الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أم البواقي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

أطروحـــة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

الشعبة : علوم اجتماعية -علوم التربية-

التخصص : علم النفس التربوي

من طرف :

شعبي ريان

أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل في المواقف التعليمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

أطروحة مناقشة بتاريخ **2024/09/25** أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	قاسي سليمة	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
02	العايب نورة	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا ومقررا
03	عداد وسام	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	ممتحنا
04	قيدوم صليحة	أستاذ محاضرأ	جامعة أم البواقي	ممتحنا
05	مناصرية محمد	أستاذ محاضرأ	جامعة قسنطينة -2-	ممتحنا
06	براجي سليمان	أستاذ محاضرأ	جامعة العربي التبسي –تبسة-	ممتحنا

السنة الجامعية 2023- 2024

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

قال الله تبارك وتعالى:

﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾

سورة القلم: 4

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

« أَكمَلُ الـمُؤمِنِينَ إِيمَانًا أَحسَنُـهُم خُلُقًا »

رواه أبو داوود

شكر وتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على نبينا لحبيب القائل:

"من سلك طريقا يبتغي فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة، وأن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضى بما يصنع "

كل الشكر والحمد لله تعالى والثناء عليه أن وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع

ثم أخص بالشكر الدكتورة الفاضلة " نورة العايب " المشرفة على هذه الأطروحة فلها مني كل الثناء والتقدير على توجيهاتها وإرشاداتها وتشجيعاتها المستمرة

جعلها الله في ميزان حسناتها

كما يسرني أن أتقدم بخالص وأسمى عبارات الشكر والامتنان إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه

كل الشكر والامتنان لكل أساتذة أعضاء المجلس العلمي على نصائحهم وتوجيهاتهم القيمة

كما أتقدم بجزيل الشكر لكل الأساتذة الذين رافقوني طوال مشواري الدراسي، والذين ساعدوني في تحكيم أدوات هذه الأطروحة

ولا تفوتني الفرصة لأقدم عظيم تقديري وعرفاني إلى الدكتور صاحب الشمري من جامعة السمراء بالعراق على إرشاداته وتوجيهاته القيمة

كما أتقدم بخالص الشكر والامتنان للأستاذة زروالي وسيلة على توجيهاتها وإرشاداتها منذ بداية التكوين في الدكتوراه إلى نهايته

وأتقدم بالشكر الخالص إلى مدير مدرسة العرفان وسار موسى ومدير مدرسة طارق بن زياد بن بلقاسم مصطفى والمدير السابق لمدرسة قواجلية رابح باله مراد والمديرة الحالية مجرالي سهام ومدير مدرسة شيبان الربعي قلاب ذبيح لخضر الذين قدموا لي كل التسهيلات اللازمة لإجراء هذه الدراسة

كل الشكر والامتنان لأساتذة السنة الخامسة ابتدائي وأخص بالذكر الأستاذة فتحية شلوش، شيبان لبنى، سومية حشايشي لهم مني تاج تحية وتقدير على صبرهم وحسن تعاونهم

وأتقدم بالشكر الخالص لأولياء وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الذين شاركوني هذا الجهد من خلال صبرهم وتعاونهم معي والالتزام بجلسات البرنامج التدريبي

وأشكر كل أفراد أسرتي على مساندتهم لي وتعاونهم وصبرهم معي على إنجاز أدوات البرنامج التدريبي، وبالأخص أمي وأبي اللذان صبرا على انشغالي بالبحث والدراسة

كما أشكر كل من قدم لي المساعدة والتشجيع لإنجاز هذه الدراسة من قريب أو بعيد

إهداء

أهدي ثمرة عملي المتواضع إلى نبع الحنان التي منحتني القوة والعزيمة لمواصلة الدرب، وكانت سببا في مواصلة دراستي أمي الغالية.

إلى أعز الناس على قلبي إلى من أخذ بيدي منذ أول خطوة من حياتي، إلى من كان نور دربي إلى قرة عيني أبي الغالي

إلى أخي العزيز الغالي وبهجة فؤادي بلال

إلى من شاطرتهم فرحتي وحزني وأحلى سنين عمري أخواتي العزيزات

إلى روح خالتي الطاهرة رزيقة وخالي العزيز عبد الماليك...

