جامعة الدكتور يحي فارس – المدية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الخجل وعلاقته باتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي ببلدية وولاية المدية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص إرشاد وتوجيه

من إعداد الطالب:
إبراهيم قمانة

إشراف الأستاذة:
رباحي سعاد

السنة الجامعية: 2018/2019

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي هداني ووفقني بتوفيقه والشكر له سبحانه وتعالى أولاً وأخيرا

أحمد الله عز وجل ثناءا وعرفانا على توفيقه في إتمام هذه المذكرة بعد أن من علي بالصبر وألبسني ثوب الصحة والعافية ،فهو القائل سبحانه وتعالى ((ولئن شكرتم لأزيدنكم)) سورة إبراهيم الأية 7.

وتطبيقا لقوله صلى الله عليه وسلم ((من لم يشكر الناس لم يشكر الله)) رواه الترميذي

واعترافا منا بالفضل وحسن الجميل نتقدم بخالص الشكر والتقدير الاستاذة الفاضلة "رباحي سعاد"

التي لم تبخل علي بإرشاداتها وتوجيهاتها ونصائحها القيمة حتى خرجت هذه المذكرة إلى النور فلكي مني جزيل الشكر والإمتنان .

كما أتقدم بمشاعر التقدير والامتنان إلى كل أساتذة علم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الإجتماعية بجامعة المدية الذين قدموا لنا يد العون ، ولا أنسى في هذا المقام أن أشكر جميع المعلمين والأساتذة كل بإسمه والذين تلقيت على يدهم التعليم من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الجامعية فجل التقدير لهم العامرة قلوبهم والمخلصة ضمائرهم والنيرة عقولهم كما لا يفوتني شكر السادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة المحترمين ،

دون أن أنسى طلبة علوم التربية إرشاد وتوجيه خاصة دفعة 2019/2018.

بجامعة الدكتور يحيى فارس.

إهداء

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقني قطرة حب

إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من حفظ الأشواك على دربي ليمهد لي طريق العلم أبي أطال الله في عمره.

إلى من أضعتني الحب والحنان إلى رمز الحب وبلسم الشفاء إلى القلب الناصع وبسمة الحياة وسر الوجود أمي أطال الله في عمرها

إلى من يجري حبهم يجري في عروقي إلى أخواتي وأخواتي وكل أزواجهم. وأولادهم.

إلى صديقتي أنيسة ونوال اللتان كانتا سندا معنويا لي

إلى كل من وسعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي.

إبراهيم


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الخجل واتخاذ القرار الدراسي ، وكذلك العلاقة بين الخجل واتخاذ القرار الدراسي ، وكذلك القرار الدراسي و معرفة طبيعة الفروق بين الجنسين في كل من الخجل واتخاذ القرار الدراسي ، وقد اشتملت عينة البحث على (100) تلميذ وتلميذة ، ومن ثانويتي محمود باشن للذكور وثانوية عبد الكريم فخار بلدية المدية ـ وتم اختيارها بطريقة عشوائية.

وقد أظهرت النتائج ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخجل واتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ أولى ثانوي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخجل تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ أولى ثانوي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتخاذ القرار تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ أولى ثانوي.

الكلمات المفتاحية :

الخجل – إتخاذ القرار الدراسي

الفهرس

الصفحة

شكر وتقدير
إهداء

الجانب المنهجي

مقدمة **أ - ب**

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة

1. الإشكالية . 3
2. التساؤلات . 4
3. الفرضيات . 4
4. أهداف الدراسة. 4
5. أهمية الدراسة. 4
6. الدراسات السابقة. 5
7. التعقيب على الدراسات السابقة . 8

الجانب النظري

الفصل الثاني: الخجل 9

1. تمهيد: 11
2. مفهوم الخجل. 11
3. مظاهر الخجل . 12
4. أعراض الخجل. 13
5. أسباب الخجل. 14
6. مكونات وأنواع الخجل. 17
7. خلاصة الفصل. 21

الفصل الثالث: اتخاذ القرار 22

1. تمهيد 23
2. مفهوم اتخاذ القرار 24
3. نظريات اتخاذ القرار 25
4. عناصر اتخاذ القرار 28
5. خطوات اتخاذ القرار 30

6. خصائص اتخاذ القرار 34
7. إستراتيجيات اتخاذ القرار 36
8. صعوبات اتخاذ القرار 37
9. معوقات اتخاذ القرار 38
10. خلاصة الفصل 40

الفصل الرابع: المراهقة

تمهيد 43
1. تعريف المراهقة 44
2. مراحل المراهقة 45
3. خصائص مرحلة المراهقة 48
4. حاجات المراهقين 48
5. مشكلات المراهقة 50
6. أنواع المراهقة 52
7. العوامل المحدّدة لشكل المراهقة 53
8. خلاصة الفصل 55

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

1. تمهيد 58
2. الدراسة الاستطلاعية 59
3. منهج الدراسة 59
4. عينة الدراسة 59
5. أدوات الدراسة 60
6. الخصائص السيكوميترية 62
7. التقنيات الإحصائية 64
8. خلاصة الفصل 65

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1. تمهيد 67
2. عرض النتائج حسب المقاييس الدراسة وحسب أفراد العينة. 68

3. عرض ومناقشة النتائج حسب فرضيات الدراسة. 70
الاستنتاج العام. 76
خاتمة 77
الاقتراحات 78
قائمة المراجع 80
الملاحق

مقدمة

مقدمة

تعدّ دراسة الخجل واتخاذ القرار الدّراسي من الموضوعات الهامة التي مازالت تحتل المراكز الأولى في البحوث النّفسية وفي إطار الاهتمام بالتلاميذ وتنشئتهم تنشئة تربوية ناجحة أصبحت الحاجة ماسة لإجراء الدّراسات العلمية والنّفسية والتربوية والتعمّق في فهم شخصيات التلاميذ وبذل كافة الجهود لتعزيز نموهم السليم حتى يتماشى مع العملية التربوية.

وتعد فئة التلاميذ من أهم الفئات التي تحتاج إلى الاهتمام كونهم يشكلون القاعدة الخام لبناء المجتمع لذلك كان الاهتمام بالجانب النفسي للتلاميذ ومنه كانت هذه الدّراسة يمكن أن تساعد في خفض مستوى الخجل وجعلهم يفكرون بطريقة متحرّرة ومنطقية وإبداعية تساعدهم على حسن اختيار القرار الدراسي لمعرفة أنهم مقبلين على قرارات مهنية سواء أكاديمية أو شخصية.

فالخجل يعتبر من أهم الانفعالات التي تظهر في حياة الإنسان في وقت مبكر جدا نتيجة المرحلة العمرية وخصائصها وهو حالة انفعالية قد يصاحبها عندما الفرد موقفًا راهنا محيط به (القذافي، 2000م، 372).

أما اتخاذ القرار الدراسي هو جزء أساسي من حياة التلميذ الشخصية يعطيه القدرة التي تساعد للوصول إلى حل للمشكلة أو الموقف الذي يواجهه أو الخلاص من موقف محيّر باختيار القرارات الملائمة. وعليه جاء موضوع دراستنا بصدد محاولة البحث لمعرفة العلاقة بين الخجل واتخاذ القرار الدّراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانوي حيث كانت الدراسة مكوّنة من جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي.

النظري مكوّن من ثلاث فصول:

الفصل الأول: كان بمثابة مدخل إلى الدّراسة والذي تضمن إشكالية الدراسة وفرضيات الدراسة وأهدافها وأهميتها وتحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة وأخيرًا الدراسات السابقة.

وتناولنا في **الفصل الثاني** مفهوم الخجل والفرق بينه وبين الحياء وأساليبه والعوامل وأعراض ومكونات وصفات الشخص الخجول وتطرقنا إلى النظريات المفسرة للخجل.

أما في **الفصل الثالث** فتناولنا مفهوم اتخاذ القرار ونظريات اتخاذ القرار والصعوبات والمعوقات لاتخاذ القرار وفي الفصل الرابع تناولنا المراهقة بإعطاء مفهومها ومراحلها وخصائصها وحاجات المراهقين والعوامل المتعددة للمراهقة.

أما الجانب التطبيقي فهو مكوّن من فصلين.

الفصل الخامس يعرض فيه الفصل المنهجي الذي يتكون من منهج للدّراسة وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، والخصائص السيكوميترية والتقنيات الإحصائية.

الفصل السادس: يحتوي على عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي توصلت إليها من خلال تطبيق مقياسي الدراسة متبوعة بخاتمة وبعض الاقتراحات.

الجانب المنهجي

الفصل الأول

1 -الإشكالية

يعتبر الإنسان كائن اجتماعي بطبعه فُطر على العيش مع الجماعة والتعامل مع الآخرين فهو لا يستطيع العيش وحيدًا منعزلاً، مهما وفّرت له سبل الراحة وعوامل الحياة فالفرد والجماعة في تفاعل دائم بينهما حملة طبيعية وكيان. والمراهق كغيره يؤثر في الآخرين ويتأثر بهم وحين تراه يتحاشى الآخرين ويتردد في الإقدام والمشاركة نقول أنه في حالة خجل. إذ نجد العديد من الدّراسات منها دراسة زهران 2005 التي اهتمت بظاهرة الخجل والتي تعد من أهم المواضيع في علم النفس التي تحظى بآراء العديد من العلماء والباحثين كونها ترتبط بمفاهيم أخرى أو متغيرات تتعلق بالعلاقات الشخصية والأكاديمية خصوصًا جانب اتخاذ القرار الدّراسي الذي يعتبر قرارًا مصيري بالنسبة لهم في هذه المرحلة (حامد عبد السلام زهران، 2001) وموضوع اتخاذ القرار الدّراسي من الموضوعات ذات الأهمية الكبرى التي شغلت بال العلماء في حقل علم النّفس وعلوم التربية لما له من أهمية في حياة المجتمع المراهق وهذا النوع من القرارات يتطلب إعصار الفكر ومعالجة المعلومات من جانب ارتباطها بتطبيق أهداف على اختلاف أنواعها سواء على الصعيد التعليمي أو المهني في المستقبل.

حيث نجد أن الاختيار غير مناسب في بعض الأحيان نتيجة الرّغبات أو نصائح الأصدقاء والأقارب أو تحت ضغط الأسرة مما قد يفرض هذا بدوره على احتياجات جديدة ويجبر التلميذ المراهق على التكيّف معها إذ بإمكان هذا أن يؤدي به للفشل في حياته الدراسية، خاصة بالتزامن مع مرحلة حساسة ومتوترة هي مرحلة المراهقة.

هذه الأخيرة تظهر فيها العديد من التغيرات والتطورات تحصل للفرد كونها مرحلة انتقالية محملة بتغيرات بيولوجية وفزيولوجية نهائية وتطورات نفسية واجتماعية لها تأثير على حياة المراهقين إذ ينبغي أن تتوفر إمكانيات الإشباع الكافي لتحقيق التوازن من أجل أن يتخطى المراهق هذه المرحلة من دون أي خلل على المستوى النّفسي والدراسي خاصة (راوية شنتا، 2006، 9).

وبناء على هذا جاءت دراستنا هذه لتسلط الضوء على موضوع الخجل لدى تلاميذ أولى ثانوي وعلاقته باتخاذ القرار الدراسي في المحاولة للإجابة عن التساؤلات التالية:

2 -التساؤلات :

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخجل واتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي ؟

التساؤلات الجزئية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستو ى درجات الخجل تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ الأولى ثانوي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستو ى درجات اتخاذ القرار الدراسي تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ الأولى ثانوي؟

3 -الفرضيات :

1. الفرضية العامة :

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخجل واتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي؟

2. الفرضيات الثانوية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستو ى درجات الخجل تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ الأولى ثانوي ؟
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستو ى درجات اتخاذ القرار الدراسي تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ الأولى ثانوي؟

4 -أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى الخجل لدى تلاميذ أولى ثانوي.

- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الخجل واتخاذ القرارات الدراسية تبعًا لمتغير الجنس والمراهق.

5 -أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها لظاهرة إنسانية مهمة خاصة في الوقت الراهن وهي الخجل، وهذا الأخير الذي لقي اهتمامًا كبيرًا من قبل علماء النّفس كما تناولت موضوع اتخاذ القرار الدّراسي الذي يعتبر مطلبًا أساسيًا يسعى إليه الطلبة لتحقيق المعرفة.

كما تكمن أيضا أهمية الدراسة إلى استكمال الدراسات في المجتمع الجزائري في مجال الخجل واتخاذ القرار الدراسي لدى التلاميذ.

فالعينة المستهدفة بالدراسة هي شريحة مهمة من شرائح المجتمع كونها تتزامن مع مرحلة حرجة من مراحل النّمو وهي مرحلة المراهقة، فيمكن أن تسهم هذه الدراسة بالإضافة إلى الدراسات الأخرى المشابهة في وضع وتطوير برامج إرشادية وعلاجية للتحقق من حدة الخجل لدى التلاميذ والمراهقين بصفة خاصة، كونها توفر بعض المعلومات الخاصة بالخجل وعلاقته باتخاذ القرار الدراسي في بعض الثانويات في ولاية المدية.

1 -تعريف الخجل:

لغة: الخجل كلمة مشتقة من كلمة Timide وهي من أصل لاتيني وتعني خوف الفرد من ردود أفعاله خاصة بحضور الآخرين.

اصطلاحًا: يرى الباحث لافون Lafon أن الخجل هو فقدان الثقة بالنفس الحيرة والخوف وهو الميل إلى الاضطراب وفقدان التوازن عند إحساس الفرد بأنه ملاحظ من طرف أشخاص غرباء عنه.

وأيضا حسب قاموس علم النفس 1991 الخجل كلمة ترمي إلى لمحة من لمحات الطبع، وهو عجز الفرد على القيام بأي سلوك شفوي أو مهني أو جنسي.

إجرائيًا: هو الدّرجة التي تحصل عليها التلميذ الطالب بعد إجابته على فقرات المقياس للخجل المقدم في هذه الدراسة.

2 -اتخاذ القرار الدراسي:

اصطلاحًا: هو مسار فعل يختاره المقرر باعتباره أنسب وسيلة متاحة لإنجاز هدف معين(رشوان، 191، 2010).

وأيضا هو اختيار التلميذ لأفضل بديل من مجموعة بدائل يعد جمع المعلومات حوله وتحليلها من أجل تحقيق هدف معين، أو الوصول إلى حل للمشكلات التي تواجهه في البيئة المدرسية.

إجرائيًا: هو النتائج التي تحصل عليها التلميذ عند تطبق مقياس القرار الدراسي للباحث خليفة زواري المستخدم في الدّراسة الحالية.

6 -الدراسات السابقة (الخجل):

تعتبر الدراسات السابقة والبحوث العلمية ذات دور إيجابي لكل باحث حيث أنها تعمل على تبصيره بالإيجابيات والسلبيات، وتدفعه إلى المضي قدمًا في البحث عن الجديد، وعمل المقارنات العلمية.

وبناء على ذلك فإننا سنلقي الضوء على الدّراسات العربية والأجنبية للتعرف على أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون في مجال الخجل والقرار الدراسي، حيث سيتضمن عرض هذه الدراسات في ضوء المحاور الآتية:

أ) دراسات متعلقة بالخجل.

1. **الدراسات العربية:**

دراسة يوسف وخليفة (2003)

(الخجل والتوافق الاجتماعي في دراسة ثقافية مقارنة بين مجموعتين من طلاب الجامعة السعودية والكويتية).

استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الخجل والتوافق الاجتماعي لدى مجموعتين من طلاب الجامعة السعودية البالغ عددهم (320) طالب وطالبة و(400) من الجامعة الكويتية، وكذلك استهدفت الدراسة إلى فحص الفروق بين الجنسين في كل من الخجل والتوافق واستخدم الباحثان مقياس الخجل الاجتماعي والتوافق الاجتماعي وأسفرت نتائج الدراسة بأن الطلاب السعوديين أكثر خجلا من الطلاب الكويتيين وهناك علاقة سلبية بين الخجل الاجتماعي والتوافق ولا توجد فروق بين الجنسين في الخجل والتوافق سواء كان لدى الطلاب السعوديين أو الكويتيين (يوسف وخليفة، 2003، ص 149).

2- دراسة الشناوي (1997).

(تقدير الذات وعلاقته بكل من الاكتئاب والخجل الاجتماعي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنصورة).

استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والقلق والاكتئاب والخجل الاجتماعي تكونت عينة الدراسة من (170) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية موزعين على الاختصاصات التربية والرياض الأطفال والاقتصاد المنزلي وقد تبنى الباحث مقياس الخجل الاجتماعي عند جونز ومقياس الاكتئاب وقد أسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود علاقة بين تقدير الذات والقلق والخجل الاجتماعي من حيث الجنس والتخصص (الشناوي، 1997، ص 39).

2. **الدراسات الأجنبية:**

1) **دراسة Ashe & Meeutchon: الخجل الاجتماعي والوحدة النفسية والاتجاه نحو الشهرة**

استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الخجل الاجتماعي والوحدة النفسية والاتجاه نحو الشهرة وقد بلغت عينة الدراسة على 150 طالب وطالبة من مدارسة أورلند الأمريكية وقد تبنى الباحث مقياس الخجل الاجتماعي في إعداد شيك وأصفرت نتائج الدراسة على وجود على علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو الشهرة والخجل الاجتماعي وعلاقة سالبة للوحدة النفسية والاتجاه نحو الشهرة(**Ashe & Meetchon, P200**).

2) **دراسة Cheek & Buss 1981 : الخجل الاجتماعي وعلاقته بوعي الذات وتقدير الذات**

استهدفت هذه الدراسة على التعرف على العلاقة بين الخجل الاجتماعي وبين وعي الذات وتقدير الذات إذ بلغت عينة الدراسة 912 طالب وطالبة من جامعة تكساس وتم الاعتماد على مقياس الخجل الذي قام بإعداده الباحثان ومقياس وعي الذات وتقدير الذات وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الخجل وتقدير الذات (**Cheek & Buss, 1983, P305**) .

ب) **الدراسات السابقة (اتخاذ القرار):**

أ - **الدراسات العربية:**

دراسة خولة تواتي (2013-2014). (اتخاذ القرار الدّراسي وعلاقته بكل من مركز الضّبط وتحمل المسؤولية الشّخصية)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين اتخاذ القرار الدّراسي وكل من مركز الضّبط وتحمل المسؤولية الشخصية من خلال اتباع المنهج الوصفي للإجابة على التساؤلات والفرضيات، كما تم تطبيق مقياس مركز الضبط ، ومقياس اتخاذ القرار الدّراسي لكرايتس، ومقياس المسؤولية الشخصية للمزروع، وذلك على عينة قوامها 77 تلميذ من متوسطتي زوبيدي عبد القادر والأرقط الكيلاني ببلدية الوادي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تحمل المسؤولية الشخصية واتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالإضافة إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضّبط واتخاذ القرار الدّراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وقد تم التّحقق بأن اتخاذ القرار الدراسي لدى للتلميذ لم يرتق بعد إلى مستواه الحقيقي نظرًا لتأثير عوامل داخلية وأخرى خارجية تجعل من التلميذ في وضعية سلبية وتحد من اتخاذه للقرار الدّراسي وعلى رسم مستقبله ككل.

- دراسة ماجد سفرين صالح السفياني. : (درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف) وهي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة والتخطيط، أهدت سنة 2012.

وانطلقت هذه الدراسة من تساؤل رئيسي:

- ما درجة مشاركة المعلمين اتخاذ القرارات المدرسية بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف؟

وهدفت إلى تحقيق جملة من الأهداف هي:

- التعرف على درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بشؤون الطلاب والمعلمين والمناهج وطرق تنفيذها والمجتمع المحلي والمرافق المدرسية والأمور المالية.

- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقدير درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية وفقا لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، نوع المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي وعلى أداة الاستبانة التي تكونت من ست وأربعين عبارة تمحورت حول أهداف الدراسة. أما الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل بيانات الدّراسة فقد استخدم الإحصاء الوصفي المتمثل في استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وكذلك استخدام الإحصاء التحليلي المتمثل في تحليل التباين الأحادي.

وتوصل من خلال دراسته إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية منخفضة بمتوسط حسابي بلغ 2,44.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستولي الدلالة 0,01 بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجات المشاركة عند اتخاذ القرارات المدرسية.

7 -التعقيب على الدراسات السابقة

تبين من الدراسة السابقة التي تناولت الخجل أنها كانت متعددة في البيئة العربية والأجنبية من حيث العينة نجد أن كل هذه الدراسات السابقة كانت عينتها على طلبة الجامعة وفيما يخص الأهداف ، هدفت دراسة (يوسف وخليفة 2003) إلى التعرف على العلاقة بين الخجل والتوافق الاجتماعي وتوصلت النتائج أن هناك علاقة سلبية بين المتغيرين ولا توجد فروق بين الجنسين ، أما دراسة (آش و ميتشان) و (شيك وبيس) كان الهدف مشترك بينهما حيث تمثل في التعرف على العلاقة بين الخجل الاجتماعي وأيضا اشتركا في استخدام مقياس الخجل الاجتماعي واختلفى من حيث العينة والنتائج حيث توصلت الدراستان إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وموجبة في يتعلق بالخجل الاجتماعي.

وفيما يخص الدراسات السابقة المتعلقة باتخاذ القرار الدراسي رأينا أنها كانت نادرة في البيئة الأجنبية ومتعددة في البيئة العربية وفيما يخص الأهداف هدفت دراسة (خولة تواتي 2013-2014) إلى التعرف على العلاقة بين اتخاذ القرار الدراسي وتحمل المسؤولية الشخصية وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية حيث المتغير بالإضافة إلى وجود علاقة عكسية .

الجانب النظري

الفصل الثاني

1. تمهيد:

إن الفطرة التي جُبِلَ عليها الإنسان منذ خَلْقِه هي العيش مع غيره، فالطفل الإنسان، يولد ضعيفا خلافا لبقية المخلوقات لا يستطيع مجرد البقاء لو ترك من دون رعاية من غيره.

كما فطر على العيش مع الجماعة. والتعامل مع الآخرين فهو لا يقدر على العيش وحيدا منعزلا، مهما وفرت له سبل الراحة وعوامل الحياة. فالتعاون وتبادل الآراء والأفكار في العادات والمعتقدات والمهارات يكسبها تأشيرة نحو العالم الذي ينفعه .والأسرة التي هي الخلية الأولى للتكفل بحاجاته ينال خدماتها وتسعد لاستقامتها وسعادتها. إن الفرد والجماعة نظامين من القوى في تفاعل حثيث دائم بينهما صلة طبيعية وكيان، والطفل فرد كغيره يؤثر في الآخرين ويتأثر بهم، وحين نراه يتحاشى الآخرين ويتردد في الإِقْدَامِ والمشاركة، نقول أنه الخجل.

2. مفهوم الخجل:

الخجل اضطراب انفعالي وله حساسية قلقة ونزعة لعزل الذات لأنه يتسم بالقلق والخوف من المواقف التي تحتم ضرورة التفاعل مع الآخرين، والشخص الخجول يصعب عليه إدارة الحوار مع الآخرين وإذا فرض عليه الحديث تحدث بصوت منخفض وغالبا ما يتجنب التفاعل مع الآخرين ويفضل الهدوء وعدم الحركة كثيرا، ولديه حساسية شديدة ويصعب أن يقدم نفسه للآخرين، ويرتبط الخجل باضطرابات انفعالية أخرى مثل المخاوف والقلق والانطواء والشعور (بالوحدة النفسية وفقدان الثقة في النفس (أ.د.محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2012، ص396).

أما الخجل عند الأطفال فهو حالة طبيعية في كثير من الأحيان، فبعض الأطفال يظهرون نوعا من الخجل والاعتماد على الأهل والأقارب أو الأصدقاء أو الغرباء، ولكن عندما يكون الخجل شديدا ويستمر لفترة طويلة، عندئذ يمكن أن يسمى الخجل بالاضطراب ألتجنبي أو الهروبي، فالطفل الخجول عادة يتحاشى الآخرين، ويعاني من عدم القدرة على التعامل بسهولة مع زملائه (في المدرسة والمجتمع). (مايسة أحمد النيال، 1999، ص173).

والخجل هو أقل أنواع السلوك إقلاقا للآخرين لكنه أشدها خطرا من الناحية المرضية والطفل الخجول هو الطفل الذي لم يصل إلى مستوى النضج الكافي الذي تطلبه منه البيئة.

والطفل الخجول لا يندمج في الحياة ولا يتعلم من تجاربها، ذلك لأنه يحتجب عن الاشتراك مع أقرانه في مشاريعهم ونشاطاتهم ويتجنب الاتصال بمن حوله ويتسم بالجمود والخمول في وسطه الاجتماعي ولا يرتبط بصداقات دائمة.

والطفل الخجول يكون أكثر حساسية من الأطفال العاديين وأكثر عصبية نتيجة شعوره بالنقص مما يجعله سهل الاستثارة وكثير الحركة والتشاؤم والحذر، وينتج الخجل عن عدم وصول الطفل إلى مستوى النمو الكافي، كما أنه يسبب القلق الدائم للطفل ويدفعه إلى الخوف من كل المواقف (الاجتماعية).د.رافده الحريري، (د.زهرة بن رجب، 2008، ص77).

3. مظاهر الخجل:

إن الخجل لدى الأطفال يلاحظه الكبار بسهولة، ولكن كثير من هؤلاء الكبار يسيئون فهم الخجل أو الحكم عليه فترى بعض الكبار يلومون النموذج الخجول من الأطفال، ويرون في سكونه جبنا وانكماشا لا داعي له، ويحبذ بعض الكبار هذا النموذج من الأطفال ويرون فيه عاقلا رضيا ولا يثير جلبة أو ضجة، ومن مظاهر الشخص الخجول:

- يكون بائسا ليس لديه القدرة على التفاعل الاجتماعي أو الأخذ والعطاء مع زملائهه ويعاني الشعور بالنقص حينما ينظر إلى غيره.
- يتردد كثيرا قبل الإقدام أو الاشتراك في أي عمل أو نشاط ما أو الرد على ما يواجهه من مواقف تجنب التواصل والارتباط بصداقات.
- الغيرة الكبيرة إلى الحد الذي ينتهش بناءه النفسي ويؤثر فيه عندما يجد أقرانه يتصرفون ويتكلمون بصورة طبيعية فينفر منهم وكذلك ينفر عندما يوجه إليه أي ملاحظات أو نقد ما عن تصرفاته.
- أكثر حساسية من الأشخاص العاديين وكذلك أكثر عصبية مما يجعله سهل الاستثارة وكثير الحركة والتشاؤم أو الحذر مع الآخرين عدم المبالاة أو العدوانية لأتفه الأسباب (الشربيني، 2001، ص90 ، 91)
- ساكتون يتكلمون بلطف ويتجنبون وسائل الاتصال كالنظر في وجه الآخرين .
- نادرا ما يستبون مشاكل في المدرسة وغالبا لا يلاحظهم أحد خاصة في المدرسة .
- يجدون صعوبة في الذهاب إلى المدرسة والاشتراك مع الآخرين .(د.سعيد حسني العزة، 2009، ص124).
- لا يتحدث هذا الطفل إلا مع المعلم وحتى عندها يكون حديثه بصوت خافض حين يوجه إليه سؤالا فانه يحملق إلى الأرض ثم ينطق إجابات من مقطع واحد وأحيانا يكتفي بالاماءة والإشارة بدلا من الكلام
- اكتساب الأصدقاء والحفاظ عليهم تصير من أكبر مشكلاته (د.كينيث شور، 2005، ص285).

4. أعراض الخجل:

الخجل الغير الطبيعي الخجل ليس له أعراض دائمة ولكن هذه الأعراض تظهر عند تعرض الشخص الخجول لموقف تفاعلي مع شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص خاصة أذا كانوا غرباء أو كبار السن من المعارف أو من الجنس الأخر، وهذه الأعراض تندرج ضمن ثلاث تقسيمات هي:

أعراض سلوكية:

- قلة التحدث والكلام بحضور الغرباء .
- النظر دائما لأي شيء عدا الذي يتحدث معه .
- تجنب لقاء الغرباء أو الأفراد الغير معروفين له .
- مشاعر الضيق عند الاضطرار للبدء بالحديث أولا .
- عدم القدرة على الحديث والتكلم في المناسبات الاجتماعية والشعور بالإحراج الشديد إذ تم تكليفه بذلك.
- التردد الشديد في التطوع لأداء مهام فردية واجتماعية) أي مع الآخرين(أي يميل إلى الانزواء والانطواء.

أحلام اليقظة:

- توقع الخطر وان كان بعيدا عنه
- الخوف من نقد الغيرله.
- الامتناع عن الاشتراك مع الأقران .
- الجمود والخمول في الوسط المدرسي.
- الأنانية ومحاولة فرض رغباته على من حوله .
- اللامبالاة في بعض الأحيان.
- لعثمة في الكلام .
- التمارض لجذب الأنظار .
- الامتناع عن القول والفعل.

أعراض جسدية:

- زيادة النبض.
- مشاكل وألام في المعدة.
- رطوبة وعرق زائد في اليدين.

- دقات القلب قوية وبسرعة .
- الارتجاف والارتعاش اللاإرادي.
- غصة وجفاف في الحلق.
- احمرار الوجه والأذنين.
- أعراض انفعالية داخلية (مشاعر نفسية داخلية):
- الشعور بالتركيز على النفس .
- الشعور بالإحراج في ابسط المواقف .
- الشعور بالخوف والصمت المستمر .
- محاولة البقاء وبعيدا عن الأضواء أو الآخرين .
- الشعور بعدم الأمان .
- الشعور بالنقص.
- القلق الشديد.
- عدم الثقة بالنفس .
- الكسل والخمول.
- الم نفسي شديد.
- الشعور بهروب الكلام .
- تبني أفكار انهزامية وسلبية مثل الهروب أو الإصابة بالشلل .
- تبني أفكار لا عقلانية مثل تصور نفسه إنسانا أخر .
- الشعور بالإغماء في حالة الخجل الشديد.

وحسب رأي الصحة النفسية، فإن المصابين بالخجل لديهم حساسية مبالغ فيها اتجاه النفس وما يحدث لها بحيث يكون محور الاهتمام والتركيز لديهم هو مدى تأثيرهم على الآخرين وكذلك نظرة الآخرين لهم، وبالتالي وبهذا التركيز على النفس الداخلية ومشاعر النقص والارتباك الذي يحدث لهم بحضور الآخرين أو عند التعامل معهم، فإن المصابين بالخجل يفقدون القدرة على الاهتمام والتركيز على الآخرين والشعور بمشاعرهم وبالتالي يزداد العزل الاجتماعي والصمت الذي يعاني منه المصاب بالخجل .(شبكة المعلومات الدولية).

5. أسباب الخجل:

من المؤكد إن الإنسان عندما يخلق لا يكون خجولا أي أن الخجل ينمو مع نمو الإنسان، أو يمكن القول بان الأطفال عندما يولدون يكون لديهم ميل أو استعداد لان يكونوا خجولين وكأن بذرة الخجل تخلق معهم وهنا تبرز أهمية التربية، فإما أن تقوم بسقاية تلك البذرة لتنو وتكبر أو ربما تقضي عليها ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على دور الأسرة لأنها هي المكان الأول لتنشئة الفرد، ومن أهم أسباب الخجل هي:

1) الشعور بعدم الأمن:

إن الأطفال الذين يشعرون بقلة الأمن لا يستطيعون المغامرة ولا يستطيعون تعريض أنفسهم للآخرين، تنقصهم الثقة والاعتماد على النفس، أن عملية نموهم وشعورهم بالأذى والمجازفة هي مخاطرة اجتماعية، يخيفهم أنهم مغمورون مسبقا بعدم الشعور بالأمن، إنهم لا يعرفون ما يدور حولهم بسبب موقفهم الخائف إنهم لا يمارسون المهارات الاجتماعية، إنهم يصبحوا أخجل بسبب قلة التدريب وبسبب الحاجة إلى التغذية الراجعة من الآخرين.

2) الحماية الزائدة:

إن الأطفال الذين تقدم لهم حماية زائدة من والديهم غالبا ما يصبحون غير نشطين ومعتمدين، ويرجع ذلك بسبب الفرص المحدودة لديهم للمغامرة، إنهم يصبحون سلبيين خجولين، إن هذا النمط من تربية الأطفال غالبا ما يقود للخوف، أنهم لم يتعلموا الثقة بأنفسهم وبالتعامل بنجاح مع البيئة أو الآخرين، إن بعض الآباء يعتقدون بان أطفالهم لا يستطيعون العناية بأنفسهم وهم بحاجة إلى حماية مستمرة من جميع المخاطر، إن الآباء الهيابون يصبحون مهتمون جدا بان يحموا خلفتهم من العالم المخيف والقاسي، بعض الآباء يشعرون بالذنب بسبب قلة اهتمامهم بأطفالهم، إن الأطفال الذين تقدم لهم الحماية الزائدة يخجلون ولا يستطيعوا إن يأخذوا ويعطوا مع الآخرين.

3) عدم الاهتمام والإهمال:

إن بعض الآباء يظهرون قلة الاهتمام بأطفالهم، إن هذا النقص العام بالاهتمام بالأطفال يؤدي إلى شعورهم بالدونية والنقص ويشجع على وجود الاعتمادية عندهم، إن عدم اهتمام الوالدين بالأطفال يؤدي إلى وجود شخصية خائفة وخجولة تشعر هؤلاء الأطفال بأنهم لا يستحقون الاحترام كما تصبح عندهم عدم الثقة الداخلية الضرورية للمخاطرة في المجتمع.

4) النقد:

إن الآباء الذين ينتقدون علنيا أطفالهم يساعدون على وجود الخوف عندهم لان هؤلاء الأطفال يتلقون استجابات سالبة من الراشدين، أنهم يصبحون مترددين غير متأكدين وخجولين، إن الآباءقد يكونوا ناقدين لأنها هي تلك الطريقة التي ربوا عليها وإنها تبدوا طبيعية، إن بعض الآباء يعتقدون إن النقد هو أسلوب

أو طريقة جيدة وضرورية لتعليم الأطفال كيف يتصرفون، إن النتيجة للنقد المتزايد هي طفل خجول وخائف.

5) المضايقة:

إن الأطفال الذين يضايقون أو يسخر بهم سوف يصبحون خجلين، يسخر الآباء والإخوان من الأطفال الذين يجرحهم النقد ويستجيبون بالانسحاب أمام الآخرين، إنهم خائفون وحساسون جدا من إن يحكم عليهم أو يرفضوا أو يربكوا، إن الأطفال الأصغر من إخوانهم غالبا ما يضايقون وتساء معاملتهم من إخوانهم وأخواتهم، ونتيجة ذلك هي طفل مرتبك وخجول، والشيء الأكثر خطورة هو انتقاد الأطفال على محاولاتهم بالاتصال مع الآخرين.

6) عدم الثبات:

إن أسلوب التناقض وعدم الثبات في معاملة الطفل وتربيته يساعد على وجود الخجل لذلك قد يكون الوالدين حازمين جدا في بعض الوقت، وقد يكونا متساهلين جدا في بعض الأوقات، وقد يكونا مهتمين جدا في أوقات أخرى، والنتيجة يصبح الأطفال غير امنين ولا يعرفون التنبؤ بماذا سيكون عليه تصرف والديهم، وفي هذه الحالة سيكونون خجولين في كل من البيت والمدرسة، ربما يكون بعض الأطفال خجولين فقط في البيت ولكن لا يكونون كذلك مع الآخرين، إن هؤلاء الأطفال يضيعون وقتهم عبثا في البحث عن أناس ثابتون في معاملتهم معهم

7) التهديد:

يهدد الآباء الأطفال وقد لا ينفذوا تهديداتهم أو غالبا ما يهدد بها الآباء وينفذها أحيانا، وكذلك قد لا يتقبل الآباء الطفل وذلك بعدم إظهار الحب له، لذلك يصبح عند الأطفال رد فعل على التهديدات المستمرة بالخوف والخجل، إنهم ينسحبون كوسيلة لتجنب إمكانية حدوث هذه التهديدات، ولذلك يكون موقفهم نحو الناس دفاعيا.

8) تدليل المعلم:

ويصبح بعض الأطفال معتمدين على المعلم ويعززون هذا السلوك فيهم لأنه يحب الأطفال الجميلين والخجولين، والنتيجة إن هؤلاء الأطفال يصبحون معتمدين على الكبار، ويصبحون خجولين من أصدقائهم وإقرانهم.

9) اللقب بالخجل:

يتقبل بعض الأطفال أنفسهم بأنهم خجولين كصفة ملازمة لهم، كما لو أنهم يريدون أن يبرهنوا على إنهم خجولين، أنهم لا يعتقدون بان أي إطراء أو مديح لهم يمكن أن يكون حقيقيا، يعتقدون بأنهم خجولين، وان هذه هي شخصيتهم، وبما أنهم يشعرون بالدونية فإنهم يتجنبون الاتصال بالآخرين، لكي لا

يكتشف احد هذه الدونية، إن إحساسهم بالدونية يمنعهم من الوصول إلى ما يريدون، إن التحدث السلبي مع النفس هو شيء مألوف عندهم فهم يقولون أنني لا استطيع التحدث مع أي شخص، إنني اعرف بأنهم يكرهونني، كان من الأفضل إن لا أتحدث بشيء لأني ابدوا كالأبله.

10) المزاج أو الإعاقة الجسدية:

بعض الأطفال يبدون خجولين منذ الولادة والخجل في هذه الحالة يكون وراثيا، بعض الأطفال مزعجين ومنسحبين بينما أطفال آخرون يكونون هادئين راضين عن أنفسهم، إن هذا النمط قد يستمر سنين حياتهم.

إن الإعاقة الجسدية غالبا ما تسبب الخجل والشعور بالدونية اللذان يقودان الأطفال لان يصبحوا حساسين جدا، إنهم يتجنبون الآخرين لكي لا ينظرا ليهم احد أو يتحدث عنهم، كما إن هناك إعاقات لها علاقة بصعوبة التعلم، أو مشاكل اللغة التي تقود الأطفال للانسحاب اجتماعيا.

11) النموذج الأبوي:

إن الآباء الخجولين غالبا ما يكون لديهم أطفال خجولين، هناك ارتباط بين الخجل الوراثي والعيش مع نماذج خجولة من الناس، يرغب الأطفال إن يعيشوا أسلوب حياة الخجل كما يراه والديه، ان اتصالاتهم الاجتماعية قليلة جدا، يسمع الأطفال آباءهم وهم ينتقدون الناس الآخرين بعبارات ساخرة وبذلك يشجعون أبناءهم على الابتعاد عنهم وعدم الثقة بهم (د.سعيد حسني العزة، 2009، من ص 125 إلى ص127)

6. مكونات وأنواع الخجل:

مكونات الخجل:

اقترح بعض الباحثين نموذج المكونات الأربعة للخجل وهي:

المكون الانفعالي:ويظهر من خلال تنبيه الأحاسيس النفسية التي تدفع الفرد إلى استجابة تفادي والانسحاب بعيدا عن مصدر التنبيه كخفقات القلب واحمرار الوجه وبرودة اليدين (حمادة، 1999، ص 89)

المكون المعرفي:أشار أيزنك إلى ذلك المكون بأنه انتباه مفرط للذات ووعي زائد بالذات وصعوبات في الإقناع والاتصال (النيال، 1999، ص15**)**

لمكون السلوكي:نقص السلوك الظاهر ويركز على الكفاءة الاجتماعية للأشخاص الخجولين ويتصف بنقص في الاستجابة السوية (حمادة، 1999، ص29).

