أثر الإرشاد بأسلوب تعلم المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية

الأستاذ المساعد الدكتور

سالم نوري صادق

جامعة ديالى / كلية التربية .

خلاصة البحث

استهدف البحث معرفة اثر الإرشاد بأسلوب تعلم المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية . ، وذلك من خلال التحقق من الفرضيات الآتية :-

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختيارين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات أولياء أمور التلاميذ .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختيارين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ أنفسهم .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختيارين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات أولياء أمور التلاميذ .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختيارين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ أنفسهم .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختيار البعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات أولياء أمور التلاميذ .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختيار البعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ لاانفسهم .

استخدام المنهج التجريبي للتحقق من صحة فرضيات البحث ، إذ تكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذاً ، ثم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين ، واستخدام مع المجموعة التجريبية أسلوب تعلم المهارات الاجتماعية ، ولم تتعرض المجموعة الضابطة إلى أي تدخل .

قام الباحث ببناء مقياسين هما :-

١- مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات أولياء أمور التلاميذ ، تكون المقياس من (٣٠) فقرة ، ثم استخراج صدق المقياس باستخدام أسلوبي الصدق الظاهري والصدق البناء ، أما الثبات فقد استخراج بطريقتين هما ، طريقة إعادة الاختيار وطريقة إلاتساق الداخلي .

٢- مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ لأنفسهم الذي أعده الباحث ، والذي تم بناؤه على وفق طريقة ليكرت في بناء مقاييس السلوك . تكون المقياس من (٤٠) فقرة ، ثم استخرج صدق المقياس بطريقتين هي الصدق الظاهري وصدق البناء . إما الثبات فقد استخرج بطريقتين هما طريقة إعادة الاختيار وطريقة الاتساق الداخلي .

استخدم في البحث برنامج تدريبي صمم لغرض خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية ، بلغ عدد جلساته (١٦) جلسة ، مدتها (٤٠) دقيقة واستمرت (٨) أسابيع ، ولغرض التأكد من صلاحية هذا البرنامج تم عرضه على مجموع من الخبراء المتخصصين في هذا المجال فأكدوا صلاحيته في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي .

أظهرت نتائج البحث ما يأتي :-

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختيارين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختيارين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ لانفسهم .

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختيارين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات أولياء أمور التلاميذ .

٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختيارين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ لانفسهم .

٥- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختيار البعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات أولياء أمور التلاميذ.

٦- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختيار البعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ لأنفسهم

مشكلة البحث

يُعَّد علماء النفس والاجتماع ان الخجل مرض اجتماعياً ونفسياً يسيطر على قدرات الفرد ويحدد من نشاطه وسلوكه ، لذا اخذ الخجل الاجتماعي يحتل مكانة بارزة في علم النفس الحديث ، حيث يعد المفهوم المركزي في علم الامراض النفسية ، لانه من اكثر الاضطرابات انتشاراً ، وبحسب رأي خبراء النفس فأن حوالي (١٠-١٥%) من الاطفال يولدون ولديهم ميل واستعداد لان يكونوا خجولين بصورة غير طبيعية ، وبينما الباقون يصبحون خجولين اما لانهم بدون مهارات اجتماعية او بسبب الخوف من عدم تقبل الاخرين لهم او الخوف من السخرية من الاخرين مما يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس والذات . (شيشاني ،٢٠٠٥) (بدران ،٢٠٠٣ص ٣٧) كما توصل زمباردو (١٩٨٢) في دراسته عن الخجل إلى نحو (٤٠%) من افراد المجتمع يعانون بشكل او بأخر من الخجل الاجتماعي (Zimbardo , 1982, p.p.1-4) (شيفر ومليمان ، ١٩٨٩، ص ١٩٩) (عبد الهادي ، ١٩٩٩ ، ص١٧٦) .

وما دام عد الشعور بالخجل واحد من الاضطرابات النفسية ، اذا لابد له من اثار سلبية على الانسان ، حيث يجعل الانسان يتقوقع داخل ذاته ، وهذه الافة النفسية تتحكم وتستبد بصاحبها إلى درجة تشل بها مواهبه وامكانياته وتجعل سلوكه الاجتماعي غير مقبول (السليمان ، ٢٠٠٣، ص٥٩) فالخجل شكل من اشكال الخوف يتميز بالاضطرابات اثناء احتكاك الفرد بالاخرين (هرمز وإبراهيم ، ١٩٨٨، ص٣٦٦) مما يجعل سلوك الفرد يمتاز بصراع نفسي داخلي ينتج عنه مضاعفات نفسية مثل الانطواء والاكتئاب ، زيادة عن منعه من اقامة علاقات اجتماعية طبيعية ، وضياع حقوقه دون ان يبدي رأيه ، كذلك يمنعه من تطوير قدراته وتحسين مهاراته. (شيشاني ، ٢٠٠١، ص ٢-٣) وقد اكدت ذلك نتائج الدراسات كدراسة (سعيد ،٢٠٠١) ودراسة(مفلح ، ٢٠٠٤) ودراسة (السبعاوي ، ٢٠٠٥) فكيف الحال لدى التلاميذ المعاقين ومنهم (بطيئي التعلم) الذي تنتج عن اثر الاعاقة شعورهم بالخجل وعدم تكيفهم مع

انفسهم ومع الاخرين ، وعدم قدرتهم على التكيف مع البرامج التعليمية النظامية والاستفادة منها كزملائهم العاديين لعدم قدرتهم على معرفة الحدود والامكانيات التي يستطيعون ان يشبعوا بها رغباتهم مما يجعلهم يشعرون بالخجل وعدم الرضا عن انفسهم . (حسين، ١٩٨٦،ص١٩٤) وقد اكدت ذلك نتائج الدراسات السابقة كدراسة (غوينـدن) (Guindon , 1993) ودراسة (سكالفك) (Skaalvik , 1993) وأيدت ذلك نتائج الاستبيان الاستطلاع الموجه إلى اولياء امور التلاميذ بطيئي التعلم (ملحق ١) والاستبيان الاستطلاعي الموجه إلى معلمي التربية الخاصة في المدارس (ملحق ٥) .

وتأسيساً على ذلك يحاول البحث الحالي الاجابة على التساؤل الذي يتعلق بـ ((هل للارشاد بأسلوب تعلم المهارات الاجتماعية اثر في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية))؟

أهمية البحث وأدبياته

تعد المدرسة الوسيلة الاساسية في سبيل بناء الاجيال وتحقيق رفاهية المجتمع وتقدمه ، فهي واحدة من المؤسسات التي تبدأ بتقديم خدماتها بصورة مبكرة ، فهي تقدم لهم الثقافة كطريق للحياة فيتفاعل معها ويتعلم في ظلها عادات مجتمعة وقيمة ، وانماط السلوك المقبول فيه ، وبالتالي تصبح هذه الامور التي تلقاها كجزء من تركيبته ، وتحديد مسارات نموه طبقاً لما توفره البيئة المحيطة به . (الشناوي ، ٢٠٠١، ٢١٠) . ونظراً لاهمية المدرسة في التنشئة الاجتماعية فقد لجأت كل الدول في جعل التلميذ غاية كبرى ، وعليه يتوقف مستقبل الامة ، فيصلح بصلاحها ويتدنى بعكس ذلك ، ولا بد من تنشئتهم بصورة سليمة لانه ما يتكون كخبرات اولية تبقى اثاره المستقبلية في شخصية التلميذ . (الإبراشي ، ١٩٩٨، ص ٢١٢) وهذا ما اكده (فرويد) (Fried) بأنه عد مرحلة الطفولة من اهم المراحل العمرية في حياة الإنسان التي تغرس فيه مقومات شخصيته ويعتمد عليها في المستقبل . (فرويد ، ١٩٨٦ ، ص ١٣٧) .

ويمكن ان تحقق المدرسة اهدافاً من خلال الاعتماد على كفاءة المعلم وقدرته على تأدية مهماته واسلوب تعامله مع التلاميذ ورعايته لهم . (عبيد ، ٢٠٠١ ، ص ٢٦٦) ، ومن ثم اشباع معظم حاجاتهم البايولوجية والنفسية ، ويعلمهم الطرق الصحيحة في التعامل مع الاخرين ، ويمدهم بالخبرات التي تنمي قدراتهم وتطور استعداداتهم . (Eliason & Jenkens , 1977 , p.p. 11-12) .

ولكي يتحقق ذلك لا بد ان تكون البيئة المدرسية بما تحتويه من بنى ومرافق وافراد كالهيئة الادارية والتعليمة ملائمة لاحتياجات التلميذ (الجسدية ،والعقلية ، والاجتماعية ، والنفسية) (الربيعي ، ٢٠٠٢ ، ص ٤) .

كما يجب الاخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ كونها مؤشراً هاماً في عملية التعلم ، ووفقاً لهذه الفروق تتحدد متطلبات العملية التعليمية ، ومن تخطيط و وسائل وطرق خاصة للتدريس ، ومهمة المعلم هنا ان يعي متطلبات كل فئة من تلاميذه حتى يعمل بما يلائم احتياجاتهم كلا منها من اجل ان يحقق الاهداف الموضوعة بكل اتقان في نهاية المطاف . (عبيد ، ٢٠٠١، ص ٢٦٣) . وعلى الرغم من اعتبار المرحلة الابتدائية ، مرحلة بناء التلميذ من كافة جوانبه (الجسمية والعقلية والاجتماعية) والذي ينعكس على مسيرتهم الشخصية ومسيرة مجتمعهم بشكل عام . (الربيعي ، ٢٠٠٢، ص٤) . نجد ان التلاميذ تحيط بهم الكثير من التحديات منها تعليمية واجتماعية مختلفة مما يؤثر على توازنهم النفسي (صادق ، ١٩٩٩) وبالتالي حدوث اضطرابات نفسية من شأنها تعطيل هذه الطاقات البشرية عن القيام بالدور الملقى عليها . (الأشول ، ١٩٨٢، ص ٣٨٤) . وقد اشارت منظمة الصحة العالمية (١٩٩٣) إلى زيادة نسبة الاضطرابات النفسية ، كما اشارت إلى وجود احتمال كبير بزيادة هذه النسبة في المستقبل . (De Girolamo & Reich,1993 , p.v) .

ومن التحديات التي لا بد من الاشارة اليها هي وجود فئة بطيئوالتعلم من التلاميذ في مؤسساتنا التعليمية والذين يتصفون بانخفاض معامل الذكاء ، حيث يتراوح ما بين (٧٠-٩٠) درجة . (السرطاوي ،١٩٨٧، ص ٩٠).

<u>أن أسباب بطء التعلم يرجع لجملة عوامل رئيسية كالأتي :-</u>

١- عوامل تكوينية وراثية . ٢- عوامل بيئية . (العظماوي ، ١٩٨٨، ص ٢٧٨ -٢٧٩)

كما على مؤسساتنا التعليمية تشخيص التلاميذ بطيئي التعلم ، باتباع العديد من الاساليب التشخيصية ومنها ما يأتي :-

١- الأسلوب النفسي :- ويشمل ما يأتي :-

أ- اختبارات الذكاء. ب- اختبارات الشخصية .

ج- اختبارات النضج الاجتماعي . د- دراسة تاريخ الحالة الاسرية .

هـ - ملاحظة السلوك . (الامام و اخرون ، ١٩٩٣، ص ١٤٤)

٢- الأسلوب التربوي :- ويشمل ما يأتي :-

أ- الامتحانات المدرسية . ب- الاختبارات التحصيلية المقننة .

ج- احكام وتقديرات اولياء الامور . د- احكام وتقديرات المعلمين .

هـ- البطاقة التدريسية التراكمية . (عبيد ، ٢٠٠١، ص ٢٤٥)

٣- الاسلوب الطبي :- ويشمل ما يأتي :-

أ- فحص الحواس . ب -فحص البدن .

ج- فحص الغدد . د- فحص الدم .

هـ- دراسة تاريخ الحالة الصحية للطفل . (الامام ، ١٩٩٣ ، ص ١١٤-١١٥)

ان حالة بطء التعلم يضع صاحبة امام مشكلات متنوعة في المجتمع الذي يعيش فيه ، فالتلميذ بطيئ التعلم قد يواجه مشكلات في جوانب متعددة منها ما يأتي :-

١- **الجانب الجسمي** : حيث قد يعاني من ضعف السمع وعيوب الكلام وعيوب الابصار وبعض عيوب النطق ، كما يصل معدلات نموهم الجسمي إلى المتوسط في الطول و الوزن مقارنة بالعاديين .(كيال ، ١٩٩٣ ، ص٢٣٤) . وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الياسري و كودي ، ١٩٨٧) .

٢- **الجانب العقلي** : قد يواجه مشكلات من بينها انخفاض معامل الذكاء ، حيث يتراوح ما بين (٧٠-٩٠) درجة ، فضلاً عن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية ، مع عدم القدرة على الاستيعاب . (السرطاوي و اخرون ،١٩٨٧، ص ٩٠). مع بروز صعوبة الانتباه واضطراب في الفهم ، وصعوبة في التمييز ، وسهولة في النسيان ، وضعف في التفكير المنطقي لديهم . (حسين ، ١٩٨٧ ، ص ١٩٣) .

٣- **الجانب الاجتماعي** : قد يواجه مشكلات اجتماعية منها ظهور السلوك العدواني ، والتمرد، وضعف الثقة بالنفس ، والانسحاب ، وبروز بعض العادات الكلامية المزعجة ، والحركة الزائدة والنشاط غير الموجه ، زيادة عن ظهور السلوك المرضي . (الامام واخرون ، ١٩٩٣ ، ص ١٢٢) .

٤- **الجانب الانفعالي** : قد تظهر مجموعة من المشكلات من بينها ضعف الثقة بالنفس ، وعدم الثبات الانفعالي ، والاكتئاب ، والخوف ، والقلق ، وعدم الاستقرار ، والاحباط ، وضعف توجيه الذات والشعور بالخجل . (حسين ،١٩٨٦ ، ص ١٩٤) . وهذا يتفق مع نتائج دراسة (كوفن) (Kofkin , 1977) ودراسة (شلتون) (Shelton , 1993) ودراسة (غويندن) (Guindon , 1993)

وقد اشار (حسين ، ١٩٨٦) إلى ان التلاميذ بطيئو التعلم يعانون من اضطرابات نفسية في مقدمتها الشعور بالخجل . (حسين ، ١٩٨٦ ، ص١٩٤) وهذا الخجل يعد واحد من الاضطرابات النفسية التي شأنها ان تؤدي إلى اثار سلبية على الافراد . (حسين ، ١٩٨٦، ص ١٩٤) اذ تنعكس اثاره على الاداء الاجتماعي للفرد في المواقف المختلفة وتؤدي إلى اضافة صعوبات حياتية جديدة ، وقبل البدء بالحديث

عن الخجل لا بد ان نميز بين الخجل والحياء ، فالحياء فضيلة تعنى مراعاة شعور الآخرين و أحاسيسهم لأبعد الحدود ، فذلك الانسان الذي يغض البصر يتمتع بالحياء ، ولكن الانسان الذي لا يتدخل في ما لايعنيه يتصف بالحياء ، فالانسان الذي يتمتع بالحياء يكون اجتماعياً لابعد الحدود و لايخجل من التعامل مع الناس ، ولديه ثقة بنفسه ، وهو ما لا يستطيع ان يفعله الخجل ، وكثيراً من الناس يختلط الامر عليه بل يعتقد ان الحياء احد انواع الخجل ، وبذلك فان الحياء مطلوب في حياتنا لانه يعزز من احترم الاخرين لبعضهم البعض في مواقف معينة (مفلح ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٣ –٢٥) .