إلى خالتي الغالية الزهراء

إلى كل أستاذ وأستاذة ممن كان لهم الفضل طوال مشواري الدراسي، من أول مرحلة إلى آخر مرحلة

إلى كل الأشخاص الذين أحمل لهم المحبة والتقدير

إلى شهدائنا الأبرار ضحايا طائرة بوفاريك رحمة الله عليهم

إلى المجهول الذي سيبحث عن موضوع أطروحتي

أهديك بحثي وسلامي وتحياتي، أهديك ثمرة جهدي لعلها تكون بذرة لمشروعك العلمي

« الباحثة »

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل في المواقف التعليمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وعليه تكونت عينة الدراسة من أساتذة وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وأولياء التلاميذ، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي بالاعتماد على التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية بقياس قبلي وبعدي وتتبعي للتجربة، وتم إعداد مقياس الخجل، وبناء برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي، مقابلة مع الأولياء، مقابلة مع الأساتذة. كما تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار مان ويتني واختبار(ت) للعينات المستقلة والمرتبطة، معادلة مربع إيتا لقياس حجم أثر البرنامج التدريبي ومعادلة نسبة الكسب المعدلة لبلاك.

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- مستوى الخجل لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الخجل القبلي مرتفع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الخجل بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الخجل.

الكلمات المفتاحية: أثر؛ البرنامج التدريبي؛ إستراتيجيات التفاعل الصفي؛ الخجل؛ المواقف التعليمية؛ تلاميذ السنة الخامسة؛ التعليم ابتدائي.

Study summary:

The current study sought to know the effect of a training programme based on classroom interaction strategies to reduce shy in educational attitudes in fifth-year primary students The study sample was therefore composed of professors and fifth-year primary students, Pupils' parents, in order to achieve the objective of the study, the researcher followed the semi-experimental curriculum and relied on the semi-experimental design of the control and experimental groups on a tribal, remote and traceability scale of the experience, A scale of shame was developed, a training programme based on classroom interaction strategies was built, an interview with parents, an interview with professors. The following statistical methods were also relied upon: averages of calculation, standard deviations, Man Whitney's test and T for independent and associated samples, the equation of the Aita square to measure the impact of the training programme and the equivalence of Black's adjusted earning ratio.

The study concluded the following:

- The level of shy in the experimental group and the control group on the tribal shame scale is high.
- There are statistically significant differences between the averages of the experimental group members' grades and the averages of control group members' grades in dimensional measurement on the scale of shy after the application of the training programme.
- There are no statistically significant differences between empirical group members' score averages in dimensional measurement and their score averages in tracking measurement on the scale of shyness.

Keywords: Effect; Training programme; Classroom interaction strategies; Shy; Educational situations; Fifth-year students; Primary education.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
▪ شكر وتقدير	4
▪ الإهداء	6
▪ ملخص الدراسة	7
▪ فهرس المحتويات	10
▪ فهرس الجداول والأشكال	16
▪ **مقدمة**	20
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. مشكلة الدراسة	27
2. فرضيات الدراسة	29
3. أسباب اختيار موضوع الدراسة	29
4. أهداف الدراسة	30
5. أهمية الدراسة	30
6. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة	31
7. الدراسات السابقة	32
1.7. الدراسات العربية	32
2.7. الدراسات الأجنبية	46
3.7. خلاصة الدراسات السابقة	49
4.7. التعقيب على الدراسات السابقة	55
الفصل الثاني: إستراتيجيات التفاعل الصفي وأهميتها في إنجاح العملية التعليمية	
❖ **تمهيد**	62
1. تعريف التفاعل الصفي	62
2. أهمية التفاعل الصفي	63
3. أنماط التفاعل الصفي	64
1.3. النمط الأحادي	64
2.3. النمط الثنائي	65

