جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قســـم عـلم النـفس
فرع علوم التربية

الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي

دراسة ميدانية على تلاميذ من متوسطة حي العقيد شعباني بمدينة – بوسعادة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص ارشاد وتوجيه

اعداد الطالب:
حمزة عزيبر

اشراف الأستاذ:
د. بوجمعة نقبيل

لجـــــــنة المـــناقشة

الإسم واللقب	الرتبة	الصفة
أ.د. حميدة زموري	أستاذة محاضرة/جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسًا
د. علي مخلوفي	أستاذ محاضر/جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مناقشًا
د. بوجمعة نقبيل	أستاذ محاضر/جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفًا

الموسم الجامعي: 2025/2024

وزارة التعـليم العـــالي والبحـــث العـــلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قســـم عـلم النـفس
فرع علوم التربية

الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي

دراسة ميدانية على تلاميذ من متوسطة حي العقيد شعباني بمدينة – بوسعادة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص ارشاد وتوجيه

اعداد الطالب:
حمزة عزيير

اشراف الأستاذ:
د. بوجمعة نقبيل

لجـــــنة المـــناقشة

الإسم واللقب	الرتبة	الصفة
أ.د. حميدة زموري	أستاذة محاضرة/جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسًا
د. علي مخلوفي	أستاذ محاضر/جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مناقشًا
د. بوجمعة نقبيل	أستاذ محاضر/جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفًا

الموسم الجامعي: 2025/2024

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم «رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي أن أعمل صالحًا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين» إن الحمد لله العلي القدير، الذي هدانا لهذا و ما كنا لنهتدي لولى أن هدانا الله و منحنا الصبر والوسيلة للقيام بهذا العمل المتواضع ،ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بأخلص عبارات الشكر و أصدق عبارات التقدير والعرفان إلى كل الأساتذة وبالأخص الأستاذ المشرف الدكتور "نقبيل بوجمعة" والذي ساعدني على إنجاز هذا العمل و لم يبخل علي بالنصائح و الإرشاد فجزاه الله خير الجزاء. ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بجزيل الشكر إلى الأساتذة المناقشين الذين تكرموا بقبول تقيم ومناقشة هذه الدراسة. كما أشكر كل من قدم لنا يد العون من قريب أو من بعيد.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الخجل والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ودلالة الفروق بين التلاميذ في مستوى الخجل تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي، ودلالة الفروق في التحصيل تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي، اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي، ومقياس الخجل، وطبق على عينة من (140) تلميذًا وتلميذة بمتوسطة حي العقيد شعباني بمدينة بوسعادة، تمت المعالجة الإحصائية بواسطة الحزمة الإحصائية SPSS وتوصلت الى النتائج التالية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الخجل ودرجات التحصيل، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخجل لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس، ومتغير المستوى الدراسي، توجد فروق ذات دلالة في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس، (لصالح الإناث)، ولا توجد فروق ذات دلالة في درجات التحصيل تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية:

الخجل، التحصيل الدراسي، المرحلة المتوسطة، التلاميذ.

Study Summary:

The study aimed to explore the correlation between shyness and academic achievement among middle school students, and to examine the significance of differences in shyness among students attributed to gender and academic level, as well as the significance of differences in achievement attributed to gender and academic level. The descriptive correlational approach and the shyness scale were adopted, and were applied to a sample of (140) male and female students at the Al-Aqeed Shabani Intermediate School in the city of Bou Saada. Statistical processing was performed using the SPSS statistical package, and the following results were obtained:

There is no statistically significant relationship between shyness and achievement scores. There are no statistically significant differences in shyness among students attributed to gender and academic level. There are significant differences in academic achievement scores among students attributed to gender (in favor of females). There are no significant differences in achievement scores attributed to academic level.

Keywords:
Shyness, Academic Achievement, Middle School, Students.

فهرس المحتويات

العنـــــوان	الصفحــة
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ-ج
الجـــانب النظـــري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-مشكلة الدراسة	03
2-فرضيات الدراسة	05
3-أهمية الدراسة	05
4-أهداف الدراسة	06
5-أسباب اختيار موضوع الدراسة	06
6-تحديد مصطلحات ومفاهيم الدراسة	07
7-الدراسات السابقة	07
8-التعقيب على الدراسات السابقة	11
9-علاقة الدراسة بالدراسات السابقة	12
الفصل الثانـــي: الخجـــل	
تمهيد	15
1-تعريف الخجل	15
2-الفرق بين الخجل والحياء	16
3-أسباب الخجل	17
4-أشكال الخجل	22
5-مكونات الخجل	25
6-أعراض الخجل	25
7-التشخيص الفارق	28
8-النظريات المفسرة للخجل	29
9-أساليب التغلب على الخجل	30

خلاصة	32
الفصل الثاني: التحصيل الدراسي	
تمهيد	34
1-مفهوم التحصيل الدراسي	34
2-أنواع التحصيل الدراسي	35
3-أهداف التحصيل الدراسي	36
4-أهمية التحصيل الدراسي	37
5-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	38
6-النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي	39
7-قياس التحصيل الدراسي	40
8-علاج ضعف التحصيل الدراسي	42
خلاصة	44
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	47
-أولاً: الدراسة الإستطلاعية:	47
1-عينة الدراسة الإستطلاعية	48
2-أدواة القياس المستخدمة	50
3-الخصائص السيكومترية لأدوات القياس	51
-ثانيًا: الدراسة الأساسية:	55
1-منهج الدراسة	55
2-مجتمع الدراسة	56
3-عينة الدراسة الأساسية	56
4-متغيرات الدراسة	58
5-حدود الدراسة	58
6-الأساليب الإحصائية المستعملة	59
خلاصة	59
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
تمهيد	61
1-عرض ومناقشة الفرضية العامة	61
2-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى	62

3-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية	64
4-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة	65
5-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة	67
الإستنتاج العام للدراسة	68
التوصيات	69
خاتمة	72
قائمة المراجع والمصادر	74
الملاحـــــق	
الملحق (1): الإستبيان	78
الملحق (2): توضيح أسماء الأساتذة المحكمين لمقياس الخجل	83
الملحق (3): نتائج الدراسة ببرنامج spss	84
الملحق (4): وثيقة ايداع مذكرة الماستر	91
الملحق (5): تصريح شرفي بالإلتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث	92
الملحق رقم (6): وثيقة تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية	93

فهرس الجداول:

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	يمثل حجم العينة الإستطلاعية وتوزيعها	48
02	يبين توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس	49
03	يبين توزيع العينة الإستطلاعية حسب المستوى الدراسي	49
04	يوضح توزيع الفقرات على أبعاد المقياس	51
05	يوضح تعديلات المحكمين على بعض الأبعاد	52
06	يوضح تعديلات المحكمين على بعض البنود والبنود الملغاة	52
07	نتائج الصدق بالمقارنة الطرفية	53
08	يمثل معامل ألفا كرونباخ	54
09	يمثل معامل الإرتباط للتجزئة النصفية لمقياس الخجل	54
10	يمثل البدائل	55
11	يمثل عدد افراد مجتمع الدراسة	56
12	يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	57
13	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي	57

14	يمثل بيانات العلاقة بين متغيري الخجل والتحصيل الدراسي	61
15	يمثل دلالة الفروق في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعًا لمتغير الجنس	63
16	يمثل دلالة الفروق في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي	64
17	يمثل دلالة الفروق في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعًا لمتغير الجنس.	65
18	يمثل دلالة الفروق في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.	67

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس بالنسبة المئوية	49
02	يمثل توزيع العينة الإستطلاعية حسب المستوى الدراسي بالنسبة المئوية	50
03	يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس بالنسبة المئوية	57
04	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي بالنسبة المئوية	58

مقدمة

مقدمة:

يُعد التحصيل الدراسي من أبرز مؤشرات نجاح العملية التعليمية، إذ يعكس مدى استفادة الطالب من المعارف والمهارات المقدمة له خلال المراحل الدراسية المختلفة. وفي الوقت الذي تُوجَّه فيه الجهود نحو تطوير المناهج وتحسين بيئة التعلم، يُغفل في كثير من الأحيان دور العوامل النفسية والشخصية في التأثير على أداء الطالب، ومن بين هذه العوامل يأتي الخجل كأحد المتغيرات النفسية المهمة التي قد يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على التحصيل الدراسي.

فالخجل، بوصفه ظاهرة نفسية واجتماعية، يتجلى في مشاعر القلق والتردد والانطواء عند مواجهة مواقف تتطلب التفاعل الاجتماعي أو التعبير عن الذات، مما قد يؤدي إلى عزوف بعض الطلاب عن المشاركة الفعالة في الصف، أو الخوف من ارتكاب الأخطاء، أو حتى ضعف الثقة بالنفس. ومن هنا، تبرز أهمية دراسة العلاقة بين الخجل والتحصيل الدراسي، لفهم مدى تأثير هذه السمة النفسية على الأداء الأكاديمي، وبالتالي تمكين المعنيين بالتربية والتعليم من تبني أساليب أكثر فاعلية في دعم هذه الفئة من الطلاب.

يعتبر الخجل شكلا من أشكال الخوف يتميز بالاضطرابات أثناء احتكاك الطفل أو المراهق بالآخرين، وهو يستثار بواسطة الناس وليس بالأشياء والحيوانات في حين عند البعض الآخر من علماء النفس والاجتماع يعتبر الخجل مرضا اجتماعيا ونفسيا يسيطر على مشاعر وأحاسيس الفرد منذ الطفولة كما أنه ثمار شجرة الخوف والقلق والضعف، فيؤثر في بعثرة طاقاته الفكرية ويشتت امكانياته الإبداعية وقدراته العقلية ويشل قدرته على السيطرة على سلوكه وتصرفاته تجاه نفسه وتجاه المجتمع الذي يعيش. (السبعاوي،2010، ص83)

وهناك العديد من الاضطرابات التي يصاب بها الطفل، ومن بين هذه الاضطرابات نجد الخجل الذي يعتبر سمة من سمات الشخصية ذو صبغة انفعالية تتفاوت في عمقها من فرد لآخر ومن موقف لآخر ومن عمر لآخر، وقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة مسعودة أبو بكر إلى أن الخجل سمة منتشرة بصفة أكثر من بين أوساطهم. (أبوبكر، 2019، ص45)

وفي هذه المرحلة العمرية تعني فترة الحياة الواقعية بين الطفولة المتأخرة والرشد وأي أنها تأخذ من سمات الطفولة ومن سمات الرشد وفي مرحلة انتقالية يجتهد فيها المراهق للإنفلات من الطفولة المعتمدة على الكبار، ويبحث عن الاستقلال الذاتي الذي يتمتع به الراشدون، فهو موزع

النفس بين عالمي الطفولة والرشد ، وهي فترة من فترات تكامل الشخصية يكتشف فيها الذات وينقب فيها عن الهوية. (سليمان، 2012، ص78)

ويعد الخجل مرضا اجتماعيا ونفسيا نتيجة ما يصيبه من انفعالات بسبب إثارات طبيعية وصناعية يكتسبها الفرد في الأسرة والبيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، ومن الملاحظ أن الفرد الذي يستبد به الخجل تكون حياته السلوكية مضطربة باستمرار وتسوء مسيرته فيفقد الثقة بنفسه، ويصبح مشلول الإرادة والتفكير ويقع في قلق وبلبلة، وتختلف عقدة الخجل بين فرد وآخر، وذلك لتعدد الأحوال والعوامل والظروف الموضوعية التي تحيط بحياة كل إنسان كما وهناك عاملان أساسيان يساعدان على مرض الخجل لدى الأفراد العامل الجسدي والعامل النفسي. (السبعاوي، 2010، ص19)

وعندما يتحصل الطلبة في موادهم الدراسية على نتائج تحت نطالق إما أن تعتبر مرتفعة أو متوسطة أو متدنية أو ضعيفة فهناك بعض التلاميذ رغم ما يتمتعون به من فطنة وذكاء وصحة عامة مناسبة إلا أن تحصيلهم يكون أدنى مما هو متوقع منهم مما يلفت لتلك المشكلة المتمثلة بضعف التحصيل. (العمايرة، 2010، ص183)

ومن خلال ما تم عرضه نسلط الضوء على موضوع حساس يتمثل في الخجل لدى الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي وكيف يحد من اندماجهم في البرامج التعليمية وإقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم والاستفادة من هذه العلاقات في التحصيل العلمي.

تهدف هذه المذكرة إلى تسليط الضوء على مفهوم الخجل، أسبابه ومظاهره، وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مع تقديم عرض نظري وتحليلي لهذه الظاهرة، مدعّمًا بنتائج الدراسات السابقة والملاحظات الميدانية، في محاولة للوصول إلى توصيات عملية تسهم في تعزيز التحصيل الأكاديمي للطلاب الذين يعانون من الخجل.

إدراكا لأهمية البحث ارتأيت تسليط الضوء على العلاقة بين الخجل والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة حيث شملت دراستنا على جانبين، الجانب النظري حيث احتوى على ثلاثة فصول، الفصل الأول خصص لتقديم الإطار العام للدراسة من حيث عرض المشكلة وتساؤلاتها وصياغة الفرضيات تبعا لذلك، بالإضافة الى الإشارة الى أهمية الدراسة، وأهدافها

وأسباب اختيار الموضوع وتحديد مصطلحاتها ومفاهيمها والتطرق للدراسات السابقة و التعقيب عليها.

أما الفصل الثاني فتطرقت فيه الى تعريف الخجل والفرق بينه وبين الحياء وأهم أسبابه وكذا أشكاله، كما تطرقت لمكونات الخجل ومختلف أعراضه وتشخيصه ،تناول الفصل الثالث التحصيل الدراسي حيث تطرقت الى مفهوم التحصيل الدراسي وأنواعه كما تناولنا أهميته والعوامل المؤثرة فيه، وأهم مشاكل التحصيل الدراسي وطرق قياسه، وكذلك أهم طرق علاج ضعف التحصيل الدراسي.

أما الجانب الميداني فاحتوى على فصلين، الفصل الرابع بعنوان اجراءات الدراسة وتطرقت من خلاله الى الدراسة الاستطلاعية وعينتها، وأدوات القياس المستخدمة في الدراسة، وأهم الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، كما تناولنا الدراسة الأساسية والمنهج المستخدم فيها، ومجتمعها و عينتها كما ذكرنا متغيراتها، ومختلف حدود الدراسة، وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس خصصته لعرض النتائج المتحصل عليها ومناقشتها وصولا الى الاستنتاجات والتوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- أسباب اختيار موضوع الدراسة

6- تحديد مصطلحات ومفاهيم الدراسة

7- الدراسات السابقة

8- التعقيب على الدراسات السابقة

9- علاقة الدراسة بالدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان، لأنها تحتاج إلى رعاية حتى ينمو نموا سليما خال من الأمراض والمعوقات الأخرى وهي أهم مراحل النمو النفسي للشخص، وتعد الحجر الأساس التكوين الشخصية. فالطفولة هي صانعة المستقبل، وإذا ما وفرنا لها كل ما يمكنها من تحمل المسؤولية والقيادة بنجاح ضمنا مستقبلا مطمئنا للأفراد في تكوينهم، معافين في صحتهم النفسية في ظل النظم القائمة في المجتمع وقيمة وعاداته وتقاليده.

وفي الحقيقة هناك بعض السمات تعد في بداية الأمر سمات عادية طبيعية، ولا تشكل عرقلة لدى الفرد كسمة الخجل التي تعتبر سمة إنسانية، ولكن إذ ما كان الخجل ملازما للفرد باستمرار، وبدرجة عالية فإنه حتما يشكل مشكلة شخصية ونفسية لها تأثيرها السلبي الذي يضع صاحبها في مواقف لا يحسد عليها فالحجل الزائد عند الطفل عادة يتصف بالانطواء والتوتر السريع وفقدان الثقة في النفس والاستغراق في احلام اليقظة، فنجده لا يشارك مع المعلم في القسم، لا يستمر عن نقطة لم يفهمها في شرح المعلم ان التلميذ الخجول دائما ما يبتعد عن الانخراط والتفاعل مع أقرانه في الحياة العامة لإحساسه أنه غير مقبول من أقرانه أو لخوفه من أنه عرضة للنكتة والطرفة من قبلهم. وهذا ما يمنعه من عدم بلوغ أهدافه و تحقيق توافقه الشخصي والاجتماعي خاصة فيما يتعلق بالنشاطات المدرسية ومواجهته صعوبات في الاختلاط والتعامل مع الآخرين.

تتجلى أهمية دراسة الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي في السياق النفسي والاجتماعي للأفراد، خاصة في مرحلة التعليم المتوسط. يعاني العديد من الطلاب من مشاعر الخجل التي قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على أدائهم الأكاديمي. في هذا السياق، يمكن تعريف الخجل على أنه حالة من الانكماش أو التردد الاجتماعي الذي يشعر به الفرد في المواقف التي تتطلب التفاعل مع الآخرين، سواء كان ذلك في الصف الدراسي أو أثناء الأنشطة الاجتماعية.

فالخجول ليس لديه القدرة على التفاعل الاجتماعي، ويعني من الشعور بالنقص، والخوف وكل هذا الخوف يستمر مع الطفل حتى يكبر، فخجله يعيق نموه النفسي عبر مرحلة المراهقة وربما الشباب، وقد يتفاقم الأمر الى العزلة التامة التي يصعب معها التأقلم وقد يترتب على ذلك معاناة الطفل فيما بعد باضطراب يطلق عليه الاضطراب شبه الفصامي.

والخجل ظاهرة فيسيولوجية ذي صبغة انفعالية تختلف في عمقها من فرد إلى آخر ومن موقف لأخر ومن ثقافة لأخرى لها اعراضها الجسمانية حيث تظهر على التلميذ الخجول بعض

السمات كإحمرار الوجه، توتر العضلات، وارتعاش الصوت، مما تؤدي هذه الاعراض الى حدوث مواقف محرجة للتلميذ ووقوعه في كثير من المشاكل يصعب مواجهتها أو حلها، فالتلميذ الذي يعاني من الخجل يفتقر إلى الثقة بالنفس ويجد صعوبة في الاندماج مع اقرانه، ونقص في الكثير من المهارات الحياتية والخبرات الجديدة التي يمكن اكتسابها نتيجة الاحتكاك مع المواقف الاجتماعية، من بين الدراسات التي أثبتت الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

فالتلميذ الذي يعاني من الخجل يفتقر الى الثقة بالنفس ويجد صعوبة في الإندماج مع زملائه ويفتقر الى الكثير من المهارات الحياتية والخبرات الجديدة التي يمكن اكتسابها نتيجة للإندماج في المواقف الإجتماعية كما تنعكس أثار هذا على مستوى التحصيل الدراسي مما يكون مشلول الفكر والإرادة والتفكير.

تساؤلات الدراسة:

التساؤل العام:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الخجل ودرجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسط.

التساؤلات الجزئية:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

2-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الخجل ودرجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسط.

الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

3-أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من النقاط التالية:

– فهم تأثير الخجل على الأداء الأكاديمي حيث يساعد التعرف على العلاقة بين الخجل والتحصيل الدراسي في فهم كيف تؤثر السمات النفسية والاجتماعية على مستوى الطلاب الدراسي.

– تقديم بيانات تساعد الأساتذة فمن خلال نتائج هذه الدراسة يمكن للأساتذة تطوير استراتيجيات تعليمية وتربوية مناسبة للطلبة الخجولين.

– توجيه الاهتمام بالصحة النفسية في البيئة التعليمية حيث تُسلط الدراسة الضوء على أهمية دعم الطلاب نفسيًا واجتماعيًا، واعتبار ذلك جزءًا من العملية التعليمية.

– تفيد الدراسة في إثراء المكتبة الجزائرية التي تقوم بخدمة عدة شرائح منها : الباحثون، المسؤولين في التربية والتعليم والأخصائيون النفسيون والاجتماعيون.

4- أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة كما يلي:

- التعرف على العلاقة الإرتباطية بين مستوى الخجل ودرجات التحصيل لدى عينة الدراسة.
- إبراز الفروق في مستوى الخجل حسب متغيرات الجنس والسنة الدراسية (أولى متوسط، رابعة متوسط).
- التعرف على الفروق في درجات التحصيل حسب متغيرات الجنس والسنة الدراسية (أولى متوسط، رابعة متوسط).

5- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

5-1-أسباب ذاتية:

- اهتمامي الشخصي بموضوع الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي أكثر من غيره من المواضيع

- تزايد كبير لرغبتي في محاولة التعرف على الخجل والتحصيل الدراسي من الناحية النظرية والتطبيقية.

- طبيعة اختصاصي والمتمثل في التوجيه والارشاد يعتبر من اهم المواضيع في هذا التخصص حيث موضوع الخجل لدى الم ا رهقين يحتاج الى ارشاد من حيث ان الخجل له خطورة على المجال الدراسي ولهذا يحتاج الى ارشاد وتوصيات.

5-2-أسباب موضوعية:

- لاحظت ان الافراد حسب فئات عمرية مختلفة لديهم مشكلات تعترض دراستهم جراء الخجل وقد ينعكس على التكيف الدراسي للفرد.

- انتشار هذه المشكلات السلوكية ومن بينها الخجل في المدارس الجزائرية خاصة في مرحلة التعليم المتوسط.

– للخجل انعكاسات على التحصيل التلميذ من خلال انخفاض مستواهم الدراسي والاجتماعي فهو يستنزف طاقاتهم وقدراتهم العقلية في المجال الدراسي، فان الخجل من الأسباب المعيقة للتحصيل الدراسي والتأقلم في القسم.

6- تحديد مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

6-1-الخجل:

التعريف الإجرائي: هو سلوك يصدر عن الفرد ومن نتائجها عدم التفاعل مع الآخرين بطريقة عادية، وعادة ماتظهر على سلوك الفرد بعض السمات كإحمرار الوجه وتوتر العضلات وزيادة سرعة ضربات القلب والشعور بالتعرق.

6-2-التحصيل الدراسي:

التعريف الإجرائي: هو القدرة على استيعاب المهارات والخبرات الدارسية في مستوى معين ويقاس بالمعدل المحصل عليه كالتالي: مجموع معدل الفصل الأول ومعدل الفصل الثاني، الكل تقسيم اثنين.

7-الدراسات السابقة:

بن عمر اسراء، بليلة عائدة، (2024):

الخجل الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة الإنجليزية لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي، دراسة ميدانية ببلدية الوادي

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الخجل الصفي والتحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ،أجريت الدراسة على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، بمدرسة بن عمر ميدة أحمد ومدرسة الاسي الجيلاني و مدرسة ونيسى الهاشمي، و مدرسة كينة العايش بلدية الوادي

تم اختيار عينة تقدر بـ (110) تلاميذ موزعين حسب متغير الجنس إلى (63) من الذكور و (47) من الاناث.

ثم تم تطبيق استبيان الخجل الصفى من إعداد الطالبتين الباحثين على العينة المذكورة، والحصول على معدل التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية للتلاميذ في الفصل الثاني من الموسم الدراسي (2024/2023)

توصلت الدراسة إلى أن:

وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخجل الصفى والتحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخجل الصفى تعزى لمتغير الجنس (ذكور، اناث) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، اناث) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

دراسة الحدي أم الخير (2019):

بعنوان: الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسطة بمتوسطة علي بن أبي طالب غرداية:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الخجل والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط بالإضافة إلى الكشف عن دور بعض العوامل المؤثرة في كل من الخجل والتحصيل الدراسي كدور الجنس ذكور واناث ودور متغير الإعادة (معيد غير معيد) كما اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي وقد استخدم في مقياس الخجل حسن عبد العزيز الدريني (1998). وقد شملت الدراسة على عينة مكونة من 140 تلميذ وتلميذة من السنة الرابعة متوسط بمتوسطة على ابن أبي طالب في غرداية.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة:

عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الخجل والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخجل لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخجل لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الإعادة لصالح تلاميذ الغير المعيدين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس الصالح الإناث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الإعادة. (الحدي أم الخير، 2019)

دراسة هلايلي يسمينة وحميزي وهيبة (2018):

بعنوان الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي دراسة ميدانية بمدرسة عمار ساحلي بولفراس بولاية باتنة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين التحصيل الدراسي ومعرفة الفروق بين التلاميذ الخجولين في مرحلة التعليم الابتدائي بمدرسة عمار ساحلي بولاية باتنة من حيث الجنس، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وجاءت عينه مقدرة ب 65 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية روعي فيهم سمة الخجل، وتم استخدام عينة بحثية تمثلت في استبيان الخجل. ولتحليل النتائج تم حساب المتوسط الحسابي واختبار دلالة الفروق بين عينيتين مستقلتين ومعامل الارتباط للكشف عن علاقة الخجل بالتحصيل الدراسي.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الخجولين بمدرسة عمار ساحلي بباتنة تعزى لمتغير الجنس مع وجود علاقة ارتباطية بين الخجل والتحصيل الدراسي. (هلايلي يسمية، حميزي وهيبة 2018)

نوره عادل الفودري، حصة عبد الرحمن النصاري(2017): الخجل وعلاقته بالثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الثانوية المعاقين حركيا في مدارس التربية الخاصة في المجتمع الكويتي.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الخجل وكل من الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الثانوية المعاقين حركيا، والتعرف على الفروق حسب (الجنس، والصف الدراسي والتخصص في مقياس الخجل والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لدى عينة مكونة من (50) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة الحركية (22) ذكورا 28 إناثا الدارسين في المرحلة الثانوية في الصفين الحادي عشر والثاني عشر بمدارس التربية الخاصة في دولة الكويت بلغ متوسط أعمارهم (17:3) سنة)، وطبق عليهم مقياس الخجل المعدل إعداد لولوة حمادة وحسن عبد اللطيف (1999) ومقياس الثقة بالنفس تأليف فريح العنزي (1999)، وقياس مستوى

التحصيل الدراسي من خلال الاطلاع على النسب المئوية للمجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها الطالب في نهاية العام الدراسي السابق لعامه الدراسي 2013/2014.

وقد أسفرت النتائج عن:

عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الخجل والثقة بالنفس لدى عينة الدراسة، كما لم تظهر أية علاقة بين الخجل والتحصيل الدراسي، وبين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي من ناحية أخرى ظهرت فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مقياس الخجل، سجلت فيه الإناث درجات أعلى من الذكور، في حين لم تظهر فروق بين الجنسين في مقياس الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي، كما لم تظهر فروق حسب الصف الدراسي في مقياس الخجل والثقة بالنفس، لكن ظهرت تلك الفروق في متغير التحصيل الدراسي، حيث كانت درجات الطلاب في الصف الثاني عشر أعلى من درجات أقرانهم في الصف الحادي عشر وأوضحت النتائج عدم وجود فروق حسب التخصص في مقياس الخجل والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي.

أميرة مزهر حميد الدليمي واحلام مهدي عبد الله (2011):

بعنوان الخجل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات

طبقت هذه الدراسة على عينة قدرها 140 من طالبة من طالبات معهد إعداد المعلمات، وذلك باستعمال مقياس الخجل الاجتماعي، من إعداد الباحثين.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن:

أن الطالبات لديهن الخجل الاجتماعي، توجد علاقة ارتباطية بين الخجل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات – ديالي. (امير مزهر،2011)

دراسة تيسير حامد محمد خير الله (1999):

بعنوان: أثر الخجل والمجاراة على التحصيل الدراسي.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الخجل على التحصيل الدراسي ومسايرة الآخرين والتعايش وفق متطلبات الحياة اليومية، وتحقيق الحاجات النفسية، ومدى تأثيره على متغير الجنس، وأي الجنسين يعاني من المشكلة بصورة واضحة وافترضت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الخجل والمجاراة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الخجل والتحصيل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الخجل حسب متغير الجنس لصالح الطلاب واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وعينة تمثلت في 184 طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الخرطوم.

وقد اسفرت نتائج هذه الدراسة عن:

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخجل والمجاراة، والأخرى سالبة بين الخجل والتحصيل الدراسي، كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى الخجل (تيسير،1999)

8- التعقيب على الدراسات السابقة:

انطلاقا من الدراسات السابقة نلاحظ أنه هناك تشابه كبير بين الدراسات، فمن جانب المناهج المستخدمة لاحظنا أن أغلب الدراسات قد استخدمت المنهج الوصفي لأنه المنهج الأنسب لهذا النوع من الدراسات، كما تباينت أحجام العينات وذلك راجع لتباين أحجام المجتمعات الأصلية واختلافها، وحرصًا من الباحثين على اختيار الحجم المناسب للعينة لتكون ممثلة بالشكل المطلوب للمجتمع الأصلي، وبالنسبة لنوع العينة فكانت أغلب الدراسات استعملت العينة العشوائية الطبقية لملاءمتها لهذه الدراسات باستثناء دراسة هلايلي يسمينة وحميزي وهيبة (2018): بعنوان الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي دراسة ميدانية بمدرسة عمار ساحلي بولفراس بولاية باتنة والتي استخدمت عينة قصدية روعي في أفرادها سمة الخجل، وذلك لأن الباحثتين أرادتا تطبيق دراسة موجهة لفئة معينة بحد ذاتها، وهذا

ما يفسر صغر حجم العينة نسبيًا والمقدر بـ 65 فردًا من التلاميذ مقارنة بحجم عينات الدراسات الأخرى، أما بالنسبة لمتغيرات الدراسات فكانت بعض الدراسات قد تناولت المتغيرين معًا أي الخجل والتحصيل الدراسي، أما بعضها فقد تناول متغيرًا واحدًا من هذه المتغيرات ، وكذلك هناك اختلاف في تناول مستويات الدراسة فبعض الدراسات طبقت في الجامعات والمعاهد وبعضها في الثانويات وبعضها طبق في المتوسطات وبعضها الآخر في الإبتدائيات، وفيما يخص الوسائل الإحصائية المستعملة فتقاربت الدراسات المذكورة في استخدام الوسائل مثل المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومعامل الإرتباط بيرسون لدراسة العلاقة، واختبار (ت) لدلالة الفروق، وبالنسبة لوسائل جمع البيانات فأغلب الدراسات اعتمدت على الإستبيانات، وبالنسبة لنتائج الدراسات فكانت متباينة حسب طبيعة المجتمع الذي تمت فيه الدراسة ونوع المتغيرات التي تم تناولها، فمنها من اتفقت مع دراستنا في بعض النتائج ومنها ما اختلفت معها.

9-علاقة الدراسة بالدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة تبين أن الدراسة الحالية اختلفت مع بعض الدراسات من حيث حجم العينة لكنها توافقت مع دراسة أميرة مزهر حميد الدليمي واحلام مهدي عبد الله (2011)، ودراسة الحدي أم الخير (2019) بعنوان: الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسطة بمتوسطة علي بن أبي طالب بغرداية، أما من حيث المرحلة الدراسية اختلفت مع الدراسات الأخرى كدراسة تيسير حامد محمد خير الله (1999) أثر الخجل والمجاراة على التحصيل الدراسي التي طبقت على طلاب الجامعة، ودراسة نوره عادل الفودري، حصة عبد الرحمن النصاري(2017) الخجل وعلاقته بالثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الثانوية المعاقين حركيا في مدارس التربية الخاصة في المجتمع الكويتي والتي طبقت على تلاميذ المرحلة الثانوية، و دراسة هلايلي يسمينة وحميزي وهيبة (2018) بعنوان الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي دراسة ميدانية بمدرسة عمار ساحلي بولفراس بولاية باتنة التي طبقت على تلاميذ المرحلة الإبتدائية، ودراسة بن عمر اسراء، بليلة عائدة، (2024) الخجل الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة الإنجليزية لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي ، دراسة ميدانية ببلدية الوادي. واتفقت مع دراسة الحدي أم الخير (2019)

الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسطة بمتوسطة علي بن أبي طالب غرداية.

أما من حيث الأداة توافقت مع أغلب الدراسات عموما في استعمال الإستبيان ، وخصوصا في استعمال مقياس الخجل.

أما من حيث الأساليب الإحصائية اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومعامل الإرتباط بيرسون لدراسة العلاقة، واختبار (ت) لدلالة الفروق.

الفصل الثاني: الخجل

تمهيد

1- تعريف الخجل

2- الفرق بين الخجل والحياء

3- أسباب الخجل

4- أشكال الخجل

5- مكونات الخجل

6- أعراض الخجل

7- التشخيص الفارق

8- النظلريات المفسرة للخجل

9- أساليب التغلب على الخجل

تمهيد:

الخجل ظاهرة نفسية شائعة تتمثل في شعور الفرد بعدم الارتياح أو القلق في المواقف الاجتماعية، وغالبًا ما يصاحبها تردد في التفاعل مع الآخرين أو الخوف من التقييم السلبي. ويعد الخجل سلوكًا إنسانيًا طبيعيًا يظهر بدرجات متفاوتة بين الأفراد، ويتأثر بعوامل بيولوجية ونفسية واجتماعية. ومع أن الخجل قد يُنظر إليه أحيانًا كصفة سلبية، إلا أنه يمكن أن يحمل جوانب إيجابية مثل التحفظ أو الحياء، ويكون له دور في تنظيم السلوك الاجتماعي. غير أن المبالغة في الخجل قد تؤثر سلبًا على جودة حياة الفرد، حيث تعيق تواصله الاجتماعي وتحدّ من قدراته في التعبير عن الذات أو تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية. وفي هذا الفصل، سيتم تناول الخجل من منظور نظري شامل، من خلال استعراض أبرز التعريفات النفسية له، وخصائصه، والعوامل المساهمة في ظهوره، بالإضافة إلى النظريات المفسّرة لهذه الظاهرة، وذلك بهدف بناء فهم أعمق للخجل كحالة نفسية ذات أبعاد متعددة.

1- تعريف الخجل: تباينت وجهات النظر الخاصة بمفهوم الخجل، نظرًا لطبيعته المركبة، فقد عرفه "ماك دوجال" : أنه انخفاظ الإحساس بتقدير الذات وقلة المهارات الإجتماعية. (جرجس، دون سنة، ص51)

أما الباحث مصطفى غالب فقد عرفه بأنه: مرض نفسي اجتماعي يسيطر على الأحاسيس والمشاعر لدى الطفل منذ الطفولة، فيعثر طاقته الفكرية، ويشتت امكانياته الإبداعية، وقدراته العقلية، ويشل قدرته على السيطرة على سلوكاته وتصرفاته اتجاه المجتمع الذي يعيش فيه. (غالب، 1982، ص83)

في حين عرفه الباحث "محمد السيد البهي" بأنه حالة انفعالية يصاحبها الخوف عندما يخشى الفرد الموقف المحيط به. (البهي، 1999، ص293)

كما يعرف الخجل بانه شكل من اشكال الخوف يتميز بالاضطراب اثناء احتكاك الطفل بالأخرين، فالخجل يستثار دائما بواسطة الناس وليس بواسطة الحيوانات او الأشياء او المواقف، ان الطفل يخجل لان الناس غير مألوفين لديه، او لأنهم أكبر سنا او قوة منه، وقد يشعر الطفل بالخجل في حالة وجود شخص واحد أو عدد من الأشخاص. (الانصاري،

1996، ص 366) الخجل مجموعة متألقة من الاتجاهات والمشاعر التي تتدخل في قدرة الفرد، وتجعله يتأثر انفعاليا بالأخرين في المواقف الاجتماعية. (عبد المعطي، 2001 ، ص 32) وعرفه الشربيني ترويعه بسهولة، ولا يثق بالغير، وهو يفضلا البعد او الصمت او الحديث المنخفض او الانزواء وعادة ما يتلجلج ويحمر وجهه. (الشربيني، 2001، ص 90)

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج ان: للخجل عدة تعريفات وهناك اختلاف في وجهات النظر الخاصة بتعريف الخجل، وهناك من يعرف الخجل على انه شكل من اشكال الخوف يتميز بالاضطراب في اثناء اجتماع الطفل بالأخرين، وهناك من عرفه بانه الشعور بالخوف وهناك من يرى انه القلق الاجتماعي وانه مرض يسيطر على الانسان في درجات مختلفة، وعليه فإن الخجل هو الشعور بالخوف وعدم الارتياح والارتباك الذي يكون في حضور الاخرين وقد يكون مرض يسيطر على الفرد بدرجات متفاوتة.

2- الفرق بين الخجل والحياء: ستتم محاولة التفريق بين الخجل والحياء من خلال الآتي:

١-**الطبيعة الانفعالية:** حيث يعتبر الخجل من الانفعالات البسيطة التي تظهر في حياة الإنسان في وقت مبكر جداً. " أما الحياء فيعتبر أحد الانفعالات المركبة التي يعتبر الخجل أحد مكوناتها ، لذا يُرى أن الخجل عنصر بارز في الحياء .(الغزالي، 1988، ص27)

الإرادة ودورها في الخجل والحياء: تلعب الإرادة دوراً في اتصاف الإنسان إما بالخجل أو بالحياء، فإذا كان الإنسان يتصف بالخجل فمن المفترض أن يعمل وبإرادة قوية على التخلص من الخجل، حتى أن كثيراً من الآراء والأفكار العلاجية تؤكد دور الإرادة في التخلص من الخجل، وكذلك إذا كان الإنسان يسعى إلى اكتساب الحياء فإن ذلك يتطلب منه وبإرادته أن يقوم بأفعال وسلوكيات معينة حتى يصل إلى الحياء، طبيعة الموقف اتضح من خلال هذا أهمية أخذ الموقف المثير للحياء بعين الاعتبار فمع تأكيد الإسلام على أهمية اتصاف الإنسان بالحياء في كثير من مواقف الحياء، إلا أن هنالك بعض المواقف التي يجب أن لا يسيطر الحياء فيها على الإنسان، مثل مواقف قول الحق أو طلب العلم أو السعي وراء الرزق أو أي موقف آخر، فإذا استحى الإنسان من تلك المواقف، فإن حياءه ليس في محله لأنه حياء مذموم فيه زيادة عن الحد المعتبر شرعاً وهو الذي تم التوصل من خلال هدي الإسلام إلا أنه يعني الخجل(النملة، 1995، ص12)

إلى أنه يمكن تحديد الفرق بين الحياء والخجل في أن الخجل يأتي بصورة لا إرادية من قبل الشخص الخجول بعكس الحياء الذي يبدو على الفرد بصورة إرادية، وبذلك يمكن استنتاج أن المنهج الإسلامي في تحديده ذلك إنما ينطلق من مسألة التشابه بين الحياء والخجل سواء في الطبيعة الانفعالية أو في ردود الفعل المصاحبة لكل منهما .