إضرار الخجل الاجتماعي

للخجل الاجتماعي إضرار عديدة منها :-

- لا يرتبط بصداقات الاخرين .
- يتصف سلوكه بالجمود في الوسط الاجتماعي المحيط به .
- ضعف في التوافق الاجتماعي والنفسي في الحياة ومع زملائه .
- يتسم بمحدودية الخبرة والدراسة .
- ينعزل عن كل انسان يوجه له لوماً او نقداً .
- يتجنب الاتصال بالاخرين . (شيشاني ، ٢٠٠١ ، ص ٢-٣)

<u>إما الإضرار النفسية على الفرد فهي:-</u>

رعب من العمل ، قلق كامن ، حساسية تجاه الاخرين ، مرارة وحسد ، عدم الرضا عن النفس ، انانية ، منتقد دائماً للاخرين ، اضطراب عظيم . (سوزايني ، ب-ت ، ص ٧٠ –٧٥)

أسباب الخجل الاجتماعي

للخجل الاجتماعي اسباب عديدة منها :-

١- **<u>الوراثة :-</u>** التي تحدث نتيجة انتقال الجينات الوراثية عبر الكروموسومات من الابوين إلى الجنين . والخجل يولد مع الطفل ، ودور الوراثة تعطيه نسبة لا تتجاوز (٠,٠٥) ، بينما للبيئة دور كبير في تكوين الخجل الاجتماعي ، فدور الاسرة تأخذ نسبة لا تقل عن (٨٠%) ثم الاقران ، والاقارب ، والمدرسة . (الحلبي ، ٢٠٠١ ، ص ٧٨) (الرواجية ، ٢٠٠١ ، ص ١٣٨) .لذلك فالإعاقة الخفية والظاهرة تجعل الاطفال حساسين جداً ، وهذا يؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي . (داكو ، ١٩٨٨، ص١١٦) (المدرسة العربية ، ٢٠٠١ ، ص٢)

٢- **الاعاقــة الجســدية :-** مثـل النحافـة الزائـدة / الطـول الزائـد / القصـر الزائـد / او عاهـات فـي الجسم / او انخفـاض فـي معـدل الـذكاء) . (عبـد الهـادي ، ١٩٩٩ ، ص١٧٧) (السـليمان ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٩) .

٣- **نمـوذج الوالـدين :-** نجد ان الابوين الخجولين عادة ينتجون اطفالاً خجولين ، والاباء يقودون أبناءهم إلى هذا الاتجاه .

٤- **مركب النقص :-**

٥- **النقد والتهديد :-** (عبد العزيز وعطيوي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٨٩-١٩٠)

٦- **فقدان المهارات الاجتماعية .**

٧- **التدليل المفرط من قبل الوالدين .**

٨- **الحماية الزائدة .**

٩- **تسمية الذات كخجول .** (عبد الهادي ، ١٩٩٩ ، ص ١٧٦) (السليمان ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٩)

أنواع الخجل الاجتماعي

هناك تصانيف عديدة للخجل منها :-

١- **تصنيف ايزنك (Eysenck , 1969)**

صنف الخجل إلى نوعين هما :-

أ- الخجل الاجتماعي الانطوائي.

ب- الخجل الاجتماعي العصابي . (Eysenck , 1969 , p. 161)

٢- **تصنيف بيكونيز (Pikoniss 1977)**

صنف الخجل إلى نوعين هما :-

أ- الخجل العام . ب- الخجل الخاص . (فايد ، ٢٠٠١ ، ص٦)

٣- **تصنيف باص (Buss , 1980)**

صنف الخجل الاجتماعي إلى نوعين هما :-

أ- خجل الخوف . ب - خجل الشعور بالذات . (Buss , 1980 , p. 212)

٤- **تصنيف الشربيني (٢٠٠٠)**

صنف الخجل الاجتماعي إلى ستة اصناف هما :-

أ- خجل مخالطة الاخرين . ب- خجل الحديث.

ج- خجل الاجتماعات . د- خجل المظهر.

هـ- خجل حضور الاحتفالات والمناسبات .(الشربيني ، ٢٠٠٠ ، ص ٩٢)

إعراض الخجل الاجتماعي

تظهر اعراض الخجل الاجتماعي في ثلاث مجالات وبالآتي :-

١- **الاعراض السلوكية** : وتشمل ما يأتي :-

(الجمود ، والانطواء ، و التردد ، وتجنب لقاء الغرباء ، وقلة التحدث والكلام بحضور الغرباء ، وصعوبة الحديث في المناسبات ، فضلاً عن مشاكل في السلوك التكيفي مثل (مهارات الحياة اليومية) و (التعامل مع الاخرين) و(التعامل مع مواقف الحياة اليومية) (عبد الهادي ، ١٩٩٩، ص١٧٦) (شيشاني ، ٢٠٠١ ، ص ٢) .

٢- **الاعراض الفسلجية** : وتشمل ما يأتي :-

أ- الاضطرابات الافرازية (التعرق في الاطراف ونضوب اللعاب)

ب- توسع الاوعية الدموية المحيطة ، والذي ينجم عنه احمرار الوجه .

ج- انقباض الاوعية الدموية ، والذي ينجم عنه اصفرار الوجه .

د- اضطراب في الحديث والتنفس والتشنجات في الصدر ، وتوتر في الحبال الصوتية الذي يتسبب في تقطع الحديث ، وفقدان النفس وفي بعض الاحيان تخرج اصوات يتعذر سمعها .

هـ - التصلب العضلي (اضطراب شديد في الحركات الارادية وفقدان التوازن)

و- ارتجاف الاصابع .

ز- تقلصات في المنطقة القلبية (احساس ان القلب سوف يتوقف) وانقباض شديد في القلب .

ح- بعد ازمة الخجل ، يحدث الشعور بالتعب والتعرق والحزن والسلبية و الوهن المستمر . (داكو ، ١٩٨٨ ، ص١٧٧)

٣-**الاعراض النفسية** : وتشمل ما يأتي :-

أ- الشعور بعدم الامان . ب - الشعور بالاحراج .

ج- الشعور بالنقص. د- القلق بخصوص تقيمات الاخرين .

هـ- الشعور المؤلم بالذات و- الهلع والضيق الداخلي الشديد واحساس بالاختناق . (داكو ، ١٩٨٨ ، ص١٨٨) (سوزايني ، ب- ت ، ص ٧٠-٧٥)

وبناء على ما تقدم فأن كل موقف اناني سلبي يتعرض له التلميذ وهو في حالة خجل وسلبية ، سوف يخضع لتفجيرات نفسية داخلية مفاجئة وعنيفة ومتعاقبة ، يضطرب بها جهاز الاوعية الدموية وحركاته الداخلية وتعجز نفسيته تحت وطأة هذا الاضطراب عن التكيف والاسترسال مع الاشخاص الذين يتعامل

معهم ، زيادة ما يفعله الخجل بالتلميذ من تأثير يغير في شخصيته ويجعلها تتسم بخيبة الامل ، واللامبالاة ، والبرود العاطفي . (السليمان ، ٢٠٠٣ ، ص ٦٠) .
وانطلاقاً من ذلك ظهرت العديد من الأطر النظرية التي فسرت مفهوم الخجل الاجتماعي ومن هذه النظريات ما يأتي :-

١- النظرية السلوكية المعرفية

من مؤسسي هذه النظرية العالم (فيليب زمباردو) (Zimbardo) والعالم (Buss) والعالم شيك (Cheek) فالعالم فيليب زمباردو (Zimbardo) عرف باهتمامه بموضوع الخجل الاجتماعي ، وقد عد الخجل نوع من انواع القلق الاجتماعي ، وعدم الارتياح والتوتر والارتباك في حضور الاخرين ، وزيادة اعد الخجل مفهوم متعدد الابعاد وهو شائع يتضمن انواع مختلفة منها (القلق الاجتماعي) ، و(صعوبات الاداء امام الاخرين) ، و (القلق من التكلم) ، و(القلق من الجنس الاخر) كما عد (زمباردو) الخجل بانه رد فعل شخصي ينشأ ويتأكد من خلال القيم الاجتماعية السائدة . (داكو ، ١٩٨٨، ص ١١٧-١١٩) .
ويشير (زمباردو) ان الخجل عندما يكون مناسباً للموقف يعتبر ميزة و صفة ايجابية ، ويعكس مواصفات الادب والتهذيب ، فضلاً لمواصفات الذوق والكياسة والتواضع واللطف ، وبالتأكيد جميع هذه المواصفات تعتبر ايجابية . (مفلح ، ٢٠٠٤، ص ٢٣-٢٥) اما في حالة الخجل السلبي ، وهو خلل يحدث في السلوك الاجتماعي للفرد ، ولانه خجل غير مبرر و له عواقب نفسية سيئة على الفرد من ضمنها تدهور الصحة النفسية . (داكو ، ١٩٨٨، ص ١١٧) .
ويتضمن الخجل الاجتماعي في رأي (زمباردو) من اربع مكونا رئيسية هي :-

(١) **<u>المكون السلوكي</u>**:- ويشمل ما يأتي :-

مثل (التجنب في المواقف الاجتماعية التي تثير الخوف للشخص الخجول ، وعدم التعبير عن مشاعره وافكاره ، وصعوبة التحدث امام الاخرين)

(٢) **<u>المكون الفسيولوجي</u>** :- ويشمل ما يأتي :-

مثل (زيادة ضربات القلب ، وجفاف الفم ، والارتجاف ، والشراهة في الاكل ، والارتعاش)

(٣) **<u>المكون المعرفي</u>**:- ويشمل ما يأتي :-

مثل (الافكار التي يحملها الفرد عن الموقف و تجعله غير قادر على التواصل ، مثل الفكرة السلبية حول الذات ، ولوم الذات)

(٤) **المكون الانفعالي**:- ويشمل ما يأتي :-

مثل (الشعور بالارتباك ، والخزي ، والقلق ، والعزلة)

(Zimbardo , 1996 , p.p . 2-3)

ويواصل (زمباردو) نصائحه بانه لابد من تنمية المهارات الاجتماعية الخاصة بالاتصال والتفاعل مع الاخرين ضرورة ملحة في علاج الخجل الاجتماعي الشديد . (عبد الهادي ، ١٩٩٩، ص١٧٨) .

أما وجهة نظر (باص) (Buss) في الخجل الاجتماعي ، فقد صنف الخجل إلى نوعين :-

١- خجل الخوف . ٢- خجل الشعور بالذات . (Buss , 1986 , p. 39)

ويشير (باص) ان هناك اربعة ابعاد للقلق الاجتماعي هي :-

١- الارتباك يكون مصحوباً بالضحك ، او بعصبية ، وشعوره بالغباء .

٢- الشعور بالخزي والعار .

٣- قلق الجمهور يكشف عنه بوجود التوتر والشعور بالخوف والانزعاج .

٤- يستدل على الخجل من كبح سلوك اجتماعي متوقع مع مشاعر توتر وارتباك واحراج.

(Buus,1980, p.212)

وأشار (باص) ان هناك سببين للخجل الاجتماعي هما :-

١- المواقف والبيئات الاجتماعية . ٢- سلوك الافراد الاخرين . (Buss , 1980 , p .212)

٢- نظرية التحليل النفسي – الاجتماعية

من وجه نظر العالم (ادلر) (Adler) ، يذهب إلى انه مصدر الخجل والقلق كامن في الشعور بالدونية والبغض ومشاعر النقص ، تنشأ من ضروب العجز التي يعانيها المرء ذاتياً نفسياً كانت او اجتماعية او ضعف جسمي او عجز ما . (منصور ، ١٩٨٧ ، ص ١٢٦)

اما العالمة (كارني هورناي) (K. Horney) تعد الخجل الاجتماعي صورة من صور القلق العصابي وان مصدر الخطر فيه غير محدود ، وحددت (هورناي) ثلاثة مصادر للقلق وهي :-

١- الشعور بالعجز . ٢- الشعور بالعزلة .

٣- الشعور بالعداوة . (منصور واخرون ، ١٩٧٨، ص ١٢٦)

٣- نظرية السمات

(كاتل) (Cattell) و (چليچان) (Gilligan)

تؤكد وجهة نظر (كاتل) ان الخجل يستخدم لوصف المزاج ، وعده عنصر من عناصر الشخصية ، وللخجل تأثير يمكن ان يوقعها على الوظائف العقلية والجسمية ، وقد صنف (كاتل) السمات إلى صنفين هما :-

١- السمات المشتركة . ٢- السمات العامة .

ويعتقد وجود هذه السمات لدى كل شخص ، وارجع (كاتل) عامل الخجل الاجتماعي إلى السمات المشتركة . (داكو ، ١٩٨٨ ،ص ١١٨-١١٩) .

أما وجه نظر (چليچان) ، أكد على دراسة نوعين من الإحساس هما :-

١- الإحساس بالخجل . ٢-الإحساس بالذنب .

وأشار إن الإحساس بالخجل ينبع ما يسمى بالجروح النرجسية ، بمعنى عدم قدرة الإنسان على العناية بمتطلبات نفسه مما يؤدي إلى شعوره بالنقص والذلة . (Gilligan , 1976 p. 145) .

٤-نظرية الحاجات الإنسانية

تؤكد وجهة نظر (ابراهم ماسلو) (Maslow) بسبب وجود نقص ما عند الفرد في ظهور حاجة لديه ، وان وجود الحاجة تؤدي إلى عدم التوازن لدى الإنسان ، ولذا يسعى الإنسان لتحقيق التوازن ، ويرى (ماسلو) ان الخجل الاجتماعي ينشأ من فشل الفرد في إشباع الحاجات الاجتماعية كالحب والانتماء وحاجات التقدير الاجتماعي . (هارون، ٢٠٠٣، ص ٨٣) .

٥-النظرية السلوكية

ان وجهة نظر بعض المنظرين أمثال (ولبي) (Wolpe) و (لازارس) (Lazarus) و (سالتر)(Salter) تؤكد ان السلوك الإنساني ما هو إلا مجموعة من العادات تعلمها الفرد واكتسبها إثناء مراحل نموه المختلفة ، فهم يرون الشعور بالخجل ناتج عن احد هذه العوامل الآتية :-

- الفشل في اكتساب او تعلم سلوك مناسب .
- تعلم اساليب سلوكية متناقضة لا يستطيع معها الفرد اتخاذ قرار مناسب .
- ربط استجابات الفرد بمنبهات جديدة لاستثارة الاستجابة .(ابو عيطة، ١٩٨٩ ، ص ١٠٢)

ولذا فسر اصحاب هذه النظرية ، ان الخجل الاجتماعي هو عبارة عن فشل الفرد في اكتساب او تعلم سلوك مناسب .

٦-نظرية التعلم الاجتماعي

يؤكد اصحاب هذه النظرية (باندورا) و (والترز) يمكن حدوث التعلم عن طريق التقليد من النماذج (النمذجة بالقدوة) (Modeling) . (الشناوي ، ٢٠٠٠ ، ص٥٨) . والنمذجة هي تعلم الاستجابات او الانماط السلوكية الجديدة عن طريق ملاحظة سلوك الاخرين او من خلال ملاحظة النماذج ، ويسمى في هذه الحالة التعلم القائم على الاقتداء بالنموذج . (الزيات ، ١٩٩٦ ، ص ٣٦٥) .

<u>وهناك أنواع من النماذج وبالآتي :-</u>

أ- النمذجة الحية ، وتعني وجود النموذج فعلياً في بيئة الملاحظة .

ب- النمذجة الرمزية ، وتعنى مشاهدة سلوك النموذج من خلال الافلام والصوروالكتب او وسيلة اخرى .

ج- النمذجة من خلال المشاركة ، وتعنى ان الفرد يقوم في هذا النوع من النمذجة بمراقبة نموذج حي اولاً ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة النموذج واخيراً فانه يؤدي الاستجابة بمفرده .

د- التعلم بالنموذج اللفظي ، عندما تستخدم الكلمات او الرموز لتحل محل الخبرات الحسية العقلية فان ذلك يعبر عن حدوث التعلم بالنموذج ، (الخطيب ، ١٩٨٧، ص ١٢٨)

اما العوامل المؤثرة في تكوين النماذج :-

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في مدى حدوث التعلم عن طريق النموذج ما يأتي :-

١- **الانتباه** :- ان ضعف الانتباه قد يؤدي إلى تعلم جزئي او تعلم غير سليم او عدم حدوث تعلم بواسطة الانموذج ، وقد يتأثر الانتباه بدوره بالعديد من العوامل مثل تلك التي تؤثر على الإدراك .

