

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس



**فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات التوكيدية في
التخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة من طلبة السنة
الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة (17-19 سنة)**

- دراسة ميدانية بثانوية النخلة - ولاية الوادي -

مذكرة مقدمه لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

لجنة المناقشة:

أ.د.علي بوطاف رئيسا.

د.فاطمة الزهراء بوكرامة مشرفا مقررًا.

د.محمد بوعلاق عضوا مناقشا.

د.محمد الطاهر طعيلي عضوا مناقشا.

إعداد الطالب:

بلقاسم عوين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس



**فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات التوكيدية في
التخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة من طلبة السنة
الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة (17-19 سنة)**

- دراسة ميدانية بثانوية النخلة - ولاية الوادي -

مذكرة مقدمه لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

لجنة المناقشة:

- أ.د.علي بوطاف رئيسا.
د.فاطمة الزهراء بوكرمة مشرفا مقرر.
د.محمد بوعلاق عضوا مناقشا.
د.محمد الطاهر طعيلي عضوا مناقشا.

إعداد الطالب:

بلقاسم عوين

كلمة شكر وتقدير

" من لم يشكر الناس لم يشكر الله "

نحمد الله عزّ وجلّ الذي وهبني العقل والصحة

نتقدم من خلال عملنا هذا بجزيل الشكر والتقدير الى أستاذتي المشرفة

"بوكرمة فاطمة الزهراء" على مساعداتها وتوجيهاتها القيمة التي قدمتها لي ودعمها المعنوي

ونصائحها طوال فترة إنجاز هذه المذكرة.

كما نشكر كل من أمدني يد المساعدة والعون لإنجاز هذا العمل المتواضع. وأخص بالذكر

الأستاذ زواري أحمد خليفة، عوين فاروق، هبهوية عبد الكريم...

دون أن ننسى طلبة ثانوية النخلة الذين تعاونوا معي لإنجاز هذا العمل.

الإهداء

أهدي ثمرة عملي المتواضع إلى:

التي أمدتني بالقوة والعزيمة منذ دخولي عالم المعرفة والتي ساندتني طوال مشواري الدراسي... وإلى منبع الحنان والحب والعاطفة أُمِّي العزيزة أطال الله في عمرها .. إلى أبي العزيز.

إلى إخوتي: عادل، عبد اللطيف، فاروق، صابر، محمد، إلى أخواتي: نوال، ليلي .

إلى زوجة أخي وفاء وابنيها: رفيق، حسان

إلى زملاء الدراسة في الماجستير: أحمد، عبد الوهاب، خليفة، إسماعيل، عبد الحليم،

عبد الحميد، سعدية، كريمة، شفيقة.

إلى كل المعلمين والأساتذة الذين درسوني في مشوار الدراسي من الابتدائي إلى الجامعة.

إلى جميع أصدقائي أخص بالذكر عز الدين و ابن عمتي عبد الحميد...

وإلى كل عائلة عوين كبيرا وصغيرا.

ملخص الدراسة بالعربية :

تناولت هذه الدراسة برنامج تدريبي قائم على المهارات التوكيدية، وكان الهدف منها هو الكشف عن فعالية هذا البرنامج في التخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة ومدى استمرارية هذه الفاعلية ولقد انطلقنا في دراستنا هذه من التساؤلات التالية:

- هل للبرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية فاعلية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة؟
- هل يوجد اختلاف في متوسط درجات الخجل بين القياس التتبعي والقياس البعدي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة؟
- هل يوجد اختلاف في درجات الخجل بين الذكور والإناث لدى عينة البحث؟ وللاجابة عن تساؤلات هذه الدراسة القائمة على المنهج التجريبي ذات تصميم المجموعة الواحدة، قام الباحث باختيار صحة الفرضيات وذلك بتطبيق اختبار ت " T " لقياس دلالة الفروق على العينة التي تتراوح أعمارهم ما بين (17-19 سنة) والتي تم اختيارها بطريقة قصدية.

ولقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

- يوجد اختلاف في متوسط درجات الخجل لدى عينة البحث بين القياس القبلي والقياس البعدي .
- يوجد اختلاف في متوسط درجات الخجل لدى عين البحث بين القياس التتبعي والقياس البعدي .
- لا يوجد اختلاف في متوسط درجات الخجل بين الذكور والإناث لدى عينة البحث .

وانتهت الدراسة بالتوصيات التالية :

- 1- إدراج مثل هذه البرامج ضمن عمل الأخصائيين العاملين في المؤسسات التربوية ليكون البرنامج له دور فعال ومستمر .
- 2- تشجيع المراهق للاعتماد على نفسه والثقة بالنفس عن طريق تشجيعه على القيام بواجباته بمفرده وعدم كبح مبادراته .
- 3- ترك الفرص للحوار والاتصال بين الآباء والأبناء خاصة بين الأب وأبناءه .

4- الابتعاد عن أسلوب القسوة والإهمال في المعاملة مع المراهق لأنه لا يتيح له التعبير عن أفكاره ومشاعره والتفاعل بطريقة ايجابية مع البيئة الاجتماعية، فمسؤولية المنزل والمدرسة والمجتمع كبيرة في توجيه المراهق الوجه الصالحة التي تساعد للتغلب على أزماته النفسية بطريقة سليمة.

5- وضع مختصين نفسانيين في الوسط المدرسي وذلك للتكفل بالمشكلات النفسية للطلبة.

6- ضرورة تسليط الضوء على مثل هذه البرامج القائمة على المهارات التوكيدية في علاج مثل هذه المشكلات.

7- ضرورة تشجيع الأبناء على الاجتماعية كالمشاركة والانخراط في النوادي الرياضية والثقافية.

Résumé d'étude:

ملخص الدراسة بالفرنسية:

La présente étude intitulée "l'efficacité du programme d'exercice d'habiletés d'affirmation dans l'allègement de la timidité chez les élèves de 3^{ème} année secondaire (lycée Nakhla)", a adopté un programme d'exercice basé sur l'habileté d'affirmation dans le but de confirmer l'efficacité de ce programme dans l'atténuation de la timidité chez un groupe d'élèves de 3^{ème} année secondaire (filières lettres et philosophie) . Notre étude œuvre également à examiner la continuité de l' efficacité de ce programme après application pour ce faire on pose les questions suivantes:

- 1-La programme d'affirmation base sur l'habité d'affirmation a-t-il une efficacité à l'allègement de la timidité chez les élèves de 3^{ème} année secondaire ?.
- 2- Existe –t-il une différence dans la moyenne de degré de timidité entre pré-métriques et post-métrique chez les élèves du terminale?
- 3- Existe –t-il une différence de degré de timidité entre les garçons et les filles de l'échantillon en question?

Pour répondre aux interrogations posés on a adopté la méthode expérimental , pour vérifier les hypothèse on a utilise plusieurs outils psychométriques: "T.Test" pour mesure la signification des différence dans l'échantillons de lycées entre (17 et 19 ans) et qui a été choisi d'une manière consciente.

Concernent les résultats prédit sont :

- 1- Il ya une différence dans la moyenne de degré de timidité entre prés-métriques et post-métriques.
- 2 - Il ya une différence dans la moyenne de degré entre poste-métriques et télé-métrique.
- 3 - Il n ya pas une différence dans la moyenne de degré de timidité entre les garçons et les filles de notre échantillon.

La présent étude propose les recommandations suivantes:

- L'intégration de ce genre de programme parmi les tâches des spécialistes qui travaillent dans les établissement scolaires pour qu'il ait un rôle efficace et durable.
- Prise en charge de , l'école et la société de l'adolescent. En lui procurant la bonne orientation pour qu'il puisse surmonter ses troubles psychologique d'une manière saine.
 - Affectation des spéciales en psychologie et développement humaines ou niveau des établissements scolaires.
 - Associé les parents dans la prise en charge problèmes de leurs enfants pour les aider à communiquer avec leur entourage et consolider les liens amicaux .
 - Sensibiliser les parents d'élève pour l'adoption d'une bonne démarche dans leur rapport avec leurs enfants adolescent.
- promouvoir sport au niveau du établissements scolaires pour leurs faire évaluer les relations scolaire entres élève de même d'âge.

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
-	كلمة شكر و تقدير	
-	الإهداء	
-	ملخص الدراسة بالعربية	
-	ملخص الدراسة بالفرنسية	
-	فهرس المحتويات	أ.....
-	فهرس الجداول	..... و
-	فهرس الأشكال	..... ي
-	فهرس الملاحق	..... ن
-	مقدمة	01.....

الفصل التمهيدي : الإطار العام للإشكالية

تمهيد	.....	03.....
1- مشكلة الدراسة	.....	03.....
2 -فرضيات الدراسة	.....	05.....
3- أهمية الدراسة	.....	06.....
4- أهداف الدراسة	.....	06.....
5- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة	.....	07.....

الجانب النظري:

الفصل الأول : الخجل والمراهق

- 11..... تمهيد
- 11.....1- تعريف الخجل
- 15.....2- تمييز مفهوم الخجل
- 17.....3- النظريات المفسرة للخجل
- 20.....4- مكونات الخجل
- 23.....5 - أنواع الخجل وتصنيفاته
- 25.....6- أعراض الخجل
- 28.....7- آثار الخجل على الفرد
- 29.....8-أسباب الخجل عندالمراهق
- 35.....9 - تشخيص الخجل عند المراهق
- 35.....10- الأساليب الوقائية من الخجل عند المراهق
- 36.....11- الأساليب والطرق العلاجية للخجل بالنسبة للمراهق
- 41..... خلاصة الفصل

الفصل الثاني: ماهية المهارات التوكيدية

- 43..... - تمهيد
- 43.....1- تعريف المهارات التوكيدية
- 46.....2- الأسس النظرية والتطور التاريخي للتوكيدية

- 3- مكونات المهارات التوكيدية 47
- 4 -الخصائص التوكيدية 55
- 5- أساليب وتنمية المهارات التوكيدية بالنسبة للمراهق..... 56
- 6- أهمية المهارات التوكيدية بالنسبة للمراهق 57
- 7- طرق قياسالتوكيد..... 61
- خلاصة الفصل 64

الفصل الثالث: ماهية البرامج التدريبية

- تمهيد..... 66
- أولاً : البرامج التدريبية 66
- 1- تعريف التدريب 66
- 2 - تعريف البرنامج التدريبي..... 67
- 3- أهداف التدريب 68
- 4- تحديد الاحتياجات التدريبية 69
- 5- متابعة وتقييم البرامج التدريبية 78
- ثانياً: البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية..... 84
- 1- تعريف البرنامج التدريبي المقترح 84
- 2- الأسس التي تقوم عليها البرنامج التدريبي المقترح 84
- 3- أهداف البرنامج التدريبي المقترح 86
- 4- الخصائص العامة للبرنامج التدريبي المقترح 87

- 5- التقنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج التدريبي المقترح 88
- 6- خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح للدراسة الحالية 91
- خلاصة الفصل 93

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد 96
- 1- التذكير بالفرضيات 96
- 2- الدراسة الاستطلاعية 97
- 2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية 97
- 2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية 97
- 2-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية 98
- 4- الدراسة الرئيسية 99
- 3-1- منهج البحث 99
- 3-2- العينة وخصائصها 100
- 3-3- أدوات الدراسة 101
- 3-4- حدود الدراسة 112
- 3-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة 113
- 3-6- إجراءات الدراسة الرئيسية 114

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

تمهيد.....	116
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.....	116
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	118
3- الاستنتاج العام للدراسة.....	123
4- الاقتراحات والتوصيات.....	124
- قائمة المراجع	126
- الملاحق	

فهرس الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
98	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	01
100	مجموع درجات الخجل لدى عينة أفراد البحث الرئيسية	02
101	توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس	03
102	العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الخجل	04
103	البنود التي مسها التعديل من حيث الصياغة اللغوية	05
104	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من مقياس الخجل والدرجة الكلية لنفس المقياس	06
105	معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية المعدل	07
105	نسب اتفاق المحكمين على صدق محتوى البرنامج التدريبي ككل	08
106	نسب اتفاق المحكمين على صدق محتوى كل حصة من حصص البرنامج التدريبي	09
107	محتوى حصص البرنامج التدريبي المعتمد في الدراسة	10
116	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين القياس القبلي و القياس البعدي	11
117	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين القياس التبعي و القياس البعدي	12
118	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين	13

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
15	تمايز مفهوم الخجل عن المفاهيم اللصيقة به	01
70	مفهوم الحاجة التدريبية	02
73	طرق تحديد الحاجات التدريبية	03

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	مقياس الخجل
02	استمارة تحكيم مقياس الخجل
03	تحكيم البرنامج التدريبي المقترح للدراسة
04	قائمة للشهادة العلمية للمحكمين على البرنامج التدريبي
05	قائمة بالدرجات العلمية للمحكمين على مقياس الخجل
06	قائمة لدرجات الطلبة في مقياس الخجل للدراسة الاستطلاعية

مقدمة:

تعد مرحلة المراهقة مرحلة حرجة في حياة الفرد وهي فترة حساسة نظرا للتغيرات العديدة التي يشهدها المراهق الاجتماعية، النفسية، الفيزيولوجية، وغيرها وهو ما يؤدي إلى ظهور مشكلات عديدة، وهنا نخص بالذكر مشكلة الطالب المتمدرس في الثانوية. ويعتقد علماء النفس أن حساسية المراهق الانفعالية ترجع إلى عدم قدرته على التوافق مع البيئة التي يعيش فيها. (مصطفى غالب، 1991، ص32)

والتي نقصدها هي الفصول الدراسية، ويعود ذلك إلى عوامل اجتماعية أسرية أي وجود اختلالات واضطرابات داخل الأسرة وعدم وجود نمط تربية متوازن مما يؤدي إلى اضطرابات في تكوين شخصية المراهق، ولذا قد يصبح المراهق معرضا للعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية ومن بينها نجد الخجل الذي يظهر عند المراهق وقد يعيق الطالب المتمدرس في تفاعله داخل البيئة المدرسية وفي تحصيله الدراسي، وخاصة طالب الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة والتي يحتاج فيها إلى التعبير عن احتياجاته التربوية والتعبير عن آراءه والتساؤل عن كل ما هو غامض في أي وحدة دراسية حتى يتمكن من تحصيل عالي في جميع المواد حتى يكون زاده المعرفي كبير ليدخل به إلى امتحان شهادة البكالوريا وكله ثقة في النفس لاجتياز هذا الامتحان. وللتخفيف من هذه المشكلة وجب إيجاد حلول مناسبة لها ومن بين هذه الحلول المقترحة هناك برامج تدريبية وإمكانية تطبيقها مع الطلاب المتمدرسين، ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي تحاول أن تبحث في ظاهرة الخجل وكيفية التخفيف منها عن طريق برنامج تدريبي قائم على المهارات التوكيدية.

واعتمادا على منهجية البحث العلمي فقد قسمنا الدراسة إلى جانبين، جانب نظري

وآخر ميداني.

فالجانب النظري قد احتوى على أربعة فصول تم تناول في **الفصل التمهيدي** مشكلة

الدراسة وفرضياتها ثم أهمية الدراسة وأهدافها وكذا تحديد المفاهيم الإجرائية.

أما **الفصل الأول** فقد تم تخصيصه للخجل والمراهق بدءا بتعريف الخجل وتمايزه مع مفاهيم أخرى ثم النظريات المفسرة للخجل، مكونات الخجل وأنواعه وتصنيفاته وأعراضه، وكذلك أسباب الخجل عند المراهق، وآثار الخجل على المراهق، تشخيص

الخلج عند المراهق والأساليب الوقائية من الخجل عند المراهق، و أخيرا الأساليب والطرق العلاجية للخلج بالنسبة للمراهق.

في حين تم تخصيص **الفصل الثاني** لماهية المهارات التوكيدية حيث سلط الضوء على المهارات التوكيدية وأسسها النظرية ومكوناتها وكذا خصائص التوكيدية، ثم تم التطرق إلى أساليب وتنمية المهارات التوكيدية بالنسبة للمراهق، و أهمية المهارات التوكيدية بالنسبة له وأخيرا تم تناول طرق قياس التوكيدية.

أما **الفصل الثالث** كان بعنوان ماهية البرامج التدريبية والذي تم التعرف أولا على البرامج التدريبية وكل ما يتعلق بها من تعريف التدريب وكذا تعريف البرامج التدريبية وأهدافها وتحديد الاحتياجات التدريبية، وكذلك متابعة وتقييم البرامج التدريبية، أما ثانيا فتم تناول البرنامج المقترح في الدراسة الحالية بدءا بتعريفه والأسس التي يقوم عليها وكذلك أهداف البرنامج التدريبي المقترح وخصائصه العامة والتقنيات والأساليب المستخدمة في هذا البرنامج وأخيرا خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح للدراسة الحالية.

أما بالنسبة **للجانب الميداني** فقد اشتمل على فصلين حيث يحتوي **الفصل الرابع** على الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا بالتذكير بالفرضيات، ثم الدراسة الاستطلاعية وكذلك الدراسة الرئيسية التي تشمل منهج البحث، والمعاينة وخصائصها، أدوات الدراسة، حدود الدراسة، والأساليب الإحصائية ثم إجراءات الدراسة الرئيسية.

والفصل الخامس يعرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها وفي الأخير تم عرض الاستنتاج العام للدراسة مع جملة من التوصيات والاقتراحات التي من شأنها أن تسهم في التخفيف من مشكلة الخجل لدى الطلبة المتمدرسين في الثانوي.

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية

تمهيد

- 1- مشكلة الدراسة.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهمية الدراسة.
- 4- أهداف الدراسة.
- 5- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.

تمهيد:

لكل بحث علمي مشكلة ينطلق منها ويريد إلقاء الضوء عليها وفق نهج منير لأجل الوصول إلى غرض محدد تستنير به البشرية، ولذلك نجد دائما أولى لبنات أي دراسة هي تحديد الإشكالية التي يعبر فيها عن وجود المشكلة وتتبعها فرضيات الدراسة التي تعد حلول مقترحة، وأهمية الدراسة والأهداف المسطرة لبلوغها التي تؤدي بنا إلى وضع المفاهيم الإجرائية للدراسة، وفيما يلي يتم عرض عناصر هذا الفصل :

1- مشكلة الدراسة :

يمثل الخجل معاناة الكثير من النفوس، وهذه المعاناة النفسية تتحكم بصاحبها إلى درجة تشل بها المواهب وتجعل سلوكه الاجتماعي ضئيل الإنتاج ضعيف الأثر.

(شرارة، 1996، ص5)

ويرى كابلان (1988) Kaplan أن الفرد يواجه كل يوم مواقف جديدة تتطلب منه قدرة نفسية عالية في مواجهة التحديات والتأقلم مع التغيرات البيئية التي تطرأ على حياته وتكون بمثابة معوق في تحقيق توافقه في أي مجال كان، حيث يتعرض المراهق أثناء هذه الفترة لتغيرات جسمية وانفعالية واجتماعية كثيرة يمتد تأثيرها إلى شخصية الفرد ومدى تكيفه مع بيئته في المراحل النمائية اللاحقة. (Kaplan ,1988, p03)

وحاجات المراهق في هذه المرحلة تتعدد حيث تظهر بعض الحاجات النفسية الأساسية مثل الحاجة إلى الاستقلال وتأكيد الذات...الخ، وهذه الحاجات إذا لم يستطع المراهق إشباعها تؤدي للعديد من الصراعات النفسية. (حامد زهران، 1997، ص86)

والتي تظهر في سلوكيات المراهق غير التوكيدية والخجل، أي أن المراهق الذي يعاني من الخجل يخشى من التقييمات السلبية، مما يؤدي إلى تجنب الحضور أو الاشتراك في العديد من المواقف والمناسبات الاجتماعية تجنباً لمواجهةها، حيث أن التوكيد مضاد للخجل، كلما زاد الخجل كان التوكيد منخفض وكلما كان التوكيد مرتفعاً غاب الخجل. وعندما نتناول الخجل في البيئة المدرسية فإنه يعتبر عائق كبير في وجه الطالب المتمدرس في الثانوية في اكتساب المعارف، وتشير الملاحظات الميدانية إلى شيوع

انخفاض التوكيد لدى الطلبة الخجولين، مما يعرقل مسارهم الدراسي ويحول دون تحصيلهم الجيد للمعارف كما أكدته دراسة عبد الستار إبراهيم (1994) أجراها على (300) طالب وطالبة وجد أن حوالي 52% منهم لهم قصورا في توكيد ذاتهم وقدرا منخفضا من الثقة في النفس في مواقف التفاعل الاجتماعي، ومن شأن انخفاض التوكيد أن يؤدي إلي العديد من المشكلات ذات الطابع السلوكي في المؤسسات التعليمية، وخاصة الخجل الذي يقلل من احتمالات نجاح العملية التعليمية، فأمام مشكلة الخجل يعجز المراهق المتمدرس عن إظهار مكانته والقيام بدوره المطلوب وسط الجماعة المدرسية، وحتى على إنشاء علاقات مع زملاء الدراسة، وبذلك ينعزل ويبقى منطويا ولا يستطيع الاتصال بزملائه فكل هذا قد يجعل المراهق يقيم نفسه وإمكانياته بطريقة سلبية، مما يضعف الثقة بنفسه وهو ما يقلل من قدراته في استيعاب المواد الدراسية، وهو ما يدل على أن الخجل يعيق الطالب في تفاعله داخل الصف ومشواره الدراسي، ويقصد بالتفاعل هنا بين الطالب والأستاذ وبين الطلبة فيما بينهم وخاصة طلبة الثالثة ثانوي الشعبة الأدبية على وجه التحديد الذين هم في حاجة إلي المهارات التوكيدية وخاصة في مادتي الفلسفة والأدب العربي بحكم هاتين المادتين تحتجان إلى المناقشة والتحليل وتعدد الآراء، بالإضافة إلي الاحتياجات التربوية للطلاب في الاستفسار عن أي غموض في كل المواد التي يدرسها لإيجاد الحلول، وأحل الإشكاليات التربوية المطروحة أمامه. (طريف شوقي، 1998، ص 38)

وتؤكد دراسة مرسى (1994) التي أجراها على الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية وكان عددهم (398) طالب وطالبة، حيث توصل إلى أن أهم المشكلات الدراسية والعلمية التي يواجهونها هو الخجل وصعوبة التعبير عن آرائهم وأفكارهم واحتياجاتهم والارتباك عند الحديث مع زملائهم أو أمام الأساتذة وبالتالي تعطل تحصيلهم المعرفي واكتساب المعلومات في كل وحدة دراسية. (طريف شوقي، 1998، ص 196)

ولمعالجة هذه الظاهرة نجد عدد من الباحثين حاولوا السعي إلى إيجاد أدوات تساعد على خفض هذه المشكلة و من بينهم إبراهيم عبد الستار الذي قام بوضع برنامج تدريبي على المهارات التوكيدية بغية التخفيف من هذه المشكلات، لأن للبرامج التدريبية دورا كبيرا في علاجها ومن أجل التغلب على هذه الصعوبات لابد من استخدام برامج تدريبية

لتوكيد الذات التي تحمل العديد من المهارات التوكيدية الاجتماعية التي تستخدم بشكل موسع لتساعد هؤلاء الطلاب على تحسين نوعية التفاعل مع تلك الأطراف على نحو يبسر عليه بدء الحديث مع الأستاذ وطلب تفسير وتقديم تعليق، وفيما يتعلق بعلاقته مع زملائه في الفصل فإن التوكيد واكتساب المهارات التوكيدية يشجعه على مواجهة زملائه وطلب المساعدة في أي حاجة من حاجاته التربوية. (طريف شوقي، 1998، ص 217)

ولما كان الخجل أحد المعوقات النفسية التي يمكنها أن تؤثر على حياة المراهق المتمدرس وتحصيله الدراسي جاءت هذه الدراسة لتبحث في فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات التوكيدية في التخفيف من مشكلة الخجل، و بناء على ما سبق ذكره نطرح التساؤلات التالية:

1- هل للبرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية فاعلية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة؟

2- هل يوجد اختلاف في متوسطي درجات الخجل بين القياس التتبعي والقياس البعدي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ؟

3- هل يوجد اختلاف في درجات الخجل بين الذكور و الإناث لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية الأولى:

- للبرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية فاعلية في التخفيف من مشكلة الخجل أي بمعنى يوجد اختلاف في متوسطي درجات الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة .

2-2- الفرضية الثانية:

- لا يوجد اختلاف في متوسطي درجات الخجل بين القياس التتبعي والقياس البعدي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة.

2-3- الفرضية الثالثة:

- لا يوجد اختلاف في درجات الخجل بين الذكور والإناث لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة.

3- أهمية الدراسة:

إن الدراسة الحالية تبحث في فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات التوكيدية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، فإن أهمية الدراسة تظهر في الجوانب التالية :

* تناولها لإحدى الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس وهو الخجل الذي يعتبر مشكلة من مشاكل المراهقة التي تعيق تفاعلهم داخل الصف الدراسي وذلك من خلال دراسة هذه المشكلة و محاولة الحد منها.

* إضافتها الجديد من الدراسات إلى التراث السيكولوجي في المرحلة الثانوية في مجال الخجل.

* تفيد الدراسة في إبراز دور البرامج التدريبية في التخفيف من مشكلة الخجل .

* التعامل مع عينة من المجتمع الجزائري، وإثراء المكاتب الجزائرية بموضوع هذه الدراسة وهي إضافة علمية في هذا المجال.

4- أهداف الدراسة:

إن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على :

- فاعلية البرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى الطالب المراهق المتمدرس في الثانوية.

- معرفة الفروق بين درجات الخجل للقياس التتبعي والقياس البعدي.

- معرفة ما إذا كان هناك فرق بين الذكور والإناث فيما يخص الخجل.

5- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة :

5-1-الفاعلية:

ويعرفها بدوي أحمد زكي (1982): "بأنها القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً". (بدوي أحمد زكي، 1982، ص 101)
أما إجرائياً: يقصد بها التغيير المرجو والذي يؤثر في سلوكيات الفرد الذي يخضع إلى التدريب على برنامج قائم على المهارات التوكيدية.

5-2- مفهوم البرنامج التدريبي:

يعرفه حسن شحاتة وزينب النجار (2003): " على أنه نوع من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما".

(حسن شحاتة وزينب النجار، 2003، ص 77)

أما إجرائياً: فالبرنامج التدريبي هو عبارة عن خطوات وإجراءات مخططة ومحددة عبر خمس حصص تدريبية تتضمن أهدافاً ووسائل وتنفيذ وأساليب تقويم تتعلق بأداء المهارات التوكيدية بهدف إكساب وتنمية هذه المهارات لعينة البحث.

5-3- المهارات التوكيدية :

يعرفها طريف شوقي: " مهارات سلوكية، لفظية وغير لفظية، نوعية موقفية متعلم ذات فعالية نسبية تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الايجابية والسلبية بصورة ملائمة".

(شوقي طريف، 1988، ص 59)

أما إجرائياً: فهي مجموعة من المهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية يقوم بها الطلبة تسمح لهم بالتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وآرائهم، وهي عبارة عن سلوكيات مكتسبة قابلة للتعلم بطريقة نظامية عبر البرامج التدريبية.

5-4- مفهوم مشكلة الخجل:

تتعدد التعاريف الخاصة بالخجل ، وعليه فإننا سوف نأخذ بالتعريف الآتي :

وهو تعريف الدريني: "على أنه ميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة". (حسين عبد العزيز الدريني ، 1981 ، ص 06)

أما إجرائيا: فالخجل هو نوع من الاضطراب النفسي الذي يعاني منه المراهقين عينة البحث بحيث يعيق تفاعلهم الاجتماعي الصفي في المجال الدراسي ويمكن تقدير درجة الخجل باستعمال مقياس الخجل لعبد العزيز الدريني.

5-5- طلبة السنة الثالثة ثانوي:

هم طلبة السنة الثالثة ثانوي المتمدرسين في شعبة آداب وفلسفة وهي مجموعة عينة البحث التي تعاني من مشكلة الخجل والذين سنطبق عليهم البرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية.

الفصل الأول : الخجل والمراهق

تمهيد

- 1 - تعريف الخجل .
 - 2- تمييز مفهوم الخجل .
 - 3- النظريات المفسرة للخجل .
 - 4- مكونات الخجل .
 - 5 - أنواع الخجل وتصنيفاته .
 - 6 - أعراض الخجل .
 - 7 - آثار الخجل على الفرد .
 - 8 - أسباب الخجل عند المراهق .
 - 9 - تشخيص الخجل عند المراهق .
 - 10 - الأساليب الوقائية من الخجل عند المراهق .
 - 11 - الأساليب والطرق العلاجية للخجل بالنسبة للمراهق .
- خلاصة الفصل .

تمهيد:

يتعرض الشخص في حياته اليومية للعديد من المواقف، يصعب عليه التصرف بصفة عادية وفي هذه الحالة قد يصاب بأزمة نفسية ترافقه في كل مناسبة وفي أغلب الأحيان تجعله في حالة اضطراب دائم وهذا ما يشار إليه بالخجل.

إن الخجل كلمة متداولة في مجتمعنا، حيث أنه كثير ما نسمع أشخاص يتكلمون عن خجل الآخرين أو عن أنفسهم في بعض المواقف، وشدة حرجهم، وكيفية تصرفهم، الذي يكون في معظم الأحيان الهروب من الموقف، كل هذا يدل على انتشار هذه الظاهرة التي يحترق العقل في تحديد طبيعتها، وذلك لتداخلها أو تشابهها ببعض الظواهر الأخرى كالحياء مثلا.

والخجل ظاهرة أكثر تركيبا وتعقيدا فهناك من الأشخاص من يعتقدون أنه انفعال سطحي عابر، يتفاوت في عمقه و شدته، ويختلف من فرد لآخر، ومن عمر لآخر، ومن موقف لآخر، وهو مشكلة تعددت أشكالها، وأعراضها وتعدد أسبابها، كما أنها تعود بمشاكل جد عويصة في حياة الخجول.

ولما كان البحث الحالي يهتم بكل ما يخص هذا المتغير أي الخجل، سنحاول في هذا الفصل مناقشة كل العناصر المتعلقة به بشيء من التفصيل.

1- تعريف الخجل:

1-1- التعريف اللغوي:

كلمة الخجل في اللغة: تعني خجل خجلا، وخجل الشخص من شيء بمعنى استحي ودهش وبقي ساكن لا يتحرك. (مایسة أحمد النیال وآخرون، 1999، ص3)

1-2- التعريف الاصطلاحي:

تباينت وتعددت وجهات النظر الخاصة بتعريف الخجل نظرا لطبيعته المركبة وفي ما يلي نتطرق إلى بعض هذه التعاريف:

- حسب قاموس علم النفس: "الخجل كلمة ترمي إلى لمحة من لمحات الطبع وهو عجز الفرد على القيام بأي سلوك شفوي أو مهني أو جنسي".

(roland doran & francoise paret,1991,p686)

- **حسب مصطفى غالب:** يعرفه "على أنه مرض نفسي اجتماعي، يسيطر على المشاعر والأحاسيس لدى الفرد منذ الطفولة ويبعثر طاقاته الفكرية ويشتت إمكاناته الإبداعية وقدراته العقلية، ويشل قدرته في السيطرة على سلوكياته وتصرفاته تجاه نفسه، واتجاه المجتمع الذي يعيش فيه". (مصطفى غالب، 1999، ص10)
- يوضح مصطفى غالب أن الخجل يؤدي على المستوى النفسي الاجتماعي إلى عجز في القدرات المعرفية كالطاقات الفكرية والإبداعية، كذلك العجز في القدرات السلوكية كعدم القدرة السيطرة على سلوكياته وتصرفاته في نفسه و مع الآخرين.
- **كما يعرفه عبد العزيز الدريني:** "على أنه ميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة".
(مايسة أحمد النيال و مدحت عبد الحميد، 1999، ص10)
- وكذلك يوضح الدريني على أنه الانزواء والرغبة في تجنب المخالطة مع الآخرين في المناسبات الرسمية.
- **ويعرفه زكريا الشربيني:** "على أنه حالة الخجل الشديد يطلق عليها اضطراب التجنب فالفرد الخجول عادة يتفادى الآخرين، ويتم ترويعه بسهولة ولا يثق بالغي، ومتردد في الإقدام والالتزام...". (زكريا الشربيني، 1994، ص104)
- **وحسب وليام مكدوجل Mac dougell:**
"الخجل هو ظرف انفعالي يتسم بعدم الارتياح والحرج والكف أمام الآخرين"
(Griselle george & louisvera,1999,p03)
- ارتكز هذا التعريف على الأعراض التي تظهر عند الفرد الخجول أثناء تعرضه لموقف مخجل حيث اعتبر الخجل كحالة انفعالية أثناء تعرض الفرد لموقف انفعالي مما يسبب له عدة مشكلات وذلك بإحساس الفرد بالحرج وعدم الارتياح، وبالتالي كف سلوكياته ونشاطاته ومن خلال هذا التعريف فإن ظاهرة الخجل تظهر لدى الفرد فقط عند حضور الآخرين.
- **أما جزيل لويس Gizal_louis:** فيعرفه على أنه "حالة مرضية تحدث عندما يكون الآخر دائما موجود سواء كان واقعي أو خيالي، ونظرة الآخر له تمثل جزءا من تعاسة الخجول".
(مايسة أحمد النيال وآخرون، 1999، ص 3)

وحسب هذا التعريف فإن الخجل حالة مرضية تسبب للفرد عدم الراحة والعذاب أثناء تعرضه لموقف حقيقي أمام الآخرين، وتظهر أيضا عند تذكر الفرد لموقف مخجل.

- **فحسب البهي السيد:** فيعرفه على أنه "حالة انفعالية قد يصاحبها الخوف عندما يخشى الفرد الموقف الراهن المحيط به".

- **كما يعرفه فاخر عاقل:** على أنه "حالة من حالات العجز عن التكيف في المحيط الاجتماعي". (حنان بنت أسعد محمد خوخ، ص12)

و قد أجمع علماء النفس والاجتماع على أن الخجل مرض اجتماعي ونفسي، يسيطر على مشاعر وأحاسيس الفرد منذ الطفولة، فيؤدي إلى بعثرة طاقته الفكرية ويشتت إمكانياته الإبداعية، وقدراته العقلية والسيطرة على سلوكاته وتصرفاته تجاه نفسه واتجاه المجتمع الذي يعيش فيه.

ولقد حاول كلا الباحثين مایسة أحمد النیال ومدحت عبد الحمید أبو زید حصر الخجل في مجموعة من المفاهيم بأنه: انفعال، ميل، دافع، عرض أو استجابة والتي سنتطرق إليها بإيجاز:

- **الخجل انفعال:** توجد العديد من التعريفات التي صاغت الخجل على أنه انفعال أو حالة انفعالية أو ظرف انفعالي، فقد عرفه وليام مكوجل "بأنه ظرف انفعالي، يتسم بعدم الارتياح، والتحرج والكف في وجود الآخرين".

(مایسة أحمد النیال ومدحت عبد الحمید ابو زید، 1999، ص4)

- **الخجل ميل:** حيث عرفه عبد العزيز الدريني على أنه ميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة مناسبة.

- **الخجل دافع:** حيث يمكن أن يدفع الخجل صاحبه إلى الهروب، والانسحاب أو تقادي موقف اجتماعي مثير أو حتى في بعض الأحيان غير مثير، ذلك إذا ارتفعت درجة الخجل لتؤدي وظيفة دافع تجنب الأذى.

- **الخجل عرض:** يظهر الخجل كعرض من أعراض التجنب بما يشمله من وحدة، وعزلة وانزواء وانسحاب، كما يظهر الخجل كعرض من أعراض القلق الاجتماعي، بما يحويه

من خوف اجتماعي، كما يظهر كعرض من أعراض العصابية والانطواء والوسواس حيث يشعر مريض الوسواس بالخجل من التعبير عن أفكاره الوسواسية أو أفعال قهرية.

- **الخجل استجابة:** يمكن أن يكون الخجل بأي شكل من أشكال الثلاثة الآتية:

• **طوارئ:** بما تحويه من تغيرات فيزيولوجية استعداد لمواجهة تهديد ما أو خطر ما في موقف اجتماعي معين.

• **دفاع:** أي استجابة دفاع عن الذات ضد الخطر الذي يتهدها فالفرد يدافع عن نفسه بالخجل.

• **شبه صدمية:** لما تحدثه من تأثيرات وجدانية و فيزيولوجية تشبه الصدمة الخفية

(مايسة أحمد النيال ومدحت عبد الحميد أبوزيد، 1999، ص 11)

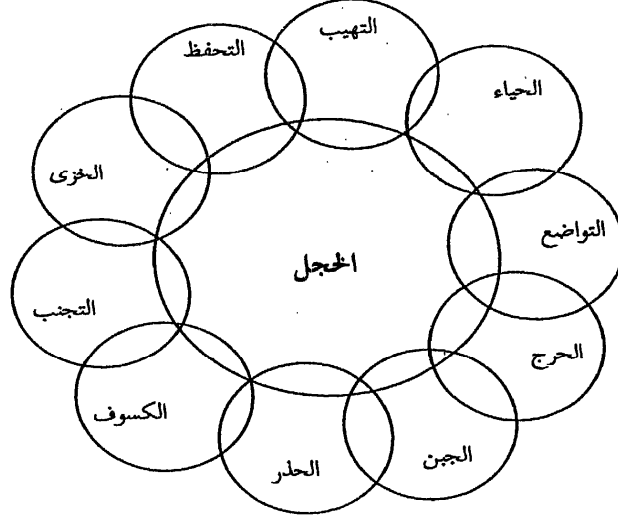
مما سبق ذكره أن هذين الباحثين اعتمدا في تعريفهما للخجل على المفاهيم الخمسة السابقة (انفعال، ميل، دافع، استجابة، عرض) حيث قاما بربط كل كلمة على حدى بالخجل، وإظهار العلاقة بينهما وكيف يمكن للخجل أن يأخذ معنى هذه الكلمة.

