

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

قسم العلوم الاجتماعية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

## مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس دراسة وصفية استكشافية على عينة من طلبة جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر  
في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف الدكتور  
مصطفى منصور

إعداد الطالبة  
رقية العتري

### أعضاء لجنة المناقشة

| المؤسسة الأصلية | الصفة        | الرتبة        | الأستاذ         |
|-----------------|--------------|---------------|-----------------|
| جامعة الوادي    | رئيسا        | أستاذ محاضر أ | عبد الناصر غربي |
| جامعة الوادي    | مشرفا ومقررا | أستاذ محاضر أ | مصطفى منصور     |
| جامعة الوادي    | عضوا مناقشا  | أستاذ محاضر أ | زليخة جديدي     |

السنة الجامعية: 2018/2019

## شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين محمد المعلم الأمين وعلى آله وصحبه الغر الميامين وبعد....

أتوجه بشكري أولاً وأخيراً إلى العلي القدير الذي أكرمني بإتمام هذه الدراسة ثم أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل المشرف على هذه المذكرة الدكتور: مصطفى منصور جزاه الله خيراً على كل ما قدمه لي من إرشاد ونصح ووفقه الله لخدمة العلم والدين. الشكر موصول أيضاً إلى الدكتور: عبد الناصر غربي على ما قدمه لي من مراجع ومساعدته لي في ما يخص حساب صدق وثبات الأداة المستخدمة في هذه الدراسة، فله مني جزيل الشكر والامتنان وأدام الله الابتسامة على وجهه كما رسمها على وجوهنا جميعاً أيام الدراسة.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى الأخ الكريم: عبد الرزاق سعداني الذي لم يبخل علي من وقته في حساب الدراسة الأساسية فله مني فائق الاحترام والتقدير ووفقه الله دوماً لخدمة العلم أنه على ذلك قدير.

كما لا أنسى شكري الكبير وامتناني العظيم إلى جامعتي جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي بمديرها وأساتذتها وطلابها وكل عامل فيها، أدامها الله ذخراً للخدمة البحث العلمي فأنت الجامعة أنت... شروقا أينما كنت... رباك مرتع الفخر... وأنت صدره المرحاب.

وشكري موصول أيضاً إلى جميع زميلاتي في تخصص الإرشاد والتوجيه على ما قضيناه من أيام جميلة طيلة مشوارنا الدراسي وأخص بالذكر الطالبة نجاة حنكة التي كانت لي بمثابة الأخت فوفقها الله في حياتها العلمية والعملية والمستقبلية.

وأخيرا شكري الكبير المليء بالحب والتقدير إلى العطاء الفياض والديّ الحبيبين بارك الله في عمرهما وجعلهما تاج لي، وإلى جميع أفراد أسرتي بدايةً من الأخت الكبرى أم كلثوم إلى أخي الصغير عبدة على ما قدموه من جهد وتعاون صادق رغبة منهم في إتمامي لهذه ال فحفضهم الله جميعاً من كل شر وأدامهم الله لفعل الخير وخدمة الاسلام والمسلمين إنه على كل شيء قدير.

## ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس بجامعة الوادي ومعرفة دلالة الفروق في مستوى الخجل لدى الطلبة نتيجة لاختلاف (الجنس والتخصص).

وقد تحددت الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي الاستكشافي الذي يتماشى وطبيعة موضوع الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) طالب وطالبة من طلبة السنة الثالثة علم النفس بجامعة الوادي بمختلف تخصصاتهم (عيادي، تربوي، مدرسي، تنظيم وعمل) حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس الخجل من إعداد حسن الدريني (1998)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية وهي اختبار (ت) لمعالجة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي لمعالجة الفروق لأكثر من مجموعتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل سبيرمان براون.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يتميز طلبة السنة الثالثة علم النفس بمستوى منخفض في الخجل.
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس تعزى لمتغير الجنس.
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس تعزى لمتغير التخصص.
- وقد تم مناقشة نتائج الدراسة على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والإطار النظري.

## **Le résumé de l'étude**

Le but de l'étude était de révéler le niveau de timidité des étudiants de troisième année en psychologie à l'Université de El oued et de connaître l'importance des différences de degré de timidité entre les étudiants en raison de La différence (sexe et spécialisation).

à la nature du sujet de l'étude l'échantillon de l'étude était composé de (70) un étudiants et étudiantes de troisième année de psychologie à l'Université de El oued la vallée dans leurs diverses spécialités, où ils ont été sélectionnés selon la méthode de stratification aléatoire. Le chercheur a utilisé dans cette étude la mesure de la timidité préparée par Hasan al-Derini (1998). Des méthodes statistiques ont été utilisées comme test T pour traiter les différences entre deux moyennes indépendantes de l'échantillon et pour analyser la variance unique du traitement de la variance pour plus de deux groupes, le test de Pearson et le coefficient de Spearman Brown.

L'étude a révélé les résultats suivants:

- Les étudiants de troisième année se caractérisent par un faible niveau de timidité.

- Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives au niveau de signification 0,05 dans le niveau de timidité parmi les étudiants en psychologie de troisième année attribué à la variable de genre.

- Il n'y a pas de différence de signification statistique au niveau de signification 0,05 dans le niveau de timidité parmi les étudiants en psychologie de troisième année attribuée à la spécialisation variable.

Les résultats de L'étude ont discutés a la lumière des résultats des études précédents et du kader théorique.

## فهرس المحتويات

| الموضوع                           | الصفحة |
|-----------------------------------|--------|
| شكر وتقدير.....                   | أ      |
| ملخص الدراسة باللغة العربية.....  | ب      |
| ملخص الدراسة باللغة الأجنبية..... | ج      |
| فهرس المحتويات.....               | د      |
| فهرس الجداول.....                 | و      |
| مقدمة.....                        | 1      |

### الجانب النظري

#### الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| 1- الإشكالية .....                         | 5  |
| 2- فرضيات الدراسة .....                    | 8  |
| 3- أهداف الدراسة.....                      | 8  |
| 4- أهمية الدراسة.....                      | 8  |
| 5- حدود الدراسة.....                       | 9  |
| 6- التعاريف الاجرائية لمفاهيم الدراسة..... | 9  |
| 7- الدراسات السابقة.....                   | 10 |
| 8- التعقيب على الدراسات السابقة.....       | 17 |

### الفصل الثاني: الخجل

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| تمهيد.....                           | 20 |
| 1- تعريف الخجل.....                  | 20 |
| 2- بعض المفاهيم المرتبطة بالخجل..... | 22 |
| 3- مكونات الخجل.....                 | 26 |
| 4- أسباب الخجل.....                  | 27 |
| 5- أنواع الخجل.....                  | 32 |
| 6- الأعراض المصاحبة للخجل.....       | 35 |
| 7- الأضرار الناتجة عن الخجل.....     | 37 |

|    |                                           |
|----|-------------------------------------------|
| 38 | 8- النظريات والاتجاهات المفسرة للخلج..... |
| 44 | 9- طرق العلاج والتخلص من الخلج.....       |
| 46 | خلاصة.....                                |

## الجانب الميداني

### الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

|    |                                                    |
|----|----------------------------------------------------|
| 49 | تمهيد.....                                         |
| 49 | أولاً: الدراسة الاستطلاعية.....                    |
| 49 | 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....                  |
| 49 | 2- المجال الزمني والمكاني للدراسة الاستطلاعية..... |
| 49 | 3- عينة الدراسة الاستطلاعية.....                   |
| 50 | 4- الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية.....   |
| 53 | 5- الأساليب الإحصائية في الدراسة الاستطلاعية.....  |
| 53 | ثانياً: الدراسة الأساسية.....                      |
| 53 | 1- منهج الدراسة الأساسية.....                      |
| 54 | 2- المجال الزمني والمكاني للدراسة الأساسية.....    |
| 54 | 3- عينة الدراسة الأساسية.....                      |
| 55 | 4- الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية.....      |
| 55 | 5- الأساليب الإحصائية في الدراسة الأساسية.....     |

### الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

|    |                                                   |
|----|---------------------------------------------------|
| 57 | تمهيد.....                                        |
| 57 | 1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة.....          |
| 61 | 2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....  |
| 63 | 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... |
| 64 | خلاصة.....                                        |

## اقتراحات وتوصيات

## قائمة المراجع

## الملاحق

## فهرس الجداول

| رقم الصفحة | عنوان الجدول                                                                                                    | رقم الجدول |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 51         | يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة<br>سبيرمان براون                                               | (01)       |
| 52         | يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ                                                                           | (02)       |
| 52         | يوضح الصدق التمييزي لمقياس الخجل                                                                                | (03)       |
| 54         | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس                                                                         | (04)       |
| 55         | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص                                                                        | (05)       |
| 57         | يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط<br>الفرضي لمقياس الخجل                                         | (06)       |
| 58         | يوضح مجموع المتوسطات ومتوسط المتوسطات لأفراد<br>العينة                                                          | (07)       |
| 58         | يوضح مجالات المتوسط الحسابي لأفراد العينة                                                                       | (08)       |
| 58         | يوضح تصنيف أفراد العينة حسب مستوى الخجل                                                                         | (09)       |
| 61         | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة<br>(ت) لدرجات الذكور والإناث في مقياس الخجل                 | (10)       |
| 61         | يوضح تحليل التباين الأحادي والقيمة الفائية (ف) ومدى<br>دالتها للفروق لدرجات الطلاب في مقياس الخجل حسب<br>التخصص | (11)       |

## مقدمة:

يعد الخجل خبرة طبيعية من الممكن أن يتعرض لها الأفراد سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً عندما يتعرضون لبعض المواقف، لكن تكراره إلى الحد الذي يصبح فيه الخجل مؤثراً في شخصية الفرد ويصبح صفة من صفات الطبع، أي حين يكون الإنسان خجولاً وبالتالي إلى الدرجة التي يمكن أن يشكل فيها خطورة على حالته النفسية وتأثيره السلبي في تفاعله الاجتماعي.

حيث يعتبر الخجل مرض خطير إذا ما أصاب إنساناً فإنه يعوقه عن مواجهة الحياة ويجعله منطوياً على نفسه عزوفاً عن الناس لا يجرؤ على معاشرتهم ومخالطتهم ويكون كثير التردد والتهيب والارتباك، ويزداد هذا المرض خطورة إذا أصاب الفرد ولازمه في المراحل الدراسية ولاسيما في المرحلة الجامعية التي تعتبر مرحلة مغامرة جذرياً للمراحل الدراسية السابقة التي مر بها الطالب، إذ تحدث فيها معظم التغيرات النفسية والاجتماعية وبالتالي ينتج عن هذا التغيير شعور الطالب بالضيق وعدم القدرة على تكوين صداقات أو الدخول في أي مخالطة مع الآخرين فهو يحس دائماً بأن الناس يراقبونه ويصغون إلى كلامه لينتقدوه ويجدو فيه عيب ليسخروا منه، ولهذا نجده يتهرب ويحاول الابتعاد عنهم لكي يخفي عيوبه وحتى لا تظهر عليه أعراض الخجل كاحمرار الوجه، ارتعاش في الصوت، تصبب العرق وغيرها من المظاهر الأخرى التي يقف عاجزاً عن مواجهتها أو حتى التحكم فيها ليس هذا فحسب فما نلاحظه من خلال حياتنا الطلابية أن بعض الطلبة يصل بهم الأمر إلى حبس معلومات وعدم المشاركة بها أو حتى مجرد مداخلة أو إبداء الرأي في موضوع ما داخل القسم، كما نرى أن بعض الطلبة الخجولين عندما يوجه إليهم سؤالاً أو تفسير لمعلومة ما يرتبكون وتحمرو وجوههم ويحدث لهم ارتعاش في الصوت ولهذا نجدهم يفضلون الصمت حتى لا تتوجه الأنظار إليهم، وبالتالي يكون هذا المشكل العائق الذي يجعل الطالب لا يستمتع بالمرحلة الجامعية ولا يفيد أو يستفيد من الخبرات المتاحة.

فلهذا جاءت الدراسة الحالية لتوضح هذا المشكل أكثر وحتى تتعرف على مستوى انتشاره لدى طلبة علم النفس الذين يدرسون في السنة الثالثة. حيث قمنا بتقسيم الدراسة إلى جزئين الجانب النظري والجانب الميداني.

**الجانب النظري:** يحتوي على فصلين وهما:

**الفصل الأول:** تم فيه تقديم موضوع الدراسة من خلال تناول الاشكالية وطرح التساؤلات والفرضيات والأهداف والأهمية والحدود والتعريفات الإجرائي للمفاهيم المتعلقة بالدراسة وكذلك الدراسات السابقة ثم التعقيب عليها.

**الفصل الثاني:** تم فيه تناول الخجل من خلال التمهيد، تعريفه وذكر بعض المفاهيم المرتبطة به ومكوناته، أسبابه، أنواعه، الاعراض المصاحبة له، الاضرار الناتجة عنه ثم التطرق إلى النظريات والاتجاهات المفسرة له، طرق العلاج والتخلص منه، وأخيراً خلاصة الفصل.

**الجانب الميداني:** يحتوي على فصلين وهما:

**الفصل الثالث:** تم فيه التطرق إلى إجراءات الدراسة الميدانية بداية بالتمهيد تم تقسيم الفصل إلى قسمين أولاً الدراسة الاستطلاعية من خلال ذكر أهدافها، مجالها الزمني والمكاني، عينتها، الأدوات المستخدمة فيها وأخيراً الأساليب الاحصائية. ثانياً الدراسة الاساسية من خلال منهجها، مجالها الزمني والمكاني، عينتها، الأدوات المستخدمة فيها والأساليب الاحصائية، وأخيراً خلاصة الفصل.

**الفصل الرابع:** خصصناه في عرض ومناقشة نتائج الدراسة من خلال التمهيد له ثم عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة وعرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى ويليها التطرق إلى عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية وأخيراً خلاصة الفصل وذكر قائمة المراجع والملاحق.

# الجانِب النظري

## الفصل الأول:

### تقديم موضوع الدراسة

- 1- الإشكالية
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- حدود الدراسة
- 6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
- 7- الدراسات السابقة
- 8- التعقيب على الدراسات السابقة

## 1- الإشكالية:

تعتبر الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية من أبرز الظواهر والمشكلات السلبية التي تمس المجتمعات اليوم على اختلاف أنواعها ودرجات رقيها في الحضارة وخاصة فئة الشباب منها، وتزداد هذه الفئة أهمية في المجتمعات النامية لحاجة هذه المجتمعات إلى الإسراع في عملية التنمية القومية والشاملة التي تقع مسؤوليتها بالدرجة الأولى على شبابها الذين تعقد عليهم آمالها في استمرارها وتطورها وتقدمها ليس في الوقت الحاضر فحسب، بل لما يجب أن تكون عليه تلك الأمم في المستقبل.

ويعد طلبة الجامعات من أكثر الفئات تعرضاً للاضطرابات النفسية، لأنهم ليسوا في معزل عن المواقف الضاغطة والمؤثرات الشديدة، فضلاً عن أنهم يتعرضون لتغيرات نمائية، نفسية، اجتماعية، وفسولوجية، ينتج عنها مطالب وحاجات تتطلب الإشباع. (الشريفين، 2011، 127)

إن طلبة علم النفس بصفة عامة وطلبة السنة الثالثة بصفة خاصة يمثلون شريحة هامة في الجامعات كونها تمثل الفئة التي تعقد الجامعات عليهم آمالها في المستقبل لبناء الأفراد وتحقيق الشخصية المتكاملة السوية، البعيدة عن التناقضات والصراعات والإحباطات وبناء مجتمع متماسكاً واعياً، نامياً، وبالتالي تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي. إلا أن هذا لا يعني أن طلبة السنة الثالثة علم النفس بمنأى عن الإصابة ببعض الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية.

وبما أن الجامعة تمثل ملتقى الطلبة القادمين من بيئات مختلفة تمثل مرحلة دراسية تختلف اختلافاً جذرياً عما هو عليه الحال في المراحل الدراسية السابقة سواءً من حيث التنظيم وطبيعة الدراسة أو من حيث طبيعة الجو الاجتماعي السائد فيها، لذلك فإن الطالب يمكن أن يتعرض في هذه المرحلة للعديد من المشكلات أبرزها عدم التوافق الأكاديمي مع المادة العلمية أو التكيف السليم مع الآخرين ومع الطلبة من الجنس الآخر، عدم التوافق النفسي، وعدم الثقة بالنفس، ولعل من أهمها مشكل الخجل، حيث يرى خليفة (2001) أن الخجل مرض خطير إذا ما أصاب إنساناً فإنه يعوقه عن مواجهة الحياة ويجعله منطوياً على نفسه عزوفاً عن الناس لا يجرؤ على معاشرتهم ومخالطتهم، ويكون كثير التردد والتهيب والارتباك.

ويشير غالب (1989) إلى أن علماء النفس والاجتماع قد عرفوا الخجل بأنه مرضاً اجتماعياً ونفسياً يسيطر على مشاعر وإحساس الفرد منذ الطفولة فيؤثر في تشتت طاقاته الفكرية وإمكاناته الإبداعية وقدراته العقلية ويشل قدرته في السيطرة على سلوكه وتصرفاته اتجاه نفسه واتجاه المجتمع الذي يعيش فيه. (الطائي، 2005، 316)

ويشير كروزيير (2009) إلى أن الخجل يؤثر في التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد ويعرقل التواصل البناء فيما بينهم، إذا وصل إلى درجات مرتفعة تعوق الإنسان في تعبيره عن ذاته أمام الآخرين وتفقدته ثقته بنفسه، مما يزيد من المشاعر السلبية التي تتراكم لديه نتيجة لذلك.

كما يشير عبد الكريم (2008) إلى أن الخجل قد يكون أزمة عارضة، فمن المستحيل أن يوجد كائن حي لا يعرف الخجل في مختلف مراحل حياته أو في بعض المناسبات، وهو بذلك أمر طبيعي لكن الأمر غير الطبيعي حين يصبح الخجل سمة من سمات شخصية الطفل أو الفرد عموماً، أي عندما يوجه إليه أي ملاحظة عابرة يسبب له اضطراباً وعجزاً نفسياً وجسدياً. (إمام، 2018، 3)

ويرى خليفة (2001) أن الإصابة بالخجل ترجع في الغالب إلى عاملين هامين هما العامل الجسمي ويتمثل في وجود عاهات أو سمنة مفرطة أو هزال شديد وبالتالي يصبح الفرد عرضة لمركب النقص الذي يؤدي إلى عدم الثقة بالنفس، والعامل النفسي وتلعب فيه ظروف التربية والنشأة دوراً هاماً فتخضع نفس الإنسان لنزعات متعارضة ومتصارعة تجعله في حالة اضطراب.