المكون الوجداني:المتمثل في الحساسية وضعف الثقة بالنفس، واضطراب المحافظة على الذات

أنواع الخجل:

لقد تنوعت أشكال الخجل وتصنيفاته من طرف الباحثين وصنف إلى عدة أصناف على أساس شدتها وعلى أساس اجتماع وعلى الظروف التي يحدث فيها، ونجد من بين هؤلاء الباحثين زيمبادو الذي صنف الخجل إلى نوعين حسب الشدة:

الخجل العام: يتميز ذوي العام بعيوب في أداء المهارة كالحرج والفشل في بعض الأحيان أثناء الاستجابة في الموقف الاجتماعي، وقد يظهر كذلك في الجلسات الرسمية الجماعية والأماكن العامة

الخجل الخاص:ينصب اهتمام ذوي الخجل الخاص حول أحداث ذاتية كالانعصاب الذاتي أو التنبيهات الفيزيولوجية كمكون من مكونات الموقف وغالبا ما يتعلق هذا النوع بالعلاقات الشخصية الحميمية كما صنف ايزنك 1989 الخجل على الأساس الاجتماعي إلى نوعين هما:

الخجل الانطوائي:يغلب على صاحبه الميل إلى العزلة وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية والعمل بكفاءة إلا إذا اضطر إلى ذلك

الخجل العصبي:يتميز أصحابه بعدم القدرة حتى إذا كان يرغب بذلك، أو تحتاج إليه الجماعة، والمصاب به يشعر بالقلق الناتج بالدونية والحساسية للذات، عموما أثناء وجوده مع الرؤساء خصوصا ويتميز كذلك بالشعور بالوحدة النفسية التي تؤدي إلى الصراع بين رغبته في مصاحبة الآخرين وخوفه من هذه المصاحبة) محمد (الطيب، 1975، ص174).

إما حسب الظروف فقد قسمه زكرياء الشربيني 2001 الى:

خجل مخالطة الآخرين: يأخذ شكل النفور من الزملاء والأقارب والامتناع أو تجنب الدخول في محاورات أو الحديث وتعمد الابتعاد عن أماكن وجودهم

خجل الحديث:يلتزم الخجول الصمت وعدم التحدث مع الغير وتقتصر إجابته على القبول أو الرفض أو إعلان عدم المعرفة للأمور التي يسال عنها، ولا ينظر في الغالب إلى من يحدثه أو يصبح كأنه منشغل عندما يوجه له الكلام ولا يحس تنسيق ما يقوله أو ربطه وقد يتلعثم بالرغم من علمه بما يقول ولا يستطيع الرد.

الخجل الاجتماعي:يكتفي الشخص بالحديث مع أفراد الأسرة وبعض زملاء الحضانة .

والمدرسة والابتعاد عن أي مشاركة في الاجتماعات أو الرحلات أو أنشطة رياضية أو ثقافية

خجل المظهر:توجد بعض المواقف التي يظهر فيها الخجل لدى بعض الأفراد كعندما يرتدي ثوبا جديدا أو الأكل في المطاعم

خجل التفاعل مع الكبار:يخجل الشخص حينما يكون هناك حوار بينه وبين المدرس أو عندما يستقبل أصدقاء والديه وعندما يريد إبلاغ بعض الأمور للكبار بناءا على طلب الوالدين

خجل حضور المناسبات:الخجل من حضور الأفراح أو أعياد الميلاد أو حفلات النجاح .

وتفضيل العزلة والابتعاد عن مواقف هذه المناسبات وعدم الانخراط فيها خير مبادرة له (زكرياء الشربيني، 2001، ص9).

الفرق بين الحياء والخجل:

ستتم محاولة التفريق بين الخجل والحياء من خلال الأتي:

1. الطبيعة الانفعالية حيث يعتبر الخجل من الانفعالات البسيطة التي تظهر في حياة الإنسان في وقت مبكر جدا أما الحياء فيعتبر أحد الانفعالات المركبة التي يعتبر الخجل أحد مكوناتها، لذا يرى الغوالي بان الخجل عنصر بارز في (الحياء الغزالي، 1988، ص169).

2. الإرادة ودورها في الخجل والحياء وتلعب الإرادة دورا في اتصاف الإنسان إما بالخجل أو بالحياء، فإذا كان الإنسان يتصف بالخجل فمن المفترض أن يعمل وبإرادة قوية على التخلص من الخجل، حتى إن كثيرا من الآراء والأفكار العلاجية تؤكد دور الإرادة في التخلص من الخجل، وكذلك إذا كان الإنسان يسعى إلى اكتساب الحياء فان ذلك يتطلب منه وبإرادته أن يقوم بأفعال وسلوكيات معينة حتى يصل إلى الحياء (النملة1995، ص25)

3. طبيعة الموقف اتضح من خلال هدى الإسلام المفسر للخجل أهمية اخذ الموقف المثير للحياء بعين الاعتبار فمع تأكيد الإسلام على أهمية اتصاف الإنسان بالحياء في كثير من مواقف الحياء، إلا أن هناك بعض المواقف التي يجب أن لا يسيطر الحياء فيها على الإنسان، مثل مواقف قول الحق أو طلب العلم أو السعي وراء الرزق أو أي موقف آخر فإذا استحى الإنسان فان حياءه ليس في محله لأنه حياء مذموم فيه زيادة عن الحد المعتر شرعا وهو الذي تم التوصل من خلال هدي الإسلام إلا انه يعني الخجل، وان الحياء من قول الحق ومجابهة الباطل هو الخجل المذموم والذي يدل على ضعف في شخصية صاحبه (مبيض، 1991، ص206).

الخجل بين المدح والذم:

الخجل الممدوح هو الذي يعرف بالحياء، وعلميا هو الخوف والخجل من فعل ما هو قبيح، ويأتي الحياء بإرادة الشخص ولذلك الشخص الذي يتصف بالحياء يشارك الآخرين ولكنه يخاف أن يصدر منه فعل يلوم نفسه عليه، أو يلومه الآخرون، والشخص الذي يستحي يتصف سلوكه بالتواضع والأدب وتفكير معتدل واتجاهاته المعتدلة.

أما الخجل المذموم ففيه الشخص يميل إلى العزلة والصمت والحيرة والارتباك عند حديثه مع الآخرين ويقال إن الخجل هو الحياء المفرط، فعندما يفرط الشخص بانشغاله بنفسه وقدراته ورأي الآخرين يتحول الحياء إلى خجل، معنى ذلك من الانفعالات المركبة التي يعتبر الخجل احد مكوناتها.

الخجل كحالة وكسمة:

الخجل قد يكون سمة ملازمة للشخص أكثر من رد فعل في موقف ما، وهذا ما دفع البعض إلى التفرقة بين الخجل كحالة والخجل كسمة، فالخجل كحالة يرتبط لموقف وينتهي بانتهاء الموقف، ولذلك يصعب الحكم على الشخص بأنه خجول من خلال خجل حال، إما الخجل كسمة الفصل الثاني الخلفية النظرية للدراسة فيعتبر صفة ثابتة نسبيا ومتكررة ويمكن إن نصف الشخصية بها فيقال: الشخص الخجول.(أ.د.محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2012، من ص 396 الى ص398).

7. خلاصة:

إن لأسباب الخجل عدة وجوه ولكل وجه منها عدة نواحي) وجوه أخرى (تحدد هذه النواحي الظروف المحيطة بدءًا من الأسرة وانتهاء بأعلى درجة من درجات الحياة الاجتماعية وكون الأسرة هي المكان الأول لتنشئة الفرد فهي تستطيع دون سواها أن تبدل من طباعه كونها هي من أكسبه إياها وبالتالي فهي تستطيع تخليصه من مشكلة الخجل.

الفصل الثالث

تمهيد

بعد اتخاذ القرار الدراسي جزء أساسي من حياة الطلبة الشخصية هذا النّوع من القرارات يتطلب إعمال الفكر ومعالجة المعلومات من جانب ارتباطها بتحقيق الأهداف على اختلاف أنواعها في حين يعاني العديد من الطلبة الكثير من الصعوبات عند اتخاذ القرار الدّراسي وبالتالي الاختيار الصحيح والخاطئ يؤثر على الطلبة حاضرًا ومستقبلاً.

وهذا م سوف نوضّحه من خلال هذا الفصل حيث سيتم التطرق إلى عملية اتخاذ القرار الدّراسي ونظرياته وخطواته وتصنيفاته وكذا تحديد العوامل المحدّدة لقرار الطالب التعليمي والصعوبات التي تعوق الطالب على عملية اتخاذ القرار الدّراسي.

1- مفهوم اتخاذ القرار:

تعتبر عملية اتخاذ القرار من المسائل المهمة جدًا في حياة الأفراد والجماعات، وهي وظيفة إنسانية تتطلب قدرًا من الطاقة الفكرية والانفعالية، الأمر الذي دفع الباحثين إلى دراسة عملية اتخاذ القرار بمختلف أبعادها وجوانبها ومهاراتها، ويزخر الأدب التربوي المتعلق بدراسة اتخاذ القرارات بتعريفات عدة لمفهوم القرار فيما يلي مجموعة من هذه التعريفات:

1-1- لغة: يعرف أنّه الفصل والقطع، والاستقرار في مسألة أو خلاف معيّن. (الجمال، 2011، ص 216).

- وفي اللغة العربية هو ما قرّ عليه الرأي من الحكم في مسألة ما.

- والأصل اللاتيني للكلمة الإنجليزية Décision، أي قرار يعني البت النهائي أو الإدارة المحدّدة لمتّخذ الشراء بشأن ما يجب وما لا يجب فعله للوصول بوضع معيّن إلى نتيجة محدّدة نهائيًا. (رافع وعماد عبد الرّحيم، 2003، ص 314).

ويلاحظ أن هذا التّعريف يرتبط أكثر بطبيعة القرار الفردي والذي يقوم به شخص واعد، يحث يحدّد هذا الشخص ما يقوم به (الذّهاب إلى رحلة)، وما لا يقوم به (عدم الذّهاب إلى رحلة)، وهو في ذلك، أيضًا بتصور النّتيجة المترتبة على قرار بالذّهاب أو عدم الذّهاب وهي نتيجة محدّدة نهائيًا. (حمزة، 2015، ص 170).

1-2- اصطلاحًا: القرار هو الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف معيّن، أو هو الاختيار الذي تم التوصّل إليه بعد المفاضلة بين عدّة بدائل.

ومن هنا يتّضح أن القرار هو استقرار أراده الفرد على نحو ما بشأن المشكلة المحدّدة بطريقة ومدروسة وليس اختيار عشوائي. (الصاعدي، 2007، ص 210).

يعرّف عبدون (1979) عملية اتخاذ القرار بأنّها: <<القدرة التي تساعد المتعلم للوصول إلى حل مشكلة واجهته، او الخلاص من موقف محيّر عن طريق اختيار حل من بين عدد من الحلول الموجودة، أو الإبداعية".

ويعرّف جروان (1999) عملية اتخاذ القرار بأنّها: <<عملية تفكير مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل والحلول المتاحة للفرد في موقف معيّن، لتحقيق الأهداف المنشودة>> (أبو جاد ونوفل، 2011، ص 370).

ويعّرفه ياغي (2005): <<أنها عملية اختيار واعية لأحد البدائل من بين مجموعة من البدائل المتاحة لتحقيق هدف معيّن أو لمعالجة مشكلة قائمة>> (حمادة وسلاطنة، 2014، ص 35).

وعليه نستنتج من المفاهيم السابقة أن اتخاذ القرار يتضمن ما يلي:

- اختيار البديل الأفضل من بين البدائل في ضوء معايير محدّدة.
- توفر مشكلة أو موقف تواجه الفرد أو متّخذ القرار.
- ترتيب البدائل من حيث الأولوية وصلاحية التطبيق.
- أن يكون اختيار الفرد واعيًا للبديل المناسب.
- ضرورة توفر بديلين، أو أكثر للتعامل مع الموقف.
- عملية عقلية تتطلب استعمال العمليات المعرفية مثل التفكير.
- عملية ديناميكية أي توفر تفاعل في مراحلها المختلفة.

2- نظريات اتخاذ القرار:

تعددت نظريات اتخاذ القرار واختلفت باختلاف توجهات الباحثين ومن أهم النظريات ما يلي:

2-1- النظرية العقلانية المثالية:

ومن أهم روادها ماكس فيبر (Max Weber) وهنري فايول (Henri Fayol) وموني (Money) ورايلي (Roelly) وغيرهم، ونادت هذه النظرية بفكرة القرار الرّشيد أو العقلاني دون الأخذ باعتبار العوامل الضاغطة العديدة التي تقلل من قدرة الفرد على اتخاذ قرار رشيد. وتقوم النّظرية على مجموعة من الافتراضات على النّحو التالي:

أ- العقلانية: يشير مصطلح العقلانية إلى الاختبار الثابت البديل الذي ينتج عنه أعلى درجة عائد وبتكلفة أقل. ويرى أصحاب النظرية أن صانع القرار رجل رشيد وعقلانية ومثابر وموضوعي تمامًا، وأن جميع الانشطة والإجراءات التي بها لدى إنهماكه في عملية صنع القرار تؤدي دائمًا إلى اختيارا لبديل الأفضل والذي تحقق أعلى مستوى من الكسب.

ب- التوجّه نحو الهدف : هذا الافتراض يتطلب أولاً أن يكون لدى صانع القرار هدف واضح ومحدد المعالم، كما يتطلب الإنفاق على هذا الهدف وعدم الاختلاف فيه.

ت- جمع الخيارات المعروفة: ويعني هذا الافتراض أن صانع القرار يعرف جميع البدائل التي يمكن أن تؤدي إلى الحال أو على الأقل يستطيع من خلال أنشطة جميع المعلومات والاستشارات التي يقوم بها وأن محك القرار الرّشيد واضح لديه.

ث- التفضيلات واضحة: أي صانع القرار يمتلك رؤية واضحة لقيمة كل قرار، ويستطيع أن يعبر كل بديل رقميًا، ويستطيع ترتيب البدائل تنازليًا حسب قيمتها.

ج- التفضيلات ثابتة: ويشير إلى القيمة الرقمية التي تعبّر عن وزن البديل ودرجة تفضيله ثابتة ومستقرة، أي لا تتغيّر وربّما يكون ذلك مستمدًا من ثبات الهدف ووضحه ومن تحديد الخيارات، ووضوحها كذلك.

د- الخيار النهائي هو الخيار الأفضل: فصانع القرار رجل رشيد وعقلاني وسيختار دائمًا البديل الأكثر فعالية في تحقيق أعلى درجة ربح.

وتبين هذه الافتراضات أن عملية اتخاذ القرار عملية عقلية راشدة ومثالية ويبدو أن النظرية العقلانية تصف الطريقة المثلى التي يجب أن تكون عليها هذه العملية. (رابع النّصير وعماد عبد الرّحيم، 2003، ص333).

2-2- النظرية العقلانية المقيدة: يعد سايمون Simon (1957) مؤسس النظرية، وهو يرى أن متّخذ القرارات لا يستطيع أن يكون عقلانيًا بسبب محدودية نظام معالجة المعلومات لديه، وإن إعطاء وصفة لكيفية صناعة القرار المثالي أو الرّاشد لا تساعد في فهم القرارات التي يتّخذها الأفراد ولا في التنبؤ بها، ولكن الذي يحقق ذلك هو وصف عملية اتخاذ القرار في الواقع.

وقد أشارت نورث كرافت ونيل (North craft and Neal 1990) إلى أن العقلانية المقيدة في اتخاذ القرار تختلف عن النّظرية العقلانية في أربعة أوجه كما يلي:

أ- تصنيف المجال: تقوم العقلانية بتصنيف مجال مراحل اتخاذ القرار بعكس العقلانية المثالية التي توسّعه، إذ يتم التقليل من الأهداف واختصار عدد البدائل التي تتطلب التقويم، كما يتم تحديد البحث في الآثار المترتبة على هذه البدائل.

ب- تقويم البدائل التسلسلي : فبدلا من أن يتم تقويم البدائل بطريقة متزامنة وفحص جميع ما يترتب عليها من آثار واختيار أفضلها في العقلانية المثالية، يتم تقويم البدائل المعتمدة في الطريقة العقلانية المقيّدة بطريقة متسلسلة تمّ يتم التوقف بعد الوصول إلى بديل مقبول، فمثلاً تتم مقارنة بديلين في البداية واختيار الأفضل منهما، ثم تتمّ مقارنة البديل الذي تم اختياره مع بديل آخر وهكذا.

ت- الرضا والقناعة: تشير النّظرية العقلانية المثالية إلى أن الفرد يجري مقارنة شاملة بين جميع البدائل ويصدر الأحكام التقييمية إلى أن يتوصل إلى البديل الذي يحقق العائد الأعلى بأقل تكلفة، وبالمقابل تشير العقلانية المقيّدة إلى أن متخذي القرارات يضحون باتخاذ القرار الأمثل ويكتفون بالقرار الذي يحقق لهم درجة مقبولة من الرضى.

ث- الاجتهادات الشّخصية: تختلف العقلانية المقيّدة عن العقلانية المثالية من الخبرة وليس بناء على حسابات دقيقة وتؤدي إلى تحقيق متطلبات معالجة المعلومات. فهي تلخص خبرة الماضي وتعطينا طريقة مختصرة لتقويم البدائل المتاحة، كما أنّها تختصر الطريقة الروتينية في جمع المعلومات وتوليد البدائل وتحديد الآثار وتقويم آثار كل بديل واحد بواحد. هي كذلك توفر الوقت والطاقة العقلية لمتخذ القرار ولكن هذه الاجتهادات الشخصية قد تؤدي أحيانًا إلى ارتكاب بعض التحيزات المعرفية التي تؤثر في سلامة القرار. (رافع النصير وعماد عبد الرحيم، 2003، ص 335-336).

2-3- نظرية التناشز الإدراكي: وضع هذه النظرية عالم النفس الأمريكي Leon Festinger عام 1957، وقدم تعديلاً عليها عام 1964 وتعد من أهم النظريات في السلوك الإنساني عامة واتخاذ القرار خاصة، فضلا عن تطبيقاتها الواسعة في مجال الحياة اليومية.

وتركز هذه النظرية أنه إذا كانت معارف الفرد ومدركاته ومعتقداته متسقة، فإنّه يسعى جاهدًا ليجعلها أكثر تطابقًا وانسجامًا. فالتناشز الإدراكي، أو التنافر المعرفي هو حالة من التناقض والتعارض للبناء المعرفي، والفرد يحاول بذل مجهود من أجل الحفاظ على توازنه النفسي من خلال جعل هذا الموقف أكثر اتساقًا مع معارفه.

وقد ربط Festinger بين عملية اتخاذ القرار والتنافر المعرفي بإشارته إلى أن التناشز هو نتيجة اتخاذ القرار يمكن تجنبه، ويستند هذا الافتراض على أساس فكرة أن الفرد يقوم في مرحلة ما قبل اقرار باختيار بديل، وفي مرحلة ما بعد القرار تبرز بعض الجوانب الإيجابية للبديل المرفوض، والجوانب السلبية لبديل المختار فينشأ لديه تنافر معرفي ينعكس في حالة من الانزعاج والقلق وعدم الارتياح.

وللقضاء على هذا التعارض أو التقليل من حدّته فإنه يقنع نفسه بأن البديل المتروك غير جذّاب أو يلجأ إلى تبرير اختياره من خلال إعطاء مجموعة من العوامل التي تؤيده كالمبالغة في وصف خصائص البديل المختار.

فمثلا عندما يختار التلميذ شعبة العلوم لبريقها الاجتماعي والمهني في المستقبل تبرز له بعد دراسته صعوبات في هذا المجال كعدم فهمه لمادة الرياضيات وتعقدها أمّا شعبة الآداب تتميز بسهولتها وعدم فهمها مدركاته فينشأ لديه تنافر معرفي، وحتى يتخلص من هذه المشاعر فإنه يلجأ إلى تكثيف الدراسة والاستعانة بدروس الدّعم مثلا حتى يتمكن من التوافق والنّجاح في الدراسة. (رافع النّصير وعماد عبد الرحيم، 2003، ص 52).