ومن خلال التعريفات السابقة توصلنا إلى أن: الخجل اضطراب التجنب ويذكر بعض المواقف التي يخافها الفرد الخجول فهو يخاف من حكم الآخرين عليه ويشعر بالنقص أمامهم فيفضل الابتعاد عن الناس، ولا يميل إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية، مفضلا التجنب أو الصمت أو الحديث المنخفض حينما ينظر إلى غيره أو يكون أمامه، ويصبح أكثر حساسية وعصبية نتيجة لذلك الشعور.

2-تمايز مفهوم الخجل:

للخجل مفاهيم عدة لصيقة به وقريبة منه ومتداخلة معه وشبيهه به، ونوجز بعضها

فيما يوضحه الشكل التالي المقترح:



الشكل رقم(01): تمايز مفهوم الخجل عن المفاهيم اللصيقة به.

ومن هذه المفاهيم ندرج:

- **التهيب:** ويعني الميل لمعاناة القلق في المواقف الجديدة والتردد عند الاجتماع بأناس جدد أو التواجد في مواقف جديدة. (عبد المنعم حنفي، 1987، ص412)

والحقيقة أن الفرق بين المصطلحين فرق في مستوى الخوف المصاحب لكل منهما، إذ أن كليهما يشير إلى القلق الاجتماعي.

- **الحياء:** وهو يعبر عن الاتجاهات العقلية والجسمية التي يمر بها الطفل أو المراهق بتلقائية في وجود الغرباء. (Baldwin, 1986, p102)

ويبدو أن الحياء جزء من الخجل إذ أنه يتضمن بعض الإيماءات التي هي تعبير عن الحياء.

- **التواضع:** ورد في الأطر النظرية ما يشير إلى أن التواضع شكل من أشكال الخجل، إذ أنه ينتج عن فرط الشعور بالذات وإدراكها. (Baldwin,1987,p93)

- **الحرج:** والحرج حالة انفعالية مستمرة أو مؤقتة نسبياً، تنتج عن تناقص ما يظهر به الفرد في موقف اجتماعي معين عن صورته الواقعية أو الحقيقية، ويستدل عليه من

تعبيرات الوجه، فهو أشد درجة منه، فالحرج دائما ينجم عن إحباط انفعالي ولوم ناتج عن تمنى الظهور بمظهر معين ثم إعاقة ذلك والظهور بمظهر مختلف في موقف ما، والحرج دائما يعبر عن وجدان سالب لموقف تفاعل اجتماعي أتى بنتيجة سلبية، أما الخجل فيمكن أن يحدث نتيجة مديح أو ثناء، أي شيء موجب وليس في كل الأحوال سالب.

- **التحفظ:** يتشابه المتحفظ مع الخجول في أن كلا منهما يحاول الاحتياط من المواقف التي تحمل في طياتها قلقا اجتماعيا يثير، ويهدد وهكذا، وإن كان الفرق بينهما يكمن في أن التحفظ يتكون من مكونات معرفية، وعقلانية، فضلا عن احتوائه على مكونات وجدانية أيضا ولكن ليس بالقدر ذاته في الخجل، علاوة على أن التحفظ سلوك قمعي أكثر في حين أن الخجل سلوك تلقائي أكثر.

- **الجبن:** يرغم تشابه بعض الاستجابات بين الجبن والخجل إلا أن الفرق بينهما استجابة الخجل هي التماشي أما استجابة الجيش فهي الهروب.

- **الكسوف:** وهو تعبير مستعار من علم الفلك ينطبق على اختفاء بعض أو كل من الشمس والقمر، وبعض مظاهر أو أشكال الخجل وهو الكسوف واستجابة الكسوف تظهر أكثر لدى الإناث في الحالات الإيجابية مثل: الغزل والمداعبة، والمديح، والكسوف المؤقت مقارنة بالخجل فضلا عن الخجل محتوى على متغيرات أخرى غير الكسوف في موقف واحد يعنيه.

- **الحذر:** يتشابه المفهوم في أخذ الاحتياطات اللازمة لتحاشي المواقف ذات الطبيعة المثيرة للقلق الاجتماعي، ولكن ليس كل حذر ناجم عن خجل لوجود عشرات من المواقف التي يتحلى بها الفرد بالحذر دون أن يكون للخجل دخلا فيها.

- **التجنب:** قد يدفع الخجل إلى التجنب، ولكن لا يدفع التجنب إلى الخجل، والخجول قد يلجأ إلى التجنب والانزواء، والوحدة، والعزلة، والتحاشي خشية التفاعل مع الآخرين والتجنب أحد ميكانيزمات الخجل في بعض المواقف وليس كلها، ويمكن أن يكون التجنب من مؤشرات أو ميكانيزمات حالات انفعالية أو سمات شخصية أخرى غير الخجل إطلاقا.

كذلك الحال فيما يتعلق بالخوف أو الرهاب أو الفوبيا من الآخرين والناس، والفرق بينه وبين الخجل كبير لأن الأول يحتوي على هلع وفزع ورعب أما الخجل ليس في مكوناته أياً من هذا، وهذا ما أثبتته دراسة "زيلر" و "رورر" (1985) zillet et rorer .

(zillet et rorer,1985,p66)

والتي أسفرت عن وجود اختلاف ما بين الخجل ورهاب الناس.

(مايسة أحمد النبال ومدحت عبد الحميد أبو زيد، 1999، ص12)

ومن خلال هذا الطرح نستنتج أن مصطلح الخجل له مفاهيم لصيقة به تشبهه فلها صفات الهروب والتجنب والانزواء، وفرط الشعور بالذات، إحباط انفعالي وكل هذه الصفات هي صفات الخجل.

وبعدما تطرقنا إلى المفاهيم اللصيقة بالخجل والتي تميزه عن المفاهيم الأخرى نتناول النظريات المفسرة للخجل.

3-النظريات المفسرة للخجل:

يعتبر الخجل من الظواهر السلبية أو غير المرغوبة والشائعة في مراحل العمر المختلفة وخاصة في مرحلة المراهقة، بسبب ما يمارسه الوالدان من سلوك في تنشئة المراهق أو من خلال خبرة المراهق القليلة في الحياة وكيفية التعامل مع المواقف الاجتماعية. وبالرغم من وجود العديد من وجهات النظر، والعديد من الاتجاهات المفسرة لظاهرة الخجل وأسبابه وتطوره... الخ ، إلا أننا سنتحدث عن أهم هذه الاتجاهات:

3-1- الاتجاه التحليلي: نظرية التحليل النفسي يمثلها (سيغموند فرويد) Sigmund Freud

وتنص على أن الاضطرابات النفسية ناتجة من تعارض الواقع بين الهو، الأنا والأنا الأعلى وهي المظاهر الأساسية للشخصية.

إذ يمثل الهو الجانب الغرائزي من الطبيعة الإنسانية، ويمثل الأنا إدراك الواقع وتعلم ما يمكننا فعله، والأنا الأعلى هو الضمير الصارم وحارس الأخلاق والمبادئ والمحرمات الاجتماعية، ويتمثل دور الأنا في إبقاء الاتزان بين رغبات الهو وقوانين الأنا الأعلى وذلك

عندما يكون الأنا في حالة جيدة، بمعنى أن تشبع حاجيات الهو دون حصول مخالفات للقواعد الأخلاقية أو القوانين الاجتماعية للأنا الأعلى.

وهذا عندما يكون الأنا بحالة جيدة، لكن قد تكون الدوافع الغريزية للهو مصرة للحصول على إشباع مباشر، لكن هذا الحصول ليسمح به الأنا الأعلى وما يحدثه من قلق واضطراب يفعل ما يريد فيشد بذلك الصراع بين الرغبة والإحباط.

والخجل عرض ورد فعل للرغبات البدائية غير المشبعة للهو، والقلق المفرط الذي يظهره الأنا تجاه نفسه، وبصورة أخرى يفسر الاتجاه التحليلي الخجل في ضوء انشغال الأنا بذاته ليأخذ شكل النرجسية فضلا عن أن الشخص الخجول يتميز بالعدائية والعدوان.

(مايسة أحمد النيال ومدحت عبد الحميد أبو زيد، 1999، ص26)

بالإضافة إلى نظرية التحليل النفسي هناك تحليل آخر يفسر الخجل وهو يمثل اتجاه التعليم الاجتماعي.

3-2- اتجاه التعليم الاجتماعي: ويعزو منحنى نموذج التعليم الاجتماعي الخجل إلى القلق الاجتماعي والذي بدوره يثير أنماطا متباينة في السلوك الانسحابي، وعلى الرغم أن النتيجة الطبيعية للانسحاب والتفادي تتمثل في خفض معدلات القلق ومن ثم الخجل إلا أنه يمنح فرصة تعلم المهارات الاجتماعية الملائمة.

ولا تتوقف سلبيات الخجل الناجم عن القلق الاجتماعي عند هذا الحد فحسب، ولكنها تمتد لتكون عواقب أخرى معرفية تظهر في شكل توقع الفشل في الموقف الاجتماعي وحساسية مفرطة للتقويم السلبي من قبل الآخرين وميل مزمن لتقويم الذات تقويما سلبيا.

يرى هذا الاتجاه أن القلق الاجتماعي والخجل مرتبطان ارتباطا طرديا ولها نفس المكونات ومقاييس الخجل والقلق الاجتماعي تقيس نفس الأبعاد، وبدورهما لهما نفس السلوكات الانسحابية من المواقف الاجتماعية. (Pilkonis & Zimbardo, 1979, P136)

وحسب هذا الاتجاه أن الخجل يظهر من خلال ردة فعل خوافية اتجاه الحوادث الاجتماعية وينتج هذا التعلم من تجارب الفرد السلبية مع أشخاص آخرين من مواقف أو برؤية حادث مروع لأحد الأفراد، ويحدث الخجل إما من غياب تعلم الخبرات الاجتماعية المناسبة كما قد ينتج هذا التعلم من خوف الفرد وقلقه المستمر من إساءة التصرف في المواقف الاجتماعية

أو من تعلم الفرد لتحقير ذاته الذي يرتبط بشعوره بالنقص كأنه يقتنع بأنه خجل أو أنه لا يقدر علي فعل شيء أو أنه يحتاج مساعدة من والديه أو من الآخرين بالإضافة إلى الاتجاهين السابقين، التحليلي والتعلم الاجتماعي هناك اتجاه ثالث وهو الاتجاه البيئي والأسري.

3-3 الاتجاه البيئي والأسري: يرجع البعض الخجل إلى عوامل بيئية أسرية تتمثل فيما يمارسه الوالدان من أساليب معاملة كالحماية الزائدة، التي قد ينتج عنها اعتماد المراهق الكلي على الوالدين أما من جهل الوالدين أو إلى شعورهما بالذنب لقلّة ميلهما للمراهقين فضلا عن أن النقد المستمر الموجه نحو المراهق قد يؤدي إلى نشأة أسلوب التردد وتنمية المخاوف لديه إلى جانب أن التهديد الدائم بالعقاب من شأنه أن يجعل مشاعر الجبن والخوف يتفاقم عند المراهق ويؤيد زيلر و رورر (1985) أن الخجل يثير ويثار عن طريق إدراك البيئة و الأسرة. (Schaifer & Milman,1981,P132)

يرجع أصحاب هذا الاتجاه بأن الخجل عوامله بيئية وتربوية، وهذه العوامل تتجسد في الحماية الزائدة والمفرطة للمراهق وبالتالي يصبح المراهق معتمدا على الآخرين و بالأخص على الوالدين والدلال في التربية ناتج إما على عدم وعي الوالدين أو إلى شعورهما بالذنب لعدم ميلهما لتربية الطفل هذا من جهة ومن جهة أخرى أن المراهق في سلوكاته وأساليبه تؤدي به إلى تنمية المخاوف لديه ومن ناحية أخرى فان التهديد الدائم بالعقاب من دوره أن يجعل مشاعر الجبن والخوف تزداد لدى الطفل.

بالإضافة للنظريات السابقة التي تفسر الخجل نجد الاتجاه الوراثي من ضمن النظريات المفسرة لهذه الظاهرة.

3-4 الاتجاه الوراثي: ويعزى الخجل إلى شق وراثي تكويني، فيميل بعض الأطفال لتعرض إلى الضوضاء والرغبة في الانطلاق في حين يميل بعضهم الآخر إلى السكون والانفراد، وقد يستمر هذا النمط ملازما لسلوك الطفل طوال حياته وفي مراحل العمر التالية ولذا فمعاملة الطفل الخجول وراثيا تجعله معرض لطرق الممارسات الوالدية السالبة قد يجعله معرضا للمعاناة من الخجل المزمن. (Schaifer & Milman,1981,P134)

بأن هناك مراهقين يتسمون بالخجل من الناحية الوراثية 1987 وهذا ما أكدته الدراسة "أشر" وقد ظهر ذلك بوضوح من خلال استجاباتهم الفزيولوجية نحو مثيرات البيئة. ولقد أسفرت عن ارتباط الخجل ارتباطا جوهريا وموجبا (Dainilz et Bloumin) 1985 دراسة داينلز وبلومين (من الأمهات وأطفالهم. 152 لدى المراهقين بخجل الأمهات وذلك لدى عينة قوامها) (27 ، ص 1999) مايسة أحمد النيال ومدحت عبد الحميد أبو زيد ،

يرى هذا الاتجاه أن ظاهرة الخجل لهذا الجزء وراثي تكويني أي أن المراهق منذ الصغر نجده يميل إلى السكون والهدوء والانزواء، وعدم مشاركة الآخرين في المواقف المختلفة ويصبح هذا الخجل محل اهتمام من طرف الوالدين-طوال حياته- وبذلك تزيد لديه معاناة الخجل وتتفاقم تدريجيا حتى تصل إلي حدة الخجل أو الخجل المزمن بدليل الدراسات التي أجريت في ذلك إذ يقول المثل "هذا الشبل من ذاك الأسد".

وما نستخلصه من النظريات السابقة أن الخجل له عدة تفسيرات، تفسير تحليلي يقول أن الخجل عرض ورد فعل للرغبات الأولية غير مشبعة للهو، وتفسير سلوكي يقول أن الخجل نتيجة تعلم وتكرار مواقف سلبية تؤدي بها إلي الخوف والانعزال والانطواء و بالتالي إلي الخجل، وتفسير اسري بيئي يقول أن الخجل نتيجة الحماية الزائدة من الوالدين إما لقلّة وعي الوالدين أو شعورهما بعدم الميل لتربية الأطفال، أما التفسير الأخير وهو التفسير الوراثي التكويني يقول أن الخجل راجع لعوامله، وفي الأخير نقول أن الخجل لا يحدث نتيجة لمسببات نفسية فقط ولا أسرية بيئية فقط ولا سلوكية (تعلم اجتماعي) فقط ولا وراثية بل يحدث نتيجة عوامل نفسية وأسرية وسلوكية ووراثية معا أي تندمج هذه المسببات كلها لظهور ظاهرة الخجل.

4- مكونات الخجل:

يوجد عدة مكونات للخجل تعرض لها الباحثون فمنها الفزيولوجية، المعرفية، السلوكية والوجدانية ولما كانت لهذه المكونات أهمية بالنسبة للموضوع سنتعرض لها بنوع من التفصيل كما يلي:

- وجود مكون فيزيولوجي للخجل يتمثل: بالوميض الداخلي ويتضح في زيادة إفراز الأدرينالين واحمرار الوجه، وإفراز العرق وزيادة النبض، وجفاف الحلق وبرودة اليدين... الخ كذلك يظهر المكون الفيزيولوجي للخجل من خلال تنبيه الأحاسيس النفسية التي تدفع الفرد إلى استجابة التقادي والانسحاب بعيدا عن مصدر التنبيه.

(جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاي، 1994، ص15)

هذا الاتجاه يقول أن الخجل مكونه فيزيولوجي إذ عن طريق الوميض الداخلي يتجسد في زيادة إفراز الأدرينالين واحمرار الوجه وإفراز العرق وزيادة النبض وجفاف الحلق وبرودة اليدين أي أن الخجل في نظر هذا الاتجاه عضوي تكويني، لكن ليس دائما فأحيانا نجد الخجل ناتج عن زيادة الانتباه للذات أو زيادة الوعي بها، ومنه نقول أن الجانب الفيزيولوجي ليس مكونا كاملا لحدوث الخجل إذ نجد مكونات أخرى كالمكون المعرفي.

- وجود مكون معرفي للخجل يتمثل: في زيادة الانتباه للذات وزيادة الوعي بها وعدم التوقع... الخ ولقد أشار إيزنك إلى هذا المكون المعرفي في تعريفه للخجل بأنه نقص السلوك الظاهر الصريح، فضلا عن انتباه مفرط للذات ووعي زائد للذات وصعوبات في الأداء فضلا عن ضعف السلوك التوكيدي، والتفكير في أشياء غير سارة في المواقف الاجتماعية وأفكار سلبية نحو الذات أما عن تأثير عامل التوقع-عدم التوقع فلقد ثبت أن الخجل يزداد بعد التوقع. كذلك أكد كل من جونز وبريجز وسميث على تأكيد المكون المعرفي في الخجل وأشاروا إليه فيما يتعلق بالانتباه العصبي المفرط للذات في المواقف الاجتماعية والرؤية المفرطة للذات أثناء تلك المواقف.

(مايسة أحمد النيال و مدحت عبد الحميد، 1999، ص15)

هذا الاتجاه يقول أن الخجل مكونه معرفي وليس فيزيولوجي كالاتجاه السابق وذلك أن الخجل يتمثل في زيادة للانتباه للذات وزيادة الوعي بها أي أن الفرد الخجول نسميه بهذا الاسم عندما يكون لديه زيادة في الانتباه للذات أو زيادة الوعي.

وقد أشار إيزنك وأن تعريف الخجل يتضمن نقص السلوك الظاهر الصريح وصعوبات في الأداء، هذا الاتجاه يؤكد على أن الخجل مكون معرفي لكن نجد أفراد لديهم زيادة

الانتباه للذات وزيادة الوعي بها لكن ليسوا بخجولين، كذلك ليس كل من لديه نقص السلوك الظاهر الصريح أو صعوبات الأداء نقول عليه خجول فالكثير من الأفراد نجد أن ثيابهم رثة أو هندامهم غير مقبول لكنهم ليسوا بخجولين أو ليس كل من لديهم صعوبات في الكلام كاللجاجة والحبسة الكلامية يعانون الخجل. ومن هذا الطرح نرى أن المكون المعرفي ليس بالضرورة مكون جازم في تكوين الخجل أي يوجد مكون يدخل في حدوثه كالمكون السلوكي.

- **وجود مكون سلوكي للخجل يتمثل:** في حدوث حالة من عدم الارتياح والارتباك والحيرة والتردد والتذبذب والصمت... الخ، كذلك نقص السلوك الظاهر يركز على الكفاءة الاجتماعية للأشخاص الخجولين ويتصفوا بنقص في الاستجابات السوية.

(حنان بنت أسعد خوخ، 2002، ص 14)

هذا الاتجاه يقول أن الخجل ذا مكون سلوكي، ويكون في حالة حدوث عدم ارتياح والارتباك والحيرة والتذبذب والتردد والصمت، هذه الظواهر لا تكفي لحدوث الخجل صحيح أنها تؤثر في حدوثه لكنها ليست جازمة، إذ نجد أفراد يرتبكون في الحديث أو متذبذبين في سلوكياتهم وخطواتهم ولا يمتلكهم الخجل.

وما نستنتجه من هذا الطرح أن الخجل يتأثر بالمكون السلوكي لكن ليس بالضرورة المؤثر الوحيد عليه، إذ نجد مكونات أخرى كالمكون الوجداني.

- **المكون الوجداني المتمثل:** في الحساسية، وضعف الثقة بالنفس، واضطراب المحافظة على الذات. (حنان بنت أسعد خوخ، 2002، ص 14)

هذا الاتجاه يقول أن الخجل يحدث وجدانياً أي عن طريق الحساسية الزائدة أو ضعف الثقة بالنفس واضطراب المحافظة على الذات وكنتيجة لهذه الاضطرابات يحدث الخجل والفرد الذي لديه هذه الصفات يسمى خجول، لكن في الواقع ليس كل من هو حساس أولديه اضطراب المحافظة على الذات أو ضعيف الثقة بنفسه نقول عليه خجول إذ نجد أناساً ضعاف الثقة بالنفس ليسوا خجولين، بالعكس نجدهم سلطويين ويثبتون شخصيتهم بالقوة وبالسيطرة.

ونستنتج من الطرح كله أن مكونات الخجل تتفاعل كلها لتحدث صفة الخجل، فالخجول نجده يحمر وجهه ويزيد وعيه بذاته كذلك نجده يرتبك في حديثه وتصرفاته متذبذبة وغير مستقرة وضعيف الثقة بنفسه أو حساس جدا، بمعنى أنها كلها مشتركة في حدوث الخجل عند الفرد، وبعدها تناولنا مكونات الخجل نتطرق إلى أنواعه وتصنيفاته.

5- أنواع الخجل وتصنيفاته:

تعددت أنواع الخجل وتتنوعت فقد صنفت من قبل الباحثين على أساس شدتها أو على أساس اجتماعي أو على أساس الظروف التي يحدث فيها ومن الباحثين الذين قسموا الخجل على أساس الشدة نجد الباحث زيمباردو Zimbradou قد قسمه إلى نوعين هما الخجل العام والخجل الخاص نوضحه فيما يلي:

- **الخجل العام:** فالأفراد الذين يتميزون بالخجل العام يتصفون بعيوب في أداء المهارات كالحرص والفشل في بعض الأحيان أثناء الاستجابة في موقف اجتماعي، ويبرز الخجل العام بوضوح أثناء الجلسات الرسمية والجماعية وفي الأماكن العامة.

- **الخجل الخاص:** هذا النوع من الخجل ينصب اهتمامهم حول أحداث ذاتية كالانعصاب الذاتي أو التنبه الفيزيولوجي، كمكون من مكونات الموقف وفي الغالب يتعلق هذا النوع من الخجل بالعلاقات الشخصية الحميمة. (مايسة أحمد النيال ومدحت أبو زيد، 1999، ص 17) هذا الخجل مقاس على أساس الشدة، أما الأساس الاجتماعي فقد صنف ايزنك الخجل أحدهما عصابي والأخر انطوائي.

- **الخجل العصابي:** يتميز بعدم القدرة على العمل حتى إذا كان يرغب في ذلك أو تحتاج إليه الجماعة والمصاب به يشعر بالقلق الناتج عن الدونية والحساسية للذات عموما، وأثناء وجوده مع الرؤساء خصوصا، ويتميز كذلك الشعور بالوحدة النفسية التي تؤدي إلى الصراع بين رغبته في مصاحبته للآخرين وخوفه من هذه المصاحبة.

- **الخجل الانطوائي:** يغلب عليه الميل للعزلة وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية والعمل بكفاءة إلا إذا اضطر لذلك. (محمد الطيب الطاهر، 1994، ص 174)

وأخيرا قسم الخجل على أساس الظروف، فقد قسمه زكريا الشربيني إلى ستة أنواع وهي

كما يلي:

- **خجل مخالطة الآخرين:** هذا النوع من الخجل يأخذ شكل النفور من الزملاء والأقارب والامتناع عن الدخول في محاولات الحديث، وتعتمد الابتعاد عن أماكن وجودهم.
- **خجل الحديث:** يلتزم الخجول الصمت وعدم الحديث مع غيره وتقتصر إجابته على القبول أو الرفض أو إعلان عدم المعرفة للأمور التي يسأل فيها، ولا ينظر في الغالب إلى من يحدثه ويصبح كأنه منشغل عندما يوجه له الكلام ويحسن تنسيق ما يقوله أو ربطه، وقد يتلعثم بالرغم من علمه بما يقول ولا يستطيع الرد.
- **خجل الاجتماعات:** يكتفي المراهق بالحديث مع أفراد الأسرة وبعض الزملاء سواء كان في الحضانة أو في المدرسة والابتعاد عن المشاركة في الاجتماعات أو الرحلات أو الأنشطة الرياضية أو الثقافية. (حسن مصطفى عبد المعطي 2000، ص326)
- **خجل المظهر:** توجد بعض المواقف التي يظهر فيها الخجل لدى بعض الأفراد كأن يخجل عندما يرتدي ثوبا جديدا أو الأكل في المطاعم مثلا.
- **خجل التفاعل مع الكبار:** في هذا النوع يخجل التلميذ حينما يكون حوار بينه وبين المدرس، أو عندما يستقبل أصدقاء والديه، أو عند إبلاغ بعض الأمور للكبار وبناء على طلب من الوالدين.
- **خجل حضور المناسبات:** الخجل هنا هو من حضور الأفراح وأعياد الميلاد أو حفلات النجاح، وتفضيل العزلة والابتعاد عن مواقع هذه المناسبات وعدم الانخراط فيها خير مبادرة له. (زكريا الشرييني، 1994، ص106)
- بالإضافة إلي هذا التقسيم) على أساس الشدة، على الأساس الاجتماعي وعلى أساس الظروف)، فقد قسمت النيال الخجل إلى عدة أنواع نذكر منها فيما يلي:
- **الخجل الاجتماعي الانطوائي:** ويتميز الفرد بالعزلة مع القدرة على العمل بكفاءة مع الجماعة.
- **الخجل الاجتماعي العصابي:** هو قلق ناتج عن شعور بالوحدة النفسية مع وجود صراعات نفسية في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.
- **الخجل العام:** ويتميز بعيوب في أداء المهارات ويظهر في الجلسات الجماعية والأماكن العامة.

- **الخبجل الخاص:** ينصب حول أحداث ذاتية ويتعلق بالعلاقات الشخصية.
- **الخبجل المزمّن:** يقلق صاحبه ويخفض من مهاراته الاجتماعية ويزيد من انطوائه.
- **الخبجل الموقفي:** ويتعرض الفرد لمواقف اجتماعية معينة تقتضي الخبجل وتزول بزوال الموقف.

- **الخبجل المتوازن:** دون إفراط وبشكل مقبول اجتماعيا.
- **الخبجل الميزاجي:** ويرتبط بالمزاج وتقلباته.
- **خبجل من الآخرين (خبجل اجتماعي):** يشعر الفرد بالخبجل من الآخرين نتيجة تفاعله معهم.

- **خبجل حقيقي:** واقعي من مواقف مثيرة فعلا للخبجل لدى الأفراد.
 - **خبجل وهمي:** مبني على تصورات خاطئة من صاحبه.
 - **خبجل مصطنع:** من أجل تحقيق هدف ما.
 - **خبجل جنسي:** متعلق بالجنس والتناسل.
 - **خبجل معرفي:** متعلق بمعلومات تافهة أو خاطئة.
 - **خبجل عاطفي:** متعلق بالحب والعشق. (مايسة أحمد النيال ومدحت أبو زيد ، 1999، ص 17)
- يبقى الخبجل مشكلة نفسية معقدة يصعب تحديد تصنيفاتها و أنواعها وذلك راجع إلى تشابه الأعراض وتداخلها.

6- أعراض الخبجل:

تعددت أعراض الخبجل فمنهما، أعراض عضوية، أعراض عقلية، أعراض نفسية وأعراض اجتماعية، فعندما تحدث ظاهرة الخبجل عند الفرد فإنها تنعكس عليه إما عضويا (فيزيولوجيا) أو عقليا أو نفسيا أو معرفيا أو اجتماعيا وبذلك ينقسم الخبجل إلى أربعة أعراض وهي:

6-1- الأعراض العضوية:

- وهي علامات مميزة تظهر عند الخبجل أثناء وقوعه في موقف حرج وهي:
- اضطرابات إفرازية في الغدد (تعرق يمس خاصة الأطراف، نقص اللعاب وحركات البلع المفرطة).

- تمدد شرايين الأوعية الدموية المتطرفة ومنه يحدث احمرار الوجه (وهذا الذي يؤلم الخجول).

- انقباض شرياني للأوعية الدموية المتطرفة ومنه يحدث اصفرار الوجه.

- اضطراب شديد في بعض الأحيان يمس النطق والتنفس وتشنجات صدرية، تصلب في الحبال الصوتية ينتج عنه الكلام المنقطع الفاقد "لنفس الطويل" "التأتأة" تنفس متقطع تغيير في نبرات الصوت، يكون في بعض الأحيان غير مفهوم أو غير مسموع.

- تصلب عضلي يحدث ارتباك في الحركات الإرادية "الخروج غير الموفق"، السقوط، كسر الأشياء، عدم توازن الجسم.

- رعشة الأصابع.

- تقلص عضلات القلب "يتوقف القلب" والإحساس بنبضات غير نظامية.

- بعد مرور الظرف المفزع يأتي: الإنهاك، التصبب العرقي، الهم، التعاسة، الإحباط وبدوم ذلك مدة طويلة، بالإضافة إلى الأعراض العضوية نجد الأعراض المعرفية.

(Kaplan & Stein, 1984, P204)

6-2- الأعراض المعرفية (العقلية):

تتمثل الأعراض المعرفية فيما يلي:

- اضطراب في التفكير التسلسل المنطقي عند الخجول وذلك أثناء تواجده في الجماعة أو في المواقف الاجتماعية.

- التلعثم في الكلام وتقطعه أثناء الحوار نتيجة الإحراج والحيرة والاضطراب.

- فقدان الإدراك الحقيقي للأشياء والأصوات التي يراها أو يسمعها ويكون إدراكه محصورا في دائرة الخجل لمدة معينة.

- التشتت أثناء الحديث.

- البطء في المناقشة.

- الانشغال بأفكار نوعية تتعلق بالموقف.

- تداخل الأفكار أو ضياعها مؤقتا.

- ضعف قدرة الاستيعاب اللحظي.

- غياب الذهن الموقفي.
 - ضعف القدرة على أداء أي عمل ذهني أو جهد عقلي.
 - اضطراب التعبير عن الرأي.
 - بالإضافة إلى الأعراض المعرفية هناك أعراض أخرى كالأعراض النفسية.
- (السيد السمدوني، 1994، ص 60)

3-6 الأعراض النفسية:

- وتتمثل الأعراض النفسية عند الخجل فيما يلي:
- الهروب من المواقف المخجلة أو الانعزال والانطواء.
 - حيرة نفسية وأفكار غامضة مشوشة.
 - إطراق الرأس وغمض النظر أو النظر إلى الأرض.
 - الإحساس بالإغماء عند الخجل العنيف. إضافة إلى الأعراض النفسية هناك أعراض أخرى كالأعراض الانفعالية الوجدانية". (مايسة أحمد النيال ومدحت أبو زيد، 1999، ص 22)

4-6 الأعراض الانفعالية (الوجدانية):

- تتخصر الأعراض الوجدانية على سبيل المثال كما يلي:
- البكاء، انخفاض الصوت، التوتر، الخوف، التهيب، الضيق، الارتباك، التردد، الغضب الداخلي، ضعف الثقة بالنفس، كثرة الابتسام، الصمت النفسي، ضعف المواجهة، عدم الشعور بالراحة أو الاستقرار، ارتفاع الاستثارة و الشعور بالتهديد. (مايسة أحمد النيال ومدحت أبو زيد، 1999، ص 23)

كذلك من أعراض الخجل نجد الأعراض الاجتماعية.

5-6 الأعراض الاجتماعية:

- وتتمثل فيما يلي:
- التخاطب الإيمائي أو الاشاري.
 - التصرف بسلبية.
 - تجنب التخاطب بالعين.
 - تحاشي تكوين صدقات جديدة.
 - البقاء في خلفية المواقف الاجتماعية.

- الرغبة في الانسحاب والانعزال.

- تفضيل الوحدة.

- الرغبة في الهروب.

- ضعف القدرة على التفاعل أو التواصل.

- وضع الوجه في الأرض. (Kaplan & Stein , 1984, P204)

من خلال تناول أعراض الخجل نستنتج أنها متعددة ومتداخلة، فكل هذه الأعراض (العضوية، المعرفية، النفسية، الانفعالية و الاجتماعية) تعطي لنا إشارة واضحة وجود سمة الخجل عند الفرد الخجول.

7- آثار الخجل على الفرد:

يمكن أن تظهر آثار الخجل على عدة نواحي منها:

7-1- آثار الخجل من الناحية العائلية:

رغم مشاعر الخجول الحسنة نحو غيره، إلا أنه غير قادر على التعبير عنها وهذا ما يجعل العلاقات العائلية مقطوعة، خاصة إذا كان رب العائلة خجولا فإنه لا يستطيع التحكم وإدارة شؤون البيت، وبتردده في اتخاذ القرارات فينعكس ذلك على الأولاد الذين بدورهم لا يكونون له الاحترام والثقة، وخاصة المراهقين فهم يحتاجون إلى توجيه ورعاية، وإذا لم يجدوها في البيت فإنه سيبحث عنها في الخارج، ويمكن أن تكون هذه التوجيهات من مصدر لا ينوي لهذا المراهق الخير، وقد يحاول رب العائلة الخجول تدارك هذا النقص فسيستعمل العنف الذي لا يزيد إلا الأمور تعقيدا.

(Raymond Desaint. laurant,1986,P34)

7-2- آثار الخجل من الناحية الاجتماعية:

فإنه غالبا ما يكون النشاط الاجتماعي ناقصا في النوعية والكمية، فالخجول يحس أنه يوجد مراقب يتابعه بكرهية واحتقار، فالمعلم الذي يركز انتباهه على تلميذ ويتفحص عمله فإن هذا الأخير يتوقف عن الكتابة، أو يقع في أخطاء إملائية أو نحوية، ويمكن أن نلاحظ في هيئة هذا الخجول جمودا ونشاطا أقل من العادي، ولكن هذا لا يعني بأنه يكره العمل أو أنه يفتقر إلى طاقة عقلية أو جسمية، بل بالعكس وهذا ما يؤكد " آلن

Alain "حيث يرى أن للخجول في معظم الأحيان طموحا يبحث من خلاله على القوة،

فالخجولين ليسوا بكسلاء أو أغبياء. (Josef Lief ,1983 ,P 400)

7-3- آثار الخجل على الناحية العملية:

إن الخجول غير قادر على اتخاذ القرارات الحاسمة التي تفرضها عليه الظروف، فإن كان رئيس لمؤسسة، فإنه لا يعرف فرض آرائه وأفكاره على العاملين تحت رئاسته، فتصبح قراراته قابلة للجدال والنقاش، أما إذا كان الخجول عاملاً بسيطاً فإنه لا يلفت رئيسه إليه، كما لا يستطيع جلب المشتري لمحلته إذا كان بائعاً. إذن فالخجول ضحية سهلة المنال من طرف جميع الناس حتى الأغبياء. (Raymond Desaint Laurant, 1986, P 35)

7-4- آثار الخجل على ناحية الذات:

يعاني الخجول من مشاكل خاصة بينه وبين ذاته، فهو يعتقد بأنه غير محبوب، وأن لا قيمة له، وهذا ما يزيد من عذابه، والخجول يملك إرادة للتعبير عن ما يحس به، ولكن طبعه يمنعه من ذلك، فتتحول هذه المشاعر إلى حقد وغيره على الآخرين، وخاصة على الذين يشعر أمامهم بالخجل. (Raymond Desaintet Laurant, 1986, P 36)

يمكن القول أن الخجل يترك آثار على الفرد من الناحية العائلية والعملية والذاتية تؤدي به إلى ضعف في الشخصية وعدم تفاعله مع بيئته الإجتماعية.

8- أسباب الخجل عند المراهق:

تعددت أسباب الخجل عند المراهق فمنهما ما هو عضوي وما هو اجتماعي وما هو تربوي وما هو نفسي، وفيما يلي سنتطرق إلى هذه الأسباب:

8-1 الأسباب العضوية:

هناك العديد من العوامل العضوية التي تسبب ظهور الخجل عند المراهق نذكر منها:

- 1- الهزال أو النحافة الشديدة أو السمنة المفرطة غير العادية.
- 2- العملاقة والطول الفارع أو القزامة أو القصر الشديد للجسم.
- 3- قبح الخلقة أو التشوه والعاهات الجسمية المعيقة للحركة أو العمل.
- 4- عدم القدرة على التعبير المناسب وعيوب النطق في الكلام كالتهتهة واللعمثة والفاءة.

5- نقص في الذكاء وعدم القدرة على التذكر والتفكير الجيد أمام المتفوقين في الذكاء عند الضرورة في اللقاء.

6- اضطراب في الكيان العضوي، كالغدد الصماء والجهاز العصبي، وتنعكس بدورها على الدورة الدموية.

كما تلعب الوراثة دورا كبيرا في شدة الخجل عند المراهقين، إذ أن الجينات الوراثية لها تأثير كبير على خجل المراهق من عدمه، وهذا ما أكدته التجارب لأن الجينات تنقل الصفات الوراثية من الوالدين إلى الجنين.