٢- **القرب** :- ان الملاحظ يميل عادة إلى انتقاء شخص قريب منه كنموذج له مثل (الاباء / المعلمين / الاصدقاء الحميمين) .

٣- **مركز النموذج** :- ويقصد به الخصائص التي يمتلكها الانموذج مثل المركز الذي يشغله الانموذج والدور الذي يلعبه وقوة تأثيره وقدرة الانموذج على الاتصال .

٤- **التعزيز** :- لانه التعزيز يسهل عملية التعلم ولكنه ليس شرطاً ضرورياً لحدوث التعلم .

(Kanfer , & Goldstein , 1975 , p.p. 115-117)

أما آليات التعلم بالنمذجة فهناك أربعة مراحل للتعلم من خلال الأنموذج وكما يأتي :-

١- **مرحلة الانتباه** :- يعد الانتباه شرط أساسي لحدوث عملية التعلم ، فلا يمكن ان يكون هناك تعلم دون ملاحظة، فالملاحظ ينتبه بدقة لسلوك الأنموذج بما فيها آيمائاته او تلميحاته الصامتة ، ويتابعه بدقة لاستدخال المعلومات لمجاله الادراكي ، أي ان هذه العملية تتأثر بالانموذج والشخص الملاحظ والعوامل التي تسهم اثناء الملاحظة . (الزيات ، ١٩٩٦ ، ص ٣٦٧)

٢- **مرحلة الاحتفاظ** :- يحدث التعلم من خلال الاتصال (التجاور) فالحدثان المتجاوران ضروريان هما الانتباه لاداء الانموذج وتمثيل ذلك الاداء في ذاكرة المتعلم ويتم الاحتفاظ بالمادة بشكل أفضل عندما تقوم بالتدريب عليها وتكرارها بصورة علنية او غير علنية ، فالتكرار غير العلني للمادة يساعد المتعلم على الاحتفاظ بالانموذج السلوكي المراد نمذجته ويساعد التدريب والتكرار على اجراء مطابقة و مماثلة بين سلوك المتعلم وسلوك الانموذج . (ابوجادو ، ٢٠٠٣، ص٢٠٦)

٣- **مرحلة إعادة الإنتاج** :- تقوم عملية اعادة الانتاج او الاستخراج الحركي للسلوك بالتحسين من خلال :-

أ- التسميع او ترديد او تصور السلوك موضوع التعلم بالملاحظة .

ب- التقريب المتتابع القائم على الممارسة في اتجاه الاداء الامثل .

(الزيات، ١٩٩٦، ص ٣١٧) .

فالملاحظة وحدها لا تكفي لبلوغ اداء جيد ولا بد من اداء الحركات واستلام تغذية راجعة لتصحيحه حتى يعدل السلوك ويصقل وخاصة في تعلم المهارات المركبة متعددة الاجزاء مثل (اللغة). (Woolfo & Nicolich , 1980 , p. 144)

٤- **مرحلة الدافعية** :- تؤثر على عمليات التعلم بالملاحظة من خلال الانتقاء الذاتي للانماط السلوكية المعززة او المشبعة التي تصدر من الانموذج . (الزيات، ١٩٩٦، ص ٣٧٢) .

أما تطبيقات نظرية باندورا في الارشاد :-

أن عملية التعلم بالملاحظة تطرح قسم من الخطوات الافتراضية المتعلقة بالتسلسل في عملية الملاحظة اثناء العملية الارشادية وتشمل هذه الخطوات :-

١- يجب ان ينتبه الملاحظ إلى استعراض النموذج .

٢- العمليات الادراكية تأخذ تأثيراً مهماً خلال مرحلة الاحتفاظ او التخزين للانماط السلوكية .

٣- هذه المرحلة تركز جزئياً على قدرة الفرد على تكرار سلوك النموذج .
٤- ان للتعزيز اثراً في تكرار النموذج .
٥- العقد السلوكي .
٦- تعديل السلوك . (العبيدي ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٧)

أما الستراتيجيات المتبعة في التدريب على المهارات الاجتماعية في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي تتضمن عدد من العناصر العلاجية وكما يأتي :-

١- **المبررات** : وتتضمن توضيح اهمية اكتساب المهارات الاجتماعية والنتائج الايجابية المترتبة على اتقانها بالنسبة للفرد والاخرين .
٢- **تقديم التعليمات** : وتشمل على توجية المتدرب كيفية تأدية السلوك بطريقة مناسبة .
٣- **النمذجة** : يقوم المرشد بأداء السلوك المطلوب امام المتدرب بعد ان يكون قد وضح له كيفية الاداء لفظياً .
٤- **لعب الدور** : وتعني ممارسة المتدرب للسلوك الذي تمت نمذجته .
٥- **التغذية الراجعة** : وتقدم للمتدرب بعد ممارسته للسلوك ، ويجب ان تكون التغذية الراجعة ايجابية وتصحيحية ، بأخبارة بالخطوات الناجحة وكذلك بالخطوات الفاشلة وكيفية تعديلها .
٦- **التعزيز** : ويتضمن مدح المتدرب والثناء عليه في كل خطوة يتقدم فيها نحو اتقان السلوك المطلوب .
٧- **التقيم الذاتي** : يقوم افراد المجموعة بتقيم ادائهم بانفسهم من خلال تقديم سؤال يتطلب ابداء أرائهم فيما دار خلال الجلسة .
٨- **الواجب البيتي** : وتتضمن تشجيع المتدرب على تطبيق السلوك الذي تعلمه في مواقف حياتية متنوعة . (Goldstein 1981 , p.p . 137-144) .

من خلال ما تقدم تبنى الباحث نظرية التعلم الاجتماعي إطاراً مرجعياً في تنفيذ برنامجه الإرشادي وذلك للأسباب الآتية :-

١- كون النظرية واسلوبه (تعلم المهارات الاجتماعية) تكون اكثر ملائمة لمجتمع البحث الحالي ولكونه يحقق اهداف البرنامج التدريبي من خلال اجراءاته المختلفة واساليبه المتعددة .
٢- تمتاز هذه النظرية بتعدد اساليبها ومفاهيمها ودور التعلم فيها عن طريق الملاحظة فان عرض النماذج الحسية يساعد على تكوين خزين من السلوك المرغوب فيه .

٣- ان استخدام اسلوب تعلم المهارات بالنمذجة ، اسلوب فعال يساعد على مشاركة ما بين الملاحظ والنماذج ويكسب الطالب تحمل المسؤولية ، ومفهوم تقدير واحترام الذات وخفض الشعور بالخجل .

٤- ان دور المرشد يكون بالملاحظة والتعامل وكذلك التدخل في المناقشات اذا تطلب الامر ذلك . (Eisler , 1982 , p. 15) .

إضافة ان البرنامج التدريبي باسلوب تعلم المهارات الاجتماعية لا يقتصر فقط على خفض الشعور بالخجل ، وانما يؤدي إلى زيادة في ذخيرة الفرد من المهارات الاجتماعية المناسبة ، والتي يمكن تطبيقها في مواقف حياتية كبيرة ويتفق هذا مع نتائج الدراسات كدراسة (لاكرسيكا و سانتوكراس) (Lagreca & Santogross ,1980) ودراسة (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ، ص ٢١٨) ودراسة (Hayness & others , 1984 , p.p . 710-713).
أن الشعور بالخجل لدى التلاميذ بطيئي التعلم عد من المشكلات النفسية والتربوية التي يواجهها التلاميذ في المرحلة الابتدائية ، واصبحت تشكل عبئاً على المربين في هذه المؤسسات . (حسين ، ١٩٨٦، ص ١٩٤) وهذا ما اكدته نتائج بعض الدراسات كدراسة (Shelton , 1993) ودراسة (غويندن) (Guindon , 1993)
لذا لا بد من تحقيق اهداف التربية التي تسعى لاستمرار المجتمع ، ولتكوين شخصية الفرد من خلال تمكنهم من التفاعل الصحيح مع بيئتهم ، وتساعدهم على التوافق النفسي الاجتماعي من خلال ما تقدمه من برامج وخدمات مدروسة ومعدلها مسبقاً لتحقيق اهدافها التربوية والإنسانية (الشناوي ، ٢٠٠١، ص ٢١٠) .
ولتحقيق ذلك لا بد من الاهتمام بالارشاد النفسي والتربوي ، لانه يسعى إلى تحقيق اهداف مختلفة منها تحقيق الذات وتحقيق التوافق بكل اشكاله الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي ، وتحقيق الصحة النفسية ، وتحسين العملية التربوية ، كما يهدف الإرشاد إلى تسهيل عملية النمو وتغيير العادات ومساعدة المسترشد على اتخاذ القرارات .(الزغبي ، ١٩٩٤ ، ص ٣٤) من خلال المناهج الإرشادية المعتمدة في الارشاد النفسي وهي المنهج الإنمائي والمنهج الوقائي والمنهج العلاجي . (ابو عيطة ، ١٩٩٧ ، ص ٥٣-٥٥) (المخلافي ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٤-٢٦) ولتحقيق اهداف الخدمات الإرشادية في مؤسساتنا التربوية لا بد من اعداد برامج إرشادية وبأساليب علمية تعمل على حل المشكلات والصعوبات التي يواجهها الناس وإيفاء بحاجاتهم وحاجات المجتمع الذي ينتمون اليه . (الدوسري ، ١٩٨٥ ، ص ٢٣٥) .

لذا لا بد من استخدام الأساليب الإرشادية الوقائية والعلاجية لخفض الشعور بالخجل لدى التلاميذ بطيئي التعلم في مدارسنا . وعليه ارتأى الباحث اعتماد اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية ، لان هذا الاسلوب يعد اسلوباً ارشادياً مباشراً يعمل على تعزيز كفاءة المسترشد في امتلاك مهارات اخرى كالمهارات الدراسية التي تعمل بدورها على تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ ، فضلاً عن تنمية التوافق الاجتماعي والنفسي لدى التلاميذ وبذلك تحقق اشباع حاجات المسترشد (Lagreca & Santogross ,1980) فضلاً عن كونه أسلوباً ارشادياً سلوكياً –اجتماعياً يتضمن عدد من المواقف التعليمية و الجلسات الارشادية التي تمثل حاجات التلاميذ بطيئي التعلم باستخدام الاستراتيجيات الآتية : ((المبررات ، تقديم التعليمات ، النمذجة ، لعب الدور ، التغذية الراجعة ، التعزيز ، التقييم الذاتي ، الواجب البيتي)) .

وانطلاقاً مما تقدم فأن البحث الحالي يستمد اهميته من :-

١- تعتبر من الدراسات الاولى تهدف إلى خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في القطر العراقي .

٢- تضع اداتا تقيس الشعور بالخجل لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية بين يدي المرشدين التربويين والباحثين الاجتماعيين الذي يعينهم في عملية التشخيص في وزارة التربية / والمديريات العامة للتربية في محافظات القطر .

٣- تعريف القائمين على رعاية (التلاميذ الخواص) بأهمية البرامج الارشادية واساليبها الوقائية والعلاجية في مديريات التربية في القطر .

٤- توجيه انظار المعلمين و إدارات المدارس الابتدائية المشمولين بالتربية الخاصة إلى مخاطر الشعور بالخجل واثره في شخصية الطفل بطيئ التعلم ، الانطواء و العزلة الاجتماعية وسوء التوافق الاجتماعي النفسي الذي يشعر به المعاق .

هدف البحث وفرضياته

يهدف البحث الحالي التحقق من اثر الإرشاد بأسلوب تعلم المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل لدى تلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية .

ولتحقيق هدف البحث يتطلب التحقق من صحة الفرضيات الصفرية الآتية :-

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختيارين القبلي و البعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات أولياء أمور التلاميذ .

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختيارين القبلي و البعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ لأنفسهم .

٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختيارين القبلي و البعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات أولياء أمور التلاميذ .

١٠- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختيارين القبلي و البعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ أنفسهم .

١١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختيار البعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات أولياء أمور التلاميذ .

١٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختيار البعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ لأنفسهم .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الرصافة . وللعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ .

تحديد المصطلحات

أولاً / الإرشاد (Counseling)

- ((عرفه زهران بأنه عملية بناء تهدف الى مساعدة الفرد على فهم ذاته ودراسة شخصيته والتعرف على خبراته وتحديد مشكلاته وتنمية إمكانياته ومواجهة مشاكله في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل الى تحديد وتحقيق اهدافه وتحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني والأسري)) . (زهران ، ١٩٨٠، ص ١١) .
- عرفه جاسم بأنه ((علاقة تفاعلية انسانية بين مرشد ومسترشد يوفر المرشد من خلالها الجو النفسي او الشروط المناسبة التي تمكن المسترشد من التغيير ليصبح قادرا على الاختيار ، وحل المشكلات التي تواجهه ، وتنمية نزعة الاستقلال لدية والقدرة على تحمل المسؤولية لكي يكون افضل ، او عضوا نافعاً في المجتمع)).(جاسم ، ١٩٩٠، ص ٢٢).

- تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس ، بأنه عبارة عن الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي على وفق مبادئ أساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة ، ويقدمون خدمات لتأكيد الجانب الايجابي في شخصية المسترشد واستغلاله في تحقيق التوافق لديه بهدف إكسابه مهارات جديدة تساعد في تحقيق مطالب نموه وتوافقه مع الحياة ، فضلاً عن إكسابه القدرة على اتخاذ القرارات . ويقدم الإرشاد لجميع الافراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات العديدة كالأسرة والمدرسة والعمل . (ابو عيطة ، ٩٩٧، ص١٦) .

التعريف النظري للإرشاد

علاقة تفاعلية إنسانية تستهدف مساعدة الفرد على فهم ذاته وتحديد مشكلاته وتنمية إمكانياته وتعلم السلوك المرغوب فيه ليستطيع إن يحقق مطالب نموه وتوافقه مع الحياة لكي يكون عضواً نافعاً في المجتمع .

يقصد بالإرشاد إجرائياً في البحث الحالي

عملية مساعدة التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية لخفض الشعور بالخجل لديهم عن طريق تعريفهم لبرنامج إرشادي بأسلوب تعلم المهارات الاجتماعية ، يتضمن فعاليات هادفة ومخططة من اجل الحد من الشعور بالخجل التي يعانون منها التي أدت إلى سوء توافقهم النفسي والاجتماعي .

ثانياً / أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية (Social skills Training approach)

- عرفه كل من (L'Abate & Michacl) بأنه ((شكل من إشكال التدريب النفسي يستند إلى تصميم سلسة من المواضيع المنظمة على شكل مواقف تعليمية علاجية بهدف تحسين تفاعل الفرد مع الآخرين)) (L'Abate & Michacl , 1985 , p. XID).
- عرفه كوري (Corey) بأنه (نوع واسع من التدريبات التي تتعامل مع إحدى القدرات بهدف تحقيق التفاعل المؤثر مع الآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية ، ويستلزم ذلك تطبيق عدد من الإجراءات السلوكية النفسية . (Corey , 1990 , p . 398) .

التعريف الإجرائي لأسلوب المهارات الاجتماعية

أسلوب إرشادي يستخدمه الباحث في تجربته وينفذ من خلال اشتراك التلاميذ بطيئي التعلم ذوي الشعور المرتفع للخجل في برنامج التدريب القائم على أساس المهارات الاجتماعية المتضمن عدد من المواقف التعليمية (الجلسات الإرشادية) وذلك باستخدام الستراتيجيات الآتية ((المبررات ، تقديم التعليمات ، النمذجة ، لعب الدور ، التغذية الراجعة ، التعزيز ، التقييم الذاتي ، الواجب البيتي)) .