وترى النيال وأبو زيد (1999) بأن نسب انتشار الخجل لا تعد هينة أو بسيطة في مرحلة الطفولة، وأن نسب شيوع الخجل لدى الإناث أكثر منه لدى الذكور وهذا ما أكدته دراسة عبد الكريم (1992) والتي توصلت إلى أنه يوجد فروق بين الجنسين لصالح الإناث في ستة مقاييس للخجل، ويرجع السبب في ذلك إلى العوامل الثقافية والأدوار الجنسية السائدة في المجتمعات، كما ترى النيال وأبو زيد أن مفهوم الخجل يرتبط بالعديد من المتغيرات كتقدير الذات وهذا ما أكدته دراسة (Kamath & Kaneka 1993) والتي أسفرت عن وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين الخجل وتقدير الذات، كذلك ارتباط الخجل بالشعور بالذنب وهذا ما أكدته دراسة (Feher & Stamps 1997) والتي توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الخجل والشعور بالذنب، وكذلك يرتبط الخجل بمفهوم

الاجتماعية، القلق الاجتماعي، المراقبة السالبة للذات، العدوان، الوحدة وغيرها من المفاهيم الأخرى.

إن الخجل صفة غير محبذة والذي يملك هذه الصفة أو يتصف بها يشعر في الغالب بعدم الأمان والخوف ويصبح غير اجتماعي، كما يعاني من أعراض القلق وهذا ما أكدته دراسة تروب (1983) والتي توصلت إلى وجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين الخجل والقلق، وكذا عدم الاستقرار النفسي، إلا أن هناك من يرى أن الخجل الاجتماعي الذي نسميه بالحياء في حياتنا مطلوب كونه يعزز من احترام الآخرين لبعضهم البعض في مواقف معينة.

إن بعض الطلبة ليس لديهم القدرة على مواجهة التحديات بسبب حالة الخجل التي تنتابهم وقد تصل إلى أن تشل قدراتهم ومواهبهم وثقتهم وتسهم إسهاماً مباشراً في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم، والذي يكون السبب الرئيسي في بعض حالات التأخر الدراسي، فالخجل إذن مشكلة في حد ذاته كما أنه يتسبب في مشكلات أخرى وله نتائج سلبية وعوائد غير مرغوبة وعواقب غير مفضلة، كما أن المختصين في الأمراض النفسية يؤكدون بأن هناك الكثير من الأشخاص يعانون من هذه المشكلة في صمت لأعوام طويلة ولكنهم لا يطلبون المساعدة إلا في حالة تزايد الحالة لدرجة قد تسبب لهم بعض المشاكل والأزمات وقد تؤثر في عملية التوافق الاجتماعي وهذا ما أكدته دراسة يوسف وخليفة (2003) حيث توصلت إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الخجل والتوافق الاجتماعي. (الدليمي والعزي، 2011، 132)

فالخجل إذن مشكلة تؤثر في شخصية الطالب الجامعي وتشل من طاقاته وتحد من سلوكه الاجتماعي والنفسي، ورغم تعدد الدراسات التي تعنى بمثل هذا المشكل في المرحلة الجامعية، إلا أنه يوجد نقص في الدراسات التي تهدف للمعرفة هذا الاضطراب لدى طلبة علم النفس بصفة عامة ولدى طلبة السنة الثالثة بصفة خاصة وبالتالي تبرز هنا أهمية الدراسة الحالية التي تسعى للكشف عن مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس بجامعة الوادي والتي من شأنها أن توجه جهود الأطر الفاعلة والمختصة في هذا المجال وأن تعيد النظر في هذه الفئة كوناً لأهميتها مستقبلاً في بناء الفرد والمجتمع، فمن هنا يمكن أن نطرح التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة: ما مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس بجامعة الوادي؟

وانطلاقاً منه نطرح التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق في مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق في مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس تعزى لمتغير التخصص؟

## 2- فرضيات الدراسة:

### 2-1- الفرضية العامة:

- يتميز طلبة السنة الثالثة علم النفس بمستوى عالي في الخجل.

### 2-2- الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس تعزى لمتغير التخصص.

## 3- أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى انتشار ظاهرة الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس.
- التعرف على دلالة الفروق في مستوى الخجل بين الذكور والإناث.
- التعرف على دلالة الفروق في مستوى الخجل لدى الطلبة حسب التخصص.

## 4- أهمية الدراسة:

تتناول هذه الدراسة أحد أهم المشاكل النفسية والاجتماعية التي تسيطر على مشاعر وأحاسيس الطلبة فتؤثر في تشتت طاقاتهم الفكرية وإمكاناتهم الإبداعية وقدراتهم العقلية وتشل قدرتهم في السيطرة على سلوكهم وتصرفاتهم اتجاه أنفسهم واتجاه المجتمع الذي يعيشون فيه. إن أهمية الدراسة الحالية ترتبط بأهمية التخصص والمرحلة الدراسية لأفراد العينة والتي تعنى بتهيئة الأطر المستقبلية المؤهلة نفسياً وفنياً وعملياً، لأن بناء الشخصية التي تتمتع بصحة نفسية جيدة لا تعاني الخجل يعكس نجاح الجامعة وكفايتها الداخلية التي تقاس بنسبة خريجها من هذه الفئة من الطلبة.

إن القيام بدراسة ميدانية تحاول التعرف على مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس بجامعة الوادي يساعد بلا شك المخططين ومتخذي القرار في اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة في هذا المجال على ضوء دراسة علمية تسهم بالتغيير الجذري لواقع أكثر ملائمة، أو تكون محفزة لإجراء دراسات أخرى.

#### 5- حدود الدراسة:

حيث أن الدراسة الحالية تتحدد بموضوعها الذي تدرسه وهو مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس، وبمنهجها الذي تتبعه وهو المنهج الوصفي الاستكشافي، وبعيينة الدراسة وهي طلبة السنة الثالثة علم النفس ذكور وإناث والبالغ عددهم (70) من مختلف التخصصات (عيادي، تربوي، مدرسي، تنظيم وعمل)، وبالأداة المستخدمة وهي مقياس الخجل للدريني (1998)، وكذلك بالزمان الذي عملت فيه وهو الفصل الدراسي الثاني 1440هـ - 2019م، وبالمكان وهي جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، ولذلك يجب مراعاة هذه الحدود عند تعميم نتائج هذه الدراسة.

#### 6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

##### الخجل: (Shyness)

تعددت التعريفات الخاصة بالخجل وعليه فإن الباحثة سوف تأخذ بالتعريف الآتي:  
تعريف الدريني حيث عرفه على أنه: "ميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة". (النيال وأبو زيد، 1999، 6)

أما التعريف الإجرائي للخجل فهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد إجابته على فقرات المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

## 7- الدراسات السابقة:

تم تناول موضوع الخجل من قبل العديد من الباحثين وفي ما يلي سنورد بعض الدراسات السابقة التي تناولت مشكل الخجل:

### دراسة فيهير وستومب ( feher & stamps, 1979 ):

بعنوان: العلاقة بين الخجل والشعور بالذنب لدى الطالبات الجامعيات الخجولات. هدفت هذه الدراسة إلى: البحث في العلاقة بين الخجل والشعور بالذنب والكشف عن بعض السمات التي تقسم الطالبات الجامعيات الخجولات. تكونت عينة الدراسة من: (54) طالبة من طالبات الجامعة. وقد استخدم الباحثان في هذه الدراسة: مقياس موشير Mosher للشعور بالذنب والذي يتكون من ثلاث أبعاد وهي الجنس، العدا، القيم بالإضافة إلى استخدام مسح ستانفورد بنيه وقائمة القلق كحالة وسمة، ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود ارتباط موجب ودال بين الخجل والشعور بالذنب بأبعاده الثلاثة حيث تتميز الخجولات بالشعور بالذنب والإثم تجاه مشاعرهن وأفعالهن حيث كان الارتباط سالباً ذا دلالة بين الخجل وتقدير الذات حيث أن الخجولات يتميزن بانخفاض مستوى تقدير الذات مما يجعلهن يشعرن بعدم الكفاءة في الأداء. كما يتميزن بضعف الثقة بالنفس بينما كان الارتباط موجباً ودالاً بين الخجل والقلق بشقيه الحالة والسمة. (الدا، 2008، 91)

### دراسة تروب ( Traub، 1983 ):

بعنوان: العلاقة بين الخجل والاكتئاب والقلق والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من: (187) طالباً من طلاب الجامعة. واستخدم الباحث في هذه الدراسة: مقياس ستانفورد للخجل ومقياس سمة القلق ومقياس لقياس الاكتئاب وثم قياس التحصيل الدراسي بالمعدل الأكاديمي للطالب. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الخجل وكل من القلق والاكتئاب ووجود ارتباط موجب غير دال إحصائياً بين الخجل والتحصيل الأكاديمي. (الدا، 2008، 92)

### دراسة (عبد الكريم، 1992) :

بعنوان: الخجل كبعد أساسي للشخصية دراسة ميدانية لدى عينتين من طلاب المرحلة الجامعية.

هدفت الدراسة إلى: معرفة الفروق بين الجنسين في اختبارات الخجل المستخدمة والكشف عن البنية العاملية لهذه الاختبارات، وكذلك الكشف عن احتمال وجود أنواع علمية للخجل وقد تفيد في الكشف عن طبيعة الخجل ومكوناته وبيئة تركيبه.

تكونت عينة الدراسة من: (287) طالباً منهم (120) طالب، و(157) طالبة.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة: اختبار (مكروسي للخجل) 1981 واختبار النقد الذاتي لقلق الانفعال لمكروسي 1980 واختبار الكفاءة الاجتماعية (سرسون) ترجمة وتعريب حبيب، وبطارية "ACL" اختبارات للخجل إعداد (جف ثرون)، قننه وأعدده حبيب.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق في الخجل بين الجنسين لصالح الإناث في ستة مقاييس للخجل من بين التسع مقاييس، وهي مكروسي، قلق الاتصال الجمعي، قلق الاتصال الجماعي، قلق الاتصال الثنائي، قلق الاتصال العام، الكفاءة الاجتماعية، الخجل الموجب، الخجل السالب، الخجل المتوازن، ولم تكن الفروق دالة في خجل مكروسي الخجل الموجب والخجل المتوازن أغلب معاملات الارتباط دالة لدى كل من الذكور والإناث والمجموعة الكلية والقليلة منها غير دال، مما يكشف عن احتمال وجود جوانب مشتركة بين اختبارات الخجل وعدم وجود عامل عام يتشعب عليه جميع اختبارات الخجل، وعن وجود عوامل طائفية وخاصة لاختبارات الخجل. ويرى أن البناء العاملي لاختبارات الخجل تتشابه بدرجة كبيرة مع كل من ذكور وإناث المرحلة الجامعية. (شعبان، 2010، 104)

### دراسة (عبد المولى، 1993):

بعنوان: الخجل وعلاقته بالتعصب دراسة لدى بعض الشباب العماني.

هدفت الدراسة إلى: معرفة العلاقة بين الخجل والاتجاه نحو التعصب، لدى عينة من الطلاب العمانيين، وإلى دراسة الفرق بين درجات المفحوصين في مقياس الخجل طبقاً لاختلاف التخصصات الأكاديمية وطبقاً لبيئتهم البدوية أو الحضرية، وطبقاً لاختلاف ترتيب أفراد العينة بين الأخوة.

تكونت عينة الدراسة من: (138) من طلاب كلية بتری بسلطنة عمان.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة: مقياس الاتجاه نحو التعصب من إعداده، ومقياس الخجل من إعداد (حسين الدريني، 1980) ومعالجة إحصائية بمعاملات الارتباط واختبار (ت).

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الخجل والاتجاه نحو التعصب، ووجود فروق بين طلاب التخصصات الأكاديمية، إلا بين مجموعة التربية الاجتماعية ومجموعة اللغة العربية في الخجل. ولا توجد فروق في الخجل بين درجات أفراد المجموعة المنحدرين من البادية وأفراد العينة القادمين من المدينة، ولا توجد فروق في درجات الخجل طبقاً لترتيب الابن الثالث والرابع في الأسرة، بينما توجد فروق في الخجل لترتيب الابن الثاني والرابع في الأسرة. (شعبان، 2010، 106)

#### **دراسة كاماث وكانيكار (Kamath & Kanekar, 1993):**

بعنوان: الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بكل من الخجل وتقدير الذات.  
هدفت الدراسة إلى: معرفة الفروق الجنسية في الشخصية المستعدة لتوقع حدوث الشعور بالوحدة النفسية والخجل واحترام الذات.  
تكونت عينة الدراسة من: (50) طالب ذكر، و(50) طالبة أنثى من طلاب الكليات الذين يدرسون في جامعة بومباي (Bombay).

أسفرت نتائج الدراسة عن: أن الخجل يرتبط إيجابياً بالتقدير السلبي للذات لدى طلاب وطالبات الجامعة أفراد العينة، وكذلك ارتباط الشعور المرتفع بالوحدة النفسية سلبياً بالتقدير الإيجابي المرتفع للذات كما لم توجد تأثيرات للمواقف والثقافة لهذه المتغيرات، ولم تظهر فروق في الجنسين في تلك المتغيرات. (خوج، 2002، 34 - 35)

#### **دراسة (المحارب، 1994):**

بعنوان: الثبات والتغير في الخجل وعلاقته بالمجاعة والشعور بالوحدة لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود.

هدفت الدراسة إلى: الكشف عن العلاقة بين ميل الطفل للعب بمفرده، وبين مستوى الخجل لديه في مرحلة الشباب، ومعرفة مدى التغير في مستوى الخجل لدى الطلاب الجامعي السعودي، وكذلك إلى كشف العلاقة بين الخجل وبين كل من المجاعة، والشعور بالوحدة.

تكونت عينة الدراسة من: (230) من طلاب جامعة الملك سعود المسجلين في بعض شعب مادتي علم النفس التربوي والتقويم التربوي، وفي مواد علم النفس المخصصة لعامة الطلبة، وشمل طلاب كليات التربية والآداب والعلوم الإدارية وبعض الكليات العلمية. واستخدم الباحث في هذه الدراسة: مقياس الخجل (البكر)، ومقياس ميل المفحوص للعب بمفرده من خلال مرحلة الطفولة، ويتم حساب التغير في مستوى الخجل، ومقياس المجارة إعداد (المحارب)، ومقياس الشعور بالوحدة إعداد (خضر والشناوي). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود ارتباط دال إحصائياً وإلى اللعب بمفرده في مرحلة الطفولة وبين درجة الخجل لديه في المرحلة الجامعية، أي أن تفضيل الشخص اللعب بمفرده على اللعب مع الآخرين يصاحب زيادة في مستوى الخجل لديه من مرحلة الشباب. وأن هناك فروق دالة إحصائياً بين درجات الخجل لدى عينة (1985) ومثل لدى عينة (1992). وأن هناك فروق غير دالة إحصائياً بين درجات الخجل لدى طلاب الأدبي عام (1985) وبين طلاب العلمي عام (1992)، ووجود ارتباط إيجابي بين الخجل والشعور بالوحدة لدى الطالب الجامعي السعودي. ووجود ارتباط إيجابي بين الخجل والمجارة لدى الطالب الجامعي السعودي. (شعبان، 2010، 106)

#### دراسة ميلر (Miller, 1995):

بعنوان: العلاقة بين الخجل والتقويم الاجتماعي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. هدفت الدراسة إلى: البحث في العلاقة بين كل من الخجل والتقويم الاجتماعي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من: (310) طالب وطالبة.

وقد استخدم الباحث في الدراسة: مقياس تشيك وبص (Cheek & Buss, 1981) لقياس الخجل ومقياس ريجيو (Riggio, 1986) لقياس المهارات الاجتماعية بالإضافة إلى مقاييس أخرى لقياس أبعاد التقويم الاجتماعي.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود ارتباط سلبي بين الخجل والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في هذين المتغيرين. (الdda، 2008، 97)

### دراسة ( متولي، 1997):

بعنوان: بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالخل لدى طلاب الجامعة.  
هدفت الدراسة إلى: الكشف عن العلاقة بين الخل وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى طلاب الجامعة وهي تقدير الذات وقوة الأنا والقبول والرفض الوالدي والتخصص الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من: العينة الكلية (246) طالبا وطالبة من الغرفة الثالثة بكلية التربية بدمياط من الشعب العلمية والأدبية وتتراوح أعمار عينة الدراسة ما بين (19-21) عاما وكان عدد الطلاب (120) طالبا ومتوسط أعمارهم ما بين ( 19-21) عاما وكان عدد الطالبات (126) طالبة ومتوسط أعمارهن (19-20).

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الخل لصالح الإناث وتوجد ارتباطات سالبة دالة إحصائية بين الخل وكل من تقدير الذات وقوة الأنا والدفء/ المحبة، وكذلك وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائية بين الخل وكل من العدوان/ العدا/ الإهمال واللامبالاة والرفض غير المحدد، ووجود تأثير دال للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات على درجات الخل لدى الذكور والإناث، ووجود تأثير دال للتفاعل بين الجنسين وقوة الأنا على درجات الخل لدى الذكور والإناث، ووجود تأثير دال للتفاعل بين الجنس وإدراك القبول/ الرفض الوالدي لدى الذكور والإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب وطالبات الشعب العلمية وطلاب وطالبات الشعب الأدبية على درجات الخل. (الداد، 2008، 101-102)

### دراسة (يوسف وخليفة، 2003):

بعنوان: الخل والتوافق الاجتماعي دراسة مقارنة بين مجموعتين من طلاب الجامعة السعوديين والكويتيين.

هدفت الدراسة إلى: البحث في العلاقة بين الخل والتوافق الاجتماعي لدى مجموعتين من طلاب الجامعة السعوديين والكويتيين، كما هدفت إلى فحص الفروق بين الجنسين في كل من الخل والتوافق والكشف عن البنية العاملية لمقياس الخل في كل من المجموعتين.  
تكونت عينة الدراسة من: (320) طالب وطالبة سعوديين، و(400) طالب وطالبة كويتيين.

استخدم الباحثان في هذه الدراسة: مقياسين هما مقياس الخجل الاجتماعي ومقياس التوافق الاجتماعي.

أسفرت نتائج الدراسة عن: الطلاب السعوديين أكثر خجلاً بشكل جوهري من الطلاب الكويتيين بينما حصل الطلاب الكويتيين على درجات أعلى جوهرياً من الطلاب السعوديين على مقياس التوافق الاجتماعي، ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الخجل والتوافق الاجتماعي، وعدم وجود فروق جوهريّة بين الذكور الإناث في كل من الخجل والتوافق سواء لدى الطلاب السعوديين والكويتيين. (الدليمي والعزي، 2011، 141)

#### دراسة ( أبو دية، 2003):

بعنوان: فعالية برنامج إرشادي جمعي قائم على العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي.

هدفت هذه الدراسة إلى: معرفة فعالية برنامج إرشادي جمعي قائم على العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي.

استخدم الباحث في هذه الدراسة: مقياس الخجل كمقياس قبلي وبعدي، أيضاً استخدم مقياس الذكاء كمقياس قبلي وبعدي واستمر البرنامج شهر ونصف.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن: أن هناك فرق دالاً إحصائياً في متوسط الخجل والذكاء الاجتماعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية. (القطروس، 2013، 73-74)

#### دراسة كوبلان وآرمر (Coplan & Armer, 2005):

بعنوان: دور المفردات المعبرة كوسيلة معادلة بين الخجل وسوء التوافق.

هدفت الدراسة إلى: معرفة دور المفردات المعبرة كوسيلة معادلة بين الخجل وسوء التوافق.

تكونت عينة الدراسة من: (82) طفلاً، (39 ذكر)، و(43 أنثى).