و المراهق الخجول غالبا ما يكون أبوه يتمتع بصفة الخجل، وإن لم يكن الأب فقد يكون أحد أقارب الأب كالجد والعم. (حنان بنت أسعد خوخ، 2002، ص 36)

ومن خلال ما سبق نرى أن الجانب العضوي الفيزيولوجي له الأثر البالغ في الصحة النفسية للمراهق ونسبة حدوث الخجل، لكنه ليس بالضرورة اعتباره جانبا أساسيا في حدوثه إذ أن العديد من الأفراد مصابين بعاهات وتشوهات ولهم قدرة التغلب على الخجل فليس كل من هو خجول أبوه خجول أو جده خجول، أي أنه هناك مسببات تجعل الفرد يخجل كالمسببات الاجتماعية.

8-2 الأسباب الاجتماعية:

تلعب الأسباب الاجتماعية الدور الكبير في نسبة حدوث الخجل لكون المراهق جزء من المجتمع:

- وضع أسرة المراهق اهتمام الغرياء: بحيث تظهر بمظهر الكمال فإذا ما تعرض للفشل في موقف يتوقع منه النجاح فيه فإن هذا الموقف يسبب له الخجل على اعتبار أن الغرياء اخذوا صورة الكمال من الأسرة.

- مدح المراهق وشكره وتعظيمه أمام الناس: وهذا السبب يكون حدوث الخجل وذلك عند فشل المراهق في عمل ما أو التعليق على سلوكه.

- إغائة المراهق من طرف الكبار: الذين ينقصهم الفهم الكامل والصحيح بطبيعة نفسية المراهق يؤدي إلى انعزال المراهق تماما عن كل أنواع الاحتكاك الاجتماعي.

- **الافتقار إلى الثقة بالمجتمع:** يفتقر المراهق الخجول إلى الإيمان بقدرته على الانسجام والاتفاق مع الآخرين ويعتقد أن المراهقين الآخرين لن يحبوه كثيرا، ما يجعله ينغلق على نفسه ويصمت وكلما شعر بالخجل قلت ثقته بنفسه أكثر.
- **الافتقار إلى المهارات الاجتماعية:** قد لا يعرف المراهق ما يقوله للمراهقين الآخرين وبالبالغين عندما يقابلهم وليست "الدرشة" الودية فطريا طبيعيا بالنسبة لكل المراهقين إذ أن منظر الغرفة مليئة يربكه ويسبب له جفاف الحلق.
- **عدم الرغبة في أن يكون المراهق محط الأنظار:** من الناحية النظرية يكره المراهق الخجول أن يكون محط انتباه الآخرين، إنه من أولئك الأشخاص الذين لا يحبون أن يكونوا تحت الأضواء، وعندما يعيره الناس كامل اهتمامهم يحمر وجهه ويتلعثم.
- **تغيير الوسط الاجتماعي:** يتعلق ذلك بتغيير الوسط فإذا ما اعتاد المراهق على وسطه الاجتماعي فإنه سيبقي غير خجول، وفي حالة انتقاله وتغيير وسطه الاجتماعي فإنه يصاب بالخجل عند تركيز الانتباه والملاحظة عليه في الوسط الاجتماعي الجديد.
- **الانضمام إلى جماعة غير معروفة:** إن انضمام المراهق إلى جماعة غير معروفة يشعره بالاضطراب، خاصة إذا كانت هذه الجماعة تختلف عنه في الطبقة الاجتماعية أو المهنية أو العلمية.
- **الفقر:** قد يؤثر الفقر في نفسية المراهق الذي يقوم بالمقارنة بين نقيضين كما يؤثر على إحساسه الداخلي مما يولد لديه عقدة الخجل.
- هذا الأخير يجبره إلى العزلة وتجنب الآخرين خاصة الطبقة الميسورة الذين يعتبرون في نظره أعلى مكانة منه وأكثر كرامة.
- **نوعية اللباس والهدام:** اللباس الرث والبالى والممزق والهدام غير اللائق يجعل المراهق مجال للسخرية من طرف الآخرين والسخرية تؤدي إلى الخجل.
- **اليتم:** وإذا فقد المراهق الوالدين أو أحدهما يحس بالدونية والضياع والغربة وذلك يفقده للحنان والعطف والاهتمام به ماديا ومعنويا أمام زملاءه بحيث يجعله خجلا أمام غيره من المراهقين. (ريتشارد وولفسن، ترجمة الفيرا نصور، ص 166)

- **التلقيب بالخجول:** يوصف بعض المراهقين خجولين لذلك يحافظ هؤلاء على هذه الصفة في سلوكياتهم، فالمراهقين الخجولين لديهم حديث سالب مع الذات وهم لا يريدون الاتصال مع الآخرين بسبب إحساسهم بالدونية.

- **الإعاقات الجسدية والمزاج الأبوي:** إن الإعاقات الجسدية تخلق في نفوس المراهقين الشعور بالنقص والعيب من مواجهة المجتمع لذلك يحاول هؤلاء المراهقين تجنب الآخرين لكي لا يلاحظ الآخرين وجود عيوب فيهم وأن بعض الآباء يكون لديهم سلوكيات انسحابية لذلك يتعلم المراهقين هذا السلوك من الوالدين.

(جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، 2004، ص 177)

ومن خلال ما سبق نذكر أن الأسباب الاجتماعية لها شديد الأثر في تكوين شخصية المراهق واتصاله السليم مع مجتمعه باعتباره جزءاً لا يتجزأ منه، لكن لا تأثر فيه بصفة كلية عليه واتصاله السليم مع مجتمعه مثل تغيير الوسط الاجتماعي فهناك أفراد يتحولون من وسط إلى وسط آخر ولا يصابون باضطراب الخجل وذلك بسبب انتقالهم لفترات متقاربة من الوسط القديم إلى الوسط الجديد بالإضافة إلى ذلك الأفراد سريعي الاندماج في المجتمع ليس لديه خلفية في قيام علاقات اجتماعية جديدة بمعنى أنه يوجد مسببات أخرى مثل الأسباب التربوية.

8-3 الأسباب التربوية:

تعد الأسباب التربوية من العوامل المسببة في حدوث الخجل باعتبار أن التربية هي إعداد الفرد للحياة وتنشؤه نشأة اجتماعية للتأقلم مع أسرته ومجتمعه وهي عديدة نذكر منها:

- **القساوة في التربية:** وهي إذلال المراهق وإهانته باستمرار أمام الآخرين مدعين الحرص على مصلحته ومستقبله وتأديبه ليكون منضبطاً على أكمل وجه.

- **الإسراف في الدلال:** وينتج عنه إحساس الطفل بعدم كفاءته وهذا بعد إدماجه في المدرسة وكانت لديه كفاءة عقلية وذكاء مرن فإنه سيتعرض لصدمات في مواقف لا يمكن التسامح بها وهذا ما يشعره بالخجل ويؤدي به إلى الانطواء والانعزال.

- **عدم الاهتمام-الإهمال:** إن بعض الآباء يظهرون قلة الاهتمام بأبنائهم، إن هذا النقص العام بالاهتمام بالمرهقين يؤدي إلى شعورهم بالدونية والنقص ويشجع على وجود الاعتمادية عندهم، وإهمال الوالدين يؤدي إلى وجود شخصية خائفة وخجولة عند المرهقين إذ يشعرون بأنهم لا يستحقون الاحترام وتصبح عندهم عدم الثقة الداخلية الضرورية للمخاطرة في المجتمع.

- **النقد:** إن الآباء الذين ينتقدون أبنائهم علانية يساعدون على وجود الخوف والخجل عند أولادهم، فبعض الآباء يعتقدون أن النقد هو أسلوب أو طريقة جيدة وضرورية لتعليم الأولاد لكن النتيجة هي مرهق خجول وخائف.

- **عدم الثبات:** إن أسلوب التناقض وعدم الثبات في معاملة المرهق وتربيته يساعد على وجود الخجل، وذلك عندما يكون الأبوين إما حازمين في التربية أو متساهلين جدا فيصبح الأولاد غير امنين ولا يستطيعون التنبؤ بتصرف والديهم وفي هذه الحالة يكون هنا خجولين في كل من البيت أو المدرسة. (سعيد حسني العزة ، 2005 ، ص343)

- **السخرية والاستهزاء:** مما يبذله المرهق من مجهودات فكرية أو علمية أو رياضية وتظهر السخرية والاستهزاء عند التقليل من قيمة المرهق وعمله والمجهودات التي يبذلها وإبراز عيوبه خاصة إذا ما أراد الكلام.

- **التزمت والتشدد في التربية:** وذلك بإشعار المرهق بالذنب للقيام بأمر بسيطة أو تضخيم الأمور التي يقوم بها المرهق رغم أنها بسيطة مما يشعر المرهق بالخجل.

- **التهديد:** يهدد الآباء أبنائهم لكن قد ينفذ المرهقين هذه التهديدات وقد يعارضونها أو لا يتقبل الآباء تصرفات المرهقين وذلك بعدم إظهار الحب لهم وهذا يولد عند المرهقين رد فعل على التهديدات المستمرة بالخوف والخجل فينسحبون لتجنب حدوث هذه التهديدات ولذلك يكون موقفهم نحو الناس دفاعيا.

-**تدليل المعلم:** يعتمد المرهقين على المعلم ويعززون هذا السلوك فيهم بأن المعلم يحب تلاميذه الجميلين والخجولين، والنتيجة أن هؤلاء المرهقين يصبحون معتمدين على الكبار ويصبحون خجولين من أصدقائهم وأقرانهم". (سعيد حسني العزة ، 2005 ، ص344)

ومن خلال ما ذكرناه نستخلص أن الأسباب التربوية لها دورا مهما في حدوث الخجل وخاصة من جهة الأسرة كالمساواة في التربية تسبب الخجل وذلك بإذلال المراهق و إهانته والسخرية والاستهزاء بالتقليل من قيمته وعمله مما ينتج عنه الخجل، إلا أنها لا يتوقف عليها الخجل فهناك أسباب أخرى قد تؤدي إلى الخجل كالأسباب النفسية.

8-4 الأسباب النفسية:

هناك العديد من الأسباب النفسية قد تؤدي إلى الخجل عند المراهق نذكر منها مايلي:

- الحساسية الزائدة أو المفرطة (مركب النقص): يعاني بعض المراهقين من مشاعر النقص والحساسية الزائدة أو المفرطة نتيجة نواقص جسمية وعاهات بارزة مثل اللجاجة في الكلام، ضعف السمع، ضعف البصر و السمنة...الخ، فنقول لديهم الخجل وميالين للعزلة.
- عدم الثقة بالنفس: ويعد هذا العامل من أخطر العوامل حيث تتجمع فيه الكثير من العوامل الأخرى مثل: الشعور بالنقص والخوف من الأمور البسيطة وضعف الإرادة فعدم الثقة بالنفس تجعل المراهق خجولا لا كيان ولا رأي له أي لا يوجد عنده استقلال ذهني أو فكري أو اعتزاز بشخصيته ولا يميل للمبادرة واقتحام المواقف الصعبة هيابا لكل جديد.
- السرعة في الانفعال: عادة ما تكون تصرفات المراهق وألفاظه غير ناضجة فإن المحيطين به يوبخونه فيبدأ الخجل بالنشوء. (سعيد حسني العزة ، 2005 ، ص 345)

وهناك مسببات نفسية أخرى مثل تخيل المراهق الموقف قبل حدوثه، إذ يضاعف هذا من شدة الخجل عنده، كذلك الميل إلى إعطاء قيمة كبرى لآراء الناس مدحا أو نكما، نقدا أو استهزاء مما يجعله يخجل كثيرا.

إن الأسباب النفسية لها فائق الخطر على شخصية المراهق باعتبارها العنصر الأساسي لصحة وسلامة شخصيته مثل الحساسية الزائدة لنقص معين أو عاهة جسمية كضعف البصر فيؤدي بالفرد الأعمى أو ضعيف السمع بالعزلة والانزواء بذلك يحدث له الخجل، لكن بالرغم من هذه المسببات التي قد تحدث الخجل، لكن ليست مؤكدة لأن هناك العديد من الأفراد يعانون من عدم الثقة بالنفس لكنهم ليسوا خجولين وأفراد مصابين بالعمى وهم ذو مركز عالي في المجتمع بمعنى أن هناك أسباب أخرى غير هذه الأسباب فالخجل يحدث نتيجة حدوث المسببات النفسية والتربوية والاجتماعية والفيزيولوجية وغيرها.

9- تشخيص الخجل عند المراهق:

في ضوء تعريف الخجل بأنه " الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة" لذلك يمكن تشخيص الخجل في ضوء المحكات التشخيصية التالية:

1- الشعور بالقلق وعدم الارتياح في المواقف التي تتضمن مواجهة مجموعة من الناس أو أصحاب السلطة أو أفراد يخشى أن يصدرُوا أحكامهم على المراهق.

2- يؤدي هذا القلق إلى الصمت والانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي.

3- بالرغم من أن السلوك العام (الصريح) يكون قليلا، إلا أنه يكون مصحوبا بالشعور بالحساسية للذات وبالكف، وبالتعاسة والانشغال بالذات والانطباعات التي يكونها الآخرون عن الفرد، مع صعوبة في تحقيق الاتصال الناجح.

4- يشمل قياس الخجل على الجوانب الوجدانية مثل التوتر، والسلوكية مثل تفادي النظر إلى شخص آخر مباشرة، وأن يكون مرتبطا بالمواقف التي يحدث فيها الخجل مثل مقابلة الغرباء ولا يشمل على مواقف تتضمن التواجد مع الناس أو عدم الخلط بين الخجل والاجتماعية. (حسن مصطفى عبد المعطي، 2001، ص 331)

من خلال ما ذكرناه عن تشخيص الخجل عند المراهق يمكن القول أن ذلك يساعدنا للتعرف على الفرد الخجول.

10- الأساليب الوقائية من الخجل عند المراهق:

للقاية من الخجل عند المراهق علينا إتباع الأساليب التالية :

- تشجيع المراهقين على أن يكونوا اجتماعيين، وذلك بزيارة الآخرين وجعلهم يشاركون في الدروس والرحلات وعلى الآباء أن يشجعوا السلوكات الاجتماعية عند أبنائهم بإعطائهم الحلول والمعززات المرغوبة لديهم، كذلك تشجيع المراهقين للمشاركة في الفرق الرياضية والكشفية والالتحاق بالنوادي التمثيلية والفنية.

- تشجيع الثقة بالنفس ليس بالضرورة أن يكون سلوك المراهق كاملا ومع ذلك يجب أن يشجع الوالدان ثقة المراهق في نفسه وعليها معالجة الصراعات والضيق الذي يشكو منه المراهق وعدم إعطاء الأهمية والحماية الزائدة له، ويجب أن يشار للمراهق بالاحترام والافتخار.

- تشجيع السيادة والمهارات الاجتماعية للمراهقين ويجب تعليمهم المهارات التي تساعدهم على الانجاز والنجاح.

- إعطاء المراهق جوا دافئا ومتقبلا بمعنى تقديم للمراهقين الانتباه والحب، الأمر الذي يساعدهم على الثقة بأنفسهم وعدم الخجل ويجعلهم يشعرون بالتقبل والأمن.

(جودة عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة ، 2004 ، ص178)

- تقوية الإرادة لدى المراهق لأنها قوة فعالة لشفاء الكثير من الأمراض وتغيير الكثير من السلوكات.

- ارساخ بأن مظاهر المراهقة هي مظاهر طبيعية جدا في جميع البشر وليس الوحيد الذي بدأ بتغيير وتشكل جسمه.

- إن لعبه بدون كلام التي يقف فيها واحد أمام مجموعة فيمثل بالحركات والإشارات فيلما أو اسما معينا تسمح للمراهقين الخجولين بالتعبير عن أنفسهم أمام الآخرين وتقلل عندهم الإحساس الشديد بالخجل. (محمد سعيد مرسي، 2009، ص 86)

من خلال مذكرناه عن الأساليب الوقائية يمكن القول أن هذه الأساليب تساهم في عدم ظهور مشكلة الخجل عند المراهقين.

11- الأساليب والطرق العلاجية للخجل بالنسبة للمراهق:

فيما يلي نعرض بعض التقنيات والطرق والأساليب التي من خلالها نستطيع مقاومة الخجل والتخلص من هذه المشكلة :

- تقنية جيل دومبرا Gilles D'embra العلاجية:

يرى دومبرا أن الخجل مرض يمكن معالجته رغم أشكاله الصعبة، ومن جهة النظرية العلاجية، فلا بد من التمييز بين العوامل البنوية والنفسية، والوراثية والمكتسبة للخجل، فالخجل البنيوي يمكن التقليل منه إذا عرض للعلاج منظم.

فمثلا الخجول الذي يتمكن أو يتوصل إلى كلام الآخرين، فهذا يعتبر خطوة أولى أو حسنة للتخلص من الخجل، فلا بد إذن على الخجول الإدراك والشعور بآلياته الدفاعية وذلك بدءا بالتحدث والاستماع للآخرين، الذين يلاحظون عاداتنا وسلوكياتنا أكثر من أنفسنا، وكذلك من الضروري على الخجول أحداث التوازن في الخوف من الآخرين، وذلك بوضع الثقة في بعض الأشخاص فالخجول بحاجة إلى إعادة علاقته في المجتمع الذي يعيش من أجل الحصول على الأمان، وبعد ذلك يمكن أن يخضع لتقنيات قهر الإحساس المستعملة في العلاج السلوكي المعرفي وتتمثل هذه التقنية فيما يلي:

* " **التقنية الأولى**: تقوم هذه التقنية على التدريب أساسا، بحيث تقوم بتسجيل قائمة كاملة إذا أمكن عن المواقف التي تسبب الخجل ثم ترتب من الأقل إلى الأكثر تخجيلا، ثم يخضع الفرد الخجول نفسه إراديا في تلك المواقف، وكل موقف يمكن أن يستمر مدة التدريب عليه أسبوعا أو عدة أسابيع.

* **التقنية الثانية**: تتمثل في المواقف التي سبق ذكرها، ثم في حالة الارتخاء يقوم الخجول بتخيل نفسه في موقف من المواقف تلك القائمة التي سبق وضعها، ويعيد ذلك أن لا ينتج منها صورا وأحاسيس سلبية، ومباشرة بعد أن يحس الخجول بالثقة بالنفس يستطيع إذن أن يواجه ذلك الموقف في الواقع.

هناك أيضا أدوية تعمل على تدني كثرة الأحاسيس، وتساعد على نجاح هذا العمل المتمثل في إعادة التربية. أما الخجول المتميز بالعوامل النفسية يكون علاجه أكثر صعوبة من الأولى، فاللجوء إلى العلاج النفسي والتحليلي ضروري في معظم الأحيان.

(Gilles D'ambra, 1997,P46)

- **تقنية أمرسون Amerson**: " إن كثيرا من الناس يأتون إلى اجتماعاتنا ليتدربوا على التعبير الشفهي، يقرون على ضرورة أن يكونوا في تعبيراتهم مباشرين فصحين ونمطيين"، إلا أن الرغبة في ذلك لا تكفي، لذا اقترح عليهم تمارين عديدة تتمثل فيما يلي:

* **التغلب على الوهن "le trac"** : إذا وصل الانفعال إلى الحنجرة وبدأ صوتك يضطرب توقف عن الكلام، ثم تنفس بعمق، وتجنب تكوين الجمل الطويلة والكلام بصوت مرتفع، ثم تنفس بعمق. (George Grybowski, 1977, P29)

* **تقبل النقائص:** إن ما يخجلنا في بعض الأحيان، هو خوفنا من أن لا نكون في المستوى فهذا نجد القلق غير معقول، والقبل الشعوري، غير محدد ومطول، لكن يمكن أن يكون الشعور الصحيح أو الخاطئ للمراهق بعيوبه الخاصة هو سبب الخجل فهناك من الخجولين من يتعذب بسبب قامته الطويلة جدا، أو القصيرة جدا، و آخر بسبب وسطه و ثقافته التي يعتبرها أدنى من ثقافة المستمعين، فهذا لا داعي أن نبحث عن الأسباب النفسية التي تجعل هؤلاء الأشخاص يشكون ويقلقون من أنفسهم، فيكفي أن يكون هذا الفرد قبيحا، فإن هذه الصفات تعتبر إعاقة أمام الرجل الوسيم، المتميز، و المثقف، ولا يمكن اعتبار هذه الصفات مانع مطلق، و إنما يجب اعتبار عيوبنا ولو كانت واقعية دون أهمية، ويجب كذلك نسيانها وما يهم هي الصفات الجيدة، فهناك من يجذب المستمع بواسطة رغبته وسعادته في التعبير أو بواسطة براعتهم اللغوية أو القناعة التي ستكسبهم أصوات كثيرة، فيجب على الخجول أن يكتفي بعزاء نقائصه و تقبل نفسه بعيوبها.

- **ملك الإيمان:** إذا أردت التغلب على خجلك من أول الكلمات، يجب تقوية إيمانك والتخلص من الشك بنفسك، و لا تركز على نفسك و عيوبك المفترضة، بل ركز على كل ما يمكن أن يسلحك بالقناعة، ويجب الإحساس بأهمية الموضوع المعالج و الفعالية التي سينتجها، و يجب أيضا أن تقنع نفسك بأن المستمع بحاجة إلى أن يتلقى ما ستقوله له.

- **لا نملك شيء بدون جهود:** إن الكثير من الأشخاص حققوا نجاحا خطائيا، و هذا بفضل الدراسة و الإرادة ، فكم من شخص يصل انفعاله إلى التعليم، وهذا بسبب الخجل، إلا أنهم نجحوا في التغلب على اضطرابهم، و أصبحوا خاطبين بعدما كانوا عاجزين عن الكلام أمام الجمهور، أو حتى أمام جماعة صغيرة إلا أن الرغبة تلعب دورا هام جدا.

(George Gybowski , 1977, P35)

فالطريقة التي يمكن إزاحة خوف الكلام أمام الآخرين، على المرء الاعتناء بكلامه، اتصالاته اليومية و المستعجلة، و أن يلزم نفسه الكلام الكثير و الطويل، ويحرس أن يكون مفهوما، وينال اهتمام المستمعين.

- **الإيحاءات الذاتية:** هناك عدة وسائل لإعادة الثقة بالنفس الضرورية للكلام لدى الخجولين في جماعة أو أمام الجمهور، إلا أن هناك من الخجولين من يتقبل نفسه بنقائصه، ويلهم لنفسه القناعة الحقيقية و يجبر نفسه على الكلام.

وتكلم غالبا بمزاج عن الإيحاء الذاتي "اميل كوي Emile Coue" في التغلب على الخجل وقد اكتشف هذا الأخير، أن الإرادة ليست هي المقدره أو الإمكانية الأولى للإنسان وإنما هي التخيل.

وتمكن طريقة "كوي" من محاربة الخجل، بالتركيز الشديد على العقل، وبكل ثقة على صورة حاملة للقناعة، و أبسط مثال لهذه الطريقة هو النوم في أقصى وقت لدخولك الفراش، و ذلك لا يحدث إلا عن طريق التركيز، و المساعدة بالتنمية الهادئة و المقنعة بجملة عن فكرة النوم، فحسبه كل فكرة شاغلة وحدها لعقلنا، تصبح حقيقة و تميل للتحول إلى نشاط فيجب تطبيق هذه الطريقة خلال الخوف الذي ينتابك أمام الجمهور وسيختفي.

(George Gybowski , 1977, P36)

- **تعليم المراهقين المهارات الاجتماعية التوكيدية:** إذ يجب على المربين امتداح أي جهد يقوم به المراهقين في الاتصال مع الناس الآخرين.

- **إضعاف الحساسية بالخجل:** أي تعليم المراهقين بأن المواقف الاجتماعية ليست بالضرورة مخيفة و تعليمهم أيضا الاسترخاء العضلي وأن يؤديوا التحية لمن يقابلونهم. من الأشخاص مما يقلل من حساسيتهم نحو المواقف الاجتماعية كما أن أصدقاء الطفل غير الخجولين يمكن أن يساعدوه على إضعاف إحساسه بالخجل من المواقف الاجتماعية أو قد يتطلب من الطفل أن يظهر خجله أمام الآخرين الأمر الذي سيؤدي إلى عدم الخجل.

- التشجيع على التحدث الايجابي مع الذات لأن هذا الأخير يقضي على الاعتقاد بأن المراهق نفسه خجول وأن الخجل سلوكا إلزاميا وبذلك يتعلم الإثارة لكي يصبح مغامرا.
(جودة عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة ، 2004 ، ص179)

وبهذه الطرق والتقنيات والأساليب في العلاج المفيد، يستطيع الخجول أن يتخلص من خجله وانطوائه على نفسه، وإذا استقل الأمر فعليه اللجوء إلى أحد الأطباء النفسانيين لأن لديهم طرق العلاج، وهم أدرى بعلم الأمراض النفسية وطرق علاجها، لأنه يمكن علاجها حيث يمكن للطبيب النفسي أن يدعم موقف الإنسان الخجول ببعض الأدوية المهدئة للانفعال أو الأعصاب حتى أعراض الخجل ثم يتوقف الإنسان عن تناولها.

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل في البداية إلى تعريف الخجل حيث بينا أنه هو اضطراب التجنب وانعزال الفرد وانطوائه على نفسه وتفاديه مخالطة الآخرين والتي تعود إلى نقص الثقة بالنفس وضعف قدرته على مواجهة الآخرين وعادة ما يتلجج ويحمر وجهه ويعاني الشعور بالنقص حين ما ينظر إلى غيره أو يكون أمامهم، ويصبح أكثر حساسية وعصبية نتيجة ذلك الشعور.

فهو ظاهرة تتجم عنها نتائج سلبية على حياة الفرد، وبعد ذلك تعرضنا إلى تمايز مفهوم الخجل ثم بينا النظريات المفسرة له، بعد ذلك مكونات الخجل، ثم أنواع وتصنيفات الخجل و أعراض الخجل و آثار الخجل و ثم أسبابه و تشخيص الخجل وبعد ذلك الوقاية منه وأخيرا علاجه.

الفصل الثاني: ماهية المهارات التوكيدية

تمهيد

- 1- تعريف المهارات التوكيدية
- 2- الأسس النظرية والتطور التاريخي للتوكيدية
- 3- مكونات المهارات التوكيدية
- 4- خصائص التوكيدية
- 5 - أساليب اكتساب وتنمية المهارات التوكيدية بالنسبة للمراهق .
- 6- أهمية المهارات التوكيدية بالنسبة للمراهق
- 7- طرق قياس التوكيد

خلاصة الفصل

تمهيد:

تمثل المهارات التوكيدية بالنسبة للمراهق أهمية كبيرة ، ذلك أن نجاحه في اكتساب وتنمية مهاراته التوكيدية يساعد على تزايد قدراته في إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والسليمة والاندماج مع البيئة المحيطة به، ومع جماعات الأقران والاقتراب من جماعات الكبار في طمأنينة وألفة، مما يؤدي إلى المزيد من التقدم في اكتساب الخبرات الاجتماعية وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة وصحيحة.

وعليه ومن خلال هذا الفصل تناول الباحث المهارات التوكيدية من حيث تعريفها، وكذا الأسس النظرية لها ومكوناتها ثم التطرق إلى الخصائص وأساليب اكتساب وتنمية المهارات التوكيدية وكذلك أهمية هذه المهارات بالنسبة للمراهق وفي الأخير يتم تبيان طرق قياس التوكيدية:

1- تعريف المهارات التوكيدية :

يختلف تعريف المهارات التوكيدية ويتباين من عالم إلى آخر، ويرجع هذا الاختلاف في الآراء بين العلماء والمتخصصين في التربية والصحة النفسية إلى اختلاف المواقف الاجتماعية وما يحدث فيها من تفاعل لتحقيق الهدف المنشود بناء على إدراك الفرد للموقف الذي يواجهه وذلك على اعتبار أن المهارة عبارة مجموعة من استجابات الفرد الأدائية التي يمكن قياس نتائجها من حيث السرعة والدقة والإتقان والجهد والوقت بناء على نوع الاستجابة الذي يتطلب مستوى عقليا انفعاليا معيناً لمساعدة المراهق على مواصلة التفاعل الاجتماعي بنجاح. (عايدة قاسم، 1997، ص 50)

وسوف نقدم فيما يلي مجموعة من التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم المهارات التوكيدية والتي يمكن تقسيمها إلى:

1-1 تعريفات تناولت المهارات التوكيدية على أنها مهارات معرفية سلوكية:

قدم أصحاب المنحى المعرفي السلوكي من أمثال لادد ومايز (1983) Ladd & Mize تعريفاً محدداً للمهارات التوكيدية بوصفها القدرة على تنظيم المكونات المعرفية والعناصر السلوكية ودمجها في سياق فعل يوجه نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية بأساليب تتسق مع

المعايير الاجتماعية والميل المستمر إلى التقييم والتعديل لتوجيه ذلك الفعل نحو هدف ما مما يزيد من احتمالات تحقيقه. (Ladd & Mize, 1983,P 207)

ويقرر سبينسر (1991) Spencer أن المهارات التوكيدية هي المكونات المعرفية والعناصر السلوكية اللازمة للفرد للحصول على نواتج ايجابية عند التفاعل مع الآخرين مما يؤدي إلى الآخرين لأحكام وتقييمات إيجابية على هذا السلوك.

(Spencer, 1991, P149)

ويرى صبحي عبد الفتاح الكافوري (1992) أن المهارات التوكيدية هي مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المتعلمة والتي تحقق للمراهق التفاعل الايجابي سواء في محيط الأسرة أو المدرسة أو الرفاق أو الغرباء، وتؤدي إلى تحقيق أهدافه التي يتبعها ويرضى عنها المجتمع. (صبحي عبد الفتاح الكافوري، 1992، ص 7)

ويعرف إيان وكونستانس (1992) Ian et Constance المهارات التوكيدية بأنها قدرة الشخص على أن يأتي بسلوكيات تحظى بقبول الآخرين، والابتعاد عن السلوكيات التي تلاقى بعدم الاستحسان من الآخرين، ويكون الشخص ماهرا اجتماعيا مادام قادرا على استثارة ردود فعل ايجابية من البيئة الاجتماعية المحيطة به.

(Ian & Constance, 1992, P 72)

وتشير صفية محمد جيدة (1997) إلى أن المهارات التوكيدية تتمثل في قدرة المراهق على معرفة وتحديد الأهداف الاجتماعية واستراتيجيات تحقيقها، ومعرفة سياق التفاعل الذي تؤدي فيه سلوكيات معينة وفي قدرته على مراقبة أدائه وتعديله وتوجيهه.

(صفية محمد جيدة، 1997، ص 5)

1-2 تعريفات تناولت المهارات التوكيدية على أنها سلوكيات التفاعل بين الأشخاص:

ويعرف باتريك (1983) Patrick المهارات التوكيدية بأنها القدرة على حصول التقبل من الآخرين من خلال السلوك المقبول اجتماعيا. (Patrick, 1983,P 107)

كما قدم ميشلسون وآخرون (1983) Michelsoun et al تعريفا متكاملا للمهارات التوكيدية يرى أنها مبادئات واستجابات الفرد بطريقة ملائمة وفعالة من خلال السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المحددة والمميزة، كما يرى أن المهارات التوكيدية مهارات تفاعلية

ويتأثر أداؤها بخصائص أطراف التفاعل مثل الجنس والعمر والمكانة الاجتماعية، كما تتأثر أيضا بالبيئة التي يحدث فيها ذلك التفاعل.

ويعرفها ماسيود وآخرون (Massioud et al (1988 بأنها أشكال متعلمة من التفاعل الناجح مع البيئة تحقق للفرد ما يهدف إليه دون ترك آثار سلبية على الآخرين. ويرى إليوت ستيفن و آخرون (1989) أنها السلوكيات المكتسبة التي تؤثر على علاقات المراهق وتفاعلاته البيئشخصية، ولا تعد سمة من سمات الشخصية ولكنها مجموعة من السلوكيات التي تحدد وترتبط بمواقف معينة، كما أنها تتأثر بكثير من العوامل والمتغيرات مثل الجنس والسن والمكانة الاجتماعية.

ويشير ريجيو وآخرون (Riggio et al (1990 إلى أن المهارات التوكيدية هي قدرة الفرد على أن يكون ماهرا اجتماعيا أو كفتا، ويظهر مودته للناس، ويبدل جهده ليساعد الآخرين ويكون دبلوماسيا(لبقا) في معاملته لأصدقائه وللغرباء، والشخص الماهر اجتماعيا يتميز بأنه ليس أنانيا، يحب الآخرين ويساعدهم. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 1996، ص261)

ويرى محمد السيد عبد الرحمن (1998) أن المهارات التوكيدية هي قدرة المراهق على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية إزاءهم وضبط انفعالاته في موقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف.

(محمد السيد عبد الرحمن، 1998، ص16)

يتضح مما سبق صعوبة تحديد مفهوم المهارات التوكيدية بدرجة كبيرة من الوضوح والدقة، نظرا لما قدمه العلماء والباحثون من مفاهيم متعددة لتعريف المهارات التوكيدية ويرجع ذلك إلى اختلاف المهارات التوكيدية المطلوبة باختلاف الموقف وما يحدث فيه من تفاعلات وإدراك الفرد لذلك الموقف وطريقة أدائه واستجابته، مما يتطلب مستوى معين من التنظيم العقلي والانفعالي والمعرفي والدافعي، وعلى الرغم من الاختلافات في الآراء والتعاريف الموضوعية لهذا المصطلح إلا أنه يمكن استخلاص عدة نقاط تتمثل في:

- أن المهارات التوكيدية تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة.
- المهارات التوكيدية مهارات تفاعلية، حيث تؤكد التعاريف المختلفة على التفاعل البيئشخصي الموجب والذي يحقق للفرد أهدافه دون ترك آثار سلبية أو إلحاق الأذى

بالآخرين، لذا فهي تؤدي إلى زيادة احتمالات حدوث الاستجابات وردود الأفعال الايجابية لذا تهتم هذه التعريفات بالنتائج المترتبة على اكتساب هذه المهارات.

- تؤكد هذه التعاريف على أهمية عملية التعلم في اكتساب المهارات التوكيدية سواء من خلال الملاحظة أو النمذجة أو التمرين والتكرار أو التغذية الراجعة. يميز بعض العلماء والباحثين بين مرحلتين أساسيتين في تعريف وتصوير المهارات التوكيدية وهما:

- المدخل الأول: يعرف المهارات التوكيدية بوصفها بناء سلوكيا يتمثل في استجابات مميزة ومحددة بموقف معين.

- المدخل الثاني: يسمى بمدخل السمة ونظر إلى المهارة التوكيدية بوصفها بناء فرضيا يشير إلى خاصية شخصية أو استعداد عام للاستجابة.

2- الأسس النظرية والتطور التاريخي للتوكيدية:

لم يكن مصطلح التوكيدية شائعا في الأوساط العلمية وإنما ظهرت بداياته الأولى على يد سالتر (1948) Salter حيث ميز بين نوعين من السلوك الاستثاري في مقابل السلوك الانكفافي وكان يعني بالسلوك الاستثاري أن يهاجم الفرد الآخرين ويعبر عن مشاعره دون قلق ويعبر عن رغباته بتلقائية وقد انطلق سالتر من نظرية بافلوف.

فمنذ أن صاغ بافلوف Pavlov نظريته عن الاشرط الكلاسيكي قام العديد من الباحثين بتوظيف مبادئ هذه النظرية في الخدمة النفسية والعلاج، من امثالهم سالتر الذي استطاع أن يستخدم النظرية بنجاح في منهج من مناهج العلاج النفسي أثر بعدها على كل المناهج الحديثة في العلاج السلوكي.

يظهر ذلك جليا في الانتشار الواسع للتدريب التوكيدي في الارشاد والعلاج النفسي سعيا إلى تحقيق الصحة النفسية وخلق الثقافة النفسية أيضا.

فقد وضع سالتر أن الطفل يولد بشخصية استثنائية تستجيب لمثيرات البيئة، فهو يتصرف من غير قيود مما يؤدي إلى تطور النمط الاستثاري في شخصيته إذا لم نعمل على كف هذا السلوك. (طه عبد العظيم حسين، 2006، ص11)

يتم كف هذه السلوكات وغيرها من السلوكات السلبية بالمعاملة الوالدية الايجابية والتي يتربى عليها الأبناء منذ الصغر.

لكن مفهوم السلوك الاستثنائي لا يعني السلوك التوكيدي إذ أنه ينطوي على العدوانية اللاسوية المدمرة للذات وللآخرين، لأنه كان يعني به مهاجمة الفرد للآخرين. ثم جاء بعده **وولبي Oylbi** بمصطلح التوكيدية الذي يقصد به حصول الفرد على حقوقه كاملة، وحرية التعبير الانفعالي دون خوف ودون المساس بحقوق الآخرين. ثم سرعان ما عدل(1973) هذه النظرة التوكيدية كي تتسجم مع متطلبات السوية، فعرفها مرة أخرى بأنها قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته كما تحدث في المواقف المختلفة ومع أشخاص عاديين ويظهر هذا التعبير في صورة سلوكية مقبولة اجتماعيا.