وترى أن الخجل هو انكماش الولد وانطواؤه، وتجافيه عن ملاقاة الآخرين، أما الحياء فهو التزام منهاج الفضيلة وآداب الإسلام. (صافي، 2005، ص23)

والشخص من خلال الحياء يكون متحفظاً وحذراً، وشكاكاً بدرجة ما، وأغلب الناس لديهم هذا الحياء حيث يؤدي وظيفة وقائية، ويجعل الشخص يقدر حجم الخبرات التي سوف يمر بها قبل أن يندفع إليها، وتجعله يتوقف قليلاً و يفكر، ويحدد المناسب والمرغوب من القول، أو العمل في موقف ما، أما الخجل فهو الخوف الاجتماعي المزمن في كل المواقف الاجتماعية سواء المألوفة، أو غير المألوفة، والذي معه يعاني الفرد ضغوطاً نفسية، وقلقاً شديداً، ويعوقه عن أداء عمله بسهولة. (الطيب، 1996، ص175)

والحياء في أحد معانيه يقصد به حرج الفرد من فعل ما لا ينبغي فعله، وهو بذلك يجعل الفرد مراقباً لخطواته، فلا يتعدى الحدود المشروعة التي تلبي له جميع ما يحتاجه، فالحياء من المعلم أن تحترمه ولا تسيئ إليه، ولا ترفع صوتك في وجهه، وليس كما يفعل الخجول، أن يبتعد عنه، أو يخشى التحدث معه، أو سؤاله، كذلك يطلب الحياء عند الكلام بأن يظهر الإنسان فمه من الفحش، والسب، والإساءة للآخرين، وليس بالامتناع عن الكلام، أو الصمت وخشية مخاطبة الآخرين برذيلة أو بسوء، وليس بتجنب الآخرين، أو الابتعاد عنهم، والهروب من الظهور أمامهم في العديد من المواقف (عبد المعطي ، 2000، ص332)

3-أسباب الخجل: الخجل شأنه شأن باقي الاضطرابات أو الأمراض حيث إنه يوضح أن هناك مشكلة يعاني منها الفرد، وبالتالي يدل ذلك على وجود سبب لتلك المشكلة، وأن مسببات الخجل هي مجموعة الأفراد والمواقف الاجتماعية الجديدة، وغير المألوفة التي تكون مثيرة لمشاعر الخجل لدى الفرد بالإضافة إلى الخصائص الشخصية والنفسية التي تتمثل في نقص الثقة بالنفس، والانشغال الزائد بالذات في المواقف الاجتماعية، والقلق ونقص المهارات

الاجتماعية، ومن ثم يمكن لنا أن نصنف أسباب الخجل إلى ثلاث مجموعات، بعضها يتعلق بالشخص، والبعض يتعلق بالموقف، والآخر يتعلق بالأسرة وفيما يلي الأسباب:

أولاً: عوامل تتعلق بالشخص الخجول:

1 – **أسباب عضوية** :

أ – **ضعف بنية الجسم** : فالنحول الزائد، والهزال الشديد، أو الطارئ الناتج عن سوء التغذية تنزع بصاحبها إلى درب من الخجل والخضوع، ويجعل أهله يحتاطون لكل ما يتعرض له من

أخطار، وينتهي الأمر إلى تجنب كل ألم، أو جهد عضوي، أو حركي، و يصبح بطريقة عفوية خجولاً كارهاً للحياة النشطة. (الطيب ، 1996، ص180)

ب – **العاهات والنقص العضوي** : وقد يعاني بعض الأطفال من مشاعر النقص نتيجة عاهات جسمية بارزة تساعد على أن ينشؤوا خجولين ميالين للعزلة، ومن ذلك ضعف البصر، ضعف السمع، التأتأة واللجلجة في الكلام، أو الشلل الجزئي أو العرج، أو السمنة المفرطة، أو طول القامة المفرط، أو ظهور البثور في الوجه، وقد يعاني الطفل من مشاعر النقص غير الواقعي الذي يتصوره في أحد أعضاء جسمه ولا يراه غيره، ولا يجد في إقناعه أي دليل أو مناقشة، كما قد يعاني الطفل الخجول نتيجة إشعار البيئة له بالنقص لعدم وسامته، أو عدم تناسق تقاطيع وجهه، وسوء منظره، أو لضعف قدرته العقلية، وبذلك يعتري الطفل الشعور بالنقص عندما يجد نفسه عاجزاً عن أن يحل ما يعرض له من مشاكل، ويصاحبه من انفعالات الخوف والقلق، والتردد، وعدم القدرة على اتخاذ القرار، أو التصرف في المواقف، فيبدو عديم الكفاءة، ضعيف الثقة بالنفس . (جرجس، 1997، ص57)

2– أسباب نفسية : ويدخل تحت هذه الأسباب :

أ – **الحساسية الزائدة** : التي تجعل الطفل يتأثر أكثر من اللازم بالأحداث، ويبالغ مبالغة لا معنى لها في تلقي هذه الأحداث، ويعطي الأشياء صدى لا تستحقه، بالإضافة إلى ذلك، فإنه يتوقع ردود فعل غيره من الناس قبل أن يعاملوه، أو يتصل بهم، فيخشى عن قرب أو عن بعد أن يؤذي الآخرون إحساسه، ومن ثم ينساق مثل هذا الطفل مع أحاسيسه ويعزي النقص لنفسه،

ويتمكن الخجل منه، ويؤثر العزلة عن الناس والمجتمع تفادياً لما يعتقده مهدداً لسلامته العاطفية من أخطار متوهمة بالطبع .

ب – السعي إلى الاستحسان : حيث يبحث الشخص الخجول دوماً عن الوسائل التي يثير بها استحسان الناس وإعجابهم، ويصطنع الطرق والوسائل التي تمجده في نظر الآخرين ولذا، يحدث الخجل عند أبسط وأتفه نقد يتعرض له هذا الشخص، ويحسب دوماً أن الناس يصرفون انتباههم إليه ويدققون في كل حركة من حركاته، ويلاحظون ما قد يخفي من عيوبه مع أنهم في الحقيقة لا يفكرون أو ينتبهون إليه أكثر من غيره .

ج – اجترار الأحداث المخزية : فخيال الطفل الواسع يجعله يتأثر بما سبق له من تجارب الفشل والحوادث التي أساءت له ولكرامته، وقد يكون قد سبق أن سمع مراراً وتكراراً من الآخرين أنه خجول، أو وضيع، أو خامل، أو أنه لن يقوى على عمل من الأعمال، مما يؤصل هذه الخيالات السابقة والأوهام التي تشعره بأنه ضعيف، فيزداد ميله إلى العزلة والتواري عن الناس .

د – التردد والجمود: وهما من المكونات التي تتعاون في تشكيل ظروف شخصية واجتماعية، فينمو الخجل ويزداد إلى أن يسيطر على النفس ويشل فاعليتها، ويقتل الرغبة في الإبداع والإنتاج. (الطيب، 1996، ص186)

ثانياً: عوامل موقفية:

ثلاثة تصنيفات للمواقف المثيرة للخجل وهي:

أ – المواقف الجديدة، أو غير المألوفة.

ب – المواقف الاجتماعية بصفة عامة .

ج – الأفعال التي تحدث من بعض الأفراد في بعض المواقف.

ان المواقف التي تتطلب من الشخص تركيز انتباهه فترة زمنية، ، ويرى كالتحدث أمام مجموعة من الأفراد، أو التحدث في وجود غرباء، تكون مثيرات قوية للخجل، ومن هذه المواقف.

_ المواقف التي تضع الفرد في مركز منخفض.

_ المواقف التوكيدية .

_ المواقف الجديدة وغير المألوفة.

_ المواقف التي يقيم فيها الشخص.

_ المواقف المحرجة التي تتطلب مساعدة.

_ المواقف التي يحدث فيها تفاعل مع الجنس الآخر.

_ المواقف التي تتطلب من الشخص أن يركز انتباهه عند التحدث أمام الآخرين.

_ المواقف التي تتطلب من الشخص العمل مع الجماعة (السمادوني ، 1994، ص140)

ثالثاً: عوامل أسرية: ويدخل ضمن هذه العوامل:

أ – **نشأة الأسرة في بيئة منعزلة** : فالأطفال الذين ينشؤون في بيئات منعزلة، تحرم الأطفال من اكتساب خبرات اجتماعية متعددة تجعلهم ينشؤون غير مزودين بذخيرة من السلوكيات الاجتماعية، ومن ثم ينشأ الخجل عن عدم مقدرة الطفل على مجاراة أقرانه. (الطيب، 1996، ص186)

ب – أساليب التنشئة الخاطئة : ومن ذلك:

_ التدليل: فالطفل المدلل ينشأ متوقعاً من كل الناس أن يعاملوه المعاملة الناعمة الحسنة المتميزة التي يعامل بها في المنزل، وبالطبع لن يجد هذه المعاملة المميزة خارج المنزل، خصوصاً من أقرانه الذين هم في مثل سنه، الذين لم يتعلم بعد التنافس والتعامل معهم على مستوى متكافئ، ومن ثم يهرب منهم وينزوي عنهم، ويشعر بالنقص بالنسبة لهم، وبذلك فان التدليل الشديد يؤدي إلى الخجل وعدم القدرة على الأخذ والعطاء بطلاقة (جرجس، 1984، ص53)

_ القسوة : فالإكثار من زجر الطفل وتوبيخه، وتأنيبه لأتفه الأسباب، ومحاولة تصحيح أخطائه بأسلوب قاس، خصوصاً أمام الغير، يثير فيه مشاعر عدم الثقة بالنفس ومشاعر النقص، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى الخجل والانزواء عن المجتمع، والإساءة البدنية واللفظية التي يتعرض

لها الطفل من والديه في الطفولة، وأساليب القهر والتسلط، وانعدام روح الديمقراطية داخل الأسرة، لا يعطي الطفل الفرصة لإبداء رأيه والتعبير عن ذاته، وهذا عرض رئيسي من أعراض الخجل (الطيب ، 1996، ص168)

_ نشأة الطفل في أسرة خجولة: فالأبوان اللذان يعتقدان بالحسد ويخفيان ابنهما عن أعين الناس، أو يلبسانه ملابس البنات حتى سن الخامسة أو السادسة من عمره مع إطالة شعره، تضع حائلاً بين الطفل والمجتمع الذي ينشأ فيه وتجعله ينشأ خجولاً (جرجس، 1984، ص35) ينشأ بين أبوين خجولين معزولين عن الناس، يخافان التعامل معهم، فان الطفل يقلدهما في أسلوب التعامل مع الناس وينقل الخجل والخوف من الناس عن أبويه.

د – المشكلات الأسرية : فالأسرة التي يكثر فيها الصراع والشقاق بين الوالدين يجعل الطفل الصغير في حيرة من أمره، ولا يستطيع أن يتقمص دور الأب أو شخصية الأم، ويقع في صراع بين أيهما يحب، وأيهما يكره، أيهما يغضب، وأيهما يرضي، ومن ثم ينشأ قلقاً خجولاً .

هـ – الترتيب الميلادي والجنس : فالطفل الوحيد بين عدة أخوات بنات، يدلل تدليلاً لا شعورياً يوقعه في الخجل والانزواء، والطفل الذي ينشأ في أسرة ليس بها شقيقات، فإنه يعاني من الخجل الشديد، خاصة من أفراد الجنس الآخر، وذلك لعدم معرفته بكيفية التعامل مع أفراد الجنس الآخر، والعكس صحيح بالنسبة للطفلة التي تنشأ بدون أشقاء (الطيب، 1996، ص178) إلى أن الطفل الأول في الترتيب الميلادي من الجنسين يكون أكثر خجلاً من غيره من الإخوة والأخوات. وقد وُجد الخجل كإستراتيجية للحفاظ على أو إبراز صورة حسنة لأنفسهم أمام الآخرين في المواقف التي يكون الفرد فيها عرضة لتقييم الآخرين، وفي مثل هذه الحالات يلجأ الفرد للخجل لتفادي التقييم السلبي لأدائه من قبل الآخرين، حيث يعزو الفشل إلى كونه شخص خجول وليس لأنه لا يملك القدرة على أداء ما هو بصدد القيام به بنجاح (المحارب، 1994، ص133)

ويرى بعض الباحثين أن فسيولوجية الدماغ عند الأطفال المصابين بالخجل هي التي تهيؤهم لأن يستجيبوا استجابات تتصف بالخجل، كما أن الجينات الوراثية لها تأثير كبير على خجل الطفل، فالطفل الخجول غالباً ما يكون له أب يتمتع بصفة الخجل، أو قد يتمتع بصفة الخجل، أو قد يتمتع احد أقاربه بالخجل، فالطفل يرث بعض صفات والديه (الزعبي ، 2005، ص71)

ويرى الباحث أن الأسرة هي النواة الأولى المسئولة عن أطفالها، حيث تلعب التنشئة الأسرية دوراً بالغ الأهمية، والخطورة في إعداد الأطفال لمواجهة الحياة بشكلٍ عام، والحياة الاجتماعية بشكلٍ خاص، لأن الطفل يولد كمادةٍ خام، والأسرة هي الصانع الذي يشكل هذه المادة كما تشاء، وكما ترى.

4-أشكال الخجل:

الطفل الخجول في الواقع طفل يعاني من عدم القدرة على الأخذ والعطاء مع أقرأنه في المدرسة أو المجتمع، وبذلك يشعر بالمقارنة مع غيره بالضعف. والطفل الخجول يحمل في طياته نوعاً من ذم السلوك لان الخجل بحد ذاته هو حالة عاطفية وانفعالية معقدة تنطوي على شعور بالنقص والعيب. وللخجل عدة أشكال منها :

4-1- خجل مخالطة الآخرين : يأخذ الخجل في الأعم شكل نفور من الزملاء، أو الأقارب وامتناع أو تجنب الدخول في محاورات أو حديث، ويتعمد الابتعاد عن أماكن تواجدهم ، وعادة يفضل الطفل الخجول أن يختلط بأطفال أصغر منه حيث لا يمثل مثل هؤلاء بالنسبة له أي إجهاد في التفاعل أو قيادتهم، وأحياناً يخالط أطفالاً يشبهونه في الخجل، ويكون الحديث بينهم مقتضباً.

4-2 خجل الحديث : يحبذ الطفل الخجول الالتزام بالصمت، وعدم التحدث مع غيره، وتقتصر إجاباته على القبول أو الرفض، أو إعلان عدم المعرفة للأمور التي يسأل عنها، ولا ينظر في الغالب إلى من يحدثه، وربما يبدى الانشغال عندما يوجه له الكلام أو يكون زائغ النظرات، ولا يحسن تنسيق ما يقوله أو ربطه، بالرغم من أنه يكون على علم بما يدور ويستطيع الرد، إلا أن الغالب عليه هو التلعثم والضعف، وهناك من الأطفال من يخجل أثناء حديثه عن بعض الموضوعات مثل الزواج.

4-3- خجل الاجتماعات: وفي حالات نادرة يكتفي الطفل بالحديث مع أفراد الأسرة وبعض زملائه في الحضانة أو المدرسة، ويبتعد عن المشاركة في أي اجتماعات أو رحلات أو أنشطة رياضية.

4-4- خجل المظهر: هناك بعض المواقف التي يظهر فيها الخجل لدى بعض الأطفال، كأن يخجل الطفل عندما يرتدي ملابس جديدة ، أو ارتداء ملابس البحر، أو الأكل في المطاعم العامة، أو أكل بعض الأشياء البسيطة في الشارع، أو حينما يقص شعره أو يغير طريقة تصفيفه، أو اللعب على مشهد من الكبار، أو عندما يأتي بحقيبة جديدة .

4-5- خجل التفاعل مع الكبار: يخجل بعض الأطفال حينما يبدأ حوار بينه وبين المدرسين أو مدير المدرسة، أو عندما يبتاع الطفل أشياء من البائعين، أو عندما يستقبل أصدقاء الوالد، أو عند إبلاغ بعض الأمور للكبار بناء على طلب احد الوالدين.

4-6- خجل حضور الاحتفالات والمناسبات: هناك من الأطفال من يخجل من حضور الأفراح وأعياد الميلاد أو حفلات النجاح، ويكون تفضيل العزلة والابتعاد عن مواقع هذه المناسبات، وعدم الانخراط فيها خير مبادرة بالنسبة له (الشربيني، 2001،ص 92) ويرى الباحث أن الخجل ليس صفةٍ فطريةٍ لدى الطفل، لأنه مثل العديد من السلوكيات التي يكتسبها الفرد من المجتمع المحيط، حيث يتعلم الطفل العديد من سلوكه الاجتماعي من خلال الملاحظة والتقليد للآخرين المحيطين به، إنما يأتي الخجل كنتيجة لأساليب تربية خطأ من قبل الأسرة، أو بسبب عادات الأسرة التي تفضل أن تحد من علاقاتها مع الآخرين، فتكون الأسرة منغلقة على نفسها، وبطبيعة الحال ينشأ الطفل خجولاً منذ صغره.

ويميز ايزيك1969 isik بين نوعين من الخجل هما:

4-7 الخجل الاجتماعي الانطوائي: ويتميز هذا النوع من الخجل بالعزلة، ولكن مع قدرة الطفل على العمل بكفاءة مع المجموعة إذا اضطر إلى ذلك.

4-8- الخجل الاجتماعي العصابي: ويميز صاحب هذا النوع من الخجل بالقلق الناتج عن الشعور بالحساسية المفرطة نحو الذات، وإحساس بالوحدة النفسية، وهذا النوع من الخجل يدفع صاحبه إلى الوقوع في صراعات نفسية بين رغبته في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وخوفه منهم.

4-9 – الخجل العام: ويتميز صاحب هذا النوع من الخجل بعيوب في أداء المهارات: كالحرج والفشل في بعض الأحيان أثناء الاستجابة في الموقف الاجتماعي، وقد يظهر الخجل العام بوضوح في الجلسات الاجتماعية، والأماكن العامة.

4-10- الخجل الخاص: ينصب اهتمام صاحب هذا النوع من الخجل على الأحداث الذاتية، وغالباً ما يتعلق بالعلاقات الشخصية الحميمة.

وتذكر (النيال، 1999، 178) نوعين من الخجل هما:

1- الخجل كحالة: وهو نوع من الخجل يزول بزوال الموقف الذي أدى إلى الخجل عند صاحبه.

2-الخجل كسمة: وهذا النوع من الخجل متأصل في بناء الشخصية، حيث يقلق مزاج صاحبه، ويخفض مهاراته الاجتماعية، ويزيد من انطوائه، وقد يؤدي إلى مخاوف اجتماعية. (النيال، 1999، ص16) وتنقسم أشكال الخجل الى ما يلي:

1- الخجل الموجب كصفات مستحسنة كالهدوء والحساسية.
2- الخجل السالب كصفات غير مستحسنة اجتماعيا كالعزلة – الخوف – القلق.
3- الخجل المتوازن دون إفراط وبشكل مقبول اجتماعيا.
4- الخجل المزاجي ويرتبط بالمزاج وتقلباته.
5- الخجل التقويمي الاجتماعي ويرتبط بتقويم المواقف الإجتماعية.
6- خجل من الذات أي يخجل الفرد من نفسه دون تدخل الآخرين.
7- خجل من الآخرين ويشعر الفرد بالخجل من الآخرين ونتيجة تفاعله معهم.
8- خجل حقيقي واقعي من مواقف مثيرة فعلاً للخجل لدى الأفراد.
9- خجل وهمي مبني على تصورات خطأ من صاحبه.

خجل متصنع من أجل تحقيق هدف ما.

10- خجل جنسي متعلق بالجنس والتناسل.
11- خجل معرفي متعلق بمعلومات تافهة أو خطأ.
12- خجل عاطفي متعلق بالحب والعشق.
13- خجل لفظي وهي تعابير لفظية يمكن التعبير عنها.
14- خجل غير لفظي وهي تعابير حركية لا يمكن التعبير عنها لفظياً. (حمادة، 1999، ص15)

5-مكونات الخجل:

يتفق كل من (النيال، 1999) على أن الخجل عدة مكونات:

أولاً: المكون الانفعالي ويظهر من خلال تنبيه الأحاسيس النفسية التي تدفع الفرد إلى استجابة التفادي والانسحاب بعيداً عن مصدر التنبه كخفقان القلب واحمرار الوجه وبرودة اليدين.

ثانياً: المكون المعرفي حيث أشار (ايزنك) إلى ذلك المكون بأنه " انتباه مفرط للذات ، ووعي زائد بالذات ، وصعوبات في الإقناع والاتصال ".

ثالثاً: المكون السلوكي نقص السلوك الظاهر ويركز على الكفاءة الاجتماعية للأشخاص الخجولين ويتصفوا بنقص في الاستجابات السوية. وأضافت (النيال) المكون الوجداني للخجل متمثلاً في الحساسية، وضعف الثقة بالنفس، واضطرابات المحافظة على الذات.