استخدم الباحثان في هذه الدراسة: أسلوب المقابلة كوسيلة لجمع البيانات من خلال مقابلة جميع أمهات أفراد العينة، حيث قدرت أمهات الأطفال بأن الخجل يبدأ في سن ما قبل المدرسة، كذلك تمت مقابلة جميع أفراد عينة الدراسة بشكل منفرد لتقييم مفرداتهم المعبرة عن الخجل وتصوراتهم الذاتية حوله.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: عدم وجود علاقة هامة بين الخجل والمفردات المعبرة عنه وتمت مناقشتها من ناحية التأثير المحتمل للسياق الاجتماعي على أداء الأطفال الخجولين، إضافة إلى الدور المحتمل للقدرات الشفوية عندهم. (القطروس، 2013، 76)

#### دراسة (شوامرة، 2008):

بعنوان: أنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالخجل.  
هدفت هذه الدراسة إلى: الكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالخجل.

تكونت عينة الدراسة من: (484) طالبا وطالبة من مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية والخاصة.

استخدم الباحث في هذه الدراسة: مقياس أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد السقار، ومقياس الخجل من إعداد الدريني.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: أن واقع أنماط التنشئة الوالدية كما يراها طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة رام الله والبيرة كانت أقرب إلى النمط الديمقراطي من جهة وإلى الإهمال من جهة أخرى، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها الطلبة تعزى لمتغير التخصص، وذلك لصالح الطلبة في العلمي، حيث أكدوا بدرجة أكبر على شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب والأم مقابل شيوع نمط الإهمال للأب لصالح طلبة الفرع الأدب، وتوجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة الوالدية ومستوى الخجل كلما ازدادت أنماط التنشئة (الديمقراطية، والحماية الزائدة) قل مستوى الخجل والعكس صحيح. (القطروس، 2013، 74)

#### دراسة (القطروس، 2013):

بعنوان: خبرات الإساءة وعلاقتها بالخجل لدى عينة من المراهقين.  
هدفت هذه الدراسة إلى: الكشف عن العلاقة بين خبرات الإساءة وظاهرة الخجل، كذلك التعرف على الفروق في مستوى الخجل نتيجة لاختلاف (الجنس، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي).

تكونت عينة الدراسة من: (657) طالبا وطالبة من طلاب الصف العاشر بمحافظة غزة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين خبرات الإساءة من الأب ومستوى الخجل أي أنه كلما زادت الإساءة زاد الخجل، والعكس صحيح، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين خبرات الإساءة من الأم ومستوى الخجل أي أنه كلما زادت درجة الإساءة زاد الخجل، والعكس صحيح. (القطروس، 2013، 102-103)

#### 8- التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن هناك تعدد واختلاف في أهداف هذه الدراسات وطبيعة العينة والمتغيرات ذات العلاقة بالخجل وكذلك النتائج المتوصل إليها، وفي ما يلي سيكون التعقيب على هذه الدراسات:

فمن حيث الهدف فقد كانت أغلب الدراسات تهدف إلى البحث في الخجل وعلاقته بالاضطرابات السلوكية والمشكلات النفسية الأخرى مثل دراسة (فهير وستومب، 1979) و(تروب، 1983) و(عبد المولى، 1993) و(كاماث وكانيكار، 1993) و(المحارب، 1994) و(القطروس، 2013).

وهناك مجموعة من الدراسات كانت تهدف أيضاً إلى البحث في الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية مثل دراسة (ميلر، 1995) و(متولى، 1997) و(يوسف وخليفة، 2003) و(شوامرة، 2008). في حين أن دراسة (عبد الكريم، 1992) ذهبت للكشف عن طبيعة الخجل ومكوناته وبنية تركيبه باعتباره كبعد أساسي في الشخصية، أما دراسة (كوبلان وآرمر، 2005) هدفت إلى معرفة دور المفردات كوسيلة معادلة بين الخجل والتوافق، أما دراسة (أبو دية، 2003) هدفت إلى معرفة فعالية برنامج جمعي قائم على العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي. وهذا كله من شأنه أن يفيدنا في التعرف على مختلف الاضطرابات النفسية والاجتماعية التي لها علاقة بالخجل مما يساعدنا ذلك في الفهم الأكثر لهذا المشكل والتعمق في طرحه في الجانب النظري للدراسة الحالية.

أما من حيث العينة فقد تشابهت معظم المراحل الدراسية لعينات الدراسات السابقة مع المرحلة الدراسية لعينة الدراسة الحالية فقد أجمع معظمها على طلبة الجامعات في حين نجد

دراسة (كوبلان وآرمر، 2005) كانت عينة الدراسة في مرحلة الطفولة، أما دراسة (شوامرة، 2008) و(قطروس، 2013) فكانت عينة الدراسة في مرحلة المراهقة.

وبالرغم من تعدد وتنوع أهداف هذه الدراسات المتعلقة بالخل وتشابه أغلبها من حيث طبيعة العينة مع الدراسة الحالية إلا أنها لا توجد دراسة بشكل كامل تهدف إلى الكشف عن مستوى الخل لدى طلاب علم النفس بصفة عامة وطلبة سنة ثالثة علم النفس بصفة خاصة، وهذا ما يعطي أهمية كبيرة للهدف الذي تسعى الدراسة الحالية للوصول إليه.

أما من حيث الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة فقد استخدم الباحثون أدوات تلائم الأهداف التي وضعت وقد اجمعوا على استخدام مقياس الخل مثل مقياس البكر تشيك وبص، ستانفورد، واختبار مكروسكي، حيث استخدمت دراسة (شوامرة، 2008) و(عبد المولى، 1993) مقياس الخل للدريني وهذا ما يتوافق مع المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، في حين نجد دراسة (كوبلان وآرمر، 2005) قد استخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات.

أما من حيث النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة فقد تباينت فيما بينها وذلك لاختلاف الأهداف التي وضعت لكل دراسة، فقد اجمعت بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخل وكل من (الشعور بالذنب، الاكتئاب والقلق، التعصب، التقدير السلبي للذات، الوحدة النفسية، خبرات الإساءة) ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الخل وكل من (المهارات الاجتماعية، التوافق الاجتماعي، انماط التنشئة الوالدية: الديمقراطية والحماية الزائدة)، أما من حيث العلاقة بين الخل والتحصيل الأكاديمي فقد توصلت دراسة (تروب، 1983) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بينهما، أما من حيث الفروق في الخل حسب كل من (الجنس، التخصص) فقد توصلت دراسة (عبد الكريم، 1992) و(متولي، 1997) إلى أنه يوجد فروق في الخل بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في وضع فرضيات للدراسة الحالية والتأكد من صحتها وكذلك توصلت دراسة (عبد المولى، 1993) إلى وجود فروق بين الخل والتخصص الدراسي وهذا ما تعارض مع دراسة (متولي، 1997). وقد أعطت الدراسات السابقة في مجملها انطباعاً لدى الباحثة عن النظرة الشمولية لما توصل إليه هؤلاء الباحثين وقد استفادت أيضاً من الأدوات والنتائج والتوصيات والملخصات والمقترحات

## الفصل الثاني:

### الخبجل

#### تمهيد

- 1- تعريف الخبجل
  - 2- بعض المفاهيم المرتبطة بالخبجل
  - 3- مكونات الخبجل
  - 4- أسباب الخبجل
  - 5- أنواع الخبجل
  - 6- الأعراض المصاحبة للخبجل
  - 7- الأضرار الناتجة عن الخبجل
  - 8- النظريات والاتجاهات المفسرة للخبجل
  - 9- طرق العلاج والتخلص من الخبجل
- #### خلاصة

## تمهيد:

لكل واحد منا في هذا العالم فروق فردية تميزه عن باقي البشر تجعل منه شخصاً منفرداً بطبعه وسماته ومزاجه، فنرى من هو قاسي ومن هو لطيف، كما نرى المنبسط والمنطوي وكذلك الصريح والخبول، وفي الحقيقة هناك بعض السمات تعد في بداية الأمر سمات عادية طبيعية ولا تشكل أي خطر أو عرقلة في حياة الفرد كسمة الخجل مثلاً، والتي تظهر في مراحل الطفولة الأولى، لكن إذا ما استمرت في المراحل الأخرى وخاصة الدراسية منها، تصبح هنا مشكلاً كبيراً يؤثر في حياة الطالب ويحد من طاقاته وامكانياته وقدراته في التعامل مع الآخرين ولعل من بين أهم المراحل التي شعر فيها الطالب بالخجل هي المرحلة الجامعية كون أن هذه المرحلة تختلف اختلافاً جذرياً عما هو عليه الحال في المراحل الأخرى سواء من حيث التنظيم وطبيعة الدراسة أو من حيث طبيعة الجو الاجتماعي السائد فيها وبالتالي يمكن أن يكون الخجل هنا سبباً في ظهور مشاكل أخرى إذا لم يتم علاجه بصورة صحيحة، وفي هذا الفصل سيتم تناول بعض التعريفات للخجل والتعرف عن بعض المفاهيم المرتبطة به ومعرفة مكوناته وأنواعه والأسباب الكامنة وراء ظهوره واكتشاف الأعراض المصاحبة له والأضرار الناتجة عنه والتطرق إلى التفسيرات النظرية التي تناولت هذا المشكل وأخيراً التعرف عن طرق العلاج والتخلص منه.

### 1- تعريف الخجل:

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الخجل، وذلك لتناوله في مجالات متعددة، فقد تناولته علوم كثيرة منها علم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم الأخرى ولتوضيح مفهوم الخجل سنورد بعض التعريفات منها:

الخجل في اللغة يعني: "استحيا ودهش، وبقي ساكناً ولا يتحرك، والخجل معناه أن يلتبس الأمر على الرجل فلا يعرف كيف المخرج". (شعبان، 2010، 12)

عرفه البهي (1975) بأنه: "حالة انفعالية يصاحبها الخوف عندما يخشي الفرد من المواقف المحيطة". (سليم، 2011، 138)

وعرفه (Pilkonis 1977) بأنه: "الخوف من مقابلة الآخرين والشعور بعدم الارتياح في وجود الآخر". (عبد سالم واحمد، 2012، 384)

وعرفه أسعد رزق في (1979) في موسوعة علم النفس بأنه: "حالة عاطفية وانفعالية معقدة تنطوي على شعور سلبي بالذات أو على شعور بالنقص والعيب لا يبعث على الارتياح والاطمئنان في النفس". (حسين، 2009، 16)

كما عرفه (Zimbardo & Radl 1981) بأنه: "حالة عقلية تجعل الفرد ميال إلى الاهتمام المبالغ فيه بالتقييم الاجتماعي الصادر عن الآخرين إزاءه". (عبد الرحمان، 1998، 221)

وعرفه (Ziller 1985) على أنه: "الشعور بعدم الراحة في وجود الآخرين، وغياب الاتصال بهم، فهو حالة من القلق الاجتماعي الناتجة عن التفاعلات الطارئة، التي لا يوجد فيها حدث يهدد الصلوة الاجتماعية للفرد". (الحلي، د.ت، 303)

وعرفته النيال (1999) بأنه: "ظاهرة يصاحبها ردود أفعال فسيولوجية تتمثل في احمرار الوجه، زيادة دقات القلب، جفاف الحلق، وبرودة اليدين". (شعبان، 2010، 13)

وعرفه الشربيني (2001) بأنه: "يطلق على حالة الخجل الشديد، والطفل الخجول عادة يتحاشى الآخرين، ويتم ترويعه بسهولة، ولا يثق بالغير، وهو متردد في الإقدام والالتزام، ولا يميل إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية مفضلاً البعد أو الصمت أو الحديث المنخفض أو الانزواء، وعادة ما يتلجلج ويحمر وجهه، وكذا أذناه". (شعبان، 2010، 13)

وعرفته ربيعة (2004، 288) بأنه: "مجموعة متألفة من الاتجاهات والمشاعر التي تتدخل في قدرة الفرد وتجعله يتأثر انفعالياً بالآخرين في المواقف الاجتماعية".

ويشير ايركسون بأن: "الخجل يحدث عندما يكون هناك فقدان للضبط الذاتي والاستقلالية الذاتية وبالتالي فقدان الثقة بالنفس". (جابر، 1990، 181)

ويشير بطرس (2008، 383) بأن: "الخجل من أكثر أسباب الانسحاب الاجتماعي شيوعاً، حيث يحول هذا العامل دون التعبير عن وجهة النظر لدى الفرد الخجول، وكذلك يحول دون التفكير والحديث عن الحقوق بصوت عال، كما يمنع الفرد من مقابلة أناس جدد وتكوين صداقات جديدة".

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول أن مفهوم الخجل حظي بالعديد من التعريفات تدور معظمها حول الانسحاب وعدم المشاركة والخوف من المواقف الاجتماعية، مما يؤثر ذلك على الفرد بظهور العديد من الأعراض النفسية مثل القلق والارتباك والحرص والفشل في الاستجابة نحو الآخرين، وعلى هذا فقد تم وصف الخجل من قبل بعض العلماء على أنه حالة انفعالية تتسم بعدم الارتياح والخوف والقلق في وجود الآخرين، يصابها أفكار سلبية نحو الذات، وفقدان الثقة بالنفس والضبط الذاتي، والبعض الآخر يرى أن الخجل يتمثل في ميل الشخص الخجول إلى تجنب التفاعل في المواقف الاجتماعية ويصحب ذلك سلوكيات معينة مثل الانزواء واللجوء إلى الصمت وعدم مقابلة الآخرين أو تكوين صداقات معهم وظهور أعراض جسمية انفعالية مثل احمرار الوجه، زيادة دقات القلب، برودة في الأطراف وتلعثم في الحديث. فالخجل مشكلة نفسية تكون بمثابة قوة داخلية تسيطر على الفرد وتمنعه من إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين أو الاستمرار فيها، فالخجول ذو نظرة سلبية لذاته وأفكاره وأدائه مما يجعله دائم الخوف من النقد السلبي له من قبل الآخرين فيميل إلى الانسحاب وعدم المشاركة في المواقف الاجتماعية.

## 2- بعض المفاهيم المرتبطة بالخجل:

يرتبط مفهوم الخجل بالعديد من المفاهيم الأخرى القريبة منه، واللصيقة به، والمتداخلة معه. وفيما يلي نذكر بعض هذه المفاهيم:

### 2-1- الخجل والحياء:

يرتبط الحياء بالخجل وهو يعبر عن الاتجاهات العقلية والجسمية التي يمارسها الطفل بتلقائية في وجود الغرباء، وليس من الضروري أن تخص هذه الاتجاهات الطفل، ولكنها أيضا قد تنطبق على المراهقين والراشدين، ويبدو أن الحياء جزء من الخجل، إذ أنه يخص الإيماءات التي تعبر عن الحياء، وعلى هذا فإن الخجل يتضمن الحياء غير المرغوب فيه. (مصطفى، 2015، 10)

ويرى حسين (2009) بأن الحياء هو سلوك إرادي يقصد به احترام الطرف الآخر في التفاعل أما الخجل فهو ينتاب الفرد بصورة لا إرادية في معظم الظروف التي يحدث فيها وأغلب الناس يكون لديهم الحياء، حيث أنه يؤدي وظيفة وقائية تجعل الشخص يقدر حجم الخبرات التي سوف يمر بها قبل أن يندفع إليها من خلال التفكير فيما يرغب من القول

والفعل في المواقف، أما الخجل فهو الخوف الاجتماعي المزمّن في كل المواقف الاجتماعية مما يجعله في قلق شديد يعوق أدائه وعمله، ومنه فإن الحياء صفة محمودة فهو لا يأتي إلا بخير وهو دليل على تكامل الأدب ويلجم الفرد عن الإتيان بالسلوكيات المستهجنة وغير المرغوبة.

## 2-2- الخجل والقلق الاجتماعي:

وهذا النوع من القلق قد يثير أنماطاً متباينة من السلوك التجنبي الانسحابي، والذي من شأنه أن يعوق الفرد عن خبرة اكتساب مهارات اجتماعية جديدة، أو في أحيان كثيرة قد يتلف فعالية السلوك الذي سبق تعلمه، كما أنه يعمل على تنمية شعور توقع الأسوأ، فضلاً عن الحساسية المفرطة من الأحكام والتقويم السلبي الذي قد يصدره الآخرون عليه، هذا إلى جانب الميل إلى تقويم الذات تقويماً سلبياً. (النيل وأبو زيد ، 1999 ، 39 )

ويرى حسين (2009، 20-21 ) أن المفهومين يتداخلان في الأعراض المعرفية السلبية في المواقف الاجتماعية والاستجابات الفسيولوجية والنزعة إلى تجنب المواقف الاجتماعية حيث يرى بعض العلماء أن العلاقة بينهما تكمن أن القلق الاجتماعي يشتمل عن الخجل ويرى البعض الآخر أن القلق الاجتماعي هو أحد عناصر الخجل، في حين يفرق البعض بينها ويؤكد على أن القلق الاجتماعي ليس مرادفاً للخجل وفي هذا الصدد يشير محمد محروس الشناوي أنه على الرغم من وجود تشابه بينهما إلا أن هناك فروق واختلافات وهي تنحصر فيما يلي:

- أن درجة القصور الاجتماعي والمهني لدى الأشخاص ذوي القلق الاجتماعي تكون أكبر كثيراً عنها لدى الأشخاص الخجولين.
- يبدو أن الخجل يحدث في سن مبكرة كثيراً عن السن الذي يحدث فيه القلق الاجتماعي.
- أن القلق الاجتماعي حالة مزمنة غير منقطعة، بينما يبدو الخجل حالة عابرة بالنسبة لكثير من الناس.
- أن التجنب يرتبط بالقلق الاجتماعي أكثر من اقترانه بالخجل، وتكون شدة التجنب في القلق الاجتماعي أكثر منها في الخجل.

## 2-3- الخجل والانطواء :

فالشخص الخجول يرغب في الاحتكاك والتفاعل مع غيره ولكنه يشعر بعدم الارتياح إذا ما فعل ذلك الأمر الذي قد يجعله يتقاعى الغير في مناسبات معينة، أما الانطواء فإنه يشتمل على ميل الفرد إلى توجيه الاهتمام إلى الداخل. (الdda، 2008، 63)

ويشير خليفة (2001، 16) إلى أن: "الخجل هو الانطواء في حد ذاته والمنطوي منتكس لا يتطلع ولا يتشوق فهو المخلوق القانع في خزي، المفسح مكانه للغير باستمرار المنسحب دائماً إلى الخلف".