ليأتي بعد **وولبي** العديد من الباحثين للاهتمام بالمصطلح فنجد مثلا **لازاروس(1966)** Lazarouss وهو من بين الباحثين الذين أصلوا للتوكيدية ليشير أن السلوك التوكيدي يتكون من أربعة استجابات، وهي: القدرة على قول لا، والقدرة على فعل المتطلبات أو تنفيذ أعمال محددة والقدرة على التعبير عن المشاعر الموجه والسالبة والقدرة على بدء واستمرار وإنهاء المحادثات. (طه عبد العظيم حسين، 2006، ص ص12-13).

وبذلك ظهرت الأسس العلمية التوكيدية على يد **سالتر** بالسلوك الاستثنائي والسلوك الانكفافي من خلال تطبيق مبادئ الاشرط الكلاسيكي **لبافلوف**، ليأتي بعده **وولبي** فيكون بذلك أول مؤسس للتوكيدية ، وذلك لكون السلوك الاستثنائي يتضمن نوعا من العدوانية. وهكذا أصبح مفهوم تأكيد الذات أكثر تحديدا.

3- مكونات المهارات التوكيدية :

تعددت البحوث والدراسات التي قام بها علماء التربية وعلم النفس للتوصل إلى مكونات المهارات التوكيدية واختلفت الآراء والاتجاهات النظرية من عالم إلى آخر طبقا لمنطلقاته النظرية وخلفياته العلمية، حيث نظر بعض العلماء والدارسين إلى المهارات التوكيدية بوصفها المهارات الأساسية واللازمة للفرد لمواجهة الحياة الدراسية أو الأسرية أو التعامل مع الأقران وزملاء الدراسة والعمل. (Bulkeley & al, 1990,P201)

وتوصل بعضهم إلى ست مهارات أساسية تبدو واضحة في التعليم النظامي بمراحله المختلفة (الابتدائي والإعدادي والثانوي) يمكن تلخيصها فيما يلي:

- 1- مهارات اجتماعية أولية مثل مهارات الإصغاء والتساؤل والقدرة على التحاور.
- 2- مهارات اجتماعية متعددة، مثل طلب المساعدة، والقدرة على التعامل مع الآخرين إصدار التوجيهات والتعليمات، أو تنفيذها، والتقدم بالاعتذار، والقدرة على إقناع الآخرين.
- 3- مهارات خاصة بالتعامل مع المشاعر والأحاسيس، تشمل قدرة التعرف على المشاعر والتعبير عنها وتفهم مشاعر وأحاسيس الآخرين وتقديرها.
- 4- مهارات تمثل بدائل للمشاعر البديئية تجاه الآخرين مثل مساعدتهم والدفاع عن حقوقهم وتجنب المشاجرات، أو القدرة على المناقشة، القدرة على الاستجابة للإثارة والمضايقات باستخدام ضبط النفس والسيطرة على المشاعر الانفعالية.
- 5- مهارات أساسية وضرورية للاستجابة لعوامل الضغط والإجهاد، وتتمثل في القدرة على التعامل مع المواقف الخاصة بالتذمر والشكوى، والتعامل مع مواقف الأفراح والقدرة على التصرف كصديق، والقدرة على التجارب مع الإقناع، واحتمال الفشل والتعامل مع توجيه الاتهام وضغط المجموعة، والتعامل مع الرسائل المتناقضة.
- 6- مهارات التخطيط أو العمل من أجل المستقبل، وتشمل وضع الاهداف، وتحديد أسباب المشكلات وتحديد الفرد لقدراته، وتجميع المعلومات وترتيب المشكلات بحسب أهميتها والقدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب، والتركيز مهمة معينة.

(Antony & et al, 1987,P23-241)

ويقرر ريجيو (1987) Riggio ومن بعده السيد إبراهيم السمدوني (1991) ومحمد السيد عبد الرحمن (1998) أن هناك عدة مهارات رئيسية تعد بمثابة الدعامة الأساسية للمهارات التوكيدية لأنها تمثل المهارات اللازمة للتواصل الاجتماعي، وهي تشمل جانبين أساسيين: الجانب الانفعالي: ويشمل الجانب غير اللفظي، والجانب الاجتماعي: ويشمل الجانب اللفظي، ويحتوي كل جانب من هذين الجانبين على ثلاث مهارات أساسية تشمل:

- 1- مهارة الإرسال أو التعبيرية.
- 2- مهارة الاستقبال أو الحساسية.
- 3- مهارة التنظيم أو الضبط.

3-1 تحليل ريجيو لمكونات المهارات التوكيدية :

قام ريجيو ومن بعده السيد إبراهيم السمدوني ، ومحمد السيد عبد الرحمن بتحليل هذه المهارات الأساسية التي تؤدي إلى رفع أو خفض مدى اجتماعية الأشخاص وقوة تأثيرهم في الآخرين على النحو التالي:

أولاً: الجانب الانفعالي:

1- التعبير الانفعالي:

وهو قدرة الشخص على الإرسال غير اللفظي وإرسال الرسائل الانفعالية، وقدرة السيطرة على الموقف من خلال الصدق والتلقائية في التعبير عن الانفعالات والمشاعر باستخدام تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وإيماءات الجسم وإشاراته، وهذا النوع من الاتصال لا يتضمن فقط التعبير عن الحالات الانفعالية ولكنه يتضمن أيضا التعبير عن الاتجاهات والمكانة وإشارات التوجه البيئشخصي، ويتسم هؤلاء الأفراد من ذوي القدرة على التعبير الانفعالي بالنشاط والحيوية والقدرة على إثارة الآخرين انفعاليا من خلال نقل حالاتهم الانفعالية لهم وقدرتهم على جنبهم نحوهم مما يجعلهم يحوزون على إعجاب وانتباه الآخرين لذلك يقرر ريجيو(1987) أن القدرة عن التعبير الانفعالي تعد من أهم مكونات المهارات التوكيدية نظرا لدورها في نمو وتطور علاقات الفرد البيئشخصية ويؤدي قصور هذه المهارة لدى الفرد إلى عدم قدرته على التعبير غير اللفظي عن انفعالاته حتى في أكثر المواقف إثارة للانفعال.

2- الحساسية الانفعالية: يشير هذا المصطلح إلى المهارة العامة في الاستقبال وفك رموز أشكال الاتصال غير اللفظي أو المهارة في التقاط انفعالات الآخرين وتفسير رسائلهم غير المنطوقة، والوعي الجيد بالسلوكيات غير اللفظية للآخرين سواء كانت تعبر عن مشاعرهم وانفعالاتهم أو اتجاهاتهم ومعتقداتهم أو مكانتهم الاجتماعية، ويرى ريجيو (1987) إن هذا العامل يعد متغيرا مهما في نمو مهارات الإصغاء والقدرة على التوحد الوجداني، لذا تلعب هذه المهارة دورا مهما من خلال استقبال وتحليل وتقدير الرسائل الانفعالية في أثناء الاتصال البيئشخصي غير اللفظي مما يساعد على نمو العلاقات والحفاظ على استمرارها.

3- الضبط الانفعالي: ويشير إلى القدرة العامة للفرد على التحكم في انفعالاته وضبطها وتنظيم التعبير عنها والقدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات والتحكم فيما يشعر به الفرد من انفعالات وعمل قناع مناسب للموقف الاجتماعي الراهن، بحيث يبدو هذا الفرد وكأنه ممثل انفعالي جيد قادر على صنع الانفعالات واستخدام الإشارات غير اللفظية المتضاربة بصورة تخفي انفعالاته الحقيقية.

(محمد السيد عبد الرحمن، 1998، ص. ص. 4-6)

ثانيا: الجانب الاجتماعي

يرى ريجيو (1987) Riggio أنه لكي يتمتع الفرد بمهارات توكيدية متميزة لابد أن تتوفر لديه عدة صفات من أهمها الحكمة والنضج الاجتماعي، والقدرة على إدارة الحوار، والتكيف مع المواقف المختلفة، والتعامل بنجاح مع ديناميات الحياة الاجتماعية بمواقفها المختلفة وتتمثل هذه المهارات الأساسية للاتصال الاجتماعي اللفظي فيما يلي:

1- التعبير الاجتماعي: وهو قدرة الفرد على التعبير بصورة لفظية، ويتميز أولئك الأشخاص الذين لديهم قدرة عالية على التعبير الاجتماعي و لفت أنظار الآخرين إليهم كما أنهم يمتلكون أيضا القدرة على المبادرة والتحدث بتلقائية وبراعة وطلاقة لغوية، إضافة إلى إمكانية إشراك الآخرين والاشتراك معهم في المحادثات والمحاورات الاجتماعية والكفاية في بدء الحوار وإدارته وتوجيهه مما يساعدهم على النجاح في إقامة علاقات متعددة وتكوين عدد كبير من الأصدقاء.

2- الحساسية الاجتماعية: تشير إلى قدرة الفرد على استقبال وفهم رموز الاتصال اللفظي والمعرفة المهمة بالمعايير التي تحكم السلوك الاجتماعي الملائم، لذا يمتلك الأفراد في الحساسية الاجتماعية قدرة كبيرة على الإنصات للآخرين واستقبال رسائلهم اللفظية مع التفهم الكامل لآداب السلوك الاجتماعي اللائق في المواقف الاجتماعية المختلفة ومراعاة القواعد والآداب الاجتماعية المتعارف عليها في أثناء ذلك التفاعل، ويرى ريجيو أن هؤلاء الأفراد من ذوي الحساسية الاجتماعية يتمتعون بقدرة عالية و إبداء انتباه كبير لما يقوله الآخرين، كما أنهم مشاهدون ومستمعون جيدون يحرصون على إبداء السلوكيات الملائمة للمجتمع والمسايرة لقواعده وأعرافه.

3- الضبط الاجتماعي: يشير إلى قدرة الفرد على القيام بعدة أدوار اجتماعية متنوعة بقدرة ولباقة وثقة بالنفس، مع القدرة على تكيف السلوك الاجتماعي بصورة تتلاءم مع طبيعة الموقف، لذا يتميز الأشخاص ذوو الضبط الاجتماعي المرتفع عادة بالثقة بالنفس واللباقة والقدرة على تحقيق التكيف مع المواقف المختلفة من خلال صياغة سلوكهم بما يتلاءم مع مقتضيات ذلك الموقف. (السيد إبراهيم السمدوني، 1991، ص ص2-3).

3-2- تحليل سبنسر لمكونات المهارات التوكيدية:

أما سبنسر (1991) Spencer فيرى أن المهارات التوكيدية تتحدد أساساً بمجموعة من المكونات المعرفية ومدى قدرة الفرد على ترجمة هذه المكونات إلى مجموعة من السلوكيات والأداءات المناسبة للموقف لأن مجرد امتلاك المعرفة لا يعني تمكن الفرد من أداء السلوك المناسب في الموقف المناسب، لذا لا بد من التفرقة بين المشكلات الاتصالية الناتجة عن قصور الجوانب المعرفية، وبين القدرة على ترجمة المعرفة إلى صور من السلوك المهاري. (Spencer , 1991,P.150)

وبهذا يتضح أن للمهارات التوكيدية مكونات أساسية هما المكونات المعرفية و المكونات الأدائية:

أولاً: المكونات المعرفية

يعد عدم توافر المعرفة والمعلومات الكافية لدى الطفل من أهم أوجه القصور المعرفي للمهارات التوكيدية، لأن معرفة الطفل للمعايير الاجتماعية تقوم بدور أساسي في مساعدته على الالتزام بهذه المعايير وترجمتها إلى سلوك مع توقع النتائج التي يمكن أن تترتب عن قيامه بسلوكيات معينة. (Eisler & al, 1980,P.59)

وتشمل المكونات المعرفية للمهارات التوكيدية عدة عوامل من أهمها العوامل الخاصة بمفاهيم وقواعد المهارة وأهداف الموقف الاجتماعي والسياق الاجتماعي وما مدى تأثير السلوك على الآخرين، حيث تؤثر هذه العوامل والمتغيرات بشكل واضح على المهارات التوكيدية للفرد وقدرته على التصرف بشكل مناسب في المواقف المختلفة.

وفيما يلي عرض لبعض هذه العوامل والمتغيرات وأثرها على المهارات التوكيدية للمراهقين:

أ- قواعد المهارات التوكيدية ومفاهيمها: ويقرر أغلب العلماء والباحثين في مجال المهارات التوكيدية أن استجابة الطفل في المواقف الاجتماعية تتحدد منذ البداية بمدى قدرته على استقبال المعلومات والرسائل اللفظية وغير اللفظية التي يرسلها الآخرون وتفسيرها في ضوء درايته ومعرفته بالمعايير والقواعد والمفاهيم الاجتماعية السائدة. (Spencer, 1991, P.155)

تساعد معرفة المعايير والقواعد الاجتماعية الخاصة بسلوكيات المراهق على اختيار السلوكيات التي يتعين عليه القيام بها في موقف معين، وتلك التي يجب أن يكف عنها وفقا لهذه المعايير والقواعد، أي تحديد صور وأنماط السلوك الاجتماعي الماهر والمناسب للموقف، كما يؤدي القصور في معرفة المراهق ودرايته بقواعد وأسس المشاركة الاجتماعية إلى تجنب التفاعل والاندماج مع الرفاق نتيجة لافتقار لأساليب المبادأة في التفاعل الاجتماعي معهم. (Rathjen, 1984, P.305)

ب- أهداف الموقف الاجتماعي: غالبا ما يتحدد سلوك المراهق وأدائه في المواقف الاجتماعية على ضوء الأهداف التي يسعى المراهق إلى تحقيقها من خلال ذلك السلوك بما يتلاءم مع طبيعة ذلك الموقف، ويقرر أيسلر (1980) Eisler أن السلوك الاجتماعي الماهر ونجاحه يتوقف على مدى إدراك الفرد الصحيح للأهداف الموقف الاجتماعي الذي يعايشه ووعيه بدوافع الآخرين وأهدافهم في ذلك الموقف ثم توجيه وتشكيل السلوك الاجتماعي طبقا لتلك المعرفة.

(Eisler & et al, 1980, P.96)

ويتسم المراهقين الذين يفتقرون إلى المهارات التوكيدية الكافية بإتباع أساليب سلوكية واستراتيجيات غير مناسبة، على الرغم من دراية بعضهم بالأساليب التي يمكن أن تحقق لهم الأهداف الاجتماعية المطلوبة، لكنهم يسعون إلى تحقيق أهداف لا تتلاءم مع طبيعة الأهداف الفعلية لذلك الموقف الاجتماعي مما يؤدي إلى إخفاقهم وفشلهم في القيام بالسلوكيات المطلوبة للتفاعل الاجتماعي في ذلك الوقت. (Monfries & et al, 1986, P.402)

كما أن عدم معرفة المراهق للهدف يعوقه عن المشاركة في هذا الموقف كلية فلا يستطيع أي مراهق مثلاً أن يشارك أقرانه في نشاط ما دون معرفة الهدف من تلك الأنشطة، فإذا حدد المراهق هدفه في مجرد الفوز في النشاط وصمم عليه، فإنه يمكن أن يلجأ إلى الفن أو الخداع من أجل تحقيق ذلك الهدف في الفوز حتى لو ضحى بعلاقاته الاجتماعية مع الآخرين في سبيل تحقيق ذلك الفوز.

(Asher & Renshow, 1981,P.288)

ج- السياق الاجتماعي: يتوقف قدر كبير من نجاح المراهق في القيام بالسلوك الاجتماعي المناسب لموقف ما على مدى إدراكه لتغيير الوظائف السلوكية من موقف لآخر، ومن حالة إلى أخرى طبقاً للتغيير الذي يطرأ على تلك المواقف بحيث يستطيع التصرف بطريقة تتلاءم مع طبيعة ذلك الموقف وما يطرأ عليه من تغييرات بصورة تلقى استحسان جماعة الأقران والمتعاملين معه وقبولهم خلال ذلك الموقف.

د- تأثير السلوك الاجتماعي على الآخرين: يعد تقييم المراهق لسلوكه وتقديره لمدى تأثير ذلك السلوك على الآخرين أحد المكونات الرئيسية للأبعاد المعرفية للمهارات التوكيدية لأنه يحدد مدى قدرة المراهق على مواجهة النجاح أو الفشل الاجتماعيين والسعي لتعديل سلوكه وفقاً لمتطلبات الموقف الذي يواجهه.

ويرى لاد ومايز (Ladd & Mize (1983) أن المراهقين لا يملكون القدرة على القيام بالتغذية المرتدة لأنفسهم في علاقاتهم البيئشخصية وفقاً للمعايير الاجتماعية السائدة والحكم على مدى تأثير سلوكهم-هؤلاء المراهقين تنقصهم القدرة على التحكم في تصرفاتهم وضبطها وتقييم مدى تأثيرها على الآخرين، مما يجعلهم غير قادرين على مواجهة النجاح أو الفشل في تلك العلاقات وتعديلها بما يتلاءم مع الموقف. (Ladd & Mize, 1983,P.130)

ثانياً: المكونات الأدائية:

قد يمتلك بعض المراهقين المكونات المعرفية الاجتماعية الخاصة بالمفاهيم والقواعد المتعلقة بالمهارات التوكيدية مع درايتهم بالأساليب التي تكفل لهم تحقيق أهداف الموقف الاجتماعي وما يطرأ عليه من تغييرات، لكنهم لا يستطيعون ترجمة تلك المعرفة إلى أنماط ملائمة من السلوكيات ويخفقون في التعبير عنها وأدائها بطريقة ماهرة، حيث يشير كثير

من العلماء والدارسين إلى أن الطفل المراهق يمكن أن يخفق في التعرف على الطريقة المناسبة في موقف ما على الرغم من امتلاكه للحصيلة المعرفية اللازمة للقيام بذلك السلوك، وهو ما يطلق عليه القصور الأدائي للمهارات الاجتماعية أو مصطلح كف المهارة. (Spencer, 1991,P.150)

ويمكن أن يرجع ذلك الإخفاق والفتش إلى عوامل ومتغيرات متعددة، مثل انخفاض الدافعية، أو عدم تدعيم الآخرين ومؤازرتهم للمراهق في أداء السلوك، أو عدم إتاحة الظروف المواتية أمام المراهق للقيام بالأداء السلوكي. (Gresham & Evans,1983, P37) كما أن مفهوم المراهق السالب عن ذاته وشعوره بالخوف من النتائج المترتبة على القيام بسلوك معين أو عدم ثقة المراهق بنفسه وفي قدرته على القيام بذلك السلوك تدفعه إلى تجنب التفاعل وعدم المشاركة مما يؤدي إلى انعزاله اجتماعيا. (Spencer,1991,P.150)

كما أن شعور المراهق بالقلق وعدم الاستقرار والتعرض المستمر للنقد وصرامة المعايير السلوكية السائدة من حوله يؤدي إلى تعثر المراهق في أداء السلوك حتى لو توافر المعلومات والحصيلة المعرفية، ويرى لاد ومايز (1983) Ladd et Mize أن أهم مكونات المهارات التوكيدية تتلخص في قدرة المراهق على المعرفة بقواعد السلوك الاجتماعي، وتحديد أهدافه ووسائل تحقيق تلك الأهداف وأساليبها، والوعي بالسياق الذي تدور فيه تلك السلوكيات، مع قدرة المراهق على أداء تلك السلوكيات وتقييم أدائه السلوكي وتعديله طبقاً لطبيعة الموقف وما يطرأ عليه من تغيرات. (Ladd & Mize, 1983, P.131)

من العرض السابق للآراء والاتجاهات المختلفة التي أراد العلماء التوصل من خلالها إلى مكونات المهارات التوكيدية، نلاحظ أن هناك اختلافاً بينا في الآراء حيث أن كلا ينظر لها من زاوية مختلفة وذلك طبقاً لمنطلقاته النظرية وخلفياته العلمية، حيث أشار بعضهم إلى أنها تنقسم إلى جانب انفعالي وجانب اجتماعي، والبعض يرى أنها جانب معرفي وجانب أدائي، وهناك من قسمها إلى ست مهارات أساسية.

ولكن رغم اختلافهم فإنهم يتفوقون في النهاية على أن مهارات تواصل بين الفرد والآخرين، أي أن الفرد يتعلم هذه المهارات حتى يستطيع أداء السلوك المناسب في الموقف المناسب وتوصيل ما يريده للآخرين، وفهم ما يريده الآخرون منه، وحتى لا يخفق ويفشل في أداء السلوك المرغوب اجتماعيا، لأن ذلك قد يتسبب له في الرفض من قبل الأقران وأحيانا الآباء، وهذا الرفض قد يؤدي إلى انزواء المراهق وبالتالي لا يتعلم المهارات التوكيدية الضرورية للتعامل مع الآخرين، والعلماء في تحليلهم وتقسيمهم لمكونات المهارات التوكيدية يرون أنها مكملة كل منها للآخر، حيث أن الفرد لا يمكنه القيام بجانب واحد دون الآخر، لان معرفة الفرد للمهارات والمعايير الاجتماعية لا تغنيه عن الالتزام بهذه المعايير وترجمتها الى سلوك مناسب يتوقع منه في المواقف المختلفة.

4- خصائص التوكيدية:

أصبح مفهوم التوكيدية من المفاهيم المستقرة التي أثبتت فائدتها في العلاج النفسي والسلوكي، كما تنوع استخدامها بحيث أصبحت تشير إلى أكثر من معنى واختص بعضها على النحو التالي:

- توافق في السلوك الظاهري " من أقوال وأفعال مع الباطن " من مشاعر ومرغبات وأفكار .
- السلوك التوكيدي هو سلوك ايجابي وملائم من الناحية الاجتماعية.
- صاحب السلوك التوكيدي يدافع عن حقوقه الشخصية الفردية المشروعة سواء في الأسرة أو العمل أو عند الاحتكاك بالآخرين من الغرباء أو الأقارب.
- التصرف وفق مقتضيات الموقف ومتطلبات التفاعل بحيث يخرج الفرد في هذه المواقف منتصرا وناجحا ولكن دون الإخلال بحقوق الآخرين.
- التصرف من منطلقات نقاط القوة في الشخصية وليس نقاط الضعف بحيث لا يكون الفرد ضحية لأخطاء الآخرين أو الظروف.
- التوكيدية تتضمن قدرا من الشجاعة وعدم الخوف من أن يعبر الفرد عن شعوره الحقيقي بما في ذلك القدرة على رفض الطلبات غير المعقولة أو الضارة بصحة الإنسان وصحته.

- التحرر من مشاعر الذنب غير المعقولة أو تأنيب النفس عن رفضنا لهذه المواقف أو لاستهجاننا للتصرفات المهينة.
- القدرة على اتخاذ قرارات مهمة أو حاسمة وبسرعة مناسبة وبكفاءة عالية.
- القدرة على تكوين علاقات دافئة والتعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية من خلال تعاملنا مع الآخرين، وفي الأوقات المناسبة.
- القدرة على الايجابية والتعاون وتقديم العون .
- القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية، وما تفرضه علينا أحيانا من تصرفات لا تتلاءم مع قيمنا.
- المهارة في معالجة الصراعات الاجتماعية، وما يتطلبه ذلك من تقديم شكوى، أو الاستماع إلى شكوى، والتفاوض، والإقناع، والاستجابة للإقناع، والوصول إلى حل وسط...إلخ.
- عندما يسلك الشخص طريقة السلوك التوكيدي، فإنه يأخذ في اعتباره مشاعر وحقوق الآخرين. (محمد محروس الشناوي وآخرون، 1998، ص111)
- أنه وسط بين الإذعان للآخرين بغباء وبين التسلط والاعتداء عليهم.
- ومما سبق ذكره يمكن القول أن التوكيدية سلوك إيجابي ظاهري يعبر به الفرد عن مشاعره وانفعالاته وآرائه وحقوقه بكل حرية وبشكل ملائم تجاه الأشخاص والأحداث والمطالبة بحقوقه دون ظلم أو عدوان ولا يهدف إلى جرح مشاعر الآخرين والسخرية منهم.

5- أساليب اكتساب وتنمية المهارات التوكيدية بالنسبة للمراهق:

- إن المهارات التوكيدية لدى الفرد ليست مهارات نظرية وموروثة ولكنها مهارات يتعلمها المراهق ويكتسبها عند التفاعل الاجتماعي وفقا لمعايير اجتماعية وثقافية خاصة بكل مجتمع تنظم أساليب وطرق التفاعل البينشخصي بين الأفراد.
- ويتعلم المراهق المهارات التوكيدية من خلال التعامل والتفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة، ومن خلال الملاحظة وتقليد سلوك الآخرين، وخاصة الوالدين والرفاق الذين

يعدون بمثابة النماذج التي تتشكل من خلالها سلوكيات المراهق وتقيم وتعديل طبقا لمدى ما يحققه من نجاح أو فشل، حيث يتم تعلم المهارات التوكيدية أساسا من النماذج والأمثلة التي يعايشها المراهق في حياته، والموجودة في بيئته ومن حوله ومن خلال الطرق والأساليب التي يستجيب بها الآخرون لسلوكيات المراهق، فيعملون على تدعيمها أو كفها. (Riggio & et al, 1987 ,P.145)

ومما سبق يمكن أن نستخلص أن تعلم المهارات التوكيدية يتم أساسا من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، وتلعب الأسرة دورا مهما في تنمية المهارات التوكيدية للمراهقين من خلال إتاحة الفرصة أمامهم للتعرف على المراهقين الآخرين وتشجيعهم على إقامة صداقات معهم منذ مراحل مبكرة من عمرهم، كما أن حرص الأسرة على إشراك المراهقين في الأنشطة الاجتماعية الملائمة مثل التزاور مع الأهل والأصدقاء، واستقبال الزوار وتوثيق الروابط والعلاقات الأسرية، وخاصة في المناسبات الاجتماعية كل هذا من شأنه أن ينمي ميول المراهق الاجتماعية ويكسبه خبرات التعامل مع الآخرين وتفهم القيم والمعايير والقواعد الاجتماعية الخاصة بالسلوك في جو اسري آمن يشعر فيه المراهق بالتقبل والمحبة، مما يساعده على التصرف بثقة وتلقائية دون خشية أي عقاب أو لوم أو توبيخ، ويكتسب الشجاعة للاقتراب من عالم الكبار والاندماج مع الأقران في علاقات اجتماعية سليمة وإيجابية في ظل التدعيم والمؤازرة الأسرية دون خشية الفشل أو النقد أو اللوم الصارم لما يقوم به المراهق من سلوكيات، لان خشية العواقب المترتبة على السلوكيات الاجتماعية أو قصور التدعيم والمساندة من الآخرين أو وجود ظروف غير مواتية لمبادرة المراهق للقيام بالتفاعلات الاجتماعية يمكن أن يعوق المراهق عن التفاعل والمشاركة في المواقف المختلفة، مما يعوق نمو مهاراته الاجتماعية ويؤدي إلى فشله في التعامل مع الآخرين.

6- أهمية المهارات التوكيدية بالنسبة للمراهق:

يعد التواصل والتفاعل الاجتماعي والقدرة على مشاركة الآخرين عوامل مهمة وضرورية لنمو العلاقات الاجتماعية للمراهق منذ المراحل المبكرة في حياته، لذا تعد المهارات

التوكيدية التي يستطيع الفرد توظيفها بالصورة الصحيحة في حياته أحد المؤشرات المهمة على الصحة النفسية، وبعد افتقار المراهق لمثل هذه المهارات عائقا قويا يعرقل إظهار الكفايات الكامنة لديه ويحول دون إشباع حاجاته النفسية، لان هذه المهارات هي التي تؤهل المراهق للاندماج مع الآخرين والتفاعل معهم بصورة إيجابية.

(Factor & Schilmoeller, 1983,P.41)

وهي تمكن المراهق من إظهار مودته للآخرين وتمكنه من بذل الجهد في مساعدتهم مع القدرة على تعديل السلوك في الاتجاه المرغوب والأكثر تأثيرا مما يؤدي إلى التأثير في الآخرين بطريقة ايجابية ومفيدة للفرد.

(محمد الشيخ، 1985، ص 143)

وتتمية مهارات المراهق التوكيدية تساعده على إقامة وتدعيم علاقاته بالآخرين وتساعده على تحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات ومواقف الحياة المختلفة، لذا يعد افتقار هذه المهارات أمرا صعبا يهدد الفرد وصحته النفسية لأنها تجعل الفرد ضعيف الشخصية، غير قادر على الدخول في علاقات سوية مع الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل أو العمل. ويشير عبد الستار إبراهيم وآخرون (1993) إلى أن افتقار المهارات التوكيدية أو قصورها لدى المراهق من الأسس الرئيسية للاضطراب النفسي نظرا لارتباطه بالعديد من جوانب ضعف التفاعل الاجتماعي الايجابي، ويتبدى القصور في المهارات التوكيدية فيصوره العديد من الاضطرابات والمشكلات التي يلعب فيها هذا القصور الدور الأساسي مثل حالات القلق الاجتماعي والخجل وعدم قدرة التعبير عن الانفعالات الايجابية مثل العجز عن إظهار مشاعر المودة والاهتمام، كما يتبدى أيضا في السلبية التي تتمثل في عدم قدرة التعبير عن الاحتجاج أو رد العدوان، وقد يأتي القصور مصاحبا لكثير من الاضطرابات الأخرى، فقد تبين أن هناك أنواعا كثيرة من الاضطرابات السلوكية عند المراهقين، بما في ذلك الاضطرابات العصابية والذهانية والسيكوفسيولوجية يصاحبها قصور واضح في المهارات

التوكيدية يتمثل في العجز عن القيام بالحوار مع الآخرين وعدم القدرة على الاستجابة للتفاعل الاجتماعي.

(عبد الستار إبراهيم وآخرون، 1993، ص104)

بينما يؤدي إتقان المراهق للمهارات التوكيدية إلى تزايد توافقه النفسي والاجتماعي من خلال قدرته على القيام بالأعمال والأنشطة المميزة لأسلوب تفاعله الاجتماعي مع الأشخاص والأشياء من حوله. (أمل محمد حسونة، 1995، ص15)

لذا يقرر علماء التربية وعلم النفس أن قصور المهارات التوكيدية لدى المراهق يسهم في حدوث الخجل والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية، مما يجعل هؤلاء الأطفال منسحبين ومرفوضين ولا يتمتعون بأية شعبية، بينما يؤدي التزود بالمهارات التوكيدية إلى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي وما يتضمنه من سلوكيات تؤثر وتتأثر بسلوك الآخرين، كما يؤدي التزود بالمهارات التوكيدية أيضا إلى الانبساطية والقدرة على التصرف بنجاح والتوجه نحو الآخرين.

(Fraidman & et al,1982, P.150)

ويرى محمد السيد (1998) أن المهارات التوكيدية عند المراهقين لا بد أن تشمل على:

أ- المبادأة بالتفاعل: ويعرفها بأنها قدرة المراهق على بدء التعامل من جانبه مع المراهقين الآخرين لفظيا وسلوكيا، كالتعرف أو مد يد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف آلامهم أو إضحاكهم.

ب- التعبير عن المشاعر السلبية: ويعرفها بأنها قدرة المراهق للتعبير عن مشاعره لفظيا أو سلوكيا كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات المراهقين الآخرين التي لا تروق له.

ج- الضبط الاجتماعي الانفعالي: ويعرفها بأنها قدرة المراهق على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع المراهقين الآخرين، وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية معهم.

د- التعبير عن المشاعر الايجابية: ويعرفها بأنها قدرة المراهق على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير بالرضا عن الآخرين ومجايلتهم ومشاركتهم الحديث وكل ما يحقق الفائدة للمراهق ولمن يتعامل معه. (محمد السيد عبدالرحمن، 1998، ص34)

ولذلك فإن إخفاق المراهق في هذه المهارات التوكيدية تجعله يتصف بالحساسية الزائدة وضعف القدرة على التعبير اللفظي وغير اللفظي، كما تقل قدرته على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، ويكون أقل مكانة بين رفاقه وأقل تعاوناً وتواصلاً معهم.

يتضح مما سبق ومن خلال العناصر التي تم عرضها مدى أهمية المهارات التوكيدية بالنسبة للمراهق حيث تساعد على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين والتفاعل معهم داخل سباق اجتماعي محدد وبأساليب محددة تلقى قبولا اجتماعيا ، وتكسبه كذلك الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الحياة المختلفة ، والقدرة على تحمل المسؤولية ، أما قصور المهارات التوكيدية لدى المراهق قد تؤدي إلى عجز المراهق عن التفاعل الناجح مع الآخرين وقد تكون سببا للكثير من الاضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية كالجمل والتي قد تصيب المراهق نتيجة ذلك ، ولذلك فلا بد من إتاحة الفرص المناسبة للمراهق لكي يتعلم ويكتسب المهارات التوكيدية التي تحقق له الإشباع والرضا من خلال تفاعله مع الآخرين وبالتالي التكيف مع البيئة المحيطة به.

7- طرق قياس التوكيد:

يعد التكميم من أبرز خصائص العلم، وقد ابتكر الباحثون مجموعة من الطرق لكي يتمكنوا من تحديد قيمة كمية رقمية لتوكيد شخص بعينه في لحظة زمنية محددة، ومن أكثر تلك الطرق أهمية وشيوعا نذكر ما يلي:

أ- التقرير الذاتي:

وهي طريقة لتقويم مستوى التوكيد من خلال الحصول على معلومات من المبحوث المراد قياس توكيده حول سلوكه في المواقف المتنوعة التي تتطلب استجابة توكيدية وعلى الرغم من وجود بعض المحاذير التي تقلل من مصداقية تلك التقارير الذاتية إلا أن العلماء قد ابتكروا العديد من الضوابط للتقليل من آثارها السلبية على المصدقية، إلى الحد الأدنى، فضلا عن أن لهذه الطريقة مزايا عديدة مما شجع على شيوعها، ولا غرابة في ذلك فليس هناك أفضل من الفرد ذاته ليتحدث عن مشكلاته.

وتوجد عدة أساليب تتدرج في فئة التقرير الذاتي هي:

- الاختبارات والمقاييس النفسية.

- المقابلة الشخصية.

- تحليل المضمون.

ب- الملاحظة السلوكية:

ونأخذ الملاحظة بوصفها من أولويات طرق جمع البيانات، ورصد السلوك الذي يعد المادة الخام للبحوث النفسية مكانا هاما بين طرق البحث، بيد أن أهمية ودقة البيانات المستمدة بواسطتها عادة ما تتوقف على مدى كفاءة القائمين بها، فالفرد غير المدرب قد يصعب عليه متابعة ورصد سلوكيات متنوعة في موقف واحد، أو مراقبة فئة سلوكية واحدة عبر مدى زمني ممتد، أو الاستبعاد النسبي لتحيزاته، ومعتقداته المسبقة، وتوقعاته عن الظاهرة موضوع البحث.

وتوجد عدة أساليب لملاحظة السلوك التوكيدي للفرد تتمثل فيما يلي:

1- ملاحظة السلوك في مواقف واقعية:

ملاحظة الأفراد في بيئاتهم الطبيعية، وتحليل سلوكهم، وتقييم مدى ما يتسمون به من توكيد مثلما الحال عندما يلاحظ الباحث الطلبة أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض، أو مع المدرس في الفصل.

2- ملاحظة السلوك في مواقف مصطنعة:

حيث يلاحظ باحث أو أكثر المبحوثين في سياقات متعددة، وهم يمثلون أدوارا معينة في مواقف مصطنعة، تقدم لهم بصورة مكتوبة، أو مسجلة على شريط تسجيل، أو شفويا.

3- المراقبة الذاتية:

يمكن أن يلاحظ الفرد ذاته فيها، وحتى يتمكن الفرد من أداء تلك المهمة يجب علينا أولا أن نعرفه بوضوح بمفهوم التوكيد، وندرجه بإحدى الطرق المعروفة على الوعي بذاته ومراقبتها إبان التفاعلات الاجتماعية، وأن نزوده بمفكرة خاصة يدون بها ملاحظاته الشخصية حول المواقف التي يواجهها وتتطلب الاستجابة بصورة توكيدية.

4- تقديرات المحيطين بالفرد:

إن تقدير المحيطين بالفرد سواء كانوا أقرانه في الحي الذي يقطنه، أو زملاءه في المدرسة، أو العمل، أو أساتذته، أو رؤسائه، أو والديه، وأخوته، ذلك أن المحيطين بالفرد- إن نجحنا في الوصول إليهم ووافقوا على التعاون معنا- يمكن أن يزودنا بصورة واضحة- نسبيا- حول تصرفاته التوكيدية حينما نوجه إليهم الأسئلة المفترض توجيهها للفرد ليجيبوا عنها بدلا منه وبما أنهم يلاحظون الرد بصورة متكررة، فقد يقدمون وصفا يتسم بالدقة لسلوكه التوكيدي، وبما أنهم يحددون معدل إصداره للاستجابة التوكيدية في المواقف المتنوعة التي يشاهدونه فيها، وليس المتوقع أن يصدرها، أي أنهم يقررون ما حدث، فهو ما يزيد من مصداقية ما يدلون به من إجابات.

(طريف شوقي، 1998، ص 214)

نخلص من هذا إلى أن تقديرات المحيطين بالفرد تصبح أكثر دقة، كلما زاد معدل تفاعلهم مع الفرد، وتتنوع المجالات السلوكية التي يتفاعلون معه أو يشاهدونه فيها، كلما كانت المدة الزمنية لعلاقتهم به أطول أيضا.