6-أعراض الخجل:

يتعلم الطفل الكثير من سلوكه الاجتماعي عن طريق ملاحظته للأفراد المهمين والبارزين في بيئته، فهو يلاحظ أقوالهم وأفعالهم، ويسير على منوالهم، ويتأثر في سلوكه الاجتماعي بأسلوب التربية الذي يعامل به من البيئة المحيطة به. ورغم تعدد أعراض الخجل ومظاهره، فإن ثمة ما يجمع بينها في زمرة أعراض تختلف نسبتها من فرد لآخر ومن مستوى إلى آخر، ومن مثير لآخر ووفقاً للأسباب والظروف التي أدت إليه وكذلك وفقاً لطبيعة تكوين الفرد وفطرته، ومن تلك الأعراض ما يلي:

1 - البعد عن الناس: فغالباً ما يؤدي الخجل في جميع أحواله إلى رغبة الفرد في العزلة والبعد عن الناس، اعتقاداً منه أن كل الناس يراقبونه، ليجدوا فيه ما يجعلهم يسخرون منه، أو يتهكمون عليه.

2 – الغيرة والحسد: وقد يخالط هذا الشعور بالخجل عناصر الحسد والغيرة، والبغض والحقد على الآخرين. (خليفة ، 2001، ص22)

وتتمثل أعراض الخجل فيما يلي:

1- **الأعراض الفيزيولوجية:** احمرار الوجه، جفاف الحلق، زيادة خفقان القلب.

2- **الأعراض الاجتماعية:** ضعف القدرة على التفاعل أو التواصل، تفضيل الوحدة، الرغبة في الانسحاب.

3- **الأعراض الانفعالية والوجدانية:** (التوتر، الخوف، ضعف الثقة بالنفس).

4- **الأعراض المعرفية:** (قلة التركيز، تداخل الأفكار، ضعف قدرة الفهم). وعليه فإن جملة تلك الأعراض لا تحدث دفعة واحدة، بل يحدث بعضها وفقاً لشدة الموقف، وطبيعة الشخص نفسه، ودرجة حالة الخجل. وتختلف مظاهر الخجل من طفل لأخر حسب شدته، فالطفل الخجول جداً مسكين بائس، يعاني من عدم القدرة على التعامل بارتياح مع أقرانه بالمدرسة والمجتمع، وهو يعيش منطوياً على نفسه، منزوياً عن الآخرين، وفي المناسبات الاجتماعية يحاول الطفل الاختباء أو يتكلم بصوت منخفض، وتظهر عنده أعراض الارتباك واحمرار الوجه والتلعثم، ويصر على الاقتراب من الأهل والالتصاق بهم، ومن الأعراض أيضا:

* الانطواء والانزواء

* أحلام اليقظة

* الحساسية الشديدة

* القلق الشديد

* عدم الثقة بالنفس

* توقع الخطر وإن كان بعيداً

* الخوف من نقد الغير له

* عدم مشاركة الآخرين

* الجمود والخمول في الدراسة

* اللامبالاة بعض الأحيان

من صفات الشخص الخجول كما يرى (حبيب، 1992):

1- أكثر قلقاً وتوتراً.
2- الميل إلى العزلة.
3- الانشغال بالذات وتأمل ما فيها من نقص.
4- الميل للصمت حين خروجه عند الجماعة.

الأعراض المصاحبة للخجل: يعد الخجل من العوامل النفسية ذات الأثر السلبي على قدرة الفرد على التكيف الجيد مع الآخرين، لأنه يحد من قدرته على التفاعل، يقلل بالتالي من فرصته في تكوين صداقات، والاستمتاع والاستفادة من الخبرات المختلفة المتاحة لغيره المحارب، 1994، ص130) ومن ثم يواجه الخجول مشكلات عند مقابلة أناس جدد، وتكوين صداقات معهم، حيث يتبين أنه لا يستمتع بحديثهم، ولا يستفيد من خبراتهم، بالإضافة إلى الوعي المفرط بالذات، والانشغال بردود أفعاله، وصعوبة في تأكيد الذات، وصعوبة في تعبير الفرد الخجول عن رأيه نحو ما هو صواب، أو خطأ، وصعوبة في إظهار الجوانب الإيجابية في شخصيته مما يحد من تقييم الآخرين لها، مع إسقاطات ذاتية سيئة، حيث يشعر المحيطون به أنه متكبر، وعدواني من خلال أساليب معاملته لها، وينتج عن ذلك كله الشعور بالقلق والاكتئاب، والإحساس بالوحدة النفسية، والضيق في المواقف التي تتطلب مواجهة مجموعة من ذوي السلطة، أو الأفراد الذين يخشى أن يصدروا الكثير من المشكلات الخطيرة المتعلقة بعدم قدرة الأفراد على التعامل الملائم مع الضغوط الاجتماعية التي يتعرضون لها بين الحين والآخر، وعلى المستوى الشخصي قد يرتبط الخجل سلبياً بجوانب متعددة من احترام الذات، وايجابياً بعدد كبير من المتغيرات النفسية غير المرغوب فيها، وفي ظروف معينة قد يلجأ الفرد الخجول إلى تعاطي المخدرات للتخفيف من عدم شعوره بالراحة والأذى الذي ينتابه في المواقف الاجتماعية. (المحارب، 1994، ص130) ويلاحظ الباحث أن الفرد الذي يتملكه الخجل تبقى حياته السلوكية في اضطراب متواصل، وتسوء سيرته، فيفقد الثقة بنفسه، ويصبح مشلول الإرادة والتفكير، ويقع في دوامةٍ من القلق، باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي مسؤول عن سلوكه، الذي يتطلب منه أن يكون حسن المعاشرة، طيب التعامل مع من هم محيطين به.

7-التشخيص الفارق:

في تشخيص الخجل ينبغي التفريق بينه وبين المصطلحات، أو الاضطرابات المتداخلة معه التي تكون ذات طابع نفسي اجتماعي لكونها تظهر في المواقف الإجتماعية، وتحتوي على عنصر وجداني يظهر في الغالب على شكل وجل وتوتر، وتحتوي على عناصر معرفية كالاهتمام الزائد بتقييم الآخرين، وغالباً ما تؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها، مثل اضطرابات الاستجابات الاجتماعية المعتادة أننا يجب أن نفرق بين عدة أمور ومنها:

الفرق بين الخجل وقلق الجمهور: لأن الأول مرتبط بالتفاعل بين الآخرين، بينما الثاني يرتبط بالمواقف التي تعتمد على الفرد أكثر، قياساً على ما يحدث خلال الاجتماع بالآخرين من تفاعل مثل: إلقاء الخطب، أو تمثيل دور في مسرحية.

التفريق بين الخجل والشعور بالعار: الارتباك واحمرار الوجه من حيث أنها عبارة عن سلسلة من الظواهر التي تؤدي في كثير من الأحيان ظهور إحداها إلى بروز الأخرى، إذ يحدث الخجل في الغالب لأن الفرد يتوقع أنه لن يستطيع إظهار نفسه بالصورة التي يتمنى أن يظهر بها أمام الآخرين، أي عندما يتوقع حدوث تناقض بين هاتين الصورتين، أما العار، فقد يشعر به الفرد عندما يحدث هذا التناقض بالفعل، وغالباً ما يتمنى الفرد الذي يشعر بالعار، أو الخزي لو أن باستطاعته أن يتوارى عن أعين الآخرين خشية من أن يؤدي ما حدث إلى عدم استحسانهم له، وفي هذه المرحلة قد يحدث الارتباك إذا انكشف التناقض للآخرين، أي أن حدوث الارتباك مرتبط بحدوث التناقض ثم ملاحظة الغير له، أما احمرار الوجه فإنه العلامة الفارقة للارتباك، وهناك من يعتقد أنه عبارة عن اعتذار يقدمه الفرد كمحاولة لمنع، أو تخفيف حدة التقييم السلبي من قبل الآخرين.

الفرق بين الخجل والخوف الاجتماعي: وهذا الفرق إلى حد كبير اختلاف في الدرجة أكثر منه اختلاف في النوع، فهناك تداخل في الخصائص السلوكية، وتشابه كبير في الأعراض الجسمية والنفسية، وبعض الجوانب المعرفية في كلا الاضطرابين، ومع أنه من الصعب إيجاد محك دقيق يفرق على أساسه بينهما، فمن الممكن اعتبار المشكلة خوف اجتماعي إذا كانت تحد بشكل كبير من القدرة على ممارسة حياته اليومية.

الفرق بين الخجل والانطواء: فالشخص الخجول يرغب في الاحتكاك والتفاعل مع غيره، ولكنه يشعر بعدم الارتياح إذا ما فعل ذلك الأمر الذي قد يجعله يتفادى الغير في المناسبات، أما الانطواء فانه يشتمل على ميل الفرد إلى توجيه الاهتمام إلى الداخل.

8- النظريات المفسرة للخجل:

قد تحدثت النيال وأبو زيد (1999 : 26-27) عن أهم الاتجاهات المفسرة للخجل وهي كالاتي:

الاتجاه التحليل Analytic perspective:

ويفسر الخجل على اساس أن الأنا مشغول بذاته ليأخذ شكل النرجسية والشخص الخجول من وجهة النظر هذه يتميز بالعدائية والعنوان.

الاتجاه التعلم الاجتماعي Social Learning perspective:

ويؤكد هذا الاتجاه أن الخجل راجع إلى القلق الاجتماعي والذي بدوره يثير أنماطا متباينة من السلوك الإنسحابي على الرغم من أن الانسحاب يعمل على خفض القلق ومن ثم الخجل، إلا أنه يمنح فرصة تعلم المهارات الاجتماعية الملائمة.

الاتجاه البيني الأسري Environmental perspective:

ويرجع البعض الخجل إلى عوامل بيئية أسرية تتمثل فيما يمارسه الوالدان من أساليب معاملة مثل: الحماية الزائدة، التي قد تنتج عنها اعتماد على الوالدين كما أن النقد المستمر الموجه نحو الطفل فقد يؤدي إلى نشأة أسلوب التردد وتنمية المخاوف لديه.

الاتجاه الوراثي Genetic perspective:

حيث يعزى فيه الخجل الى الشق الوراثي التكويني فيميل بعض الأطفال إلى التعرض للضوضاء والرغبة في الانطلاق ويميل البعض إلى السكون والانفراد.

يجب على الأسرة أن تقوم بدورها التربوي في تربية الاطفال وخاصة تنمية جميع المهارات لديهم، وخاصة المهارات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية لتخرج شخصية متكاملة في جميع جوانب الحياة . كل ذلك يحدث في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث أن الحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية تبدأ في السنة الأولى من حياة الطفل وتنمو الحاجة الاجتماعية وتتطور عاما بعد عام ، وفي مرحلة المراهقة يزداد وعيه الاجتماعي ويتطور حيث يبدأ بالشعور بالحاجة إلى الانتماء.

9- أساليب التغلب على الخجل:

ما يجب أن يكون واضحاً هو أن الطفل الخجول إنسان حساس بإفراط، وهو في أمس الحاجة إلى إعادة بناء الثقة بالنفس، وتدعيم مفهوم الذات لديه، وقبول بعض نقاط الضعف لديه، كما أن الانكماش المفرط والبعد عن الاحتكاك بالأشخاص غير المألوفين مدة نصف عام أو أكثر يعد مؤشراً أو مظهراً من مظاهر اضطراب التجنب، وهناك أساليب متعددة يمكن الاستفادة بأكثر من واحدة منها للتغلب على الوقوع في هذه المشكلة ومنها أن يكون الأطفال اجتماعيون من خلال:

1- **تقديم خبرات سارة وسعيدة:** وذلك قدر الإمكان للأطفال، والإكثار من الزيارات والرحلات .

2- **شجع الثقة بالنفس:** يجب أن نشجع الأطفال ونمتدحهم، واحترام تصرفاتهم، وتدريبهم كيف أن يتحملوا مضايقة الآخرين بدون رد فعل، ومعالجة الصراعات والضيق وعدم التهرب منها.

3- **شجع السيادة ومهارات النمو:** فاحترام الطفل لذاته يجعله يشعر بقدرته على السيطرة على البيئة، وتقديم أعمال لهم يمكن تحديها بشكل لطيف كي يشعروا دائما بالنجاح

4- **قدم جواً دافئاً ومتقبلاً:** إن الحب والانتباه لا يفسدان الطفل، ويجب أن نسمح للأطفال لأن يقولوا لا في المواقف التي لا يرغبونها، واحترام استقلاليتهم، حتى إن لم يتفقوا معنا. (الشربيني ، 2001، ص 95)

5- **تحديد مواقف الخجل:** لا بد من التفكير في المواقف التي تسبب الخجل عند الأطفال، ويحتمل أن يقع فيها أغلبهم، وجعل هذه المواقف عادية بل ومشوقة، وليست غريبة ومفاجئة.

6- **تشجيع التعبير عن النفس وإبداء الرأي:** تعليم الأطفال التحدث بحرية دون الخوف وامتلاك الشجاعة للرفض أو الاعتراض.

7- **التدريب على السلوك الاجتماعي:** وذلك من خلال عدة نقاط هي التعلم، والتقويم، والممارسة، فالطفل بحاجة لتعلم صور التفاعل الاجتماعي في مواقف حية، ثم معرفة وجهة نظره فيما شاهد، وفيما سيتفاعل معه، ثم إدخاله في مناسبات أخرى كي يلعب دوراً آخر، أو نفس الدور .

8- **دعم الثقة بالنفس:** إن ثقة الطفل بنفسه لا يمكن بناؤها عن طريق عمل اغلب الأشياء للطفل، أو إنقاذه بأسرع ما يمكن في المواقف العادية البسيطة، أو بتدليله. إن بناء الثقة بالنفس يكون بذكر مواضع قوة الطفل، ومواقف النجاح التي حققها، وإنجازاته.

9- **تشجيع الهوايات وعدم العزلة:** إن احترام الطفل لنفسه ينبع من تحقيق إمكاناته والزهو بما أنجز، وهناك أهمية كبيرة على تعويد الأطفال استمرارية ممارسة هوايتهم وتوجيههم بما هو متاح من إمكانات، مع تجنب عزل الطفل عن الآخرين وحثهم على الاتصال بأصحابهم ومشاركتهم مناسباتهم.

إننا يمكن أن نقي أطفالنا من مشاعر الخجل والانطواء وترى (مجيد، 2008) الذات من خلال :

1- توفير الجو الهادئ للأطفال في البيت، وتجنب القسوة في معاملاتهم أو المشاحنات والمشاجرات التي تتم بين الوالدين، لان ذلك يجعلهم قلقين يخشون الاختلاط بالآخرين.

2- توفير الحب، والعطف والحنان، وعدم نقدهم وتعريضهم للإهانة أو التحقير، خاصة أمام أصدقائهم.

3- إخفاء الأم لقلقها الزائد و لهفتها على الطفل، وأن تتيح له الفرصة للاعتماد على نفسه، ومواجهة بعض المواقف التي قد تؤذيه بهدوء وثقة.

4- اهتمام الأهل بتعويد الأطفال على الاجتماع بالناس، سواء بجلب الأصدقاء إلى البيت، أو زيارة الأهل والأقارب، أو الطلب منهم أن يتحدثوا مع الآخرين برفق.

5- تدريب الطفل الخجول على الأخذ والعطاء، وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية، والاعتماد على نفسه في أموره الخاصة مثل ارتداء ملابسه بمفرده .

6- على المعلم في المدرسة أن يبث الثقة في نفوس التلاميذ، ومعاملتهم بمساواة دون تحيز، والبعد عن المقارنات.

7- الإصغاء إلى أفكار الطفل ومشاعره، وآراءه ومتطلباته، وقصصه، ومحاولة فهمها لدى التعبير عنها، ومناقشته بابتسام ولطف.

8- المساواة بين الذكور والإناث في المعاملة، وتشجيع الإناث على أخذ المبادرة، وإبداء الرأي.

9- التعاون مع الأخصائي النفسي في المدرسة في التعرف على حاجات الطفل، ودوافعه ومصادر خجله، ودراسة حالته وظروفه من جميع النواحي الصحية، والاجتماعية، ومساعدته على التغلب على هذه المشكلة مواجهتها.

انه من الممكن معالجة الخجل إذا بحثنا عن الأسباب التي تكمن وراء خجله، ومحاولة إزالتها بكل هدوء وروية، ولذلك علينا رفع معنويات الطفل بشكل دائم، ونزيد من ثقته بنفسه، وتقديمه لأطفال يحبهم ليتعلم منهم الشجاعة، ونفسح له مجالاً واسعاً لأن يلعب معهم. وأن تكليف الطفل بأعمال بسيطة ينجح فيها يزيد من ثقته بنفسه، كأن يرتب غرفته، وكتبه، ويقشر الفاكهة، لأن العمل يقوي من عزيمة الطفل، ويزيد قدرته على الصبر والمثابرة.

خلاصة:

مما سبق نلاحظ أن الخجل هو أمر طبيعي يمر به تقريباً جميع الأطفال، في سن محددة، ومواقف معينة، ولكن من غير الطبيعي أن يستمر الخجل لفتراتٍ طويلة ، وفي كل المواقف التي تتطلب تواصل، وتفاعل، وتكوين علاقات وصداقات مع الآخرين، أو مع من هم في مثل سنه، هنا تبرز المشكلة، وان هناك أسباباً تقف وراء الخجل.

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد

1- مفهوم التحصيل الدراسي

2- أنواع التحصيل الدراسي

3- أهداف التحصيل الدراسي

4- أهمية التحصيل الدراسي

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

6- النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي

7- قياس التحصيل الدراسي

8- علاج ضعف التحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي أو ما يسمى أحيانا بالتحصيل الاكاديمي، من بين احدى الموضوعات الأكثر إثارة للجدل في الأوساط الاكاديمية ، اذ تأتي أهميته من القيمة التي يشكلها في حياة الطالب ، ولما يترتب عن نتائجه من قرارات تربوية حاسمة ، اذ يعتبره الكثير من الباحثين والدارسين له كمحك أساسي المدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها ، وبموجبه يتم التعرف على سير تقدم الطلبة وتحديد الاهداف المهنية لهم لاحقاً.

وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى تعريف التحصيل ، أنواعه ، شروطه و أهدافه ، اهميته. العوامل المؤثرة فيه، ثم مشاكله و قياسه وأخيرًا علاجه.

1-مفهوم التحصيل الدراسي:

تختلف تعريفات التحصيل الدراسي باختلاف وجهات النظر وتعددها ، ومن بين هذه التعريفات نذكر مايلي:

هو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل اليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي. (علام، 2000، ص305)

التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطاً مباشرا بالأداء الدراسي للطلاب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلاب، ويقاس باختبارات التحصيل، نتيجة التعليم أو التدريس. (الطريري، 1997، ص280-281)

ولقد عرفه رفعت محمود بهجات محمد على أنه "درجة الاكتساب الذي يحققه الفرد في مادة دراسية معينة ، أو في مجال تعليمي ، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة. (رفعت، وبهجات، 2003، ص21)

1-1-تعريف المرحلة المتوسطة:

المرحلة المتوسطة من التعليم هي مرحلة دراسية تقع بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، وتمثل حلقة انتقالية مهمة في مسيرة التلميذ التعليمية، عادةً ما تشمل هذه المرحلة الصفوف من أولى الى الرابعة متوسط وتستهدف التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و 14 سنة.

1-2-تعريف التلميذ: هو الطفل أو الفرد الذي يتلقى التعليم والتعلم في مؤسسة تعليمية مثل المدرسة، وخاصة في المراحل الدراسية الأولى كالتعليم الابتدائي أو المتوسط، وهو شخص يكون

في طور التكوين العلمي والمعرفي والسلوكي، تحت إشراف معلمين أو أساتذة أو موجهين تربويين، والتلميذ في المرحلة المتوسطة هو الذي يدرس في المرحلة التعليمية الواقعة بين المرحلة الابتدائية والثانوية، والتي تشمل عادة الصفوف من الأولى وحتى الرابعة متوسط.

2- أنواع التحصيل الدراسي:

هناك نوعان التحصيل الدراسي، التحصيل الجيد والتحصيل الضعيف.