ثالثاً / الخجل الاجتماعي

- عرفه عبد الهادي ، بأنه ((حالة تؤدي بالفرد بالشعور بالقلق ، وعدم الراحة ، وبالدونية ولديهم ميلاً للعزلة الاجتماعية)). (عبد الهادي ، ١٩٩٩ ، ص ١٧٦) .
- عرفه السليماتي ، بأنه ((آفة نفسية ناتجة عن وجود خلل نفسي يجعل الإنسان يتقوقع داخل ذاته ، وهذه الآفة النفسية تتحكم وتستبد بصاحبها الى درجة تشل مواهبه وإمكانياته وتجعل سلوكه الاجتماعي غير مقبول)). (السليماتي ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٩) .
- عرفه داكو ، بأنه ((استعداد وجداني او انفعالي يتمثل في العلاقات بين الخجولين والآخرين ، و انه مرض وظيفي يرتبط باللاتكيف الذي يكون مؤقتاً ، ودائماً)) . (داكو ، ١٩٨ ، ص ١١٧) .
- عرفه باص (Buss) بأنه ((التوتر والقلق ، وعدم الارتياح ، وتجنب تحديق النظر ، وكبت السلوك الاجتماعي الطبيعي والمتوقع)) . (Buss , 1980 , p . 185) .
- عرفه زمباردو (Zimbardo) بأنه ((جميع الجوانب الشخصية للسلوكيات الظاهرة والخبرات الكافة)) . (Lshiyama , 1984 , p 904) .

التعريف النظري للخجل الاجتماعي

هو ما يعانيه الفرد من اضطرابات لدى وقوفه في موقف يتعامل فيه مع الاخرين سواء في المناسبات الاجتماعية ، او عند الحاجة للتعبير عن نفسه حيث تنتابه مشاعر عدم الارتياح ، والرغبة في الهروب من المواقف ، ونقص القدرة على التعبير عن النفس .

التعريف الاجرائي للخجل الاجتماعي

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ بطيئي التعلم من خلال اجابته على فقرات مقياس الشعور بالخجل على وفق تقديراته لانفسهم ، والدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ البطيئ التعلم المقدرة من قبل اولياء امورهم على وفق تقديرات اولياء امور التلاميذ بطيئي التعلم .

رابعاً / بطيئو التعلم (Slow Learning)

- عرفه فورست (Forest) بأنهم تلاميذ لديهم القدرة على التعلم ضمن امكاناتهم واستعداداتهم ، الا انهم يواجهون صعوبة في برامج المدرسة النظامية يتمثل في تخلفهم دراسياً في موضوع او اكثر من الموضوعات التي يتعلمونها وان ذكاؤهم ما بين (٧٥-٩٢) درجة . (Forest , 1989 , ED , 302994) .

- عرفه روس بأنهم فئة من التلاميذ الذين يحتاجون الى مساعدة في المهارات الأساسية او في موضوعات دراسية معينة وقدراتهم اقل من قدرات الآخرين أمثالهم من نفس العمر . (Ross , 1984, p .p. 14-22) .
- عرفه باومن بأنهم تلاميذ غير معاقيين ولكنهم يعانون من مشكلات أكاديمية وسلوكية يمكن من خلالها تصنيفهم الى تلاميذ يعانون من إعاقة أكاديمية .(Bwman ,1988, ED, 285361) .
- عرفته اللجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة في وزارة التربية بالعراق :- بطيئي التعلم ((بأنه طفل اعتيادي في إطاره العام الا انه يجد صعوبة لسبب او لأخر في الوصول الى المستوى العلمي الذي يصل إليه إقرانه الأسوياء في المعدل ، وهو لا يصنف ضمن فئة المتخلفين عقلياً)) (وزارة التربية ، اللجنة الوطنية الخاصة ، ب.ت).

التعريف النظري

اعتمد الباحث في بحثه الحالي تعريف لجنة المختصين بالتربية الخاصة في وزارة التربية بالعراق.

التعريف الاجرائي

هم تلاميذ الصفوف الخاصة في المرحلة الابتدائية والذين يتصفون بانخفاض معامل الذكاء والذي يتراوح ما بين (٧٠-٩٠) درجة ، ويجدون صعوبة في الوصول الى المستوى العلمي الذي يصل اليه اقرانهم الاسوياء في المعدل ، ويعانون من مشكلات نفسية وتربوية تؤثر في توافقهم النفسي والاجتماعي مع المجتمع .

المرحلة الابتدائية

مرحلة تعليمة مدتها (٦) سنوات تبدأ من الصف الأول وتنهي بالصف السادس ، وأعمار تلاميذها ما بين (٦-١٢) سنة .(وزارة التربية ، ١٩٧٧) .

منهج البحث وإجراءاته

- إجراءات البحث

يشمل نوع التصميم المستخدم وعرض لمجتمع البحث واختيار عينة البحث ، وإعداد أدوات البحث ، كما تضمن الوسائل الإحصائية التي اعتمدت في تحليل النتائج ، وفيما يأتي عرض تفصيلي لتلك الإجراءات :-

أولاً / التصميم التجريبي

اختار الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي للمجموعات العشوائية المجموعتين العشوائية ذا ت الاختبارين القبلي والبعدي ، وهذا التصميم يوفر الكثير من الجهد و الوقت (الزوبعي،١٩٨١ ، ص١١٢ -١١٣) ، إضافة انه يعتمد على التوزيع العشوائي للمجموعتين التجريبية والضابطة ،وهذا يوفر درجة

عالية من الضبط التجريبي ، فضلاً ان هذا التصميم يمنح الباحث قدراً مقبولاً من الثقة بان الفرق بين المجموعتين بعد العلاج ينجم عن العلاج وحده . (Mauly ,1970, p. 335) .
والشكل(١) يوضح ذلك .

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	المتغير المستقل (أسلوب تعلم المهارات الاجتماعية)	الاختبار البعدي
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي	-	الاختبار البعدي

شكل (١) يوضح التصميم المستخدم

ثانياً / مجتمع البحث والعينة الأساسية

أ- **مجتمع البحث**

يشمل مجتمع البحث الحالي التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية في محافظة بغداد / الرصافة التي تضم (١٧) مدرسة ، وبلغ مجموع تلاميذها للمرحلة الرابعة وللعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ م (١٠٩) تلميذا وتلميذه موزعين على (١٧) مدرسة ابتدائية ، كما موضح في الجدول (١) .

جدول (١)

يوضح مجتمع البحث موزعين حسب الجنس والموقع

ت	اسم المدرسة	الصف	الجنس		المجموع	الموقع
			ذكور	اناث		
١-	الناصر	الرابع	٦	-	٦	الاعظمية/المركز
٢-	المعري	الرابع	٥	-	٥	الاعظمية/المركز
٣-	العريش	الرابع	٤	٤	٨	الاعظمية/المركز
٤-	الأشبال	الرابع	٣	٤	٧	مدينة الصدر/المركز
٥-	الوطن	الرابع	٢	٢	٤	مدينة الصدر/المركز
٦-	عاتكة	الرابع	-	٢	٢	مدينة الصدر/المركز
٧-	المعرفة	الرابع	-	٣	٣	مدينة الصدر/المركز
٨-	دمشق	الرابع	٥	٤	٩	الاعظمية /الفحامة
٩-	الأردن	الرابع	٥	٢	٧	الاعظمية /الفحامة
١٠-	الوطن العربي	الرابع	٤	٣	٧	الاعظمية /الفحامة
١١-	الخليل	الرابع	٤	٢	٦	الاعظمية /الفحامة
١٢-	الأمومة	الرابع	٦	٤	١٠	الاعظمية /الفحامة
١٣-	المساعي	الرابع	٣	٤	٧	مدينة الشعب/التجار
١٤-	الحياة	الرابع	٤	-	٤	مدينة الشعب/التجار
١٥-	الجوادين	الرابع	١٠	-	١٠	مدينة الشعب/أور
١٦-	زينب	الرابع	-	٤	٤	مدينة الشعب/أور
١٧-	المتنبي	الرابع	١٠	-	١٠	مدينة الشعب/الجزائر
المجموع			٦٢	٤٧	١٠٩	

ب- <u>عينة البحث</u>:- وتشمل عينة البحث ما يأتي :-

١- عينة المدارس

قام الباحث باختيار مدرستين (المتنبي و الجوادين) الابتدائية للبنين بالطريقة العشوائية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الرصافة .

٢- عينة التلاميذ

بلغ عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف الرابعة في المدرستين المذكورتين أنفاً (٢٠) تلميذاً وبواقع (١٠) تلميذ في كل مدرسة ، والجدول (١) يوضح ذلك ثم قام الباحث بالخطوات التالية لاختيار عينة البحث :-

أ- تم تزويد أولياء امور التلاميذ بنسخة من مقياس الشعور بالخجل الذي قام الباحث ببنائه وفقاً لتقديرات أولياء امور التلاميذ وطلب منهم الإجابة على فقرات المقياس بحكم معرفتهم بانماط شخصية أبناءهم التلاميذ .

ب- تزويد التلاميذ بنسخة من مقياس الشعور بالخجل على التلاميذ وفق تقديراتهم لانفسهم وبمساعدة معلم التربية الخاصة في كل مدرسة وطلب منهم الاجابة على فقرات المقياس في الاستمارة المخصصة ، ثم وضع رقم معين عليها خاص بكل تلميذ .

ج-تم تصحيح استمارات اجابات اولياء أمور التلاميذ، وإجابات التلاميذ وفق تقديراتهم لانفسهم وبحسب المدارس الاتية :-

١- تم الابقاء على التلاميذ في مدرسة (المتنبي) الذي حصل على (٦١) درجة فأكثر على مقياس الشعور بالخجل على وفق تقديرات اولياء امور التلاميذ . وكانت درجة التلاميذ على مقياس الشعور بالخجل على وفق تقديراتهم لانفسهم (٨١) درجة فأكثر.

٢- تم الابقاء على التلاميذ في مدرسة (الجوادين) الذي حصل على (٦١) درجة فأكثر على مقياس الشعور بالخجل على وفق تقديرات اولياء امور التلاميذ . وكانت درجة التلاميذ على مقياس الشعور بالخجل على وفق تقديراتهم لانفسهم (٨١) درجة فأكثر .

٣- وبتطبيق هذين المعيارين* اصبح عدد التلاميذ (١٠) تلميذاً في كل مدرسة .

٤- اختار الباحث بالطريقة العشوائية مدرسة (المتنبي) والبالغ عدد تلاميذها (١٠) تلميذاً كمجموعة تجريبية (التي تدربت على اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية)

***- تراوحت حدود درجات المجموعة العليا في مدرسة (المتنبي) على مقياس الشعور بالخجل عند التلاميذ وفق تقديرات أولياء أمورهم بين (٦١-٩٠) درجة وتراوحت حدود درجات المجموعة العليا على مقياس الشعور بالخجل عند التلاميذ وفق تقديراتهم لأنفسهم بين (٨٥-١١٠) درجة .**

***- تراوحت حدود درجات المجموعة العليا في مدرسة (الجوادين) على مقياس الشعور بالخجل عند التلاميذ وفق تقديرات أولياء أمورهم بين (٦٢-٨٩) درجة وتراوحت حدود درجات المجموعة العليا على مقياس الشعور بالخجل عند التلاميذ وفق تقديراتهم لأنفسهم بين (٩٠-١١٢) درجة .**

ومدرسة (الجوادين) والبالغ عدد تلاميذها (١٠) تلميذاً كمجموعة ضابطة (لم تتلق أي تدريب) والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

يبين توزيع عينة البحث بين مجموعتين (تجريبية و ضابطة)

المجاميع	عدد التلاميذ
المجموعة التجريبية مدرسة (المتنبي)	١٠
المجموعة الضابطة مدرسة (الجوادين)	١٠
المجموع الكلي	٢٠

ثالثاً / أدوات البحث

نظراً لعدم توفر الأدوات اللازمة لتحقيق أهداف البحث الحالي ، قام ببناء الأدوات التالية :-

١- مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي عند التلاميذ على وفق تقديرات أولياء أمورهم

أ- تحديد مجالات المقياس

لغرض تحديد مجالات المقياس قام الباحث بما يأتي :-

١- الاطلاع على النظريات التي فسرت الخجل كنظرية (Buss) او نظرية (Zimbardo) .

٢- الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة ، وتحليل التعريف النظري والاجرائي للشعور بالخجل.

٣- تقديم استبيان استطلاعي مفتوح (ملحق ١) لعينة من اولياء امور التلاميذ بطيئي التعلم ، اختيرت بالطريقة العشوائية بلغت (٢٥) ولي امر من مجموع المدارس في المديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الرصافة .

ومن الأطر النظرية ومن إجابات أولياء أمور التلاميذ ، جمعت الإجابات و وزعت على المجالات الآتية :-

١- مجال التعرف على الاخرين .

٢- مجال المبادرة في التحدث .

٣- مجال حضور الاجتماعات والمناسبات والحفلات .

٤- مجال الظهور امام الاخرين.

٥- مجال اقامة علاقات مع الاخرين .

ب- صياغة فقرات المقياس

بعد ان تم تحديد مجالات المقياس بناءاً على الخطوات السابقة ، تم صياغة (٣٠) فقرة بما يغطي المجالات ، واعتمد الباحث طريقة (ليكرت) (Likert) في بناء المقياس.

ج- تعليمات المقياس

روعي عند اعداد التعليمات ان تكون غير طويلة ،ولزيادة الوضوح ضمن التعليمات مثالاً يوضح كيفية الاجابة على فقرات المقياس(ملحق٢) لحث المستجيب على اعطاء اجابات اكثر صراحة ودقة .

د- تصحيح المقياس

لحساب الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات المقياس ، فقد وضعت الدرجة المناسبة لكل الفقرات ، وموزعة على بدائل المقياس الثلاثة التي تم تحديدها على ضوء الدراسات السابقة والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

يوضح بدائل الاجابة و اوزان الفقرات

الفقرات	ينطبق عليه بدرجة كبيرة	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	لا ينطبق عليه بدرجة قليلة
التقديرات(الاوزان)	٣	٢	١

أما اذا كانت الفقرات تعكس اتجاها ايجابياً تعطي الدرجات :- (١-٢-٣) على التوالي .

ففي حالة الاجابة ينطبق عليه (١) ، ينطبق عليه قليلاً (٢) ، لا ينطبق عليه (٣) علماً ان مجموع الفقرات الايجابية بلغت (٥) والتي تحمل الارقام (١٨، ٢٠، ٢١، ٢٦، ٢٩).

هـ- وضوح فقرات المقياس وتعليماته ، ودقته (التجربة الاستطلاعية)

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من أولياء أمور التلاميذ بطيئي التعلم والتي بلغت (١٠٠) ولي آمر ، لغرض معرفة وضوح فقرات المقياس وتعليماته ، والوقت المحدد للإجابة ، وقد تبين أن الفقرات ، والتعليمات مفهومة وواضحة، إما بالنسبة للوقت كان (٣٠) دقيقة .

و- الخصائص السايكومترية للمقياس

١- الصدق (Validity)

الصدق الظاهري :-

بعد ان تمت صياغة فقرات المقياس وتعليماته وبدائل الإجابة بصياغتها الأولية ، عرض الباحث على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس*وطلب منهم

*- أسماء لجنة الخبراء :-
١- آ . د . نادية شعبان مصطفى / الجامعة المستنصرية / كلية التربية .
٢- آ . م . د . صالح مهدي صالح / الجامعة المستنصرية / كلية التربية .
٣- آ . م . د . عدنان محمود عباس / جامعة ديالى / كلية التربية .
٤- آ . م . د . علاء الدين كاظم / جامعة ديالى / كلية التربية .
٥- آ . م . د . عبد الرزاق عبد الله زيدان / جامعة ديالى / كلية التربية .

ما يأتي :-

أ- الحكم على مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله ، ومدى ملائمتها للمجال الذي وضعت فيه .

ب-الحكم على مدى ملائمة التعليمات وبدائل الإجابة .

ج-إجراء ما يرونه مناسباً من (تعديلات ، أعادة صياغة ، دمج ، حذف ، إضافة) على الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه .

وفي ضوء أراء الخبراء وملاحظاتهم أعيدت صياغة بعض الفقرات والتي تحمل الأرقام (٣، ٥، ١١، ١٧) ولم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس وبإجماع الخبراء ، وبهذا أصبح عدد الفقرات (٣٠) فقرة.

