9F%EF%BA%98%EF%BB%A8%EF%BA%B8%EF%BA%8C%EF%BA%94%20%EF%BA%8D%EF%BB%BB%EF%BA%A0%EF%BA%98%EF%BB%A4%EF%BA%8E%EF%BB%8B%EF%BB%B4%EF%BA%94%20%EF%BB%AD%EF%BA%A9%EF%BB%AD%EF%BA%AD%EF%BB%AB%EF%BA%8E%20%EF%BB%93%EF%BB%B2%20%EF%BB%A8%EF%BB%A4%EF%BB%AD%20%EF%BA%8D%EF%BB%9F%EF%BA%98%EF%BB%94%EF%BB%9C%EF%BB%B4%EF%BA%AD%EF%BA%8D%EF%BB%B9%EF%BA%92%EF%BA%A9%EF%BA%8D%EF%BB%8B%EF%BB%B2.pdf

3-3- الكتب الأجنبية الالكترونية:

65- Brecker, Olson and Wiggins (2005) , Social psychology alive, page: 1-2 , source :**http://ibpsychologynotes.files.wordpress.com/2011/02/10-discuss-factors-influencing-conformity.pdf**

66- Solomon E. Asch (1955), Opinions and Social Pressure, Scientific American, Volume 193, Number 5, page: 5 , source: **www.columbia.edu/cu/psychology/terrace/w1001/readings/asch.pdf**

67- Aldert Vrij, Helen Pannell, James Ost (without date), The influence of social pressure and black clothing on crime judgements, University of Portsmouth, page: 2 , source:**http://www.port.ac.uk/departments/academic/psychology/staff/downloads/filetodownload,62615,en.pdf**

68- Lisa Rashotte (without date), Social Influence, page : 1, source **:http://www.blackwellpublishing.com/sociology/docs/BEOS_S1413.pdf**

69- Robert S. Baron, Joseph A. Vandello, and Bethany Brunsman (1966), The Forgotten Variable in conformity Research: Impact of Task Importance on Social Influence, University of Iowa, Journal of personality and Social Psychology, volume 71, number 5, page: 916, source: **http://www.cas.usf.edu/~vandello/BaronVandello%26Brunsman%20-%20Forgotten%20variable%20in%20conformity%20research.pdf**

70- Kristin M. Kuntz and Shannon K. Gunderson (without date), Non-normative and pro-social conformity: A study of rural and urban differences, page: 233 , source: **http://murphylibrary.uwlax.edu/digital/jur/2002/kuntz-gunderson.pdf**

71- A. L. Efros (2008), Instability of human societies as a result of conformity, page: 1, source: **http://cdsweb.cern.ch/record/835902/files/0505099.pdf**

72- Major (without date), Conformity in an Information-Poor Environment, page:2 , source : **http://www.audry2.com/edu/uwa/ps102/labrep.pdf**

73- Wendy Wood (2000), ATTITUDE CHANGE: Persuasion and Social Influence, *Texas*, page : 540 , source: **http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/attitude_change-_persuasion_and_social_influence_-_2000.pdf**

74- Robert B. Cialdini and Noah J. Goldstein (2004), SOCIAL INFLUENCE: Compliance and Conformity, *Arizona State University*, page: 591-592 , source:**http://www2.psych.ubc.ca/~schaller/Psyc591Readings/CialdiniGoldstein2004.pdf**

75- Rod Bond and peter B. smith (1966), Culture and Conformity: A Meta-Analysis of studies using Asch's (1952b-1956) Line Judgment Task, university of Sussex, Psychological Bulletin, volume 119, number 1,page: 1-2 , source: **http://www.nd.edu/~wcarbona/Bond-Smith-Asch-meta-analysis.pdf**

76- Eleanor E. M, Carol .N.J (1974), The Psychology of Sex Differences, page: 241-287, source: **http://books.google.dz/books?hl=fr&lr=&id=neWeAAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA1&d**

q=Sex+Differences+in+Conformity&ots=me2sGvANFC&sig=ishsjuHLTDe2WnNKDv5mTGmUJb4&redir_esc=y#v=onepage&q=Sex%20Differences%20in%20Conformity&f=false

77- Makan Amini ; Fredrik Stromsten (2010), Conformity,Gender and the sex Composition of the group, Stockholm School of Economics, source: http://arc.hhs.se/download.aspx?MediumId=966

78 - Walker, Michael B.; Andrade, Maria G. (1996), Conformity in the Asch task as a fu nction of age, The Journal of Social Psychology, Vol 136(3). Source: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224545.1996.9714014

3-4- مواقع الانترنت:

79- http://psycnet.apa.org/psycinfo/1964-09932-001

80- http://psycnet.apa.org/psycinfo/1967-02658-001

81- http://www.jstor.org/discover/10.2307/1127187?uid=3737904&uid=2&uid=4&sid=21101633879511

82- http://www.deepdyve.com/lp/psycarticles-reg/relationship-of-conformity-and-the-need-for-approval-in-children-hWz4XMi0Le