2-1- التحصيل الدراسي الجيد:

إن النجاح الدراسي متصل مباشرة بالتحصيل الدراسي، ونقصد بهذا بلوغ التلميذ مستوى معين من التحصيل، الذي تعمل المدرسة من أجله، والنجاح المدرسي هي كلمة تعني فئة من التلاميذ من مستوى معين ومتفوق من التحصيل.

والتحصيل الدراسي الجيد له عوامل مطابقة لعوامل التفوق الدراسي، وكذلك هناك من يعرفها بارتفاع التحصيل الدراسي والحصول على درجات عالية في مختلف المواد الدراسية أو الانجاز.

2-2-التحصيل المتوسط:

وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في الإمكانيات التي يمتلكها ويكون أداؤه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

2-3- التحصيل الدراسي الضعيف:

حسب بورت يقول أنه أطلق كلمة التخلف بمعناه الاصطلاحي على كل أولئك الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع فيه دورهم مباشرة.

ويكون ضعف التحصيل الدراسي أو التخلف الدراسي على شكلين رئيسيين العام والخاص، فالتخلف العام هو الذي يظهر عند التلميذ في كل المواد الدراسية.

اما الخاص فهو تقصير ملحوظ في عدد قليل من الموضوعات الدراسية مثل الرياضيات أو الفيزياء (نعيم الرفاعي ، 1978، ص 436).

شروط ومبادئ التحصيل الدراسي الجيد:

أ-التكرار:

لحدوث التعلم لابد من التكرار أو الممارسة ، فلا يستطيع التلميذ حفظ أي شيء دون تكرار ذلك عدة مرات حتى يتم اعادة التعلم واتقائه.

ب-الدافعية:

هي شرط من شروط حدوث التعلم الجيد، وهو أن يكون هناك دافع نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة أو حل المشكلات.

الطريقة الكلية:

وهي أن يأخذ المتعلم أولا فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل ثم بعد ذلك تحليله إلى جزئياته ومكوناته.

نوع المادة الدراسية ومدى تنظيمها:

كلما كانت المادة الدراسية مرتبطة منطقيا، ومترابطة الأجزاء وواضحة المعنى تكون سهلة الحفظ والمراجعة.

التسميع الذاتي:

وهي محاولة الاسترجاع أثناء الحفظ، مما يساعد على تثبيت المعلومات والقدرة على استدعائها.

التوجيه والارشاد:

ثبت أن التحصيل الدراسي المقترن بالتوجيه افضل من التحصيل بدونه ، فالمتعلم والمرشد كلاهما يعي أهمية التحصيل ويعرف ماذا يريد. (الدمنهوري، 1995، ص 87)

3- أهداف التحصيل الدراسي:

للتحصيل الدراسي أهداف تذكر منها:

- تقرير نتيجة الطالب لانتقاله المرحلة أخرى.
- تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل اليه الطالب لاحقاً.
- معرفة القدرات الفردية للطلبة.
- الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة إلى أخرى. (طعيمة، 2002، ص 13)

ولقد أكدت البحوث على وجود علاقة وظيفية بين التحصيل الجيد والاتجاهات الموجبة نحو المدرسة وينعكس ذلك على سلوك الطلبة نحو المدرسة والتعليم، ويسهم في تعديل التوافق النفسي و الاجتماعي للطلبة.

إن للوضع الاقتصادي والاجتماعي للطالب الأثر الكبير في التوجه نحو التحصيل الدراسي وكذلك موقع المدرسة ونوعها الذي يؤثر ايجابيًا في العلاقة بين الطالب والمعلم أو المدرس. (صالح، 1996، ص90)

4-أهمية التحصيل الدراسي:

يكتسب التحصيل الدراسي أهمية كبيرة بالنسبة للطالب أو أسرته أو مجتمعه حيث أن التحصيل الدراسي يمارس دورا هاما في صنع الحياة اليومية للفرد والأسرة و المجتمع لا يوازيه في ذلك أي مفهوم تربوي آخر سوى الانسان نفسه المنتج للتحصيل، كما أن التحصيل مهم في تقدم الفرد وأيضا هام جدا للمجتمع وخاصة في بيئتنا العربية على إعتبار أننا في مجتمع يعطي قدرا كبيرا من الاهتمام للتحصيل الدراسي والنجاح..

ولا شك أن التحصيل الدراسي له أهمية كبيرة على مستوى الفرد حيث يؤدي إلى إشباع حاجة الفرد و تحقيق التوافق النفسي، وتقبل الفرد لذاته، ومن ثم عدم الوقوع في مشكلات سلوكية قد تؤدي إلى اضطراب النظام داخل المدرسة وخارجها. (أحمد، 2010، ص 14)

فالتحصيل الدراسي مؤشر لنجاح الطالب في الحياة المدرسية و في الحياة اليومية و القدرة على التفاعل والتعايش مع الآخرين في المستقبل.

كما أن الجامعات والمعاهد العليا التي تعمل على تدريب وتخريج الطلاب تعتبر المعدل الذي يتحصل عليه التلميذ مقياسًا لقدراته ومن ثم قبوله في الجامعة بصورة عامة، وفي بعض التخصصات بصورة خاصة حيث أنها تطلب معدلات مرتفعة جدا لدخول تخصص معين. (بوخالفة ، 2015، ص 15)

5-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

5-1-العوامل المتعلقة بالشخص المتعلم:

-الحالة الصحية الجيدة:

فكلما كانت الحالة الصحية جيدة مثل قوة السمع والنطق والنظر يزيد ذلك في مقدار التحصيل الدراسي للطالب.

-التغذية السليمة:

العقل السليم في الجسم السليم، فكلما كانت التغذية سليمة وصحية زادت القدرة العقلية والاستيعابية للطالب وبالتالي تزيد من قدرات التحصيل الدراسي.

-رغبة الطالب للعلم:

تُعد رغبة الطالب وحبه للعلم من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي لديه.

-قدرة الطالب العقلية:

القدرة العقلية للطالب تعبر عن مدى استيعاب الطالب وقدرته على التعلم ، فكلما زادت قدرته العقلية زاد مقدار التحصيل لديه.

-الثقة بالنفس:

الثقة بالنفس والثقة بقدراتها على تحقيق الأهداف تؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي و الدراسي.(حسين، 2003، ص19)

5-2-العوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة والأسرة:

طريقة تعامل الوالدين وافراد الأسرة مع المتعلم:

قسوة الوالدين في التعامل مع الطالب تؤدي الى تراجع مستوى تحصيله الدراسي ويشعر بالنبذ والإهمال.

-توفير بيئة صحية ومناسبة للطالب:

يساعد توفير البيئة الصحية والمناسبة على زيادة التحصيل الدراسي لدى الطالب.

-الحرمان والكبت و عدم استقرار العائلة:

يعمل الحرمان والكبت و عدم استقرار العائلة على تراجع التحصيل الدراسي لدى الطالب، نتيجة التأثير على نفسه، وبالتالي زوال الرغبة في التعلم.

-التفرقة بين الأبناء:

تعمل التفرقة بين الأبناء على تراجع الحالة النفسية للطالب وبالتالي تراجع مدى التحصيل الدراسي لديه.

5-3- عوامل متعلقة بالمدرسة:

-قسوة المعلمين في التعامل مع الطالب:

استخدام المعلمين للقسوة من خلال أسلوب التخويف والترهيب، مما يسبب الخوف الشديد للطالب، وبالتالي يقلل من مستوى التحصيل لديه.

- صعوبة المادة الدراسية:

تؤثر صعوبة المادة الدراسية على نفسية الطالب وتسبب لديه الخوف الشديد منها وبالتالي تقلل من مدى التحصيل لدي.

-ازدحام الصفوف:

يؤدي ازدحام الصعوف إلى تشتت تركيز الطالب وبالتالي تقليل التحصيل لديه. (عبد المنعم ، 2008، ص83)

6-النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي:

النظرية البنائية الوظيفية: حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن المدرسة تعتبر نسق هام في العملية التربوية وذلك لأنها تعمل على تقدم وتطور المجتمعات عن طريق نقل قيم وأخلاق وثقافة المجتمع إلى الجيل الصاعد وكذلك تعتبر المدرسة أو المؤسسة التعليمية رمزا يحافظ به على فلسفة وايديولوجية الجتمع الذي يقوم حسبها على مبدا التوازن وتحكمه الوظيفة بين أجزاءه، فالمدرسة تساعد على التكيف مع المبادئ الاساسية للمجتمع وتماسكه، كما تقوم بعملية اختيار الأدوار الإجتماعية للأفراد فكل يؤدي وظيفة اجتماعية معينة فالمعلم يقوم بالتدريس والطالب عليه بالتحصيل والمراقب له وظيفة الحفاظ على السير الحسن العملية التربوية وكل فرد داخل هذا الإطار معني بوظيفة اجتماعية معينة وهذا الإختبار يقوم على أساس التحصيل الدراسي الذي يرتبط بمفهوم اثبات مبدأ الجدارة من هذا المنطلق. (محمد بن معجم الحامد، 2008، ص54)

نظرية الصراع: تركز نظرية الصراع في طرحها على الطبيعة القصرية في المجتمع ونشر التغير الإجتماعي، وترى أن الصراع القوى هو المحرك الرئيسي للحياة الاجتماعية حيث أن المجتمعات

تتماسك عن طريق جماعات ذات نفوذ التي تجبر جماعات الأقل نفوذ بضرورة التعاون وترى أن النظام الاجتماعي ينقسم إلى قسمين:

قسم مسيطر وقسم خاضع والعلاقة بينهما هي علاقة استغلال حيث الجماعة المسيطرة بالمراكز المرموقة والجماعة الخاضعة تحتل المراكز الدنيا.

إن التربية من منظور نظرية الصراع انعكاس للأوضاع القائمة في المجتمع فقط وأن المدرسة أداة للحقا؟ على الهيمنة وبسط نفوذ الجماعة المسيطرة، وأن نسق التعليم يقوم على فلسفة اجتماعية متناقضة في ظاهرها بقدر تناقض النزع الاقتصادي التطوري ونزع النسبية الثقافية. (جون ديوي الترجمة أحمد حسن الرحيم، 2005، ص559)

اتجاه البناء الاجتماعي لنظم المدرسة: يؤكد هذا الإتجاه على ضرورة التركيز على العوامل الخارجية المحركة للسلوك بدلا من العوامل الداخلية، وذلك للوقوف على طبيعة الإتجاهات بين التلاميذ داخل المدرسة والقسم، كما تؤكد أن سلوك الفرد يتأثر بمدى تصوره للطرف الذي يتعامل ويتفاعل معه.

يرى برك فور واكسون أن شخصيات التلاميذ تشكل من خلال التفاعلات المتبادلة فيما بينهم فالفرد يبني تصوره وقناعاته بالنظر للممارسات اليومية داخل النظم المدرسية، مما يسمح بتحديد سمات وأبعاد الشخصية المكتسبة من خلال التفاعل والمتمثلة في تحديد التصورات والقناعات بالمستويات التعليمية من خلال النظم التعليمية بالإضافة إلى رسم ما يتوقعونه عن مستواهم التعليمي في المستقبل وفي أذهانهم.

وهذه الأبعاد تعبر عن المناخ الاجتماعي للمدرسة، ولها اثر كبير في تشكيل شخصية التلاميذ، كما اعتبر اصحاب هذا الإتجاه أن المدرسة مؤسسة اجتماعية تعكس الأوضاع القائمة في المجتمع. وان التغير الذي يحدث دائما كنتائج للتناقضات والصراعات لأن الطريقة التي يقوم عليها المدرس تحقق انخفاض على الهيمنة ويبسط النفوذ الجماعية المسطرة لتحقيق الضبط والسيطرة الإجتماعية (محمد بن معجب الحامد، 1996، ص58)

7-قياس التحصيل الدراسي:

تُعتبر صور من الاختبارات التي يقوم المدرس بإعدادها من واقع المواد التحصيلية التي درسها التلميذ وتهدف الاختبارات المدرسية التحصيلية إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية وهي إما اختبارات عادية تعد بواسطة المعلمين أو اختبارات عامة تعدها الوزارة في نهاية كل مرحلة دراسية، خاصة الثانوية العامة. (الرازحي، 2001، ص110)

ومن أشهر تلك الصور مايلي:

7-1-الاختبارات التقليدية:

وهي من أقدم الوسائل التي استخدمت لقياس التحصيل، ويطلق عليها أحيانا اختبارات المقال، ويقصد بها أسئلة غير مكتوبة تُعطى للتلاميذ و يطلب منهم الإجابة عنها دون كتابة، الغرض منها معرفة مدى دقة فهم التلميذ للمادة الدراسية، ومدى قدرته على التعبير عن نفسه. (بوعلام، 2005، ص373)

ولهذا النوع عيوب من بينها:

تعود التلميذ على سرد المعلومات فقط لا تحليلها وتركيبها، فلا نهتم بمظاهر الابتكار و قدرة التلميذ على تطبيق ما تعلمه من حل المشكلات الجديدة، فقد يصادف التلميذ الحظ فتأتي الأسئلة فيما يتقنه وقد يكون العكس.

7-2-الاختبارات الموضوعية:

ويقصد بها نوع من أنواع الإختبارات التي تعتمد على الأسئلة ذات الإجابة المحددة مسبقًا، وتقيد التلميذ في طريقة اجابته على إعطاء إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، وهناك اختبارات كثيرة تبعد العوامل الذاتية أثناء عملية التنقيط و ذلك لاعتمادها على مفتاح التصحيح (جامل، 2000، ص180)

والاختبارات الموضوعية أنواع:

7-3-أسئلة الإختبار المتعدد:

وذلك بإعطاء سؤال ثم مجموعة من الاجابات إجابة واحدة فقط تكون الصواب. (ملحم، 2000، ص212)

7-4-أسئلة الخطأ والصواب:

وفي هذا النوع من الاختبارات يتم عرض بعض العبارات على التلاميذ، ثم يطلب منهم تأكيد صحتها أو خطئها ، بكتابة كلمة صح أو خطأ في الخانة.

7-5-أسئلة المزاوجة:

وهي في العادة تتكون من قائمتين متوازيتين ولكنهما في الغالب غير متساويتين في عدد المثيرات والاستجابات، و يطلب من التلاميذ التوصيل بين المثيرات الأسئلة وبين ما يناسبها من إجابات. (كراجة، 1998، ص 145-164)

إذن فالاختبارات التحصيلية تقيس مدى استيعاب التلاميذ لبعض المعارف و المفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية.

8- علاج ضعف التحصيل الدراسي:

إن مشكلة الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الكثير من الطلاب تتطلب من التلميذ التفكير الجاد لإيجاد حل لها لأن تأثيرها يكون على المستوى الفردي والجماعي ويترك أثرا كبيرا في مكانة الفرد داخل المجتمع والبيئة التي يعيش فيها.

وحل هذه المشكلة يكمن في وجود الحافز على العمل، ووجود الدافعية له بغض النظر عن الجنس أو العائلة أو الدين أو المكان المحيط الذي يعيش فيه الطالب أو المدرسة التي يتعلم فيها، المهم أن يأخذ جميع المحيطين بالفرد والذين لهم علاقة مباشرة معه، الأمر بالاهتمام والجدية المناسبة بالتعاون بينهم على دفع الطالب إلى الأمام والوقوف إلى جانبه خلال هذه المرحلة التي تعتبر حرجة بالنسبة له وتحدد ما سيكون عليه في المستقبل.

ويتضمن الحافز على العمل أربعة عناصر هامة وأساسية هي:

8-1-الفكرة:

وهي الهدف أو الصورة الذهنية التي يضعها أو يكونها الطالب لنفسه بالنسبة لما يتعلمه أو يعلمه وكيف تتواءم مع العالم الذي يعيش أو يتواجد فيه ويتكيف معه، وعدم وجود هدف خاص عند الطالب يؤدي إلى التشتت والفساد والإنحراف وهذا بطبيعته يلحق به الضرر في حياته المدرسية، بينما يكون الوضع على العكس من ذلك حيث هناك وجود الصورة واضحة في ذهنه تساعده على الإفصاح عنها بكل فصاحة و بيان.

8-2-الالتزام:

بعد وضوح الصورة أمام الطالب يأتي دور الالتزام الذي يجعل صاحبه يقف في وجه المغريات والضغوط التي قد يتعرض لها من زملائه أو المحيط الذي يعيش فيه، خصوصا المغريات المادية و الإنفعالية.

8-3-التخطيط:

الطالب التي تتوفر لديه الصورة الواضحة والإلتزام نحوها فإن هذا يعني وجود خطة لديه مفصلة و ثابتة للعمل تتصف بالواقعية وتتضمن الخطوات العلمية التي يجب السير عليها.

8-4-المتابعة:

في هذه المرحلة علينا إلحاق القول بالتنفيذ الذي نسعى إليه من خلال القيام بجميع هذه الخطوات من ناحية أخرى على الأهل الأخذ بعين الإعتبار الإهتمام والسير الحسن حسب خطوات وأساليب عمل مناسبة وصحيحة حتى تكون مؤقتة تزول بزوال مسبباتها، وهذا يعني أن بإمكانهم الأخذ بيد الأبناء وتجاوزها وهي:

- على الآباء التذكر أنهم أباء ولا يوجد للأبناء غيرهم وهم ليسوا أطباء أو معالجين.
- على الآباء اصطحاب الأبناء مع العائلة للرحلات الخاصة أيام العطل، والتي تكون خالية من عمل الواجبات المدرسية أو المحادثات عن المدرسة وواجباتها ، لأن لكل حادث حديث.
- يجب أن يتذكر الآباء بأن الإبن لن يبقى طول عمره في المدرسة ولكنه سوف يبقى طول عمره إبنهم والآباء سيبقون طول العمر آباءهم.
- يجب أن يكون وقت للراحة والهدوء خلال الأسبوع وخلال النهار حتى يكون بالإمكان عمل التوازن بين العمل والترويح عن النفس.
- على الأهل التحدث عن النجاح الذي توصل إليه الإبن مهما كان بسيطًا لكي تترك أثرا فعالا في نفسه.
- يجب أن نصغي للإبن و نعطيه الإهتمام اللازم والكافي ونشجعه على القيام بالأعمال التي من شأنها رفع مستوى تحصيله.
- يجب إعطاء الإبن الثقة وإشعاره بذلك حتى يكون بمقدوره ابرازه لكيانه و شخصيته والشعور بقيمته في مجتمعه.
- يجب أن لا يطلب من الإبن الوصول إلى الكمال ولا تستطيع ذلك.
- يجب أن يكون حديثنا معه قائما على المناقشة والحوار بعيدا عن التسلط و القهر لأن ذلك لا يؤدي إلى وصول المعلومات والمعرفة والحكمة إليه.

وعليه فإن مشكلة تدني تحصيل الإنجاز والتحصيل الدراسي هي من أهم المشاكل المعقدة نتيجة التداخل وتفاعل عدة أبعاد فيها ، و لكن بالإمكان معالجتها إذا تظافرت الجهود بين العناصر الثلاثة الأساسية التي لها علاقة مباشرة وهي المدرسة البيت والطالب، والتي هي أعمدة الانجاز المدرسي التحصيلي العالي والمتدني. (نصر الله، 2004، ص 54-56)

خلاصة:

مما سبق ذكره يتضح أن التحصيل الدراسي له الأثر الكبير على شخصية الطالب، فالتحصيل الدراسي يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وامكانياته، كما أن وصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة يبث الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية، أما فشل الطالب في التحصيل الدراسي المناسب لمواد دراسته، فإنه يؤدي به إلى فقد الثقة في نفسه والإحساس بالإحباط والنقص والتوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للفرد، ويتأثر التحصيل الدراسي بالعديد من العوامل الداخلية و الخارجية للطالب فعلى المستوى الخارجي يتأثر تحصيله بالبيئة المحيطة به بأشكالها المختلفة، وتؤثر وتتأثر كل من هذه العوامل الداخلية والخارجية للطالب ببعضها البعض.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

1- عينة الدراسة الإستطلاعية

2- أدوات القياس المستخدمة

3- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس

- ثانيًا: الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة

3- عينة الدراسة الأساسية

4- متغيرات الدراسة

5- حدود الدراسة

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضًا مفصلًا للمنهجية المتبعة في هذه الدراسة، ويشمل ذلك تحديد منهج البحث، المجتمع المستهدف، أداة الدراسة، وعينة البحث. كما يتضمن توضيحًا للإجراءات المتبعة للتحقق من صدق الأداة وثباتها، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية التي اعتمدت عليها في تحليل البيانات واستخلاص نتائج الدراسة.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي نوع من الأبحاث يتم استخدامها لفهم الموضوع أو الظاهرة بشكل عام قبل إجراء دراسة أكثر تفصيلًا. يُطلق عليها أيضًا "الدراسة الاستكشافية"، وتُستخدم لتحديد أسئلة البحث، واكتشاف المتغيرات والعوامل التي قد تكون ذات صلة بالبحث الرئيسي. هي مرحلة تمهيدية تهدف إلى تقديم فهم أولي حول الموضوع ومعرفة كيفية التعامل معه في المستقبل.