4-2- نظرية جيلات (Gillat): يرى جيلات Gillat أن القرار الجيد يعتبر كأحد العمليات المنظمة التي استخدمت للوصول إلى الاختيار والتي من خلالها يعتبر متخذ القرار مسؤولاً عن الاختيار ويحتاج اقرار الجيّد إلى معلومات كافية للوصول إلى نتيجة مقبولة. (حمامدة وسلاطنة، 2014، ص 58).

ويرى جيلات بأن هناك مراحل يمر بها صنع القرار وصانع القرار وهي كالتالي:

1- تبدأ عملية اتخاذ القرار عندما يدرك الفرد وجود حاجة لاتخاذ القرار ويحدّد الهدف المراد تحقيقه، كأن يقرر الطالب في أي كلية سيلتحق بعد تخرجه من المدرسة ويضع أكثر من كلية من الممكن أن يلتحق بها.

2- يجمع الفرد المعلومات اللاّزمة عن النشاط الذي يريد أن يلتحق به مثل تكاليف الالتحاق بالكلية وبرامجها وغيرها من الأمور كموقعها ونظامها بشكل عام، وتعتبر عملية جمع المعلومات من أهم الخطوات لأن معرفة الخيارات مرتبطة بعملية اتخاذ القرار.

3- يوظف الفرد المعلومات التي كان قد جمعها في تحديد الجوانب المحتملة للنشاط وتحديد النتائج واحتمالية تحقيقها وتحديد قدرات الفرد واتجاهاته.

4- يحاول الفرد تقدير النتائج المرغوبة لديه مركزًا اهتمامه على نظامه القيمي.

5- أخيرًا يقوم الفرد بجميع الاحتمالات المتوفرة ويتخذ قرار قد يكون مؤقتًا تجريبيًا وقطعيًا (عبايدية، 2007، ص 79).

3- عناصر اتخاذ القرار:

يتضمن اتخاذ القرار عناصر رئيسية لابد من اجتماعها حتى نتحصل على قرار ناجح وهي:

3-1- متخذ القرار: وهو شخص لديه مهمة تحتاج إلى تنفيذ أو مشكلة تتطلب حلا ولديه نظام قيم واتجاهات ودوافع ورغبات في تحقيق الأفضل، ومخزون من الخبرة والمعرفة ومصادر معلومات وقدرات عقلية ومهارات تفكير محدودة. (رافع النصير وعماد عبد الرحمين، 2003، ص 216).

3-2- الخبرة: يكتسب الفرد من خلالها أنماط محدّدة من السلوك المطلوب والضروري لاتخاذ القرار، وهو مفيد عند اتخاذ قرارات ذات الطبيعة الواضحة الاعتيادية، لكن يعتبر معيقًا في حالة القرارات التقليدية، والتي لا تتطلب أنماط اعتيادية

- القدرة على تقييم المعلومات بحكمة: تعتمد هذه الخاصية على عمر الفرد ونضجه وعقلانيته وقدرته على التعليل والمحاكمة العقلية، وتظهر من خلال اختيار المعلومات الحرجة، وتحديد أهميتها وتقييمها وتقدير نتائج القرار وآثاره.

- الإبداع: قدرة الفرد على تجميع الأفكار والمعلومات ورؤية المشكلة من جوانب قد لا يستطيع الآخرون رؤيتها من خلال استخدامه لقدراته الإبداعية من أجل الوصول إلى قرارات جديدة ومفيدة.

- المهارات العددية: أي قدرة الفرد على استخدام الأساليب الإحصائية للتحليلات في البحث وهو أمر ضروري من أجل التوصل إلى قرارات فعالة. (فخري، 2010، ص 248).

2- الأهداف والحوافز: والمقصود بها أن ينبع القرار من أهداف وحوافز معينة فبدون وجود هدف يتم السعي إليه لتحقيقه فلا تكون حاجة لاتخاذ القرار.

3- البدائل: حيث يقتضي وجود بديلين على الأقل متميزين، ويعتبر هذا العنصر جوهر عملية اتخاذ القرار، إذ بدون وجود بدائل فلن يكون هناك اختيار، ولن تكون هناك مشكلة تستدعي لاتخاذ القرار، وهذا يعني أن تكون هذه البدائل متميزة بمعنى أن تؤدي إلى نتائج مختلفة. (حمامدة وسلاطنة، 2014، ص 61).

4- المعلومات والبيانات: عند إيراد اتخاذ قرار حول موضوع أو مشكلة ما، لابد من جمع المعلومات والبيانات الكافية عن طبيعة المشكلة، أو الموضوع، والمعلومات تكون عن الماضي والحاضر والمستقبل عن طريق التنبؤ انطلاقًا من معلومة مفادها أن الحاضر إنما هو امتداد للماضي والمستقبل، كذلك هو امتداد للحاضر.

5- التنبؤ: هو شيء أساسي لمتخذ القرار ذلك أن معظم القرارات تتعامل مع متغيرات مستقبلية معظم اتجاهاتها مجهولة يجب التنبؤ بها وتقديرها وتحديد انعكاساتها في المنظمة، فالتنبؤ يساعد متخذ القرار على معرفة ما سوف يحدث في المستقبل ويساعد على إدارة أبعاد المشاكل التي تواجهه وأبعاد المشكلة التي يريد اتخاذ قرار حيالها ومعالجتها (مهني، 2016، ص 24-25).

6- الاختيار: تعتبر عملية الاختيار من بين البدائل المختلفة عملية نسبية فليست هناك حرية مطلقة للاختيار فهي لا يمكن أن تكون عفوية أو نتيجة اللاشعور، فغالبًا ما تتم الاختيارات في ظل قيود قانونية، سياسية، اجتماعية، اقتصادية. (حمامدة وسلاطنة، 2014، ص 61).

4- خطوات اتخاذ القرار:

يذكر عباس (2004) وعلاقي (1985) والنّمر وآخرون (1991) أن عملية اتخاذ القرار تمر بمراحل وخطوات منظمة ومتعدّدة نوجزها فيما يلي: (الزهراني، 2010، ص 42).

4-1- التعرف على المشكلة تبدأ عملية اتخاذ القرار بالإحساس بالمشكلة والشعور بوجود نقص يحتاج إلى إكمال أو خطأ يحتاج إلى إصلاح أو مهمة تحتاج إلى إنجاز وهدف يحتاج إلى تحقيق، أو وضع يتطلب الخروج منه، ويمكن تصنيف المشكلات إلى مشكلات شخصية تتعلق ببعض جوانب حياة الفرد سواء كانت طموحات أو متطلبات يسعى إلى تحقيقها إذ يتصف بعقد الأفراد بمهاراتهم العالية في استقصاء المشكلات وترقيتها.

4-2- تحديد المشكلة: تأتي خطوة تحديد المشكلة بعد خطوة التعرف عليها، وتحديد المشكلة يعني توضيحها وتحليلها وبيان أبعادها أو مكوناتها الأساسية (رافع النّصير وعماد عبد الرحيم، 2003، ص 325).

ويتضمن تحديد حجمها ونوعها وأسبابها والآثار المترتبة عليها والجوانب التي تضتمنها سواء طبيعية أو غيرها (فتحديد المشكلة هو نصف الحل)، ويمكن للفرد تقدير حجم المشكلة من خلال تفحصها والنظر إليها من مختلف الزوايا، كما يمكن للفرد أن يضع مجموعة من الأهداف ذات الأولوية التي يمكن أن يحققها من خلال اتخاذ القرار حول هذه المشكلة قيد البحث ومن المؤكد أن هذه الأهداف ستكون قابلة للقياس والتقويم. (نوفل وأبو جادو، 2011، ص 375-376).

4-3- جمع البيانات والمعلومات: يحصل متخذ القرار على أكبر قدر ممكن من البيانات الدقيقة والمعلومات المحايدة والملائمة زمنيًا مع المصادر المختلفة لكي يتمكن من فهم هذه المشكلة، والعمل على تحليل هذه البيانات تحليلاً دقيقًا يعمل على المقارنة بين الحقائق والأرقام واستخلاص بعض المؤشرات والمعلومات التي تساعد على اتخاذ القرار المناسب.

ويقصد بالبيانات (DATA): الأرقام والإحصائيات والحقائق المتعلقة بالمشكلة.

- ويقصد بالمعلومات (Informations): العمل على ترجمة هذه البيانات وتحليلها ودراستها، وتتركز غالبًا على الجوانب السلوكية والاجتماعية المتصلة بالمشكلة (العتيبي، 2005، ص 15)، أو بعبارة أخرى عملية تجميع الحقائق والآراء والأفكار المتصلة بالمشكلة والعمل على تحليلها وتفسيرها في ضوء منطق سليم (عبد المجيد، 2005، ص 220).

4-4- تحديد البدائل المتاحة: البدائل هي الحلول التي يتوقع متخذ القرار أنها ستؤدي إلى تحقيق أهداف ويستحسن أن يتم الوصول إلى أكبر عدد منها، فكلما زاد عدد هذه البدائل زاد احتمال الوصول بديل مناسب إضافة إلى ذلك كثرة عدد البدائل تجعل عملية اتخاذ القرار نشاطًا عقليًا راقيًا له معنى (تواتي أحمد، 2014، ص 55).

4-5- تقيمي البدائل: وهذا يتطلب دراسة وافية لكل بديل تتضمن تحديد النتائج المترتبة على كل بديل وتكلفة كل بديل (موازنة بين الإيجابيات والسلبيات) بناء على المعايير (منصور، 2006، ص 48)، حيث يتم في هذ الخطوة تقليص البدائل المتاحة من خلال حذف الخيارات المستحيلة، والتي لا تلبي الغرض ويكون ذلك من خلال تحليل كل بديل ومعرفة مزاياه، ومساوئه بحيث يستعيد البديل الذي تكون إيجابياته أقل من سلبياته. وتتطلب هذه الخطوة جمع المعلومات الكافية عن كل بديل وهذا ليس بالأمر السهل لأنه يتطلب الجهد والوقت لتقييم كل بديل (تواتي أحمد، 2014، ص 55).

4-6- اختيار البديل الأنسب: تقل عملية اتخاذ القرار إلى قمتها بتغليب أحد الاحتمالات واختياره على أنه أحد أنسب الاحتمالات (عبد المجيد، 2005، ص 220)، وعلى متخذ القرار أن يقوم باختيار البديل الأنسب معتمدًا على الخبرة والمهارة والحكم السليم، ويتخذ الفرد العقلاني قراره على ضوء عوامل عدة منها أن البديل الذي يتم اختياره يحقق هدفًا أو أهداف أكثر أهمية من تلك التي يحققها غيره من البدائل والذي يعطي أحسن الفوائد بأقل تكلفة وأقل مجهود وأقل درجة من الخسارة أو المخاطرة.

4-7- تنفيذ القرار وتقويمه: وهذه هي الخطوة الأخيرة من خطوات عملية اتخاذ القرار وهي ثمرة هذه العملية إذ لا قيمة للقرار إذا لم يتم تنفيذه، كما أن عدم التنفيذ يجعل الوقت الطويل الذي كرس له والجهد الكبير الذي استثمر فيه يضيعان سدى، وتبقى الفائدة من تنفيذ القرار ناقصة إذا لم تتم متابعته وتقييم آثاره وتحديد درجة نجاحه فلابد أن تتم مراقبة نتائج القرار ورصد التغيرات التي أحدثها تنفيذه، وقد يكون فشل القرار في إحداث التغيرات المرجوة ناجمة عن سوء الاختيار وسوء التنفيذ (رافع النّصير وعماد عبد الرحيم، 2003، ص 327). وبالتالي فالتنفيذ للقرار المختار يأتي لجعل القرار واقعي ملموس (منصور، 2006، ص 49).

5- تصنيف القرارات:

إن عملية التصنيف لأنواع القرارات لا تخضع لمعايير ثابتة، إذ ليس هناك معيار ثابت ومحدّد يمكن على أساسه تقسيم القرارات وتصنيف أنواعها، كما أن عملية التصنيف نفسها تخضع لاعتبارات وعوامل متعدّدة نابعة من طبيعة عملية اتخاذ القرارات وتعدد جوانبها، أو نابعة أيضا من اختلاف

الجوانب التي تبحث فيها هذه العملية وفيما يلي عرض لأهم معايير تصنيف القرارات التي توصل إليها الباحثون (مهني، 2016، ص 19).

1-5- أنواع القرارات وفقا لإمكانية جدولتها أو برمجتها:

وهو التصنيف الذي تبناه سايمون Simon حيث يرى أن القرارات تصنّف وفق نوعين أساسيين هما القرارات المبرمجة والقرارات غير المبرمجة، بينما أطلق جور Gore على القرارات غير المبرمجة القرارات الإبداعية، (رافع النَّصير وعماد عبد الرحمي، 2003، ص 328).

1- القرارات المبرمجة: وهي قرارات تتخذ لمواجهة المشكلات اليومية التي لا يحتاج اتخاذها إلى تفكير أو جهد ذهني مثل العمليات الكتابية وغير الفنيّة وتتخذ وفق قواعد وإجراءات وسياسات مرسومة مسبقًا ومحدّدة من قبل الإدارة العليا (مهني، 2016، ص 19) ومن خصائص هذا النوع من القرارات، أنه تلقائي ولا يحتاج إلى وقت طويل ولا إلى نشاط ذهني كبير ولا إبداع، لأن الفرد تكون لديه معلومات وخبرات سابقة وربّما قواعد تساعده على اتخاذ القرار إضافة إلى ذلك فغن هذا النوع من القرارات يبقى متسقًا لفترة طويلة نسبيًا (رافع النّصير وعماد عبد الرحمين، 2003، ص 329).

1-2- القرارات غير المبرمجة: وهي القرارات التي تعالج قضايا ومسائل لا تحدث يوميًا، كما أنّها تتناول مشاكل غير معروفة بصورة مسبقة ومشاكل جديدة (مهني، 2016، ص 19)، فريدة وغير مألوفة وتكتنفها المخاطر وعدم اليقين ويتطلب حل مثل هذه المشاكل إعادة بنائها وتشكيلها وصياغتها من جديد، إنّها تحتاج إلى تفكير تأملي وجهد فكري وخبرة وافرة وبحث جاد للحصول على المعلومات ولذا فهي تستغرق وقتًا طويلاً، وعليه فهي تتطلب تفكيرًا إبداعيًا يتصف بالمرونة والتلقائية والطلاقة الفطرية والأصالة كما تتطلب القدرة على التجديد والبصيرة النافذة والحكم السليم مثل تغيير المهنة، أو العمل على المستوى الشخصي. ويمثل الجدول التالي ملخصًا يقارن بين القرارات المبرمجة والقرارات غير المبرمجة.

2- أنواع القرارات حسب المستوى الإداري:

2-1- القرارات الإستراتيجية: تتخذ القرارات الإستراتيجية لمواجهة مشكلات هامة وحرجة ذات تأثير بالغ في حياة متّخذ القرار أو في أوضاع المؤسسة التي يديرها.

وتتميز هذه القرارات بأنها بعد أن يتم اتخاذها يصعب التراجع عنها، إذ يصبح التراجع أمرًا غير مقبول وربّما غير ممكن، ومن الأمثلة على هذا الصّعيد الإداري فمن الأمثلة على هذه القرارات قرار

إنتاج نوع من المنتجات ويستمر تأثير هذا النوع من القرارات في حياة الفرد وفي أوضاع المؤسسة لفترة طويلة وهذه القرارات شبيهة بالقرارات غير المبرمجة وتشترك معها في كثير من الخصائص ومنها أنّها تتضمن قدرًا من المخاطر وعدم التأكد.

2-2- القرارات التكتيكية: فهي قرارات يتم اتخاذها من أجل تنفيذ القرارات الإستراتيجية ربما يتطلب تنفيذ قرار إستراتيجي واحد واتخاذ عدة قرارات تكتيكية (رافع النّصير وعماد عبد الرحيم، 2003، ص 331)، وهي قرارات قصيرة الأجل مرتبطة باعتبارات اللّحظة الحاضرة والتي تتعلق بمواجهة مستجدات سريعة وبأعمال إسناد لمهام وظيفية عاجلة (الخضيري، 2007، ص 18)، وتستخدم فيها توجيهات وإجراءات وقواعد جاهزة مسبقًا، وهي تشبه القرارات المبرمجة وتشترك معها في كثير من الخصائص (رافع النّصير وعماد عبد الرحيم، 2003، ص 331).

وهناك نوع آخر ثالث من القرارات يدخل ضمن هذا المعيار ولكنّه يخص الجانب الإداري والمتمثل في:

2-3- القرارات الإدارية: تصنع عند مستوى الإدارة الوسطى حيث يقوم المديرون بصنع قرارات لحل مشكلات التنظيم والرقابة على الأداء ويتم بمقتضاها التأكد من أن الموارد قد تم الحصول عليها واستخدامها بكفاءة وفعالية في تحقيق أهداف المنظمة مثل التنبؤ بالمبيعات (خليل، 2009، ص 91).

3- أنواع القرارات حسب درجة الوثوق من المعلومات المستندة عليها وتشمل:

3-1- القرارات المؤكدة: وهي قرارات يأخذها الفرد وهو في حالة من اليقين إذا كان يعرف بأن كل اختيار يؤدي إلى نتيجة معروفة على وجه التأكيد (عبد العزيز، 2009، ص 153).

حيث يمتلك فيها متخذ القرار المعلومات الكافية التي تمكنه من التنبؤ بالنتائج المتوقعة لخياراته من بين البدائل الكثيرة (محمد شهاب موسى، 2010، ص 52).

3-2- قرارات في حالة المخاطرة : وهي القرارات التي يخاطر الرد في اتخاذها كالعمل في المناجم أو المفاعلات النووية، وهذه معروفة النتائج على الفرد كالموت والحروق والعقم وغيرها (عبد العزيز، 2009، ص 153)، وفي المنظمات يقوم المدير فيها بتطوير البدائل ويحسب احتمالات تحقيق النتائج المرتقبة من كل بديل (محمد شهاب موسى، 2010، ص 52).

3-3- قرارات غير مؤكدة: وهي قرارات يتشكك الفرد من اتخاذها كأن يقود كل اختيار قام به الفرد إلى عدة نتائج ممكنة ولكن احتمالاته غير معروفة (عبد العزيز، 2009، ص 153) أي أن تكون فيها احتمالات تحقيق النتائج المترتبة على كل بديل (محمد شهاب موسى، 2010، ص 52).

4- أنواع القرارات حسب الجهة التي تتخذ القرار:

4-1- القرارات الفردية: هو القرار الذي يتخذه فرد واحد دون أن يشترك غيره في اتخاذه، وهذا لا يعني أن لا يستشير غيره، أو لا يستعين بالآخرين في جمع المعلومات والبيانات، ولكنّه يعني أن يباشر الفرد مسؤولية اختيار البديل الملائم.

4-2- القرارات الجماعية: القرارات التي يشترك في اتخاذها أكثر من فرد، إذ قد يسهم عدد من الأفراد في مراحل صناعة القرار المختلفة، ولكن المهم أن يتم اختيار البديل الملائم من قبل أكثر من شخص إمّا بالاتفاق أو الإجماع وإما الأغلبية. ويغلب أن تكون القرارات الفردية أقل أهمية من القرارات الجماعية سواء في حياة الفرد أو المؤسسة (رافع النّصير وعماد عبد الرّحيم، 2003، ص 331).