3.3. النمط الثلاثي	**66**
4.3. النمط المتعدد الاتجاهات	**66**
4. إستراتيجيات التفاعل الصفي	**68**
1.4. إستراتيجية التعلم التعاوني	**68**
2.4. إستراتيجية لعب الدور	**75**
3.4. إستراتيجية المناقشة النشطة	**80**
4.4. إستراتيجية القصة	**84**
5.4. إستراتيجية قبعات التفكير الست	**90**
6.4. إستراتيجية حل المشكلات	**98**
7.4. إستراتيجية العصف الذهني	**104**
5. دور المعلم في التفاعل الصفي	**110**
6. دور المعلم والمتعلم في إدارة التفاعل الصفي وتنظيمه في المرحلة الابتدائية	**111**
7. أثر إستراتيجيات التفاعل الصفي في تنمية الثقة بالنفس وخفض الخجل	**113**
خلاصة الفصل	**114**
الفصل الثالث: الخجل في المواقف التعليمية: الأسباب، الأعراض، النظريات	
❖ **تمهيد**	**117**
أولا: الخجل	**117**
1. تعريف الخجل	**117**
1.1. الخجل لغة	**117**
2.1. الخجل اصطلاحا	**118**
2. الفرق بين الخجل وبعض الاضطرابات المتداخلة معه	**121**
3. أسباب الخجل ونسبة انتشاره عند الأطفال	**122**
1.3. أسباب الخجل	**122**
2.3. نسبة انتشاره عند الأطفال	**127**
4. أعراض الخجل	**129**
5. أنواع الخجل	**133**
6. النظريات والاتجاهات المفسرة للخجل	**135**
1.6. نظرية الإسلام وتفسير السلوك الإنساني	**135**

2.6. النظرية السلوكية المعرفية (المنظور المعرفي السلوكي)	**136**
3.6. نظرية الحاجات الإنسانية (ماسلو)	**137**
4.6. نظرية الحساسية الاجتماعية والاتجاه إلى الانعزال الذاتي	**138**
5.6. نظرية أريكسون	**138**
7.آثار الخجل على التحصيل الدراسي	**141**
8. طرق قياس وتشخيص الخجل	**143**
9. طرق الوقاية من الخجل	**144**
10. الأساليب التربوية لعلاج الخجل	**147**
ثانيا: الخجل في المواقف التعليمية	**150**
1. خجل المشاركة	**150**
2. خجل الصعود إلى السبورة	**153**
3. خجل طرح الأسئلة	**154**
4. خجل مخالطة الزملاء	**155**
ثالثا: خصائص النمو الانفعالي والاجتماعي في المرحلة الابتدائية	**157**
خلاصة الفصل	**158**
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
❖ **تمهيد**	**161**
أولا: الدراسة الاستطلاعية	**161**
1. تعريف الدراسة الاستطلاعية	**161**
2. أهداف الدراسة الاستطلاعية	**161**
3. حدود الدراسة الاستطلاعية	**162**
4. عينة الدراسة الاستطلاعية	**163**
5. أدوات الدراسة الاستطلاعية	**163**
6. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية	**165**
7. نتائج الدراسة الاستطلاعية	**173**
ثانيا: الدراسة الأساسية	**174**

1. منهج الدراسة الأساسية	174
2. إجراءات الضبط التجريبي	175
3. عينة الدراسة الأساسية	178
4. حدود الدراسة الأساسية	181
5. متغيرات الدراسة	182
6. أدوات الدراسة الأساسية	182
7. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الأساسية	194
8. تحليل نتائج الدراسة بالنسبة لأداة المقابلة مع الأولياء والأساتذة للدراسة الأساسية	195
9. الأساليب الإحصائية المستخدمة	205
خلاصة الفصل	206
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة	
❖ **تمهيد**	209
أولا: اختبار اعتدالية التوزيع من عدمه لمتغيرات الدراسة	209
ثانيا: اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج	211
1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة	211
2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة	214
3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة	217
4. حجم أثر البرنامج التدريبي	219
5. نسبة الكسب المعدل لبلاك	221
ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة	223
1. مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الأولى للدراسة	227
2. مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثانية للدراسة	227
3. مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثالثة للدراسة	234
4. **استنتاج عام**	237
5. **توصيات الدراسة**	238
6. **مقترحات الدراسة**	239
7. **الصعوبات والتحديات التي واجهتها الباحثة في تطبيق البرنامج**	239
خلاصة الفصل	240
خاتمة	241