٢- صدق البناء (Construct validity)

تم حساب القوة التميزية لأعلى (٢٧%) من المجموعتين العليا والدنيا ، والبالغ عدد ها (٥٤) استمارة وباستخدام الاختبار التائي (T test.) لعينيتين مستقلتين ، لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ، ونتيجة للتحليل الإحصائي تبين إن جميع فقرات المقياس مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك يكون مقياس الشعور بالخجل عند التلاميذ بطيئي التعلم على وفق تقديرات أولياء أمور التلاميذ بصورته النهائية مكوناً من (٣٠) فقرة . (ملحق ٢) .

الثبات (Test Reliability)

تم حسابها باستخدام طريقتين وكما يأتي :-

أ- طريقة أعادة الاختبار

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغت (٥٠) ولي آمر من عينة الصدق ، وبعد مرور اسبوعين ، اعيد تطبيق المقياس على نفس المجموعة ، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والثاني ، فبلغت فيه معامل الثبات (٠,٨٤) وهذا يدل على استقرار اجابة اولياء امور التلاميذ على فقرات المقياس .

ب- طريقة الاتساق الداخلي

اختار الباحث (٥٠) استمارة من استمارات عينة الصدق عشوائياً ، وتم ايجاد معامل الارتباط بين درجات النصفين بطريقة (بيرسون) (Pearson) فكانت قيمة معامل

٦- آ . م . د . مثنى علوان محمد / جامعة ديالى / كلية التربية .
٧- آ . م . د . إحسان عليوي الدليمي / جامعة بغداد / كلية التربية .
٨- د. هيثم احمد / جامعة ديالى / كلية التربية .

الارتباط تساوي (٠,٧٨) بعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام (سبيرمان-براون) بلغت (٠,٨٧) وبذلك تم التحقق من ثبات المقياس .

٢- مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي عند التلاميذ على وفق تقديراتهم لأنفسهم

أ- تحديد المجالات :-

لغرض تحديد مجالات المقياس قام الباحث بما يأتي :-

١- الاطلاع على النظريات التي فسرت الخجل كنظرية (Buss) او نظرية (Zimbardo) .

٢- الاطلاع على الأدبيات وتحليل التعريف النظري والتعريف الاجرائي للشعور بالخجل.

٣- تقديم استبيان استطلاعي مفتوح (ملحق ٣) لعينة من التلاميذ بطيئي التعلم ، وبمساعدة معلم التربية الخاصة في كل مدرسة ، اختيرت بالطريقة العشوائية وبنسبة (٥٠%) من مجموع المدارس في المديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الرصافة .

ومن الأطر النظرية ومن إجابات التلاميذ ، جمعت الإجابات و وزعت على المجالات الآتية :-

١- مجال التعرف على الآخرين . ٢- مجال المبادرة في التحدث .

٣- مجال حضور الاجتماعات والمناسبات والحفلات . ٤- مجال الظهور امام الاخرين.

٥- مجال اقامة علاقات مع الاخرين .

ب- صياغة فقرات المقياس

بعد ان تم تحديد مجالات المقياس بناءاً على الخطوات السابقة ، تم صياغة (٤٠) فقرة بما يغطي المجالات ، واعتمد الباحث طريقة (ليكرت) (Likert) في بناء المقياس.

ج- تعليمات المقياس

روعي عند اعداد التعليمات ان تكون غير طويلة ، وتمتاز بالوضوح ، ولزيادة الوضوح ضمن التعليمات مثالاً يوضح كيفية الاجابة على فقرات المقياس(ملحق٤) لحث المستجيب على اعطاء اجابات اكثر صراحة ودقة .

د- تصحيح المقياس

لحساب الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات المقياس ، فقد وضعت الدرجة المناسبة لكل الفقرات ، وموزعة على بدائل المقياس الثلاثة التي تم تحديدها على ضوء الدراسات السابقة والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

يوضح بدائل الإجابة و أوزان الفقرات

الفقرات	ينطبق عليه بدرجة كبيرة	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	لا ينطبق عليه بدرجة قليلة

التقديرات(الاوزان)	٣	٢	١

أما اذا كانت الفقرات تعكس اتجاها ايجابياً تعطي الدرجات :-

(١-٢-٣) على التوالي .

ففي حالة الإجابة ينطبق عليه (١) ، ينطبق عليه قليلاً (٢) ، لا ينطبق عليه (٣) علماً ان مجموع الفقرات الايجابية بلغت (٧) والتي تحمل الأرقام (٢٤، ٢٦، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٦).

هـ- وضوح فقرات المقياس وتعليماته ، ووقته (التجربة الاستطلاعية)

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية ، والتي بلغت (١٠٠) تلميذاً ، لغرض معرفة وضوح فقرات المقياس وتعليماته ، والوقت المحدد للإجابة ، وقد تبين أن الفقرات ، والتعليمات مفهومة و واضحة، إما بالنسبة للوقت كان (٤٠) دقيقة .

و- الخصائص السايكومترية للمقياس

- الصدق (Validity)

اتبع الباحث نوعان من الصدق وكالأتي :-

١- **الصدق الظاهري**

بعد ان تمت صياغة فقرات المقياس وتعليماته وبدائل الإجابة بصياغتها الأولية ، عرض الباحث على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس* وطلب منهم ما يأتي :-

أ- الحكم على مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله ، ومدى ملائمتها للمجال الذي وضعت فيه .

ب-الحكم على مدى ملائمة التعليمات وبدائل الإجابة .

ج-إجراء ما يرونه مناسباً من (تعديلات ، أعادة صياغة ، دمج ، حذف ، إضافة) على الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه .

*- أسماء لجنة الخبراء :-

١- آ . د . نادية شعبان مصطفى / الجامعة المستنصرية / كلية التربية .
٢- آ . م . د . صالح مهدي صالح / الجامعة المستنصرية / كلية التربية .
٣- آ . م . د . عدنان محمود عباس / جامعة ديالى / كلية التربية .
٤- آ . م . د . علاء الدين كاظم / جامعة ديالى / كلية التربية .
٥- آ . م . د . عبد الرزاق عبد الله زيدان / جامعة ديالى / كلية التربية .
٦- آ . م . د . مثنى علوان محمد / جامعة ديالى / كلية التربية .
٧- د. هيثم احمد / جامعة ديالى / كلية التربية .

وفي ضوء أراء الخبراء وملاحظاتهم أعيدت صياغة بعض الفقرات والتي تحمل الأرقام (٥، ١٨، ٢٠، ٣٤) ولم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس وبإجماع الخبراء ، وبهذا أصبح عدد الفقرات (٤٠) فقرة.

٢- صدق البناء (Construct validity)

تم حساب القوة التميزية لأعلى (٢٧%) من المجموعتين العليا والدنيا ، والبالغ عدد ها (٥٤) استمارة وباستخدام الاختبار التائي (T .test) لعينيتين مستقلتين ، لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ، ونتيجة للتحليل الإحصائي تبين إن جميع فقرات المقياس مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك يكون مقياس الشعور بالخجل عند التلاميذ بطيئي التعلم على وفق تقديراتهم لانفسهم بصورته النهائية مكوناً من (٤٠) فقرة . (ملحق ٤) .

- الثبات (Test Reliability)

استخدم الباحث طريقتين لهذا الغرض وكما يأتي :-

أ- طريقة أعادة الاختبار

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغت (٥٠) تلميذاً من عينة الصدق ، وبعد مرور (١٤) يوم، أعيد تطبيق المقياس على نفس المجموعة ، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط (ارتباط بيرسون) بين درجات التطبيق الأول والثاني ، فبلغت فيه قيمة معامل الثبات (٠,٨٩) وهذا يدل على استقرار إجابة التلاميذ على فقرات المقياس .

ب- طريقة الاتساق الداخلي

اختار الباحث (٥٠) استمارة من استمارات عينة الصدق عشوائياً ، وتم ايجاد معامل الارتباط بين درجات النصفين بطريقة (بيرسون) فكانت قيمة معامل الارتباط تساوي (٠,٧٦) بعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام (سبيرمان- براون) بلغت (٠,٨٧) وبذلك تم التحقق من ثبات المقياس .

٣- البرنامج التدريبي (اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية)

أستخدم في البحث الحالي برنامج تدريبي قائم على اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية لغرض خفض الشعور بالخجل لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية . وقد اتبعت الاجراءات الاتية :-

أ- مرحلة الاعداد

١- تعين التلاميذ المرشحين للتدريب.

حيث تم ترشيح عدد من التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية الذين يعانون من الشعور بالخجل وممن تتراوح اعمارهم (١٠-١٢) سنة وبلغت درجاتهم في مقياس الشعور بالخجل على وفق تقديرات اولياء امورهم في مدرسة (المتنبي) (٩٠) درجة فما دون ، وفي مدرسة (الجوادين) (٨٩) درجة فما دون، وبلغت درجاتهم في مقياس الشعور بالخجل على وفق تقديراتهم لانفسهم في مدرسة (المتنبي) (١١٠) درجة فما دون ، وفي مدرسة (الجوادين) (١١٢) درجة فما دون .

٢- تحديد عدد المتدربين

تم اختيار (١٠) تلاميذ للتدريب على تعلم المهارات الاجتماعية .

٣- الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي تخص التلاميذ بطيئي التعلم ، لغرض دراسة خصائصهم وسماتهم وحاجاتهم في المرحلة العمرية . من (١٠-١٢) سنة من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية مثل دراسة (التاج / ١٩٩٨) .

٤- الاطلاع على الادبيات الخاصة بالاسس التي يبنى عليها الاسلوب الارشادي .

٥- الاطلاع على الدراسات السابقة التي استخدمت اساليب ارشادية مع الاطفال بطيئي التعلم ومنها دراسة (التاج /١٩٩٨) .

٦- قام الباحث بزيارة استطلاعية لبعض المدارس التي تحتوي على الصفوف الخاصة ، والاطلاع على واقع هذه الصفوف ، والاعداد الموجودة فيها

٧- اعداد استبياناً استطلاعياً وجه الى اداره المدرسة (المدير والمعاون) والى مرشدي الصف الخاص في عدد من المدارس لغرض تحدد المشكلات التي تواجه التلاميذ بطيئي التعلم في تلك المدارس ليتم بناء الاسلوب الارشادي على وفق هذه المشكلات والاحتياجات . (ملحق٥) . كما اعد الباحث استبياناً اخر مفتوحاً لاولياء امور التلاميذ ، طلب فيه ذكر المشكلات التي تواجه التلاميذ في البيت والمدرسة (ملحق٦) . أيضاً اعد الباحث استبياناً مفتوحاً للتلاميذ ، طلب فيه ذكر المشكلات التي تواجههم في المدرسة (ملحق٧) .

٨- قام الباحث باعداد البرنامج الارشادي القائم على اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية لخفض الشعور بالخجل لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية ، مبيناً انموذج التخطيط ، وذلك على وفق الخطوات الآتية :-

أ- **<u>تحديد الحاجات :-</u>**

تم تحديد احتياجات العينة المراد تقديم الخدمات الإرشادية إلى إفرادها من خلال تشخيص أهم المشكلات التي تواجه التلاميذ وبعد تحديد المشكلات وتبويبها ضمن مجالاتها ، تم تحديد الاتجاه الذي سيتبعه البرنامج ونوع الخدمات التي ستقدم فيه .

ب- <u>اختيار الأولويات :-</u>

تم ترتيب الاحتياجات حسب أهميتها و أولوياتها ، والموضوعات هي :-

١- التحية	٢- التعبير عن المشاعر
٣- بدء المحادثة	٤- الاتصال البصري
٥- المشاركة بالأنشطة	٦- تقديم الشكر
٧- العلاقات الاجتماعية	٨- تقبل النقد
٩- الثقة بالنفس	١٠- تحديد المشاعر
١١- التعبير عن المودة	١٢- طلب المساعدة

ج- <u>تحويل الحاجات التدريبية الى اهداف :-</u>

حيث يتم تحقيق اهداف البرنامج التدريبي ، من خلال تحديد الاهداف العامة والخاصة للبرنامج التدريبي ، وكان الهدف العام للبرنامج التدريبي هو ((تخفيض الشعور بالخجل لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية)) . وفي ضوء هذا الهدف تم اشتقاق مجموعة من الاهداف الخاصة ، وسيتم توضيحها خلال عرض الجلسات الارشادية لاحقاً.

ب-مرحلة التنفيذ (النشاطات ومحتوى البرنامج)

حددت الأنشطة في البرنامج التدريبي بما يحقق الاهداف الخاصة ، وشملت ما يأتي :-

<u>تحديد استراتيجيات التدريب</u>

تشمل معظم برامج التدريب على تعلم المهارات الاجتماعية استراتيجيات تتمثل بما يأتي :-

١- تقديم التعليمات :- ويقصد بها وصف المهارة للمتدرب وكيفية ادائها ، اضافة الى اهمية اكتسابها والنتائج الايجابية المترتبة على اتقانها .

٢- النمذجة :- وتعني اداء المدرب للمهارة وفق خطواتها بالتعاون مع احد الاشخاص مثلاً (معلم التربية الخاصة في المدرسة) وذلك امام افراد المجموعة .

٣- لعب الدور :- وتعني قيام اثنين من افراد المجموعة بتأدية المهارة التي تمت نمذجتها امام المجموعة .

٤- التغذية الراجعة :- ويقصد بها اخبار افراد المجموعة بالخطوات الناجحة في تأديتهم للمهارة (تغذية راجعة ايجابية) وكذلك بالخطوات الفاشلة وكيفية تأديتها (تغذي راجعة تصحيحية) .

٥- التعزيز الاجتماعي :- وتعني امتداح افراد المجموعة في كل خطوة يتقدمون فيها نحو اتقان المهارة .

٦- الواجبات البيتية ، ويقصد بها تكليف افراد المجموعة وتشجيعهم على تطبيق المهارة في مواقف حياتية متنوعة وتقديم تقرير بذلك في بداية الجلسة القادمة . (Goldstein , 1981 , p. 137-144) .

ج-مرحلة التقويم

سيتم تقويم مدى كفاءة الاسلوب الارشادي كما يأتي :-

١- التقويم التمهيدي :-

ويتضمن الاجراءات التي قام بها الباحث قبل المباشرة بتنفيذ البرنامج التدريبي والمتمثلة في صدق البرنامج وتحديد الحاجات .

٢- التقويم البنائي :-

ويتضمن اجراء عملية التقويم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه الاسئلة لافراد المجموعة .

٣- التقويم النهائي :

ويتم ذلك بتطبيق التقويم بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي لتحديد مدى التغير الحاصل في مستوى الشعور بالخجل لدى افراد المجموعة التجريبية باستخدام مقياس الشعور بالخجل من وجهة نظر اولياء امور التلاميذ ومن وجهة نظر التلاميذ انفسهم .

مدة البرنامج

بلغت فترة التدريب (٨) اسابيع امتدت للفترة من (١/١٠ / - ٢ /١٢/ ٢٠٠٤) بواقع جلستين في الاسبوع ليومي (الاثنين و الاربعاء) من كل اسبوع ولمدة (٤٠) دقيقة في كل جلسة ، وبذلك اصبح مجموع الجلسات الارشادية (١٦) جلسة .

تطبيق البرنامج التدريبي

بعد اختيار عينة البحث وتحديد التصميم التجريبي واعداد الأداة ، قام :-

١- تم تحديد غرفة الدرس الخاص بالتلاميذ مكاناً لعقد الجلسات الارشادية ، كونه مكاناً متسعاً ويصلح لعقد الجلسات الارشادية .

٢- حدد عدد الجلسات الارشادية بـ(١٦) جلسة ، بواقع جلستين اسبوعياً وليوم (الاثنين والاربعاء) .

٣- تم تحديد يوم ٢٠٠٤/١٠/١ موعد الجلسة الاولى .

٤- تم تطبيق الاختبار البعدي يوم ٢٠٠٤/١٢/٢.

وفيما يأتي وصف لاحد الجلسات التدريبية ، موضح كيفية استخدام الاسلوب الارشادي الذي تم استعراضه سابقاً .