وهي دارسة ميدانية للتعرف على الظاهرة التي يريد الباحث دراستها، ويمكن معها استخدام أي وسيلة من الوسائل التقنية، التي من خلالها يحدد الباحث بدقة مشكلة البحث وتمكنه من اختيار أكثر الوسائل صلاحية لدارستها وترشده الى الصعوبات الكامنة.(دويدار، 1994، ص 246)

كما أنها تساعد الباحث على تناول موضوعات جديدة لم يتم تناولها من قبل أو لا تتوفر عنها معلومات أو بيانات أو يغفل الباحث عن الكثير من جوانبها وأبعادها، وبالتالي تساعده على التعرف عليها واجلاء الغامض منها، وبناءًا عليه يتضح أن الدراسة الاستطلاعية تعتبر خطوة لا بد منها في انجاز أي بحث علمي. (إبراهيم، 2000، ص38)

والدراسة الاستطلاعية (أو الدراسة التمهيدية) هي نوع من الدراسات التي تُجرى قبل تنفيذ الدراسة الأساسية أو الفعلية، وتهدف إلى استكشاف المشكلة البحثية، وفحص مدى وضوح أدوات الدراسة (مثل الاستبيانات) وهي دراسة أولية تُجرى على نطاق محدود بهدف جمع معلومات مبدئية حول موضوع البحث، واختبار مدى ملاءمة أدوات القياس ووضوحها والتأكد من صدق وثبات كل الادوات المستخدمة في الدراسة (الخصائص السيكومترية للأداة) ، بالإضافة إلى

التعرف على العقبات المحتملة التي قد تواجه الباحث أثناء تنفيذ الدراسة الأساسية، وذلك بغرض تحسين تصميم البحث وزيادة دقته وفعاليته، وتهدف الى:

- اختبار **صلاحية أدوات البحث** مثل: وضوح الأسئلة في الاستبيان، زمن التطبيق.
- اكتشاف **المشكلات المحتملة** التي قد تعيق تنفيذ الدراسة الأساسية.
- **تحديد مدى فهم أفراد العينة للأداة.**
- تقدير **الوقت والجهد اللازمين** لتنفيذ الدراسة الفعلية.
- **تعديل أو تحسين صياغة بعض البنود** أو الإجراءات إن لزم الأمر.

1-عينة الدراسة الإستطلاعية:

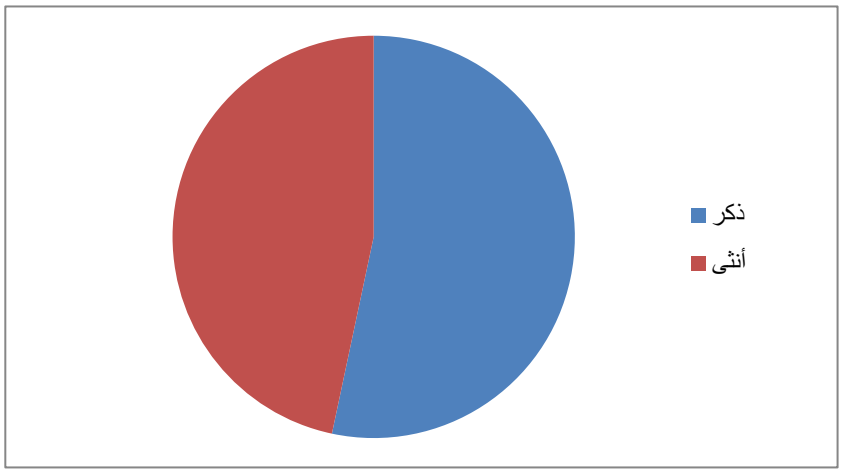
تم تحديد حجم عينة الدراسة الإستطلاعية بـ 30 فردًا من مجتمع الدراسة موزعين بالتساوي 15 فردًا من السنة الأولى متوسط، وَ 15 فردًا من السنة الرابعة متوسطة، تم اختيارهم بشكل عشوائي وتم توزيع الاستبيانات عليهم (مقياس الخجل) والذي سوف نستخدمه في دراستنا الأساسية، من أجل التأكد أن عبارات المقياس مفهومة وواضحة وأنه لا توجد أي صعوبة في الإجابة عليها وكذلك للتأكد من ثبات المقياس على البيئة المحلية.

جدول رقم (1) يمثل حجم العينة الإستطلاعية وتوزيعها:

المستوى الدراسي	توزيع العينة	المجموع
السنة اولى متوسط	15	30
السنة الرابعة متوسط	15	

جدول رقم (2) يبين توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس:

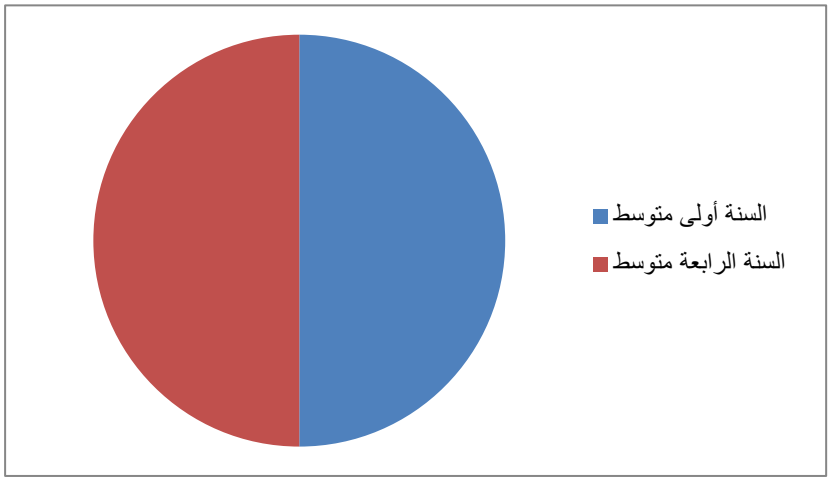
الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	16	% 53.33
أنثى	14	% 46.67
المجموع	30	%100



شكل رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس بالنسبة المئوية

جدول رقم (3) يبين توزيع العينة الإستطلاعية حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة اولى متوسط	15	% 50
السنة رابعة متوسط	15	% 50
المجموع	30	%100



شكل رقم (2) يمثل توزيع العينة الإستطلاعية حسب المستوى الدراسي بالنسبة المئوية

2- أدوات القياس المستخدمة:

لقياس الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي استخدمنا الأدات التالية :

الاستبيان:

يعتبر الاستبيان من أهم وسائل البحث وجمع البيانات في العلوم الإنسانية وخاصة في البحوث الوصفية، فهو أداة لجمع المعلومات تتكون من مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تُقدَّم إلى مجموعة من الأفراد (عينة الدراسة) بهدف الحصول على بيانات تتعلق بآرائهم، اتجاهاتهم، سلوكياتهم، أو خصائصهم حول موضوع معين، تُصمم الأسئلة بطريقة تسمح بتحليل الإجابات إحصائيًا، واعتمدنا في دراستنا على مقياس الخجل كوسيلة لجمع البيانات، ولقد تبنيناها من مذكرة ماستر تخصص علم النفس التربوي، فتيحة مش/يمينة ملاس، الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، دراسة ميدانية ببعض مقاطعات مدينة- ورقلة- (2022).

بعدما تم تحكيمها من طرف أساتذة بجامعة ورقلة ونظرا لتقارب البيئة المجتمعية في ولاية ورقلة مع البيئة المجتمعية في مدينة بوسعادة فارتأيت أن هذه الأداة ستكون مناسبة لتقارب خصائص المجتمعين.

وصف الاداة:

يتكون هذا الاستبيان من 34 فقرة تقيس أربعة أبعاد وهي:

- بعد الخجل الشديد
- بعد توتر الخجل ومظاهره
- بعد العزلة الاجتماعية
- بعد الشخصية الصامتة

الصورة الأولية للمقياس:

يحتوي مقياس الخجل في صورته الأولية على 34 فقرة موزعة على أربعة ابعاد والمذكورة سابقًا.

جدول (4) يوضح توزيع الفقرات على أبعاد المقياس

الأبعاد	البنود	المجموع
بعد الخجل الشديد	1-3-4-5-6-8-9-10-11-12-13—14-16-17-18-19-21-23-24	19
بعد توتر الخجل ومظاهره	26-27-28-7-2-15	06
بعد العزلة الإجتماعية	30-31-2-22-25-29	06
بعد الشخصية الصامتة والخجولة	32-33-34	03
		34

3-الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

3-1-صدق المحكمين:

وهو الصدق الظاهري ويقصد به قدرة المقياس على قياس ما وضع لأجله وذلك من خلال النظر اليه وتفحص مدى ملاءمة بنوده لقياس أبعاد المتغير المختلفة، ويقيم الصدق الظاهري عادة عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين أو الخبراء في الموضوع من أساتذة وباحثين لتقديم وجهة نظرهم، قُدم هذا المقياس للخجل في صورته الأولية المكونة من (34) فقرة الى أربع اساتذة محكمين من تخصص علم النفس وعلم النفس التربوي بجامعة قاصدي

مرباح بورقلة من طرف الباحثتين صاحبتا المذكرة التي أخذنا منها هذا المقياس ، حيث قاموا ببعض التعديلات.

جدول رقم (5) يوضح تعديلات المحكمين على بعض الأبعاد

البعد قبل التعديل	بعد التعديل
الخجل الشديد	مظاهر الخجل
توتر الخجل ومظاهره	توتر الخجل
العزلة الإجتماعية	العزلة الإجتماعية

جدول رقم (6) يوضح تعديلات المحكمين على بعض البنود والبنود الملغاة

البعد	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل	البنود الملغاة
مظاهر الخجل	-لا أستطيع التعامل مع الآخرين عند شعوري بالخجل. -لا أطيق أن أرى أحدًا أمامي عند شعوري بالخجل.	-يصعب عليا التعامل مع الآخرين عند شعوري بالخجل. -أعجز أن أرى أحدًا أمامي عند شعوري بالخجل.	22-20-15-2
توتر الخجل	-لا أستطيع أن أنظر في عين من أمامي عند شعوري بالخجل.	-أعجز عن النظر في أعين الناس عند شعوري بالخجل.	

3-2-صدق المقارنة الطرفية هو أحد أساليب التحقق من صدق الأداة، ويُقصد به مدى قدرة الأداة على التمييز بين الأفراد ذوي الخصائص المختلفة من حيث المتغير المقاس.

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم استخدام **أسلوب المقارنة الطرفية**، وذلك من خلال تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين وفقًا لدرجاتهم على مقياس الخجل؛ حيث تم اختيار أعلى 27%

(المجموعة العليا) وأدنى 27% (المجموعة الدنيا)، بعد ذلك، تم إجراء اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات المجموعتين على كل بند من بنود الاستبيان، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في معظم البنود، مما يشير إلى أن البنود قادرة على التمييز بين الأفراد ذوي درجات الخجل المرتفعة والمنخفضة، ويعكس ذلك تمتع أداة الدراسة بدرجة جيدة من الصدق.

جدول رقم (7) نتائج الصدق بالمقارنة الطرفية:

الدرجة الكلية	المؤشرات الإحصائية					
	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	9	65.13	5.63	12.42	16	دال عند 0.01
الفئة الدنيا	9	33.71	2.83			

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (7) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا بلغ 65.13 بانحراف معياري قدره 5.63 بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا 33.71 بانحراف معياري قدره 2.83 و بحساب درجة الحرية التي قدرت ب 16 و"ت" المحسوبة التي بلغت 12.42 وهي دالة عند 0.01 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الفئة العليا ونتائج الفئة الدنيا ومنه يمكن القول بأن الاستبيان يتمنع بصدق تمييزي.

3-3-معامل الثبات ألفا كرونباخ: هو مؤشر إحصائي يُستخدم لقياس **مدى اتساق البنود الداخلية** لأداة القياس (مثل الاستبيان)، أي مدى ترابط بنود الأداة في قياس المفهوم نفسه. وتتراوح قيمته بين 0 و1، وكلما اقتربت القيمة من 1، دلّ ذلك على ارتفاع درجة الثبات والإتساق الداخلي.

معايير تفسير قيمة ألفا كرونباخ:

قيمة ألفا:	**مستوى الثبات:**
0.90 فأكثر	**ممتاز**
0.80 – 0.89	**جيد جدًا**
0.70 – 0.79	**مقبول**

0.60 – 0.69	**ضعيف نسبيًا**
أقل من 0.60	**غير مقبول (يجب تعديل الأداة)**

جدول رقم (8) يمثل معامل ألفا كرونباخ:

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
32	0.88

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل فوجد أن قيمته تساوي 0.88 وهي قيمة عالية ويمكن اعتمادها.

3-4-طريقة التجزئة النصفية: هي إحدى طرق قياس **ثبات الأداة**، وتُستخدم لمعرفة مدى الاتساق الداخلي بين بنود الأداة. وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم بنود الأداة (مثل الاستبيان أو الاختبار) إلى **نصفين متكافئين**، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في النصفين. وكلما كان معامل الارتباط مرتفعًا، دلّ ذلك على **ثبات الأداة** واتساقها.

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام **طريقة التجزئة النصفية**، حيث تم تقسيم بنود الاستبيان إلى نصفين متكافئين (البنود الفردية والبنود الزوجية)، ثم حُسب معامل الارتباط بين درجات كل نصف. وبعد ذلك، تم تصحيح هذا المعامل باستخدام **معادلة سبيرمان–براون**، وبلغ معامل الثبات (0.78)، وهو ما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات والاتساق الداخلي.

جدول رقم (9) يمثل معامل الإرتباط للتجزئة النصفية لمقياس الخجل:

المقياس	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
مقياس الخجل	**0.85**	**0.01**

3-5-تصحيح المقياس:

من أجل الحصول على الدرجة الكلية للمقياس، حددت ثلاث بدائل (اجابات) امام كل فقرة من فقرات المقياس وتم تحديد أوزان الدرجات من (1،2،3) لكل بديل من البدائل كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يمثل البدائل:

البدائل	الوزن
أبدًا	1
أحيانًا	2
دائمًا	3

يمثل الجدول رقم (10) بدائل استبيان الخجل وأوزانها.

حيث أن أقل درجة على المقياس هي (32×1) أي 32، وأعلى درجة هي (32×3) أي 96، بينما المتوسط الحسابي الفرضي هو (32+96)/2 أي يساوي 64.

3-6-حساب التحصيل الدراسي:

لحساب التحصيل الدراسي استعملنا المعدلات التي أدلى بها التلاميذ في الإستبيان للفصلين الأول والثاني تم جمعهما وقسمتهما على اثنين، وتم حساب التحصيل الدراسي باختبار (ت) باستخدام المتوسط الفرضي الذي بلغ عدده 64.

ثانياً: الدراسة الأساسية:

1-منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق أهداف بحثه. (رشيد زرواتي،2002، 119)

ويعرف بأنه: " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى. (تركي، 1984، ص129)

المنهج الوصفي الارتباطي هو أحد أنواع المنهج الوصفي، ويُستخدم عندما يكون هدف الباحث دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر، دون التدخل أو التلاعب بها، أي أنه لا يهدف إلى إثبات السبب والنتيجة، بل إلى قياس درجة الارتباط (العلاقة) بين تلك المتغيرات، ونظرًا لأن الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن العلاقة بين الخجل والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (السنة الأولى/السنة الرابعة)، فإن هذا المنهج هو الأنسب وذلك بهدف تحديد وجود علاقة واتجاهها (موجبة أو سالبة) وقوتها.

اعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي والذي يوفر فهماً عن الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي، حيث يقوم هذا المنهج بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات موضوع القياس.

2- مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من (454) تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم المتوسط (أولى/رابعة) والذين يدرسون بمتوسطة حي العقيد شعباني بمدينة بوسعادة ويمثلون المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة.

جدول رقم (11) يمثل عدد افراد مجتمع الدراسة:

المستوى الدراسي	عدد الأفراد
السنة اولى متوسط	315
السنة الرابعة متوسط	139

يمثل الجدول رقم (11) حجم وتوزيع المجتمع الأصلي للدراسة.

3- عينة الدراسة الأساسية:

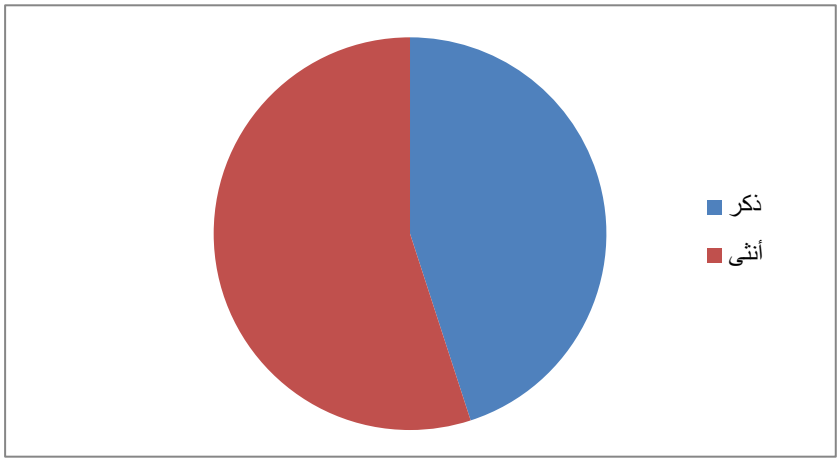
عينة الدراسة هي جزء من مجتمع الدراسة يتم اختياره باستخدام أساليب علمية بهدف تمثيله تمثيلًا دقيقًا، بحيث تُجرى عليه إجراءات البحث وتُعمم نتائجه على المجتمع الأصلي. وتُعد العينة عنصرًا أساسيًا في البحوث التي يصعب فيها دراسة المجتمع بأكمله، وتُختار وفقًا لطبيعة الدراسة وأهدافها، باستخدام طرق عشوائية أو غير عشوائية لضمان المصداقية والتمثيل المناسب.

اعتمدنا في اختيارنا عينة عشوائية طبقية وذلك لضمان تمثيل متوازن لفئات المجتمع المدرسي المستهدف، حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات حسب (الجنس / المستوى الدراسي)، ثم تم اختيار عدد من التلاميذ من كل طبقة بشكل عشوائي، وبنسبة تتناسب مع حجم كل طبقة في المجتمع الأصلي. مستخدمين طريقة التساوي Equal method، وفيها يؤخذ عدد متساوي من كل طبقة، تكونت في صورتها النهائية من (140) من تلاميذ وتلميذات السنة الأولى، والسنة الرابعة من المرحلة المتوسطة وهو ما يُعد ممثلًا لمجتمع الدراسة بدرجة كافية.

جدول رقم (12) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	63	%45
أنثى	77	%55
المجموع	140	%100

من خلال الجدول رقم(12) نلاحظ أن عدد الذكور بلغ عدد 63 تلميذا موزعين على المستويين الأولى والرابعة متوسط والتي تمثل ما نسبته 45% من حجم العينة الأساسية، أما الإناث فقد بلغ عددهن 77 تلميذة موزعين على المستويين الأولى والرابعة متوسط والتي تمثل ما نسبته 55 % من حجم العينة الأساسية.