تعرضنا فيما سبق إلى الأساليب المتنوعة لقياس التوكيد سواء تلك التي تعتمد على التقرير الذاتي للمبحوث حول سلوكه التوكيدي والذي نستقيه منه، أو من المحيطين به كتابة أو شفها أو بتحليل مضمون ما كتب أو ما كتب عنه (الأسئلة المفتوحة-اليوميات - المذكرات - سير الحياة)، أو بملاحظة سلوكه في الواقع الحي، إن تيسر ذلك، أو تقييم مستوى توكيده أثناء تمثيل الدور في مواقف تتطلب التصرف بصورة مؤكدة، وبالتالي يمكن القول أن طرق قياس التوكيد والتي ذكرناها تساعدنا على تحديد العينة والسلوك المراد قياسه.

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل في البداية إلى تعريف المهارات التوكيدية حيث بينا أنها تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة وهي تفاعل البيئشخصي الموجب والذي يحقق للفرد أهدافه دون ترك آثار سلبية أو إلحاق الأذى بالآخرين، ويمكن هنا التأكيد على عملية التعلم في اكتساب المهارات سواء من خلال الملاحظة أو النمذجة أو التمرين والتكرار أو التغذية الراجعة، ثم تعرضنا بعد ذلك إلى الأسس النظرية والتطور التاريخي للتوكيدية ثم تناولنا مكونات المهارات التوكيدية، ثم بعد ذلك تطرقنا إلى خصائص التوكيدية، ثم تعرضنا إلى أساليب اكتساب المهارات التوكيدية بالنسبة للمراهق، ثم تعرضنا إلى أهمية المهارات التوكيدية وبيننا مدى أهميتها له بحيث تساعده على التفاعل الايجابي مع البيئة الاجتماعية ثم أخيرا تعرضنا إلى طرق قياس التوكيد.

الفصل الثالث : ماهية البرامج التدريبية

تمهيد

أولاً- البرامج التدريبية.

1- تعريف التدريب.

2- تعريف البرنامج التدريبي.

3- أهداف التدريب.

4- تحديد الاحتياجات التدريبية.

5- متابعة وتقييم البرامج التدريبية.

ثانياً: البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية:

1- تعريف البرنامج التدريبي المقترح.

2- الأسس التي يقوم عليها البرنامج التدريبي المقترح.

3- أهداف البرنامج التدريبي المقترح.

4- الخصائص العامة للبرنامج التدريبي المقترح.

5- التقنيات والاساليب المستخدمة في البرنامج التدريبي المقترح.

6-خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح للدراسة الحالية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر موضوع التدريب من المواضيع البالغة الأهمية والتي شغلت الكثير من خلال العقود الأخيرة وأصبحت تحتل الصدارة في قضايا التنمية البشرية ذلك أن السبب الرئيسي وراء كل نجاح يحققه أي نشاط أو اكتشاف أو خدمة وهو الذي يفسر تقدم أو تخلف أي مجتمع فالتدريب مهما تنوعت أشكاله ومستوياته إنما يستهدف زيادة العائد من رأس المال البشري وذلك عن طريق استثمار طاقات الأفراد الإنتاجية والإمكانات المتاحة وتنظيم العلاقات الإنسانية بحيث تصبح عالية الكفاءة، وتعد البرامج التدريبية الدافع الرئيسي وراء تحقيق نجاحات الكثير من النشاطات وإكساب الفرد المهارات اللازمة من أجل الوصول إلى كفاءة عالية في أي مجال من مجالات الحياة سواء الاجتماعية أو المهنية أو في المجال الدراسي. وعليه من خلال هذا الفصل يتم التطرق إلى ماهية البرامج التدريبية من تعاريف وأهداف وتحديد الاحتياجات التدريبية وكذلك تناول البرنامج التدريبي المقترح وكل ما يتعلق به.

أولاً- البرامج التدريبية:

1- تعريف التدريب:

1-1 المعنى اللغوي للتدريب:

ويعني درب به: أي اعتاده وأولع به ودرب على الشيء : أي من حذق على الشيء ويقال درب فلانا البعير : أي علمه على الدروب.

1-2- المعنى الإصلاحي للتدريب:

تعددت التعاريف التي تناولت التدريب فيرى جود Good بأنها الجهود المبذولة لتحفيز النمو في أي مجال من المجالات العاملين وتطويرهم لمزاولة مهنة باستخدام الوسائل المناسبة.

في حين عرفته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بأنه :

عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرا في الفرد والجماعة التي تدرّبها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية . (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص 21)

ويعرف أيضا بأنه عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات وخبرات وطرائف أداء سلوك واتجاهات المدربين بغية تمكّنهم من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة بما يساعد على رفع كفاءتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة وإنتاجية عالية. (حسن أحمد الطعاني، 2007، ص ص 13-14)

كما يمكن أن يعرف : بأنه العملية المنظمة لإكساب أو تطوير معارف أو مهارات أو اتجاهات المتدربين بهدف الوصول إلى الأداء المطلوب.

(نبيهة طالح السامراني، 2007، ص 135)

ومن خلال هذه التعاريف نتوصل إلى أن التدريب هو :

عملية سلوكية منظمة تهدف إلى تطوير أداء المتدرب ورفع كفايته على الأداء وإنجاز المهام.

2- تعريف البرنامج التدريبي:

- **تعريف البرنامج:** عرّف البرنامج بأنه خطة مستقبلية أو تخطيط مسبق ويعني أيضا كل الموضوعات في حقل الدراسة.

ونعني به كذلك: مخطط مختصر للنظام الذي يراد إتباعه أو الموضوعات المتضمنة في أية ممارسة عامة أو أداء... ويشير إلى خطة تعهّد القيام بها مجموعة أو أفراد وتكونها غاية محدّدة تهدف إليها وتقتصر تحقيقها على نحو منظم.

كما اتفق عدد من المفكرين على أن **البرنامج التدريبي** يقصد به مجموعة الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين وتساعدهم في تجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم وتحسين أدائهم في أي موقف من المواقف. (داود ماهر محمد ، 2006 ، ص ص 40-41)

ومن التعاريف السابقة نستنتج أن **البرنامج التدريبي** عبارة عن خطة محكمة تتضمن خطوات محددة لها أهداف ومحتوى ووسائل تنفيذ وأسس تقويم، بقصد تطوير معارف

ومهارات اتجاهات المتدربين لتحسين أدائهم حتى تتوافق مع تفاعلهم داخل الصف الدراسي.

3- أهداف التدريب:

إن الأهداف التي يحاول التدريب تحقيقها كالآتي:

- زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم.
- إكساب المتدربين بعض المهارات اللازمة لتطوير كفاءتهم الدراسية.
- تنمية اتجاهات المتدربين الايجابية نحو الدراسة.
- زيادة الاستقرار في الصف الدراسي مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية للمتدربين.
- زيادة الإنتاج والإنتاجية المتمثلة في الحقل التربوي برفع المستوى العلمي وخفض نسب الرسوب بين الطلاب.
- تنمية الروابط الإنسانية السليمة في المجتمع المدرسي.

ويمكن تصنيف هذه الأهداف في ثلاث مجموعات رئيسية هي :

3-1- أهداف تقليدية: وتتضمن أهداف معروفة مثل تدريب الطلاب الجدد وتعريفهم بالمؤسسة وأهدافها وسياساتها وأنشطتها والإجراءات والقوانين المطبقة فيها كما تشمل تزويد بعض الطلاب بمعلومات ومهارات معينة.

3-2- أهداف حل المشكلات: تتجه هذه الأهداف بالدرجة الأولى نحو إيجاد حلول لمشكلات تعاني منها المنظمة عن طريق إعداد وتدريب الطلاب ليكونوا قادرين على التعامل مع تلك المشكلات واستخدام أساليب عملية متطورة ولا تكون المشكلات واضحة ومحددة كما في الأهداف التقليدية بل تحتاج إلى قدرة ومهارة في التشخيص والتحليل وإجراء المقارنات واختيار البديل الأمثل لحل المشكلات وقد تظهر أعراض المشكلة على شكل انخفاض المردود الدراسي وقد تؤدي جميعها إلى انحرافات عن معدلات الانجاز المخططة.

3-3- أهداف إبداعية: تمثل هذه الأهداف مستوى أعلى من المهمات التدريبية وترمي إلى تحقيق مستويات عالية من الإنتاجية والأداء ويتطلب تحقيق هذه الأهداف استخدام أساليب عملية متطورة وعناصر متميزة وقادرة ويتطلب

ذلك ارتقاء في البرنامج والأساليب التدريبية إلى مستوى التجديد والابتكار والإبداع. (حسن أحمد الطعاني ، 2007 ، ص 17)

يتضح أن الأهداف التي يرمي التدريب إلى تحقيقها تتمثل في زيادة المعرفة وإكساب المهارات والخبرات وإحداث تغييرات ايجابية في الاتجاهات.

4- تحديد الاحتياجات التدريبية:

4-1- مفهوم الحاجة التدريبية:

تستخدم الحاجة على أنها اصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث ومجموعات الأهداف والحوافز والرغبات الشديدة والأمنيات، وتوجد الحاجة لدى شخص ما باعتبارها حالة توتر أو عدم اتزان على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة، أي باعتبارها قوة تحركه لعبور الفجوة بين وضع هو فيه وبين وضع آخر يبتغيه.

وتعرف الحاجة التدريبية للمتعلم على أنها الفرق بين ما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات وبين ما ينبغي أن تكون عليه معارفه ومهارته واتجاهاته والتي تسبب له شعورا بالتوتر وعدم الاتزان بما يدفعه ويوجّه سلوكه نحو المصادر التدريبية التي تمكنه من تحريك الوضع الذي هو فيه إلى الوضع الذي يجب أن يكون عليه أو الذي يبتغيه.

(صلاح الدين إبراهيم معوض ، حنان عبد الحليم رزق ، 2003 ، ص ص 207-208)

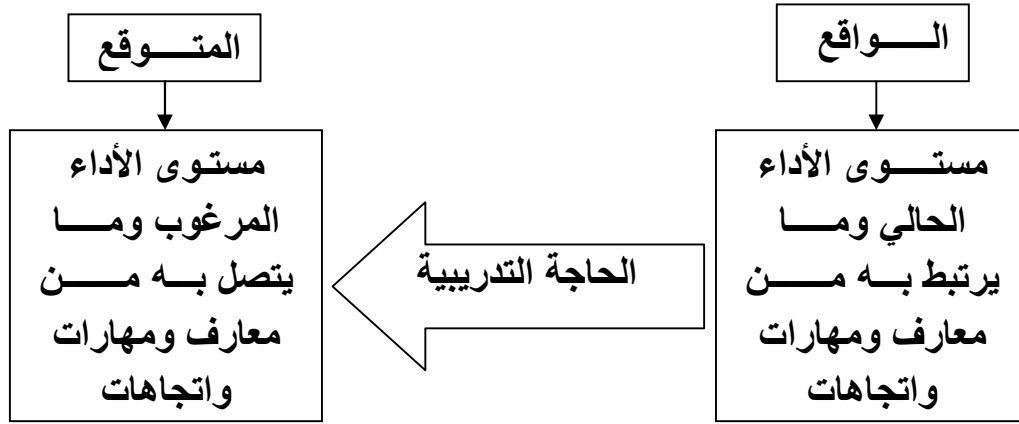
وتعني الحاجات التدريبية كذلك مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات المتدربين ومهاراتهم وسلوكياتهم لرفع كفاءاتهم بناء على احتياجات لازمة يتطلبها الموقف لتحقيق هدف معين وللتغلب على المشاكل التي تعترض سير العملية التعليمية في المؤسسة. (محمد جمال برعي ، 1968 ، ص 43)

وعرّفت الاحتياجات التدريبية بأنها مجموعة من المؤشرات التي تكشف عن وجود فرق بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه للأفراد ويسبب نقص معارف وقدرات ومهارات هؤلاء الأفراد وما يشوب سلوكهم واتجاهاتهم من قصور.

(حسن أحمد الطعاني ، 2007 ، ص ص 29-30)

فالحاجات التدريبية إنما تعني الفرق أو المسافة أو الثغرة بين حقيقة أو واقع المتدربين الحالي وبين الوضع المأمول أو الناتج المتوقع أن يكون هؤلاء في المستقبل من حيث

معارفهم ومهاراتهم وقيمة اتجاهاتهم فمن مقارنة واقع الأداء الحالي بصورة الأداء المتوقع أو المنشود تبرز الحاجة إلى التدريب ويوضح ذلك الشكل رقم (02)



الشكل رقم (02): مفهوم الحاجة التدريبية.

(صلاح الدين إبراهيم معوض ، حنان عبد الحليم رزق ، 2003 ، ص 208)

ومما سبق يتضح أن الحاجة التدريبية هي:

- معلومات ومهارات وقدرات واتجاهات معينة يراد تتميتها أو تعديلها أو تغييرها.
- معالجة نواحي ضعف أو قصور في أداء الأفراد.
- كفايات المتعلمين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم.
- فرق بين الأداء الفعلي والأداء المرغوب فيه ويحدث الفرق بينهما نتيجة نقص المعارف والمهارات والاتجاهات.

4-2- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

إن تحديد الحاجة التدريبية للمتعلمين يكتسب أهميته من أهمية التخطيط التربوي بصفة عامة وتخطيط برامج تدريب للطلاب بصفة خاصة باعتبار التخطيط أداة أساسية يمكن بواسطتها التحكم في المستقبل وضبطه ومن ثم توجيهه نحو غايات ومرامي يرجى الوصول إليها وذلك من أن اتخاذ قرارات سليمة تبنى على أساس تقديرات دقيقة للوضع القائم والنتائج المحتملة والمتوقعة من وراء تحريكه نحو الوضع المأمول ومن ثم يمكن رصد مجموعة من الفوائد لتحديد الحاجات التدريبية للمتعلمين والتي من أبرزها ما يلي:

- تخطيط البرامج التدريبية تخطيطاً يتسم بالعقلانية، ويتعد عن الارتجال والعشوائية وذلك من خلال منطلق أنّ التحديد الدقيق للحاجات يمكن كل من المخطط وصانع القرار هنا

الاختيار الرشيد للحاجات التدريبية التي تتطلب أسبقية في التدريب عن غيرها وبالتالي المضي قدما نحو تحديد الوسائل الملائمة لتلبية تلك الحاجات والمفاضلة بين البدائل المتاحة والممكنة من تلك الوسائل.

- يساعد التحديد الدقيق للحاجات التدريبية في التعرف على نقطة البدء في التدريب أو ما يمكن أن نسميه نقطة الانطلاق وذلك اعتبار على أن الحاجات التدريبية تمثل الفرق أو الفجوة بين ما لدى الطلاب من كفاءات وما ينبغي أن تكون عليه كفاءاتهم بعد التدريب.

- إن التحديد الدقيق لتلك الحاجات وما يتضمنه من قياسات قبلية سوف يساعد في الكشف على المستويات الحقيقية للمتعلمين المستهدفين الأمر الذي يسهل عملية تصنيفهم في مجموعات متجانسة في ضوء نتائج تلك القياسات.

- يساعد التحديد الدقيق للحاجات التدريبية في حصر العوامل والمعوقات التي يمكن أن تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المبتغاة ومن ثم عمل حساب تلك المعوقات أثناء التخطيط حتى لا يتم الاصطدام بها أثناء التنفيذ، ذلك أن عملية تحديد الحاجات التدريبية تتضمن جمع معلومات وبيانات بطرق وأساليب مختلفة من شأنها أن تكشف عن المعوقات البيئية والاجتماعية والإدارية والمالية وغيرها من المعوقات البشرية والمادية.

- إن تحديد الحاجات التدريبية للمستهدفين من البرنامج التدريبي وإتاحة الفرص الحقيقية لهم للتعبير عن تلك الحاجات والمشاركة في تحديدها يمثل أحد الضمانات العامة لإقبالهم على فعاليات التدريب وأنشطته واستمرارهم فيها عن رغبة ورضا.

4-3- تصنيف الحاجات التدريبية:

يمكن تصنيف الحاجات التدريبية للمؤسسة والأفراد إلى ثلاثة أصناف رئيسية على النحو التالي:

4-3-1- الحاجات العادية المتكررة:

هي الحاجات التقليدية التي تتصل بحاجات المتعلمين الجدد والتي تتمثل في حاجة هؤلاء إلى اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات الأساسية التي يحتاجونها، وهذا النوع من الحاجات هو ما نطلق عليه التدريب الانتعاشي والذي يهدف إلى تطوير كفاءات الطلاب وتحديثها بما يتناسب وما طرأ على مجالات عملهم من مستجدات معرفية وأدائية. (صلاح الدين إبراهيم معوض ، حنان عبد الحليم رزق ، 2003 ، ص 210)

4-3-2- الحاجات التي تتصل بمشكلات العمل:

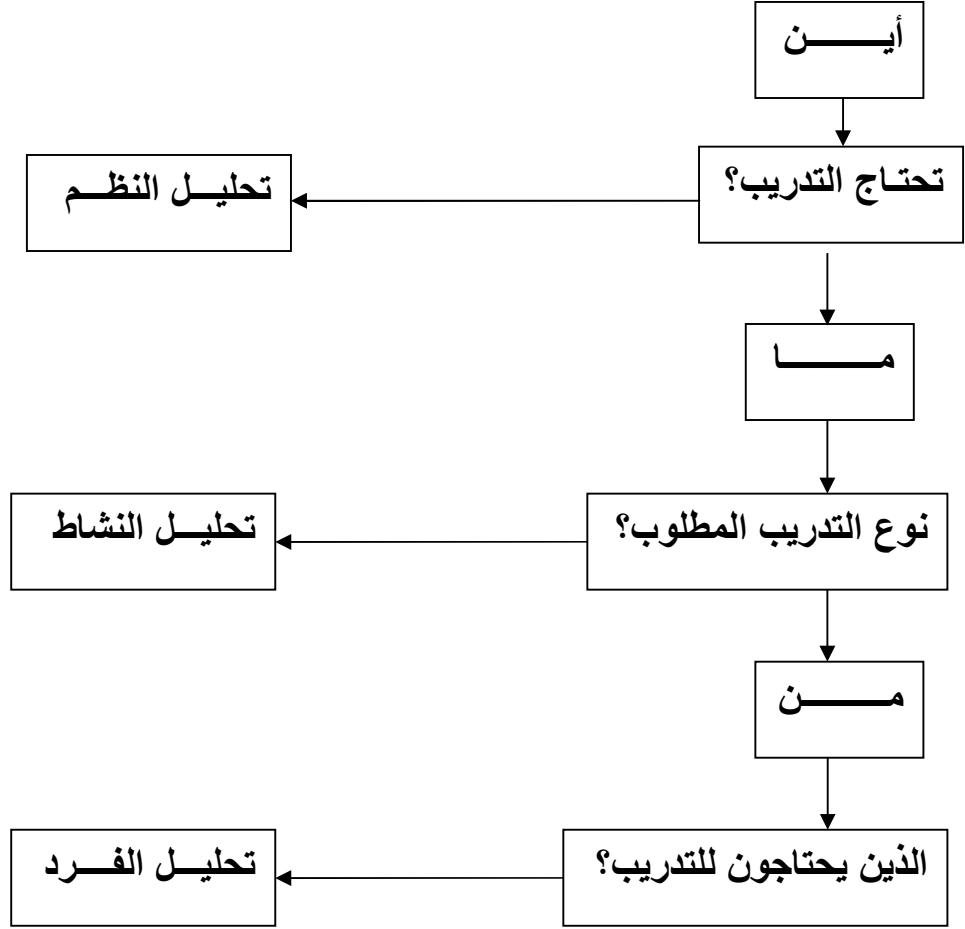
يشير هذا النوع من الحاجات التدريبية إلى مشكلات العمل الناتجة عن نقص في المعارف أو المهارات أو الاتجاهات الخاصة بمهام العمل والمتمثلة في أداء المتعلمين وتصرفاتهم والتي ينتج عنها نقص في الإنتاجية أو ضعف في مستوى الأداء ويستهدف تحديد مثل هذه الحاجات إلى توفير التدريب اللازم لسد هذه النقائص وحل المشكلات ذات الصلة.

4-3-3- الحاجة التطويرية الابتكارية:

ويتضمن هذا النوع من الحاجات التدريبية إدخال عناصر جديدة (معارف ومهارات) على عمل المتعلمين تلبية لحاجات المستقبل والتطلعات التطويرية للمؤسسة نحو آفاق لم يسبق بلوغها استجابة لمتطلبات البيئة أو التقدم العلمي الحاصل في مجالات التربية والتعليم. (صلاح الدين إبراهيم معوض ، حنان عبد الحليم رزق، 2003، ص ص 210-211)

4-4- طرق تحديد الحاجات التدريبية:

تختلف هذه الطرق باختلاف الموقع التنظيمي للفرد بالمؤسسة (معلم، مشرف، مدير) نظرا لاختلاف أعباء ومسؤوليات ومطالب كل عمل إلا أنه هناك ثلاثة من الطرق العلمية الأساسية يمكن الاعتماد عليها في هذا الجانب وهذه الثلاث تتكون من: تحليل التنظيم - تحليل العمل والأداء - تحليل الفرد، ويمكن توضيح ذلك كما هو مبين في الشكل رقم (03):



شكل رقم (03): طرق تحديد الحاجات التدريبية

(صلاح الدين إبراهيم معوض ، حنان عبد الحليم رزق ، 2003 ، ص 211)

4-4-1- تحليل التنظيم أو المنظمة:

يقصد بتحليل المنظمة دراسة الأوضاع التنظيمية والأنماط الإدارية لتحديد مواطن الحاجة إلى التدريب داخل التنظيم وكيفية تشخيص نوع التدريب المطلوب ويتم ذلك من خلال :

- توصيف الأعمال، الإجراءات والتقسيمات الإدارية.
- تشخيص الأوضاع التنظيمية وتحديد مواطن القوة والضعف في التنظيم أو في بعض عناصره الأساسية التي يترتب عليها ارتفاع تكلفة الأداء أو انخفاض كفاءته.
- تحديد التعديلات والتغيرات الواجب إدخالها على التنظيم القائم تمكننا من المزيد من لكفاءة والاقتصاد في الأداء. (حسن أحمد الطعاني ، 2007 ، ص ص 34-35)

وتقوم عمليات تحليل التنظيم على خطوات أربع أساسية:

- الخطوة الأولى: هي تحديد الأهداف التنظيمية وفهمها باعتبار أن هذا التحديد والفهم الواضح للأهداف التنظيمية بمثابة الركيزة الأساسية لفهم كافة العمليات التي تتم داخل المنظمة.

- الخطوة الثانية: هي تحليل الموارد البشرية بالمنظمة، كمياً ونوعياً، تخصيصاً ومهارياً ثم القيام بالموازنة بين العرض والطلب حيث يتم على أساسها عملية استشرافها لأفاق المستقبل بشأن الاحتياجات منها.

- الخطوة الثالثة: تتمثل في تحليل معدات الكفاءة والتي يقصد بها الاستخدام الأمثل للموارد لتحقيق أفضل النتائج، ويستدل في هذا الجانب على مؤشرات منها الإنتاجي والأدائي والمالي... الخ.

- الخطوة الرابعة: وهي تحليل المناخ التنظيمي باعتبار أن هذا المناخ يعكس مواقف واتجاهات العاملين نحو أوجه العمل المختلفة والبيئة المحيطة بها.

(صلاح الدين إبراهيم معوض ، حنان عبد الحليم رزق ، 2003 ، ص 212)

4-4-2- تحليل النشاط:

ويقصد بتحليل العمل تحليل العمليات والوظائف التي تقوم بها المؤسسة وتحليل محتوى الوظيفة من خلال تجميع المعلومات عن الوظيفة والمهام التي تشمل عليها والظروف والمحددات التي تحيط بها والمعلومات والمعارف والقدرات والاتجاهات (الكفاءات) اللازمة لأداء كل منها ومعايير الأداء والمستويات المقبولة للأداء، فهذا من شأنه أن يساعد في تحديد مجال ونوع الكفاءات والتدريب الذي يحتاج إليه.

4-4-3- تحليل الفرد:

يقصد بتحليل الفرد وقياس أدائه في عمل ما وتحديد مدى نجاحه وكفاءته في أداء المهام المتصلة بهذا العمل، ومن خلال ملاحظة أدائه يمكن تحديد المعلومات والمعارف والمهارات التي تحتاج إليها لتحسين وتطوير أدائه لتلك المهام والتي نتمكن من تحديد الحاجات التدريبية للمتعلمين من خلال تحليل الأداء فإنه ينبغي أن ندرس الجوانب التالية:

- مواصفات الوظيفة.

- الخصائص والسمات الشخصية مثل (القدرات، والاستعداد للتدريب، والدوافع الاتجاهات والأفكار).

- الجوانب السلوكية مثل (الإنتاجية ومستوى الأداء، التفاعل مع الآخرين، العلاقات مع الرؤساء).(صلاح الدين إبراهيم معوض ، حنان عبد الحليم رزق ، 2003، ص ص212-213) ومما سبق يتضح أن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية وسلمية وواضحة يمثل الركيزة الأساسية للعملية التدريبية ككل فهي تساعدنا على تحديد المواقع والأماكن التي تحتاج إلى التدريب وذلك من خلال تحليل التنظيم جوانب العمل والمهام التي تحتاج إلى التدريب من معلومات ومهارات واتجاهات التي يواجه العاملون صعوبة فيها وذلك من خلال تحليل العمل، تحديد الفئة المستهدفة التي تحتاج إلى التدريب على المهام المحددة وذلك من خلال تحليل الفرد، ومنه تعتبر الاحتياجات التدريبية العمود الفقري الذي يرتكز عليه التدريب الفعال من أجل تحقيق الكفاءة وتحسين مستوى الأداء والارتقاء بمعلومات ومهارات الأفراد وتحسين اتجاهاتهم.

4-5- الأدوات المستخدمة في تحديد الحاجات التدريبية:

ثمة عدد من الأدوات والطرق التي يمكن الاعتماد عليها في جمع المعلومات والبيانات اللازمة عن الحاجات التدريبية تحديدها ولعل أهم تلك الأدوات والطرق ما يلي:

4-5-1- الملاحظة:

تعد الملاحظة سلوكا هادفا يرمي إلى تأمين المعلومات التي تلعب دورا هاما في تحديد الحاجات التدريبية، وتتضمن الملاحظة وتفسيرها أربع عمليات سيكولوجية وهي: الانتباه والإحساس، والإدراك، والفهم، وتصنف على أنها مباشرة إذ أمضى الملاحظ وقته في الميدان يراقب السلوك الشخصي أو مجموعة أشخاص في ظروف معينة مع العلم المسبق، وتتم الملاحظة غير المباشرة عندما تتم مراقبة السلوك شخص ما وتسجل المعلومات عن سلوكه دون أن يعلم بأن سلوكه مراقب.

ومن الجدير بالذكر أن البيانات الملاحظة من قبل الإنسان تتأثر بعدد من الأمور التي تؤدي في الغالب إلى ظهور أخطاء في التعميمات. وعموما يمكن ضبط بعض الأخطاء في

تفسير بيانات الملاحظة للتقليل من التأثير الذاتي أو الشخصي والإبقاء على الموضوعية أكبر قدر ممكن وتلعب الخبرات التراكمية للملاحظة دورا في هذا المجال .

4-5-2- المقابلة:

ويعتمد هذا الأسلوب على المواجهة بين من يتولى مهمة جمع المعلومات عن الحاجات التدريبية والتي تكون المعلومات التي تتم جمعها عن طريق المقابلة موضوعية ومعبرة عن الحاجات التدريبية للمتعلمين تعبيراً صادقا فإن ذلك يتطلب:

- إتاحة جو من الثقة والطمأنينة أمام المتعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية.
 - أن تكون أسئلة المقابلة محددة وواضحة ودقيقة وتلبي أهداف المقابلة.
 - ألا يملى القائم على المقابلة آرائه على المتعلمين وانحيازه لبعض الآراء دون الأخرى.
 - التحليل الدقيق لآراء من تمت مقابلتهم واستقراء حاجاتهم التدريبية من بينها.
- (صلاح الدين إبراهيم معوض ، حنان عبد الحليم رزق ، 2003 ، ص 214)

4-5-3- الإستبانة:

الإستبانة عبارة عن قائمة منظمة من الأسئلة تصمم بهدف جمع المعلومات عن الحاجة التدريبية للمتعلمين بعد تعيبتها أو الإجابة عن الأسئلة من قبل الأفراد الذين يوزع عليهم الإستبانة وتختلف الإستبانة عن الاختبار في أن الأخير يحتوي على أسئلة قد تكون أجوبتها صحيحة أو خاطئة في حين لا تكون الأجوبة التي تتضمنها الإستبانة صحيحة أو خاطئة ومن الأمور التي يجب مراعاتهم عند تصميم الإستبانة ما يلي:

- أن تكون الأسئلة التي تشمل عليها واضحة ومحددة.
- أن ترتبط الأسئلة بالأهداف التي وضعت الإستبانة من أجلها.
- أن ترافقها مذكرة يوضح فيها الهدف من المعلومات التي يتم جمعها بواسطتها والضمانات بعد إفشاء سرية المعلومات التي يتم جمعها وعدم استخدامها إلا في صالح المتعلم.

4-5-4- الاختبارات:

تعتبر الاختبارات من الأساليب الهامة التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الحاجات التدريبية للمتعلمين في ضوء ما تكشفه من أوجه قصور لدى من تجرى لهم، خاصة إذا

توافرت لديهم الضمانات الكافية بعدم استخدام نتائجها في أي غرض غير الهدف الذي حدّد لها، ومن الأمور التي يجب مراعاتها عند بناء واستخدام الاختبارات في تحديد الحاجات التدريبية المتعلمين ما يلي:

- أن تتناول الجوانب التي يمكن علاجها عن طريق التدريب.
- أن يتم تقنينها لضمان الثقة في النتائج التي يمكن الحصول عليها.
- أن توجه للكشف عن المشكلات التي يعاني منها الطلاب وأسبابها.
- توخي الدقة والموضوعية في عمليات تصحيحها وتفسيرها.

4-5-5- تحليل تقارير الموجهين:

تلعب تقارير الموجهين دوراً حيوياً في تحديد الحاجات التدريبية للمتعلمين خاصة إذا توفرت فيها عوامل الدقة والموضوعية والبعد عن السطحية والعموميات، حيث يمكن من خلال تحليل هذه التقارير التعرف على نقاط الضعف التي يعاني منها المتعلمون والتي يمكن علاجها بالتدريب، ومن الجدير بالذكر الاعتماد على تقارير بصورتها الراهنة قد يؤدي إلى التعبير عن الواقع بشكل موضوعي، يمكن التغلب على ذلك عن طريق تقنين أدوات موضوعية يعتمد عليها الموجهون في كتابة تقاريرهم عن المتعلمين بحيث تكون معبرة عن الواقع وتسعى إلى تشخيصه.

(صلاح الدين إبراهيم معوض ، حنان عبد الحليم رزق ، 2003، ص ص 215 -216)

4-5-6- قوائم الاحتياجات التدريبية:

يعد مسؤولي التدريب قوائم أو جداول تحتوي على أجزاء تفصيلية تحتل المهام الوظيفية والأعباء التي يقوم بها المتعلم وأن يضع إشارة أمام البنود التي يرى أنه بحاجة إلى ترميمها وإذا ما أحسن تصميم هذه القوائم واستخدامها على الوجه السليم يمكن توفير معلومات على قدر كبير من الدقة لأن المتعلم يقوم بتحديد حاجياته بنفسه ويرشد المسؤولين إلى مواطن الضعف فيه والتي تحتاج إلى تدريب.

(حسن أحمد الطعاني ، 2007، ص 38)

5- متابعة وتقييم البرنامج التدريبي:

5-1- تعريف تقييم التدريب: لابد لأية خطة عمل أن يرافقها خطة لمتابعة وتقييم هذا العمل، وحتى نتأكد من تحقيق أهداف التدريب لابد من الالتزام بمبدأ التقييم والمتابعة المستمرين لدراسة المعوقات والوقوف على مدى فعالية برامج التدريب من منظورات تربوية واقتصادية واجتماعية، ولمعرفة أن هذه البرامج تسير في الخط المرسوم لها مع اكتشاف لنقاط الضعف والقوة والثغرات التي تتخلل مرحلة التنفيذ لتداركها، ولمقارنة ما تم تحقيقه ومدى اقترابه أو ابتعاده عن الأهداف المرسومة.

وتبرز أهمية تقييم البرنامج بعد تصحيحه للتأكد من تلبية الاحتياجات التدريبية ولمعرفة مدى كفاءة المنهج والأسلوب المستخدم في التدريب أو مدى كفاءة المدربين واكتشاف نواحي القصور في تصميم البرنامج، وإجراء التعديلات اللازمة ليحقق البرنامج التدريبي الأهداف المنشودة .

وهناك عدد من التعريفات لعملية التقييم منها تعريف "بلوم" للتقييم هو إصدار حكم لغرض ما ويتضمن استخدام معايير لتقدير مدى كفاءة الأشياء ودقتها وفعاليتها. كما عرفها "بتسوار" على أنها عملية منظمة تتضمن جمع المعلومات وتمحيصها لاتخاذ قرارات تتمخض عن الاستخدام الأمثل للمواد المتاحة للتدريب، تحقيقاً لأهداف المؤسسة. (صلاح الدين إبراهيم معوض ، حنان عبد الحليم رزق ، 2003 ، ص 235)

ويعرف تقييم البرنامج التدريبي كذلك أنه الإجراءات التي تقاس بها كفاية البرنامج التدريبي، ومدى نجاحه في تحقيق أهدافه المرسومة، كما تقاس بها كفاية المتدربين ومدى التغير الذي نجح التدريب في إحداثه فيهم، وكذلك تقاس كفاية المتدربين الذين قاموا بتنفيذ العمل التدريبي من أجل تطوير البرنامج القائم. (داود ماهر محمد، 2006 ، ص ص 197-198)

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التقييم يشمل:

- تقييم مدى كفاءة المدربين.
- تقييم مدى نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه المنشودة.
- تقييم مدى كفاءة الوسائل والأساليب التدريبية ودقتها وفعاليتها.

- مدى كفاءة المتدربين والتغيير الذي طرأ عليهم.
ومنه فإن عملية تقويم البرنامج التدريبي ينبغي أن تكون مستمرة ودائمة من بداية تنفيذ البرنامج حتى الانتهاء، وذلك لتفادي أي قصور أو عوائق قد تظهرها عملية التنفيذ والعمل على تجاوزها فوراً.

5-2- أهمية تقويم البرنامج التدريبي: تتحدد أهمية تقويم العمليات التدريبية بالنقاط

التالية:

- مدى تحقيق البرامج التدريبية للأهداف المخطط لها مسبقاً.
 - مدى تحقيق البرامج التدريبية للنتائج المتوقعة منها.
 - الاختيار الأمثل للوسائل والأنشطة المستخدمة في التدريب كافة.
 - تحديد الجوانب السلبية التي تواجه عملية تنفيذ البرامج التدريبية والعمل على تذليلها لضمان تحقيق الأهداف مستقبلاً.
 - تحديد الجوانب الايجابية من اجل تعزيزها في تنفيذ البرامج.
- (حسن أحمد الطعاني، 2007، ص 147)

5-3- أهداف عملية التقويم: فيمكن تلخيصها فيما يلي:

- معرفة ما أنجز من خطة التدريب والتأكد من تحقيق أهدافها.
 - تقدير نتائج تعلم المتدربين التي تتعلق بالمعلومات والمهارات والاتجاهات.
 - قياس مدى صلاحية البرامج التدريبية وأساليبها.
 - قياس مدى تقدم المتدربين وكفاءة المدربين.
- (حمد بن عايض عايش الرشيد ، 2001، ص 35)

5-4- الطرق المستخدمة في عملية تقويم التدريب: توجد أساليب ووسائل متنوعة لتقويم

برامج التدريب ويمكن تلخيص أهم هذه الأساليب والوسائل فيما يلي:
- الاستبانة: هي عبارة عن استمارة تحوي مجموعة من الفقرات والتي تحتاج إلى الإجابة عنها، ويقوم بإعدادها الخبراء في التدريب ومخططو البرامج والمنسقون، وكذلك المدربون وتهدف إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية وتقييم البرامج التدريبية.