الجلسة (الثالثة) مهارة التحية

- **الهدف الخاص :-**

تعليم تلاميذ المجموعة التحية بشكل ينسجم مع تقاليدنا العربية الاسلامية .

- **الاهداف السلوكية :-**

-ان يفهم التلميذ معنى واهداف اداء التحية في المنظور العربي الاسلامي .

-ان يتعلم التلميذ كيفية اداء التحية على شخص او مجموعة اشخاص اثناء اللقاء بهم .

-ان يتعلم التلميذ كيفية رد التحية بطريقة مقبولة اجتماعياً ونفسياً .

-ان يتعلم التلميذ الطريقة الصحيحة في الوقوف وتقدير المسافة لاداء مصافحة الاخرين .

-ان يتعلم التلميذ النبره الهادئى للصوت اثناء اداء التحية للاخرين ان يمارس التلميذ مهارة اداء التحية مع الاخرين .

- **الاستراتيجيات والنشاط المقدم:-**

١- قام الباحث بتعريف المهارة (اداء التحية) بشكل مختصر لتلاميذ المجموعة وابراز معناها واهميتها في المنظور العربي الاسلامي .

٢- طلب من افراد المجموعة اعادة تعريف المهارة بلغتهم الخاصة .

٣- كتابة الخطوات التي تتكون منها المهارة على السبورة وهي :-

أ- الاقتراب من زميله لمسافة معقولة ويؤدي التحية .

ب- الرد بهدوء على زميله .

ج- ان يقف باستقامة الجسم ، ثم البدء بالمصافحة .

د- ان يمد يده باستقامة لمصافحة زميله .

هـ- الاستفسار عن صحته .

و- الرد على زميله بنبرة صوت هادئة ويشكره على سؤاله .

٤- قام الباحث (المرشد) بنمذجة المهارة امام التلاميذ وبالتعاون مع (معلم التربية الخاصة) وطلب من التلاميذ متابعة ظهور كل خطوة مكتوبة على السبورة .

٥- نمذجة الموقف الاتي :-

* المدرب / يقترب من زميله (المعلم) بمسافة معقولة ويقول له (السلام عليكم) .
* المعلم / يرد بهدوء وعليكم السلام ورحمته الله وبركاته .
* المدرب / يقف باستقامة الجسم ، ثم يصافح زميله (المعلم).
* المعلم / يمد يده وهو باستقامة لمصافحة زميله (المدرب).

* المدرب / اخبرني عن صحتك ؟ هل انت بصحة و عافية ؟
* المعلم / اجل : الحمد والثناء لرب العالمين ، وكيف حالك انت ؟
* المدرب / نشكر الله ونحمده لانني بصحة وعافية .

٦- التغذية الراجعة :-

يقوم الباحث بمناقشة تلاميذ المجموعة ويحاول ان يصحح الاخطاء ان وجدت اثناء اداء المهارة (كطريقة المصافحة ، او بعد المسافة ، او طريقة الوقوف ، او اسلوب الرد على التحية).

٧- قام الباحث بتوزيع افراد المجموعة الى مجموعات زوجية لاداء المهارة ، ثم كلف تلميذين من افراد المجموعة بتمثيل الموقف السابق باتباع الخطوات السابقة ، وطلب من بقية التلاميذ ملاحظة ظهور هذه الخطوات اثناء ادائهما ، حيث قدمت التغذية الراجعة (الايجابية والتصحيحية) ، وعند وجود ضعف في اداء التلميذين او احدهما ، قام الباحث باعادة النمذجة ثانية .

٨- وهكذا استمرت عملية التدريب على هذه المهارة مع بقية افراد المجموعة حتى تم التأكد من اتقانهم لها ، مع تقديم التعزيز الاجتماعي ، من خلال تقديم الشكر والثناء لاداء الدور بالطريقة الصحيحة والمقبولة اجتماعياً .

٩- في نهاية الجلسة تم تشجيع تلاميذ المجموعة على تطبيق المهارة في مواقف حياتية (البيت /المدرسة / المحلة) واعداد تقرير بذلك كواجب بيتي لمناقشته في الجلسة القادمة .

التقييم الذاتي :-

حرص الباحث على اعطاء المسترشدين فرصة وحرية لابداء رأيهم فيما دار في الجلسة الارشادية من جوانب القوة والضعف ، وقد ابدى المسترشدين اهتمامهم وتفاعلهم مع البرنامج التدريبي كونه وفر فرصة المتعة وخلف جو من الآلفة والتوافق بين اعضاء المجموعة .

التقويم :-

قام الباحث بالتقويم اثناء الجلسات التدريبية وفي نهاية البرنامج التدريبي باستخدام مقياسين الشعور بالخجل .

صدق البرنامج

بعد تصميم البرنامج التدريبي (التدريب باسلوب تعلم المهارات الاجتماعية) ، قام الباحث بعرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في الارشاد التربوي وعلم النفس * لابداء ارأئهم بما يأتي :-

- مدى مناسبة البرنامج التدريبي للهدف الرئيسي للبحث والمتمثل في خفض الشعور بالخجل لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية .
- مدى مناسبة المهارات التي تم اختيارها .
- مدى مناسبة الاسلوب الذي ستستخدم في التدريب .
- الزمن الذي يحتاجه المدرب للتدريب على مهارة ما .
- اية تعديلات اخرى .

وقد اجمع الخبراء على مناسبة البرنامج التدريبي (التدريب على اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية) بكل عناصره مع الهدف الرئيسي للبحث .

الوسائل الاحصائية

تحقيقاً لاهداف البحث ، استخدم البحث الوسائل الاحصائية الاتية :-

١- الاختبار التائي (T. test)

٢- بيرسون (Person)

٣- سبيرمان – براون .

٤- ولكوكسن (مترابطتين)

٥- مان – وتني (لعينتين مستقلتين) .

عرض النتائج ومناقشتها

لمعرفة اثر أسلوب تعلم المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية ، قام الباحث بالتحقق من صحة الفرضيات الصفرية الاتية :-

<u>الفرضية الاولى</u>

لاختبار صحة الفرضية الصفرية التي تنص ((لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات افراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القلبي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات اولياء امور التلاميذ)) استخدام اختبار (ولكوكسن) لعينتين مترابطتين

***- اسماء لجنة الخبراء :-**

١- آ . د . نادية شعبان مصطفى / الجامعة المستنصرية / كلية التربية .
٢- آ . م . د . صالح مهدي صالح / الجامعة المستنصرية / كلية التربية .
٣- آ . م . د . عدنان محمود عباس / جامعة ديالى / كلية التربية .
٤- آ . م . د . علاء الدين كاظم / جامعة ديالى / كلية التربية .
٥- آ . م . د . أحسان عليوي الدليمي / جامعة بغداد / كلية التربية .
٦- د. سميعة علي حسن / جامعة ديالى / كلية التربية .

(بيست ، ١٩٨٨ ، ص ٣٥١) . وقد اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في خفض الشعور بالخجل عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اذ بلغت القيمة المحسوبة (١٢) وهي اكبر من القيمة الجد ولية البالغة (٨) وبذلك الفروق غير دالة احصائياً ، لذا تقبل الفرضية الصفرية ، وكما موضح في الجدول (٨) .

جدول (٨)

درجات المجموعة الضابطة في اختبار خفض الشعور بالخجل وفق تقديرات اولياء امور التلاميذ قبل وبعد تطبيق اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية باستخدام اختبار (ولكوكسن)

ت	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي	الفروق (ف)	الفروق المطلقة (ف)	ترتيب الفروق	اشارة رتب الفروق	قيمة و		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
							المحسوبة	الجدولية		
١	٤٨	٤٩	١-	١	١	١-	١٢	٨	٠,٠٥	غير دالة
٢	٥٧	٦٣	٦-	٦	٦	٦-				
٣	٦٧	٦٢	٥	٥	٥	٥+				
٤	٧٢	٦١	١١	١١	١٠	١٠+				
٥	٧١	٧٤	٣-	٣	٣	٣-				
٦	٦٥	٥٥	١٠	١٠	٩	٩+				
٧	٦٣	٥٦	٧	٧	٧	٧+				
٨	٧٧	٧٩	٢-	٢	٢	٢-				
٩	٧٤	٧٠	٤	٤	٤	٤+				
١٠	٨٥	٧٧	٨	٨	٨	٨+				
	قيمة و (+) = ٤٣ مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ١٢ قيمة و (-) = ١٢									

<u>الفرضية الثانية</u>

لاختبار صحة الفرضية الصفرية الثانية التي تنص ((لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات افراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القلبي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ لانفسهم)) استخدام اختبار (ولكوكسن) لعينتين مترابطتين ، وقد اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في خفض الشعور بالخجل عند مستوى دلالة

(٠,٠٥) اذ بلغت القيمة المحسوبة (١٥) وهي اكبرمن القيمة الجدولية البالغة (٨) وبذلك الفروق غير دالة احصائياً ، لذا تقبل الفرضية الصفرية ، وكما موضح في الجدول (٩) .

جدول (٩)

درجات المجموعة الضابطة في اختبار خفض الشعور بالخجل وفق تقديرات التلاميذ لانفسهم قبل وبعد تطبيق اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية باستخدام اختبار (ولكوكسن)

ت	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي	الفروق (ف)	الفروق المطلقة (ف)	ترتيب الفروق	اشارة رتب الفروق	قيمة و		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
							المحسوبة	الجدولية		
١	٧٠	٧٥	٥-	٥	٤	٤-	١٥	٨	٠,٠٥	غير دالة
٢	٧٥	٨٤	٩-	٩	٧	٧-				
٣	٧٨	٨١	٣-	٣	٣	٣-				
٤	٩٠	٨٣	٧+	٧	٦	٦+				
٥	١١٠	١٠٠	١٠+	١٠	٨	٨+				
٦	٩٨	٩٩	١-	١	١	١-				
٧	٩١	٨٥	٦+	٦	٥	٥+				
٨	٨٩	٧٧	١٢+	١٢	١٠	١٠+				
٩	٨٥	٧٤	١١+	١١	٩	٩+				
١٠	١١٢	١١٠	٢+	٢	٢	٢+				
	قيمة و (+) = ٤٠ مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ٨ قيمة و (-) = ١٥									

الفرضية الثالثة

لاختبار صحة الفرضية الصفرية التي تنص ((لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القلبي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات اولياء امور التلاميذ)). استخدام اختبار (ولكوكسن) لعينتين مترابطتين ، وقد اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات افراد المجموعة التجريبية في اختبار خفض الشعور بالخجل قبل تطبيق اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية وبعد تطبيقه ، حيث بلغت القيمة المحسوبة (صفر) وهي اصغر من القيمة الجدولية التي بلغت (٨) لذا ترفض الفرضية الصفرية ، وتقبل الفرضية البديلة التي تشير الى ان درجات المجموعة التجريبية في

اختبار الشعور بالخجل انخفض بعد تطبيق اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية افضل من درجاتهم قبل تطبيقه وكما موضح في الجدول (١٠) .

جدول (١٠)

درجات المجموعة التجريبية في اختبار خفض الشعور بالخجل وفق تقديرات اولياء امور التلاميذ قبل وبعد تطبيق اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية باستخدام اختبار (ولكوكسن)

ت	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي	الفروق (ف)	الفروق المطلقة (ف)	ترتيب الفروق	اشارة رتب الفروق	قيمة و		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
							المحسوبة	الجدولية		
١	٥٠	٣٥	+١٥	١٥	١	+١	صفر	٨	٠,٠٥	غير دالة
٢	٧٥	٣٢	+٤٣	٤٣	١٠	+١٠				
٣	٧٠	٤٠	+٣٠	٣٠	٤	+٤				
٤	٦٨	٣٧	+٣١	٣١	٥	+٥				
٥	٧١	٣٣	+٣٨	٣٨	٧	+٧				
٦	٦٦	٣٠	+٣٦	٣٦	٦	+٦				
٧	٥٧	٢٩	+٢٨	٢٨	٣	+٣				
٨	٧٨	٣٨	+٤٠	٤٠	٩	+٩				
٩	٦٣	٣٩	+٢٤	٢٤	٢	+٢				
١٠	٨٠	٤١	+٣٩	٣٩	٨	+٨				
	قيمة و (+) = ٥٥ مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ٨ قيمة و (−) = صفر									

الفرضية الرابعة

لاختبار صحة الفرضية الصفرية التي تنص ((لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القلبي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ لانفسهم)). استخدام اختبار (ولكوكسن) لعينتين مترابطتين ، وقد اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات افراد المجموعة التجريبية في اختبار خفض الشعور بالخجل قبل تطبيق اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية وبعد تطبيقه ، حيث بلغت القيمة المحسوبة (صفر) وهي اصغر من القيمة الجدولية التي بلغت (٨) لذا ترفض الفرضية الصفرية ، وتقبل الفرضية البديلة التي تشير الى ان درجات المجموعة التجريبية في اختبار الشعور بالخجل انخفض بعد تطبيق اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية بشكل افضل من درجاتهم قبل تطبيقه وكما موضح في الجدول (١١) .

جدول (١١)

درجات المجموعة التجريبية في اختبار خفض الشعور بالخجل وفق تقديرات التلاميذ لانفسهم قبل وبعد تطبيق اسلوب تعلم المهارات الاجتماعية باستخدام اختبار (ولكوكسن)

ت	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي	الفروق (ف)	الفروق المطلقة (ف)	ترتيب الفروق	اشارة رتب الفروق	قيمة و		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
							المحسوبة	الجدولية		
١	٦٥	٣٠	+٣٥	٣٥	٢	+٢	صفر	٨	٠,٠٥	غير دالة
٢	٩٠	٣٥	+٥٥	٥٥	٨	+٨				
٣	١٠٣	٥٢	+٥١	٥١	٥	+٥				
٤	٧٨	٤٧	+٣١	٣١	١	+١				
٥	٩٣	٤٠	+٥٣	٥٣	٧	+٧				
٦	٩٩	٣٨	+٦١	٦١	١٠	+١٠				
٧	٨٥	٤٢	+٤٣	٤٣	٣	+٣				
٨	٨٧	٣٧	+٥٠	٥٠	٤	+٤				
٩	١٠٠	٤٨	+٥٢	٥٢	٦	+٦				
١٠	١١٠	٥١	+٥٩	٥٩	٩	+٩				
	قيمة و (+) = ٥٥ مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ٨ قيمة و (−) = صفر									

الفرضية الخامسة

لاختبار صحة الفرضية الصفرية التي تنص ((لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار ألبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات اولياء امور التلاميذ)). استخدام اختبار (مان− وتني) لعينتين مستقلتين ، وقد اتضح من حساب قيمة (ي) لعينتين مستقلتين ان الفروق لها دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت أسلوب تعلم المهارات الاجتماعية ، وقد بلغت قيمة (ي) المحسوبة (صفر) وهي اصغر من القيمة الجدولية (٢٣) ، مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة ، والجدول (١٢) يوضح ذلك

جدول (١٢)

قيمة مان – وتني المحسوبة والقيمة الجدولية و دلالاتها الاحصائية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على وفق تقديرات اولياء امور التلاميذ

ت	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ي)		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الدرجات	الرتبة ر١	الدرجات	الرتبة ر٢	المحسوبة	الجدولية		
١	٣٥	٥	٤٩	١١	صفر	٢٣	٠,٠٥	الفروق دالة
٢	٣٢	٣	٦٣	١٦				
٣	٤٠	٩	٦٢	١٥				
٤	٣٧	٦	٦١	١٤				
٥	٣٣	٤	٧٤	١٨				
٦	٣٠	٢	٥٥	١٢				
٧	٢٩	١	٥٦	١٣				
٨	٣٨	٧	٧٩	٢٠				
٩	٣٩	٨	٧٠	١٧				
١٠	٤١	١٠	٧٧	١٩				
ن١=١٠		مج ر١=٥٥	ن٢=١٠	مج ر٢=١٥٥				