5- أنواع القرارات حسب المجال الذي يتم فيه اتخاذ القرار:

5-1- القرار التعليمي: ويستخدم عند اتخاذ للتعليم وبناء المناهج التربوية والتدريسية وقد أكّدت دراسات عديدة على أهمية تدريب الإطار التعليمي والتربوي على مهارات اتخاذ القرار مثل دراسة هيرمان وهيرمان (Herman ans Herman) التي اهتمت بتدريب القائمين على العمل التعليمي على اتخاذ قرارات جماعية، كذلك قدمت Guerra منهج تعليمي للمعلمين بهدف زيادة فهم الذّات وتنمية القدرة على حلّ المشكلات التعليمية واتخاذ القرارات بشأن الطلبة ممّا يساعد على تحسين العملية التعليمية ككل (حمامدة وسلاطنة، 2014، ص 69).

6- خصائص صنع القرار:

يرى سوارتز وآخرون (Swartz et al 2008) أن هناك مجموعة من الأسباب التي تحفز الفرد إلى القيام بعملية اتخاذ القرار ومنها أن ثمة مجموعة من الخيارات الممعقّدة التي تتطلب منه القيام باتخاذ القرار إضافة إلى فرص اتخاذ القرار متنوعة ومتدرجة من حيث السهولة والصعوبة (نوفل وسعيفان، 2011، ص 200)، ولكن هذه العملية تتميز بعدة خصائص وهي:

6-1- هي إحدى خطوات عملية صناعة القرار، حيث تسبقها كثير من الخطوات التمهيدية التي تشكل أسس القرار الرشيد.

2-6- يتكون القرار من عدة عناصر هي:

أ) متخذ القرار.

ب) هدف أو أهداف يسعى الفرد لإنجازها.

ت) الظروف والأوضاع المحيطة بالفرد قد يكون بعضها مساندًا له أو معيقًا له وقد تمثل بعضها حاجات ودوافع ومطالب.

ث) مسار فعل أو بدائل يمكن للفرد أن يختار منها الأنسب.

ج) آثار وتوابع تبنى على تنفيذ القرار الذي يتم اختياره.

3-6- اتخاذ القرار عملية عقلية تكون أحيانًا عميقة ومعقدة ومركبة إذا كان القرار هامًا، تتضمن تحليل المشكلة واستكشاف جوانبها والوصول إلى هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه (فخري، 2010، ص 246-247).

4-6- وقد أشار إليستين وستشوارز (Elstein ans Schwarz 2002) إلى أن اتخاذ القرار يعتمد على تشخيص الموقف والبحث عن الأسباب وتنقيح المعلومات، وإظهار البدائل ذات الأهمية وفصلها عن البدائل الهامشية التي لا تستند إلى معلومات وأدلة كافية وأن الانحياز في تقييم وتنقيح البدائل يرجع بدرجة كبيرة إلى الأعراف والتقاليد.

5-6- كما أوضح ميدن (Medin 2001) بأن عملية اتخاذ القرار تعتمد على السلوك الإنساني الاختياري، حيث أن الفرد يقوم بعملية الموازنة بين البدائل ومن ثم يختار البديل الأفضل بشكل طوعي وإرادي لا إجباري (أبو لطيفة، 2013، ص 19).

6-6- عملية اتخاذ القرار هي مهارة عقلية يمكن تطويرها لدى الفرد من خلال تدريبه على التفكير النقدي الحساس للمشكلات والتخطيط ورسم الأهداف وتطوير قدرات البحث والاستقصاء وجمع المعلومات وحرية التفكير وتوليد البدائل من خلال تقنيات العصف الذهني وجلسات الحوار الفكري وغيرها أي من خلال إستراتيجيات اتخاذ القرار (فخري، 2010، ص 247).

7-6- اتخاذ القرار عملية معقدة وصعبة تنبع من أنها تتضمن نشاطات متعددة تقتضيها مراحل متعددة وما تتطلبه هذه النشاطات من قدرات ومهارات لإنجازها فعملية اتخاذ القرار كما يتصورها سيمون تتضمن أنشطة رئيسة تمر بثلاث مراحل هي مرحلة البحث والاستطلاع (Intelligence)، مرحلة التفكير والتصميم (Design)، ومرحلة المقارنة والاختيار (Choise)، ويرى سيمون أن كل

مرحلة من المراحل الثلاث تمثل في حدّ ذاتها عملية اتخاذ قرارات صعبة وأن النشاطات التي تتضمنها المراحل الثلاث تعتمد على قدرات ومهارات عالية إلا أنّه يمكن اكتسابها عن طري التعلم والتدريب.

6-8- إنها عملية ديناميكية مستمرة وتبرز صفة الحركية في هذه العملية من خلال كون هذه العملية تنتقل من مرحلة لأخرى وصولا إلى الهدف المنشود لحل المشكلة محل القرار، كما أن المشكلة محل القرار غالبًا ما يكون طابعها التغيير المستمر من مرحلة لأخرى حسب متغيرات وظروف معينة كتغير نوعية وكمية المعلومات المتاحة لمتخذ القرار مثلا (كنعان، 2010، ص 89-90).

6-9- عملية اتخاذ القرار عملية واعية في حين نجد أن أعداد كبيرة من الأفراد لا تتخذ غالبي قراراتهم عن وعي ولذا فإنهم يدفعون الثمن غالبًا، فمعظمهم يقفزون إلى وسط نهر الحية دون أن يقرروا فيا لواقع إلى أين يتجهون وهذا فإن التيار سرعان ما يمسك بهم تيار الأحداث، تيار المخاوف، وتيار التحديات، وحيث تصل بهم الأمور إلى مفترق طرق ذلك النّهر لأنّهم لا يقرّرون بطريقة واعية في أي اتجاه يتجهون؟ وأين هو الاتجاه الصّحيح؟ ممّا يشعرهم بفقدان السيطرة ويظلّون في تلك الحالة اللاواعية إلى أن يوقظهم صوت المياه الهائجة في يوم من الأيام.

7- إستراتيجيات وأساليب اتخاذ القرار:

هناك العديد من الإستراتيجيات التي يمكن لمتخذ القرار بموجبها في ضوء الأهداف والمعلومات المتوافرة ونذكر منها ما يلي:

7-1- إستراتيجية المناقشات غير الرسمية: تستهدف بهدف معرفة المميزات والعيوب الخاصة بكل قرار سيتم اتخاذه.

7-2- إستراتيجيات إثارة الأفكار والعصف الذهني: لمعرفة أي الخيارات يبدو أكثر عملية من الخيارات الأخرى والهدف منها العمل على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل والخيارات.

7-3- إستراتيجية الاستبعاد: وفق هذه الإستراتيجية يتم استبعاد البدائل غير العملية وبالتالي العمل على تقليل القائمة الكبيرة من البدائل التي يمكن توليدها لحل المشكلة واتخاذ القرار.

7-4- إستراتيجية التقييم في ضوء الأهداف: من خلال توظيف هذه الإستراتيجية يمكن مراجعة الخيارات المتبقية في القائمة وتقييمها في ضوء الأهداف المراد تحقيقها.

7-5- إستراتيجية الترتيب من حيث الأولوية: حيث ترتب الحلول استنادً إلى جملة من المعايير منها وفق الأفضل والأقرب لحل المشكلة.

7-6- إستراتيجية الدمج بين خيارين أو أكثر: قد يحدث أحيانًا أن عنصرين أو أكثر من البدائل المتاحة لا تتعارض مع بعضها وضد تحمل بعضها بعضًا لذا يمكن دمجها واستخدامها معا لحل المشكلة وتحقيق الهدف.

7-7- إستراتيجية مصفوفة المعايير: وهي مخطط يشتمل على الحلول البديلة والمعايير التي يتم بها تقييم هذه الحلول، وهذه العملية تقوم فقط بتقسيم عملية التقييم المعقدة إلى مجموعة من الأحكام الصغيرة.

7-8- إستراتيجية وقع قرارات العمل: في هذه الخطوة يأخذ القرار مجراه للتنفيذ بعد أن تم اختياره بعناية من بين مجموعة من البدائل المطروحة (مركز تطوير التعليم الجامعي، 2015، ص55).

8- صعوبات اتخاذ القرار:

يعجز متخذ القرار في اتخاذ القرارات الفعالة بسبب بعض الصعوبات ومن أهمّها:

- عدم القدرة على تحديد الأهداف أو عدم وضوح الأهداف مما يجعل صورة الموقف متأرجحة ويؤدي إلى صعوبة في اتخاذ القرار.

- العجز عن تحديد المشكلة تحديدًا واضحًا أو عدم القدرة على التمييز بين المشكلة السّطحية والمشكلة الحقيقية.

- عدم القيام بعملية تقييم مثلي بين مختلف الخيارات.
- إن الفرد مقيد في اتخاذه للقرارات بمهاراته وعاداته وانطباعاته (بوشرة، ب.س، ص38).

وهناك الكثير من النظريات النفسية منها التحليلية والسلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي وغيرها، حاولت تفسير الصعوبات التي يواجهها المراهق في اتخاذ قراره، وكذلك أوضحت دراسات مختلفة أن تلك الصعوبات ثابتة بشكل عام ولا تتأثر كثيرًا بالخلفية الثقافية التي يأتي منها الفرد (Osipow and Gatichijazi، 2001، Gati and Saka، 1998)، بالرغم من أن حدّتها قد تختلف باختلاف الثقافات ولأسباب ثقافية وتربوية كتوقعات الوالدين من أبنائهما وخصوصا الإبن الأكبر، وتوقعاتهم من بناتهم فيما يتعلق بضرورة إكمال دراستهن الجامعية والنمط الأبوي وما إلى ذلك.

لقد اعتمد الباحثين نموذج "متخذ القرار المثالي" والذي عرفوه بأنه الشخص الذي يأخذ قراره السليم في وقت مناسب ومن دون الشعور بالضغوطات والتأثر السلبي بها قرار يلائم وضعه الشخصي مبنيًا بصورة واعية على فهم لضرورة اتخاذ القرار واعتبروا أن أي انحراف عن هذا النّموذج يمثل درجات مختلفة في صعوبات اتخاذ القرار والتي تختلف باختلاف الأفراد، ميولهم، قدراتهم، وإمكانياتهم، فالطّالب الذي يسجل درجات عالية من الصعوبة لابد وأن يتم التعامل معه وإرشاده بعد تحديد مصادر تلك الصعوبة ضمن النموذج المقترح.

إن الصّعوبات التي يواجهها طلبة المدارس تلزم الجهاز التربوي وخصوصًا قسم الإرشاد التربوي بالاستعداد للتعامل معها من خلال الإرشاد الفردي والجمعي، بالرّغم من وجود مرشدين تربويين في المدارس إلا أن الطلبة بصورة عامة لا يفضلون التوجه إليهم فيما يتعلق بالخيار الدّراسي أو القضايا المتعلقة بالصّعوبات الشخصية فنراهم يفضلون الاعتماد على المساعدات غير الرسمية وطلب المعونة من الأسرة، أو من الأصدقاء أو من الأقارب.

فعلى الفرد متخذ القرار أن يكون لديه استعداد لأخذ المسؤولية الذاتية رغم الخوف من الفشل وبطريقة مستقلة غير نابعة وخاضعة للآخرين، كما أن بناء قرارات ناجحة يستلزم الانتباه للمراحل الأساسية التخطيط وبناء القرار، فكل فشل في التخطيط لبناء القرار وهو تخطيط في نهاية المطاف لإفشال هذا القرار، تبتدئ مراحل اتخاذ القرار بجمع المعلومات عن الإمكانات المختلفة التي تقف أمامه عن الذّات وعن المحيط المدرسي الأمر الذي يؤدي إلى تحديد البدائل الممكنة، ثم يفحص هذه المعلومات ومختلف البدائل ثم يرتبها حسب الاعتبارات التي بلورها لنفسه بعدها يفحص مدى ملائمة المقومات الشخصية لمتطلبات الدّراسة ومدى التأثيرات الاجتماعية والبيئية والاقتصادية فيختار البديل الممكن والأقرب ولا يعتمد فقط إيجاد الإمكانية المثالية (بوشرة، ب س، ص 31).

ونتمكن من تحسين فهمنا لعملية اتخاذ القرار إذا أخذنا بنظر الاعتبار القلب (العاطفة) إلى جانب الرأس (العقل) حيث أن الأفراد يتأثرون بانفعالاتهم إلى جانب العقلية والعمليات الحدسية في اتخاذ القرار (شكشك، 2009، ص 32).

9- معوقات اتخاذ القرار الدّراسي:

أوضح الهراوي 1997 أن متخذي القرار غالبًا ما يعجزون عن اتخاذ قرارات فعالة، وذلك لوجود بعض المعيقات والتي ستعرض فيما يلي:

- عجز متخذ القرار عن القيام بعملية تقييم مثلى بين البدائل.

- متخذ القرار مقيد بفلسفته وقيمه الأخلاقية والاجتماعية.
- متخذ القرار مقيد بعاداته ومهاراته وانطباعاته الخارجة عن إرادته.
- عنصر الوقت غالبًا ما يسبّب ضغطًا على متخذ القرار (الشهري، 2009).
- ويضيف البدوي 2006 بأن نقص المعلومات وتعقيدها من أكثر العوامل تضليلاً، كما أن القلق والمخاوف تلعب دورًا هامًا في تفسير المعلومات بطريقة واحدة ومحدّدة (السوّاط، 2008، ص 109)، حيث تلعب الضغوط النفسية في الإخفاق في اتخاذ القرار الصّائب، نتيجة عدم التفكير بطريقة متحرّرة ومنطقية وإبداعية بشأن القرار.

وعليه فإنه يمكن لنا حصر أهم وأبرز المعوقات فيما يلي: شخصية متخذ القرار، عدم ملاءمة الوقت وضيقه، عدم توفر المعلومات والبيانات، وهذا ما يشكل ضبابية لدى متّخذ القرار حول مصيره المستقبلي والدّراسي، فاختيار التّلميذ للتخصص أو الشّعبة تعتبر مسألة شاقة ومتعبة في حدّ ذاتها، وذلك لعدّة اعتبارات منها عدم وضوح الأهداف، قلة التوجيه التي يعيشها التلميذ والضغوطات الخارجية التي من الممكن أن تؤثر عليه بشكل سلبي جدًا (قبا وآخرون، 2009، ص 2).

وبناء على ذلك يتضح أن عملية اتخاذ القرار تمرّ بعدة مراحل حتّى يصل الفرد إلى أهدافه المنشودة، وهناك عدّة عراقيل وصعوبات تحد من عملية اتخاذ القرار، ومحاولة تجنبها يوصل الفرد إلى اتخاذ القرار المناسب.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى التعرف على عملية اتخاذ القرار، كما حاولنا الإشارة إلى أهم النظريات المفسرة لعملية اتخاذ القرار وإلى الكيفية التي تفسّر بها اتخاذ القرار كل حسب منطلقاته ومرجعيته وعناصره، كما تطرقنا إلى الخطوات التي يتم بها اتخاذ القرار السّليم ابتداءًا من الإحساس بالمشكلة إلى تنفيذ القرار وتقويمه ثم إلى تصنيف اتخاذ القرار وأهم الخصائص التي يمتاز بها، إضافة إلى إستراتيجيات اتخاذ القرار، وفي الأخير عرضنا صعوبات اتخاذ القرار الذي هو صلب الدراسة الحالية ومعوقات اتخاذ القرار الدّراسي.

الفصل الرابع

تمهيد:

تعتبر المراهقة مرحلة انتقالية في عمر الإنسان تبدأ بالبلوغ، الذي يعتبر طريقا بين الطفولة والمتأخرة والمراهقة، حيث يحدث فيها تغيرات في شخصية المراهق من الناحية الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية فهو ينتقل من التفكير القائم على إدراك الملموس إلى التفكير الأعمق في الأمور المعنوية والفكرية، وتزداد قدرته على النقد والتحليل وتفهم الأمور، وينتقل من مرحلة الاعتماد على غيره إلى الاعتماد على النّفس والاكتفاء الذاتي، ويتّسع نطاق علاقاته الاجتماعية، كما تعتبر مرحلة من التحديات المثيرة التي تتطلب التكيّف مع التغيرات في الذات والأسرة وجماعة الرّفاق.

1- تعريف المراهقة:

1- لغة: وتعني كلمة المراهقة في اللّغة العربية، الاقتراب والدنو من الحلم، ويقال رهق أو حق أو دنى وراهق أي قارب، والمراهق الفتى الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج. (عويس، 2003: 256).

إن مصطلح المراهقة في اللّغة الأجنبية Adolescence يشتق من الكلمة اللاتينية Adolescenté التي تشتق ككلمة Adolescence من الفعل اللاتيني Adolescere الذي يترجم إلى اللغة الأجنبية بمعنى كبر Grandi فإذا أخذنا إذن كلمة مراهقة بالمعنى الحرفي، فإذا تشمل على كل المرحلة العمرية التي تتصف بالنّمور والتطور، فإن هذا المصطلح يطبق على مرحلة محدودة من مراحل حياة الكائن الحي، ويصل خلالها النّمو الجسمي إلى نهايته بهذا المعنى. (معاليقي، 2007، ص 19).

2- اصطلاحًا:

يعرف علماء النّفس التطور المراهقة بأنها المرحلة التي تبدأ بالبلوغ، وتنتهي بدخول المراهقين مرحلة الرّشد وفق المحكات التي يحددها المجتمع، حيث نجد أن بعض المجتمعات تحدّد سن الرشد بثمانية عشر عامًا، في حين ترى المجتمعات الأخرى أن الواحد والعشرين عامًا هو السن المناسب لدخول الفرد مرحلة الرّشد.

تعريف المراهقة:

تعريف عبد المنعم الميلادي: <<هي الاقتراب من النضج الجسدي والنفسي والعقلي والاجتماعي، ولكنّه لا يصل إلى اكتمال النضج إلا بعد سنوات قد تصل إلى عشر سنوات>> (عبد المنعم الميلادي، 2008، ص 15).

وأيضا تعريف "مروة الشربيني": <<هي مصطلح وصفي للفترة التي يكون فيها الفرد غير ناضج انفعاليًا، وذا خبرة محدودة، ويقترب من نهاية نموه البدني والعقلي>> (مروة الشربيني، 2006، ص 206).

حيث ركّز هذا التعريف على عملية النّضج حيث يرى أن الفرد في مرحلة المراهقة يكون غير ناضج انفعاليا، بينما نموه البدني والعقلي يكاد يكتمل.

وعرّف أنجلش وأنجلش المراهقة أنها: <<مرحلة من مراحل نمو الكائن البشري من بداية البلوغ الجنسي أي نضوج الأعضاء التناسلية لدى الذّكر والأنثى وقدرتها على أداء وظائفها وصولاً إلى اكتساب النضج>> (عبد الرحمن العيسوي، 2005، ص 13).

حدّد هذا التعريف بداية المراهقة بالبلوغ الجنسي وقدرة الأعضاء التناسلية على أداء وظائفها وصولا النضج.

وأيضا تعريف "أوسبل Ausbel" للمراهقة: <<أنها سيرورة الاندماج النفسي للبلوغ، إذ تظهر معالمها بالبلوغ الجنسي الذي يصاحبه تغيّر نفس هام يميّزها عن باقي المراحل الأخرى>> (Rechard, 1998, p 28 François).

2- مراحل المراهقة:

2-1- المراهقة المبكرة: تبدأ هذه المرحلة من حوالي سن (12) وتنتهي حوالي سن (14) تتميز بتناقض السلوك الطفيلي وبداية ظهور علامات النضج واكتمال وظائفها عند الذكر والأنثى (ميخائيل خليل معوض، 2006، ص 25).

كما يصل فيها المراهق إلى استقرار نوعي من التغيرات البيولوجية، ويستقيل من القيود المحيطة بذاته. (ثائر غباري، 2009).

2-2- المراهقة الوسطى: تبدأ مرحلة المراهقة المتوسطة من حوالي 15 سنة وتنتهي حوالي 18 سنة، تتميز بالنضج والاستقلالية، كما تتضح فيها كل المظاهر المميزة للمراهقة بصفة عامة (سامي ملحم، 2004، ص 370).