## 2-4- الخجل والوحدة النفسية:

كما تعد الوحدة النفسية من المفاهيم النفسية وثيقة الصلة بظاهرة الخجل، فهناك خصائص نفسية وسلوكية مشتركة بين كلا المفهومين، يتصدرهما تجنب التفاعل والاحتكاك مع الآخرين فضلاً عن فقدان القدرة على تأكيد الذات، وانخفاض تقدير الذات، ولا تنحصر هذه الخصائص المشتركة بين المفهومين في الجوانب السلوكية فحسب، بل تتضمن أيضاً جوانب معرفية، كالحيرة في كيفية التصرف نحو الآخرين، إلى جانب الشعور بالارتباك وانعدام القدرة على الاسترخاء، والشعور بعدم الجاذبية والأهمية، وقد أسفرت نتائج بعض الدراسات عن ارتباط جوهري بين الخجل والوحدة النفسية الاجتماعية. (مصطفى، 2015، 11)

## 2-5- الخجل والحرج:

وهو حالة انفعالية مستمرة أو مؤقتة نسبياً تنتج عن تناقض ما قد يظهر به الفرد في موقف اجتماعي معين عن صورته الواقعية أو الحقيقية، ويستدل عليه من تعبيرات الوجه وحركات العين، وبذلك فهو يختلف عن الخجل، فهو أشد درجة منه، فالحرج دائماً ينتج عن إحباط انفعالي ولوم ناتج عن تمنى الظهور بمظهر معين ثم إعاقة ذلك، والظهور بموقف مختلف في موقف ما، والحرج دائماً يعبر عن وجدان سالب لموقف تفاعل اجتماعي أتى بنتيجة سلبية، أما الخجل فيمكن أن يحدث نتيجة مديح أو ثناء أو أي شيء موجب وليس في كل الأحوال سالباً. (القطروس، 2013، 46)

## 2-6- الخجل والجبن:

بالرغم من تشابه بعض الاستجابات بين الخجل والجبن، إلا أن الفرق بينهما أن استجابة الخجل هي التحاشي، أما استجابة الجبن فهي الهروب.  
(النبال وأبو زيد، 1999، 12)

## 2-7- الخجل و الكسوف:

وهو تعبير مستعار من علم الفلك ينطبق على اختفاء بعض أو كل من الشمس وبعض مظاهر أو أشكال الخجل هو الكسوف واستجابة الكسوف تظهر أكثر لدى الإناث في الحالات الإيجابية مثل: الغزل، المداعبة، المديح، والكسوف مؤقت مقارنة بالخجل، فضل عن أن استجابة الخجل قد تحتوي على متغيرات أخرى غير الكسوف في موقف واحد بعينه.  
(القطروس، 2013، 42)

## 2-8- الخجل والحذر:

يتشابه المفهومين في أخذ الاحتياطات اللازمة لتحاشي المواقف ذات الطبيعة المثيرة للقلق الاجتماعي، ولكن كل حذر ناجم عن خجل، لوجود عشرات من المواقف التي يتحلى بها الفرد بالحذر دون ان يكون للخجل دخل فيها. (النبال وأبو زيد، 1999، 12)

## 2-9- الخجل والخزي:

قد يدفع الخجل إلى التجنب، ولكن لا يدفع التجنب إلى الخجل، قد يلجأ إلى التجنب والانسواء والوحدة والعزلة والتحاشي خشية التفاعل مع الآخرين، والتجنب أحد مكونات الخجل في بعض المواقف وليس كلها، ويمكن أن يكون التجنب من مؤشرات أو مكامن حالات انفعالية أو سمات شخصية أخرى غير الخجل إطلاقاً.  
(القطروس، 2013، 46 - 47)

## 2-10- الخجل والتواضع:

ورد في الاطر النظرية ما يشير إلى أن التواضع شكل من أشكال الخجل، إذ ينتج عن فرط الشعور بالذات وإدراكها. (القطروس، 2013، 46)

## 2-11- الخجل والتحفظ:

ويتشابه المتحفظ مع الخجول في أن كلا منهما يحاول الاحتياط من المواقف التي تحمل في طياتها قلقاً اجتماعياً يثير ويهدد وهكذا وإن كان الفرق بينهما يكمن في أن التحفظ يتكون من مكونات معرفية وعقلانية فضلاً عن احتوائه على مكونات وجدانية أيضاً، ولكن ليس بالقدر ذاته في الخجول، علاوة على التحفظ سلوك قمعي أكثر، في حين أن الخجل سلوك تلقائي أكثر. ( النيال وأبوزيد، 1999، 11- 12)

من خلال ما تم التطرق إليه في عرض مجموعة المفاهيم السابقة يتضح أن أغلب المفاهيم المتداخلة أو اللصيقة أو القريبة من مفهوم الخجل كانت سلبية يمكن أن يكون الخجل سبباً في ظهورها أو أن يكون نتيجة لها وهذا ما يعني أن الشخص الخجول علاوة على الخجل الذي يحمله فإنه يمكن أن يتسم بالعديد من المشكلات التي تزيد من حدة هذا المشكل وتضخمه، وبالتالي تصعب عملية التشخيص ومنه عملية العلاج.

### 3- مكونات الخجل:

ترى النيال وأبو زيد (1999) بأن للخجل أربعة مكونات والمتمثلة في المكون الفيزيولوجي، المعرفي، السلوكي، والوجداني وهي كما يلي:

**3-1- المكون الفيزيولوجي:** ويظهر من خلال تنبيه الأحاسيس النفسية التي تدفع الفرد إلى استجابة التقادي والانسحاب بعيداً عن مصدر التنبيه، كخفقان القلب واحمرار الوجه وبرودة اليدين.

**3-2- المكون المعرفي:** حيث أشار إيزنك Eysenck وإيزنك إلى ذلك المكون بأنه انتباه مفرط للذات، ووعي زائد بالذات، وصعوبات في الإقناع والاتصال.

**3-3- المكون السلوكي:** المتمثل في نقص السلوك الظاهر ويركز على الكفاءة الاجتماعية للأشخاص الخجولين ويتصفوا بنقص في الاستجابات السوية.

**3-4- المكون الوجداني:** والمتمثل في الحساسية، وضعف الثقة بالنفس، واضطراب المحافظة على الذات.

يتضح من خلال ما سبق أن لمشكل الخجل العديد من المكونات تختلف من حيث طبيعة تركيبها من مكون للآخر، فيمكن أن تجتمع كل هذه المكونات لدى شخص واحد، كما يمكن أن ينفرد بعض الأشخاص الذين يعانون من هذا المشكل بمكون واحد أو اثنان من بين هذه المكونات وهذا كله يتوقف على حدة المشكل لديهم.

#### 4- أسباب الخجل:

الخجل شأنه شأن باقي الاضطرابات أو الأمراض حيث أنه يوضح أن هناك مشكلة يعاني منها الفرد، وبالتالي يدل ذلك على وجود سبب لتلك المشكلة، وأن مسببات الخجل هي مجموعة الخصائص الشخصية الجسمية والنفسية التي تتمثل في نقص الثقة بالنفس، والانشغال الزائد بالذات في المواقف الاجتماعية، والقلق ونقص المهارات الاجتماعية، كذلك العوامل الوراثية ودور الجينات في نقل هذه السمة عبر الأجيال، وكذا الدور الكبير الذي تلعبه الأسرة فيما يخص أساليب التنشئة وتأثيراتها في ظهور الخجل لدى الأبناء. ومن ثم يمكن لنا أن نصنف أسباب الخجل إلى ثلاث عوامل، بعضها يتعلق بالشخص الخجول وبعضها يتعلق بالوراثة، والآخر يتعلق بالأسرة. وفيما يلي ذكر العوامل المسببة للخجل:

#### 4-1- عوامل تتعلق بالشخص الخجول:

ويمكن أن ندرج تحتها ما يلي:

##### 4-1-1- أسباب عضوية: وتتمثل في ما يلي:

4-1-1-1- **ضعف بنية الجسم:** فالنحول الزائد، والهزل 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، ويصبح بطريقة عفوية خجولاً كارهاً للحياة النشطة.

##### 4-1-1-2- **العاهات والنقص العضوي:** وقد يعاني بعض الأطفال من مشاعر النقص

نتيجة عاهات جسمية بارزة تساعد على أن ينشئوا خجولين مائلين 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 يعتريه الشعور بالنقص عندما يجد نفسه عاجزاً عن أن يحل ما يعرض له من مشاكل، ويصاحبه من انفعالات الخوف، القلق، التردد، وعدم القدرة على اتخاذ القرار، أو التصرف في المواقف، فيبدو عديم الكفاءة وضعيف الثقة بالنفس. (القطروس، 2013، 49)

#### 4-1-2- أسباب نفسية: وتتمثل في ما يلي:

4-1-2-1- 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 تقادياً لما يعتقده مهدداً لسلامته العاطفية من أخطار متوهمة بالطبع. (القطروس، 2013، 49)

4-1-2-2- 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.

4-1-2-3- 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 وضعيع، أو خامل، أو لن يقوى على عمل من الأعمال، مما يؤصل هذه الخيالات السابقة والأوهام التي تشعره بأنه ضعيف، فيزداد ميله إلى العزلة والتوازي عن الناس. (شعبان، 2010، 15-16)

**4-2-1-4- تسمية الذات كخجول:** يظهر نمط تسمية الذات عندما يتقبل الأطفال أنفسهم كخجولين، وذلك عندما يدركون المواقف من خلال شعورهم بالخوف ونقدتهم للذات، فتصبح قناعاتهم أنني مجرد شخص خجول، هذه هي شخصيتي، أنني لا أستطيع التحدث مع أحد أنني أعرف بأنهم سوف يكرهونني، من الأفضل ألا أقول شيئاً لأنني أبدو كأحمق وهنا تمنعهم قناعة النقص لديهم من القيام بتصرف فيه مواجهة مع الآخرين. (شيفر وميلمان، 2001، 202-203)

#### **4-2- عوامل وراثية:**

تلعب الوراثة دوراً كبيراً في شدة الخجل عند الأطفال؛ فالجينات الوراثية لها تأثير كبير على خجل الطفل أو عدمه فالخجل يولد مع الطفل منذ ولادته، وهذا ما أكدته التجارب، حيق أن الجينات تنقل الصفات الوراثية من الوالدين إلى الجنين، والطفل الخجول غالباً ما يكون له أب يتمتع بصفة الخجل، وإن لم يكن الأب كذلك فقد يكون أحد أقار الأب كالجدة أو العم، إذاً الطفل يرث بعض صفات والديه. (الجلبي، 2015، 15)

وفي هذا الصدد يشير بكار (2010، 117) إلى أن: "بعض العلماء يرون أن فسيولوجية الدماغ تهيء الأطفال المصابين بالخجل لتلك الاستجابة والملاحظة تؤكد ذلك وقد لمست بنفسني كيف يمكن لشخص واحد أن يورث الخجل لعشرين أو ثلاثين من الأولاد والأحفاد".

#### **4-3- عوامل أسرية:**

وتدخل ضمن هذه العوامل ما يلي:

**4-3-1- نشأة الأسرة في بيئة منعزلة:** وجد زيمبارد و وراول أن الأطفال الذين ينشؤون في بيئات اجتماعية منعزلة تحرم الأطفال من اكتساب خبرات متعددة، فينشأ الفرد وهو ليس مزود بذخيرة من السلوكيات الاجتماعية، ولذا يكون سلوكه غير ملائم من الناحية الاجتماعية، حيث ينشأ الخجل من عدم مقدرة الفرد على مجاراة أقرانه أو مجاراة مجتمعه.

**4-3-2- نشأة الطفل في أسرة خجولة:** من المعروف أن الطفل يقلد أبويه في كل شيء، فإذا نشأ الطفل بين أبوين خجولين ووجد أنهم معزولون عن الناس ويخافون من التعامل معهم ويخافون على أطفالهم أكثر من اللازم من التعرض للأخطار، فإنهم يقلدونهم أيضاً في

أسلوب تعاملهم مع الناس، وقد وجدت الدراسات الحديثة أن الأطفال قد نقلوا الخجل والخوف من الناس عن آبائهم. (القطروس، 2013، 60)

**4-3-3- علاقة الطفل بإخوته في الأسرة:** وقد يكون لنمط علاقة الولد بإخوته أثر في ظهور الخجل عنده؛ فمثلاً قد يصبح الولد خجولاً بعد ولادة أخٍ أو أخت له. ذلك أنه يبدو له في ذلك الحين أن العطف الذي كان مشمولاً به انتزع منه ليصبح حكراً على المولود الجديد. هذا الشعور من شأنه أن يحدث تبديلات في شخصيته، ومنها ظهور الخجل عنده، الذي يحاول من خلاله لفت نظر الوالدة إليه لأنه خيل إليه أن المولود الجديد استأثر باهتمامها وانها لم تكثر بوجوده هو. (بندلي، 2013، 40-41)

#### **4-3-4- أساليب التنشئة الخاطئة: ومنها ما يلي:**

**4-3-4-1- الدلال الزائد:** إن الدلال الشديد يؤدي في النهاية بالطفل إلى الخجل وعدم القدرة على الاخذ والعطاء بطلاقة، فمثلاً الطفل الذي يكون بين عدة أخوات بنات يدلل عادة تدليلاً لا شعورياً رغم انكار الآباء لذلك، فينشأ متوقفاً من كل الناس أن تعامله المعاملة الحسنة المتميزة التي عومل بها في المنزل وطبعاً لن يجد هذه المعاملة المتميزة خارج المنزل، خصوصاً من أقرانه الذين هم في سنه، ومن ثم يهرب منهم وينزوي عنهم ويشعر بالنقص بالنسبة إليهم.

**4-3-4-2- التناقض في أسلوب التربية:** إن التناقض في أسلوب التربية وعدم وجود سياسة ثابتة لدى الآباء يؤدي إلى ظهور الخجل لدى الأبناء، فبعض الآباء يلجؤون إلى الشدة أحياناً وإلى اللين أحياناً، وإلى الاهتمام أحياناً أخرى، وهذا التذبذب في التربية يولد الخجل جراء فقدان الأمن وعدم القدرة على التنبؤ بتصرف الوالدين. (الحريري والامامي، 2011، 261-262)

**4-3-4-3- النموذج الأبوي:** فالآباء الخجولين غالباً يكون لديهم أطفال خجولين فيرغب الطفل أن يعيش أسلوب حياة الخجل كما يرى والديه، واتصالاتهم بالمجتمع قليلة جداً. (سليم، 2011، 144)

**4-3-4-4- النقد والسخرية:** فإن انتقد الآباء علانية أطفالهم يساعد على توليد الخوف في نفوسهم، لأنهم يلتقون إشارات سلبية من الراشدين، فيصبحوا غير متأكدين وخجولين

وبعض الآباء يعتقد أن النقد هو الأسلوب الأمثل لتربية الأبناء، لكن النتيجة للنقد المتزايد هي طفل خجول. (محادين والنوايسة، 2009، 87)

**4-3-4-5- التهديد:** وقت أن يهدد الآباء الأطفال، وينفذون تهديداتهم أحياناً، ولا ينفذونها أحياناً أخرى، يصبح لدى الأطفال رد فعل على التهديدات المستمرة بالخجل كوسيلة لتجنب إمكانية حدوث هذه التهديدات. (البحيصي، دت، 30)

**4-3-4-6- عدم الاهتمام والإهمال:** يظهر بعض الآباء قلة اهتمام بأطفالهم فيشعر هذا النقص العام الأطفال بالدونية والنقص، ويشجع على وجود الاعتمادية عندهم، إن عدم الاهتمام بالأطفال يولد شخصية خائفة خجولة، ويشعرون حينئذ أنهم غير جديرين بالاهتمام. (موسى، 2016، 142)

**4-3-4-7- المضايقة:** فالأطفال اللذين يتعرضون للمضايقة والسخرية ينطوون على أنفسهم خجولين، وأصحاب الحساسية المفرطة تجاه النقد يرتكبون ويخجلون لو تعرضوا لسوء معاملة من إخوانهم الأكبر سناً، والشيء الأكبر خطورة هو نقد الأطفال لمحاولة الاتصال بالعالم الخارجي. (موسى، 2016، 143)

**4-3-4-8- الحماية الزائدة:** الاعتمادية على الآباء وهذا يؤدي إلى الجبن الطفولية في التصرف والآباء الخوافين يحرصون بشكل زائد على حماية أطفالهم. (عبد الكافي، دت، 287)

رغم تعدد الأسباب الكامنة وراء ظهور مشكل الخجل حسب ما سبق إلا أن العوامل الأسرية تبقى هي العنصر الرئيسي والمسبب الأول والأخير في إصابة الفرد بالخجل، لأن الأسرة تعتبر أحد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية وهي الحاضنة الأولى للفرد فبناءً على الدور الذي تلعبه أساليب التنشئة فيها في مراحل الطفولة الأولى يمكن الحكم على السلوكيات والتصرفات والأدوار التي يمكن تظهر مستقبلاً لدى الأبناء.

## 5- أنواع الخجل:

أوضحت النيال وأبو زيد (1999) العديد من التصنيفات للخجل للعديد من العلماء وفيما يلي عرض لبعض تلك الأنواع والتصنيفات:

### 5-1- تصنيف ايزنك وايزنك (1969):

حيث صنف الخجل إلى نوعين هما:

5-1-1- **الخجل الاجتماعي الانطوائي:** أي الميل للعزلة، ولكن مع القدرة على العمل بكفاءة ونجاح إذا اضطر الفرد لذلك.

5-1-2- **الخجل الاجتماعي العصابي:** ويتسم فيه الفرد بالقلق الناتج عن الشعور بالحساسية المفرطة للذات، والشعور بالوحدة النفسية، مع وجود صراعات نفسية بين رغبته في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، وخوفه منها.

### 5-2- تصنيف بيلكوز وزيمباردو (1989):

وقسما فيه الخجل إلى نوعين هما:

5-2-1- **الخجل العام:** حيث يتميز ذوو الخجل العام بعيوب في أداء المهارات كالحرج والفشل في بعض الأحيان أثناء الاستجابة في الموقف الاجتماعي، وقف يظهر الخجل العام بجلاء في الجلسات الجماعية والرسمية والأماكن العامة.

5-2-2- **الخجل الخاص:** حيث ينصب اهتمام ذوو الخجل الخاص حول أحداث ذاتية كالانعصاب الذاتي أو التنبية الفيزيولوجي كمكون من مكونات الموقف وغالباً ما يتعلق هذا النوع من الخجل بالعلاقات الشخصية الحميمة، وهذا ما يطلق عليه اصطلاح الخفر أو الاستحياء.

### 5-3- تصنيف جف وثورن (1986):

حيث قسما الخجل إلى ثلاث أنواع:

5-3-1- **الخجل الموجب:** ويشير إلى الصفات والمؤشرات المستحسنة اجتماعياً مثل: الهدوء، الحساسية، الحذر، واللباقة....الخ.

5-3-2- **الخجل السالب:** ويشير إلى الصفات أو المؤشرات غير المستحسنة اجتماعياً مثل: العزلة، الخوف، والقلق....الخ.

5-3-3- الخجل المتوازن: ويشير إلى الصفات أو المؤشرات السابقة ولكن بوصفها متوازنة دون افراط أو تفريط ولكن بشكل مقبول اجتماعياً.

#### 5-4- تصنيف إزندورف (1993):

صنف إزندورف الخجل إلى نوعين هما:

5-4-1- الخجل المزاجي: ويقصد به الخجل المرتبط بالمزاج وتقلباته.

5-4-2- الخجل التقويمي الاجتماعي: ويقصد به الخجل المرتبط بتقويم المواقف الاجتماعية.

#### 5-5- تصنيف آلن (1994):

صنف آلن الخجل إلى نوعين هما:

5-5-1- الخجل المفرط: ويعني ظهور أعراض الخجل بصورة زائدة، وسافرة، وشديدة ومكثفة، وقد يكون الخجل هنا عرضاً من أعراض التوحد Autism أو المشكلات الانفعالية المختلفة.