قائمة المصادر المراجع	243
ملاحق الدراسة	252

فهرس الجداول والأشكال

1/ فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول خاص بالدراسات السابقة	49
02	دور المعلم والطالب في إستراتيجية المناقشة النشطة	82
03	نسبة انتشار الخجل	129
04	ملخص للنظريات المفسرة للخجل	139
05	المدارس الابتدائية المختارة والتي تمت زيارتها	162
06	توزيع بنود مقياس الخجل حسب الأبعاد بعد التحكيم	165
07	بدائل ودرجات مقياس ليكرت الخماسي	165
08	القوة النسبية للاتفاق مع كابا	167
09	آراء المحكمين حول مقياس الخجل	167
10	البنود المعدلة	168
11	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لبعد المقياس	169
12	معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية ككل	171
13	صدق المقارنة الطرفية لمقياس الخجل	171
14	قيمة معامل Alphan Cronbach للمقياس	172
15	طريقة التجزئة النصفية	172
16	تجانس عينة الدراسة من حيث العمر الزمني	176
17	نتائج اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الخجل	177
18	سجل سير البرنامج التدريبي	188
19	الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي	190
20	ملخص جلسات البرنامج التدريبي	191
21	معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل لواشي **(Lawache)** للاتفاق **(CVR)** للبرنامج التدريبي	195
22	نتائج اختبار اعتدالية التوزيع من عدمه لبيانات استجابات أفراد العينة	210

23	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على كل بند من بنود المقياس	212
24	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على كل بعد من أبعاد مقياس الخجل	213
25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الخجل البعدي ككل	214
26	نتائج اختبار (t.test) لقياس دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في مقياس الخجل البعدي ككل	215
27	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الخجل	217
28	نتائج اختبار (t.test) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين (البعدي والتتبعي) على مقياس الخجل ككل	218
29	دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس الخجل ككل ولكل بعد من أبعاد	219
30	الاختبارات الإحصائية ومؤشرات الدلالة العلمية ومدى كل مؤشر	220
31	قيم معادلة مربع إيتا حجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض الخجل	221
32	ملخص نتائج الكسب المعدل	222

2/ فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	أهمية التفاعل الصفي	64
02	النمط الأحادي	65
03	نمط الاتصال ثنائي الاتجاه	65
04	النمط الثلاثي	66
05	النمط المتعدد الاتجاهات	67
06	أنماط التفاعل الصفي	68
07	ملخص لأنواع القبعات الست	92
08	خطوات حل المشكلات	99
09	تعريف الخجل من ثلاث نواحي	120
10	الخجل حسب ما أورده بعض الباحثين والعلماء	120
11	بعض الاتجاهات المفسرة للخجل	140
12	تصميم المجموعات المتكافئة	175

مقدمة

مقدمة:

تختلف المجتمعات من مجتمع إلى آخر، فمنها ما يتمتع بقوة تجعله يتحكم في غيره من المجتمعات بكل قوة وهيمنة فيفرض سيادته على الكل سواء على الصعيد الاقتصادي أو التكنولوجي أو العلمي، وقوة المجتمع لم تأت من العدم بل تعود إلى عدة عوامل. ومن أهم هذه العوامل الاهتمام باللبنة الأولى التي يتكون منها المجتمع. إذ أنها ركزت على الأجيال الناشئة وعلى خدمتها والسهر على تعليمها وضبط البرامج والمناهج التي تصنع فردا متعلما ناجحا ونافعا.

أما المجتمعات الضعيفة التي تسعى لتحقيق اكتفائها الاقتصادي ومحاولة فرض سيادتها والتي يعاني أفرادها من مشاكل كثيرة على كافة الأصعدة، فهي تسعى للوصول إلى ضروريات الحياة مما يجعلها تهمل الأجيال وتنساها. وفي ظل انتشار الآفات الاجتماعية وهيمنة التكنولوجيا التي جعلت الطفل أسيرا لها وشتت الأسرة التي تعيش تحت سقف واحد أصبحت هذه الفئة مهددة وتحفها المخاطر من كل جانب.

فباتت هذه الفئة تعاني من مشاكل عدة منذ بداية سنواتها الأولى ومن بين هذه المشاكل مشكلة الخجل؛ الذي أصبح هاجسا يعيق الفرد كتلميذ في المدرسة وكطفل في الأسرة وكفرد في المجتمع. فينشأ التلميذ بشخصية ضعيفة ذات طابع تبعي وليس طابع قيادي يعاني من مشكلات شتى في حياته ولا يستطيع أن يحل مشاكله ولا أن يواجه من يخالفه أو يتعدى عليه فينطوي على نفسه في المنزل والمدرسة منعزلا عن الجميع بعيدا عن كل سبل التواصل والاحتكاك بالآخرين، حيث نجده في الغرفة الصفية منكمشا على نفسه شديد الحيطة والحذر حركته وتواصله تتصف بالخمول والجمود، فهو في دائما في حيرة من أمره كثير الشرود الذهني، لا يبدي رغبته في المشاركة ولا في طرح الأسئلة أثناء المواقف التعليمية التعلمية.