(حسن أحمد الطعاني، 2007، ص 149)

- الاختبارات: تعد الاختبارات لغايتين أساسيتين الأولى بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية، والثانية بهدف تقييم العملية التدريبية، ويستفاد منها كأداة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء، مما يساعد في التخطيط الجيد والمنظم للعمليات التدريبية مستقبلاً، وتنقسم إلى قسمين: شفوية وكتابية (تحريرية).
 - المقابلة: مواجهة شخصية تتم بين مسؤول التدريب وبين المتدربين وذلك من أجل التعرف على مدى اكتسابهم للمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها أثناء التدريب. (حسن أحمد الطعاني ، 2007 ، ص 150)
 - تحليل المشكلات: تلعب طريقة تحليل مشكلات التدريب ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة دوراً كبيراً في نجاح عمليات التدريب بكفاءة، ولضمان هذه الكفاءة لأبد من مراعاة النقاط التالية:
 - متابعة جميع خطوات العمل الذي حصلت فيها المشكلة وتحديد هذه الخطوات وحصرها.
 - مشاركة الأفراد المعنيين بالمشكلة ودراسة أدائهم في أسبابها وما هي اقتراحاتهم من أجل علاجها. (حسن أحمد الطعاني ، 2007 ، ص 151)
 - الاطلاع على السجلات والتقارير وتقييمها: الدراسة المتأنية للتقارير والسجلات لبيان النقاط السلبية والتي يمكن علاجها بالتدريب.
 - تقييم الأداء: يكشف تقييم أداء المهمات التي لم يستطع المتدرب انجازها وبيّن الأسباب التي أدت إلى عدم الانجاز ويتقرر بعد ذلك إذا كان المتدربون بحاجة إلى المزيد من التدريب وهذا الأسلوب يحتاج إلى:
 - تقسيم المهمات إلى خطوات لتسهيل عمليات التقييم والاحتياجات التدريبية.
 - الإعداد الجيد للمقوم بالطرق العلمية والعملية لتحليل واجبات الوظائف ومراجعة الأداء واستنباط الطريقة التي تساعد على كشف الاحتياجات التدريبية.
- (حسن أحمد الطعاني ، 2007 ، ص 152)

5-5- خطوات عملية تقويم البرنامج التدريبي:

تعتبر عملية التقويم من العمليات المعقدة لأنها تتطلب إصدار حكم، لذا تتضمن العديد من العناصر والاختبارات، ومن الأمور التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويم البرنامج التدريبي ومدى تحقيق البرنامج للأهداف المطلوب تحقيقها ، وتعتبر الاختبارات محكية المرجع وسيلة فعالة للكشف عن نقاط القوة من أجل تعزيزها ونقاط الضعف من أجل تلافيتها، لذلك يمكن تعديل مسار البرنامج التدريبي بناء على نتائج الاختبارات ويمكن إعادة النظر في أهداف أو محتوى البرنامج إذا تبين عدم ملاءمتها لمستوى قدرات المتدربين وتتمثل خطوات تقويم البرامج التدريبية في الآتي:

- تحديد أهداف عملية التقويم في ضوء أهداف البرنامج التدريبي.
- البدء بالتقويم منذ المراحل الأولى للبرنامج خدمة لعملية التطوير وضمان لكفاءته وفعاليته.
- تحديد معايير لتقويم المجالات.
- الاختبار الجيد لأدوات التقويم الملائمة للأهداف والمجالات المحددة واختيار نخبة من الأفراد ذوي الكفاءة العالية لتطبيق هذه الأدوات.
- جمع المعلومات وفق جدول زمني محدد.
- استخدام الرزم الإحصائية لتحليل المعلومات.
- تفسير النتائج التي كشف عنها التحليل الإحصائي.
- إصدار الأحكام في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.
- اتخاذ القرارات الملائمة في ضوء الأحكام.

5-6- معايير التقويم:

يعتبر اختيار معايير التقويم من الأمور الهامة في إصدار الحكم حول الأنشطة وفعاليات البرنامج التدريبي، وتعكس هذه المعايير التي يتم اختيارها أهدافا للبرنامج التدريبي كما يفضل أن يكون هناك اتفاقا بين المؤيدين والمعارضين للبرنامج المعد على المعايير التي يتم استخدامها في التقويم، لأن تلك المعايير تمثل هناك الإجراءات التي يقاس بواسطتها مدى تحقيق البرنامج أو المشروع لأهدافه، وأن يكون هناك فهما موحدًا لكافة المشاركين في

الإجراءات التقييمية للمعايير ومحددها بوضوح، ومن المستحسن إشراك جميع المعنيين الذين سيتأثرون بالتقويم عند عملية اختيار المعايير، ومن أهم المعايير التي يمكن استخدامها من قبل المقوم لتقويم كل خطوة من خطوات البرنامج ما يلي:

5-6-1- معايير الأهداف: وتتلخص فيما يلي:

- أن تلبي الأهداف الحاجات الفعلية للمتدربين.
 - أن تكون الأهداف واضحة للمتدربين في بداية البرنامج.
 - أن تكون الأهداف إجرائية وقابلة للتطبيق.
 - أن تكون الأهداف شاملة لجميع جوانب البرنامج.
- (حسن أحمد الطعاني ، 2007 ، ص 156)

5-6-2- معايير الخطة: تتلخص فيما يلي:

- أن تكون الخطة مترابطة ومتسلسلة من حيث الأهداف والزمن اللازم وتحديد أساليب التقويم المستمر للعمليات التي تجري في البرنامج.
- أن تكون الخطة قد صممت بشكل يسهم في تحقيق البرنامج لأهدافه كافة ومراعاة الإجراءات والمتطلبات اللازمة لكل هدف منها وتغطية جميع الأهداف في الخطة.
- أن تحتوي الخطة تفاصيل كاملة لكل من أهدافها بحيث لا يكون مجالاً للاجتهاد أثناء التنفيذ.
- أن تكون الخطة موضوعية وواضحة لجميع المعنيين وسهلة الفهم وذلك لتأدية الأدوار على وجه المطلوب.

- أن تكون الخطة قابلة للتنفيذ.

- أن تمتاز الخطة بالمرونة وقابلية التعديل.

5-6-3- معايير العمليات:

- أن تجري جميع العناصر في البرنامج والأنشطة والفعاليات وفقاً لما حددته الخطة.
- أن يتم تحديد التفاوت بين الخطة والواقع للتحقق من مدى صحة وفعالية البرنامج ومطابقته للتصميم أو إجراء التعديلات.

5-6-4- معايير المخرجات:

إن المخرجات تتال اهتماما كبيرا لأنها تعطينا تغذية راجعة عن مدى تطور البرنامج وكذلك تعزيز الجوانب الايجابية وتحسينه وتعديله في حالة إعادة تنفيذه، وهذا يساعدنا مساعدة فاعلة في اتخاذ القرار المناسب بخصوص تعديل البرنامج أو الاستمرار فيه بوضعه الحالي. (حسن أحمد الطعاني ، 2007 ، ص 157)
وتقويم أي برنامج يتم في ضوء ما يلي:

- مدى تحقيق الأهداف ودورها في التأثير على المخرجات على المدى القريب والبعيد عند تفاعل هذه المخرجات في مواقف أخرى ويستخدم لغاية قياس النقاط السابقة أساليب قياس خاصة لمعرفة مدى تأثيرها على مخرجات البرنامج ومن هذه الأدوات اختبارات تحصيلية معينة أو استبيانات أو مقاييس أو اتجاهات أو تحليل سجلات العمل، ويمكن الملاحظة أو المقابلة أو مفكرة العمل اليومية أو سجل الأداء الوظيفي وهنا لا بد من التأكد من نوع أدوات القياس المحددة لكل هدف من الأهداف فإن المقوم التربوي سوف لا يجد صعوبة في تقويم المخرجات وذلك بسبب توفر أدوات القياس المحددة والمناسبة. (حسن أحمد الطعاني ، 2007 ، ص 158)

5-7- معوقات تقويم التدريب:

لقد تحدث الكثير من الباحثين عن صعوبة التقويم ويقول أحدهم " إنَّ أصعب المهام والتحديات التي يواجهها علماء الاجتماع وخبراء الإدارة بالتدريب هي عملية تقييم البرامج التدريبية وأثارها على المتدربين والمنظمات التي يعملون بها".

كما تواجه عملية تقويم التدريب صعوبات كثيرة تتعلق في صعوبة التوصل إلى أداة فعالة لقياس أثر التدريب في رفع كفاءة العاملين، ويرى أحد الباحثين أنه في أفضل الأحوال يمكن التوصل إلى نتائج تقريبية في تقييم التدريب حيث أن هذا الأمر يتعلق في أغلب الأحيان بأشياء غير ملموسة. ولعل من أهم الصعوبات التي تواجه عملية تقييم التدريب ما يلي:

- عدم التحديد الواضح والشامل للأهداف التي يحاول البرنامج التدريبي تحقيقها.

- عدم وجود التخطيط الدقيق لعملية تقييم التدريب.

- عدم ظهور نتائج التدريب على أداء المتعلم إلا بعد مدة من انتهاء البرنامج.
- عدم تأمين الأداء الفاعل لإظهار مكامن الضعف والقوة في البرامج التدريبية وطريقة تنفيذها بما يساعد على تطويرها وتعديلها وفقا لاحتياجات التدريب وعلى ضوء واقع المتدربين أنفسهم.

-عدم وجود معايير قياسية علمية متطورة لتقييم نتائج التدريب لمعرفة انعكاساتهم على الإنتاجية وسلوك وعادات المتدربين، وعلى الرغم من ذلك فإنه مهما كانت الصعوبات التي تكتنف عملية تقييم التدريب فإنه يجب أن لا تؤثر في إجراء التقييم ومحاولة البحث عن الوسائل والإجراءات التي تساعد في تخطي هذه الصعوبات ويتحري الدقة والموضوعية في استخدام الوسائل المتاحة للتقييم يمكننا من تجاوز الكثير من الصعوبات التي تعترض عملية تقييم التدريب. (ياغي محمد عبد الفتاح ، 1996، ص211)

ثانيا: البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية:

1- تعريف البرنامج التدريبي المقترح:

هو عبارة عن برنامج مخطط منظم مبني على ضوء أسس علمية، يتكون من مجموعة من الخبرات البناءة المخطط لها والمصممة بطريقة مترابطة ومنظمة، وتشمل هذه الخبرات في طياتها العديد من الأنشطة والأساليب المتنوعة التدريبية والتعليمية لتنمية وتطوير المهارات التوكيدية، ويتم تقييم ذلك المخطط من خلال مدى فاعليته وجدواه في تنمية بعض المهارات التوكيدية للطالب الخجول ويتكون هذا البرنامج من خمسة حصص.

2- الأسس التي يقوم عليها البرنامج التدريبي المقترح:

تقوم البرامج الإرشادية والعلاجية على مجموعة من الأسس العامة والأسس النفسية والاجتماعية والفزيولوجية، التي لا يمكن الاستغناء عنها عند عملية تصميم البرامج لأنها تعد في نظر المرشد أو المعالج المحددات الأساسية لعملية التدخل الإرشادي أو العلاجي، وأهم هذه الأسس:

2-- الأسس العامة: وتعني ثبات السلوك الإنساني نسبياً وإمكانية التنبؤ به وقابليته للتعديل والتوجيه والتعلم ، كما أن هذا السلوك الفردي ، اجتماعي.

2-2- الأسس النفسية والتربوية: يجب على المرشد أو المعالج أن يأخذ باعتباره أثناء وضع البرنامج الإرشادي أو العلاجي الفروق الفردية بين الأفراد في النمو العقلي الانفعالي الجسدي والاجتماعي، مع مراعاة مطالب النمو في كل مرحلة، فالتعامل مع الطفل ليس نفسه مع المراهق ومع الأنثى ليس نفسه مع الذكر.

2-3- الأسس الاجتماعية: الاهتمام بالفرد باعتباره عضواً في جماعة، إن هذا المبدأ مكملاً للمبدأ الذي سبق وأن ذكرناه آنفاً ألا وهو أن السلوك الإنساني فردي - اجتماعي أي أن الإنسان كائن اجتماعي، ويعيش في واقع اجتماعي وله معايير وقيمه، فلا يمكن أن ننظر للإنسان بحد ذاته دون أن يأخذ بالحسبان الجماعة التي ينتمي إليها والمجتمع الذي يعيش فيه.

2-4- الأسس الفيزيولوجية: سلوك الإنسان هو عبارة عن حصيلة نشاطه الجسدي والنفسي معا حيث تتأثر حالته النفسية بحالته الجسمية، كما أن حالته الجسمية تتأثر بحالته الجسمية فعلى المعالج أن يدرك تمام الإدراك هذه العلاقة الوثيقة بين النفس والجسد.
(رياض نايل ، العاسمي 2008 ، ص ص 21-23)

مما سبق ذكره يمكن القول أن بناء البرنامج التدريبي الحالي يقوم على الأسس الآتية حسب تصميم الباحث:

- 1- تحديد هدف لكل حصة مع محاولة تحقيقها خلال الزمن المخصص لها.
- 2- أن يتسم البرنامج بالمرونة ، حيث يسمح بإدخال التعديلات إذا لزم الأمر.
- 3- مراعاة التدرج بالتمارين والأنشطة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.
- 4- أن يتناسب البرنامج والأنشطة الممارسة مع خصائص وميول وقدرات المراهقين.
- 5- مراعاة التنوع في الأنشطة والأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج.
- 6- يجب التخلي بالصبر والمثابرة واستخدام أسلوب المرح والتشجيع.
- 7- يجب الاهتمام بفترات الراحة أثناء تنفيذ البرنامج.

8- العمل على تأكيد الجانب الترويحي في الأنشطة الحركية لإضافة المرح والسرور لدى المراهقين.

9- الاستفادة من المواد المتاحة والمتوفرة في البيئة المحيطة.

10- الاستعانة بالموثرات الموسيقية لاستثارة أعضاء المجموعة وجذب إنتباههم.

11- مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية والصحية للمراهقين وخلق روح الصداقة بين الباحث وأعضاء المجموعة على الاستمرار في بذل الجهد.

12- إثارة المراهقين لممارسة الأنشطة عن طريق التدعيم المعنوي.

13- مراعاة مبدأ الفروق الفردية لدى أفراد العينة ، في فهم وسهولة تطبيق الأنشطة.

3- أهداف البرنامج التدريبي المقترح:

3-1- الهدف العام :

الهدف الأساسي للبرنامج هو نفسه هدف الدراسة الحالية ألا وهو معرفة أثر البرنامج التدريبي للمهارات التوكيدية في علاج مشكلة الطالب الخجول وتنمية هذه المهارات لديه.

3-2- الأهداف الخاصة المنبثقة من الهدف العام:

- تطوير القدرة على التفاعل مع الآخرين من خلال تفاعل أفراد مجموعة البرنامج مع بعضهم البعض.

- تدريب الطلاب على ممارسة المهارات التوكيدية من خلال مواقف تمثيلية يمارسونها مع بعضهم أثناء الحصص.

- تفعيل دور الطالب للمشاركة في القسم وفي جميع الأنشطة الجماعية الموجودة في المدرسة.

- أن يعبر الطالب عن ذاته ويفصح عن مشاعره اتجاه الآخرين ومع الآخرين.

- تدريب الطلاب على الاحتكاك وتبادل التحية والمناقشات.

4- الخصائص العامة للبرنامج التدريبي المقترح:

4-1- التنظيم والتخطيط:

يجب أن يكون للبرنامج التدريبي لدى الطلاب إستراتيجية منظمة مخطط لها فالتخطيط والتنظيم يتضمن تغطية عناصر البرنامج التدريبي من حيث التمهيدي له ووضع الأهداف واختيار العينة المستهدفة، وخطوات سيره بحيث لا تسبق مرحلة المرحلة الأخرى.

4-2- المرونة:

ويقصد بها أن البرنامج ليس ثابتاً ثباتاً قطعياً من حيث الجلسات والتقنيات المستخدمة فيه، وإنما هو مرّن وقابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية التدريبية والبيئية المحيطة بالعملية.

4-3- الشمول:

أي أن الشمولية في البرنامج لا تعني وقوف البرنامج عند جزئية من مشكلة المراهق، بل يجب أن يكون شاملاً لجميع أبعادها الاجتماعية والنفسية والانفعالية، كما يتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة والتقنيات وغيرها من العناصر الأساسية في البرنامج.

4-4- التكامل:

بمعنى أن تتكامل عناصر البرنامج مع كل المعطيات، حالة المراهق النفسية أثناء عملية تفسير التغيرات التي حدثت في سلوكه ضمن الوحدة التاريخية والحالية.

4-5- الموضوعية:

يجب أن يكون البرنامج موضوعياً من حيث الأرضية النظرية التي يستند عليها فالبرنامج الحالي مستند من حيث الأرضية النظرية على نظرية التعلم وتعديل السلوك. كما أنه مناسب للبيئة الاجتماعية بما فيها من قيم وعادات اجتماعية تتوافق مع ثقافة المجتمع المحلي.

4-6- الدقة وسهولة التطبيق:

أن يكون البرنامج دقيقا في تحديد أهدافه وسيره وتفسير نتائجه ، وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من قبل المدرب ، كما أن الطالب يكون قادرا على فهم كل ما هو مقدم فهذا البرنامج وتمثله بسهولة وتمثله بسهولة دون أدنى صعوبة.

4-7- قلة التكلفة:

فهو قصير المدى غير مكلف في الوقت ، وكذلك الجهد في الجانب المادي.

4-8- إمكانية التعميم:

إمكانية التعميم تطبيقية إذا توافرت الشروط اللازمة له ، على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج. (رياض نايل ، العاسمي 2008 ، ص ص 25-26)

5- التقنيات و الأساليب المستخدمة في البرنامج التدريبي المقترح:

5-1- المحاضرات والمناقشات الجماعية:

يؤكد حامد زهران (2002) على أن يكون أعضاء المجموعة التدريبية في حالة استخدام أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية متجانستين، بمعنى يكونا جميعا من مشكلات متشابهة بعض الأفكار الشائعة، وتكون المناقشة إما بعد المحاضرة أو أثناءها وهكذا تؤدي المحاضرات والمناقشات الجماعية إلى نتائج مهمة في تغيير اتجاهات العملاء نحو أنفسهم ونحو الآخرين ونحو مشكلاتهم.

كما أن المناقشة الجماعية تؤدي إلى رفع ثقة الأفراد عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم ومشورتهم ، وتغيير المناقشة الجماعية صلب التفاعل والحوار المتبادل في الجماعة كما تساعد الأفراد على حرية التعبير عن آرائهم.

5-2- لعب الأدوار:

يعد اللعب نشاطا اجتماعيا، ولذلك فإنه يعتبر فرصة لإكساب بعض القيم الاجتماعية وتدريب للفرد على ممارسة الدور الاجتماعي بما يتفق وقيم الجماعة.

ويستند استخدام فنية لعب الدور إلى نظرية الدور، وقد طور أصحاب هذه النظرية شرح السلوك في ضوء الأدوار والمكانات الاجتماعية وتوقعات الدور ومهارات الدور والجماعات المرجعية التي يعمل فيها الأفراد أثناء التفاعل الاجتماعي.

ويعرف سينفورد الدور بأنه سلوك يرتبط بشخص معين وبصفة معينة من صفاته الشخصية لأنه يعبر عن حاجاته ويرى آخرون أن الدور عبارة عن سلوك متوقع من شخص معين في ضوء مجموعة من القيم والمعايير واستناد إلى خصائص الفرد يتضح مما سبق أن للعب الدور مكونين أساسيين هما السلوك والشخصية الفرد وأن الفرد و هذا السلوك تحركه القيم والمعايير السائدة في المجتمع.

5-3- الواجبات المنزلية:

تعتبر الواجبات المنزلية من المكونات الرئيسية للبرنامج التدريبي وتمثل الرابط بين كل حصة وما يسبقها وما يتبعها، لذا يجب على المدرب أن يطبق ما تدرب عليه من المهارات التوكيدية إبان البرنامج في حياته اليومية، ويتسنى له ذلك حين يكلفه المدرب في نهاية كل جلسة تدريبية بواجبات معينة تتصل بما تعلمه فيها ويطلب منه ممارستها بصورة منظمة مع من يتفاعل معهم خارج الجماعة التدريبية سواء في منزله، أو في الطريق العام كأن يعتمد افتعال مواقف بعينها ويدون المفكرة التي يحتفظ بها خصائص تلك المواقف، ومستوى قلقه إبانها، وطبيعة السلوكيات التوكيدية التي أصدرها وتقييمه لدى نجاحه وفشله فيها وطرح تفسيرات لذلك، ويتم تحديدها في كل حصة تدريبية ومراجعتها في بداية الحصة القادمة لتحقيق التقدم في العملية التدريبية.

5-4- الأدوات والتجهيزات المستخدمة:

الطاولات والكراسي والسيورة والأوراق والأقلام والجهاز العاكس والموسيقى والمؤثرات الصوتية في حالات الاسترخاء.

5-5- التساؤل:

تعتبر فنية التساؤل الوسيلة الأساسية لاكتشاف المجهول فيما يختص بحالة المسترشد في جميع جوانبها، حيث أنها تنفيذ في الحصول على معلومات اللازمة عنه، وفي تشجيعه على التعبير عن نفسه وفي مساعده على اختبار مشاعره وأفكاره.

وتفيد فنية التساؤل المدرب في تحديد أسس تشخيصه وعلاجه، وفي وضع استراتيجيات لتحقيق أهدافه، كما أنها تهتم في تحقيق التواصل الجيد بين المدرب وأعضاء المجموعة التدريبية وبين الفرد ونفسه وبين المتدربين والآخرين.

5-6- فنية الإصغاء :

هو نصف المحادثة ويعد من أصعب الفنون ولنكن صريحين فنقول: إننا لا نحب الإصغاء، فالقاعدة العامة هي أن نتكلم أكثر مما نغير أذاننا لما يردده الآخرون والمهم في نظر بعضهم أن يتكلم أكثر من سواه حتى لو لم يكن لديه ما يقول ويقدر ما نجهل عن أمر من الأمور بقدر ذلك نتكلم عنه ونرى من الاقتناع فيه، وفضلا عن ذلك كم بيننا من تبدو عليهم إشارات الإصغاء والاهتمام وهو في الحقيقة يفكرون في كلام عندما يعطون فرصة للكلام.

5-7- المقاييس و الاختبارات المستعملة:

استبيان الخجل الذي اعتمدهنا لاختيار عينة البرنامج التدريبي وكذلك لقياس فاعلية البرنامج بمقارنة القياس القبلي و البعدي والذي يطبق خلال جلسات البرنامج التدريبي المقترح.

5-8- الاسترخاء:

يقوم هذا الأسلوب على مسلمة قوامها أن الاسترخاء مضاد للتوتر في الشخص لا يمكنه أن يكون متوترا ومسترخيا في نفس الوقت فالنقيضان لا يجتمعان، ومن ثم فإن تدريبه على الاسترخاء سيقبل توتره، وبما أن التوتر يعوق التوكيد، فإنه إذا قللنا مستواه بالاسترخاء وخاصة في المواقف العصبية سيميل التوكيد إلى الارتفاع.

5-9- التدعيم:

يشير إلى العائد الايجابي الذي يقدم للفرد عقب قيامه بإصدار استجابة مؤكدة مما يزيد من احتمال تكرارها فيما بعد، وقد يأخذ شكلا ماديا مثل المكافآت العينية أو المعنوية، وقد يأتي مصدر التدعيم من الآخرين سواء كان من المدرب أو الزملاء أو من المتدرب نفسه أي تدعيما داخليا ذاتيا.

5-10- إيقاف التفكير :

يقوم هذا الأسلوب على مسلمة مفادها انه مادام بإمكان الفرد أن يفكر بصورة إرادية في موضوع معين في لحظة ما، إذا فبمقدوره أيضا استبعاد التفكير في موضوع ما في لحظة بعينها، أي أن الفرد يستطيع التحكم في مجرى تفكيره إراديا وتحويله إلى مسار آخر فحين تطوف بعقله أفكار ومعتقدات معوقة للتوكيد يمكنه استبعادها وإحلال أخرى ميسرة بدلا منها.

5-11- تكرار السلوك:

وهو مكون رئيسي في العملية التدريبية، وفيه يقدم للمتدرب موقف معين يتطلب الاستجابة بصورة مؤكدة سواء على شريط فيديو، أو يقوم المدرب بأدائه حيث يمثل دور الشخص المؤكد، وبعد أن يشاهد المتدرب هذا الأداء يطلب منه المدرب أن يمثل هذا توكيدا، ثم يطلب منه تكرار تمثيل هذا الدور عدة مرات حتى يصل إلى درجة أكبر من الإتقان.(طريف شوقي فرج ، 1998 ، ص ص 235-240)

6-خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح للدراسة الحالية:

تم تصميم البرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية وفق الخطوات التالية :

1- الاطلاع على البرنامج التدريبي على المهارات التوكيدية أعده عبد الستار إبراهيم في دراسة أجراها سنة (1998) على مجموعة من الأفراد المدمنين يعانون من حالات الاكتئاب وكان هذا البرنامج في خمس خطوات يمكن تلخيصها فيما يلي :

-الخطوة الأولى:

- تحديد مناطق الضعف والمواقف التي تشعر فيها بضعف القدرة على التعبير عن المشاعر والافتقار إلى التوكيدية ، وذلك من خلال الملاحظة الذاتية أو باستخدام مقاييس التوكيدية المقننة.

-الخطوة الثانية:

مع هذه المواقف ومناطق الضعف مرتبة على حسب أهميتها في قائمة شخصية للذات.

- الخطوة الثالثة:

مراقبة الذات في مختلف المواقف الاجتماعية التي تظهر فيها صعوبات التعبير أو السلوك التوكيدي ، فضلا عن أنواع السلوك التوكيدي الجديدة التي تتطلب الممارسة.

- الخطوة الرابعة:

الممارسة التخيلية للمهارات التوكيدية.

-الخطوة الخامسة:

الممارسة الفعلية للمهارات التوكيدية.

2- الاطلاع على برامج تدريبية في دراسات سابقة.

3- مقابلات شخصية مع خبراء متحصلين على شهادات في التدريب والتنمية البشرية لمساعدتنا على ضبط خطوات مراحل تطبيق البرنامج التدريبي.

4- توصل الباحث إلى نموذج مقترح لبرنامج تدريبي على المهارات التوكيدية ويتضمن خمس حصص تدريبية هي:

- الحصة الأولى : الحصة التمهيديّة .

- الحصة الثانية: تحديد المواقف التي تثير الخجل ومناقشتها.

- الحصة الثالثة: الممارسة التخيلية للمهارات التوكيدية.

- الحصة الرابعة: الممارسة الفعلية للمهارات التوكيدية.

- الحصة الخامسة: إنهاء وتقييم البرنامج التدريبي.

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى البرنامج التدريبي حيث تناولنا أولاً البرامج التدريبية من تعريف للبرنامج التدريبي حيث بينا انه عبارة عن خطة محكمة تتضمن خطوات محددة لها أهداف ومحتوى ووسائل تنفيذ وأسس تقويم، بقصد تطوير معارف ومهارات واتجاهات المتدربين لتحسين أدائهم حتى تتوافق مع تفاعلهم داخل الصف الدراسي، ثم تعرضنا بعد ذلك إلى أهداف التدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية، ثم متابعة وتقويم البرامج التدريبية، ثم تعرضنا ثانياً إلى البرنامج التدريبي المقترح للدراسة الحالية من تعريف للبرنامج التدريبي المقترح حيث بينا أنه عبارة عن برنامج مخطط منظم مبني على ضوء أسس علمية، يتكون من مجموعة من الخبرات البناءة المخطط لها والمصممة بطريقة مترابطة ومنظمة، وتشمل هذه الخبرات في طياتها العديد من الأنشطة والأساليب المتنوعة التدريبية والتعليمية لتنمية وتطوير المهارات التوكيدية، ويتم تقييم ذلك المخطط من خلال مدى فاعليته وجدواه في تنمية بعض المهارات التوكيدية للطالب الخجول ويتكون هذا البرنامج من خمسة حصص ثم تعرضنا بعد ذلك إلى الأسس النظرية، وأهداف البرنامج، ثم خصائص الأساليب المستخدمة فيه، وفي الأخير خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1- التذكير بالفرضيات
- 2- الدراسة الاستطلاعية.
- 3- الدراسة الرئيسية.
- 3-1- منهج الدراسة.
- 3-2- العينة وخصائصها.
- 3-3- أدوات الدراسة.
- 3-4- حدود الدراسة.
- 3-5- الأساليب الإحصائية.
- 3-6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

تمهيد:

إن ضبط الإطار المنهجي للدراسة يعتبر من المراحل الأساسية التي تخضع لها الدراسة العلمية، لذا ينبغي على الباحث التحكم السليم في المنهجية وتحري الدقة في ذلك من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية، ولهذا بعد أن تطرقنا في الفصول السابقة للمشكلة محل الدراسة وإطارها النظري الذي يمثل أرضية لها، سيتم في هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية المتبعة وذلك من خلال عرض الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، ثم منهج الدراسة وكذلك العينة التي طبق عليها الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة والتعريف بميدان الدراسة وكذا التطرق إلى الأساليب الإحصائية، وبعد ذلك نوضح إجراءات تطبيق الدراسة الرئيسية. وسنتطرق في ما يلي إلى العناصر الواردة في هذا الفصل على النحو التالي:

1- التذكير بفرضيات الدراسة:

1-1- الفرضية الأولى:

- للبرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية فاعلية في التخفيف من مشكلة الخجل أي بمعنى يوجد اختلاف في متوسطي درجات الخجل بين القياس القبلي و القياس البعدي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

1-2- الفرضية الثانية:

- لا يوجد اختلاف في متوسطي درجات الخجل بين القياس التتبعي والقياس البعدي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة.

1-3- الفرضية الثالثة:

- لا يوجد اختلاف في درجات الخجل بين الذكور والإناث لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة.

2- الدراسة الاستطلاعية:

وهي دراسة ميدانية للتعرف على الظاهرة التي يريد الباحث دراستها بهدف توفير الفهم المناسب للدراسة المطلوبة بالفعل، ويمكن معها استخدام أي وسيلة من وسائل التقنية المتعددة التي تطبق عادة على عينة صغيرة من خلالها يحدد الباحث مشكلة البحث ويصيغ فروضه بطريقة أكثر واقعية كما تمكنه أيضا من اختيار أكثر الوسائل التقنية صلاحية لدراستها وترشده إلى الصعوبات الكامنة والنقاط الخفية.

(موريس أنجرس، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، 2006، ص 402)

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تحقق الدراسة الاستطلاعية عدة أهداف نذكرها في مايلي:

- التحقق من توفر متغيرات البحث.
- تحديد مجتمع الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة وخصائصها.
- التعرف على ميدان الدراسة .
- التأكد من صلاحية أدوات البحث بما يخدم الموضوع من حيث فهم أفراد العينة لمحتواها.
- الوقوف عند الصعوبات والتصدي لها.

2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قصد إجراء الدراسة الاستطلاعية، قمنا بزيارة لميدان الدراسة (ثانوية النخلة بالوادي) كان ذلك في نهاية شهر جانفي 2011، ومن أجل ذلك تم التنسيق مع الإدارة الوصية لتعيين عينة الدراسة الاستطلاعية ولأجل تسهيل اختيار العينة التي تعاني من مشكلة الخجل تم الاتصال بالأساتذة الذين يدرسون أقسام السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة لإفادتنا بأسماء هؤلاء الطلبة باعتبار أن لديهم فكرة على بعض السمات الشخصية للطلبة ثم تطبيق مقياس الخجل للتأكد من أن هؤلاء الطلبة يعانون من مشكلة الخجل وكذلك معرفة درجات الخجل عندهم مما ساعدنا في اختيار العينة، وكان عدد عينة الدراسة الاستطلاعية (40) طالبا من

الجنسين، وقمنا بمساعدة المساعدين التربويين من جمع أفراد العينة في قاعة كبيرة داخل الثانوية، ثم توزيع مقياس الخجل مع توضيح تعليماته حيث باشر الطلاب في الإجابة على بنود المقياس وبعد الانتهاء تم جمع المقياس، حيث أجاب كل الطلبة عليه وتم الحصول على النتائج كما يوضحه الجدول (أنظر الملحق رقم 06).

والجدول الآتي يوضح خصائص هذه العينة:

الجدول رقم (01): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

الإناث		الذكور		مجتمع الدراسة	
%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار
35%	14	65%	26	100%	40

يبين الجدول رقم (01) أن نسبة الذكور تمثل (65%) من مجتمع الدراسة أما نسبة الإناث فتمثل (35%) منه.

2-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من تطبيق مقياس الخجل على أفراد عينة البحث توصلنا إلى الكشف عن متغيرات الدراسة، ويمكن توضيح نتائج الدراسة الاستطلاعية في النقاط التالية :

- تمثل النتائج القيم التي تحصلنا عليها من خلال مقياس الخجل والتي بينت أن هناك طلبة لديهم درجة خجل مختلفة قد تعيق مسار حياتهم مما يؤكد أن العينة متوفرة بنسبة 30% من المجتمع الأصلي للدراسة وعددهم (40) منهم 26 ذكور بنسبة (65%) و 14 إناث بنسبة (35%) .

- تم التعرف على ميدان الدراسة.

- توصلنا فيما يخص الأداة أن محتواها واضح وصياغتها بسيطة لدى أفراد عينة البحث.

وبناء على هذه النتائج قمنا بالدراسة الرئيسية.

3- الدراسة الرئيسية:

وفيها نتطرق إلى المنهج المتبع، وعرض أدوات الدراسة والمعاينة وكيفية إجراء الدراسة وكذلك التطرق إلى مختلف الأساليب الإحصائية المستعملة في معالجتها:

3-1 منهج البحث:

يعرف المنهج في البحث العلمي بأنه: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة ، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة". (صالح بن حمد العساف، 1995 ، ص 169)

وقد حدد الباحث المنهج المتبع انطلاقاً من طبيعة الدراسة التي تهدف إلى دراسة فاعلية برنامج تدريبي لذا تم الاعتماد على المنهج التجريبي.

ولهذا المنهج عدة تصميمات تجريبية تهدف لفحص الفرضيات و التأكد من صحتها كجواب تنبؤي للمشكلة المطروحة.

يتيح المنهج التجريبي للباحث أن يغير عن قصد وعلى نحو منظم متغيراً معيناً (المتغير التجريبي أو المستقل) ليرى تأثيره على متغير آخر في الظاهرة محل الدراسة (المتغير التابع) وذلك مع ضبط أثر كل المتغيرات الأخرى مما يتيح للباحث الوصول إلى استنتاجات أكثر دقة. (مرفت علي صابر ، 2002 ، ص88)

وقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة باستعمال اختبار قبلي وبعدي ، ويطلق عليه أحياناً " تصميم الاختبار القبلي - البعدي " والذي يعد أحد أنواع المنهج التجريبي ، حيث يقوم الباحث في هذا التصميم بملاحظة أو قياس المفحوصين قبل وبعد تطبيق المعالجة التجريبية وذلك بقياس التغير والتعديل الذي يحدث على المتغير التابع.

(رجاء أبو علام 2004 ، ص 206)

3-2- العينة وخصائصها:

إن تحديد العينة وضبطها بدقة تساعد الباحث على إنجاز بحثه والتحقق من الفرضيات التي وضعت للدراسة و لقد تم اختيار العينة بطريقة قصديه حيث "يقوم الباحث باختيار هذه العينة اختيارا حرا على أساس أنها تحقق أغراض الدراسة التي يقوم بها" .

(عبد المنعم حمد الدردير، 2006، ص36)

و بغرض تحديد عينة الدراسة الرئيسية من المجتمع الأصلي الذي يبلغ (133) طالب وطالبة من شعبة آداب و فلسفة، تم التوصل إلى وجود (40) طالب يعانون من مشكلة الخجل، و من ثم تم اختيار (15) طالبا منهم (10ذكور - 05 إناث) لديهم درجات عالية من الخجل كعينة للدراسة الرئيسية، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (06): مجموع درجات الخجل لدى عينة أفراد البحث الرئيسية:

الرقم	الجنس	مجموع الدرجات	الرقم	الجنس	مجموع الدرجات
01	أنثى	88	09	أنثى	93
02	أنثى	89	10	ذكر	94
03	ذكر	91	11	ذكر	94
04	ذكر	91	12	ذكر	95
05	ذكر	91	13	ذكر	95
06	أنثى	91	14	ذكر	97
07	ذكر	92	15	ذكر	97
08	أنثى	93			

يبين الجدول رقم (02) أن مجموع درجات الخجل لدى أفراد عينة البحث تتراوح ما بين (88

إلى 97) وهي درجات عالية تبين بوضوح مشكلة الخجل.

والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة الرئيسية حسب الجنس:

الجدول رقم(03): توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس:

النسبة	التكرار	الجنس
%67	10	ذكور
%33	05	إناث
%100	15	المجموع

يبين الجدول رقم (03) أن عدد الذكور 10 أي بنسبة (67%) من مجموع حجم العينة أما الإناث فعددهم 05 أي بنسبة (33%) منها.

3-3- أدوات الدراسة:

يستعمل كل بحث علمي أدوات قياس، يستعملها الباحث لقياس متغيرات البحث وذلك لمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح للتخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة البحث والأدوات التي استخدمها الباحث نذكرها فيما يلي:

- مقياس الخجل لحسين عبد العزيز الدريني .
- برنامج تدريبي قائم على المهارات التوكيدية.

3-3-1- مقياس الخجل:

- **وصف المقياس:** تم إعداد وبناء هذا المقياس من طرف الباحث حسين عبد العزيز الدريني سنة 1981 لقياس درجة الخجل لدى الفرد كسمة من سمات الشخصية ويطبق فردياً أو جماعياً بدون تحديد مدة التطبيق، ويتكون هذا المقياس من 36 عبارة. تعتمد طريقة تصحيح هذا المقياس على صيغة العبارة حيث نجد في 26 بند تعطي الدرجة "3" لنعم، "2" لأحيانا، و"1" لا وتعطى في العبارات المتبقية وعددها 14 الدرجة "1" لنعم و"2" لأحيانا و"3" لا لا .(حسين عبد العزيز الدريني، 1981، ص10)

والجدول التالي يوضح اتجاه العبارات الخاصة بوجود أو عدم وجود سمة الخجل:

الجدول رقم (04): العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الخجل:

عبارات المقياس	اتجاه البنود
-24-23-22-21-20-19-18-17-16-14-13-12-11-7-2-1	1-2-3
36-35-34-33-32-31-29-28-27-26	(-)*
30-25-15-10-9-8-6-5-4-3	3-2-1
	(+)*
36	المجموع

* (-) العبارات الدالة على وجود سمة الخجل.