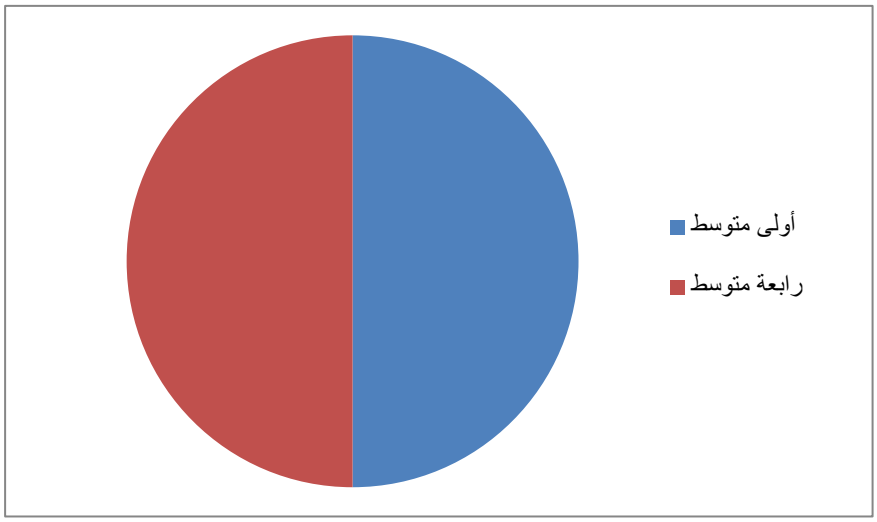
شكل رقم (3) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس بالنسبة المئوية

جدول رقم (13) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
سنة اولى متوسط	70	%50
سنة رابعة متوسط	70	%50
المجموع	140	%100

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن عدد التلاميذ في المستوى الدراسي سنة اولى متوسط بلغ 70 تلميذا وتلميذة والتي تمثل ما نسبته 50% من حجم العينة

الأساسية، أما عدد التلاميذ في المستوى الدراسي سنة رابعة متوسط فقد بلغ عددهم 70 تلميذا وتلميذة والتي تمثل ما نسبته 50% من حجم العينة الأساسية.



شكل رقم (4) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي بالنسبة المئوية

4-متغيرات الدراسة:

تشمل دراستنا متغيرين وهما:

- متغير الخجل.
- متغير التحصيل الدراسي.

5- حدود الدراسة:

5-1- الحدود البشرية: تمثلت الحدود البشرية في تلاميذ السنة الأولى، والسنة الرابعة من المرحلة المتوسطة بمدينة بوسعادة.

5-2- الحدود المكانية للبحث:

أجريت الدراسة الميدانية المتمثلة في توزيع مقياس الخجل، بمتوسطة حي محمد شعباني بمدينة بوسعادة.

5-3- الحدود الزمانية: تمثلت الحدود الزمانية للبحث في :

- الدراسة الإستطلاعية الأولية كانت بتاريخ : 04-11-2024 إلى غاية 07-11-2024.
- توزيع المقياس على عينة البحث: 09-03-2025 إلى غاية 20-03-2025.

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لمعالجة البيانات التي تم التحصل عليها من خلال تطبيق الدراسة الأساسية تم الإعتماد على الأساليب التالية:

- المتوسط الحسابي
- الإنحراف المعياري
- معامل الإرتباط بيرسون
- اختبار الفروق (ت)
- برنامج الحزمة الإحصائية spss

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل الى الإجراءات المنهجية للدارسة الميدانية التي تعد من أهم مرحل البحث العلمي التي من خلالها يمكن التنبؤ بقيمة ومصداقية النتائج التي ستسفر عليها الدراسة، باعتبار أن تحديد الإطار المنهجي يعد من أهم أسس الدراسة العلمية، وفيه تم التطرق الى الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها من خلال تحديد منهجها ووصف عينتها وكيفية اختيارها ووصف شامل للأدوات المستخدمة في جمع بياناتها، وقد استخدمت عدة طرق احصائية للتأكد من صدقها وثباتها ثم تم التطرق الى الأساليب الاحصائية المستخدمة، استعدادا لمعالجة بيانات الدراسة في فصل عرض وتحليل وتفسير النتائج.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض ومناقشة الفرضية العامة

2- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى

3- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية

4- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة

5- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة

خلاصة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الفرضيات التي تم طرحها، وهذا من خلال ما توصلنا اليه من نتائج بعد المعالجة الإحصائية للبيانات وقد اهتمت هذه الدراسة بمحاولة معرفة العلاقة بين الخجل والتحصيل الدراسي، وكذا معرفة دلالة الفروق في درجات الخجل والتحصيل الدراسي باختلاف الجنس والمستوى الدراسي.

1-عرض ومناقشة الفرضية العامة:

الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الخجل ودرجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

جدول رقم (14) يمثل بيانات العلاقة بين متغيري الخجل والتحصيل الدراسي

المتغيرات	عدد أفراد العينة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
الخجل	140	0.10	غير دال عند 0.05
التحصيل الدراسي			

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول رقم(14) نلاحظ أن قيمة الإرتباط لبيرسون قدرت ب (0.10) وعليه هي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ويدل هذا على عدم وجود علاقة ارتباطية بين الخجل والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة بين الخجل والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

في ضوء النتائج الواردة في الجدول، والتي أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الخجل والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، يمكن تفسير هذا الاتجاه بعدة عوامل. فقد يشير غياب العلاقة إلى أن الخجل، بوصفه سمة شخصية، لا يشكل بالضرورة عائقًا مباشرًا أمام الأداء الأكاديمي، خاصة إذا ما توفرت بيئة تعليمية داعمة وأساليب تدريس تراعي الفروق الفردية. كما أن العينة المكونة من 140 تلميذًا وتلميذة تمثل حجمًا مناسبًا لإجراء التحليل الإحصائي، مما يعزز موثوقية النتائج. ومن الممكن أن يكون لخصائص هذه العينة –

كالتفاوت في استراتيجيات التعلّم أو الدعم الأسري – دور في التخفيف من أثر الخجل على التحصيل. لذا، تُظهر هذه النتيجة أهمية النظر إلى الخجل ضمن سياق أوسع يشمل عوامل شخصية وبيئية متعددة، وعدم الاكتفاء باعتباره مؤشرًا سلبيًا يؤثر تلقائيًا على التحصيل الدراسي.
وقد جاءت نتائج الفرضية العامة متوافقة مع نتائج الدراسات التالية:

– **دراسة عبد السلام جبران اشكيب (2023):** تحت عنوان: الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بمدينة زليتن.

هدفت الدراسة إلى التعرف علي مستوى الخجل لدى طلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة زليتن

– **دراسة فاطمة الهبهاب وآخرون (2005):**

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين الخجل والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى التعرف على مدى إسهام الجامعة في التخفيف من مشاعر الخجل لدى الطلبة. واقتصرت عينة البحث على طلاب أقسام العلوم الإنسانية (علم النفس، علم الاجتماع، وعلوم التربية) بكلية الآداب – جامعة 7 أكتوبر

2–عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

تتمثل الفرضية الجزئية الأولى فيما يلي:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس.

بعد تحليل نتائج الفرضية إحصائيًا باستخدام اختبار (T) لقياس الفروق بين متوسطات الجنسين ، تم عرض النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يمثل دلالة الفروق في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعًا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	sig	مستوى الدلالة
الخجل	ذكور	63	41.11	14.16	198	0.85	0.34	0.05
	اناث	77	42.35	15.52				

يبين الجدول رقم (15) أن المتوسط الحسابي لمستوى الخجل لدى الذكور بلغ (41.11) بانحراف معياري قدره (14.16)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (42.35) بانحراف معياري قدره (15.52). وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.85) عند درجة حرية (198)، بينما كانت قيمة الدلالة الإحصائية (sig) تساوي (0.34) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الخجل، مما يؤدي إلى رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخجل تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).

تشير نتائج تحليل الفرضية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تُعزى لمتغير الجنس، وهو ما يدل على أن الذكور والإناث في هذه المرحلة العمرية يتمتعون بمستوى متقارب من مشاعر الخجل، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخصائص النمائية المشتركة التي تميز هذه المرحلة، حيث يمر التلاميذ من كلا الجنسين بمرحلة الطفولة المتوسطة أو المراهقة، والتي تتسم بحدوث تغيرات نفسية واجتماعية متشابهة، مثل القلق حول الصورة الذاتية، الحاجة إلى القبول الاجتماعي، والانتماء إلى الجماعة. كما أن البيئة المدرسية والاجتماعية التي يتشاركونها تلعب دورًا موحدًا في تشكيل سلوكياتهم وانفعالاتهم، مما ينعكس في تقارب مستوى الخجل بينهم. وبهذا، تؤكد النتيجة أن متغير الجنس ليس عاملاً حاسمًا في تحديد درجة الخجل لدى تلاميذ هذه المرحلة، ما يدعم قبول الفرضية الصفرية.

وهذا ما اتفقت معه دراسة هلايلي يسمينة، حميزيي وهيبة (2018) بعنوان: الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، دراسة ميدانية بمدرسة عمار ساحلي بولفرايس

بولاية باتنة، هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة الموجودة بين الخجل والتحصيل الدراسي ومعرفة الفروق بين التلاميذ الخجولين في مرحلة التعليم الابتدائي بمدرسة عمار ساحلي بولاية باتنة

عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

تتمثل الفرضية الجزئية الثانية فيما يلي:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخجل لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

بعد تحليل نتائج الفرضية إحصائيًا باستخدام اختبار (T) لقياس الفروق بين متوسطات المستويين الدراسيين، تم عرض النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يمثل دلالة الفروق في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي.

المتغير	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	sig	مستوى الدلالة
الخجل	اولى متوسط	70	41.17	15.26	198	0.12	0.88	0.05
	رابعة متوسط	70	42.25	15.45				

يبين الجدول رقم (16) أن المتوسط الحسابي لدى تلاميذ السنة اولى متوسط بلغ (41.17) بانحراف معياري قدره (15.26)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط (42.25) بانحراف معياري قدره (15.45). وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.12) عند درجة حرية (198)، بينما كانت قيمة الدلالة الإحصائية (sig) تساوي (0.88)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة اولى متوسط وتلاميذ السنة رابعة متوسط في مستوى الخجل، مما يؤدي إلى رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق في مستوى الخجل تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط في مستوى الخجل، وهو ما يعني أن مستوى الخجل لا يتأثر باختلاف السنة الدراسية. وبناءً على ذلك، يتم رفض الفرضية البديلة التي تفترض وجود

فروق معنوية في الخجل بين المجموعتين، ويتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق في مستوى الخجل تعزى لمتغير المستوى الدراسي. قد يكون ذلك بسبب أن الخجل يعتبر سمة شخصية تتشكل نتيجة لعوامل بيئية واجتماعية أخرى أكثر تأثيرًا من المتغيرات الدراسية أو العمرية في هذه الفئة. بالإضافة إلى ذلك، قد تكون العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالسنة الدراسية ليست بالدرجة الكافية لتسبب فروقًا معنوية في مستوى الخجل بين التلاميذ في المرحلتين الدراسيتين المذكورتين.

3-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

تتمثل الفرضية الجزئية الثالثة فيما يلي:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس.

بعد تحليل نتائج الفرضية إحصائيًا باستخدام اختبار (T) لقياس الفروق بين متوسطات الجنسين حسب درجات التحصيل الدراسي، تم عرض النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يمثل دلالة الفروق في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعًا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	sig	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	ذكور	63	12.53	2.01	198	6.13	0.00	0.01
	اناث	77	13.44	2.63				

يبين الجدول رقم (17) أن المتوسط الحسابي لدرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الذكور بلغ (12.53) بانحراف معياري قدره (2.01)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ السنة الإناث (13.44) بانحراف معياري قدره (2.63) وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (6.13) عند درجة حرية (198)، بينما كانت قيمة الدلالة الإحصائية (sig) تساوي (0.00)، وهذا يشير إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل الإناث مقارنة بدرجات تحصيل الذكور لصالح الإناث، مما يؤدي إلى قبول الفرضية البديلة.

يُظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث، مما يعني أن الإناث يحققن أداءً أكاديميًا أعلى من الذكور بشكل ملحوظ. وقد تم التأكد من دلالة هذه الفروق باستخدام أدوات التحليل الإحصائي المناسبة اختبار (ت).

يرتبط تفوق الإناث بعدة عوامل نفسية وتربوية وسلوكية؛ إذ تشير دراسات سابقة إلى أن الإناث غالبًا ما يتميزن بمستوى أعلى من الانضباط الذاتي، والالتزام بالمهام الدراسية، والقدرة على التنظيم وإدارة الوقت، وهي جميعها مهارات تعزز من فرص النجاح الأكاديمي. كما أن الفتيات يمِلن في الغالب إلى اتباع أساليب تعلم أكثر تفاعلية وتنظيمًا، بالإضافة إلى سعيهن المستمر لإرضاء المعلمين وتحقيق التقدير الاجتماعي من خلال الأداء المدرسي.

من جهة أخرى، قد يعاني الذكور بدرجة أكبر من السلوكيات الاندفاعية أو ضعف التركيز، وقد يكونون أقل التزامًا بالواجبات المدرسية، ما يؤثر سلبًا على تحصيلهم. إضافة إلى ذلك، يُحتمل أن يتأثر الذكور بدرجة أكبر بضغوط الأقران أو الصور النمطية المرتبطة بالجنس، مما قد يؤدي إلى تراجع أدائهم الدراسي مقارنة بالإناث.

وبناءً عليه، فإن هذه النتائج تؤكد أهمية أخذ الفروق النفسية والسلوكية بين الجنسين بعين الاعتبار عند تحليل الأداء الدراسي، كما تفتح المجال أمام دراسة العلاقة بين سمة الخجل ومستوى التحصيل، خاصة في ظل ما تشير إليه بعض الأدبيات من أن الخجل قد يؤثر على دافعية التعلم والانخراط في الأنشطة الصفية لدى الجنسين بشكل مختلف.

وهذا ما اتفقت معه دراسة الحدي أم الخير (2019) بعنوان: الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة على بن ابي طالب – غرداية–، وقد هدفت الدراسة الى الكشف عن دور بعض العوامل المؤثرة لكل من الخجل والتحصيل الدراسي

عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

تتمثل الفرضية الجزئية الثانية فيما يلي:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

بعد تحليل نتائج الفرضية إحصائيًا باستخدام اختبار (T) لقياس الفروق بين متوسطات المستويين الدراسيين، تم عرض النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) يمثل دلالة الفروق في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

المتغير	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	sig	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	اولى متوسط	70	13.33	2.11	198	1.89	0.38	0.05
	رابعة متوسط	70	12.24	2.65				

يبين الجدول رقم (18) أن المتوسط الحسابي لدرجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة اولى متوسط بلغ (13.33) بانحراف معياري قدره (2.11)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط (12.24) بانحراف معياري قدره (2.65) وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.89) عند درجة حرية (198)، بينما كانت قيمة الدلالة الإحصائية (sig) تساوي (0.38)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). تشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط في درجات التحصيل الدراسي، وهو ما يدل على أن اختلاف المستوى الدراسي بين السنتين لا يؤثر بشكل معنوي على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، ووفقًا لهذه النتائج، يتم رفض الفرضية البديلة التي تفترض وجود فروق في التحصيل الدراسي تعزى إلى اختلاف المستوى الدراسي، ويتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود مثل هذه الفروق، ويمكن تفسير ذلك بأن التحصيل الدراسي قد يتأثر بعوامل أخرى أكثر تأثيرًا من مجرد التقدم في المستوى الدراسي، مثل البيئة التعليمية، الدعم الأسري، أو الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث الدافعية والاستعداد للتعلم، كما قد تعكس هذه النتيجة تقاربًا في جودة التعليم أو اتساقًا في البرامج التعليمية المقدمة عبر

المستويات الدراسية المعنية، ويمكن القول أن التحصيل الدراسي لا يعتمد فقط على المرحلة التعليمية، بل يتأثر بعدة متغيرات أخرى مثل الأساليب التربوية المتبعة، مستوى كفاءة المعلمين، مدى اهتمام التلميذ بالدراسة، البيئة الاجتماعية والاقتصادية، إضافة إلى الدعم النفسي والأسري، كما قد تعكس هذه النتائج وجود نوع من الاتساق في البرامج التعليمية والمناهج المقررة، مما يقلل من احتمال ظهور فروق جوهرية في الأداء بين المستويين. ومن جهة أخرى، قد يكون تشابه الظروف التعليمية والتقييمية عبر السنتين سببًا في تقارب نتائج التحصيل. هذه النتائج تبرز أهمية التركيز على الجوانب النوعية في التعليم، بدلًا من الاعتماد فقط على التدرج الدراسي كمؤشر على التقدم الأكاديمي.

الاستنتاج العام للدراسة:

تعد هذه الدراسة محاولة لإلقاء الضوء على مفهومين يشكلان محورا أساسيًا فى الدراسات النفسية ومحل اهتمام الكثير من العلماء والباحثين في علم النفس بصفة عامة، وسيكولوجية الشخصية بشكل خاص، حيث يعد مفهوم الخجل من متغيرات الشخصية، إذ يمثل حالة عاطفية وانفعالية معقدة ينطوي على شعور سلبي للذات أو شعور بالنقص، ولا يبعث بالارتياح والاطمئنان، فيبعثر الطاقة الفكرية للفرد، ويقلل من قدرته على السيطرة على تصرفاته وسلوكياته اتجاه المجتمع الذي يعيش فيه، ويكون الخجل مصحوبًا بعدة مظاهر هي الشعور بالقلق وعدم الارتياح في المواقف التي تتضمن مواجهة مجموعة من الناس، فهذا الأخير يؤثر ويتأثر كل جانب من جوانبها بالآخر، ومن هذا المنطلق جاء الافتراض أن تكون هناك علاقة ارتباطية بين الخجل والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة من التعليم المتوسط، مع افتراض وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في متغيرات الدراسة تبعا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

وبعد جمع المعلومات ومعالجتها احصائيا أسفرت على النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الخجل ودرجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس (لصالح الإناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

التوصيات:

بناءًا على ما توصلت اليه الدراسة الحالية ومن أجل الحد من انتشار ظاهرة الخجل وتأثيرها السلبي على التحصيل الدراسي، يمكن اتخاذ عدة توصيات فعّالة.

- تهيئة بيئة صفية آمنة ومشجعة وخلق جو من الأمان النفسي داخل الصف، يخلو من التهكم والسخرية، ويشجع على حرية التعبير والمشاركة دون خوف.
- تدريب المعلمين وتزويدهم ببرامج تدريبية حول كيفية التعامل مع الطلاب الخجولين، وتحفيزهم على استخدام أساليب تعليمية تشاركية ومحفّزة.
- تعزيز الأنشطة وتشجيع التلاميذ على الانخراط في أنشطة جماعية مثل المسرح، النوادي المدرسية، والأنشطة الرياضية التي تساعد على بناء الثقة بالنفس وتنمية المهارات الاجتماعية.
- دعم الإرشاد النفسي وتفعيل دور المرشد النفسي داخل المدرسة لتقديم جلسات دعم فردية أو جماعية للتلاميذ الذين يعانون من الخجل، ومساعدتهم في التغلب عليه.
- التعاون مع الأسرة وتوعية أولياء الأمور بأهمية دورهم في دعم أبنائهم نفسيًا، وتشجيعهم على التعبير عن أنفسهم وتنمية مهارات التواصل لديهم داخل وخارج المنزل.
- تبنّي أساليب تقييم متنوعة واعتماد طرق تقييم تراعي الفروق الفردية، وتقلل من الضغط النفسي، مثل التقييم الكتابي، المشاريع الفردية، أو التقييم التكويني المستمر.