ولأن هذه المرحلة من المراهقة تصادف العينة التي سوف نتعامل معها في بحثنا، وهم تلاميذ السنة الرابعة متوسط سوف نتعرض لها ببعض التفصيل، وذلك من خلال عرض بعض جوانب النّمو والمتمثلة فيما يلي:

أ- النمو الجسمي: ويتميز النّمو الجسمي بالخصائص التالية:

- تباطئ سرعة النّمو الجسمي نسبيًا عن المراهقة المبكرة.
- استمرار نمو القلب والشرايين، وتزيد قدرة القلب على ضخ الدّم، وبالتالي يؤدي إلى ارتفاع ضغط الدم لكل الجنسين مما يؤدي إلى شعور المراهقين بالصّداع والإعياء والتوتر والقلق.

- يزداد طول واتساع المعدة، ويؤدي ذلك إلى زيادة الشهية عند المراهقين في الأكل.
- استمرار نمو الألياف العصبية وازدياد طولها.
- زيادة الطول عند كلا الجنسين، ولكن بدرجة واضحة عند الذكور.
- زيادة طول الجذع والذراعين والساقين.
- زيادة طول العظام وتغير شكلها وتركيبها، حيث تتحول إلى مادة عظمية صلبة. (سامي ملحم، 2004).

ب- النمو الحركي:

- تصبح حركات المراهق أكثر انسجامًا وتوافقًا، ويزداد نشاطه وقوّته.
- يزداد إتقان المهارات الحركية مثل الكتابة والألعاب الرياضية.

ج- النمو العقلي:

- تتباطؤ سرعة نمو الذّكاء، ويقترب هذا من الوصول إلى اكتماله في الفترة الممتدة بين 15-18 سنة، ويزداد نمو القدرات العقلية وخاصة القدرات اللّفظية والسرعة الإدراكية وتنوع حياة المراهقين العقلية.
- ظهور الابتكار أكثر استقلالية خاصة في حالة المراهقين، كما يتضمن الإبداع الجدّة، التنوع، الغنى في الأفكار، النظرة الجديدة للأشياء، ويبتعد عما هو واضح وعادي.

د- النمو الانفعالي:

نلاحظ أن الحساسية الانفعالية للمراهق غالبًا أنّه ا يستطيع التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية ويرجع ذلك إلى عدم قدرته على تحقيق التوافق مع البيئة المحيطة به المتمثلة في الأسرة والمدرسة والمجتمع، كما تعود أيضًا إلى عجز المراهق المالي الذي يقف دون تحقيق رغباته.

كما تستمر ثنائية المشاعر في هذه المرحلة، حيث يشعر بالتناقض بين الإعجاب والكراهية وبين الانجذاب والنفور بالنسبة للشيء أو المواقف نفسه، وكما يمكن أن يتعرض المراهق إلى حالات من الاكتئاب واليأس والآلام النّفسية، نتيجة لما يلاقيه من إحباط وصراع بين دوافعه ومعايير المجتمع والتقاليد.

و- النمو الاجتماعي: ومن مظاهر النمو الاجتماعي نجد:

- ظهور الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.
- الرغبة في الميل إلى مسايرة جماعة من الرّفاق.

- الميل إلى مساعدة الآخري وعمل الخير.
- الميل إلى الانضمام إلى أصدقاء من كلا الجنسين.
- الرغبة في مقاومة السلطة وشدة انتقاد الوالدين والتحرر من سلطتهم وسلطة جميع الراشدين (حامد عبد السلام زهران، 2005).

ي- النمو الجنسي:

تزداد شدة الانفعالات الجنسية وتكون عادة موجهة نحو الجنس الآخر، ويزداد التعرض للمثيرات الجنسية، وقد يمر المراهق بمرحلة انتقال من الجنسية المثلية إلى الجنسية الغيرية وفي هذه المرحلة يلاحظ الحب المتعدد، وزيادة الحلم الجنسي، كما تندمج مشاعر الرغبة الجنسية مع الحب والتّقدير.

أما فيما يخص الفروق بين الجنسية فإن الذكور يسبقن الإناث في النشاط الجنسي، ويرجع ذلك إلى الظروف الثقافية التي تتيح حرية أكبر للذكور وتضع الكثير من المحرمات على السلوك الجنسي للإناث (حسن بركات، 2008).

2-3- المراهقة المتأخرة:

تصدف هذه المرحلة التعليم العالي وهي المرحلة التي تسبق المسؤولية ويطلق عليها البعض "مرحلة الشباب".

فمع بداية هذه المرحلة يخرج عدد كبير من المراهقين من المدارس الثانوية ويعتبر عدم إكمال التعليم العالي للكثير منهم من أكبر المشكلات في المراهقة. (حامد عبد السلام زهران، 2005، ص 410).

وتمتد هذه المرحلة من حوالي سن (18) إلى حوالي (21).

3- علاقة البلوغ بالمراهقة: يشكل البلوغ المظهر البيولوجي لمرحلة المراهقة وهو يشمل المرحلة التي يصبح فيها الكائن الحي قادرًا على التناسل حسب معجم التربية Littré، ويحدث البلوغ في فترة محدّدة من فترات النّمو عند الكائن الحي ويصاحب بسلسلة من التغيرات تكون ظاهرة على مستوى الأعضاء التناسلية.

والمعنى الحقيقي لكلمة البلوغ بالأجنبية Puberté التي تشتق من اللاتينية Puber و Pubes وتعني شعر العانة، وفي الواقع يقصد بالبلوغ المرحلة التي يتم فيها النضج الجنسي الذي يحصل عند

الإنسان خلال مراحل تستمر لفترات طويلة تنتهي عادة في الوقت الذي تصل فيه الفتاة لمرحلة نضح المبيضين أو بدأ الحيض والفتى إلى مرحلة القذف.

وبصورة عامة يحدد ابتداء البلوغ عند الأنثى انطلاقًا من عمر إحدى عشر سنة (11) ويستمر حوالي ستة عشر أو سبعة عشر سنة (17)، ويحدث البلوغ عند الذّكر في وقت متأخر ويستمر مدّة أطول من حوالي ستة عشر (16) إلى ثمانية عشر سنة تقريبًا. (عبد اللطيف معاليقي، 2007، ص 20).

3- خصائص مرحلة المراهقة:

هناك خصائص عامة تتميز بها مرحلة المراهقة ومن أهمها:

- تعتبر مرحلة المراهقة الطريق إلى مرحلة الرّشد، وذلك لأن الفرد يصل في نهايتها إلى درجة كبيرة من النضج الشامل هو النّضج الجسمي من الناحية التكوينية والوظيفية بالإضافة إلى النضج العقلي أي جميع قدراته العقلية قد وصلت إلى مرحلة الاكتمال للوصول إلى النّضج الانفعالي.

توجد هناك صعوبة في تحديد بداية ونهاية المراهقة فالبداية تتمثل في البلوغ أما النهاية فتتمثل في النّضج العقلي، الانفعالي، الاجتماعي، وهذه الجوانب ليس لها علامات محدّدة حيث يظهر ذلك النّضج من خلال سلوك الفرد العام وطبيعة شخصيته.

وكذلك فإن النضج لا يأتي دفعة واحدة.

- يعتقد الباحثون بأنها مرحلة الصّراعات الدّاخلية في نفس المراهق وهذا الصّراع ينتج من رغبة المراهق في الاستقلال عن والديه وفي نفس الوقت الحاجة إليهما.

- مرحلة المراهقة مرحلة صدام مع السلطة في كل صورها، فالمراهق يشعر أن هؤلاء الكبار يريدون أن يقيدوا من حريته. (إيناس خليفة، 2005).

4- حاجات المراهقين:

تبدو حاجات المراهقين قريبة من حاجات الراشدين إلا أن المدقّق يجد فروق واضحة خاصة بمرحلة المراهقة، ويكن تلخيص حاجات المراهقين الأساسية فيما يلي:

1- الحاجة إلى الأمن: وتتضمن

- الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية.
- الحاجة إلى الاسترخاء والراحة.

- الحاجة إلى الشعور بالأمن الداخلي.
- الحاجة إلى البقء.
- الحاجة إلى تجنب الخطر والألم.
- الحاجة إلى الحماية.
- الحاجة إلى الشفاء عند المرض.
- الحاجة إلى الحياة الأسرية الآمنة والمستقرة السعيدة.
- الحاجة إلى المساعدة في حل المشكلات الشخصية.

2- الحاجة إلى الحب والقبول: وتتضمن:

- الحاجة إلى الحب والمحبة.
- الحاجة إلى التقبل والقبول الاجتماعي.
- الحاجة إلى الأصدقاء.
- الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعات.
- الحاجة إلى الشعبية.
- الحاجة إلى إسعاد الآخرين.

3- الحاجة إلى مكانة الذّات: وتتضمن:

- الحاجة إلى الانتماء لجماعة الرفقاء.
- الحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية.
- الحاجة إلى الشعوب بالعدالة في المعاملة.
- الحاجة إلى الاعتراف من الآخرين.
- الحاجة إلى النجاح الاجتماعي.
- الحاجة إلى الامتلاك.
- الحاجة إلى القيادة.
- الحاجة إلى تقليد الآخرين.
- الحاجة إلى تجنب اللّوم (حامد عبد السلام زهران، 2005، ص 444).

4- الحاجة إلى الإشباع الجنسي: وتتضمن:

- الحاجة إلى التربية الجنسية.

- الحاجة إلى اهتمام الجنس الآخر.
- الحاجة إلى حبه.
- الحاجة إلى التخلص من التوتر.
- الحاجة إلى التوافق الجنسي.

5- الحاجة إلى النمو القلي والابتكار: وتتضمن:

- الحاجة إلى تحصيل الحقائق.
- الحاجة إلى التنظيم.
- الحاجة إلى الخبرات الجديدة.
- الحاجة إلى النجاح والتقدم الدراسي.
- الحاجة إلى التعبير عن النفس.
- الحاجة إلى المطابقة ونمو القدرات.
- الحاجة إلى التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمهني والأسري.

5- مشكلات المراهقة:

تظهر في مرحلة المراهقة العديد من المشكلات كالانحرافات الجنسية وعدم التوافق مع البيئة، وانحرافات الأحداث، وتحدث هذه الانحرافات نتيجة لحرمان المراهق في المنزل والمدرسة من العطف والحنان والرعاية والإشراف وعدم إشباع رغباته، ومن ضعف التوجيه الديني، وكذلك لعدم تنظيم أوقات الفراغ ومن بين هذه المشكلات نجد:

5-1- مشكلة الإصابة بأمراض النمو:

مثل الإصابة بفقر الدم، تقوس الظهر، قصر النظر، وغيرها من الأمراض، وذلك مرجعه أن النمو السريع المتزايد في جسم المراهق يتطلب تغذية كاملة وصحية حتى تعوض الجسم وتمده بما يلزمه لنموه، وفي الغالب لا يجد المراهق الغذاء الصحي الكامل الذي تتوفر فيه جميع عناصر الغذاء الجيّد ولذلك يصاب ببعض الأمراض. (عبد الرحمن العيسوي، 2005، ص 125).

5-2- مشكلة التّدخين:

أثبتت التقارير الطبية الواردة على معظم الدّوائر الصحية المتخصصة في العالم وجود علاقة بين التدخين والعديد من الأمراض التي تصيب الإنسان كأمراض القلب وسرطان الرئة والفم واللثة،

وغيرها من الأمراض الخطيرة، وفي حقيقة الأمر فإن الأسباب الكامنة وراء تعلق الكثير من المراهقين بهذه الظاهرة ليست واضحة تمامًا غير أن هناك تأكيد من الجميع على خطورة هذه الظاهرة.

يبدأ التدخين عادة في سنّ مبكرة تتراوح بين العاشرة والثانية عشر وإذا استمر الفرد في التدخين لمدّة طويلة يصبح النيكوتين جزء من دم ذلك الشخص الأمر الذي يجعل الإقلاع عنه في غاية الصعوبة، وبناءًا على ذلك فإن الحاجة لتطوير البرامج الوقائية والعلاجية لهذه الظاهرة سواء على مستوى البيت أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة أمر في غاية الأهمية. (صالح محمد علي أبو جادو، 2004).

5-3- مشكلة إدمان المخدرات:

وهي مشكلة من أصعب المشكلات التي تهدد الصحة الجسمية والعقلية والنّفسية للمراهقين، ويبدأ الإدمان عليه كنشاط داخل الجماعة أي جماعة الأقران، وتشير الكتابات العديدة في هذا الصّدد أن تدخين المواد المخدرة ليس بغير العادي في إطار بعض جماعات الأقران في المدرسة الثانوية بل وحتى الإعدادية.

وبانتقال المراهق من المدرسة الثانوية إلى الجامعة تتسع دائرة العلاقات الاجتماعية وتكثر التجمعات واللّقاءات التي قد تستخدم فيها هذه المواد، وبالتالي تتزايد حدة المشكلة عما كانت عليه من قبل، وما يحدث من محاولات تجريبية لتدخين بعض العقاقير المخدّرة من جانب لم يمارسوها من بدايات مراهقتهم تتطور معهم وقد تصبح سلوكًا يسمم حياتهم اليومية سواء على المستوى النّفسي، الصّحي، الاجتماعي أو الأخلاقي.

وهذا أمر خطير يتطلب وعيًا لسلوك المراهق، لأنّه لا يعود بالضّرر عليه فحسب بل يتعداه إلى الأسرة والمجتمع (سامية لطفي الأنصاري، 2007).

5-4- مشكلة الكفاية الاجتماعية:

يتعرض بعض المراهقين للنّبذ وذلك ليس راجع إلى ما يعانونه من نقص في شخصياتهم، بل لكون لم تتح لهم الفرصة لتعلم المهارات الاجتماعية التي تسمح لهم بالاندماج في الجماعة.

وليس ثمة شك في أن الفرد إذا رغب في أن يكون موضع تقبل اجتماعي أن يتميز بمجموعة من المهارات الإدراكية والقدرة على السيطرة على نوازع اللّذة، فما نراه من فشل الزيجات التعيسة يعود إلى عدة أسباب، من بينها عدم تحليلهم بالمهارات الاجتماعية أو الخجل الذي يصل إلى حالة مرضية غير صحية، كما قد يصل الأمر حدوث الاضطراب والمشكلات الانفعالية (عصام نور، 2006، ص 143).

5-5- مشكلة التمرّد على السلطة الأسرية:

ليس من الضروري في ثورة المراهق وتمرّده أي دليل على انحرافه أو شذوذ وجنوحه، فالثّورة هنا ليس معناه الكره والحقد بل خاصية طبيعية عادية تتميز بها هذه المرحلة، وهي غالبًا ما تنصب أقرب الناس إلى قلب المراهق وأحبهم إليه كالأب والأم والأقارب، لأن هؤلاء هم الذين يحيطونه بالعطف والرعاية وهذا العطف هو قيد من قيود الأسرة يحاول المراهق أن يكسره لأنه يذكّره بأيام الطّفولة بما فيها من خضوع واستسلام وتبعية.

وهذه الثّورة لا تكون موجهة نحو الخارج فحسب بل تكون موجهة نحو الداخل إلى ذاته، ويتجلى بوضوح في خوف المراهق من هذه المرحلة الجديدة التي انتقل إليها، والتي تتطلب منه أن يكون رجلاً في سلوكه وتصرفاته، وعند حسن ظنّ الآخرين، مع أنّه متمسك بالمرحلة السابقة وما تتميز به من عطف ومواقف سهلة، وفي هذا الارتداد يناقض المرافق نفسه لأنه بهذا يتناقض مع الدلائل الجديدة للرّجولة، وتتخذ هذه الثورة عدّة أشكال منها: ثورة المراهق إذا لم يجد الطّعام، نفوذ على إخوته الصّغار وبسط السيطرة عليهم. (خليل ميخائل معوض، 2003).

5-6- المشكلات المدرسية:

تشير المشكلات المدرسية التي تتعلق بعلاقة الطّالب بمدرسيه وزملائه ومدى تكيفه معهم بالمواد الدراسية، والمشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، حيث يفرض الجو المدرسي التعامل مع المدرسين والمنهاج وواجبات المدرسة وأنظمتها التي تحد من حرية المراهق وحركته، مما يعرض النظام المدرسي إلى التمرّد من طرف المراهق، وفشله في إقامة علاقات متوازنة داخل المدرسة وتشمل ما يلي:

- التفكير في الحصول على درجات عالية.
- عدم القدرة على تنظيم الوقت.
- قلق الامتحانات (سامي ملحم، 2004، ص 386).

6- أنواع المراهقة:

الواقع أنه ليس هناك نوع واحد للمراهقة فلكل فرد نوع اخص حسب ظروفه الجسمية والاجتماعية والمادية حسب استعداداته الطبيعية فالمراهقة تختلف من فرد إلى آخر ومن بيئة جغرافية إلى أخرى، وكذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المرافق، فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر، فهناك أشكال مختلف للمراهق منها:

6-1- المراهقة المتكيّفة: وهي المراهقة الهادئة نسبيًا والتي تميل إلى الاستقرار العاطفي خالية من التوترات الانفعالية، كما يشعر المرافق بتقدير المجتمع له.

6-2- المراهقة الانسحابية المنطوية: وهي صورة مكتئبة تميل إلى الانطواء والعزلة والسلبية والتردّد والخجل والشعور بالنّقص وعدم التوافق الاجتماعي، ومجالات المراهق الخارجية الاجتماعية ضيّقة محدودة.

6-3- المراهقة العدوانية المتمردة: ويكون فيا المراهق ثائرًا متمردًا على السلطة سواء سلطة والدية أو سلطة المدرسة، والمجتمع الخارجي، كما يميل المراهق إلى توكيد ذاته والتشابه بالرّجال ومجاراتهم في سلوكهم كالتّدخين والعدوان.

6-4- المراهقة المنحرفة: وحالات هذا النّوع تمثل الصّورة المتطرفة للشكلية المنسب والعدواني، فإذا كانت الصورتين السابقتين غير متوافقة أو غير متكيّفة نجد الانحلال الخلقي والانهيار النّفسي حيث يقوم المراهق بتصرفات تروع المجتمع، وقد تعتبر في بعض الأحيان جريمة، أو مرض نفسي، أو مرض عقلي (زيدان، 1972، ص 100-102).

ومنه نستنتج أنه يوج أربعة أنماط عامة للماهقة منها: مراهقة متكيفة وهي المراهقة الهادئة المستقرة، المراهقة الانسحابية المنطوية وهي المكتئبة والمنعزلة، المراهقة العدوانية المتمردة الثائرة على السلطة، وأخيرًا المراهقة المنحرفة المنحلة خلقيًا والمنهارة نفسيًا.

7- العوامل المحدّدة لشكل المراهقة:

تكمن العوامل الأساسية التي تشير إلى شكل هذه المرحلة كالتالي:

1- عوامل تتعلق بسرعة التغيرات الجسمية والاجتماعية والانفعالية، يترتب عليها ظهور حاجات واهتمامات جديدة إذا حقّقها المراهق كما ينبغي مرت المراهقة بسلام.

2- عوامل تتعلق بغموض البيئة الجديدة للمراهق، فإن استطاع أن يكتشفها ويحقّق قدرًا من الانسلاخ عن الأساليب الطفيلية ويستبدلها بأساليب أرقى في تعامله أمكنه أن يعيش مراهقة هادئة ومتكيّفة.

3- عوامل أسرية تتعلق بأساليب المعاملة الوالدية، فإن كانت متوازنة بعيدة عن التساهل والإهمال والتسلّط أو في ذلك إلى أن تكون مراهقة متكيّفة.

4- عوامل تتصل بالرفاق والراشدين، فإذا كانت مواقفهم قائمة على التفهّم والمساعدة على تخطّي المشكلات بتهيئة أجواء التعاون والتفكير الجماعي وإشباع الحاجة إلى الجماعة مرت المراهقة دون مشاكل.