ومع التطور العلمي والتقدم التكنولوجي ظهرت العديد من الدراسات والأبحاث التي أبدت اهتماما واضحا بالتنويع في إستراتيجيات التفاعل الصفي "وتطويرها وتحسينها بما يتناسب والنظريات العلمية التربوية الحديثة ولقد كانت أهمية هذه الإستراتيجيات جنبا إلى جنب مع النظريات العلمية التربوية لأنهما عنصران أساسيان في نجاح الموقف التعليمي." (الأحمد، ويوسف، 2004، ص 56)، كما تعتبر من المواضيع المهمة في وقتنا الحالي لما لها دور كبير وتأثير إيجابي في تحسين البيئة الصفية وارتقاء

العملية التعليمية التعلمية، فهي تركز على التعلم الذاتي وجعل المتعلم محور عملية التعلم وعنصر فعال ونشط من خلال مشاركته وإبداء آرائه في الموقف التعليمي.

كما تساهم في بناء شخصيته وتعزيز ثقته بنفسه فيصبح فردا قادرا على تحمل المسؤولية ومواجهة الحياة الاجتماعية وتحدياتها، ومواكبة التطور العلمي الحاصل مما ينتج لنا فردا صالحا يعتمد عليه في بناء المجتمع وتطوره.

ولنجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة لا بد على المعلم أن يكون على دراية تامة بإستراتيجيات التفاعل الصفي التي تنمي الثقة بالنفس وتجعلهم أكثر استقلالية وتنمي فيهم روح التفاعل والتواصل مما يؤدي إلى نتاجات تحصيل جيدة.

وعلى أساس هذه المشكلة جاءت هذه الدراسة لبناء برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التفاعل الصفي للخفض من مستوى الخجل في المواقف التعليمية التعلمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والتي سارت في إطارين أساسيين:

الجانب النظري: يضم ثلاثة فصول

الفصل الأول: تمثل في الإطار المفاهيمي للدراسة وضم مشكلة الدراسة وفرضياتها، وكذا تم عرض أسباب الدراسة وأهميتها وأهدافها والمفاهيم الخاصة بها والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة.

أما الفصل الثاني: فقد خصص لإستراتيجيات التفاعل الصفي وأهميتها في إنجاح العملية التعليمية، وضم تعريف التفاعل الصفي وأهميته وأنماطه وإستراتجياته ودور المعلم والمتعلم في إدارة التفاعل الصفي وتنظيمه في المرحلة الابتدائية مع التطرق إلى أثر إستراتيجيات التفاعل الصفي في تنمية الثقة بالنفس وخفض الخجل.

وكان الفصل الثالث: والخاص بالخجل في المواقف التعليمية وأهم أعراضه وقد قسم إلى **قسمين؛ القسم الأول** منه خصص لتحديد ماهية الخجل، أسبابه وأعراضه، نظرياته وأنواعه، آثاره وطرق الوقاية والأساليب التربوية لعلاجه، أما **القسم الثاني** فقد تم تخصيصه لأهم أنواع الخجل في المواقف التعليمية المتمثلة في خجل المشاركة، خجل طرح الأسئلة، خجل الصعود إلى السبورة، خجل مخالطة الزملاء.

وتضمن الجانب التطبيقي: فصلين:

الفصل الرابع: تم التطرق فيه إلى إجراءات الدراسة الميدانية وقد قسم إلى **قسمين؛ القسم الأول** منه خصص لإجراء الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها، إجراءاتها، العينة وكذا تحديد الأدوات وصولا إلى النتائج، أما **القسم الثاني** فقد تم تخصيصه لإجراء الدراسة الأساسية والذي تم فيه تحديد منهج الدراسة، عينة الدراسة، حدود الدراسة وأدواتها، وكذا تحليل نتائج أدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: ويضم عرض، تحليل وتفسير نتائج الدراسة استنادا بالإطار النظري والدراسات السابقة، وصولا إلى المقترحات والتوصيات.