5-5-2- الخجل غير المفرط: ويعني ظهور بعض أعراض الخجل بصورة بسيطة، وخفيفة، ومؤقتة، ومعقولة، ورهينة موقف معين تنتهي بانتهائه ولا تزيد عن حدود معينة. وأضافت النيال وأبو زيد (1999) أنواع أخرى للخجل لم يتم ذكرها في التصنيفات السابقة وهي كالتالي:

- خجل من الذات: أي يخجل الفرد من نفسه دون تدخل الآخرين.
- خجل من الآخرين: ويشعر الفرد بالخجل من الآخرين ونتيجة تفاعله معهم.
- خجل حقيقي: واقعي من مواقف مثيرة فعلاً للخجل لدى الأفراد.
- خجل وهمي: مبني على تصورات خاطئة من صاحبه.
- خجل متصنع: من أجل تحقيق هدف ما.
- خجل جنسي: متعلق بالجنس والتناسل.
- خجل معرفي: متعلق بمعلومات تافهة أو خاطئة.
- خجل عاطفي: متعلق بالحب والعشق.
- خجل لفظي: وهي تعابير لفظية يمكن التعبير عنه.
- خجل غير لفظي: وهي تعابير حركية لا يمكن التعبير عنها لفظياً.

بينما ترى خوج (2002) أن المتبع لهدى الإسلام كنموذج تفسيري للخل يجد أن الإسلام أساساً يعتبر الخل حياءً مفراطاً، وفي الوقت نفسه يحث الفرد على القيام بعملية توازن في مسألة الحياء كالخل الموجب والمتوازن والحقيقي والجنسي، لذا كان على الفرد عدم الزيادة فيه حتى لا يتحول إلى الخل الاجتماعي والخل المزمن والموقفي والخل المعرفي والعاطفي.... وغيره بحيث لا ينقص الفرد فيه حتى لا يتحول إلى مكابرة (وقاحة) وعملية التوازن هذه نابعة من الوسطية ذلك المبدأ الإسلامي المعروف، وعليه يمكن استعراض أشكال الخل المتعارف عليه لدى الأغلبية والمتمثل في الأشكال التالية:

- خل مخالطة الآخرين.
- خل الحديث.
- خل الاجتماعات.
- خل المظهر.
- خل حضور الحفلات.
- خل التفاعل مع الكبار المدرسين ومدير المدرسة، وأولياء أمور.
- الأنانية والعصبية والحساسية الزائدة.

نلاحظ من خلال ما سبق تعدد أنواع الخل بتعدد الدارسين والباحثين في هذا المجال فهناك من صنفه على أساس المكونات الفسيولوجية والبعض الآخر صنفه على أساس المكونات السلوكية وبعضهم قام بتصنيفه على أساس المكونات الوجدانية في حين ذهب البعض إلى التصنيف وفق المكونات المعرفية للخل، حيث يبقى تصنيف جف وثرون (1986) هو الأوضح والمختصر من بين التصنيفات السابقة وهو ثلاث أنواع الخل الموجب والذي يشير إلى الصفات المستحسنة اجتماعياً، والخل السالب والذي يشير إلى الصفات غير المستحسنة اجتماعياً، الخل المتوازن والذي يوضح الصفات السابقة بوصفها متوازنة دون افراط أو تفريط ولاكن بشكل مقبول.

## 6- الأعراض المصاحبة للخجل:

رغم تعدد أعراض الخجل ومظاهره، فإن ثمة ما يجمع بينهما في زمرة أعراض تختلف نسبتها من فرد لآخر ومن مستوى إلى آخر، ومن مثير لآخر، ومن تلك الأعراض ما يلي:

### 6-1- الأعراض الفسيولوجية والبيولوجية: ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- شحوب الوجه.
- احمرار الوجه واحمرار الأذن أحياناً.
- جفاف الحلق، أو زيادة إفراز اللعاب، والرغبة في البلع الرقيق مراراً.
- زيادة خفقات القلب.
- ارتعاش الوجنات، والأطراف والجفون (بشكل نسبي).
- زيادة إفراز العرق.
- اضطراب بسيط في المعدة.
- زيادة ضغط الدم.
- دمع العينين.
- زيادة عمل اللزمات العصبية لمن يعاني منها أطلاقاً.
- زيادة عمل الجهاز السمبثاوي. (بشكل نسبي). (النيال وأبو زيد، 1999، 22)

### 6-2- الأعراض الاجتماعية: ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- التخاطب الاشاري أو الإيمائي.
- التصرف بسلبية.
- تجنب التخاطب بالعين.
- تحاشي تكوين صدقات جديدة.
- البقاء في خلفية المواقف الاجتماعية.
- الرغبة في الانسحاب، والانعزال.
- تفضيل الوحدة.
- الرغبة في الهروب.
- ضعف الرغبة في رؤية أحد.
- وضع الوجه في الأرض. (النيال وأبو زيد، 1999، 23)

### 6-3- الأعراض الانفعالية والوجدانية: ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

(البكاء، انخفاض الصوت، التوتر، الخوف، التهيب، الضيق، الارتباك، التردد، الغضب الداخلي، ضعف الثقة بالنفس، كثرة الابتسام، الصمت النفسي، ضعف المواجهة، تلثم الكلام، عدم الشعور بالراحة أو الاستقرار، ارتفاع الاستشارة، الشعور بالتهديد).  
(النيال وأبو زيد، 1999، 24)

### 6-4- الأعراض المعرفية: ومنها:

- التشتت في أثناء الحديث.
  - البطء في المناقشة.
  - الانشغال بأفكار نوعية تتعلق بالمواقف.
  - قلة التركيز.
  - تداخل الأفكار أو ضياعها مؤقتاً.
  - ضعف قدرة الفهم، والاستيعاب اللحظي.
  - غياب الذهن الموقفي.
  - إدراك الأمور على حقيقتها.
  - اضطراب التفكير نسبياً.
  - ضعف القدرة على أداء أي عمل ذهني، أو جهد عقلي.
  - اضطراب التعبير عن الرأي نسبياً. (النيال وأبو زيد، 1999، 24).
- في حين يرى خليفة (2001) أن أعراض الخجل تختلف من شخص إلى آخر وفقاً لاختلافات الظروف أو الأسباب التي أدت إليه وكذلك وفقاً لطبيعة تكوين المصاب وفطرته الأساسية. ومنه تتمثل أعراض الخجل فيما يلي:
- العزلة والبعد عن الناس.
  - الغيرة والحسد.
  - استجداء استحسان الآخرين.
  - متاعب الدمامة: فالدميم ينظر إلى الوجوه ويقول يا ليتني لم أكن دميماً يا ليتني كنت جميلاً، فالوجود عنده يخلو من كل شيء إلا من عنصرى الدمامة والجمال.
  - الحساسية المفرطة والذكاء المبكر.

وبالتالي فإن الأعراض التي تصاحب الشخص الخجول سواء كانت فسيولوجية اجتماعية، انفعالية وجدانية، أو معرفية، فهي في مجملها تعبر عن السلوكيات الظاهرة والتي تكون في الغالب مرتبطة بالأفكار التي يحملها هذا الشخص عن نفسه وعن الآخر والمجتمع الذي يعيش فيه، والمواقف التي يتعرض لها وبالتالي طبيعة قراءته لها.

## 7- الأضرار الناتجة عن الخجل:

إن الخجل إذا أصبح نمطاً ثابتاً في السلوك الانفعالي، فإن تأثيراته سوف تكون خطيرة على شخصية الفرد وعلى توافقه النفسي والاجتماعي وتتمثل هذه الأضرار فيما يلي:

حيث يرى الطبيب (1996) بأن الخجل يؤدي إلى آثار مدمرة للفرد على المدى القصير، أو البعيد على السواء فقد يؤدي الخجل الشديد إلى انخفاض التحصيل الدراسي وقد يؤدي إلى انخراط الفرد في مجموعة من السلوكيات السيكوباتية المضادة للمجتمع، وقد يؤدي إلى تعاطي المخدرات والكحوليات تعويضاً عن نقص فعاليته الاجتماعية، وبحثاً عن الصحبة الإجبارية التي لا يستطيع أن يكونها على نحو سوى، ومن المتوقع أن الخجل مهما يتميز به من نقص في المهارات الاجتماعية، قد يكون أحد الأسباب النفسية الرئيسية التي تكون وراء عمليات الإرهاب الدموي والعنف. (القطروس، 2013، 54)

كما يرى الزعبي (2005) بأن الخجل لدى الأطفال يؤدي إلى ضعف الاندماج في الحياة مع زملائه، وإلى نقص في المهارات الاجتماعية خارج الأسرة، ويضعف من قدرتهم على التعلم من تجارب الحياة، كما يجعل سلوكه يتصف بالجمود والخمول داخل المدرسة ويبتعد عن كل طفل أو شخص يوجه له اللوم أو النقد، مما يجعله عالة على نفسه، وأسرته ومجتمعه. (القطروس، 2013، 54-55)

في حين يرى الصافي (2005) بأن الطفل الخجول يعاني من عدم القدرة على التأمل مع زملاء اللعب لظروف عدة، تجعل لديه خوفاً من نظرات الآخرين، ويزيد تنبيهه الأهل للطفل بوجـود هـذه المشـكلة مـن انطـواءه.

(شعبان، 2010، 25)

ومن هنا نلاحظ أن الفرد الذي يمتلكه الخجل تضل حياته السلوكية في اضطراب متواصل وتسوء حالته النفسية والاجتماعية فيفقد الثقة بنفسه وبالأخرين. كما يجعل منه شخصاً سلبياً ومعرضاً عن المشاركة في المواقف والمناسبات الاجتماعية ويمنعه من تطوير

قدراته وتحسين مهاراته، ويؤدي به إلى ضياع حقوقه دون أن يبدي رأيه، كما يمنعه من إقامة علاقات اجتماعية طبيعية، و يؤدي به إلى مصاعب حياتية وصراع نفسي داخلي، كما أن مشكل الخجل قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى ظهور أمراض نفسية أخرى مثل القلق والانطواء والاكتئاب وغيرها.

## 8- النظريات والاتجاهات المفسرة للخجل:

لقد تعددت النظريات والاتجاهات المفسرة لظاهرة الخجل وفي ما يلي سيتم التطرق إلى بعض هذه النظريات والاتجاهات:

**8-1- النظريات المعرفية:** وهي حديثة نسبياً في تفسير ظاهرة الخجل التي يتعرض لها أفراد المجتمع وجاءت آرائهم من خلال موقف زيمباردو Zimbardo وموقف باس Buss عن الخجل:

### 8-1-1- نظرية زيمباردو Zimbardo:

إن الخجل كما يعده زيمباردو Zimbardo مفهوم شائع ومتعدد الأبعاد، حيث يصف أنواع مختلفة من صعوبات في الأداء وقلق اجتماعي في أثناء محاولة الفرد القيام بالتفاعل الاجتماعي، وكذلك الحال في أثناء محاولة التحدث أمام الآخرين وهذا تعبير عن حالة من حالات فقدان الهوية، وهذا الخجل قد يسيطر على المرأة، أو الرجل في أثناء محاولة القيام بسلوكيات سواء أكانت أمام جنسه أو الجنس المغاير، والخجل كما يقول زيمباردو Zimbardo هو نوع من المحاولات التي يهدف الفرد فيها تجنب المواقف الاجتماعية المختلفة والفشل في أثناء المشاركة في الفعاليات الاجتماعية والشعور بالتذمر والضيق والقلق من هذا التفاعل والخجل عند زيمباردو Zimbardo يتضمن ما يلي:

- مكونات سلوكية وانفعالية ومعرفية.

- ردود أفعال قوية تنعكس في زيادة ضربات القلب واحمرار الوجه والتعرق الزائد عن الحدود الاعتيادية بالإضافة إلى زيادة في تقلصات المعدة.

- يميل الأفراد الذين يشعرون بالخجل ذكوراً وإناثاً إلى تجنب المواقف الاجتماعية والاتصاف بالصمت والشعور بالقلق والضيق أثناء تفاعلهم مع الآخرين.

يعد زيمباردو الرائد في مجال دراسة الخجل حيث ربط بين الخجل والانفعالات النفسية وردود الأفعال ومحفزات الخجل وعواقبه إذ أن هذه العواقب تعيق الأشخاص الذين يمتازون به من الاستفادة من المواقف الاجتماعية وإنهم يبدون اهتماماً أقل بالناس المحيطين بهم، وإن الأفراد الخجولين يشعرون بالألم ويظنون أنهم أقل شأنًا من الآخرين ويعتقدون أنهم غير ودودين وغير أكفاء وفي دراسة أجراها زيمباردو على مجموعة من المراهقين الخجولين حيث أسفرت نتائج الدراسة عن أن 10-20 % منهم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية وهذا يعني عدم معرفتهم بما يقولون أو يفعلون أن أسلوب الكلام عندهم ضعيف أنهم يتكلمون أقل من غير الخجولين وأنهم قلما يبدؤون بالحديث. ( مصطفى، 2015، 16-17 )

#### 8-1-2- نظرية باس Buss:

ينظر باس Buss إلى الخجل على أنه ناتج عن سلوك التفاعل الاجتماعي بين الأفراد على اختلاف مراحلهم العمرية ويعبر عن الخجل من وجهة نظره بأنه الانسحاب الهادئ وكبت الكثير من المشاعر. ويقسم باس Buss الخجل إلى نوعين هما:

#### 8-1-2-1- الخجل الناجم عن الخوف:

يقول باس إن هذا النوع من الخجل الذي يرتبط بالخوف ينشأ من خلال المراحل الأولى من الحياة، أي في السنة الأولى وفي هذا الجانب يكون الأطفال من الذكور والإناث عادةً ما يبدأ لديهم في النصف الثاني من العام الأول ويكون بسبب عدم الائتلاف مع الآخرين، أو الغرباء ولذلك يسمى هذا النوع من بقلق الغرباء وتكون الاستجابات هنا على شكل ردود أفعال حذرة، لكونه يبحث عن الراحة والاستقرار ويشعر بالأمن من خلال احتضان الأم له عندما يتعرض لرؤية الأشخاص الآخرين وتكون ردود الأفعال على شكل صراخ وحركات ومحاولة الانسحاب وتفسير جميع هذه الأفعال ضمن هذه المرحلة على أنها عبارة عن خوف، ويميل خجل الخوف إلى التضائل عند بلوغ أو نضج الطفل وبعد عدة تكرارات لوجود الغرباء فإنهم لا يشكلون تهديدا فيما بعد حيث يصبحون من الأشخاص المألوفين، ولا يستدعون أي استجابات للخوف فيما يخص الطفل، فضلا عن أن الطفل يبدأ بتطوير سلوكيات تدفعه للتغلب على التغلب الخوف والتخلص من التهديد واستمرارية خجل الخوف إلى مراحل عمرية متقدمة ولكن لا يرافق هذا الخوف بمظاهر الانزواء والبكاء ولكنه يكون على شكل مشاعر مكبوتة والابتعاد عن عملية التفاعل الاجتماعي وهذا يكون ضمن مرحلة

الرشد، ولذلك نجد الأنثى أكثر التزاماً وابتعاداً عن التفاعل بسبب ما تعد له من سلوك اجتماعي وضغط القيم الاجتماعية.

يقول باس أن عملية فصل أو تمييز الخجل الناشئ من الخوف عن غيره من الأسباب الأخرى أمر صعب لا بسبب ردود الأفعال التي من الممكن أن تكون متشابهة والتي تكفل التحفيز العصبي للجهاز السمبثاوي إذ أن التمييز يكون من خلال تحديد سبب هذا الخجل وما هو المصر الذي أدى إلى الخوف لكي تظهر أعراض الخجل وبناءً على ذلك يميز باس Buss القلق على أساسين هما:

- القلق الناجم من الموقف وأمثله الحياتية كثيرة مثلاً، عندما يوجد لدى الشخص مرض أو موقف اختبار..... إلخ.

- القلق الناجم عن تأهب مباشر مثل الاستعداد لعملية التفاعل وتعرض هذه المرأة إلى موقف تأهب مباشر مثل الاستعداد لإلقاء كلمة في موقف اجتماعي. (مصطفى، 2015، 17-18)

#### 8-1-2-2- الخجل المرتبط بالشعور بالذات:

إن الذات سمة يكاد أن يتصف بها المجتمع البشري عن غيره من الكائنات الأخرى لأنه هو الذي يهتم بها ويطورها، ويظهر هذا الشعور عند الإنسان من الواقع الضاغطة التي يتعرض لها ومن هذه الضغوط المواقف الاختيارية المفاجئة، وعليه يكون خجل الذات من خلال المواقف المحرجة، وقد لا تكون جميع مواقف الإحراج تؤدي إلى تكوين الشعور بخجل الذات ومنها محاولة بعض الأفراد ومنهم المرأة تجنب الظهور العلني والذي يتطلب الاستعداد والانتباه والأناقة وعليه فالمرأة عندما تكون تحت المجهر الاجتماعي فيجب أن يكون السلوك بمستوى راق، ولذلك أي خطأ يعرضها إلى الانتقاد تحاول المرأة تجنبه ذلك كونها محط اهتمام الآخرين.

إن الكائن البشري وحده الذي يتعرض إلى احمرار الوجه حيث يفترض باس أن الكائن البشري الذي يكون مدركاً لذاته بوصفه موضوعاً اجتماعياً والذي يمتلك الذات الاجتماعية مثل هذا الإدراك العام للذات يظهر ليكون صفة عامة وشاملة للتنشئة الاجتماعية والتدريب عليها، فالأطفال يتعلمون أن الآخرين يراقبونهم بصورة دائمة ومستمرة فهم يراقبون مظهرهم وأساليبهم في التعامل وسلوكهم الاجتماعي وبعد عدة سنوات من هذا التدريب يقوم الطفل

بتطوير الإدراك الاجتماعي اللازم ومن المحتمل أن يكون مدركاً لجوانب ملاحظات الآخرين كافة التي تسير باتجاه هذا الميل إلى التركيز على الذات بوصفها موضوعاً اجتماعياً غير موجود لدى الطفل الرضيع بسبب الافتقار إلى التدريب على المعايير الاجتماعية وكذلك ضعف القدرات المعرفية الضرورية للطفل الرضيع والموجودة فقط لدى الأطفال الذين يكونوا في أعمار متقدمة ولدى الراشدين، إذ أن الطفل لا يمتلك تقديراً لذاته وهو لا يفهم أو يميز بين المشاعر المؤثرة كما أنهم لا يعرفون أن للآخرين آراء مختلفة. إن هذه العمليات المعرفية المتقدمة تبدأ بالتطور في السنة الرابعة أو الخامسة من العمر هنا يتمكن الطفل من الشعور بنفسه كجزء من المجتمع ويفهم أن بعض المشاعر أو الميول يجب ألا تظهر أمام الناس. (مصطفى، 2015، 18-19)

#### 8-2- نظرية الحساسية الاجتماعية والاتجاه إلى الانعزال الذاتي:

تنسب هذه النظرية إلى الباحث إشياما Ishyness بأنه حساسية اجتماعية قلقية واتجاه للانعزال الذاتي ومعظم الناس الخجولين يميلون إلى الشعور بأن مشاكلهم فريدة وأنه لا يوجد شخص آخر لديه نفس الصعوبة التي كانت لديهم ويشير إشياما أن ذلك يرجع إلى نزعة ذاتية خاصة بين الناس الخجولين ويشير إلى أن الاتجاه التخصصي الذاتي يرجع إلى كون الناس الخجولين أقل إدراكاً لخجل الآخرين لكون مفرط الحساسية تجاه الخجل الخاص بهم وقد ينسب للأشخاص الخجولين سبب خجلهم إلى شخصياتهم وبالتالي يقلقون من ثقتهم بأنفسهم. (الدداء، 2008، 77)

#### 8-3- نظرية انشغال البال الذاتي القلق:

تنسب هذه النظرية إلى صاحبها كروزيير Grozier الذي قدم تعريفاً للخجل بأنه قابلية لانشغال البال الذاتي القلق كاستجابة لمواقف اجتماعية مهددة، وقد وصف كروزيير تقدير الذات باعتباره مكوناً هاماً للخجل ويشير إلى أن الأفراد الخجولين ذوي تقدير الذات المنخفض ربما يدخلون في المواقف الاجتماعية خائفين من الافتقار إلى المهارات الاجتماعية ومن التقويم السلبي من الآخرين وربما يتميز الخجل باعتبار القلق الذي يشعر الشخص فيما يتعلق بالتقويم من قبل الآخرين. (الدداء، 2008، 77)

#### 8-4- نظرية الخجل الاجتماعية:

أصحاب هذه النظرية هما تشيك وبص Sheek and Buss ، يعرف الخجل من خلال وجهة هذه النظرية بأنه توتر وكبت عندما يكون مع الآخرين والخجل ليس مجرد اجتماعية منخفضة عندما تعرف الاجتماعية بأنها تفضيل للاندماج أو الحاجة إلى التواجد مع الناس ويشير تشيك وبص إلى وجود عنصر وراثي للخجل. (الدداء، 2008، 77)

#### 8-5- نظرية الاسلام وتفسير السلوك الإنساني:

إن المسلم المؤمن لا يشعر بالهوان والقلق لأنه يعلم أن الله معه ويستجيب له إذا دعاه وهو مرتبط دائماً بربه في أعماله، قال تعالى: ( إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون) سورة الأحقاف الآية 13.