الفرضية السادسة

لاختبار صحة الفرضية الصفرية التي تنص ((لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارالبعدي على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات التلاميذ لانفسهم)). استخدام اختبار (مان– وتني) لعينتين مستقلتين ، وقد اتضح من حساب قيمة (ي) لعينتين مستقلتين ان الفروق لها دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت أسلوب تعلم المهارات الاجتماعية ، وقد بلغت قيمة (ي) المحسوبة (صفر) وهي اصغر من القيمة الجدولية (٢٣) ، مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة ، والجدول (١٣) يوضح ذلك

جدول (١٣)

قيمة مان – وتني المحسوبة والقيمة الجدولية و دلالاتها الاحصائية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على وفق تقديرات التلاميذ لانفسهم

ت	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ي)		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الدرجات	الرتبة ر١	الدرجات	الرتبة ر٢	المحسوبة	الجدولية		
١	٣٠	١	٧٥	١٢	صفر	٢٣	٠,٠٥	الفروق دالة
٢	٣٥	٢	٨٤	١٦				
٣	٥٢	١٠	٨١	١٤				
٤	٤٧	٧	٨٣	١٥				
٥	٤٠	٥	١٠٠	١٩				
٦	٣٨	٤	٩٩	١٨				
٧	٤٢	٦	٥٨	١٧				
٨	٣٧	٣	٧٧	١٣				
٩	٤٨	٨	٧٤	١١				
١٠	٥١	٩	١١٠	٢٠				
		مج ر١=٥٥		مج ر٢=١٥٥				

مناقشة النتائج

من خلال نتائج البحث ، تبين ان تلاميذ المجموعة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي (أسلوب تعلم المهارات الاجتماعية) قد انخفض مستوى الشعور بالخجل لديهم بدلالة إحصائية ، مقارنة بالتلاميذ بطيئي التعلم الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي وفقاً لنتائج الفرضيات الإحصائية التي أظهرت تغييراً واضحاً في خفض الشعور بالخجل لدى المجموعة الضابطة وفقاً للقيم المحسوبة لاختبار ولكوكسن و مان وتني ، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار ألبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي الإرشادي، ويعزو الباحث سبب ذلك لما يأتي :-

١- ان وضع الخطة الإرشادية من قبل الباحث بشكل يتناسب مع الحاجات الإرشادية للمسترشدين والمرحلة العمرية فضلاً عن قيام الباحث بنفسه في تطبيق البرنامج التدريبي الذي اعتمد في بناءه استراتيجياته على أسس علمية ، تضمن النماذج الاجتماعية التي تم عرضها لتلاميذ المجموعة التجريبية وما تضمنه البرنامج التدريبي الإرشادي من إرشاد وبنى يحتوي على مفاهيم وقيم أخلاقية مستمدة من الفكر الإسلامي المتمثل بالقرآن والسنة الشريفة ، وتحديد مدة الجلسات الإرشادية والمدة الزمنية للتطبيق ، ومدى استيعاب التلاميذ لمفردات الجلسات الإرشادية وتأثيرها في نفوسهم ، ساعد على تخفيف من مشكلاتهم النفسية والاجتماعية بعد إصدار إحكامهم التقويمية على موضوعات الجلسات بشكل مباشر ومنطقي . (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ، ص ٢١٨) .

٢- ان للبرنامج التدريبي الإرشادي اثر فعال في إدراك التلاميذ بأنفسهم وتبصيرهم بواقعهم وفي تنظيم خبراتهم وتعزيز الثقة بأنفسهم ، وفي تنمية التعاون والتفاعل الاجتماعي والاندماج مع الآخرين ، بطريقة مقبولة اجتماعياً في إطار الواقع وذلك من خلال مساعدة التلاميذ على تعديل أنماط سلوكهم على النمو الذي يحقق الأداء الأفضل والتوافق النفسي والاجتماعي لديهم. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (هانس وآخرون)(Hayness, & others 1984 , 710-713)

٣- ان استخدام أسلوب الإرشاد الجمعي كان فعال في خفض الشعور بالخجل لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية ، وله أهمية اجتماعية كبيرة بسبب اكتساب مهارات التعامل مع الجماعة واكتساب أساليب مقبولة اجتماعية .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (التاج /١٩٩٨) التي إشارات نتائجها إلى ان المجموعة التجريبية التي شاركت في البرنامج الإرشادي القائم على لعب الدور أظهرت تغييراً ملحوظاً في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ بطيئي التعلم.

٤- أهمية إتباع النظريات الإرشادية ومضامينها الإرشادية ، وأساليبها مما كان له الأثر الواضح في نجاح العملية الإرشادية والبرنامج التدريبي الإرشادي ، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Guindon ،1993) ودراسة (Skaalvik , 1993) واعتمد الباحث نظرية التعلم الاجتماعي وما تضمنته نظرية التعلم بالملاحظة في التعلم عن طريق النمذجة في أداء السلوك والمهمات الاجتماعية لما لهذه النظرية الأثر الواضح في خفض الشعور بالخجل لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية . وهذا يتفق مع نتائج دراسة (عبد الرحمن/ ١٩٩٨ ، ص٢١٨) .

٥- ان لاستخدام المناقشة العلمية والنقد الموضوعي وإعطاء الواجب ألبيتي اثر واضحاً في نجاح البرنامج الإرشادي .

الاستنتاجات :-

من خلال نتائج البحث التي تم التوصل إليها يمكن استخلاص الاستنتاجات آلاتية :-

١- هناك نسبة كبيرة من عينة الدراسة يشعرون بالخجل وبدرجات متفاوتة .

٢- ان الشعور بالخجل ناتج عن عدة عوامل منها (ذاتية ، أسرية ، اجتماعية) .

٣- أظهرت الدراسة أهمية البرنامج الإرشادي ومكانته جنبا إلى جنب مع العملية التربوية .

٤- ان التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية بحاجة ماسة إلى برامج الخدمات الإرشادية النفسية التي تقوم على أسس علمية تلبي حاجاتهم وتحل مشاكلهم ، إذ ان وضع التلاميذ بطيئي التعلم في صفوف خاصة دون إيجاد برامج وخدمات إرشادية تعمل على تنمية سماتهم الشخصية المرغوبة بها لا جدوى من هذه الصفوف .

التوصيات والمقترحات

<u>أولاَ / التوصيات</u> :- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث ما يأتي :-

١- إشراك معلمي التربية الخاصة في دورات تدريبية في برامج الإرشاد النفسي والتربوي وأساليب التعامل مع التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية .

٢- الإفادة من مقياسي الشعور بالخجل والأسلوب الإرشادي الذي تم اعدادة من قبل الباحث لأغراض البحث الحالي من قبل معلمي التربية الخاصة في المدارس الابتدائية لغرض تشخيص وعلاج التلاميذ من المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية ، ومن ثم خلق أجواء لغرض توافقهم النفسي والاجتماعي مع المجتمع .

<u>ثانيا / المقترحات</u> :- استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له يقترح الباحث أجراء ما يأتي :-

١- أجراء دراسة مقارنة بين اثر الأسلوب الحالي وأسلوب إرشادي أخر مثل (العلاج المعرفي) أو (التدريب على السلوك ألتوكيدي) . في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي .

٢- أجراء دراسة علاقة بطء التعلم بمتغيرات أخرى ، كالقلق ، الثقة بالنفس .

المصادر العربية والأجنبية

١- الابراشي ، إبراهيم (١٩٩٨) ، علم الاجتماعي السياسي ، ط١ ، دار الشروق للنشر ، عمان ، الأردن .

٢- أبو جادوا ، صالح محمد علي (٢٠٠٣) ، علم النفس التربوي ، ط٣ ،عمان ، الأردن .

٣- أبو عيطه ، سهام درويش (١٩٨٩) ، الرعاية الوالدية والميول المهنية لدى الطلبة الكويتين في المرحلة الثانوية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد (١٧) ، العدد (١) ، جامعة الكويت ، الكويت .

٤- ـــ ، مبادئ الإرشاد النفسي ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .

٥- أبو فرحة ، خليل (٢٠٠٠) ، الموسوعة النفسية ، مكتبة الأسد ، دار إسامة للنشر ، ط١ ، عمان ، الأردن .

٦- الاشول ، عادل عز الدين (١٩٨٢) ، علم النفس النمو ، القاهرة ، مصر .

٧- الإمام ، مصطفى محمود (١٩٩٣) ، علم النفس الخواص ، جامعة بغداد ، العراق .

٨- بدران ، عمرو حسن احمد (٢٠٠٣) ، كيف تبني ثقتك بنفسك ، مكتبة الورد ، المنصورة ، سلسة كيف ، دائرة معارف بناء الإنسان ، مصر .

٩- بيست، جون (١٩٨٨) ، مناهج البحث التربوي ، ترجمة عبد العزيز الغنام ، مؤسسة الكويت ، التقدم العلمي ، الكويت .

١٠- التاج ، رضا كامل (١٩٩٨) ، اثر أسلوب لعب الدور في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ بطيئي التعلم بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العراق .

١١- جابر ، عبد الحميد جابر (١٩٦٨) ، مشكلات المراهقة في مرحلة الدراسة المتوسطة ، في العراق ، بغداد ، مركز البحوث التربوية .

١٢- جاسم ، شاكر مبدر (١٩٩٠) ، نظم التوجيه المهني والإرشاد التربوي المقارن ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، العراق .

١٣- حسين ، محمد عبد المؤمن (١٩٨٦) ، سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم ، دار الفكر الجامعي ، القاهرة ، مصر .

١٤- ـــ ، (١٩٨٧) ، مشكلات الطفل النفسية ، دار الفكر الجامعي ، مصر .
١٥- الحلبي ، موفق صفر (٢٠٠١) ، الاضطرابات النفسية عند الأطفال والمراهقين أسبابها ، أعراضها ، ط٢ ، مؤسسة الرسالة للنشر ، بيروت ، لبنان .
١٦- الخطيب ، جمال (١٩٨٧) ، تعديل السلوك (القوانين والإجراءات) جمعية عمال المطابع ، عمان ، الأردن .
١٧- الدوسري ، صالح جاسم (١٩٨٤) ، الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد ، الحلقة الدراسية للعاملين في مجال التوجية والإرشاد الطلابي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، البحرين من(٨-٢٠) شعبان .
١٨- داكو ، بيير ،(١٩٨٨) التعب والكآبة والخجل ، ترجمة رعد اسكندر ، دار التربية ، بغداد ، العراق.
١٩- الربيعي ، سالي جاسم محمد (٢٠٠٢) ، أساليب تعامل المعلمات مع الأطفال وعلاقته بأنماط القيادة لمديرة الروضة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد ، العراق .
٢٠- الرواجية ، عايدة (٢٠٠١) ، موسوعة العناية بالطفل وتربية الأبناء ، ط١ ، دار إسامة للنشر ، الأردن .
٢١- ألزغبي ، احمد محمد (١٩٩٤) ، الإرشاد النفسي ونظرياته ، اتجاهاته ، مجالاته ، دار الحكمة اليمانية ، ط١ ، صنعاء ، اليمن .
٢٢- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٠) ، التوجيه والإرشاد النفسي ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .
٢٣- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم (ب- ت)، الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل ، العراق .
٢٤- الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٦)، سيكولوجية التعلم في المنظور ألارتباطي والمنظور المعرفي ، ط١، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، مصر .
٢٥- السر طاوي ، احمد زيدان ،وسيسالم كمال سالم (١٩٨٧) ، المعوقون اكاديماً وسلوكياً وأساليب تربيتهم ، دار عالم الكتب ، ط١، الرياض .
٢٦- سعيد ،ناسو صالح (٢٠٠١) ، اثر أسلوب العلاج الواقعي في خفض الشعور بالخجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العراق .

٢٧- السليمان ، هاني (٢٠٠٣) عيوب الشخصية ، دار الإسراء ، ط١، عمان ، الأردن .
٢٨- سوزاريني، فرنسوا(ب – ت) اقهر الخجل واختبارات نفسية متفرقة ، ترجمة سمير شيخاني ، دار الجيل ، ط٢، بيروت ، لبنان .
٢٩- الشر بيني ، لطفي (٢٠٠١) ، موسوعة شرح المصطلحات النفسية ، (انجليزي – عربي) تقديم الدكتور حسين عبد الرزاق الجزائري ، دار النهضة العربية للنشر ، بيروت ، لبنان .
٣٠- الشناوي ، محمد حسن (٢٠٠١) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية للطفل ، ط١ ، دار الصفا للنشر ، عمان ، الأردن .
٣١- الشناوي ،محمود محروس (٢٠٠٠) ،نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، ط٢ ، دار غريب ، السعودية .
٣٢- شيشاني ، احمد (٢٠٠٥) ، نصائح عامة في علاج الخجل الشديد ، على موقع الانترنيت (WWW.allbawaba.com).
٣٣- شيفر ، سارلز ، ومليمان ، هوارد (١٩٨٩) ، مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها ، ترجمة نسيمة داود ، منشورات الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .
٣٤- صادق ، سالم نوري (١٩٩٩) ، اثر أسلوب التفريغ الانفعالي في تعديل السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العراق .
٣٥- عبد الرحمن ، محمد السيد ،(١٩٩٨)، دراسات في الصحة النفسية (فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة ، ج٢ ، دار قباء للنشر ، القاهرة ، مصر .
٣٦- عبد العزيز ، سعيد ، وعطيوي ، جودت عزت (٢٠٠٤) ،التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية أساليبه الفنية تطبيقاته العملية ، ط١، مكتبة دار الثقافة والنشر ، عمان ، الأردن .
٣٧- عبد الهادي ، جودت عزت ، والعزة ، سعيد حسين (١٩٩٩)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي ، ط١ ، مكتبة الثقافة ، عمان ، الأردن .
٣٨- عبيد ، ماجدة السيد (٢٠٠١) ، مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة ، ط١، دار الصفا للنشر ،عمان ، الأردن .
٣٩- ألعبيدي ، خنساء عبد الرزاق سهيل (٢٠٠٥) ، فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ديالى ، العراق .

٤٠- العظماوي ، إبراهيم كاظم ، (١٩٨٨) ، معالم سيكولوجية الطفولة والشباب ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، العراق.
٤١- فأيد ، حسين علي (٢٠٠١) دراسات في الصحة النفسية ، (العلاقة بين الخجل والأعراض السيكوباثولوجية في المراهقة) ، ط١، مكتبة الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر .
٤٢- فرويد ، سيجموند (١٩٨٦) ، النظرية للأمراض العصابية ، ترجمة جورج طرابيش، دار الطليعة للنشر ، بيروت ، لبنان .
٤٣- كيال، باسمة (١٩٩٣)، سيكولوجية الطفل ، مؤسسة عز الدين للنشر ، عمان .
٤٤- المخلافي ، عبد الكريم عبدة (٢٠٠٣) ، الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الطلبة اليمانيين الدراسي في الجامعات العراقية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العراق .
٤٥- المدرسة العربية (٢٠٠١) ، الخجل ، الموقع على الانترنيت
Schoolarbia . Net /index-htm-5IK)htt://www http://arbic-school.com
٤٦- منصور ، طلعت (١٩٨٧) ، أسس علم النفس ، مكتبة الانجلر المصرية ، مصر .
٤٧- مفلح ، شيماء محمود محمد (٢٠٠٤) ، اثر برنامج إرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العراق .
٤٨- وزارة التربية (١٩٧٧) ، نظام المدارس العراقية ، مطبعة وزارة التربية ، العراق .
٤٩- الياسري ، حسين نوري ، وقبيل كودي حسين (١٩٨٨) ، بطء التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء بعض المتغيرات الأسرية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد (٩) ، بغداد ، العراق .
٥٠- هارون ، رمزي فتحي (٢٠٠٣) ، الإدارة الصفية ، لكلية العلوم التربوية ، ط١، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .
٥١- هرمز ، صباح حنا ، وإبراهيم يوسف (١٩٨٨) ، علم النفس التكويني (الطفولة والمرهقة) دار الفكر للطباعة والنشر ، الموصل ، العراق .
52- Buss , A. H .(1980) : Self – consciousness and social Anxiety san Francisco, freeman .
53- ــ (1986) , Atheory of shyness , in W.H .Jones , J.M , cheek &S.R Briggs (Eds) , Shyness Perspective on research and treatment p.p 39-46 , pobnium press.