5- عوامل تتعلق بخبرات المراهق السابقة كتدريبه على تحمّل المسؤولية والاعتماد على النّفس وتنمية القيم الدينية عنده، وتوفير فصر التوجيه والإرشاد المناسب له ومروره بالخبرات السارقة.

6- عوامل تتعلق بكثرة الإحباطات التي قد يواجهها في أسرته أو من المجتمع كأن تكون الأسرة نابذة له ولمتطلباته أو عدم توفيرها له، وإذا اشتدت الإحباطات فإنه تبعث في نفسه اليأس والقنوط فيلجأ إلى تحقيق أمانيه عن طريق أحلام اليقظة أو استخدام الحيل الدّفاعية كالإسقاط والتّبرير. (بركات، 2000، ص 25).

خلاصة الفصل:

تعتبر المراهقة مرحلة من مراحل الحياة تتميز بسرعة النّمو والتغيير في كل المظاهر النّمائية تقريبًا الجسدية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية. فعلى الرّغم من أن التغيّرات الرئيسية للمراهقة عامة لدى الجميع إلاّ أن النتائج تأتي على قدر التباين، وذلك لأن الأفكار السيكولوجية للتغيرات البيولوجية والمعرفية والاجتماعية لمرحلة المراهقة تشكل من خلال البيئة التي تحدث فيها هذه التغيّرات حيث تعتبر المراهقة المبكرة دليل نمو الفرد وانتقاله من الطّفولة إلى الرّشد.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

1. تمهيد :

بعدما تم طرحه من جانب نظري للفصول السابقة والتي تضمنت الخجل لدى المراهقين وعلاقته باتخاذ القرار الدراسي لتلاميذ أولى ثانوي ، تسعى من خلال هذا الفصل والمتمثل في الجانب التطبيقي إلى توضيح الخطوات والإجراءات التي اتبعناها في دراستنا المتضمنة المنهج المختار في هذه الدراسة وكذلك العينة وكيفية اختيارها بالإضافة إلى اختيار الأدوات والاختبارات المتبعة من أجل التحقق من الفرضيات تم صياغتها ، بالإضافة إلى عرض وصدق وثبات آداة وطرق وأساليب المعالجة الإحصائية التي تبنتها الدراسة.

2. الدّراسة الاستطلاعية:

قبل البدء في إجراءات الدّراسة الأساسية تم القيام بدراسة استطلاعية وهي مرحلة تمهيدية وضرورية نظرًا لارتباطها بالميدان، وتهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظّاهرة المدروسة، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وهي تساعد على التحليل والرّبط والتفسير العلمي، وهذّا النوع من البحث أكثر مشتقة على الباحث لما يتطلب من قدرات عقلية ومهارات استدلالية.

وتهدف الدراسة الاستطلاعية في بحثنا الحالي:

- التحقيق من ملائمة المقياس لفرضيات الدّراسة والتحقيق من فهم التلاميذ لمحتوى المقياس.
- مراجعة الفرضيات التي تم صياغتها لإخضاعها للدّراسة.
- تحديد الوقت التي تستغرقه عملية التطبيق الميداني لأداة الدراسة.

3. منهج الدّراسة:

استخدمنا ي دراستنا الحالية المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظواهر الطّبيعية والاجتماعية وصفًا دقيقًا كما توجد في الواقع ودراسة العلاقات التي توجد بين الظّاهرة وموضوع الدراسة ويعقد المتغيرات الأخرى والتعبير عنها بلغة الأرقام.

وهذا أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن الظّاهرة، أو موضوع محدّد من خلال فترات زمنية معلومة وكذلك من أجل الحصول على نتائج عملية ثمّ تفسيرها بطريقة موضوعية.

4. **عينة الدراسة:**

تم إجراء الدراسة على عينة من 100 تلميذ تتوزع على ثانويتين ثانوية فخار عبد الكريم وتمثلت عينتها في 50 تلميذ، أما ثانوية محمود باشن تكونت عينتها من 50 تلميذ، وقد قمت بتطبيق مقايس الخجل ومقياس اتخاذ القرار.

3-1- خطوات الدراسة:

في البداية قمنا بالإجراءات اللازمة للحصول على تصريح رسمي يمكننا من الولوج للمؤسسات التربوية، قصد الحصول على البيانات الخاصة بالمجتمع الكلي، وكذلك الإحصائيات اللاّزمة ثم إعداد المقاييس وتعديلها من أجل الحصول على عدد كافي من البيانات الخاصة بأبعاد موضوعنا.

3-2- المجال المكاني والزماني للدراسة:

تمت دراستنا في الفترة الممتدة من 25 فيفري إلى 12 أفريل 2019 بثانوية فخار عبد الكريم للإناث وثانوية محمود باشن للذكور، وهي عبارة عن جولة استطلاعية تمت في أواخر شهر فيفري حيث تم خلالها جمع البيانات العامة عن المؤسستين وذلك من خلال لقائنا مع المشرف التربوي الذي أوفانا بالهيكل التنظيمي للمؤسستين وعدد الأساتذة والتلاميذ بالمؤسستين.

5. **أدوات الدراسة:**

كل بحث علمي يعتمد على مجموعة من الأدوات والوسائل يعتمدها الباحث من أجل الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة التي يتوصل من خلالها إلى إيجاد إجابات عن التساؤلات المطروحة ويحاول أن يلجأ إلى الأدوات التي توصله إلى الحقائق التي يسعى للوصول إليها.

6. **الخصائص السيكومترية في البيئة الجزائرية:**

أ - وصف مقياس الدراسة

01- مقياس الخجل تم بناء هذا المقياس من طرف الباحث القطري "حسين الدريني" سنة 1980 لقياس درجة الخجل لدى الفرد، ويطبق هذا المقياس على فئة المراهقين والمراهقات، ويمكن تطبيقه فرديًا أو جماعيًا وقد تكون هذا المقياس بشكله الأولي من 53 فقرة تقيس المظاهر السلوكية التي يتميز بها الشخص الخجول، وبسبب عمليات التقنين التي أجريت على مقياس تناقص عدد فقراته ليصبح 42 فقراته تقيس بعض المظاهر السلوكية للخجل، وذلك بناء على اتفاق المحكمين، وأخيرًا أصبح المقياس يتكون من 36 فقرة تقيس نفس المظاهر السلوكية للخجول ومن بين المظاهرالسلوكية التي تتطرق لها فقرات المقاييس ما يلي: <<الهدوء، الأدب، قلة سؤال المدرس، المشاركة في الأنشطة، احمرار الوجه والتلعثم في مواقف الإجابة، تفضيل العزلة، القيادة، الصمت، أماكن الجلوس داخل الصف).

حيث تقيس بصفة عامة درجة إحساس بالخجل ويغلب عليه وجود ثلاثة أبعاد وهي: البعد الجسمي، البعد السلوكي، والبعد الاجتماعي.

وكانت تعليمة الاختبار كما يلي:

دراسة علمية، نرجوا منكم الإجابة بكل صدق وصراحة عن الأسئلة الموجودة في هذا المقياس بصفة عمل علمي في غاية الأهمية ولا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة مع الرجاء أن لا تكون الإجابة بأكثر من علامة وشكرا لكم على تعاونكم.

01- تحليل المقياس:

يتكون المقياس من 36 عبارة ويتضمن عددًا من العبارات الإيجابية وتحمل الأرقام التالية:

<<1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 25- 26- 27- 28- 29- 30- 31- 32- 33- 34- 35- 36>> وقد أعطيت الإجابات الدرجات التالية: (تسمية قيم الإجابات حسب الدرجات في برنامج SPSS)

- نعم: تعطي ثلاث درجات.
- أحيانا: تعطي درجتين.
- لا: تعطي درجة واحدة.

الجانب المنهجي للدراسة:

ويحتوي المقياس على عدد من الفقرات السلبية وتحمل الأرقام التالية: << 30- 25- 15- 10- 9- 8- 6- 5- 4- 3->> (تسمية قيم الإجابات حسب الدرجات في برنامج SPSS)

- نعم: تعطي درجة واحدة.
- أحيانا: تعطي درجتين.
- لا: تعطي ثلاث درجات.

ويجاب على عبارات المقياس "نعم، لا، أحيانًا" ويستغرق تطبيقه حوالي15 دقيقة.

02- ثبات المقياس:

حيث تم حساب هذا المقياس باستخدام التجزئة على أساس (فردي، زوجي) لأنها تتميز بالبساطة والموضوعية والشفافية.

فعند إعادة تطبيقه نجد الثبات بالتجزئة النصفية سماوي 0,66 وهو معامل غير دال وبناءا على ذلك تم استخدام تصحيح بمعادلة سيبرمان براون بعد حساب متوسط الدرجات والانحراف المعياري وتم الحصول على معامل الثبات بـ 0.70 وهو معامل ثبات عال ودال (عبد العزيز، 1980، ص 10).

03- صدق المقياس:

بينت دراسة بيكوميز 1977 أن استخدام التقرير الذاتي للخجل يعتبر مقياسًا صادقًا للحكم على درجة الخجل للفرد، ولحساب صدق المقياس الحالي طلبت من العين أن يقدروا درجة الخجل لديهم على مقياس متدرج يتراوح بين (7/1) أي من أعلى درجات الخجل التي إلى أدناها وبعد ذلك حساب الارتباط بين درجة الخجل بناءًا على التقدير الذاتي للمفحوص والدرجة الكلية لكل فرد على المقياس المتدرج والدرجة الكلية لكل فرد على المقياس الحالي فكان الارتباط (0.79) وهو معامل صدق دال وعال (عبد العزيز الدريني، 1980، ص 10).

04- تصحيح المقياس:

يصحح المقياس باستخدام مفتاح التصحيح مع ملاحظة اختلاف اتجاهات التقدير لبعض العبارات فقد صححت مع التقديرات (1، 2، 3) على التوالي للاستجابة على البنود التي تحمل أرقام <<21- 20- 19- 18- 17- 16- 14- 3- 12- 11- 7- 2- 1- 34- 33- 32- 31- 29- 28- 27- 26- 23- 22) أما البنود التي تحمل أرقام (30- 25- 15- 10- 09- 08- 5- 4- 3) فيتم تصحيحها في الاتجاه العكسي للتقديرات، وتتراوح الدرجة المحصلة للمفحوص ما بين لا (3)، أحيانا (2)، نعم (1) فالمرحلة العالية تشير إلى أن الفرد الخجول جدا، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى أن الفرد غير خجول.

كيفية تصحيح مقياس الخجل:

يتكون المقياس من (36) عبارة ويتضمن عدد من الفقرات الإيجابية، وتحمل الفقرات التالية <<1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 25- 26- 27- 28- 29- 30- 31- 32- 33- 34- 35-36>> وقد أعطيت الاستجابات على هذه الفقرات الدرجات التالية/

- نعم (3) درجات.
- أحيانا (2) درجات.
- لا (1) درجة.

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

- نعم (1) درجة.
- أحيانًا (2) درجات
- لا (3) درجات.

الخصائص السيكوميترية لمقياس اتخاذ القرار الدّراسي:

1- الصدق:

- صدق الاتصال الداخلي:

تم حساب معامل الترابط كل بند مع المقياس الكلي، ونوضحها في الجداول الآتية:

الجدول رقم 01 يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار الدّراسي

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0,71	23	0,78
2	0,66	24	0,77
3	0,67	25	0,65
4	0,72	26	0,67
5	0,80	27	0,71
6	0,77	28	0,68
7	0,65	29	0,66
8	0,69	30	0,62
9	0,7	31	0,67
10	0,64	32	0,81
11	0,73	33	0,81
12	0,63	34	0,76
13	0,68	35	0,78
14	0,64	36	77
15	0,77	37	0,65
16	0,77	38	0,65
17	0,71	39	0,67
18	0,77	40	0,7
19	0,76	41	0,71
20	0,78	42	0,77

21	0,61	43	0,82
22	0,68	44	0,66

وقد تراوحت القيم الارتباطية بين 0,6 كأدنى حد و0,8 كأعلى حد، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 مما يعني وجود اتساق داخلي بين البنود وبين المقياس الكلي:

2- الثبات:

طريقة التجزئة النّصفية:

حيث تم تقسيم العينة الاستطلاعية على مجموعتين من أصل 30 فرد أي كل مجموعة تضم 15 فردًا وقمنا بحساب معامل الترابط باستخدام بيروس بينهما وتحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم 02 يبين معامل الارتباط بين المجموعتين في الدراسة الاستطلاعية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة الارتباط	الدلالة الإحصائية		المؤشر
				0,05	0,01	
المجموعة الأولى	15	130,4	0,67	دال		0,39
المجموعة الثانية	15	132,22				

وكما هو ملاحظ فإن قيمة الارتباط 0,67 بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية لمقياس القرار المدرسي، وكانت قيمة المؤشر 0,039 وهي أقل من القيمة الحرجة 0,05 ومنه وجود ترابط دال إحصائيًا بين نتائج المجموعة الأولى ونتائج المجموعة الثانية أي وجود ثبات للمقياس ويمكن اعتماده.

التقنيات الإحصائية:

للإجابة على التساؤلات الدراسة والتأكد من صحة الفروض تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وهي ذات أهمية بالغة لأنه بفضلها يمكن معرفة ما إذا كانت علاقة بين المتغيرات أم لا، ولهذا فإن الخطوة الأولى في التحليل الإحصائي هي عبارة عن تلخيص وعرض البيانات بالاعتماد على الإحصاء الوصفي وكذلك تحليل البيانات للوصول إلى نتائج وتفسيرها ، ومن بين الأساليب الإحصائية المتبعة ما يلي:

أ) برنامج SPSS :

هو أحد البرامج الالكترونية من أجل تسهيل العمليات الإحصائية والذي يمثل سندا كافيا في القيام بالعديد من المعالجات الإحصائية والتحليلات الرياضية التي تساعدنا في الدراسات العلمية ، حيث يمكننا تطبيق الإحصاء بالشكل الصحيح ، ويحتوي هذا البرنامج على معاملات الارتباط ، اختبار T للفروق ، للمتوسط الوسيط ، اختبار التباين (أنوفا) ، الإنحراف المعياري .

ولقد تم مراعاة التكامل بين الأسلوبين الكمي والكيفي في تحليل ومناقشة وتفسير الدراسة والإجابة على تساؤلاتها وهذا تحقيقا لأهداف الدراسة.

ب) المتوسط الحسابي :

وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة.

ج) معامل الارتباط :

تم الاعتماد على معاملات الارتباط لقياس الخصائص السيكولوجية للأداة وهي:

1 -**معامل الارتباط بيرسون:** ليقاس ثبات الاستبيان تم الاستعانة بمعامل الارتباط بيرسون.

2 -**معامل كرامر :** يمثل اختبار كي دو منطلق لفهم معامل كرامر الذي يرمز له بالرمز V فهذا الأخير يستخدم أيضا في حالة المتغيرات النوعية إذ يفترض لتطبيقه وجود متغيرين نوعيين.

خلاصة الفصل :

لقد تم في ها الفصل إلقاء الضوء بشيء من التفصيل على المقاربة المنهجية التي اتبعتها الدراسة لتحقيق أهدافها من خلال عرض المنهج الذي تم اتباعه للحصول على البيانات والمعطيات الميدانية بهدف معرفة الخجل وعلاقته باتخاذ القرار الدراسي لدى المراهق.

ويليه فصل الإطار المنهجي للدراسة الفصل الذي يتم فيه عرض نتائج البيانات ومناقشتها بالرجوع إلى مختلف الأطر والخلفيات التي انطلقت منها الدراسة الحالية.

الفصل السادس

1 -نتائج أفراد العينة على مقياس الخجل :

جدول رقم 03: يبين نتائج أفراد العينة على مقياس الخجل

العينة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	50	75.7	4.03
الإناث	50	68.9	9.5
المجموع الكلي	100	72.3	8.4

يبين الجدول رقم 03 نتائج افراد العينة وعددهم 100 على مقياس الخجل ، فقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره 72,3 ، وكان قيمة الانحراف المعياري 8,4.

وكانت نتائج افراد العينة الذكور وعددهم 50 على مقياس الخجل على متوسط حسابي قدره 75,7 ، وكانت قيمة الانحراف المعياري 4,03 .

ووصلت نتائج افراد العينة الإناث وعددهن 50، على متوسط حسابي قدره 68,9 ، وكان قيمة الانحراف المعياري 9,5 .

ونلاحظ ان نتائج الذكور مرتفعة في مقياس الخجل مقارنة بالذكور

جدول رقم 04: يبين نتائج أفراد العينة على مقياس اتخاذ القرار :

العينة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	50	143,04	6,3
الإناث	50	150.1	7,8
المجموع الكلي	100	146.6	7,9

يبين الجدول رقم 04 نتائج افراد العينة وعددهم 100 على مقياس اتخاذ القرار ، فقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره 146,6 ، وكان قيمة الانحراف المعياري 7,9 .

وكانت نتائج افراد العينة الذكور وعددهم 50، بمتوسط حسابي قدره 143,04، وكان قيمة الانحراف المعياري 6,3.

ووصلت نتائج افراد العينة الإناث وعددهن 50، بمتوسط حسابي قدره 150,1، وكان قيمة الانحراف المعياري 7,8.

نلاحظ في الجدول أن للإناث مستوى مرتفع من اتخاذ القرار مقارنة بالذكور.

2 - عرض النتائج حسب مقاييس الدراسة وحسب الفرضيات :

أ - عرض نتائج الفرضية العامة:

جدول رقم 05: يبين الإرتباط بين متغير الخجل وبين اتخاذ القرار باستخدام معامل الإرتباط كرامر :

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية	
						0,01	0,05
الخجل المرتفعون	66	76,9697	4,07231	0. 66	0.002	دال	
الخجل المنخفضون	34	63,2941	5,87511				
اتخاذ القرار	100	146.6	7,9				

يبين الجدول رقم 05 العلاقة الارتباطية بين متغير الخجل وبين اتخذ القرار، وبعد استخدام معامل الارتباط كرامر و تم الحصول على قيمة ترابطية 0,66 وكانت قيمة الدلالة المعنوية 0,002 وهي قيمة ادنى من القيمة الحرجة 0,01 ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا، أي كلما ارتفع مستوى الخجل انخفض بالمقابل اتخاذ القرار،وكلما انخفض مستوى الخجل ارتفع مستوى اتخاذ القرار ورفض الفرضية الصفرية ، وهذه النتائج لا يمكن تعميمها ةخاصة بعينة البحث وتعود لإجراءات الدراسة .

ب -عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

جدول رقم06: يبين الفروق بين الجنسين على مقياس الخجل باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين:

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية	
						0,01	0,05
الذكور	50	75.7	4.03	3.2	0.02		دال
الإناث	50	68.9	9.5				

يبين الجدول رقم 06 الفروق بين الجنسين على مقياس الخجل باستخدام اختبار ت لعينتين متكافئتين، فكانت قيمة ت المحسوبة 3,2، والدلالة المعنوية 0,02 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,05 ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها الفروق المشاهدة بين الجنسين لها دلالة احصائية وهي لصالح الذكور وانهم يعانون من الخجل مقارنة بالاناث ،وهذه النتائج لا تعود للصدفة بل لاجراءات البحث، واعتمادها وتعميمها، ورفض الفرضية الصفرية .

ج -عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

جدول رقم07: يبين الفروق بين الجنسين على مقياس اتخاذ القرار باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية	
						0,01	0,05
الذكور	50	143,04	6,3	3,8	0.03		دال
الإناث	50	150.1	7,8				

يبين الجدول رقم 07 الفروق بين الجنسين على مقياس اتخاذ القرار باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، فكانت قيمة ت المحسوبة 3,8 ، والدلالة المعنوية 0,03 وهي قيمة أقل من الدرجة الحرجة 0,05 ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المشاهدة بين الجنسين لها دلالة وهي لصالح الإناث حيث لديهن درجات من اتخاذ القرار مرتفعة مقارنة بالذكور ،وهذه النتائج لا تعود للصدفة بل لاجراءات البحث ، ويمكن اعتمادها ، ورفض الفرضية الصفرية .