إن الإيمان يجعل صاحبه لا ينشغل بهوم الدنيا من فقر ولا يخشى الموت والآخرة لأن لديه ذخيرة كبيرة من الأعمال الخيرة كما أنه إذا أصابته مصيبة يذكر الله ويؤمن بقوله تعالى: ( ألا بذكر الله تطمئن القلوب) ومع هذا يتعرض المسلم في بعض الأحيان لعدم توازن القدرة العقلية والعقائدية لديه ويقع فريسة للاضطرابات النفسية، وذلك يتصل بالشعور بالذنب والضلال والشعور بعم الرضا والخوف والقلق والاكتئاب والميل للاعتداء، وهنا يحتاج المسلم إلى أخيه المسلم القادر على المساعدة ليساعد على احتواء مشاعره وقد جاءت الديانات السماوية على مر العصور تحث على استخدام العقل وتفهم العقائد بهدف تنمية القدرة العقلية التي تستطيع أن تحقق التوازن داخل الفرد وتسيطر على النواحي الانفعالية والغريزية التي تبعد الفرد عن مبادئه الدينية والانسانية وقد وضع الانبياء عليهم السلام والسلام طريق الهداية والفلاح في هذه الدنيا وسبل الشعور بالطمأنينة والتكامل والتوازن بين القوى الروحية والعقلية والنفسية والجسمية وق تميز الدين الإسلامي عن الديانات السماوية السابقة بالاهتمام بالحياة في الدنيا والآخرة. (الدداء، 2008، 77-78)

وقد أوضحت (النيال وأبو زيد، 1999، 26-27 ) أن هناك اتجاهات مفسرة لظاهرة الخجل وأسبابه وتطوره ومن أهم هذه الاتجاهات ما يلي:

**1- الاتجاه التحليلي:** ويفسر الخجل في ضوء انشغال الأنا بذاته ليأخذ شكل النرجسية، فضلاً عن اتصاف الخجل بالعدائية والعوان.

**2- اتجاه التعلم الاجتماعي:** وفيه يعزو الخجل للقلق الاجتماعي والذي يثير أنماطاً من السلوك الانسحابي ويمنع فرصة تعلم المهارات الاجتماعية، بل ويمتد ليكون عواقب معرفية تظهر في شكل توقع الفشل في الموقف الاجتماعي، وحساسية مفرطة للتقويم السلبي من قبل الآخرين وميل مزمن لتقويم الذات تقويماً سلبياً.

**3- الاتجاه البيئي الأسري:** يرجع البعض الخجل إلى عوامل بيئية أسرية متمثلة فيما يمارسه الوالدان من أساليب معاملة كالحماية الزائدة للطفل والنقد المستمر إلى جانب التهديد الدائم بالعقاب المؤدي لتفاقم الخجل لدى الطفل، حيث يثير الخجل ويثار عن طريق إدراك البيئة.

**4- الاتجاه الوراثي:** ويعزى الخجل إلى شق وراثي تكويني، يستمر ملازماً لسلوك الطفل طوال حياته في مراحل العمر التالية ولذا فمعاملة الطفل الخجول وراثياً بطرق الممارسات الوالدية السالبة، قد يجعله معرضاً للمعاناة من الخجل المزمن.

نلاحظ من خلال ما سبق تعدد النظريات والاتجاهات المفسرة لظاهرة الخجل وذلك بتعدد الدارسين والباحثين في هذا المجال، حيث تعد النظرية المعرفية الحديثة هي الرائدة في تفسير مشكل الخجل من خلال ما قدمه زيمباردو وباس حيث يرى زيمباردو أن الخجل هو تجنب المواقف الاجتماعية والتفاعل، والشعور بالضيق والقلق من هذا التفاعل وربط مشكل الخجل بالانفعالات النفسية والأعراض والعواقب الناتجة عنه والتي تجعل الأفراد الخجولين لا يستفيدون من المهارات والمواقف الاجتماعية، كما يرى باس أن الخجل هو الانسحاب الهادئ وكبت الكثير من المشاعر، حيث يبدأ هذا المشكل في المراحل الأولى من حياة الإنسان ويظهر نتيجة لل خوف الذي يشعر به الطفل من الغباء، أو يكون مرتبطاً بالشعور بالذات، حيث يفترض أن الإنسان يكون مدركاً لذاته بوصفه موضوعاً اجتماعياً والذي يمتلك الذات الاجتماعية يظهر ليكون صفة عامة وشاملة للتنشئة الاجتماعية والتدريب عليها، ويرى باس أن هذين النوعين من الخجل يتضاءلان مع تقدم المراحل العمرية للطفل. كما يمكن القول أن للعوامل الأسرية دور كبير في ظهور الخجل لدى الأبناء وهذا ما تبناه الاتجاه البيئي الأسري حيث أرجع أسباب هذا المشكل إلى جميع الممارسات والمعاملات الوالدية التي تصدر من الآباء اتجاه أبناءهم كالحماية الزائدة للطفل أو النقد المستمر أو العقاب وغيرها من الأساليب الأخرى ويرى هذا الاتجاه أن الخجل يثار عن طريق البيئة.

## 9- طرق العلاج والتخلص من الخجل:

بما أن مشكلة الخجل تظهر في المراحل الطفولة الأولى من حياة الفرد والتي يمكن أن تستمر وتتطور في المراحل اللاحقة إذا لم يتم علاجها في بدايات ظهورها بشكل صحيح لذا فعملية العلاج تتوقف بدرجة الأولى على دور الذي تلعبه الأسرة وأساليب التنشئة فيها، وكذا دور المدرسة والمعلمين ولكي يتحقق ذلك يجب إتباع التالي:

فقد أورد شيفر وميلمان (2001) طرق لعلاج الخجل وذلك من خلال ما يلي:

- علم وكافئ المهارات الاجتماعية.

- قلل الحساسية من الخجل.

- تشجيع الجرأة.

- أشرك الطفل في مجموعات اللعب الموجه أو التدريب على المهارات.

- علم التحدث الإيجابي مع الذات.

في حين ترى الخليدي والوهبي ( 1997، 199-200) أن على الأسرة اتباع ما يلي:

- تقبل الطفل داخل الأسرة وتوفير الجو الأسري المليء بالود والطمأنينة بينه وبين الأشخاص الذين يعيش معهم داخل الأسرة مما يساعد الطفل الخجول عن الإفصاح عما يساوره من شكوك ومخاوف أو قلق.

- يجب أن يبتعد الآباء عن قولبة أبنائهم في قوالب جامدة صلبة ترضى أمراضهم الاجتماعية والتاريخية والذاتية، ذلك أن أغلب الأطفال الغارقين في المثالية واحترام القواعد والأصول تخلق لدى الطفل شعوراً مرضياً ذاتياً مما يقوده للفشل في حياته العلمية.

- لا بد من تدريب الطفل على الأخذ والعطاء مع الأطفال الآخرين وتكوين صداقات ولا بد من تشجيعه على الاختلاط بالآخرين وبصداقتهم.

- لا بد من تنمية مواهب الطفل في اللعب والقراءة أو الكتابة والرسم والأناشيد الأمر الذي يساعد على الاختلاط بالآخرين من خلال وجوده الذاتي وهذا يشجعه على الظهور والافتخار بذاته.

- إن الأخذ والعطاء هو السبيل الوحيد في تكوين الشخصية وتنميتها وتكوين الذات والثقة بالنفس.

- إن التربية الاستقلالية وعدم تدليل الطفل خير وسيلة للوقاية والعلاج على السواء من الخجل. وفي هذا الصدد تشير البياتي (2005) إلى أنه كلما كان الطفل مدعماً معتمداً على

ابويه كلما كان نضجه الانفعالي غير كامل، أما الطفل الذي نتج له فرص الحرية والتصرف في الأمور الصغيرة الخاصة به، فإنه ينشأ غير خجول وتكون شخصيه متميزة، إن تربية الطفل بأسلوب يجعله مطيعاً لكل الأوامر وحبه للطاعة يجعل الطفل سلبياً خجولاً.

كما يرى (شتاين وأروركر، دت، 196-197) ما يلي:

- إن تقديم المكافآت يلعب دوراً هاماً ومحفزاً للعديد من الأطفال في التخلص من الخجل الذي يلاحقهم في المواقف الاجتماعية، فمرور الوقت سيداوم طفلك على فعل تلك الأشياء وليس فقط من أجل ما سيناله من مكافآت؛ ولكن لأن عمل هذه الأشياء سيزيد من ثقته بنفسه.

- أن توفر لدى الطفل الفرص المناسبة التي يستطيع من خلالها أن يتفاعل اجتماعياً مع أطفال آخرين .

- أن يكون الآباء المثل الذي يحتذى به لطفل وأفضل طريقة لعمل هذا بالمشاهدة، وليس بالقول أي أن يكون الآباء قدوة في سلوكياتهم وخاصة أثناء تعاملهم مع الآخرين في المواقف الاجتماعية.

كما يؤكد سرية (2006) على أن إجراء مقارنات للطفل مع أقرانه من الأطفال الآخرين الأكثر منه حظاً في الاستعداد الجسمي أو الذهني من شأنه أن يضعف ثقة الطفل بنفسه مما يؤدي به للخجل.

أما في ما خص الدور العلاجي الذي يجب أن يقدمه المعلم للطفل الخجول كما ترى الحريري وبن رجب (2008، 78-79) هو ما يلي:

- تحديد المواقف التي يخجل فيها التلميذ.
- إشراك التلميذ بشكل تدريجي في النشاطات الجماعية البسيطة، كاللعب والمرح.
- تكليف التلميذ الخجول ببعض المهام والمسؤوليات البسيطة التي تضطره إلى الحديث ولو بكلمات بسيطة، كإرساله إلى حجرة الصف المجاورة لطلب شيء ما من المعلم مثلاً.
- إعطاءه الثقة بالنفس والحديث المستمر معه وملاحظته والثناء الدائم عليه.
- تزويده بنشاطات مناسبة وقدراته وميوله مع تشجيع هواياته واحترامها.
- اكتشاف موهب الطفل التلميذ الخجول ودفعه إلى الفخر بمواهبه مما يعيد إليه الثقة بالنفس.

أما إذا استعصى العلاج على الأسرة أو المعلم ففي هذه الحالة ترى الخليدي ووهبي (1997) أنه يجب الاستعانة بعلاج من قبل طبيب مختص نفسياً أو باحثاً اجتماعياً ونفسياً، وذلك من خلال معرفة مصادر خجله وكيف نشأت عن طريق دراسة حالته من جميع النواحي الصحية والاجتماعية وظروفه العائلية وعلاقته الأسرية، ومن هنا يتمكن المعالج من معرفة إن كان الأساس حقيقي أم وهمي من نسيج الطفل العقلي، وهل هذه الأسباب قابلة للعلاج أم أنه يجب مساعدة الطفل على مواجهة واقعه.

وعلى المعالج أن يكتشف في الطفل مواهبه أو النواحي التي تمكنه من الافتخار بها والاعتماد عليها في بناء شخصيته واستعادة الثقة بنفسه.

فمثلاً إذا كان السبب علة في عضو معين في الجسم فلا بد من علاجها أو تدريبه على تحسينه الأمر الذي يخلصه من العلة ويعيد له الثقة بالنفس مثل تدريب الطفل على النطق الصحيح بعد أن كان يعاني من اللجلجة أو التأتأة، وهو الأمر الذي يعيد له الثقة بنفسه فيصبح من أفصح الأطفال بعد زوال الخجل.

إن نجاح العملية العلاجية يبقى متوقفاً على مدى معرفة الأسباب الكامنة وراء ظهور مشكل الخجل سواء كان المعالج فرد من أفراد الأسرة أو المعلم داخل القسم أو المختص النفسي، وبالتالي عملية التشخيص.

### خلاصة الفصل:

ما نستخلصه من خلال ما سبق أن كل شخص في أعماقه خجول، لكن هذا الخجل قد يكون ظاهر لدى بعض الأشخاص وقد لا نستطيع تمييزه لدى البعض الآخر، فالخجل يعد عاملاً من عوامل الشخصية ذي صبغة انفعالية تتفاوت في عمقها، وشدها، من فرد لآخر ومن موقف لآخر، ومن عمر لآخر، ومن ثقافة لأخرى، كما تتعدد أنواعه وأسبابه واضرارته فضلاً عن تعدد أعراضه والتي يمكن أن تأخذ شكل أعراض فيزيولوجية، واجتماعية وانفعالية ومعرفية...الخ، فالخجل مشكلة في حد ذاته، كما أنه يتسبب في مشكلات أخرى وله نتائج سلبية، وعوائد غير مرغوبة قد تؤدي بصاحبه إلى استحسان الاختلاء باذات واعتزال الآخرين وتجنب إقامة أي علاقة معهم. لكن وكما لكل مرض نفسي أو اضطراب سلوكي علاج فإن للخجل علاج أيضاً يتوقف نجاحه على مدى نجاح عملية التشخيص ومعرفة الأسباب وراءه وكذا الكشف المبكر أي قبل أن يتطور في شخصية الفرد ويصبح ملازماً له طوال حياته.

الجانِب المِيداني

## الفصل الرابع:

### إجراءات الدراسة الميدانية

#### تمهيد

#### أولاً: الدراسة الاستطلاعية

- 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
- 2- المجال الزمني والمكاني للدراسة الاستطلاعية
- 3- عينة الدراسة الاستطلاعية
- 4- الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية
- 5- الأساليب الإحصائية في الدراسة الاستطلاعية

#### ثانياً: الدراسة الأساسية

- 1- منهج الدراسة الأساسية
- 2- مجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية
- 3- عينة الدراسة الأساسية
- 4- الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية
- 5- الأساليب الإحصائية في الدراسة الأساسية

## تمهيد:

بعد التطرق إلى الفصول النظرية السابقة سيتم في هذا الفصل التطرق بالتفصيل إلى الإجراءات المتبعة في دراستنا الميدانية من خلال التطرق إلى نقطتين أساسيتين هما الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، وذلك من خلال التفصيل في أهداف الدراسة الاستطلاعية والمنهج المتبع في الدراسة الأساسية وذكر المجال الزمني والمكاني وعينة الدراسة والأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في كل منهما.

### أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

ويمكن أن نتطرق إلى الدراسة الاستطلاعية من خلال ذكر ما يلي:

#### 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تم القيام بالدراسة الاستطلاعية في دراستنا الحالية على عينة لها نفس خصائص العينة الأساسية وذلك بهدف:

- التعرف على مدى وضوح عبارات المقياس.
- التدريب على تطبيق أدوات الدراسة.
- التحقق من الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة.
- التعرف على الصعوبات والعراقيل التي من الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية.

#### 2- المجال الزمني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بداية من التاريخ 15 أفريل 2019م إلى غاية التاريخ 01 ماي 2019م بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

#### 3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة من طلبة السنة الثالثة علم النفس والبالغ عددهم (30) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ليتم تقنين أداة الدراسة عليهم من خلال الصدق والثبات بالطرق المناسبة.

#### 4- الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة باستخدام مقياس الخجل للدريني حيث تم فيه تغيير كلمة المدرسة بالجامعة وكذلك الصف بالقسم وذلك من أجل أن يتماشى المقياس مع خصائص عينة الدراسة الحالية، وفي ما يلي تقديم وصف وتحليل للمقياس وعرض إجراءات الثبات والصدق التي أتبعته للتحقق من صلاحية الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية:

##### 4-1- وصف المقياس:

تم بناء هذا المقياس من طرف الباحث القطري حسن الدريني سنة (1998) لقياس درجة الخجل لدى الفرد، وقد تكون هذا المقياس في شكله الأولي من (53) فقرة تقيس المظاهر السلوكية التي يتميز بها الشخص الخجول، وبسبب عمليات التقنين التي أجريت على المقياس تناقص عدد فقراته ليصبح (42) فقرة، فقراته تقيس بعض المظاهر السلوكية للخجل، وذلك بناءً على اتفاق المحكمين، وأخيراً أصبح المقياس يتكون من (36) فقرة تقيس نفس المظاهر السلوكية للخجول، ومن بين المظاهر السلوكية التي تتطرق لها فقرات المقياس ما يلي: (الهدوء، الأدب، قلة سؤال المدرس، المشاركة في الأنشطة، احمرار الوجه التلعثم في مواقف الإجابة، تفضيل العزلة، القيادة، الصمت، أماكن الجلوس داخل القسم).

##### 4-2- تحليل المقياس:

يتكون المقياس من (36) عبارة ويتضمن عدد من العبارات الإيجابية وتحمل الأرقام التالية: (1-2-7-11-12-14-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-31-32-33-34-35-36) وقد أعطيت الاستجابات على الفقرات الدرجات التالية:

1- نعم: تعطى ثلاث درجات.

2- أحياناً: تعطى درجتين.

3- لا: تعطى درجة واحدة.

ويحتوي هذا المقياس على عدد من الفقرات السلبية وتحمل الأرقام التالية: (30-25-15-10-9-8-6-5-4-3) وقد أعطيت الاستجابات على هذه الفقرات الدرجات التالية:

1- نعم: تعطى درجة واحدة.

2- أحيانا: تعطى درجتين.

3- لا: تعطى ثلاث درجات.

ويجاب على عبارات المقياس نعم، أحيانا، لا ويستغرق تطبيقه حوالي 15 دقيقة.