54- Corey G . , (1991) , Theory & practice of Group counseling (3rd Ed) . California brook , cole publishing company pacific , crove .
55- De Girolamo , G and Reich , J.H. (1993) , Personality Disorders , world Health organization , Geneva.
56- Dwman Jone , E : (1988) When is intervention an ounce of prevention? Reconceptualizing the prereferral intervention process Cerjc Document reproduction service No. RD 285361.
57- Elison .C.F. & Jenkens .L.T.(1977) , Apractical cuilde to Early childhood curricdum , the .c.v. mosy copm saint louis .
58- Eisler R. & Frederikson , l. : (1980) Perfecting social skills : A guide to interpersonal behavior Development , new york black sburg, plenum .press.
59- Eysenk , H.J & . Eysenck , S.B. (1969) , Personality structure and measurement , London , Routledge & kegan Paul .
60- Guindon , , Jerry , (1993)Enhancing the self-concept and self- esteem of upper elementary grade students with learning disabilities therougn counseling modeling reverse –role tutoring and parent and teacher education ED 366 , 152 .
61- Glligan , J Beyond . Morality (1976) , Psychoanlytic reflections on shame , guilt and love in T . lockna (ed) moral development and behavior New York , Holt Rinehart & Winston .
62- Goldstein, A. (1976) .Skill Training for community living Applying structured learning therapy , New York . pergamon press structure learning association .
63- Goldstein, J.(1980) , Social Psychology , Academic press , New York .
64- Hayness , lements & Lynda , A . & Avery , A.W. (1984) : A cognitive Behaviorl , Approach to social skill Training with shy Psychology vol (40) , No(3) p.p 710-713.
65- Kanfer , F.H. (1970) : and Goldstein , A . Phelping People to chang New York pergaman press inc.
66- L'Abate,l. & Michael , A., (1985) : Hand Book of social skills Training & research , New York , Awiley –interscience publication , John wily and sons .
67- Lshiyama ,F . lshy .(1984) shyness Anxious Social sensitivity and self loslating Tendency Adolescence v. 19.
68- Lagreca , & santograss , (1981) , social skills intervention in the Treatment of Maladjustment & isolated children , Journal of Psychological Bulletin , vpl , 90 No-3 – November .
69- Ross, louise , clunies , (1984) The right balance provision for learners in secondary schools , Educuational research in the termly Jounal of the Nefr , 26 , (1) .

70- Shelton , Deborah .(1993) : Computerized reading instruction for remediating deficiencies of slow learners our forgotten . At –Risk Elementary students , 54- p- Ed . Practicum Nova University ,Eric ,ED 309040 .
71- Skaalvik , sidsel Ego , (1993) : involvement and self – protection among slow learners , for cose studies . Scandinavian-Journal –of educational .Research . vol . 37. NU.
72- Woolfok , A, And Nicolich , Lm .(1980) Educational Psychology for teachers . Prentice –hall , Englewood cliffs , New York.
73- Zimbord , P.G (1982) : Shyness and stress of the human connection , New York , the free press .
74- ـــ P.G & Hendderson , Lynne (1996) : Shyness , Palo Alto Shyness , Clinic U.S.A. ((http://www.shyness.com.))

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق -١-

استبيان استطلاعي

إلى حضرة ولي أمر التلميذ ---------- المحترم

تحية طيبة :-

يروم الباحث القيام بدراسة تستهدف تعرف ((اثر الإرشاد بأسلوب تعلم المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية)) لذا يتوجه الباحث بالسؤال التالي :-

س١/ هل يشعر التلاميذ بطيئي التعلم بالخجل ؟ وما هي المواقف التي تثير خجلهم ؟

الباحث

آ . م . د. سالم نوري صادق

جامعة ديالى / كلية التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق -٢-

مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي وفق تقديرات أولياء أمور التلاميذ

تحية طيبة :-

يتألف المقياس الحالي الذي بين يديك من عدة فقرات التي تستهدف قياس الشعور بالخجل الاجتماعي عند التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية . وبحكم معرفتك بسلوك ولدك ، لذا يرجى وضع علامة (X) إمام كل فقرة وتحت المستوى الذي تراه ينطبق عليه ، ويعد عملك هذا مساهمة فعلية في خدمة البحث العلمي .

الباحث

آ . م . د. سالم نوري صادق

جامعة ديالى / كلية التربية

<u>تعليمات تطبيق الاستبيان</u>

الإجابة على فقرات الاستبيان بوضع علامة (X) بجانب كل فقرة وتحت المستوى الذي ينطبق على التلميذ الخجول ، فإذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليه ضع علامة (X) تحت مستوى (ينطبق عليه) ، أما إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليه قليلاً ، ضع علامة (X) تحت مستوى (ينطبق عليه قليلاً) ، إما إذا لم تنطبق على التلميذ الفقرة ، ضع علامة (X) تحت مستوى (لا ينطبق عليه) وكما موضح في المثال آلاتي :-

<u>مثال:-</u>

رقم الفقرة	الفقرة	ينطبق عليه بدرجة كبيرة	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	لا ينطبق عليه بدرجة قليلة
١	يتردد عند طلب المساعدة من		X	

	زملاءه			

ملحق -٢-

ت	الفقرة	ينطبق عليه بدرجة كبيرة	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	لا ينطبق عليه بدرجة قليلة
١.	يتجنب الإطالة بالحديث إمام الناس			
٢.	يتحرج من نقد زملائه			
٣.	يتردد عند طلب المساعدة من زملاءه			
٤.	يشعر بالحرج عند البدء بالحديث مع زملاءه في المواقف الاجتماعية			
٥.	يشعر بالحرج إذ زارنا احد أقاربنا			
٦.	يشعر بالضيق عندما يتلقى دعوة لحضور حفل زفاف			
٧.	يجد صعوبة في التشاور مع التلاميذ واحترام أرائهم			
٨.	يتجنب مشاركة التلاميذ في المشاعر والاتجاهات			
٩.	ينتابه الشعور بالقلق عند التحدث مع التلاميذ ومحاورتهم وتوجيه الأمثلة لهم			
١٠.	يبتعد عن المواقف التي تؤدي إلى الارتباك والتوتر			
١١.	يتجنب مشاركة التلاميذ في الأنشطة التي تتناسب مع قدراتهم			
١٢.	يجد صعوبة على أقامة علاقات اجتماعية ناجحة وبناءه مع التلاميذ			
١٣.	يتحرج من طرح مواقفه حول مشكلة ما يطرحه لمدير المدرسة			
١٤.	يعتقد انه شخص خجول			
١٥.	يشعر بالخجل عندما يحاول أن يدافع عن حقوقه الدراسية			

ت	الفقرة	ينطبق عليه بدرجة كبيرة	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	لا ينطبق عليه بدرجة قليلة
١٦.	يتحرج عندما يطلب منه المعلم الترحيب بأحد الضيوف أمام التلاميذ			
١٧.	يتجنب التحدث والكلام بحضور التلاميذ الغرباء			
١٨.	يشعر انه منبسط في المواقف الاجتماعية			
١٩.	يرغب في الابتعاد عن التلاميذ ويتجنب مقابلتهم			
٢٠.	يبادر الحديث مع معلمه في أمور الدراسة			
٢١.	يزور أقاربه وزملائه في الاعياد			
٢٢.	أصبح خجولاً لان زملاءه يسخرون من ضعف أداءه المدرسي			
٢٣.	يتردد في التطوع لأداء مهام فردية أو اجتماعية ضمن البيئة المدرسية			
٢٤.	يشعر بالسعادة عندما يكون مع أناس لا يعرفهم			
٢٥.	يشعر بالحرج عندما يطلب منه المعلم أعادة شرح الموضوع المدرسي			
٢٦.	يبادر القيام باحتفال للمعلم بمناسبة عيد المعلم			
٢٧.	يشعر بالراحة عندما يكون بعيداً عن الأضواء(المواقف الاجتماعية)			
٢٨.	يشعر بالارتياح في المواقف الجديد في حياته			
٢٩.	يبادر في القيام بأي عمل مدرسي			
٣٠.	يتجنب التعرف على أشخاص جدد			

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق -٣-

استبيان استطلاعي

عزيزي التلميذ ---------- المحترم

تحية طيبة :-

يروم الباحث القيام بدراسة تستهدف تعرف ((اثر الإرشاد بأسلوب تعلم المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية)) لذا يتوجه الباحث بالسؤال التالي :-

س١/ هل تشعر بالخجل في البيئة الاجتماعية والمدرسية ؟ وما هي المواقف التي تثير خجلك ؟

الباحث

آ . م . د. سالم نوري صادق

جامعة ديالى / كلية التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق -٤-

مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي عند التلاميذ بطيئي التعلم وفق تقديراتهم لأنفسهم

عزيزي التلميذ .....

يروم الباحث بدراسة تهدف إلى معرفة استجابات التلاميذ نحو بعض المواقف التي تثير الشعور بالخجل لديهم ، ولتحقيق ذلك تم بناء هذا الاستبيان الذي يتكون من (٤٠) فقرة ، لذا يطلب الباحث من تعاونك في تعبة المعلومات الواردة في هذا الاستبيان علماً بأن جميع المعلومات ستدلي بها لن تستخدم ألا لإغراض الدراسة العلمية .

الباحث

آ . م . د. سالم نوري صادق

جامعة ديالى / كلية التربية

<u>تعليمات تطبيق الاستبيان</u>

الإجابة على فقرات الاستبيان بوضع علامة (X) بجانب كل فقرة وتحت المستوى الذي ينطبق عليك ، فإذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك ضع علامة (X) تحت مستوى (ينطبق علي) ، أما إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك قليلاً ، ضع علامة (X) تحت مستوى (ينطبق علي قليلاً) ، إما إذا لم تنطبق عليك الفقرة ، ضع علامة (X) تحت مستوى (لا ينطبق علي) وكما موضح في المثال الأتي :-

<u>مثال:-</u>

رقم الفقرة	الفقرة	ينطبق علي بدرجة كبيرة	ينطبق علي بدرجة متوسطة	لا ينطبق علي بدرجة قليلة
١	أتحرج أذا زارنا احد أقاربنا	X		

لا داعي لكتابة اسم التلميذ

ملحق -٤-

ت	الفقرة	ينطبق علي بدرجة كبيرة	ينطبق علي بدرجة متوسطة	لا ينطبق علي بدرجة قليلة
١.	أتجنب الإطالة بالحديث إمام الناس			
٢.	أتحرج من نقد زملائي			
٣.	أتردد عند طلب المساعدة من زملائي			
٤.	أشعر بالحرج عند البدء بالحديث مع زملائي في المواقف الاجتماعية			
٥.	أشعر بالحرج إذ زارنا احد أقاربنا			
٦.	أتردد في الإجابة عن السؤال الذي يطرحه المعلم رغم علمي بالإجابة			
٧.	أتحرج من طرح الأسئلة على المعلم خوفاً من الرفض أو الصد			
٨.	أشعر بالضيق عندما أتلقى دعوة لحضور حفل ضخم			
٩.	أجد صعوبة في التشاور مع التلاميذ واحترام أرائهم			
١٠.	أتجنب مشاركة التلاميذ في المشاعر والاتجاهات			
١١.	أشعر بالخجل عند التعبير عن تقديري للتلاميذ			
١٢.	ينتابه الشعور بالقلق عند التحدث مع التلاميذ ومحاورتهم وتوجيه الأمثلة لهم			
١٣.	أشعر بالخجل عند النظر للتلاميذ بشكل طبيعي			
١٤.	أبتعد عن المواقف التي تؤدي إلى الارتباك والتوتر			
١٥.	أتجنب مشاركة التلاميذ في الأنشطة التي تتناسب مع قدراتهم			
١٦.	أجد صعوبة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة وبناءه مع التلاميذ			
١٧.	أتحرج من طرح موقفي حول مشكلة ما بصراحة لمدير المدرسة			
١٨.	أشعر بعدم الأمن والاطمئنان إثناء التعامل مع التلاميذ كوني بطيئ التعلم .			
١٩.	أعتقد أني شخص خجول			

٢٠.	أشعر بالخجل عندما أحاول إن أدافع ن حقوقي الدراسية			

ملحق -٤-

ت	الفقرة	ينطبق علي بدرجة كبيرة	ينطبق علي بدرجة متوسطة	لا ينطبق علي بدرجة قليلة
٢١.	أتحرج عندما يطلب مني المعلم الترحيب بأحد الضيوف إمام التلاميذ			
٢٢.	أشعر بالخجل عندما أكون موضع ملاحظة من التلاميذ			
٢٣.	أتجنب التحدث والكلام بحضور التلاميذ الغرباء			
٢٤.	أشعر إني منبسط في المواقف الاجتماعية			
٢٥.	أرغب في الابتعاد عن التلاميذ وأتجنب مقابلتهم			
٢٦.	أبادر القيام باحتفال للمعلم بمناسبة عيد المعلم			
٢٧.	أتجنب الحوار مع زملائي حول نتائج الامتحانات المدرسية			
٢٨.	أصبحت خجولاً لان زملائي يسخرون من ضعف أدائي المدرسي			
٢٩.	أبادر الحديث مع معلمي في أمور الدراسة			
٣٠.	ينتابني الخجل عندما أتوجه إلى مدير المدرسة لطلب إجازة			
٣١.	أشعر بالارتياح في المواقف الجديد في حياته			
٣٢.	أتردد في التطوع لأداء مهام فردية أو اجتماعية ضمن البيئة المدرسية			
٣٣.	أبادر في القيام بأي عمل مدرسي			
٣٤.	أتجنب التعرف على أشخاص جدد			
٣٥.	أشعر بالسعادة عندما أكون مع أناس لا أعرفهم			
٣٦.	اشعر بالحرج عند خروجي من الصف الدراسي الخاص إلى ساحة المدرسة			
٣٧.	أشعر بالراحة عندما أكون بعيداً عن الأضواء(المواقف الاجتماعية)			
٣٨.	أشعر بالحرج عندما أكلف من قبل المعلم في حل التمارين على السبورة			

٣٩.	أزور زملائي و أقاربي في الأعياد			
٤٠.	أشعر بالحرج عندما أطلب من المعلم إعادة شرح الموضوع المدرسي			

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق -٥-

استبيان استطلاعي

إلى حضرة المدير / المعاون / مرشد الصف / ..... المحترم .

تحية طيبة :-

يروم الباحث القيام بدراسة تستهدف تعرف ((اثر الإرشاد بأسلوب تعلم المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية)) لذا يتوجه الباحث بالسؤال التالي :-

س١/ ما هي المشكلات الاجتماعية التي تواجة التلاميذ بطيئي التعلم نتيجة كونهم تلاميذ بطيئي التعلم ؟

الباحث

آ . م . د. سالم نوري صادق

جامعة ديالى / كلية التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق -٦-

استبيان استطلاعي

حضرة ولي أمر التلميذ ---------- المحترم

تحية طيبة :-

يروم الباحث القيام بدراسة تستهدف تعرف ((اثر الإرشاد بأسلوب تعلم المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية)) لذا يتوجه الباحث بالسؤال التالي :-

س١/ ما هي المشكلات الاجتماعية التي تواجة التلاميذ بطيئي التعلم في البيت والمدرسة نتيجة كونهم تلاميذ بطيئي التعلم ؟

الباحث
آ . م . د. سالم نوري صادق
جامعة ديالى / كلية التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق -٧-

استبيان استطلاعي

عزيزي التلميذ ---------- المحترم

تحية طيبة :-

يروم الباحث القيام بدراسة تستهدف تعرف ((اثر الإرشاد بأسلوب تعلم المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية)) لذا يتوجه الباحث بالسؤال التالي :-

س١/ ما هي المشكلات التي تواجهك في البيئة المدرسية نتيجة كونك تلميذا بطيئي التعلم ؟

الباحث

آ . م . د. سالم نوري صادق

جامعة ديالى / كلية التربية