* (+) العبارات الدالة على أنه لا يوجد سمة الخجل.

- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المقياس:

استخدم عبد العزيز الدريني التقدير الذاتي للخجل يعتبر محكما صادقا للحكم على درجة خجل الفرد، لحساب صدق المقياس من أعلى درجات الخجل إلى أقلها، بعد ذلك نحسب الارتباط بين درجة الخجل -بناء على التقدير الذاتي للمفحوص على المقياس- والدرجة الكلية لكل فرد -على المقياس الحالي- فكان الارتباط (0.79) وهو معامل صدق دال وعال. (حسين عبد العزيز الدريني، 1981، ص11)

ومن أنواع الصدق التي قمنا بها في هذه الدراسة نذكرها فيما يلي:

1- صدق المحكمين:

والذي يعني مدى صدق بنود المقياس ظاهريا ومنطقيا إذا تم عرضه على مجموعة من المحكمين عددهم (12) أستاذا جامعيًا، وهدفت هذه العملية إلى معرفة مدى قياس البند لما وضع لقياسه فعلا (ملائم-غير ملائم)، ثم جمع الاستمارات الخاصة بالتحكيم والتي بلغ عددها (10) بنسبة استجابة 83% وحساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات، كما

أجريت بعض التعديلات بناء على ملاحظات بعض المحكمين بعد استخراج اتفاقهم على تلك البنود بنسبة 90% والجدول التالي يوضح البنود التي شملها التعديل:

جدول رقم (05): البنود التي مسها التعديل من حيث الصياغة اللغوية:

رقم البند	البند قبل التحكيم	البند بعد التحكيم
05	أحب أن أقود زملائي	أحب أن أمثل زملائي في المواقف المختلفة
23	أتردد في الدخول إذا وصلت متأخرا إلى المدرسة	أتردد في الدخول إلى القسم إذا وصلت متأخرا إلى المدرسة
34	أفضل عدم معرفة حدث ما تجنبنا لسؤال الأستاذ	أتمنى لو لم تكن لي أي إجابة تجنبنا لسؤال الأستاذ

يبين الجدول رقم (05) أن البنود التي مسها التعديل هي (34,05,23).

2- صدق المفهوم:

ولحساب الصدق في الدراسة الحالية قمنا بتطبيق طريقة صدق المفهوم بأسلوب صدق محتوى البنود التي تعتمد طريقته على معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (06): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من مقياس الخجل والدرجة الكلية

لنفس المقياس:

رقم البند	م.الارتباط	رقم البند	م.الارتباط	رقم البند	م.الارتباط
01	**0.61	13	**0.60	25	**0.59
02	**0.61	14	**0.57	26	**0.57
03	**0.62	15	**0.59	27	**0.57
04	**0.58	16	**0.59	28	**0.59
05	*0.42	17	**0.61	29	**0.61
06	**0.59	17	**0.62	30	**0.61
07	**0.61	19	**0.60	31	**0.62
08	**0.62	20	**0.61	32	**0.60
09	**0.57	21	**0.61	33	**0.62
10	**0.62	22	**0.60	34	*0.40
11	**0.62	23	*0.40	35	**0.61
12	**0.61	24	**0.59	36	**0.61

** دال عند 0.01 * دال عند 0.05

ب - ثبات المقياس:

استخدم عبد العزيز الدريني ثبات المقياس باستخدام:

-التجزئة النصفية على أساس فردي-زوجي لأنها:

أ-تتميز بالبساطة والموضوعية

ب - يثبت أثر الصدفة وأثر تذبذب الذاكرة والانتباه وحسب الثبات بالتجزئة النصفية فكان

(0.66)، وقد أجرى التصحيح بمعادلة (سبيرمان-براون) Spearman Brown وكان معامل

الثبات هو (0.80) وهو معامل ثبات عال ودال.

(حنان بنت أسعد محمد خوخ، 2002، ص61)

وقمنا في هذه الدراسة الحالية بإعادة حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

وتصحيحه من أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان براون. والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (07): معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية المعدل :

المقياس	عدد البنود	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بد التعديل
الخجل	36	0.59	0.81

دال عند: 0.01

بين الجدول (07) أن ثبات مقياس الخجل دال عند المستوى 0.01 ويقدر بـ 0.81

3-3-2- البرنامج التدريبي المقترح:

أ- تحكيم البرنامج التدريبي:

عرض البرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم (08) و هم ذوي مستوى أكاديمي وخبرة ميدانية لديهم في ميدان التدريب والتنمية البشرية، والملحق رقم (04) يوضح ذلك.

وقد هدفت هذه العملية للتحقق من صدق محتوى البرنامج التدريبي، وقد تفضل السادة المحكمون بتحكيمه والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على صدق محتوى البرنامج:

جدول رقم (08): نسب اتفاق المحكمين على صدق محتوى البرنامج التدريبي:

الرقم	مكونات البرنامج	نسب الاتفاق
01	عنوان البرنامج	100%
02	هدف البرنامج	90%
03	الفترة الزمنية للبرنامج	80%
04	المكان المناسب للبرنامج	90%
05	ترتيب حصص البرنامج	90%

ويتضح من الجدول رقم (08) أن محتوى البرنامج التدريبي المقترح قد حصل على نسبة اتفاق من المحكمين تتراوح ما بين (80%) إلى (100%) وقد حددنا نسبة (80%) فأكثر للإبقاء على أي موضوع ضمن محتوى البرنامج، وفقا لما تم عرضه في الجدول السابق فإن محتوى البرنامج يعتبر صادقا ومناسبا حسب المحكمين.

كما تفضل المحكمون بتحكيم البرنامج التدريبي لتحديد مدى نسب اتفاق المحكمين على
صدق محتوى حصص البرنامج:

جدول رقم (09): نسب اتفاق المحكمين على صدق محتوى كل حصة من حصص
البرنامج التدريبي ككل:

رقم الحصة	مدى وضوح أهداف الحصة	مدى مناسبة المدة الزمنية لكل حصة	مدى مناسبة محتوى الحصة	مدى مناسبة التقنيات المستخدمة	مدى مناسبة الأدوات المستخدمة
01	%100	%100	%100	%100	%100
02	%100	%100	%100	%95	%100
03	%100	%95	%95	%100	%100
04	%90	%90	%100	%100	%100
05	%100	%100	%100	%100	%100

ويتضح من الجدول رقم (09) أن حصص البرنامج التدريبي قد حصلت على نسبة اتفاق
من المحكمين تتراوح ما بين (90%) إلى (100%) وقد حددنا نسبة (80%) فأكثر للإبقاء
على الحصة ضمن حصص البرنامج التدريبي، ووفقا لما تم عرضه في الجدول السابق فإن
حصص البرنامج التدريبي تعتبر صادقة.

ب - البرنامج التدريبي في صورته النهائية:

على ضوء ما سبق قام الباحث من تحديد البرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية
في صورته النهائية والجدول التالي يوضح أهداف ومدة كل حصة وإجراءاتها التنفيذية:

الجدول رقم (10): محتوى حصص البرنامج التدريبي المعتمد في الدراسة:

المحتوى	الحصة الأولى: الحصة التمهيديّة
الأهداف	<ul style="list-style-type: none"> - التعارف والتعريف بالبرنامج التدريبي. - بناء علاقة جيدة بين الباحث وأعضاء المجموعة. - شرح هدف الدراسة وأهمية الموضوع. - إعطاء فرصة لأعضاء المجموعة للتعبير عن أفكارهم حول الموضوع. - إمضاء عينة الدراسة على حضور حصص البرنامج التدريبي. تحديد موعد الحصة القادمة
المدة الزمنية للحصة	60 دقيقة
مكان التطبيق	قاعة بثانوية النخلة
الإجراءات التنفيذية	<ul style="list-style-type: none"> - ترحيب الباحث بأفراد المجموعة التدريبية وتعريف كل أعضاء المجموعة والباحث ببعضها البعض. - شرح الباحث سبب اختيار هذه العينة. - فتح المجال لأعضاء المجموعة للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وكذلك عن طموحاتهم المستقبلية. - واجب منزلي لأعضاء المجموعة التدريبية بكتابة فقرة تتحدث فيها عن توقعاتك من البرنامج. - شكر الباحث الطلاب عن حسن الإصغاء والمناقشة وتحديد موعد التقابل في الحصة القادمة.
المحتوى	الحصة الثانية: تحديد المواقف التي تثير الخجل ومناقشتها

<ul style="list-style-type: none"> - جمع الواجب المنزلي وإلقاء نظرة بسيطة حوله. - الحديث عن الخجل وأسبابه وعلاقته بالمهارات التوكيدية. - معرفة دور مشكلة الخجل في تعطيل المهارات التوكيدية. - الكشف عن المواقف التي يتعرض لها الطلبة للخجل. - معرفة المهارات الأكثر ضعفا لدى الطلبة . - تحديد موعد الحصة القادمة. 	الأهداف
	المدة الزمنية للحصة
قاعة بثانوية النخلة	مكان التطبيق
<ul style="list-style-type: none"> - اطلاع الباحث على بعض الواجبات المنزلية المكتوبة من طرف أعضاء مجموعة البرنامج التدريبي. - طرح الباحث موضوع الخجل وأسبابه وعلاقته بالمهارات التوكيدية سواء في الحياة العامة أو داخل البيئة المدرسية. - مناقشة مشكلة الخجل في تعطيل المهارات التوكيدية بالنسبة للطلاب داخل البيئة المدرسية (مع الأساتذة أو الزملاء أو غيرهم). - سؤال الباحث لأعضاء مجموعة البرنامج عن المواقف التي تثير الخجل والدالة على ضعف التوكيدية لديهم، ويتم هنا الإصغاء للمجموعة للتعبير عن كل إحساساتهم وللمواقف الأكثر تعرضا للخجل والتي تعيق تحصيلهم الدراسي وتفاعلهم داخل البيئة المدرسية. - واجب منزلي: تحدث عن أكثر موقف أحسست فيه بالخجل وبقي في ذاكرتك - تشكر مجموعة البحث على الحضور والتفاعل والاتفاق على التقابل في الحصة القادمة. 	الإجراءات التنفيذية
الحصة الثالثة: الممارسة التخيلية للمهارات التوكيدية	المحتوى

<p>- جمع الواجب المنزلي وإلقاء نظرة بسيطة عليه.</p> <p>- إبراز دور الممارسة التخيلية للمهارات التوكيدية بالنسبة لأعضاء المجموعة وجعلها كقاعدة للممارسة الفعلية لهذه المهارة.</p> <p>- إبراز الباحث لطريقة التدريب على الممارسة التخيلية للمهارات التوكيدية.</p> <p>- الاتفاق على حضور الحصة القادمة.</p>	<p>الأهداف</p>
<p>60 دقيقة</p>	<p>المدة الزمنية للحصة</p>
<p>قاعة بثانوية النخلة</p>	<p>مكان التطبيق</p>
<p>- اطلاع الباحث على بعض الواجبات المنزلية المكتوبة من طرف أعضاء مجموعة البرنامج التدريبي.</p> <p>- تبدأ الممارسة التخيلية للمهارات التوكيدية بتركيز الذهن على موقف أو موقفين على الأكثر من القائمة الشخصية التي حددها كل متدرب ويتطلب التدريب على خلق صور ذهنية أن:</p> <p>- تركز على الموقف الذي اخترته لتبدأ به الحصة التدريبية وأن تتخيل مثالا مجسما أمامك لهذا الموقف، أغلق عينك وأجلس في استرخاء ثم تخيل المشهد الذي يحدث في الاحتكاك الاجتماعي أي الموقف الراهن والتفاعل وكأنه صورة حية، بما في ذلك أين حدث (أو أين سيحدث) ومن هم الحاضرون فيه، وأين موقعك في هذا الموقف: هل أنت جالس أم واقف وأين؟...الخ</p> <p>- كون صورة حية في مخيلتك للموقف كما لو كانت صورة فوتوغرافية، تتحول تدريجيا لمشهد سينمائي يضع أمامك المشهد بكل الحاضرين فيه، موافقهم في المشهد، ما يقوله كل واحد منهم وما يفعله، وسير الأحداث والى اللحظة التي تتطلب منك أن تكون توكيديا.</p> <p>- عندئذ تخيل بنفس الوضوح، سلوكك الخاص في هذا المشهد بما في ذلك ما ستقوله أو ما ستفعله بصورة جيدة ترض عنها في الموقف أي الصورة التوكيدية التي حددتها</p>	<p>الإجراءات التنفيذية</p>

<p>لنفسك والتي يجب أن تخلو من العدوانية والسلبية أي السلوك الذي سيرضيك وبيعت في نفسك إحساسا بالسرور والرضا إذا استخدمته في معالجة هذا الموقف.</p> <p>- عد بعد ذلك لتخيل ما يحدث في المشهد نتيجة لتصرفك، ما الذي سيقوله الحاضرون أو ما الذي سيفعلونه؟ حاول أن تكون إيجابيا بأن تتخيل ردود فعل إيجابية من قبل الآخرين وتذكر أن هدفك ليس أن تحصل على التأييد الكامل بقدر ما تريد أن تعالج الموقف بأكبر قدر ممكن من الكفاءة، لا أن تتحكم في سلوك الآخرين أو أن تنتبأ باستجاباتهم أو أن تتلاعب بمشاعرهم.</p> <p>- أعد بعد ذلك نفس المشهد من جديد إلى أن تجد نفسك راضيا وخاليا من التوتر عند تصرفك التوكيدي في الموقف، بنفس السياق الآتي:</p> <p>- صورة حية للمشهد، كما لو كان صورة فوتوغرافية تتحول إلى:</p> <p>- مشهد سينمائي متحرك يقود تدريجيا إلى:</p> <ul style="list-style-type: none"> • فعل أو قول توكيدي يرضيك ويستثير. • استجابة (عادة ما تكون ايجابية) من قبل الحاضرين في الموقف. • كرر هذا الإجراء بنفس السياق للتدريب التوكيدي على مواقف أخرى. <p>- واجب منزلي يطلب من كل طالب القيام بدور تمثيلي تجريبي على المهارات التوكيدية وذلك بالتفاعل مع الأسرة ثم كتابة الملاحظات حول هذا الدور.</p> <p>-الاتفاق على حضور الحصة القادمة .</p>	
<p>المحتوى</p>	<p>الحصة الرابعة: الممارسة الفعلية للمهارات التوكيدية</p>
<p>الأهداف</p> <p>- مناقشة مزايا ممارسة المهارات التوكيدية بالنسبة للطلاب.</p> <p>- أن يناقش المشكلات الناجمة عن عدم ممارسة المهارات التوكيدية .</p> <p>- التعرف على أهم المواقف التي يعاني منها أفراد المجموعة إذا لم يمارسوا المهارات التوكيدية.</p> <p>- أن لا يخشى الطالب الذي يمارس أمامه التوكيد.</p> <p>- أن يتعلم الطالب كيف يصبر على موقفه من خلال موقف تمثيلي يمارسونه أثناء</p>	

<p>الحصة. - الاتفاق لحضور الحصة القادمة</p>	
<p>60 دقيقة</p>	<p>المدة الزمنية للحصة</p>
<p>قاعة بثانوية النخلة</p>	<p>مكان التطبيق</p>
<p>- الممارسة الفعلية للمهارات التوكيدية المكتسبة بعد أسبوع من الممارسة التخيلية بالطبع لن تكون البداية بالقوة التي نتوقعها وذلك بسبب كثير من العوامل الخارجية التي يصعب حسابها تماما في مواقف التخيل، ومع ذلك فمن المؤكد أن الاستمرار في الممارسة سيؤدي إلى التحسن المطلوب وستحول التوكيدية تدريجيا إلى خاصية طبيعية غير مصطنعة كما كانت في بدايات التدريب، ويطلب الباحث هنا من المجموعة أن يخلقوا بعض المواقف الاجتماعية البسيطة وأن يتصرفوا حيالها بحسب الخطة التوكيدية المرسومة سابقا بطريق التخيل ويمكن تقديم المواقف التي تحدث فيها كذلك:</p> <p>1- أن يشتري شيئا ثم يرجع بعد ساعة لإعادته لأنه غير ذلك. 2- أن يسأل في الفصل ما يعادل 10 أسئلة أسبوعيا. 3- أن يقترض شيئا من زميل أو صديق. 4- أن يعطي موعدا ثم يعتذر عن تنفيذه فيما بعد. 5- أن يعتمد إيقاف الناس لسؤالهم عن مكان معين. 6- أن يعبر عن إعجابه بشيء خاص بصديق أو زميل أو أحد أفراد الأسرة عددا من المرات يتفق عليه مسبقا... الخ.</p>	<p>الإجراءات التنفيذية</p>
<p>الحصة الخامسة: إنهاء وتقييم البرنامج</p>	<p>المحتوى</p>
<p>- إنهاء وتقييم أعمال البرنامج التدريبي. - أن يقيم أعضاء المجموعة التدريبية البرنامج الذي تم تقديمه. - شكر أعضاء المجموعة على التعاون والمساعدة في إتمام هذا البرنامج من أجل إنجاح هذه الدراسة.</p>	<p>الأهداف</p>

60 دقيقة	المدة الزمنية للحصة
قاعة بثانوية النخلة	مكان التطبيق
<p>- الترحيب بأعضاء المجموعة التدريبية وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بموعد الحصة ثم مناقشة الواجب المنزلي السابق.</p> <p>- مراجعة عامة لمواضيع حصص البرنامج التدريبي وسماع بعض الآراء حول مدى الاستفادة منه من طرف أعضاء المجموعة ومدى نجاحه في تنمية واكتساب بعض المهارات التوكيدية.</p> <p>- تأكيد الباحث على ضرورة الاستفادة من تلك المهارات التوكيدية وممارستها في الحياة اليومية حتى تنعكس على الطلاب داخل البنية المدرسية وتساهم في زيادة تحصيلهم الدراسي.</p> <p>- تقديم الشكر والتقدير لأعضاء المجموعة على تفاعلهم الإيجابي خلال حصص البرنامج وحرصهم على الحضور والتزامهم بتنفيذ ما طلب منهم.</p> <p>- تقديم هدايا رمزية للمشاركين شكرا و عرفانا على حسن تعاونهم والتزامهم بحضور الحصص.</p>	
	الإجراءات التنفيذية

3-4- حدود الدراسة:

للدراسة الحالية حدود مكانية وحدود زمانية نذكرها فيما يلي:

أ- الحدود المكانية:

تم إجراء البحث في ثانوية النخلة بولاية الوادي.

ب- الحدود الزمانية:

إن الدراسة الحالية أجريت في الموسم الدراسي 2010/2011، بداية من:

2011/01/24 إلى غاية: 2011/05/10

3-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تتمثل هذه الأساليب فيما يلي :

1- اختبار "ت" "T.Test" لمتوسطين مرتبطين لحساب دلالة الفروق بينها لأن العينة التي أجري عليها الاختبار الأول (القبلي) هي نفسها العينة التي اجري عليها الاختبار الثاني (البعدي) والاختبار الثالث (التتبعي) .

حيث:

\bar{D} : المتوسط الحسابي للفروق بين التطبيقين.

$S\bar{D}$: الانحراف المعياري لتوزيع الفروق.

2- اختبار "F" لحساب التجانس: قمنا بتطبيقه نظرا لأن العينتين وفق متغير الجنس مختلفتين من حيث العدد.

3- اختبار "ت" "T.Test" لعينتين متجانستين لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في الدراسة الحالية من أجل الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص الخجل.

حيث:

\bar{X}_1 : المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور.

\bar{X}_2 : المتوسط الحساب لمجموعة الاناث.

S_1^2 : التباين لمجموعة الذكور .

S_2^2 : التباين لمجموعة الإناث.

n₁ : مجموعة الذكور

n₂ : مجموعة الإناث

3-6- إجراءات تطبيق الدراسة الرئيسية:

بعد ضبط المتغيرات ذات الأثر على التجربة شرع الباحث في الدراسة الرئيسية والتي

تمت على أربع مراحل:

المرحلة الأولى:

تم تطبيق القياس القبلي (مقياس الخجل) يوم: 2011/02/01، حيث تم جمع الطلبة

أي أعضاء المجموعة التدريبية وعددهم (15) في القاعة المخصصة للنشاطات، حيث شرع

أفراد العينة بالإجابة على المقياس إلى غاية انتهاء العملية وجمع الاستمارات.

المرحلة الثانية:

تطبيق البرنامج التدريبي، حيث تم تنفيذ حصص البرنامج في خمسة حصص وكان ذلك

كل يوم ثلاثاء مساءً في الفترة من: 2011/02/15 إلى غاية: 2011/03/15 في القاعة

المخصصة للنشاط.

المرحلة الثالثة:

تطبيق القياس البعدي حيث تم تطبيق مقياس الخجل بعد الانتهاء من تطبيق حصص

البرنامج التدريبي وكان ذلك يوم: 2011/03/16

المرحلة الرابعة:

تطبيق قياس المتابعة أي القياس التتبعي، حيث تم تطبيق مقياس الخجل على أفراد عينة

البحث بعد 8 أسابيع من القياس البعدي أي في يوم 2011/05/10 وذلك من أجل الكشف

عن استمرارية الفاعلية، أي هل هناك استمرارية في توظيف المهارات المكتسبة خلال فترة

تطبيق البرنامج التدريبي، وأيضا هل هناك انتكاسة حدثت لدى أفراد المجموعة.

الفصل الخامس:

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

2 - مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

تمهيد:

تعرض الباحث في هذا الفصل للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة ومناقشتها وذلك في ضوء ما كشفت عنه الدراسات السابقة والإطار النظري، ويتبع ذلك الاستنتاج العام والاقتراحات والتوصيات ويتم عرض فيما يلي النتائج التي أسفرت عنها التحليلات الإحصائية:

1- عرض و تحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الاولى على أن " للبرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية فاعلية في التخفيف من مشكلة الخجل أي بمعنى يوجد اختلاف في متوسطي درجات الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة ". طبق مقياس الخجل على أفراد عينة البحث، فكانت قيمة "ت" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي كما يوضحها الجدول:

الجدول رقم (11): قيمة "ت" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي:

القياس	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق $s\bar{D}$	قيمة اختبار "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرية df	الدلالة الإحصائية
القياس القبلي	92.73	-51.47	0.83	-62.21	2.97	14	دالة عند 0.01
القياس البعدي	41.27						

يتضح من الجدول رقم (11) أن متوسط القياس القبلي في مقياس الخجل والذي بلغ (92.73) فوق القياس البعدي والذي بلغ (41.27)، مع العلم أن الفروق المسجلة بلغت (-51.47) وهي دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه "لا يوجد اختلاف في متوسطي درجات الخجل بين القياس التتبعي والقياس البعدي".

طبق مقياس الخجل على أفراد عينة البحث فكانت قيمة "ت" لدلالة الفرق بين القياس التتبعي والبعدي كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (12): قيمة "ت" لدلالة الفرق بين القياس التتبعي والقياس البعدي:

القياس	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق	الانحراف المعياري لمتوسط الفرق \bar{SD}	قيمة اختبار "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرية df	الدلالة الإحصائية
القياس التتبعي	41.27	0.47	0.39	1.20	2.97	14	غير داله
القياس البعدي	41.73						

ويتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة "ت" المقدره ب (1.20) عند درجة الحرية (14) غير داله إحصائياً، مما يدل على أنه لا توجد فروق بين القياس التتبعي والقياس البعدي ومنه فإن أثر البرنامج التدريبي على أفراد عينة البحث مستمر.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه " لا يوجد اختلاف في درجة الخجل بين الجنسين الذكور والإناث، والجدول التالي يوضح قيمة "ت" لدلالة الفرق بين الجنسين:

الجدول رقم (13): قيمة "ت" لدلالة الفرق بين الجنسين:

مقياس الخجل	الجنس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة F للتباين	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرية df	الدلالة الإحصائية
مقياس الخجل	ذكور	10	93	2.90	0.80	1.62	0.53	1.77	13	غير داله
مقياس الخجل	إناث	05	92.2	2.28	0.80	غير داله				

يتضح من الجدول رقم (13) أن متوسط الفروق بين درجات الطلاب (93) والطالبات بلغ (92.2) في مقياس الخجل هو (0.80) غير داله إحصائيا مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور-إناث) لا يؤدي إلى التباين في الخجل.

2- مناقشة وتفسير النتائج:

2-1- مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

باستعراض نتائج الجدول رقم (11) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الخجل في القياس القبلي والبعدي لأفراد عينة البحث لصالح القياس البعدي.

هذه النتائج المتحصل عليها أتت لتكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، ومن العوامل التي أدت إلى نجاح البرنامج التدريبي نذكر منها:

- إحساس أفراد العينة بمدى خطورة مشكلتهم وأثرها السلبي على مردودهم الدراسي وحياتهم الاجتماعية بصفة عامة مما أدى إلى تجاوبهم وتفاعلهم بطريقة ايجابية مع الحصص التدريبية.

- إيمان أفراد العينة بمدى مساهمة هذا البرنامج في التخفيف من مشكلتهم.

- مساهمة ظروف العمل المتمثلة في اختيار المكان والوسائل والزمان المناسبة التي أدت إلى نجاح وفاعلية هذا البرنامج.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي أجراها طريف شوقي سنة (1997) التي أكدت أن المراهقين ينخفض لديهم الشعور بالخجل كلما اكتسبوا المهارات التوكيدية كلما زادت الثقة بالنفس وقل الخجل لديهم، لان تنمية هذه المهارات تتيح للمراهق من إثبات ذاته والإفصاح عن قدراته سواء كان ذلك في الأسرة أو مع المجتمع أو في البيئة المدرسية وبالتالي إكساب المراهق المهارات التوكيدية بالغ الأهمية في شخصية، كما أكدت دراسة ناريمان الرفاعي سنة (1985) أن التدريب على المهارات الاجتماعية بصفة عامة يزيل المخاوف الاجتماعية لدى المراهق وتجعله يسلك مواقف توكيدية لها الأثر البالغ على شخصيته، وكذلك مصطفى مظلوم الذي حاول سنة (1992) أن يقلل مستوى اندفاعية وتردد مجموعة من الطلاب والطالبات من خلال رفع مستوى توكيدهم عن طريق التدريب التوكيدي.

وفي دراسة أجراها جالازي (1996) jalazi لتقييم آثار التدريب التوكيدي لدى مجموعتين تجريبيتين وضابطة تتكون كل منها من (16) طالب وطالبة، والذي استمر أربع جلسات بواقع جلسة أسبوعيا مدتها ساعة ونصف اتضح أن المجموعة الأولى أكثر توكيدا، وكذلك دراسة أجراها سيلتون وماتيز (1996) Selton et Mathis على مجموعة من المشرفين تلقوا تدريبا توكيديا تبين أنهم أصبحوا أكثر انفتاحا وقدرة على النظام ومواجهة الصراع، كلها تؤكد على أن للتدريب التوكيدي دور كبير في اكتساب وتنمية المهارات التوكيدية.

ومن العوامل التي تزيد في نجاح البرامج التدريبية على التوكيدية، وحسب ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة والتي تؤكد على أن المتدرب يزيد من تأثيره ايجابيا بالتدريب:

- كلما ارتفعت قدرة الفرد على التخيل وخاصة في مواقف الاقتداء أو التكرار المتخيل للسلوك في مواقف تمثيل الدور ازداد نفعه وتأثره بالبرنامج.

- حيث تكون المواقف متدرجة الصعوبة وقابلة للتعمير على قطاع أكبر من المواقف الواقعية وقريبة الشبه منها، ومستمدة من الخلفية الثقافية للمتدرب يكون الأثر أشد.

- كلما كان مستوى البرنامج أكثر تلبية لاحتياجات المتدرب ومتصلا بما يعانيه من مشكلات توكيدية نوعية فان استفادته تصبح أكبر لأنه يساعده حينذاك بصورة مباشرة على مواجهة مشكلاته الخاصة بقدر أكبر من الفعالية.

(طريف شوقي، 1998، ص ص: 286-289)

ونقول أن البرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية له دور كبير في التخفيف من مشكلة الخجل لدى طالب السنة الثالثة ثانوي، من خلال ممارسة هذه المهارات عن طريق البرامج التدريبية والتي تعتبر كأسلوب أو أداة فعالة في اكتساب وتنمية المهارات التوكيدية وعليه تقبل الفرضية القائلة:

للبرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية فاعلية في التخفيف من مشكلة الخجل أي بمعنى يوجد اختلاف في متوسط درجات الخجل بين القياس القبلي والبعدي لدى عينة من طلبة الثالثة ثانوي .

2-2- مناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

من خلال عرض نتائج الجدول رقم (12) التي بينت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الخجل في القياس التتبعي والبعدي لأفراد عينة البحث، حيث جاءت نتائج الدراسة لتكشف عن استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية في التخفيف من مشكلة الخجل بعد مرور فترة المتابعة، وهذا ما يهدف إليه البرنامج التدريبي الذي يحاول من خلال التمرينات والتقنيات الداعمة للبرنامج المناسبة لأفراد العينة المساهمة في نجاح البرنامج وهو ما يفسر استمرارية الفاعلية.

كما نرجع تعلم الطلبة للمهارات التوكيدية المتضمنة في البرنامج واستمرار فاعليته مما عدل من سلوكياتهم واحتفاظهم بهاته المهارات إلى ما بعد انتهاء الحصص التدريبية إلى أسباب عدة نذكر منها:

- الممارسة الحقيقية لهذه المهارات في البيئة المدرسية واستعمالها كعلاقة تفاعلية بين زملائهم وكنقل خبرة لمن يشاركوا في البرنامج وتشجيعهم من طرف زملائهم وأساتذتهم مما عزز لديهم الممارسات المتعلقة بالمهارات التوكيدية.

- الأهمية القصوى لتقنيات البرنامج التدريبي التي كان لها الدور الفعال في تعلم المهارات والاحتفاظ بها، ومنها الاسترخاء ولعب الأدوار وغيرها من التقنيات.

- كما أن الجانب الترفيهي للحصص التدريبية جعلت البرنامج شيئاً مرغوب فيه ومحبيب لممارسته وذلك لحصول أفراد العينة على الخبرات السارة وعلى المتعة والفائدة وتجنب الألم وبالتالي تؤمن لهم الشعور بالطمأنينة وما استمر بعد الحصص التدريبية لان هاته الأخيرة تعتبر بمثابة المعزز لشعور الطالب بالمتعة، وهذا ما تؤكدته دراسة جالازي (1994) على أهمية مثل هذه البرامج، وما تتضمنه من أهمية في تنمية الثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي مع الرفاق والمحيط بصفة عامة وكلما كانت هذه البرامج معدة بطريقة جيدة وتم تطبيقها بالصورة الصحيحة كلما ضمن نسبة نجاح واستمرارية فاعليتها.

(طريف شوقي، 1998، ص 289)

ويمكن تفسير عدم حدوث الانتكاس لما اكتسبه الطالب في الحصص التدريبية واستمرار الفاعلية، من خلال تقنية إجراء لعب الدور، الذي زوده بقدر معين من المواجهة التي تشجعه وتساعد في ذات الوقت على تحقيق أكبر قدر ممكن من فهم مشكلته والتغلب عليها، وقد

عرّف (حامد زهران) لعب الدور: " انه أسلوب علاج نفسي جماعي قائم على نشاط المرضى وهو عبارة عن تطوير مسرحي وتعبير لفظي حر وتنفيس انفعالي تلقائي واستبصار ذاتي في موقف جماعي". (سيد سليمان ، 1999 ، ص 170)

ويمكن القول أن البرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية له دور فعال حتى بعد انتهاء الفترة المخصصة للتدريب أي الحصص التدريبية، وعليه تقبل الفرضية القائلة :
لا يوجد اختلاف في متوسط درجات الخجل بين القياس التتبعي والقياس البعدي.

2-3- مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

باستعراض نتائج الجدول رقم (13) يتبين من خلال النتائج على انه لا يوجد اختلاف في درجات الخجل لدى أفراد عينة البحث حسب الجنس (ذكور-إناث) وهذا عكس ما أثبتته الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين في الخجل مثل دراسة منير حلمي ومجدي حبيب والسيد السامدوني والتي أثبتت على وجود الخجل عند الإناث أكثر من الذكور.

ومن خلال ما توصلنا إليه في هذه الدراسة أنه لا تختلف درجات الخجل لدى الجنسين وهذا راجع لجملة من العوامل والمسببات من بينها:

- الجو النفسي لكلا الجنسين أي كل جنس يسعى باستمرار إلى الكشف والاطلاع عن الخفايا وتغيرات الجنس الآخر ويتم ذلك دون عقد نفسية حيث يعتبر كل طرف هذه العملية أمر طبيعي لا بد منه.

- الجو الأسري لكلا الجنسين فلم يعد اليوم الوالدان يفضلون الذكور عن الإناث بل يمنحانها تربية حديثة مبنية على أسس عادلة أي نمط تربية متوازن بين الجنسين لا تدفع بالأخر إلى الشعور بالنقص كما كان عليه سابقا حيث يفضل الذكور على الإناث.

- الجو الاجتماعي المحيط بكلا الجنسين فالمعايير الاجتماعية في الوقت الحالي لا تعارض الاختلاط بين الجنسين منذ الطفولة بداية من رياض الأطفال إلى الابتدائي فالمتوسطة والثانوية فالجامعة.

- التنشئة الاجتماعية ليست في الماضي كما هي في الوقت الحالي وذلك بوجود تغيرات في النمط فإذا أصبحت التربية بالتفاعل المتواصل بين أطراف العائلة وكذلك توفر الحوار الأسري وتخلت الأسرة عن فكرة التزمّت والقساوة في التربية.

- وعي الآباء وتحسن مستواهم الثقافي والتعليمي وتوفير أجهزة الإعلام والتوعية كالتلفاز والمذياع و الانترنت الذين يقضون على التخلف والامية وبذلك يقضي على الانطواء والعزلة وبالتالي الخروج من دائرة الخجل، وفي حال وجود هذه الأشياء تساهم في التقليل من وجود الخجل عند الجنسين أما إذا لم يكن ما ذكرناه سابقا فالتأثر يكون عند الذكور و الإناث في وجود مشكلة الخجل.

هذا كله ينمي في نفسية كلا الجنسين روح التقارب فيما بينهم ليس كما كان عليه الأمر سابقا.

وما يمكن استخلاصه أخيرا أنه لا يوجد اختلاف في الخجل بين الجنسين الذكور والإناث على حد سواء ويرجع ذلك إلى التنشئة الأسرية وأنماط التربية داخل الأسر هي التي تساهم بشكل كبير في وجود أو عدمه عند الجنسين في نفس الدرجة وعليه تقبل الفرضية القائلة : لا يوجد اختلاف في درجات الخجل بين الذكور والإناث.

الاستنتاج العام للدراسة:

تهدف هذه الدراسة للكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات التوكيدية في التخفيف من مشكلة الخجل، والكشف عن استمرارية الفاعلية بعد مرور فترة زمنية من تطبيق البرنامج، وكذلك معرفة اختلاف درجات الخجل بين الذكور والإناث على مجموعة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة والذين يعانون من مشكلة الخجل، وميدان تطبيق الدراسة في ثانوية النخلة بولاية الوادي.

وللتأكد من وجود مشكلة الخجل قمنا بتطبيق مقياس الخجل لعبد العزيز الدريني، وتم اختيار مجموعة من من يعانون مشكلة الخجل وعددهم (15) من الجنسين، حيث طبقنا عنهم البرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية. وللتأكد من فرضيات الدراسة طبقنا اختبار "T.Test" لدلالة الفروق بين الجنسين.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1- تحققت الفرضية الأولى التي تنص على أن " للبرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية فاعلية في التخفيف من مشكلة الخجل أي بمعنى يوجد اختلاف في متوسط درجات الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة من طلبة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة".

وقد جاءت هذه النتيجة لتكشف أن البرنامج التدريبي فعال في التخفيف من مشكلة الخجل لدى الطالب المراهق، وترجع فاعلية البرنامج هذا إلى دوره في إكساب الطلبة للمهارات التوكيدية وتمكينهم من تحقيق قدر كبير من الهدوء والاستقرار والتحرر والثقة بالنفس وتوكيد ذاتهم وهو ما أدى إلى فاعلية البرنامج المعد لهذه الدراسة.

2- تحققت الفرضية الثانية القائلة: " لا يوجد اختلاف في متوسط درجات الخجل بين القياس التتبعي والقياس البعدي لدى عينة البحث"، مما يبين وجود استقرار في درجات الخجل بعد فترة من انتهاء تطبيق البرنامج مما يدل على استمرار فاعليته.

3- تحققت الفرضية الثالثة التي تنص على أنه " لا يوجد اختلاف في متوسط درجات الخجل بين الجنسين الذكور والإناث"، مما يوضح أن اختلاف درجات الخجل لا يرجع إلى الجنس وإنما لعوامل وأسباب أخرى متعلقة بالتنشئة وبيئة المراهق.