#### 4-3- ثبات المقياس:

أجرت الباحثة خطوات التأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

#### 4-3-1- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية من خلال معامل سبيرمان براون حيث تم حساب درجة النصف الأول للمقياس وكذلك درجة النصف الثاني ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين النصفين، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (01): يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون

| عدد العينة | عدد البنود | معامل الثبات<br>قبل التعديل | معامل<br>الثبات بعد<br>التعديل |
|------------|------------|-----------------------------|--------------------------------|
| 30         | 36         | 0.85                        | 0.92                           |

يتضح من خلال الجدول رقم(01) أن معامل الثبات قبل التعديل يساوي (0.85) وأن معامل الثبات بعد التعديل يساوي (0.92) من خلال معادلة سبيرمان براون وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

#### 4-3-2- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (02): يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

| عدد العينة | عدد البنود | معامل ألفا كرونباخ |
|------------|------------|--------------------|
| 30         | 36         | 0.90               |

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن معامل ألفا كرونباخ (0.90) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

#### 4-4- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق التمييزي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03): يوضح الصدق التمييزي لمقياس الخجل

| الفئات | عدد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|--------|------------|-----------------|-------------------|-------------|----------|---------------|
| العليا | 8          | 85.62           | 5.73              | 14          | -11.63   | 0.001<br>دالة |
| الدنيا | 8          | 54.25           | 5.03              |             |          |               |

يتبين من الجدول رقم (03) أن قيمة المتوسط الحسابي للفئة العليا (85.62) وأن قيمة المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (54.25) وأن قيم ت (-11.63) عند درجة الحرية (14) وبالتالي فهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.001) وعليه فإنه توجد فروق بين الفئتين بما يعني أن المقياس صادق.

#### 4-5- الأساليب الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع بيانات الدراسة عن طريق إجابات عينة الدراسة على فقرات المقياس وإدخال هذه البيانات بجهاز الحاسوب، تمت معالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وقد تضمنت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية
- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين نصفي المقياس
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس
- المتوسط الحسابي وهو أحد أهم مقاييس النزعة المركزية
- الانحراف المعياري وهو أحد أهم مقاييس التشتت
- اختبار (ت) لمعالجة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين

#### ثانيا: الدراسة الأساسية:

ويمكن التطرق إلى الدراسة الأساسية من خلال ذكر ما يلي:

#### 1- منهج الدراسة الأساسية:

نظرا لطبيعة الموضوع المعالج في هذه الدراسة فإن من المؤكد أن البحث العلمي يجب أن يستند إلى منهج علمي معين يساعدنا على التوصل إلى معرفة منظمة وعليه يمكن تعريف المنهج العلمي على أنه عبارة عن أسلوب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة.

(عبيدات وأبو ناصر ومبضين، 1999، 35)

وقد اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي الاستكشافي حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية يتم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة.

(عبيدات وآخرون، 1999، 46)

والمنهج الاستكشافي يقصد به مجموعة من الإجراءات البحثية الهادفة إلى معرفة وتقييم الموضوعات الجدير بالبحث في مجال معين وتحديد المشكلات البحثية.

(عليان وغنيم عثمان 2000، 56)

## 2- المجال الزمني والمكاني للدراسة الأساسية:

تم اجراء الدراسة الأساسية بداية من التاريخ 03 ماي 2019 إلى غاية 14 ماي 2019 بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

## 3- عينة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية على عينة من طلبة السنة الثالثة علم النفس والبالغ عددهم (70) طالب من أصل مجموع (228) طالب أي بنسبة (31%) من المجتمع الأصلي حيث كان عدد الذكور (19) ذكر وعدد الإناث (51) أنثى من مختلف التخصصات (عيادي تربوي، مدرسي، تنظيم وعمل) وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من خلال التوزيع المتناسب والجدول التالية توضح ذلك:

جدول رقم(04): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

| الجنس   | التكرارات | النسبة المئوية |
|---------|-----------|----------------|
| ذكر     | 19        | % 27.14        |
| أنثى    | 51        | % 72.85        |
| المجموع | 70        | %100           |

يتبين من خلال الجدول رقم (04) أن ما نسبته 27.14 % هم ذكور والبالغ عددهم (19) ذكر وأن ما نسبته 72.85 % هم إناث والبالغ عددهم (51) أنثى.

### جدول رقم(05): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

| التخصص     | عدد الذكور | عدد الإناث | المجموع | النسبة المئوية |
|------------|------------|------------|---------|----------------|
| عيادي      | 04         | 24         | 28      | % 28.24        |
| تربوي      | 07         | 19         | 26      | % 26.09        |
| مدرسي      | 01         | 07         | 8       | % 8.28         |
| تنظيم وعمل | 07         | 01         | 8       | % 7.36         |
| المجموع    | 19         | 51         | 70      | % 69.97        |

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن ما نسبته 28.24 % هم طلبة علم النفس العيادي، والبالغ عددهم (28) طالباً (26) إناث و(04) ذكور وأن ما نسبته 26.09 % هم طلبة علم النفس التربوي والبالغ عددهم (26) طالباً (19) إناث و(07) ذكور، وأن ما نسبته 8.28 % هم طلبة علم النفس المدرسي والبالغ عددهم (08) طلاب (07) إناث و(01) ذكور، وأن ما نسبته 7.36 % هم طلبة علم النفس تنظيم وعمل والبالغ عددهم (08) طلاب (01) إناث و(07) ذكور.

### 3- الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية:

تم استخدام نفس الأداة التي طبقت على عينة الدراسة الاستطلاعية وهي مقياس الخجل للدريني (1998).

### 4- الأساليب الإحصائية في الدراسة الأساسية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسط الحسابي وهو أحد أهم مقاييس النزعة المركزية.
- الانحراف المعياري وهو أحد أهم مقاييس التشتت.
- اختبار (ت) لمعالجة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي لمعالجة الفروق بين أكثر من مجموعتين.

## الفصل الرابع:

### عرض ومناقشة نتائج الدراسة

#### تمهيد

- 1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة
- 2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى
- 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

#### خلاصة

#### توصيات واقتراحات





## تمهيد:

نعرض في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية بناءً على المعالجات الإحصائية التي استخدمت على ما تم جمعه وتحليله من البيانات التي توصلنا إليها، ومن خلال عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة والجزئية الأولى والثانية، وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي باعتبارها المرحلة التي تقوم فيها الباحثة باستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية والكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة الدراسة أو تؤكد قبول فروضه من عدمها.

### 1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

بغرض معالجة الفرضية العامة والتي تنص على أنه يتميز طلبة السنة الثالثة علم النفس بمستوى عالي في الخجل، حيث قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول أدناه.

**جدول رقم (06): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي لمقياس الخجل**

| المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي |
|---------|-----------------|-------------------|----------------|
| الخجل   | 68.50           | 12.55             | 72             |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي تساوي (68.50) وأن قيمة الانحراف المعياري تساوي (12.55) وأن قيمة المتوسط الفرضي تساوي (72) وبما أن المتوسط الحسابي أقل من المتوسط الفرضي فهذا يعني أن عينة البحث لديهم مستوى منخفض في الخجل وبالتالي نرفض الفرضية التي تنص على أنه يتميز طلبة السنة الثالثة علم النفس بمستوى عالي في الخجل ونقبل الفرضية البديلة يتميز طلبة السنة الثالثة علم النفس بمستوى منخفض في الخجل.

**جدول رقم (07): يوضح مجموع المتوسطات ومتوسط المتوسطات لأفراد العينة**

| عدد العينة | مجموع المتوسطات | متوسط المتوسطات |
|------------|-----------------|-----------------|
| 70         | 133             | 2               |

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن مجموع المتوسطات لأفراد العينة يساوي (133) وأن متوسط المتوسطات لأفراد العينة يساوي (2).

**جدول رقم (08): يوضح مجالات المتوسط الحسابي لأفراد العينة**

| المستوى                | منخفض    | متوسط   | مرتفع     |
|------------------------|----------|---------|-----------|
| مجالات المتوسط الحسابي | أقل من 2 | يساوي 2 | أكبر من 2 |

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن الطلاب الذين متوسط حسابهم أقل من (2) لديهم مستوى منخفض في الخجل، وأن الطلاب الذين متوسط حسابهم يساوي (2) لديهم مستوى متوسط في الخجل، وأن الطلاب الذين متوسط حسابهم أكبر من (2) لديهم مستوى مرتفع في الخجل، حيث تمثل القيمة (2) متوسط المتوسطات لأفراد العينة.

**جدول رقم (09): يوضح تصنيف أفراد العينة حسب مستوى الخجل**

| المستوى المتغير | منخفض |          | متوسط |          | مرتفع |          |
|-----------------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|
|                 | العدد | النسبة % | العدد | النسبة % | العدد | النسبة % |
| الخجل           | 35    | 50%      | 07    | 10%      | 28    | 40%      |

يوضح الجدول رقم (09) أن (35) طالب لديه مستوى منخفض في الخجل بنسبة 50% وأن (07) طلاب لديهم مستوى متوسط في الخجل بنسبة 10% و (28) طالب لديهم

مستوى مرتفع في الخجل بنسبة 40% ومنه نقول بأنه يتميز طلبة السنة الثالثة علم النفس بمستوى منخفض في الخجل.

وترى الباحثة أن هذا المستوى هو مستوى جيد يشير إلى أن أفراد العينة لا يعانون من مشكل الخجل بشكل عام، ويمكن أن نرجع السبب في ذلك إلى أن الطالب وهو في السنة الثالثة قد ألف طبيعة الجو الجامعي وطبيعة الدراسة فيه مما ساعده ذلك في تكوين صداقات عديدة والدخول في تفاعلات عدة واكتساب خبرات جديدة ومتنوعة، وكذلك إن طبيعة الحياة التشاركية والتعاونية بين الطلبة والطالبات في الأعمال داخل القسم من شأنه أن يكون عاملاً مساعداً في التخفيض من مستوى هذا المشكل وخلق روح التعاون والمبادرة بين الطلاب والتعبير عن أفكارهم وآرائهم بكل حرية. كما أن طبيعة تخصص علم النفس الذي يدرسه الطلبة له دور كبير في مساعدتهم لتخلص من الخجل، وذلك لكونه التخصص الذي يعنى للوصول بالطالب إلى أعلى درجات الصحة النفسية وخلوه من الأمراض والاضطرابات والمشكلات النفسية والاجتماعية التي تعمل على الحد من قدراته وإمكاناته ومهاراته، وبالتالي تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

كما يمكن أن نعزو هذا المستوى المنخفض من الخجل إلى أن هؤلاء الطلبة يتسمون بصفة الحياء والذي يمثل جزءاً محموداً من الخجل لا يأتي إلا بخير وهو دليل على تكامل الأدب لدى الطالب، وهذا ما أكدته حسين (2009) فالحياء سلوك إرادي يقصد به احترام الطرف الآخر في التفاعل فهو يؤدي وظيفة وقائية تجعل الطالب يقدر حجم الخبرات التي سوف يمر بها قبل أن يندفع إليها. وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القطروس (2013) من أن أفراد العينة قد حصلوا على مستوى متوسط في مقياس الخجل للدريني وهو المقياس المستعمل في هذه الدراسة، في حين لا يوجد دراسة من الدراسات السابقة تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية.

إن نسبة 40% من طلبة السنة الثالثة علم النفس تعاني من مستوى مرتفع في الخجل أي ما يساوي (28) طالب من هؤلاء الطلبة حيث ترى الباحثة بأنها نسبة لا بأس بها ولا يمكن إهمالها، وفي هذا الصدد ذكرت النيال وأبو زيد (1999) من خلال تصنيفات الخجل بأن جف وثرورن (1986) قد صنفوا هذا المستوى من الخجل بأنه خجل سالب يشير إلى الصفات غير المستحسنة اجتماعياً، في حين صنفه آلن (1994) بأنه خجل مفرط تظهر أعراضه بصورة زائدة وشديدة، ويمكن للباحثة أن ترجع السبب في ذلك إلى طبيعة التركيب

الانفعالي الوجداني والمعرفي السلوكي لهذه العينة، كما أن للتنشئة الاجتماعية والعادات والتقاليد تأثير كبير في بروز هذا المشكل فبعض العادات مثلاً تفرض على الأفراد الالتزام والتقيّد ببعض السلوكيات المعينة والامتثال للجماعة، وبذلك يشعر الفرد بعدم وجود حرية مطلقة لذاته وتصرفاته وسلوكياته مما ينتج عنه ظهور بعض الاضطرابات النفسية من بينها الخجل، كما أن أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة وخاصة في المراحل الأولى من حياة الفرد من بين أهم الأسباب المؤدية إلى الإصابة بهذا الاضطراب فاتباع الأنماط التربوية السلبية من قبل الأولياء اتجاه الأبناء كأسلوب المضايقة مثلاً أو عدم الاهتمام والإهمال، وهذا ما أكدّه موسى (2016) وكذلك إتباع أسلوب النقد والسخرية مثلاً وهذا ما أكدّه محادين والنوايسة (2009). فكل هذه الأسباب من شأنها أن تكون ذات تأثير مباشر لبلوغ هذا المستوى من الخجل لدى هؤلاء الطلبة.

كما يمكن للباحثة أن تعزو هذه النتيجة إلى تدخل العوامل الوراثية في ذلك، فمعاناة هؤلاء الطلبة من الخجل وهم في هذه المستوى وهذه المرحلة وفي هذا التخصص ورغم كل الخبرات التي مروا بها ما هو إلا دليل على أن للوراثة والجينات جانب في ذلك، وهذا ما أكدّه الاتجاه الوراثي.

إن نسبة 10% من الطلبة أي ما يساوي (07) طلاب لديهم مستوى متوسط في الخجل وهذا يعني أنهم يتصفون بالخجل المتوازن وفي هذا الصدد أشارت النيال وأبو زيد (1999) إلى أن جف وثران (1986) قد صنّفوه بهذا النوع والذي يشير إلى الصفات أو المؤشرات بوصفها متوازنة لدى الأفراد دون إفراط أو تقريط ولكن بشكل مقبول اجتماعياً. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القطروس (2013) من أن أفراد العينة قد حصلوا على مستوى متوسط في الخجل.

## 2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

بغرض معالجة الفرضية الجزئية الأولى للدراسة والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس تعزى لمتغير الجنس.

تم تقسيم عينة الدراسة إلى قسمين على أساس الجنس وقمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا القسمين ثم طبقنا اختبار (ت) والجدول الموالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (10): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات الذكور والإناث في مقياس الخجل**

| المتغيرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|-------------|----------|---------------|
| الذكور    | 20    | 67.400          | 14.99614          | 68          | - 0.461  | 0.05          |
| الإناث    | 50    | 68.940          | 11.58185          |             |          | غير دالة      |

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي للذكور (67.40) والمتوسط الحسابي للإناث (68.940)، وأن الانحراف المعياري للذكور (14.99614) والانحراف المعياري للإناث (11.58185)، وأن قيمة ت (- 0.461) عند درجة الحرية (68) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس تعزى لمتغير الجنس. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كاماث وكانيكار (1993) وكذلك دراسة ميلر (1995) من أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في متغير الخجل. وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد الكريم (1992) ودراسة متولي (1997) من أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الخجل لصالح الإناث وكذلك دراسة يوسف وخليفة (2003) من أنه يوجد فروق بين الذكور والإناث في الخجل.

ويمكن أن تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها نتيجة مقبولة ومنطقية وتتسجم مع الواقع الذي نعيشه اليوم، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى تساوي الأدوار بين الذكور والإناث في معظم مجالات الحياة كالتعليم وعالم الشغل وغيرها، مما أتاح للأنثى فرص مواجهة أنماط التنشئة الاجتماعية التي كانت تفرض عليها أن تتجنب مواقف معينة، وألا تتخبط في تفاعلات معينة وأن تحتشم في معظم تصرفاتها وسلوكياتها وأن تكون أكثر التزاماً، وأكثر قيوداً وإتكالية منه عند الذكور، وهذا ما سمح لها بخلق مساحة واسعة من المرونة والتحرك والتعبير عن ذاتها بكل حرية. كما أن لأساليب التنشئة الأسرية وطريقة تعامل الآباء مع أولادهم في المواقف المختلفة خاصة في المراحل الأولى من حياة الفرد دور كبير في ظهور مشكل الخجل أو غيابه وهذا ما أكدته النظرية المعرفية الحديثة من خلال موقف باس، وفي الدراسة التي أجراها الشوامرة (2008) والتي كانت تهدف إلى معرفة العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والخجل حيث توصلت إلى وجود علاقة عكسية أي أنه كلما زادت أنماط التنشئة ( الديمقراطية والحماية الزائدة ) قل مستوى الخجل والعكس صحيح، وبالتالي يمكن أن نفسر عدم الفروق في الخجل بين الذكور والإناث إلى عدم الاختلاف في أساليب التربية بين الجنسين من قبل الوالدين مما يؤدي إلى شعورهم بعدم الاختلاف في الحقوق والواجبات وبالتالي تساوي الأدوار في المجتمع.

كما أن الانفتاح على العالم الخارجي بسلبياته وإيجابياته وتنوع مصادر المعلومات وعدم قصورها على الوالدين والأسرة فحسب، واكتساح التكنولوجيا الحديثة لكافة البيوت والأسر الغنية والفقيرة على حد سواء، ووجود وسائل الاتصال الحديثة التي قاربت بين البلدان والشعوب بصورة لم يسبق لها مثيل في التاريخ، فلقد أحدثت الفضائيات والشبكة العنكبوتية تغييراً مهماً في المجتمعات، جعلت العالم بلا حدود ولا قيود فلا شيء يقف أمام انتقال المعلومات، وبناءً على ذلك فإن هذه المتغيرات التي ينطوي عليها عصر الانفتاح أدت إلى شعور الإناث بعدم اختلافهن عن الذكور وأن هناك مساواة فيما بينهم في كافة مناحي الحياة.

### 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

بغرض معالجة الفرضية الثانية للدراسة والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس تعزى لمتغير التخصص.

تم تقسيم عينة الدراسة إلى أربع مجموعات على أساس التخصص وقمنا بحساب مجموع المربعات ومتوسط المربعات بين المجموعات وداخل المجموعات ثم طبقنا اختبار (ف) والجدول الموالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (11): يوضح تحليل التباين الاحادي والقيمة الفائية (ف) ومدى دلالتها للفروق لدرجات الطلاب في مقياس الخجل حسب التخصص**

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة    |
|----------------|----------------|-------------|----------------|----------|------------------|
| بين المجموعات  | 596.360        | 3           | 189.787        | 1.215    | 0.05<br>غير دالة |
| داخل المجموعات | 10310.140      | 66          | 156.214        |          |                  |
| المجموع        | 10879.500      | 69          | 346.001        |          |                  |

يتبين من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة (ف) تساوي (1.215) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التخصصات الأربع ( عيادي، تربوي، مدرسي، تنظيم وعمل) وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستوى الخجل لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس تعزى لمتغير التخصص.

وقد اتفقت هذه النتيجة في جزء مما توصلت إليه دراسة عبد المولى (1993) من أنه لا توجد فروق بين مجموعة التربية الاجتماعية ومجموعة اللغة العربية في الخجل، في حين اختلفت في الجزء الآخر من الدراسة من أنه توجد فروق بين طلاب التخصصات الأكاديمية في الخجل.