3 -عرض ومناقشة النتائج حسب فرضيات الدراسة:

مناقشة الفرضية الأولى : تنص الفرضية العامة على وجود ترابط دال احصائيا بين الخجل وبين اتخاذ القرار، وبعد اختبارها باستخدام معامل الارتباط كرامر تم الحصول على نتائج دالة احصائيا ، حيث كانت هناك علاقة ارتباطية أي كلما ارتفع مستوى الخجل انخفض بالمقابل مستوى اتخاذ القرار والعكس صحيح كلما انخفض مستوى الخجل ارتفع مستوى اتخاذ القرار.

ويفسرها الباحث إلى عدة أسباب والتي قد تعود إلى أن الخجل يؤثر في الفرد فيكون غير مسؤولا عن قرارته وغير متحكما في قدراته وا يستطيع أن يفكر حسب المواقف مما يخفض مستوى اتخاذ القرار

وإلى راجع إلى أهمية التربية حيث يتوقف ذلك بالدرجة الأولى على دور الأسرة لأنها هي المكان الأول التنشئة الفرد فبعض الآباء يظهرون قلة الإهتمام بالمراهق هذا ما يؤدي إلى بشعورهم بالنقص ويترتب عنه شخصية خائفة وخجولة تشعر هؤلاء المراهق بأنهم لا يستحقون الاحترام كما تصبح عندهم عدم الثقة الداخلية الضرورية لإتخاذ القرار ، ونلاحظ أيضا أن العامل الوراثي للخجل قد يكون سبب في تكوين شخصية خجولة لدى المراهق حيث يرغبون في العيش بأسلوب حياة الخجل كما يراه والديهم.

ومن الأسباب التي تمنع اتخاذ القرار لدى المراهق الشعور بعدم الأمن حيث لا يستطيع المغامرة ولا يستطيع تعريض نفسه للآخرين تنقصه الثقة والاعتماد على النفس وترى أيضا أن الحماية الزائدة من الوالدين للمراهق غالبا ما يصبحون غير نشطين ويرجع ذلك بسبب الفرص المحدودة لديهم للمغامرة

حيث يصبحون سلبيين خجولين وهذا النمط من التربية غالبا ما يقود للخوف يتعلموا الثقة بأنفسهم بنجاح مع البيئة وبالتعامل بنجاح مع الآخرين وهذا ما يؤدي بالمراهق إلى عدم اتخاذ القرار في دراسته.

وأيضا نجد أن المراهق في هذه المرحلة تحدث له مجموعة من المتغيرات الفيزيولوجية التي تسبب له شعور بالنقص وإذا ما كانت طبيعة الأسرة لا تهتم بنفسية المراهق في هذه المرحلة فسوف نجد هذا الشعور بالنقص يعود عليه بالخجل أمام الآخرين ظنا منه أنه يعاني من عاهات و التشوهات التي يصبح يشعر بها ، وهذا ما يعتمد على قدرته ونفسه في اتخاذ القرارات خصوصا الدراسية منها قيما بخص التخصص الملائم في هذه المرحلة .

مناقشة الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على وجود فروق دالة إحصائيا على الخجل وفق الجنس، وبعد اختبارها باختبار ت للفروق لعينتين غير متجانستين تم الحصول على فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور التي تنص على دالة إحصائية لصالح الذكور وهذا رجحه الباحث إلى نتائج التحصيل الدراسي عند الذكور فنجد أنه ضعيف مقارنة بالإناث حيث أن الذكر المراهق يكون غير مبالي وغير مهتم ولا يعتمد على نفسه في شتى المواقف أما المراهقة فتكون أكثر وعيا وحرصا ومسؤولية فنجدها تبحث وتجتهد وتسأل وخاصة في زمننا هذا نجد أن الإناث محصورة في شتى الوظائف العمومية في إطار التعليم ، الإدارة المستشفى، ... الخ) وأيضا هناك عوامل للخجل أخرى ، مثل الظروف المادية فنجد أن الذكر المراهق يحتاج إلى مصاريف كثيرة وألبسة وتكنولوجيا (هاتف نقال ذكي ، وأنترنت ...) عكس المراهقة وأيضا طلاق الوالدين فنرى أن تأثير المراهق يختلف عن تأثير المراهقة فمثلا عند زواج الأب بإمرأة أخرى نلاحظ أن الذكر يكون خجلا من الأنثى لأن الأنثى تكون لها علاقة بزوجة الأب ويكون هناك تواصل بينهما وهنا عامل آخر وهو وفاة الوالدين أو أحدهما فمثلا إذا فقد المراهق الأم لا يستطيع بعدها فقدان الأمور المنزلية كغسل الملابس، تحضير الوجبات الغذائية... الخ عكس المراهقة التي بدورها تستطيع أن تتولى أمورها وهذا ما يؤدي إلى الخجل للذكر أكثر من الأنثى.

مناقشة الفرضية الثالثة : تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق دالة احصائيا على متغير اتخاذ القرار وفق الجنس ، وبعد اختبارها باختبار ت للفروق لعينتين غير متجانستين تم الحصول على فروق دالة احصائيا لصالح الإناث التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتخاذ القرار عند الجنس لصالح الأناث وبعدها اختيارها باختبار T للفروق بعينتين غير متجانستين تم الحصول على فروق ذات دالة إحصائية لصالح الذكور وهذا راجع إلى أن المراهق لديه مشكلات وعدم التوافق مع البيئة نتيجة الحرمان لمنزل أو مدرسة من العطف والحنان والرعاية وعدم إنشاء رغباته عكس المراهقة الذي تحتك دائما بالأسرة خاصة التي تعتبر النواة الأساسية ، حيث تكتسب المراهقة تحمل المسؤولية وعدم الخوف

في اتخاذ القرار لدى المراهقة وهذا ما يؤدي إلى عدم الخجل في اتخاذ القرار لدى المراهقة عكس الأنثى التي تكون غير مسؤولتين قراراتها وغير متحطم في قدراتهم

يرجع الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة المعاملة الوالدية التي أصبحت تحظى بها الأنثى فتحت لها محلات متعددة وآفاق متعددة الثغرات الحاصلة في عصرنا أين مكنها من التحدي والبسها الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات وهذا ما نجده عند المراهقة مقارنة بالمراهق حيث هي متأكدة من قراراتها وواثقة بقدراتها مقارنة بالذكر.

4 -الاستنتاج العام :

في هذا الجزء الأخير من الفصل التطبيقي وانطلاقا من نتائج الدراسة وفي ضوء ما تم عرضه من خلفية نظرية وكل ما يتعلق من خجل واتخاذ القرار الدراسي واعتمادا على البيانات الاحصائية المتحصل عليها وانطلاقا من الهدف الرئيسي وهو التأكد من وجود على ارتباطية بين الخجل واتخاذ القرار الدارسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي وانطلاقا من إشكاليا وتساؤلات الدراسة تم اختيار فرضيات واستنتاج ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية بين الخجل واتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي وعليه ، الفرضية الأولى تحققت.
- وجود فروق دالة إحصائيا للخجل حسب متغير الجنس لصالح الذكور وعليه فإن الفرضية الثانية تحققت.
- وجود فروق دالة إحصائيا لاتخاذ القرار الدراسي حسب متغير الجنس لصالح الإناث وعليه فإن الفرضية الثالثة تحققت.

ومنه نستنتج أن الخجل يعتبر صفة وسمة مميزة لدى الأفراد خاصة تلاميذ الأولى ثانوي وهو ما ينعكس على اتخاذ القرار الدراسي، أي أنه كل ما زاد الخجل عند تلاميذ الأولى ثانوي نقص مستوى اتخاذ القرار الدراسي والعكس.

كما نستنتج أن الخجل هو الأكثر انتشارا للذكور من الإناث وخاصة في عصرنا، فمن المحتمل أن تكون هذه النتيجة ذات صلة بالقيم الثقافية والقواعد الاجتماعية، بحيث أن القيم تفرض على الإناث أن يكن أكثر اعتمادية واندماجا مع الأسرة وبالتالي يكن أقل تمايز واستقلالية في بناء الشخصية ، أما بالنسبة لمتغير اتخاذ القرار الدراسي للإناث والذكور فيتساوون تقريبا في الدرجة ويعود ذلك أنهم يعيشون في نفس المرحلة وهي فترة المراهقة حيث يكون لهم خصائص متشابهة.

خاتمة

خاتمة :

انطلاقا مما تضمنته فصول الدراسة بجانبيها النظري والتطبيقي ومن خلال المراحل التي مررنا بها في فترة بحثنا ، يمكن أن تختم هذه الدراسة بان الخجل يرتبط بصفة خاصة بالأسرة فمنها يستند الفرد معتقداته حول ما يستطيع إنجازه ومن خلال ما توفره له من فردية وحرية في اختيار ما يناسبه في خبرات الحياة وبالخصوص قراره الدراسي.

وتظهر العلاقة بين الخجل واتخاذ القرار الدراسي من خلال ما توصلنا إليه في دراستنا أن الخجل باعتباره أحد المحددات التي تؤثر على طريقة تفكير الفرد ومدى اعتقاده بنجاحه وانجازاته في الحياة وكذا نسبة استقلاليته واختياراته الشخصية مما يعكس لنا قدرة التلميذ على معرفة واعتقاداته حول قدراته الدراسية والعمل على استثمارها في النجاح الدراسي وكذلك مقدرته على اختيار نوع التخصص الدراسي.

ولهذا يعد موضوع هذه الدراسة من المواضيع التي يجب أن تطرح في الأوساط التعليمية والأسرية من أجل تنمية هذه السمات الإيجابية لدى التلاميذ.

الاقتراحات

في ضوء نتائج الدراسة وبهدف اكتمال الغاية المرجوة منها خلص الباحث إلى مجموعة من الاقتراحات أهمها :

- توصية الوالدين على رعاية الأبناء والاهتمام بهم.
- تعليم التلاميذ الاحتكاك والتأقلم والاندماج مع الأخرين وتحمل المسؤولية ومواجهة الظروف الصعبة.
- وضع مبادئ للتلاميذ وتحفيزهم حتى يكتسبوا الثقة والاعتماد على أنفسهم في شتى المواقف.
- حث الأسرة على منح أبنائهم الحرية للخروج إلى العالم الخارجي والاحتكاك مع الآخرين.
- حث الأسرة على إعطاء أبنائهم فرص لاتخاذ القرارات حتى يعرفوا ميولهم ورغباتهم.
- عدم مبالغة الأسرة في الحماية الأبوية أو المدح خاصة في هذا السن (المراهقة).

المراجع

قائمة المراجع باللّغة العربية:

1. **أبو جادو، صالح محمد ونوفل محمد بكر** ، (2010)، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط 3، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

2. **الجمال، رانيا عبد المعز** (2011)، الإدارة والعلاقات الإنسانية في الألفية الثالثة، الإسكندرية، دار الجامعة.

3. **الخضيري، محسن أحمد،** (2006)، الأساليب الكمية في اتخاذ القرارات الإدارية، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

4. **الزغلول،** رافع **النّصير والزّغلول،** عماد عبد الرحيم (2003)، علم النّفس المعرفي.

5. **الزهراني سلطان بن عاشور بن علي،** (2010)، التّفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة حدة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية.

6. **الشربيني زكريا،** (2001)، المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، مصر، الطبعة 1.

7. **الصّاعدي، لياس بنت سعدين سعيد** ، (2008)، التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار رؤية من واقع المناهج، ط1، دار حامد للنشر والتّوزيع.

8. **المعاليقي عبد اللطيف،** (2007)، المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة، بيروت، شركة المطبوعات.

9. **المنصور، كاسر النّصر،** (2006)، الأساليب الكمية في اتخاذ القرارات الإدارية، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

10. **إيناس خليفة،** (2005) مراحل النّمو وتطوره ورعايته، دار مجدلاوي للنشر، لبنان، طبعة 1.

11. **تواتي أحمد، خولة،** (2014) اتخاذ القرار الدّراسي وعلاقته بكل من مركز الضّبط وتحمل المسؤولية الشخصية، رسالة ماستر منشورة، جامعة حمد لخضر، الوادي.

12. **ثائر الغباري**، (2009)، سيكولوجية النّمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، طبعة 1.

13. **حجازي، يحيى،** (2014)، صعوبات الطلبة الثانويين في اتخاذ القرار المهني وتوجيهاتهم المهنية،

مؤسسة الرؤيا الفلسطينية.

14.**حسين بركات،** (2008) علم النّفس المدرسي، الدّار الدولية للاستثمارات، مصر، طبعة1.

15.**حمامدة، رميصاء وسلاطنة،** مسعودة، (2014)، علاقة مستوى النضج بمهارة اتخاذ القرار، مذكرة الماستر منشورة، جامعة حمة لخضر الوادي.

16.**حمزة، أحمد إبراهيم،** (2015)، إدارة المؤسسات الاجتماعية، ط 1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17.**خليل ميخائيل معوض** ، 2003، سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة، شركة جلال للطباعة، الإسكندرية، دون طبعة.

18.**خليل ميخائيل معوض،** مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، طبعة 1.

19.**خليل، منى عطية خزام**، (2009)، الإدارة واتخاذ القرار في عصر المعلوماتية من منظور الخدمة الاجتماعية، عمان، المكتب الجامعي الحديث.

20.**سامي ملحم**، (2000)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، طبعة 1.

21.**سامي ملحم،** (2004)، دورة حياة الإنسان، دار الفكر للنشر، الأردن، طبعة 1.

22.**سامية لطفي الأنصاري وآخرون** ، (2007) علم النفس لنمو الأطفال، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، دون طبعة.

23.**سعيد، عبد العزيز**، (2009)، تعليم التفكير مهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، ط 1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

24.**صالح محمد أبو جادو** ، (2004)، علم النّفس التطوري الطفولة والمراهقة، ط 1، عمان، دار اليازوري العلمية.

25.**صالح محمد علي أبو جادو** ، (2004) علم النّفس التطويري الطفولة والمراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، طبعة 1.

26.**صلاح الدين العمرية،** (2005) علم نفس الطفولة والمراهقة، جامعة عين الشمس، مصر، طبعة 5.

27.**عبايدية، عبد الهادي،** (2010)، علم النفس المعرفي، عمان، دار أسامة.

28.**عبد الرحمن العيسوي،** (2005) المراهق والمراهقة، دار النّهضة العربية، لبنان، طبعة 1.

29.**عبد الرحمن العيسوي،** (2005) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر العربي، لبنان، طبعة1

30.**عبد اللطيف معاليقي** ، (2007)، المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة، شركة المطبوعات للنشر، لبنان، دون طبعة.

31.**عبد المنعم الميلادي،** (2008) المراهقة سن التمرد والبلوغ، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة.

32.**عويس عفاف أحمد،** (2003) النّمو النّفسي للطفل، عمان، دار الفكر.

33.**قلية، فاروق عبده والسيد ، محمد عبد المجيد** ، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسة التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

34.**كنعان، نواف،** (2010) اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

35.**مايسة أحمد النيال** ، الخجل وبعض أبعاد الشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دون طبعة، 2002.

36.**مروة الشربيني،** (2006)، المراهقة وأسباب الانحراف، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دون طبعة.

37.**مهني، عزيزة،** (2016)، أنماط القرار المهني وعلاقته بالدّافعية للإنجاز، رسالة غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

38.**موسى، شهرزاد، محمد شهاب،** (2010، القدرة على اتخاذ القرار وعلاقتها بمركز الضّبط، ط 1، عمان، دار صفاء للنّشر والتوزيع.

39.**نوفل، محمد بكر وسعيفات،** محمد قاسم، (2011)، دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع باللّغة الأجنبية:

1. **Asher**, **d**, (1987) : Bron to be shy, psychology, Today, 21, 4.
2. **Cheek & Jim**, **ZeBuss**, c13, 1981, the influence of shyneuss on lonclineas in a new cituation feramultty and social psychology.
3. **François rechard**, 1998, les troubles psychique a l'adolescence, 2éme édition, paris.

الملاحق

Corrélations non paramétriques

Corrélations

			خجل	اتخاذ
Rho de Spearman	خجل	Coefficient de corrélation	1,000	,022
		Sig. (bilatérale)	.	,881
		N	50	50
	اتخاذ	Coefficient de corrélation	,022	1,000
		Sig. (bilatérale)	,881	.
		N	50	50

Test-t

Statistiques de groupe

	جنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
خجل	1,00	25	75,7200	4,07758	,81552
	2,00	25	68,9200	9,63898	1,92780
اتخاذ	1,00	25	143,0400	6,44515	1,28903
	2,00	25	150,1600	7,93557	1,58711

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
خجل	Hypothèse de variances égales	17,412	,000	3,249	48
	Hypothèse de variances inégales			3,249	32,323
اتخاذ	Hypothèse de variances égales	,373	,544	-3,482	48
	Hypothèse de variances inégales			-3,482	46,063

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
خجل	Hypothèse de variances égales	,002	6,80000	2,09320
	Hypothèse de variances inégales	,003	6,80000	2,09320
اتخاذ	Hypothèse de variances égales	,001	-7,12000	2,04464
	Hypothèse de variances inégales	,001	-7,12000	2,04464

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
خجل	Hypothèse de variances égales	2,59135	11,00865
	Hypothèse de variances inégales	2,53797	11,06203
اتخاذ	Hypothèse de variances égales	-11,23101	-3,00899
	Hypothèse de variances inégales	-11,23549	-3,00451

Récapituler

Observation Calculer Récapituler

	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
خجل * جنس	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%
اتخاذ * جنس	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%

Récapitulatif des observations

جنس		خجل	اتخاذ
1,00	N	50	50
	Moyenne	75,7200	143,0400
	Ecart-type	4,03576	6,37905
2,00	N	50	50
	Moyenne	68,9200	150,1600
	Ecart-type	9,54012	7,85418
Total	N	100	100
	Moyenne	72,3200	146,6000
	Ecart-type	8,04894	7,96710

Tableaux croisés

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
اتخاذ * مستوى الخجل	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%

Tableau croisé اتخاذ * مستوى الخجل

Effectif

		مستوى الخجل		Total
		1,00	2,00	
اتخاذ	123,00	2	0	2
	127,00	0	2	2
	133,00	0	2	2
	138,00	6	0	6
	139,00	0	2	2
	140,00	0	2	2
	141,00	8	0	8
	142,00	2	0	2
	143,00	8	0	8
	144,00	2	2	4
	145,00	6	0	6
	146,00	6	2	8
	148,00	4	2	6
	149,00	2	2	4
	150,00	4	2	6
	151,00	2	4	6
	152,00	2	2	4
	153,00	2	4	6
	155,00	4	2	6
	156,00	4	2	6
	157,00	2	0	2
	171,00	0	2	2
Total		66	34	100

Mesures symétriques

		Valeur	Erreur standard asymptotique[a]	T approximé[b]
Nominal par Nominal	Phi	,666		
	V de Cramer	,666		
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	,137	,108	1,373
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	,160	,104	1,601
Nombre d'observations valides		100		

Mesures symétriques

		Signification approximée
Nominal par Nominal	Phi	,002
	V de Cramer	,002
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	,173
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	,112
Nombre d'observations valides		

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

c. Basé sur une approximation normale.

Récapituler

Observation Calculer Récapituler

	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
خجل * مستوى الخجل	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%

Récapitulatif des observations

خجل

مستوى الخجل	N	Moyenne	Ecart-type
1,00	66	76,9697	4,07231
2,00	34	63,2941	5,87511
Total	100	72,3200	8,04894

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données3.

SAVE OUTFILE='D:\mimo\2019\_76;_85;_75;هيم\Sans titre2.sav'
  /COMPRESSED.
RECODE VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009
VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017
VAR00018 VAR00019 (5=4).
EXECUTE.
NEW FILE.
DATASET NAME Ensemble_de_données4 WINDOW=FRONT.
```