من خلال تنفيذ هذه التوصيات، يمكن للوسط المدرسي أن يتحوّل إلى بيئة أكثر دعمًا للتلاميذ، بما يسهم في الحد من ظاهرة الخجل وتحسين فرص النجاح والتحصيل الأكاديمي لدى جميع المتعلمين.

خاتمة

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة التي تناولت موضوع "الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة"، تبيّن أن الخجل يُعد من العوامل النفسية المؤثرة بشكل مباشر في التحصيل الدراسي، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين مستويات الخجل العالية وانخفاض الأداء الأكاديمي، فقد اتضح أن التلاميذ الخجولين غالبًا ما يعانون من ضعف في التفاعل داخل الصف، وتردد في طرح الأسئلة أو المشاركة في الأنشطة التعليمية، مما يقلل من فرصهم في التعلم النشط والفهم العميق للمحتوى الدراسي. كما أظهرت الدراسة أن هذه الظاهرة لا تتعلق فقط بسمات شخصية، بل تتأثر أيضًا بالبيئة المدرسية وأسلوب المعلمين وطبيعة العلاقات داخل الصف. ومن هنا، تبرز الحاجة الملحّة إلى تظافر الجهود التربوية والنفسية لمعالجة هذه الظاهرة والحدّ من تأثيرها السلبي على المسار الدراسي للتلاميذ.

إن التحصيل الدراسي يعتمد على عوامل متعددة كالأسرة والمدرسة والمجتمع، والتي لها الأثر المباشر على حياة التلميذ التعليمية، وتعد من العوامل المؤثرة في تحصيله الدراسي. لذا لابد من اجتهاد جميع الجهات في إعداد التلميذ باستمرار، وإقامة جسور التعاون فيما بينها لصالح الطفل حتى يكون في الطريق الصحيح والتلميذ الذي ينشأ في ظروف اجتماعية معتدلة يختلف عن التلميذ الذي ينشأ في ظروف اجتماعية مضطربة، لذا لابد من تظافر الجهود وتوحيدها قصد الاهتمام بالتلميذ، خاصة وأنه في مرحلة عمرية حرجة ينصدم لأي تغيرات، فالاستقرار النفسي والاجتماعي والعاطفي الذي تقدمه لهم له الأثر الفعال في تحصيلهم الدراسي. فإذا توفرت معظم عوامل التحصيل الدراسي العوامل الأسرية والمدرسية والاجتماعية فإنها سوف تتيح لنا استثمار ما للتلميذ من قدرات ومساعده على رفع وتحسين مستواه الدراسي

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- أحمد، محمد حسين. (2010). *التحصيل الدراسي وعلاقته بالتوافق المنزلي* (ط.2). مكتبة دار العلم، بيروت
- البهي، فؤاد السيد(بدون سنة). *الاسس التقنية للنمو عند الطفولة الى الشيخوخة* (ط.1). دار الفكر العربي. مصر
- بوعلام، رجاء. (2005). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط.3). دار النشر للجامعات. القاهرة
- جامل، عبد الرحمان عبد السلام. (2000). *طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس*(ط.2). دار المنهاج للنشر والتوزيع. الأردن
- جرجس، ملاك. (1984). *للأطفال مشاكل سلوكية سلسلة كتاب اليوم الطبي*، (العدد 24). دار أخبار اليوم. القاهرة
- الدمنهوري، رشاد صلاح. (1995). *التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي* (دط). دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية
- رفعت، محمود، وبهجات، محمد. (2003). *التعلم الاستراتيجي* (ط.1). عالم الكتب. دون بلد
- زهران، حامد. (1982). *التوجيه والإرشاد النفسي*(دط). عالم الكتب. القاهرة
- السبعاوي، فضيلة عرفات. (2010). *الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية* (ط1). دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان لأردن
- سليمان، سناء. (2013). *مشكلة الخجل الاجتماعي لدى الصغار والمراهقين والكبار* (ط.1). عالم الكتاب للنشر والتوزيع جامعة عين شمس. مصر
- الشربيني، تركيا. (1981). *المشكلات النفسية عند الاطفال* (ط.1). دار الفكر العربي الرياض. بيروت
- الشربيني، زكريا (2001) *المشكلات النفسية عند الأطفال*(دط). دار الفكر العربي. القاهرة
- صافي، شيماء. (بدون سنة). *كيف نتعامل مع الخجل عند الأطفال*(دط) الرواد للنشر و التوزيع. عمان

- الطريري، عبد الرحمان. (1997). *القياس النفسي والتربوي* (دط). مكتبة الرشد . دون بلد
- طعيمة، سعيد. (2002). *الأسرة و المدرسة و أهم عوامل التحصيل الدراسي*(دط). المكتبة العلمية. بيروت
- عبد المعطي، حسن. (2001). *الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب التشخيص – العلاج*(دط). مكتبة القاهرة للكتاب. القاهر
- علام، صلاح الدين. (2000). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*(ط.1). دار المسيرة. دون بلد
- العمايرة، محمد حسن. (2010). *المشكلات الصفية السلوكية – التعليمية الأكاديمية – مظاهرها – أسبابها – علاجها* (ط.1). دار المسرة للنشر والتوزيع. عمان الأردن
- غالب، مصطفى. (1982). تغلب على الخجل.(ط.1). مكتبة الهلال للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة
- الغزالي، محمد. (1988). *خلق المسلم* (دط). دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع. القاهرة
- كراجة، عبد القادر. (1998). *القياس والتقويم في علم النفس* (ط1). دار اليازوري. عمان
- نصر الله، عمر عبد الرحمان. (2004). *تدني مستوى التحصيل الدراسي و الانجاز المدرسي*(ط.1). دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن
- نعيم الرفاعي (1978) الصحة النفسية 5 ، دار العلمية للنشر والتوزيع، دمشق
- النملة، عبد الرحمن. (1995). دراسة تجريبية في برنامج للعلاج النفسي الإسلامي لحالات الخجل. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد
- النيال، مايسة. (1999). دراسة مقارنة في الخجل وبعض أبعاد الشخصية (دط). دار المعرفة. الإسكندرية
- السمادوني، السيد. (1994). *الخجل و علاقته ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة*. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. مصر

- المحـــارب، ناصـــر. (1998). *الثبـــات والتغيـــر فـــي الخجـــل وعلاقتـــه بالمجـــاراة والشـعور بالوحـدة لـدى عينـة مـن طـلاب جامعـة الملـك سـعود*. مجلـة علـم الـنفس. العدد (32). الهيئة المصرية
- بـــوبكر، مســـعودة. (2019). *الخجـــل وعلاقتـــه بـــالتوافق النفســـي لـــدى مراهقـــات الســـنة أولـــى ثـــانوي دائـــرة المغيـــرة ولايـــة الـــوادى* [رســـالة ماجســـتير] جامعـــة الشـــهيد حمه لخضر. الوادي الجزائر

الملاحـق

ملحق رقم (1) الإستبيان

الإستبيان

الصورة الأولى للمقياس

البينات:

الصف الدراسي: .....

المدرسة: .....

التعليمات:

تتكون قائمة أعراض الخجل من أربعة أبعاد رئيسية هي:

1- **بعد الخجل الإجتماعي**
2- **بعد توتر الخجل ومظاهره**
3- **بعد العزلة الإجتماعية**
4- **بعد الشخصية الصامتة والخجولة**

	العبارة	لا مطلقا	قليلا	متوسط	كثيرا	دائما
البعد الأول	**الخـــــجل الشـــــــــديد**					
1	ابكي عند شعوري بالخجل					
2	يحمر لون وجهي عند شعوري بالخجل					
3	اشعر بعد التركيز عند شعوري بالخجل					
4	يبقى ذهني غير حاضر عند شعوري بالخجل					
5	لا استطيع التعامل مع الآخرين عند شعوري بالخجل					
6	أحس بالخوف عند شعوري بالخجل					
7	أدرك الأمور خطأ عند شعوري بالخجل					
8	يضطرب تفكيري عند شعوري بالخجل					
9	يزداد افراز العرق عند شعوري بالخجل					
10	اشعر بعدم قدرتي على بذل مجهود عقلي عند شعوري بالخجل					
11	تضطرب معدتي عند شعوري بالخجل					
12	اضع وجهي في الارض عند شعوري بالخجل					
13	احس بالضيق عند شعوري بالخجل					
14	اعجز عن التعبير عن رأي عند شعوري بالخجل					

15	ترتعش جفون عيني عند شعوري بالخجل					
16	لا أطيق أن أرى احد امامي عند شعوري بالخجل					
17	احس بالغضب داخلي عند شعوري بالخجل					
18	ارى الاشياء على غير حقيقتها عند شعوري بالخجل					
19	ابلع ريقي كثيرا عند شعوري بالخجل					
20	أتلعثم في الكلام عند شعوري بالخجل					
21	تضيع من رأسي الكلمات عند شعوري بالخجل					
22	تدمع عيني عند شعوري بالخجل					
23	اتمنى اختفائي من امام الآخرين عند شعوري بالخجل					
24	تقل ثقتي في نفسي عند شعوري بالخجل					
البعد الثاني	**توتـــــــر الخـــــــــجل**					
25	يشحب لون وجهى عند شعوري بالخجل					
26	تزداد ضربات قلبي عند شعوري بالخجل					
27	ترتعش اطرافي عند شعوري بالخجل					
28	لا استطيع ان انظر في عين من امامي عند شعوري بالخجل					
البعد الثالث	العـــــزلة الإجـــــتماعية					
29	ارغب في ان اكون بمفردي عند شعوري بالخجل					
30	اشعر برغبة في ان اهرب على الفور عند شعوري					
31	احس بالتوتر عند شعوري بالخجل					
البعد الرابع	الشخصية الصامتة والخجولة					
32	افضل الانسحاب من الموقف عند شعوري بالخجل					
33	التزم الصمت عند شعوري بالخجل					
34	تضيع مني رأسي الأفكار عند شعوري بالخجل					

الصورة النهائية المعدلة للمقياس

الاستبيــان:

عزيزي التلميذ (ة) نقـوم بإجراء دراسـة حـول الخجل لدى تلاميذ السـنة الرابعـة متوسط بين يديك مجموعة من الفقرات المتعلقة بالخجل ونرجو منكم قراءتها، بتمعن والإجابة عنها بصدق.

علـمًا أن هـذه البيانات ستعـامل بسرية تامة وتستخـدم لـغايـات البحث فـقط والمطلـوب قمنا بتبني استبيان الدكتور "مروان سليمان سالم الددا" وقد تم تعديله من طرف مجموعة من الأساتذة تحت الأبعاد التالية:

1- بعد مظاهر الخجل
2- بعد توتر الخجل
3- بعد العزلة الإجتماعية
4- بعد الشخصية الصامتة والخجولة

الجزء الأول البيانات الشخصية:

الجنس: □ ذكـــــر
□ أنثـــــى

المستوى الدراسي: □ أولى متوسط
□ رابعة متوسط

المعدل: الفصل الأول: ☐

. الفصل الثني: ☐

الجزء الثاني: نرجو منك قراءة الجمل والعباراة الأتية بدقة وتبين لنا ما تشعر به، ومن ثم وضع اشارة (X) في الخانة المناسبة:

مثال:

الرقم	العبارات	أبدًا	أحيانًا	دائمًا
	أبكي عند شعوري بالخجل		X	

الرقم	العبارات	أبدًا	أحيانًا	دائمًا
1	ابكي عند شعوري بالخجل			
2	أفضل الانسحاب من الموقف عند شعوري بالخجل			
3	يقل فهمي لبعض الامور عند شعوري بالخجل			
4	ارغب في أن أكون بمفردي عند شعوري بالخجل			
5	ينخفض صوتي عند شعوري بالخجل			
6	أشعر بعدم التركيز عند شعوري بالخجل			
7	أشعر برغبة في أن أهرب على الفور عند شعوري بالخجل			
8	أحس بالتوتر عند شعوري بالخجل			
9	يبقى ذهني غير حاضر عند شعوري بالخجل			
10	تزداد ضربات قلبي عند شعوري بالخجل			
11	يعب علي التعامل مع الآخرين عند شعوري بالخجل			
12	أحس بالخوف عند شعوري بالخجل			
13	أدرك الأمور خطأ عند شعوري بالخجل			
14	ترتعش أطرافي عند شعوري بالخجل			
15	التزم الصمت عند شعوري بالخجل			
16	يضطرب تفكيري عند شعوري بالخجل			
17	يزداد إفراز العرق عند شعوري بالخجل			
18	أحاول أن أخفي شعوري بالخجل عن الناس			
19	أشعر بعدم قدرتي على بذل مجهود عقلي عند شعوري بالخجل			
20	تضطرب معدتي عند شعوري بالخجل			
21	أضع وجهي في الارض عند شعوري بالخجل			
22	أحس بالضيق عند شعوري بالخجل			
23	أعجز عن التعبير عن رأيي عند شعوري بالخجل			
24	يصعب علي أن أرى احدا أمامي عند شعوري بالخجل			
25	أحس بالغضب داخلي عند شعوري بالخجل			
26	أرى الاشياء على غير حقيقتها عند شعوري بالخجل			
27	ابلع ريقي احيانا عند شعوري بالخجل			
28	أعجز عن النظر في أعين الناس عند شعوري بالخجل			
29	تضيع من رأسي الكلمات عند شعوري بالخجل			

30	أتمنى اختفائي من أمام الآخرين عند شعوري بالخجل			
31	تقل ثقتي في نفسي عند شعوري بالخجل			
32	تضيع من رأسي الأفكار عند شعوري بالخجل			

ملحق رقم (2) يوضح أسماء المحكمين لمقياس الخجل

الرقم	المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
01	خلادي يمينة	استاذ التعليم العالي	علم النفس الإجتماعي	قاصدي مرباح ورقلة
02	طبشي بلخير	استاذ محاضر	علم النفس التربوي	قاصدي مرباح ورقلة
03	شنين فاتح الدين	دكتوراه	علوم التربية	قاصدي مرباح ورقلة
04	الأعور اسماعيل	دكتوراه	علم النفس المدرسي	قاصدي مرباح ورقلة

ملحق رقم (3) نتائج الدراسة ببرنامج spss

```
FREQUENCIES VARIABLES= الجنس المستوى الدراسي
  /PIECHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

[DataSet0]

Statistics

N	Valid	30	30
	Missing	0	0

Frequency Table

الجنس		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	16	53.33	53.33	53.33
	انثى	14	46.67	46.67	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

المستوى الدراسي		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أولى متوسط	15	50.0	50.0	50.0
	رابعة متوسط	15	50.0	50.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Reliability

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.809	32

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016
VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025
VAR00026 VAR00027
VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Reliability

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

T-Test

نتائج الصدق لمقياس الخجل باستخدام المقارنة الطرفية

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
عليا	9	65.1322	5.63619	1.34206
دنيا	9	33.7168	2.83361	.91932

Independent Samples Test

2	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	6.480	.022	12.420	16	.000	29.33333	2.16168	24.75079	33.91588
Equal variances not assumed			12.420	11.617	.000	29.33333	2.16168	24.60616	34.06051

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	-.063-
	Sig. (2-tailed)		.373
	N	140	140
VAR00002	Pearson Correlation	-.063-	1
	Sig. (2-tailed)	.373	
	N	140	140

دلالة الفروق في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ
المرحلة المتوسطة تبعًا لمتغير الجنس

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=التحصيل
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet2]

Group Statistics

الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
ذكر	63	12.5348	2.01475	.21214	التحصيل
انثى	77	13.4468	2.63721	.24803	

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
التحصيل	Equal variances assumed	7.661	.006	-6.136-	198	.000	-1.88730-	.33253	-2.54305-	-1.23155-
	Equal variances not assumed			-5.783-	196.907	.000	-1.88730-	.32638	-2.53095-	-1.24366-

دلالة الفروق في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي

```
T-TEST GROUPS=المستوى الدراسي (1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=التحصيل
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

```
[DataSet2]
```

Group Statistics

المستوى الدراسي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اولى متوسط	70	13.3356	2.11682	.22885
رابعة متوسط	70	12.2415	2.65113	.25999

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
التحصيل	Equal variances assumed	6.734	.010	-1.890-	198	.385	-.68825-	.35667	-1.39161-	.01512
	Equal variances not assumed			-1.987-	197.994	.041	-.68825-	.34636	-1.37128-	-.00521-

دلالة الفروق في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي

```
T-TEST GROUPS= المستوى الدراسي(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الخجل
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet2]

Group Statistics

المستوى الدراسي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اولى متوسط	70	41.1712	15.26417	1.61222
رابعة متوسط	70	42.2524	15.45102	1.48201

الخجل

Independent Samples Test

الخجل	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	.524	.470	.124	198	.917	.22971	2.19951	-4.10776-	4.56718
Equal variances not assumed			.125	189.883	.917	.22971	2.18989	-4.08993-	4.54934

Correlations

		VAR00003	VAR00004
VAR00003	Pearson Correlation	1	-.063-
	Sig. (2-tailed)		.373
	N	140	140
VAR00004	Pearson Correlation	-.063-	1
	Sig. (2-tailed)	.373	
	N	140	140

T-Test
[DataSet2]

دلالة الفروق في مستوى الخجل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعًا لمتغير الجنس

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الخجل
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Group Statistics

الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
ذكـــــــر	63	41.1113	14.16403	1.52049	الخـــجل
انـــــــثى	77	42.3514	15.52132	1.54743	

Independent Samples Test

الخـــجل	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	.574	.449	.853	198	.383	1.90982	2.18649	-2.40197-	6.22162
Equal variances not assumed			.880	197.206	.380	1.90982	2.16943	-2.36844-	6.18808

ملحق رقم (4) وثيقة ايداع مذكرة الماستر

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع: الخجل و علاقته بالتحصيل الدراسي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ متوسطة حي محمد شعباني - بوسعادة-

إعداد الطلبة:

1- عزيبر حمزة رقم التسجيل: 280120240808510101126

2- رقم التسجيل:

القسم: علم النفس **الشعبة:** علوم التربية **التخصص** إرشاد وتوجيه

إشراف: نقبيل بوجمعة **الرتبة:** أستاذ محاضر

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2024-2025 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

رئيس فريق الاختصاص

رئيس القسم

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة):

أ.د. نقبيل بوجمعة

Web site : http://virtuelcampus.univ-msila.dz/facshs/ الموقع الالكتروني:
Face book : https://www.facebook.com/FshsUinvMsila/ الفايسبوك:
Tél / Fax : + 213 35 35 3044 هاتف/ فاكس:

ملحق رقم (5) تصريح شرفي خاص بالإلتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2025

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): عزيبر حمزة

الصفة (طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 203062012

الصادرة بتاريخ : 19/06/2018 **عن دائرة :** بوسعادة

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والإجتماعية **قسم:** علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه **تحت رقم التسجيل:** 28012024080851011126

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ متوسطة حي محمد شعباني - بوسعادة -

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2025/06/28

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

ملحق رقم (6) وثيقة تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

الهاتف: 0355353054

.....

مسيلة في .../.../..... 20

إلى السيد: مدير مركز المساعدة النفسية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

الموضوع : تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية طيبة و بعد:

في إطار انجاز دراسة ميدانية لطلبة :.....

الشعبة: علوم التربية التخصص: ماستر توجيه و إرشاد

نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطلبة المذكورين أدناه و تقديم المساعدة الممكنة و اللازمة في حدود أغراض البحث العلمي، و ما يسمح به القانون، و هذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.

1. اسم ولقب الطالب(ة): عزيبي حمزة رقم التسجيل : .....
2. اسم ولقب الطالب(ة): ..... رقم التسجيل: .....
3. اسم ولقب الطالب(ة): ..... رقم التسجيل: .....

في الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير و الاحترام

رئيس القسم

رئيس قسم علم النفس

أ.د عبد الكريم ملياني

قسم علم النفس . الهاتف / الفاكس Fax/ Téléphone (213) 0355353054

البريد الالكتروني E-mail univ28psy@yahoo.com