يتضح مما سبق أن فرضيات الدراسة تحققت، وأن البرنامج الذي تم تصميمه وتطبيقه في الدراسة الحالية أثبت أن له دور فعال في التخفيف من مشكلة الخجل لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، وقد استمرت هذه الفاعلية بعد مرور فترة زمنية من تطبيق البرنامج.

ورغم النتائج المهمة المتوصل إليها في هذه الدراسة فإنها تظل محدودة بحدود عينة الدراسة، تحتاج إلى المزيد من الدراسات رغم نجاح البرنامج في التخفيف من مشكلة الخجل.

الاقتراحات والتوصيات :

وفي الأخير ومن خلال هذه الدراسة يمكن أن نقدم بعض الاقتراحات والتوصيات نوجزها فيما يلي:

1- إدراج مثل هذه البرامج ضمن عمل الأخصائيين العاملين في المؤسسات التربوية ليكون البرنامج له دور فعال ومستمر.

2- تشجيع المراهق للاعتماد على نفسه والثقة بالنفس عن طريق تشجيعه على القيام بواجباته بمفرده وعدم كبح مبادراته.

3- ترك الفرص للحوار والاتصال بين الآباء والأبناء خاصة بين الأب وأبناءه.

4- الابتعاد عن أسلوب القسوة والإهمال في المعاملة مع المراهق لأنه لا يتيح له التعبير عن أفكاره ومشاعره والتفاعل بطريقة ايجابية مع البيئة الاجتماعية، فمسؤولية المنزل والمدرسة والمجتمع كبيرة في توجيه المراهق الوجه الصالحة التي تساعد للتغلب على أزماته النفسية بطريقة سليمة.

5- وضع مختصين نفسانيين في الوسط المدرسي وذلك للتكفل بالمشكلات النفسية للطلبة.

6- ضرورة تسليط الضوء على مثل هذه البرامج القائمة على المهارات التوكيدية في علاج مثل هذه المشكلات.

7- ضرورة تشجيع الأبناء على الاجتماعية كالمشاركة والانخراط في النوادي الرياضية والثقافية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا :المراجع باللغة العربية:

- 1- أحمد محمد الطيب(1999): التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- 2- إسماعيل أحمد السيد محمد (1995): مشكلات الطفل السلوكية، دار الفكر الجامعي الإسكندرية.
- 3- أمل محمد حسونة (1995): تقييم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين الشمس،مصر.
- 4- بدوي أحمد زكي (1982): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة بيروت لبنان.
- 5- البكر علي عبد الله (1987): الخجل وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض،السعودية.
- 6- البهي السيد(1975): الأسس النفسية للنمو، ط(4) ، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.
- 7- جابر عبد الحميد جابر و علاء الدين كفاقي (1990): معجم علم النفس والطب النفسي الجزء الثالث، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- 8- جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفاقي(1995): معجم علم النفس والطب النفسي الجزء السابع، القاهرة، دار النهضة العربية.
- 9- جابر عبد الحميد جابر- عمر محمود أحمد (1989): الحساسية الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية، وعلاقتها بكل من الوحدة النفسية والتحصيل الدراسي بدولة قطر، دراسات نفسية، (ج 26) ، جامعة قطر، الدوحة.
- 10- جرجس ملاك (1985): الطفل الخجول كيف نشجعه ونرعاه، (ط2)، دار اللواء الرياض،السعودية.
- 11- جودت عزة عبد الهادي و سعيد حسين العزة(2004): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، مصر.

- 12- حامد عبد السلام زهران (1995): علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة.
- 13- حامد عبد السلام زهران (1997): التوجيه والإرشاد النفسي، علم الكتب، الطبعة الثانية، القاهرة.
- 14- حبيب مجدي عبد الكريم (1992): الخجل كبعد أساسي للشخصية : دراسة ميدانية لدى عينتين من طلاب المرحلة الجامعية . مجلة علم النفس (23) ، مصر .
- 15- حسن أحمد الطعاني (2007): التدريب مفهومه وفعاليته ، (ط1) ، دار الشروق الأردن
- 16- حسن محمد بيومي و شند سميرة محمد(2000): دراسات معاصرة في سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، (ط1)، مكتبة زهراء الشر، القاهرة، مصر .
- 17- خالد طه الاحمد (2005): تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، ط1، دار الشروق، الأردن.
- 18- خوري ، توما جورج (2000): سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق . بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- 19- داود ماهر محمد(2006): التدريس والتدريب الجامعي، مكتبة الفلاح، ط1.
- 20- الدريني حسين عبد العزيز(1981): مقياس الخجل، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .
- 21- رجاء محمود أبو علام(2004): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط1 دار النشر للجامعات، مصر .
- 22- زكريا الشربيني (1981): المشكلات النفسية عند المراهق، الرياض، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.
- 23-- زينب محمود شقير (2004): المهارات الاجتماعية ومستوى الطموح، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر .
- 24- سامي محمد ملحم(2007): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1 ، دار المسيرة: عمان.
- 25- سعد جلال (1985): الطفولة والمراهقة ، دار الفكر العربي، القاهرة.

- 26- سعيد حسني العزة (2005): دليل المرشد التربوي في المدرسة، ط1 ، دار الثقافة عمان.
- 27- السمدوني السيد إبراهيم (1994): الخجل لدى المراهقين من الجنسين: دراسة تحليلية لمسبباته ومظاهره وآثاره. التقويم والمقياس التربوي. ع(3)، مصر.
- 28- السيد إبراهيم السمدوني (1991): مقياس المهارات الاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، مصر.
- 29- السيدة عليوة (2001): تحديد الاحتياجات التدريبية، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع القاهرة،مصر.
- 30- شرارة عبد اللطيف (1996): تغلب على الخجل، ط (1) ، المجلد الأول، دار صادر، بيروت، لبنان.
- 31- شفير " و " مليمان"- ترجمة وتعريف لسعيد حسني العزة (1991): سيكولوجية الطفولة والمراهقة (مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها)، طبعة أولى، دار الصبح للطباعة والنشر،بيروت، لبنان.
- 32- الشناوي محمد محروس (1992): بناء تقنين مقياس الخجل، دراسة باستخدام التحليل العاملي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 33- شوقي طريف (1998): توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية، دار غريب،القاهرة.
- 34- صلاح الدين إبراهيم معوض، حنان رزق(2003): الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، ط1، العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 35- الطيب محمد الطاهر(1994): المشكلات النفسية من الجنين إلى المراهقة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
- 36- عاقل فاخر(1984): أصول علم النفس وتطبيقاته، ط(6)، دار العلم للملايين بيروت،لبنان.
- 37- عبد الرحمن بن سليمان (1995): برنامج للعلاج النفسي الإسلامي لحالات الخجل دراسة تجريبية لمجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

- 38- عبد الستار ابراهيم(1998): اضطرابات العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه عالم الفكر، الكويت.
- 39- عبد الفتاح دويدار (1996): سيكولوجية النمو والارتقاء، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر.
- 40- عبد اللطيف شرارة(1996): تغلب على الخجل، ط1، المجلد الأول، دار الفكر لبنان.
- 41- عبد الهادي ، نبيل (1999): من مشكلات التلاميذ النفسية الخجل.. الخوف.. العدوان ع (42) مجلة المعرفة، الكويت.
- 42- علاء الدين كفاي (1994): معجم علم النفس والطب النفسي ، دار النهضة العربية القاهرة ، مصر.
- 43- علاء الدين كفاي، مایسة النیال (1997): الغضب في علاقته ببعض متغيرات الشخصية دراسة لدى شرائح عمرية مختلفة في المجتمع المصري والقطري، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد السادس، السنة الخامسة، مصر.
- 44- فؤاد البيهي السيد (1978): علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 45- فؤاد البيهي السيد (1981): علم النفس الاحصائي لقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، مصر.
- 46- فهد خليل زائد(2007): برنامج علاجي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 47- القذافي رمضان محمد (2000): علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، الإسكندرية المكتبة الجامعية، مصر.
- 48- المالح حسان (1993): الخوف الاجتماعي (الخجل) دراسة علمية للاضطراب النفسي، مظاهره، أسبابه، وطرق العلاج دار المن، جدة ، السعودية.

- 49- مايسة أحمد النيال (1996): الخجل وبعض أبعاد الشخصية دراسة ارتقائية ارتباطية دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رائم)، العدد الثاني المجلد السادس، مصر.
- 50- مايسة أحمد النيال (1999): الخجل وبعض أبعاد الشخصية دراسة مقارنة في ضوء عوامل الجنس، العمر، الثقافة دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- 51- مايسة أحمد النيال، مدحت عبد الحميد أبو زيد (1999): الخجل وبعض أبعاد الشخصية (دراسة مقارنة في ضوء عوامل الجنس والعمر والثقافة)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- 52- محمد السيد عبد الرحمن (1998): اختبار المهارات الاجتماعية، الطبعة الثانية مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 53- محمد السيد عبد الرحمن (1998): دراسات في الصحة النفسية، الجزء الثاني، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- 54- محمد جمال برعي (1968): التخطيط للتدريب الإداري بين النظرية والتطبيق مكتبة القاهرة الحديثة، مصر.
- 55- محمد زياد عمران (2002): تصميم وإدارة برامج التدريب، ط2، دار التربية الحديثة الأردن.
- 56- محمد شفيق (2004): علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 57- محمود عبد الحليم منسي (2003): مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية دار المعرفة الجامعية.
- 58- مصطفى غالب (1989): تغلب على الخجل (في سبيل موسوعة نفسية)، مكتبة الهلال، بيروت.
- 59- مصطفى غالب (1991): سيكولوجية الطفولة والمراهقة . (في سبيل موسوعة نفسية) ع(12)، دار ومكتبة الهلال، بيروت .
- 60- مصطفى نوري القمش و خليل عبد الرحمان المعاينة (2007): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، (ط1)، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- 61- مقدم عبد الحفيظ (2003): الإحصاء النفسي التربوي، ط1، دار عالم الثقافة، ليبيا.
- 62- منصور محمد جميل (2000): النمو من الطفولة إلى المراهقة ، دار تهامة، جدة- المملكة العربية السعودية.
- 63- موريس أنجريس، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون(2006): منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية (تدريبات علمية)، ط2، دار القصة، الجزائر.
- 64- وجيه الفرخ و مشيل دبابنة(2006): أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، ط1، الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
- 64- ياغي محمد عبد الفتاح(1996): التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

ثانيا : المراجع باللغة الأجنبية:

- 66 - Asher, steven & Reshaw, peter (1981): Children Without Friends Social Knowledge And Social Skills, The Development Of Children's Friendships Part, Cambridege university press.
- 67 -Eisler, Richard & et al,(1980): perfecting Social Skills: A Guide To Interpersonal Behavior Development, New York, plenum press.
- 68 - François Richard (1998): les troubles psychologique de l'adolescence Edition Paris, France.
- 69- Géorge Grybowski (1977): parler pour être écouter, E.M.E, Paris.
- 70- Ginette judette (1951): la timidité, edition, P.U.F, Paris, France.
- 71- Giselle George, Louis véra (1999): soigner la timidité chez l'enfant, et l'adolescent, Durnard, Paris.
72. Joséf Liéf (1983) : psychologie et éducation de l'enfant, nouvelle édition Nathan. Paris
- 73- Politano, Laura A. Stapleton and J.A. Correl, (1992): Differences Between Children Of depressed And Non-depressed Mothers: locus Of Control, Anxiety And Self-Esteem: A Research Note, Journal of Child Psychology And Sychiatry. Vol.33, No.2.
- 74- Raymond de Saint Laurent (1986): La timidité , ses causes, ses conséquences et remédes, Edition aubonel Edward.
- 75 - Riggio, R.E & et al, (1987): verbal And Nonverbal Cues As Mediators Of Ability To Deceive And detect description, Journal of Nonverbal Behavior. Vol.11 .
- 76- Riggio, Ronald .E & et al, (1990): social and self-Esteem, Journal of Personality and individual differences, vol.11 (8).
- 77- Spencer, Susan H. (1991): Developments In The Assessment Of Social Skills And Social Competence In Children , Behavior Change. Vol.8, No.4.
- 78- Zahan-Waxler, Carolyn & et al, (1990): Antecedents Of problem Behaviors In Children Mothers, Development And Psychopathology. Vol.21, No.3.

- 79-Bulkeley, R & et al,(1990): Social skill Trainig with young Adolesences, Journal of youth and Adolesences, vol.19, No.5
- 80-Larousse (1999): Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, borda.
- 81- Robert Lafon (Aout 1991): Vocabulaire de psychologie et de psychiatrie , P.U.F.
- 82- Ronald Doron, François Paret (october1991): dictionnaire de psychologie, imprimerie P.U.F, Paris.
- 83- Gilles D'embra (1997): je suis timide mais je me soigne, dans la revue de " psychologie" N 149, Paris , France.

الملاحق

ملحق رقم (01): مقياس الخجل:

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الاسم :
الثنائية :
الجنس : ذكر أنثى

مقياس الخجل

أخي الطالب..أختي الطالبة ، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

في إطار تحضير بحث علمي لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي ، ومن أجل جمع بعض المعلومات التي تفيدنا في البحث ، نضع بين يديك هذا المقياس والمطلوب منك قراءة كل عبارة من العبارات الآتية واختيار الإجابة التي تنطبق عليك، إذا كانت الإجابة بنعم ضع علامة (x) في العمود الأول ، وإذا كانت الإجابة أحيانا ضع علامة (x) في العمود الثاني ، وإذا كانت الإجابة لا ضع علامة (x) في العمود الثالث ، تذكر أن تضع علامة واحدة أمام كل عبارة ولا تترك أي عبارة دون إجابة ، علما انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل الإجابة الصحيحة هي التي تعبر بصدق عن رأيك الحقيقي ، وتأكد أن إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحث ، كما أنها لا تستغل إلا لأغراض علمية.

❖ الرجاء التأكد من الإجابة على جميع العبارات

شكرا لكم على تعاونكم

الرقم	البنود	نعم	أحيانا	لا
01	أتردد عدة مرات قبل أن أسأل الأستاذ أثناء الحصة			
02	أحب أن يخرج الأستاذ بعد انتهاء الحصة فوراً			
03	أميل إلى مناقشة زملائي في القسم			
04	أحب أن يوجه إليا الأستاذ أسئلة في القسم			
05	أحب أن أمثل زملائي في المواقف المختلفة			
06	أشارك زملائي في الأنشطة المختلفة			
07	عند زيارة الضيوف لنا في المنزل أفضل الجلوس وحدي في غرفتي			
08	أتحدث إلى زوارنا في المدرسة			
09	أنتهز الفرص لتكوين صداقات عديدة			
10	أبقى مع أصدقائي خارج البيت مدة طويلة			
11	أتلثم في الإجابة عندما يوجه إليا سؤال من يكبرني 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 المشكلات والتغلب عليها			
16	أكره تناول الطعام في المطاعم العامة لوجود العديد من الناس			
17	أبحث عن أسباب لتمنعي من حضور عمل جماعي			
18	تضيق مني إجابة سؤال أعرفها جيداً عند وقوفي أمام الأستاذ والتلاميذ			
19	أفقد بعض حقوقتي لأنني أفضل تجنب مواجهة الآخرين ومناقشتهم			
20	أفضل أن لا أكون أمام بصر الأستاذ			
21	أفضل الجلوس في المقاعد الخلفية أو الجانبية في القسم			
22	إذا فقدت شيئاً أخجل من سؤال زملائي عنه			
23	أتردد في الدخول إلي القسم إذا وصلت متأخراً إلى المدرسة			

			عندما كنت صغيرا أحب اللعب وحدي	24
			إذا ناديت على صديق لي أثناء وجود الآخرين ولم يرد أكرر النداء بدون خجل	25
			أدبي الشديد يفقدني حقوقي	26
			أشعر أنه تنقصني طرق التفاهم مع الآخرين	27
			أشعر بالخوف إذا دخلت الى دكان وحدي والتحدث مع من فيه	28
			تجنب مقابلة أساتذتي أو كبار السن الذين يعرفونني في الطريق	29
			أفضل الامتحانات الشفهية عن الكتابية	30
			يقول الناس عني أنني خجول	31
			أطرقع أصابعي عند مواجهة الآخرين	32
			أبلع ريقى مرارا في مواقف المواجهة مع الآخرين	33
			أتمني لو لم تكن لي أي إجابة تجنبنا لسؤال الاستاد	34
			لا أقدم عملي لأستاذي إلا إذا اضطررت لذلك	35
			أنصبب عرقا إذا طلب مني الحديث أمام المجموعة	36

ملحق رقم (02): استمارة تحكيم مقياس الخجل:

جامعة مولود معمري تيزي وزو

العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس

الاسم واللقب:

الدرجة العلمية:

التخصص:

الوظيفة:

استمارة تحكيم

أستاذي الكريم السلام عليكم ، في إطار تحضير بحث علمي لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي حول: " فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات التوكيدية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة " وحتى يتضح الموضوع أكثر هذه إشكالية وفرضيات البحث كالآتي:

الإشكالية:

ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى طلبة مستوى الثالثة ثانوي؟

الفرضيات:

الفرضية الأولى:

للبرنامج التدريبي على المهارات التوكيدية فاعلية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الخجل بين القياس التتبعي للبرنامج التدريبي والقياس البعدي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

ولأجل جمع البيانات حول الموضوع اختبرنا العينة بمقياس الخجل (الحسين عبد العزيز الدريني) ، وعليه رجاءً تحكيم هذا المقياس بوضع علامة (x) أمام الخانة المناسبة وذلك من حيث الصياغة اللغوية والتعليمات (ملائمة/غير ملائمة).

يحتوي المقياس على بعض البيانات الشخصية كالجنس وتتأتي تعليمات المقياس على النحو التالي: أخي الطالب أختي الطالبة نضع أمامك مجموعة من البنود المتعلقة بقياس درجة الخجل لديك.

المطلوب منك قراءة متأنية وصحيحة لكل بند والإجابة عنها ، وذلك بوضع العلامة (x) في إحدى الخانات الثلاثة التي تقابل كل بند ، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، بل الإجابة صحيحة هي التي تعبر بصدق عن رأيك الحقيقي ، وتؤكد أن إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحث ، كما أنها تستغل إلا لأغراض علمية فقط.

الرقم	البند	نعم	أحيانا	لا
01	أميل إلى مناقشة زملائي في القسم.			x

نشكركم على تعاونكم معنا

الرقم	البنود	ملائم	غير ملائم
01	أتردد عدة مرات قبل أن أسأل الأستاذ أثناء الحصة		
02	أحب أن يخرج الأستاذ بعد انتهاء الحصة فوراً		
03	أميل إلى مناقشة زملائي في القسم		
04	أحب أن يوجه إليا الأستاذ 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 لزوارنا في المدرسة		
09	أنتهز الفرصة لتكوين صداقات عديدة		
10	أبقى مع أصدقائي خارج البيت مدة طويلة		
11	أتعلم في الإجابة عندما يوجه إليا سؤال من يكبرني 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 المشكلات والتغلب عليها		
16	أكره تناول الطعام في المطاعم العامة لوجود العديد من الناس		
17	أبحث عن أسباب لتمنعي من حضور عمل جماعي		
18	تضيق مني إجابة سؤال أعرفها جيداً عند وقوفي أمام الأستاذ والتلاميذ		
19	أفقد بعض حقوقتي لأنني أفضل تجنب مواجهة الآخرين ومناقشتهم		
20	أفضل أن لا أكون أمام بصر الأستاذ		
21	أفضل الجلوس في المقاعد الخلفية أو الجانبية في القسم		
22	إذا فقدت شيئاً أخجل من سؤال زملائي عنه		
23	أتردد في الدخول إذا وصلت متأخراً إلى المدرسة		

		عندما كنت صغيرا أحب اللعب وحدي	24
		إذا ناديت على صديق لي أثناء وجود الآخرين ولم يرد أكرر النداء بدون خجل	25
		أدبي الشديد يفقدني حقوقي	26
		أشعر أنه تنقصني طرق التفاهم مع الآخرين	27
		أشعر بالخوف إذا دخلت الى دكان وحدي والتحدث مع من فيه	28
		تجنب مقابلة أساتذتي أو كبار السن الذين يعرفونني في الطريق	29
		أفضل الامتحانات الشفهية عن الكتابية	30
		يقول الناس عني أنني خجول	31
		أطرق أصابعي عند مواجهة الآخرين	32
		أبلع ريقى مرارا في مواقف المواجهة مع الآخرين	32
		أفضل عدم معرفة حدث ما تجنبنا لسؤال الأستاذ	34
		لا أقدم عملي لأستاذي إذا أضررت لذلك	35
		أنصبب عرقا إذا طلب مني الحديث أمام المجموعة	36

ملحق رقم (03): تحكيم البرنامج التدريبي المقترح للدراسة:

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس

الاسم واللقب: الدرجة العلمية:

التخصص: الوظيفة:

برنامج التحكيم

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

في إطار تحضير بحث علمي لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي بعنوان: " فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات التوكيدية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة " .

نضع بين أيديكم هذا البرنامج التدريبي المقترح والذي يتضمن خمسة حصص تحتوي على بعض المهارات التوكيدية للتخفيف من مشكلة الخجل لدى طلبة سنة ثالثة ثانوي. للبرنامج التدريبي على المهارات التوكيدية فاعلية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

نتمنى أن تدعمونا بملاحظاتكم ومقترحاتكم.

ملاحظة: تكتب الاقتراحات خلف الورقة

شكرا لكم على تعاونكم

<p align="center">الجلسة الأولى: الجلسة التمهيدية</p>	<p align="center">المحتوى</p>
<ul style="list-style-type: none"> - التعرف والتعريف بالبرنامج التدريبي - بناء علاقة جيدة بين الباحث وأعضاء المجموعة - شرح هدف الدراسة وأهمية الموضوع - إعطاء فرصة لأعضاء المجموعة للتعبير عن أفكارهم حول الموضوع - إمضاء عينة الدراسة على حضور حصص البرنامج التدريبي - تحديد موعد الجلسة القادمة 	<p align="center">الأهداف</p>
<p align="right">60 دقيقة</p>	<p align="center">المدة الزمنية للجلسة</p>
<p align="center">قاعة بثانوية النخلة</p>	<p align="center">مكان التطبيق</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ترحيب الباحث بأفراد المجموعة التدريبية وتعريف كل أعضاء المجموعة والباحث ببعضها البعض - شرح الباحث عن سبب إختيار هذه العينة - فتح المجال لأعضاء المجموعة للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وكذلك عن طموحاتهم المستقبلية - واجب منزلي لأعضاء المجموعة التدريبية بكتابة فقرة تتحدث فيها عن توقعاتك من البرنامج - شكر الباحث الطلاب عن حسن الإصغاء والمناقشة وتحديد موعد التقابل في الجلسة القادمة 	<p align="center">الإجراءات التنفيذية</p>
<p align="center">الجلسة الثانية: تحديد المواقف التي تثير الخجل ومناقشتها</p>	<p align="center">المحتوى</p>

<ul style="list-style-type: none"> - جمع الواجب المنزلي وإلقاء نظرة بسيطة حوله - الحديث عن الخجل وأسبابه وعلاقته بالمهارات التوكيدية - معرفة دور مشكلة الخجل في تعطيل المهارات التوكيدية - الكشف عن المواقف التي يتعرض لها الطلبة للخجل - معرفة المهارات الأكثر ضعفا لدى الطلبة - تحديد موعد الحصة القادمة 	الأهداف
	المدة الزمنية للحصة
	مكان التطبيق
<ul style="list-style-type: none"> - الاطلاع الباحث على بعض الواجبات المنزلية المكتوبة من طرف أعضاء مجموعة البرنامج التدريبي - طرح الباحث موضوع الخجل وأسبابه وعلاقته بالمهارات التوكيدية سواء في الحياة العامة أو داخل البيئة المدرسية - مناقشة مشكلة الخجل في تعطيل المهارات التوكيدية بالنسبة للطلاب داخل البيئة المدرسية (مع الأساتذة أو الزملاء أو غيرهم) - سؤال الباحث لأعضاء مجموعة البرنامج عن المواقف التي تثير الخجل والدالة على ضعف التوكيدية لديهم، ويتم هنا الإصغاء للمجموعة للتعبير عن كل إحساساتهم وللمواقف الأكثر تعرضا للخجل والتي تعيق تحصيلهم الدراسي وتفاعلهم داخل البيئة المدرسية - واجب منزلي: تحدث عن أكثر موقف أحسست فيه بالخجل وبقي في ذاكرتك - تشكر مجموعة البحث على الحضور والتفاعل والاتفاق على التقابل في الحصة القادمة 	الإجراءات التنفيذية

<p>الْحِصَّةُ الثَّالِثَةُ: الممارسة التخييلية للمهارات التوكيدية</p>	<p>المحتوى</p>
<p>- جمع الواجب المنزلي وإلقاء نظرة بسيطة عليه - إبراز دور الممارسة التخييلية للمهارات التوكيدية بالنسبة لأعضاء المجموعة وجعلها كقاعدة للممارسة الفعلية لهذه المهارة - إبراز الباحث لطريقة التدريب على الممارسة التخييلية للمهارات التوكيدية - الاتفاق على حضور الحصة القادمة</p>	<p>الأهداف</p>
<p>60 دقيقة</p>	<p>المدة الزمنية للحصة</p>
<p>قاعة بثانوية النخلة</p>	<p>مكان التطبيق</p>

الإجراءات التنفيذية

- الاطلاع الباحث على بعض الواجبات المنزلية المكتوبة من طرف أعضاء مجموعة البرنامج التدريبي
- تبدأ الممارسة التخيلية للمهارات التوكيدية بتركيز الذهن على موقف أو موقفين على الأكثر من القائمة الشخصية التي حددها كل متدرب ويتطلب التدريب على خلق صور ذهنية أن:
- تركز على الموقف الذي اخترته لتبدأ به الحصة التدريبية وأن تتخيل مثالا مجسما وعيانيا لهذا الموقف، أغلق عينك وأجلس في استرخاء ثم تخيل المشهد الذي يحدث في الاحتكاك الاجتماعي أي الموقف الراهن والتفاعل وكأنه صورة حية، بما في ذلك أين حدث (أو أين سيحدث) ومن هم الحاضرون فيه، ومتى حدث أو أين سيحدث وأين موقعك في هذا الموقف: هل أنت جالس أم واقف وأين؟... الخ
- كون صورة حية في مخيلتك للموقف كما لو كانت صورة فوتوغرافية، تتحول تدريجيا لمشهد سينمائي يضع أمامك المشهد بكل الحاضرين فيه، موافقهم في المشهد، مايقوله كل واحد منهم ومايفعله، وسير الأحداث والى اللحظة التي تتطلب منك أن تكون توكيديا
- عندئذ تخيل بنفس الوضوح، سلوكك الخاص في هذا المشهد بما في ذلك ماستقوله أو ما ستفعله بصورة جيدة ترض عنها في الموقف أي الصورة التوكيدية التي حددتها لنفسك والتي يجب أن تخلو من العدوانية والسلبية أي السلوك الذي سيرضيك ويبعث في نفسك إحساسا بالسرور والرضا إذا استخدمته في معالجة هذا الموقف
- عد بعد ذلك لتخيل ما يحدث في المشهد نتيجة لتصرفك، ما الذي سيقوله الحاضرون أو ما الذي سيفعلونه؟ حاول أن تكون إيجابيا بأن تتخيل ردود فعل إيجابية من قبل الآخرين وتذكر أن هدفك ليس أن تحصل على التأييد الكامل بقدر ما تريد أن تعالج الموقف بأكبر قدر ممكن من الكفاءة، لا أن تتحكم في سلوك الآخرين أو أن تتنبأ باستجاباتهم أو أن تتلاعب بمشاعرهم

<p>- أعد بعد ذلك نفس المشهد من جديد إلى أن تجد نفسك راضيا وخاليا من التوتر عند تصرفك التوكيدي في الموقف، بنفس السياق الآتي:</p> <p>- صورة حية للمشهد، كما لو كان صورة فوتوغرافية تتحول إلى:</p> <p>- مشهد سينمائي متحرك يقود تدريجيا إلى:</p> <p>● فعل أو قول توكيدي يرضيك ويستثير:</p> <p>● استجابة (عادة ما تكون ايجابية) من قبل الحاضرين في الموقف</p> <p>● كرر هذا الإجراء بنفس السياق للتدريب التوكيدي على مواقف أخرى</p> <p>- واجب منزلي يطلب من كل طالب القيام بدور تمثيلي تجريبي على المهارات التوكيدية وذلك بالتفاعل مع الأسرة ثم كتابة الملاحظات حول هذا الدور</p> <p>- الاتفاق على حضور الحصة القادمة</p>	
<p>المحتوى</p> <p>الحصة الرابعة: الممارسة الفعلية للمهارات التوكيدية</p>	
<p>- مناقشة مزايا ممارسة المهارات التوكيدية بالنسبة للطلاب</p> <p>- أن يناقش المشكلات الناجمة عن عدم ممارسة المهارات التوكيدية</p> <p>- التعرف على أهم المواقف التي يعاني منها أفراد المجموعة إذا لم يمارسو المهارات التوكيدية</p> <p>- أن لا يخشى الطالب الذي يمارس امامه التوكيد</p> <p>- أن يتعلم الطالب كيف يصبر على موقفه من خلال موقف تمثيلي يمارسونه أثناء الحصة</p> <p>- الاتفاق لحضور الحصة القادمة</p>	<p>الأهداف</p>

60 دقيقة	المدة الزمنية للحصة
قاعة بثانوية النخلة	مكان التطبيق
<p>- الممارسة الفعلية للمهارات التوكيدية المكتسبة بعد أسبوع من الممارسة التخيلية بالطبع لن تكون البداية بالقوة التي نتوقعها وذلك بسبب كثير من العوامل الخارجية التي يصعب حسابها تماما في مواقف التخيل، ومع ذلك فمن المؤكد أن الاستمرار في الممارسة سيؤدي إلى التحسن المطلوب وستحول التوكيدية تدريجيا إلى خاصية طبيعية غير مصطنعة كما كانت في بدايات التدريب، ويطلب الباحث هنا من المجموعة أن يختلقوا بعض المواقف الاجتماعية البسيطة وأن يتصرفوا حيالها بحسب الخطة التوكيدية المرسومة سابقا بطريق التخيل ويمكن تقديم المواقف التي تحدث فيها كذلك:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- أن يشتري شيئا ثم يرجع بعد ساعة لإعادته لأنه غير ذلك 2- أن يسأل في الفصل ما يعادل 10 أسئلة أسبوعيا 3- أن يقترض شيئا من زميل أو صديق 4- أن يعطي موعدا ثم يعتذر عن تنفيذه فيما بعد 5- أن يعتمد إيقاف الناس لسؤالهم عن مكان معين 6- يعبر عن إعجابه بشيء خاص بصديق أو زميل أو أحد أفراد الأسرة عددا من المرات يتفق عليه مسبقا... الخ <p>وفي هذه المرحلة عادة نوجه الشخص إلى أن يعتمد حدوث المواقف التي تتسم بالسهولة والتي تتوقع نجاحه فيها وذلك لتدعيم النشاط الجديد، ولأن النجاح يشجع فيهم التقبل، والتعاون، والتشجيع، ففي كل الحالات تحتاج للممارسة التخيلية بما فيها لعب الأدوار مسبقا للموقف مرات ومرات، حتى يجيء أداؤك متقنا خاليا من التصنع، ولا ينتهي بالإحراج لك أو لمن حولك.</p> <p>-وفي الموقف التمثيلي نطرح على المجموعة التدريبية الموضوع التالي:</p>	

<p>أراد طالب من المجموعة التدريبية أن يستأذن مدير المؤسسة أن يخصص مع أفراد المجموعة نصف يوم من أيام الدراسة لإقامة حفلة تعارف مع الآخرين وممارسة بعض المهارات التوكيدية التي يتدربون عليها خلال البرنامج التدريبي.</p> <p>- واجب منزلي: أحب على هذه الأسئلة التالية:</p> <p>- ضع استجابات توكيدية للمواقف التالية:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ إذا شم الفرد دخان سجائر من الراكب بجواره وكانت الرائحة تؤذيه ▪ إذا عرفت أن أحد الزملاء تحدث عنك ▪ إذا أمر بائع على أن تشتري بضاعته التي يدعي أنها جيدة <p>- تشكر المجموعة على التعامل والتفاعل الجيد مع الحصة ثم بعد ذلك يتم تحديد موعد الالتقاء في الحصة القادمة</p>	
<p>الحصة الخامسة: إنهاء وتقييم البرنامج</p>	<p>المحتوى</p>
<p>- إنهاء وتقييم أعمال البرنامج التدريبي</p> <p>- أن يقيم أعضاء المجموعة التدريبية البرنامج الذي تم تقديمه</p> <p>- شكر أعضاء المجموعة على التعاون والمساعدة في إتمام هذا البرنامج من أجل إنجاح هذه الدراسة</p>	<p>الأهداف</p>
<p>60 دقيقة</p>	<p>المدة الزمنية للحصة</p>
<p>قاعة بثانوية النخلة</p>	<p>مكان التطبيق</p>

<p>- الترحيب بأعضاء المجموعة التدريبية وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بموعد الحصة ثم مناقشة الواجب المنزلي السابق</p> <p>- مراجعة عامة لمواضيع حصص البرنامج التدريبي وسماع بعض الآراء حول مدى الاستفادة منه من طرف أعضاء المجموعة ومدى نجاحه في تنمية واكتساب بعض المهارات التوكيدية</p> <p>- تأكيد الباحث على ضرورة الاستفادة من تلك المهارات التوكيدية وممارستها في الحياة اليومية حتى تنعكس على الطلاب داخل البنية المدرسية وتساهم في زيادة تحصيلهم الدراسي</p> <p>- تقديم الشكر والتقدير لأعضاء المجموعة على تفاعلهم الإيجابي خلال حصص البرنامج وحرصهم على الحضور والتزامهم بتنفيذ ما طلب منهم</p> <p>- تقديم هدايا رمزية للمشاركين شكرا و عرفانا على حسن تعاونهم والتزامهم بحضور الحصص.</p>	<p>الإجراءات التنفيذية</p>
---	---------------------------------------

ملحق رقم (04): قائمة للشهادة العلمية للمحكمين على البرنامج التدريبي:

الوظيفة	مكان الحصول عليها	الشهادة	الرقم
مدير مركز تنمية العقل بالوادي	المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية	مدرب معتمد في البرمجة والتنمية البشرية	01
مدير مركز التكوين المهني بالوادي	المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية	مدرب معتمد في البرمجة العصبية اللغوية	02
أستاذ جامعي ورقلة	المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية	مدرب معتمد في التنمية البشرية	03
مدير ثانوية الوادي	المعهد البريطاني للتنمية البشرية	مدرب معتمد في التنمية البشرية	04
أستاذ جامعي بسكرة	معهد طوني بوزان بريطانيا	مدرب معتمد في التنمية البشرية	05
أستاذ جامعي باتنة	المعهد البريطاني للتنمية البشرية	مدرب معتمد في التنمية البشرية	06
أستاذ جامعي الوادي	المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية	مدرب معتمد في التنمية البشرية	07
أستاذ جامعي الوادي	المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية	مدرب معتمد في التنمية البشرية	08

ملحق رقم (05): قائمة بالدرجات العلمية للمحكّمين على مقياس الخجل:

الوظيفة	التخصص	الدرجة العلمية	الرقم
أستاذ جامعي (الجزائر)	علم نفس مدرسي	أستاذ التعليم العالي	01
أستاذ جامعي (الوادي)	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	02
أستاذ جامعي (ورقلة)	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	03
أستاذ جامعي (ورقلة)	علم النفس الاجتماعي	أستاذ التعليم العالي	04
أستاذ جامعي (الوادي)	علوم التربية	دكتوراه	05
أستاذ جامعي (الجزائر)	علم نفس العيادي	دكتوراه	06
أستاذ جامعي (الجزائر)	علم نفس العمل والتنظيم	دكتوراه	07
أستاذ جامعي (الجزائر)	علم نفس التربوي	دكتوراه	08
أستاذ جامعي (ورقلة)	علم نفس العيادي	دكتوراه	09
أستاذ جامعي (ورقلة)	علم نفس التربوي	دكتوراه	10

ملحق رقم (06): قائمة لدرجات الطلبة في مقياس الخجل للدراسة الاستطلاعية:

الرقم	الجنس	مجموع الدرجات	الرقم	الجنس	مجموع الدرجات
01	أنثى	93	21	ذكر	61
02	أنثى	89	22	ذكر	64
03	ذكر	97	23	ذكر	68
04	أنثى	70	24	ذكر	72
05	أنثى	79	25	ذكر	66
06	أنثى	66	26	ذكر	71
07	أنثى	74	27	ذكر	70
08	أنثى	88	28	ذكر	95
09	أنثى	70	29	ذكر	65
10	أنثى	66	30	ذكر	63
11	أنثى	61	31	ذكر	92
12	ذكر	91	32	ذكر	94
13	ذكر	91	33	أنثى	93
14	أنثى	80	34	ذكر	83
15	أنثى	72	35	ذكر	94
16	ذكر	55	36	ذكر	68
17	ذكر	95	37	ذكر	97
18	ذكر	72	38	ذكر	68
19	ذكر	85	39	ذكر	91
20	ذكر	68	40	ذكر	91