83- http://psycnet.apa.org/journals/psp/22/1/18/

84- www.alsarab.coolbb.net/t577-topic

85- http://bps-research-digest.blogspot.com/2010/10/aschs-conformity-study-without.html

الملاحق

ملحق نتائج أفراد العينة:

الطفل	السن	الجنس	المحاولات التجريبية (الخاطئة)					
			1	2	3	4	5	6
1	4 سنوات	ذكر	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	4 سنوات	ذكر	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	4 سنوات	ذكر	✓	✓	✗	✓	✓	✓
4	4 سنوات	ذكر	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	4 سنوات	ذكر	✗	✗	✗	✗	✗	✗
6	4 سنوات	ذكر	✗	✗	✓	✗	✓	✓
7	4 سنوات	أنثى	✓	✓	✓	✗	✓	✓
8	4 سنوات	أنثى	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	4 سنوات	أنثى	✓	✓	✗	✓	✓	✓
10	4 سنوات	أنثى	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	4 سنوات	أنثى	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12	4 سنوات	أنثى	✗	✓	✗	✓	✗	✗
13	5 سنوات	ذكر	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14	5 سنوات	ذكر	✗	✗	✓	✓	✓	✓
15	5 سنوات	ذكر	✗	✗	✗	✗	✗	✗
16	5 سنوات	ذكر	✗	✗	✗	✗	✗	✗
17	5 سنوات	ذكر	✗	✓	✓	✓	✓	✓
18	5 سنوات	ذكر	✗	✓	✗	✓	✗	✓

19	5 سنوات	أنثى	✔	✔	✔	✔	✔	✔
20	5 سنوات	أنثى	✘	✘	✘	✘	✘	✘
21	5 سنوات	أنثى	✔	✔	✔	✔	✔	✔
22	5 سنوات	أنثى	✔	✔	✔	✔	✔	✔
23	5 سنوات	أنثى	✘	✘	✔	✔	✔	✔
24	5 سنوات	أنثى	✔	✔	✔	✔	✔	✔
25	6 سنوات	ذكر	✘	✔	✔	✔	✔	✔
26	6 سنوات	ذكر	✔	✔	✔	✔	✔	✔
27	6 سنوات	ذكر	✔	✔	✔	✔	✔	✔
28	6 سنوات	ذكر	✘	✔	✔	✔	✔	✔
29	6 سنوات	ذكر	✔	✔	✔	✔	✔	✔
30	6 سنوات	ذكر	✘	✘	✘	✘	✔	✘
31	6 سنوات	أنثى	✔	✔	✔	✔	✔	✔
32	6 سنوات	أنثى	✔	✔	✔	✔	✔	✔
33	6 سنوات	أنثى	✔	✔	✔	✔	✔	✔
34	6 سنوات	أنثى	✘	✔	✔	✔	✔	✔
35	6 سنوات	أنثى	✔	✔	✔	✔	✔	✔
36	6 سنوات	أنثى	✘	✘	✔	✔	✘	✔
37	7 سنوات	ذكر	✔	✔	✔	✔	✔	✔
38	7 سنوات	ذكر	✔	✔	✔	✔	✔	✔
39	7 سنوات	ذكر	✔	✔	✔	✔	✔	✔

✔	✔	✔	✔	✔	✘	ذكر	7 سنوات	40
✔	✔	✔	✔	✔	✘	ذكر	7 سنوات	41
✔	✔	✔	✔	✔	✔	ذكر	7 سنوات	42
✔	✔	✔	✔	✔	✔	أنثى	7 سنوات	43
✔	✔	✔	✔	✔	✔	أنثى	7 سنوات	44
✔	✔	✔	✔	✔	✔	أنثى	7 سنوات	45
✔	✔	✔	✔	✔	✘	أنثى	7 سنوات	46
✔	✔	✔	✔	✔	✘	أنثى	7 سنوات	47
✔	✔	✔	✔	✔	✔	أنثى	7 سنوات	48
✔	✔	✔	✔	✔	✔	ذكر	8 سنوات	49
✔	✔	✔	✔	✔	✔	ذكر	8 سنوات	50
✔	✔	✔	✔	✔	✘	ذكر	8 سنوات	51
✔	✔	✔	✔	✔	✘	ذكر	8 سنوات	52
✔	✔	✔	✔	✔	✔	ذكر	8 سنوات	53
✔	✔	✔	✔	✔	✔	ذكر	8 سنوات	54
✔	✔	✔	✔	✔	✔	أنثى	8 سنوات	55
✔	✔	✔	✔	✔	✔	أنثى	8 سنوات	56
✔	✔	✔	✔	✔	✔	أنثى	8 سنوات	57
✔	✔	✔	✔	✔	✔	أنثى	8 سنوات	58
✔	✔	✔	✔	✔	✔	أنثى	8 سنوات	59

60	8 سنوات	أنثى	✓	✓	✓	✓	✓	✓

ملاحظة:

✓ **إشارة تعني أن الطفل امتثل لمجموعة الأقران في تلك المحاولة.**

✗ **إشارة تعني عدم امتثال الطفل لمجموعة الأقران في تلك المحاولة.**