وقد اختلفت أيضا مع ما توصلت إليه دراسة المحارب (1994) من أنه توجد فروق في درجات الخجل بين طلاب الأدبي العام وبين طلاب العلمي العام، وكذلك فقد اختلفت مع دراسة متولى (1997) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب وطالبات الشعب العلمية وطلاب وطالبات الشعب الأدبية على درجات الخجل.

ويمكن للباحثة أن تعزو هذه النتيجة إلى أن جميع التخصصات (عيادي، تربوي مدرسي، تنظيم وعمل) تصب في قالب علم النفس والذي يسعى إلى إيجاد الحلول والعلاج المناسب لجميع المشكلات والاضطرابات النفسية والتربوية والمدرسية وكذلك المشكلات والاضطرابات التي تمس جانب العمل، والعمل على تدريب الطلبة في البحث عن الحلول المناسبة لها، مما يسهم ذلك في زيادة ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم وإمكاناتهم في التعامل مع كل المثيرات الخارجية في جميع المواقف المختلفة، وخلق الكفاءة الذاتية في التعامل مع مثيرات الخجل بالتحديد والتي يمكن أن يفقدها الطلبة في التخصصات الجامعية الأخرى.

كما قد يعود السبب في ذلك إلى وجود رضا عن التخصص الدراسي لدى هؤلاء الطلبة بمختلف تخصصاتهم وهذا يؤدي إلى وجود تناسب مع استعداداتهم وميولهم ورغباتهم ودوافعهم، فعندما يختار الطالب تخصصه الدراسي برغبة منه ودون تدخل أي أطراف خارجية فإن ذلك يؤدي إلى الرضا عنه وتحقيق النجاح والشعور بالارتياح وزيادة التوافق الاجتماعي والمهارات الاجتماعية لديه وبالتالي عدم إصابته بأي مشكل أو اضطراب نفسي كالخجل، حيث أكدت دراسة يوسف وخليفة (2003) من أنه توجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الخجل والتوافق الاجتماعي، وكذلك المهارات الاجتماعية حيث أسفرت دراسة ميلر (1995) عن وجود ارتباط سلبي بين الخجل والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة.

#### خلاصة:

من خلال ما سبق تم عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة والتي توصلت إلى أن طلبة السنة الثالثة علم النفس لديهم مستوى منخفض في الخجل وأنه لا توجد فروق بين الطلبة حسب متغير الجنس والتخصص، وقد تم مناقشة وتفسير هذه النتائج بناءً على النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة وكذلك وفقاً لما جاء في الجانب النظري للدراسة الحالية.

## الاقتراحات والتوصيات:

### الاقتراحات:

- استكمالاً لهذه الدراسة يمكن القيام بدراسات مشابهة للدراسة الحالية على باقي كليات الجامعة بكل تخصصاتها.
- إجراء دراسات وبحوث على شرائح أخرى غير الطلبة.
- القيام بدراسات للكشف عن مشكل الخجل وعلاقته بالمتغيرات الأخرى.

### التوصيات:

- اعتماداً على النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية نورد بعض التوصيات وهي كالتالي:
- تفعيل دور الجامعة في تخفيض الخجل بالنسبة لطلابها من خلال زيادة الاهتمام بالندوات الثقافية والأنشطة ومشاركة الطلاب فيها.
- تعيين اخصائيين نفسيين في المرحلة الجامعية لمساعدة الطلبة في التخلص من مشكل الخجل وتبصيرهم بقدراتهم وامكانياتهم ومهاراتهم والعمل على زيادة الثقة والتقدير الايجابي نحو الذات.
- زيادة اهتمام الأساتذة بالطلبة ومحاولة التقرب منهم أكثر لمعرفة مشاكلهم والتخفيف من مستوى الخجل لديهم من خلال تشجيعهم على المناقشة والحوار وابداء الرأي في مشكلات أو مواضيع تهمهم.
- اهتمام الأساتذة بالطالبة ومساعدتهم في مواجهة مشكل الخجل والتغلب عليه ومحاولة تشجيعهم ودعم ثقتهم بأنفسهم.
- حث الاساتذة الطلاب على تحضير المحاضرات وتعويدهم على القائها بأنفسهم أمام الطلاب.
- تشجيع الطالب على اقامة علاقات صداقة مع جميع زملاءه والحث على روح التعاون والعمل الجماعي داخل القسم.
- التنوع في أساليب التدريس وضرورة تضمين أسلوب الترفيه للتقليل من حدة هذا المشكل والتخفيض من الأعراض الناتجة عنه

# قائمة المراجع

- إمام، إسراء مجدي يحي (2018). الخجل الاجتماعي وعلاقته ببعض الأفكار اللاعقلانية لدى المراهقات (دراسة مقارنة). مجلة البحث العلمي في الأداب. 3(19). 1-21.
- البحيصي، أسماء بنت أحمد (د ت). الخجل. الملتقى التربوي: الطفولة مشاكل وحلول. تاريخ الاسترجاع 9 جوان 2019. من: [www.pdfactori.com](http://www.pdfactori.com)
- بطرس، حافظ بطرس (2008). المشكلات النفسية وعلاجها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بكار، عبد الكريم (2010). مشكلات الأطفال: تشخيص وعلاج لأهم عشر مشكلات. مصر: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.
- بندلي، كوستي (2013). الولد الخجول وتربية الثقة بالنفس. بيروت: تعاونية النور الأرثوذكسية للنشر والتوزيع.
- البياتي، مديحة خليل (2005). الطفل الخجول كيف نشجعه ونزعه. نرجس مجلة نسائية اجتماعية عامة. 1(3). 35-37.
- جابر، عبد الحميد جابر (1990). نظريات الشخصية: البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الجلبي، سوسن شاكر (2015). مشكلات الأطفال النفسية وأساليب المساعدة فيها. دمشق: دار ومؤسسة رسلان للنشر والتوزيع.
- الحريري، رافدة والامامي سمير (2011). الارشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحريري، رافدة وبن رجب زهرة (2008). المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حسين، طه عبد العظيم (2009). استراتيجيات إدارة الخجل والقلق الاجتماعي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحلي، صفي الدين (د ت). العلاقة بين الوحدة النفسية وكل من الخجل والانغلاق لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل. مجلة العلوم الانسانية. 300-311.

الخليدي، عبد المجيد ووهبي كمال حسن (1997). الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال. بيروت: دار الفكر العربي.

خليفة، علي السيد (2001). الخجل والتشاؤم وعلاجهما. الاسكندرية: المركز العربي للنشر والتوزيع.

خوج، حنان بنت أسعد محمد (2002). الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الdda، مروان سليمان سالم (2008). فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

الدليمي، أميرة مزهر حميد والعزي أحلام مهدي عبد الله (2011). الخجل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات. مجلة الفتح. (47). 125-155.

ربيعه، شيخة عبد الله محمد (2004). الخجل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية كما تدركها طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات وغير المتفوقات. مجلة مركز البحوث التربوية. 13 (26). 283 - 290.

سرية، عصام نور (2005). سيكولوجية الطفولة. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

سليم، عبد العزيز إبراهيم (2011). المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شتاين، موري بي وأرووكر جون (2002). قهر الخجل والقلق الاجتماعي. مجلة الابتسامه. 1 - 292.

الشريفيين، نضال كمال والشريفيين أحمد عبد الله (2011). بناء مقياس الخجل لدى طلبة الجامعات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 9(4). 125-161.

شيفر، شارلز وملمان هوارد (1989-2001). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعد فيها. ترجمة: نسيم داود ونزيه حمدي. ط (2). الأردن: الجامعة الأردنية للنشر والتوزيع.

شعبان، عبد ربه علي (2010). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

الطائي، إيمان عبد الكريم (2005). دراسة ظاهرة الخجل لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة البحوث التربوية والنفسية. 34(34). 377-411.

عبد الرحمان، محمد سيد (1998). دراسات في الصحة النفسية: المهارات الاجتماعية، الاستقلال النفسي، الهوية. مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد سالم، طالب وأحمد سفارة سعدون (2012). الذكاء العاطفي وعلاقته بالخجل لدى طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية. 4(34). 377-411.

عبد الكافي، اسماعيل عبدالفتاح (د ت). موسوعة نمو وتربية الطفل: تربوية، نمو، طبية، اجتماعية. تاريخ الاسترجاع 5 جوان 2019 من: [www.kataparabia.com](http://www.kataparabia.com)

عبيدات، محمد وأبو ناصر، محمد ومبضين، عقلة (1999). منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيق. ط (2). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عليان، ربحي مصطفى وغنيم عثمان محمد (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

القطروس، نسرين أحمد محمد (2013). خبرات الإساءة وعلاقتها بالخجل لدى عينة من المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: غزة.

كروزيير، راي (1978-2009). الخجل. ترجمة: معتز سيد عبد الله. الكويت: عالم المعرفة.

محادين، حسين طه والنوايسة أديب عبد الله (2009). تعديل السلوك نظريا وارشاديا. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

مصطفى، يامن سهيل (2015). فعالية برنامج ارشادي جماعي بالسيكودراما للتخفيض من حدة الخجل لدى المراهقين. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

موسى، نجيب موسى (2016). المشكلات السلوكية للطفل: رؤية علاجية. عمان: مركز الكتاب الاكاديمي.

النيال، مایسة أحمد وأبو زيد مدحت عبد الحمید (1999). الخجل وبعض أبعاد الشخصية دراسة مقارنة في ضوء عوامل الجنس، العمر والثقافة. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية

الملاحق

جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تعليلة المقياس

أخي الطالب، أختي الطالبة...

نرجو أن تجيب على هذا المقياس بكل صراحة وصدق.

واعلم أخي الطالب، أختي الطالبة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي الإجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.

كما أن إجاباتك ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المطلوب:

ضع علامة (x) في خانة واحدة من الخانات الخمسة المعروضة في الجدول، أمام كل بند من بنود المقياس وذلك في خانة (نعم، احياناً، لا )

وقبل أن تسلم ورقتك، تأكد من أنك أجبت عن كل البنود، ولم تترك أي بند بدون إجابة.

\_ الآن ضع البيانات التالية واقلب الورقة واطرح في الإجابة:

الجنس: ذكر(.....) أنثى(.....)

التخصص: تربوي (.....) عيادي (.....) مدرسي (.....) تنظيم وعمل (.....)

| الرقم | العبارة                                                        | نعم | أحياناً | لا |
|-------|----------------------------------------------------------------|-----|---------|----|
| 01    | أتردد عدة مرات قبل أن أسأل المدرس أثناء الحصة                  |     |         |    |
| 02    | أحب أن يخرج المدرس بعد انتهاء الحصة فوراً                      |     |         |    |
| 03    | أميل إلى مناقشة زملائي في القسم                                |     |         |    |
| 04    | أحب أن يوجه إلي المدرس أسئلة في القسم                          |     |         |    |
| 05    | أحب أن أقود زملائي                                             |     |         |    |
| 06    | أشارك زملائي في الأنشطة المختلفة                               |     |         |    |
| 07    | عند زيارة الضيوف لنا في المنزل أفضل الجلوس وحدي في غرفتي       |     |         |    |
| 08    | أتحدث إلى زوارنا في الجامعة                                    |     |         |    |
| 09    | أنتهز الفرص لتكوين صداقات عديدة                                |     |         |    |
| 10    | أبقى مع أصدقائي خارج البيت مدة طويلة                           |     |         |    |
| 11    | أرتبك في الإجابة عندما يوجه إلي سؤال ممن يكبروني سناً          |     |         |    |
| 12    | يحمر وجهي في مواقف المواجهة مع الآخرين                         |     |         |    |
| 13    | لا أنظر إلى الشخص الذي يحدثني                                  |     |         |    |
| 14    | أفضل الصمت إذا جلست في مجموعة من الناس                         |     |         |    |
| 15    | أحب مواجهة المشكلات والتغلب عليها                              |     |         |    |
| 16    | أكره تناول الطعام في المطاعم العامة لوجود العديد من الناس      |     |         |    |
| 17    | أبحث عن مبررات تمنعني من حضور الاجتماعات العامة                |     |         |    |
| 18    | تضيق مني إجابة سؤال أعرفها جيداً عند وقوفي أمام المدرس والطلبة |     |         |    |
| 19    | أفقد بعض حقوقي لأنني أفضل تجنب مواجهة الآخرين ومناقشتهم        |     |         |    |
| 20    | أحاول ألا أكون في مرمى بصر المدرس أو قائد الاجتماع أو القسم    |     |         |    |
| 21    | أؤخير المقاعد الخلفية أو الجانبية للجلوس في القسم أو           |     |         |    |

|  |  |  |                                                                             |    |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------|----|
|  |  |  | الاجتماعات العامة                                                           |    |
|  |  |  | إذا فقدت شيئاً اخجل من سؤال زملائي                                          | 22 |
|  |  |  | أتردد في الدخول إذا وصلت متأخراً إلى مكان الاجتماع أو القسم                 | 23 |
|  |  |  | في طفولتي كنت أحب اللعب بمفردي                                              | 24 |
|  |  |  | إذا ناديت على زميل لي أثناء وجود الآخرين ولم يرد أكرر النداء بلا تردد       | 25 |
|  |  |  | أدبي الشديد يفقدني كثيراً من حقوقي                                          | 26 |
|  |  |  | أشعر بأنه تتقصني أساليب التعامل الناجحة                                     | 27 |
|  |  |  | أشعر بالضيق إذا اضطررت للدخول إلى المحلات العامة بمفردي والتعامل مع من فيها | 28 |
|  |  |  | أتجنب مقابلة مدرس أو كبار السن الذين يعرفونني في الطريق العام               | 29 |
|  |  |  | أفضل الامتحانات الشفهية عن الكتابية                                         | 30 |
|  |  |  | يقول الناس عني أنني خجول                                                    | 31 |
|  |  |  | (أطرق أصابعي) في مواقف المواجهة مع الآخرين                                  | 32 |
|  |  |  | (أبلع ريتي) مراراً في مواقف المواجهة مع الآخرين                             | 33 |
|  |  |  | أفضل عدم معرفة أمر ما تجنباً لسؤال المدرس                                   | 34 |
|  |  |  | لا أقدم عملي للمدرس شخصياً إلا إذا اضطررت لذلك                              | 35 |
|  |  |  | أتصيب عرقاً إذا طلب مني الحديث أمام المجموعة                                | 36 |

## ملحق رقم (02): صدق وثبات مقياس الدراسة

### 1. ألفا كرونباخ

#### Reliability

[DataSet0]

#### Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

|       |                       | N  | %     |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Cases | Valid                 | 30 | 100.0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0  | .0    |
|       | Total                 | 30 | 100.0 |

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

Reliability Statistics

|                  |            |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| .900             | 36         |

### 2. التجزئة النصفية

#### Reliability

[DataSet0]

#### Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

|       |                       | N  | %     |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Cases | Valid                 | 30 | 100.0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0  | .0    |
|       | Total                 | 30 | 100.0 |

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

### Reliability Statistics

|                                |                  |            |                 |
|--------------------------------|------------------|------------|-----------------|
| Cronbach's Alpha               | Part 1           | Value      | .847            |
|                                |                  | N of Items | 18 <sup>a</sup> |
|                                | Part 2           | Value      | .777            |
|                                |                  | N of Items | 18 <sup>b</sup> |
|                                | Total N of Items |            | 36              |
| Correlation Between Forms      |                  |            | .851            |
| Spearman-Brown Coefficient     | Equal Length     |            | .920            |
|                                | Unequal Length   |            | .920            |
| Guttman Split-Half Coefficient |                  |            | .917            |

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035.

b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036.

### 3.الصدق التمييزي

## T-Test

[DataSet0]

### Group Statistics

|          |      | N | Mean    | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------|------|---|---------|----------------|-----------------|
| VAR00038 | 1.00 | 8 | 54.2500 | 5.03559        | 1.78035         |
|          | 2.00 | 8 | 85.6250 | 5.73056        | 2.02606         |

### 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     |
| VAR00038 | Equal variances assumed     | .108                                    | .747 | -11.633                      | 14     | .000            | -31.37500       | 2.69714               | -37.15979                                 | -25.59021 |
|          | Equal variances not assumed |                                         |      | -11.633                      | 13.772 | .000            | -31.37500       | 2.69714               | -37.16877                                 | -25.58123 |

## ملحق رقم (03): معالجة فرضيات الدراسة

### 1. الفروق في الخجل حسب التخصص

#### Oneway

[DataSet0]

#### Descriptives

VAR00001

|       | N  | Mean    | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |
|-------|----|---------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
|       |    |         |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |
| 1.00  | 28 | 65.1429 | 11.61326       | 2.19470    | 60.6397                          | 69.6460     | 47.00   | 80.00   |
| 2.00  | 26 | 69.9615 | 11.01810       | 2.16083    | 65.5112                          | 74.4118     | 54.00   | 80.00   |
| 3.00  | 8  | 72.3750 | 18.16541       | 6.42244    | 57.1883                          | 87.5617     | 43.00   | 80.00   |
| 4.00  | 8  | 71.6250 | 13.75227       | 4.86216    | 60.1278                          | 83.1222     | 51.00   | 80.00   |
| Total | 70 | 68.5000 | 12.55683       | 1.50083    | 65.5059                          | 71.4941     | 43.00   | 80.00   |

#### Test of Homogeneity of Variances

VAR00001

| Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------------------|-----|-----|------|
| 2.034            | 3   | 66  | .118 |

#### ANOVA

VAR00001

|                | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig. |
|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 569.360        | 3  | 189.787     | 1.215 | .311 |
| Within Groups  | 10310.140      | 66 | 156.214     |       |      |
| Total          | 10879.500      | 69 |             |       |      |

#### Contrast Coefficients

| Contrast | VAR00003 |      |      |      |
|----------|----------|------|------|------|
|          | 1.00     | 2.00 | 3.00 | 4.00 |
| 1        | 1        | 2    | 3    | 4    |

## Post Hoc Tests

### Contrast Tests

|          |                        | Contrast | Value of Contrast     | Std. Error | t      | df     | Sig. (2-tailed) |
|----------|------------------------|----------|-----------------------|------------|--------|--------|-----------------|
| VAR00001 | Assume equal variances | 1        | 708.6909 <sup>a</sup> | 22.75481   | 31.145 | 66     | .000            |
|          | Does not assume equal  | 1        | 708.6909 <sup>a</sup> | 27.80240   | 25.490 | 14.885 | .000            |

a. The sum of the contrast coefficients is not zero.

## 2. الفروق في الخجل حسب الجنس

## T-Test

[DataSet0]

### Group Statistics

|          | VAR00002 | N  | Mean    | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------|----------|----|---------|----------------|-----------------|
| VAR00001 | .00      | 20 | 67.4000 | 14.99614       | 3.35324         |
|          | 1.00     | 50 | 68.9400 | 11.58185       | 1.63792         |

### 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   |
| VAR00001 | Equal variances assumed     | 2.551                                   | .115 | -.461                        | 68     | .646            | -1.54000        | 3.34135               | -8.20756                                  | 5.12756 |
|          | Equal variances not assumed |                                         |      | -.413                        | 28.519 | .683            | -1.54000        | 3.73189               | -9.17817                                  | 6.09817 |