الـجانب النظري

الفصل الأوّل

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. مشكلة الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أسباب اختيار موضوع الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة
7. الدراسات السابقة

1.7. الدراسات العربية

2.7. الدراسات الأجنبية

3.7. خلاصة الدراسات السابقة

4.7. التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. مشكلة الدراسة:

" الأسرة هي وحدة المجتمع الأول، وهي الواسطة أو حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع، أو الواسطة بين الثقافة والشخصية. والأسرة هي الوسط الإنساني الأول الذي ينشأ فيه الطفل، ويكتسب في نطاقها أول أساليبه السلوكية التي تمكنه من إشباع حاجاته وتحقيق إمكانياته والتوافق مع المجتمع." (كفافي، 2009، ص 73)، "وصلاح هذا الأخير أو فساده يتعلق بالأسرة، فالأسرة تعد حجر الزاوية في البناء الاجتماعي للمجتمع باعتبارها نقطة ارتكاز يرتكز عليها بقية منظمات المجتمع الأخرى، وتدعم تماسك المجتمع وترابطه." (شرف عبد الجليل، د ت، ص 3)، "فهي تمثل شبكة من العلاقات الإنسانية الاجتماعية، وينشأ الطفل في هذه الشبكة ويعتمد عليها اعتمادا كاملا في سنوات حياته الباكرة، وهي السنوات ذات الأهمية البالغة في تشكيل شخصيته" (كفافي، 2009، ص 73)، "فقد أكد الكثير من علماء النفس والتربية على أهمية مرحلة الطفولة لما لها من تأثير بارز في بناء قدرات الإنسان وإكسابه أنماط السلوك المختلفة وتكوين شخصيته، "ومن هنا يمكن القول أن هذه المرحلة لا تخلو من المشكلات المتعددة التي تواجه الأطفال في هذه المرحلة الهامة في كافة جوانب حياتهم الشخصية والنفسية والاجتماعية والتربوية." (جمعة، 2005، ص 2)، حيث يقومون بأنماط سلوكية غير مرغوب فيها في المدرسة، مما يعيق العملية التعليمية وإهدار الوقت والجهد للتغلب على هذه الأنماط، الأمر الذي ينعكس سلبا على النتائج التعليمية، ومن بين هذه السلوكيات غير المرغوب فيها هي عدم تفاعل الطلبة في غرفة الصف وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية والجماعية وانطواء بعضهن على أنفسهن وغيرها من السلوكيات هذه السلوكيات تمثل الإحساس بالخجل." (العلوية، 2017، ص 2، 3). هذا الأخير الذي " أطلق عليه زيمباردوورد مصطلح (**Epidenic of shyoness)** وباء الخجل أو الخجل الوبائي ليشير به إلى الانتشار الواسع لهذه المشكلة بين الأطفال والمراهقين والبالغين مشبها إياه بالأمراض الوبائية واسعة وسريعة الانتشار." (مصطفى، 2015، ص 3)، "حيث نجده قام بمسح على عينات من أطفال المدارس الابتدائية والإعدادية، توصل إلى أن (50%) من الذكور، (60%) من الإناث يعانون من الخجل، وأن حوالي (40%) من المراهقين والراشدين وصفوا أنفسهم بأنهم يتسمون بالخجل، وليس لديهم القدرة على تكوين علاقات متفاعلة مع غيرهم من الأفراد في نفس أعمارهم." (متولي، 2010، ص 4)، ولتخفيف من هذه المشكلة وإعادة بناء الثقة بالنفس لدى المتعلمين تم بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل في المواقف التعليمية، " فقد أكدت دراسة أكدت دراسة (أبوهيدروس، والفرا، 2010)

على أهمية ودور هذه الإستراتيجيات في رفع مستوى الثقة بالنفس، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم"، "وترى (الفلفلي، 2013) أن إستراتيجيات التفاعل الصفي تشجع التلاميذ ليكونوا أكثر استقلالا واعتمادا على أنفسهم في طرح الأفكار وابتكارها، زيادة الحيوية لدى المتعلم، إذ أنه بهذا الأسلوب يتحول من إنسان سلبي إلى إنسان نشط وفعّال." (الفلفلي، 2013، ص 152)، "وقد أكدت نتائج بعض الدراسات ذلك إلى جانب دورها في تكوين بيئة تعليمية فعالة لأنها تساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة مما يساعد على نمو تفكيرهم وضبط ذواتهم وإتاحة فرص أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم المعرفية وعرض أفكارهم." (الخطابة، الطويسي، السلطاني، 2004، ص 150)، "كما أنها تزيد حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي إذ تعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والاستجابة إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر حول موضوع أو قضية، مما يساعدهم على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمادة الدراسية." (أبو خليل، د ت، ص 97).

من هنا تبرز أهمية إستراتيجيات التفاعل الصفي وما لها من دور فعال وبارز في العملية التعليمية التعلمية وخلق روح التفاعل، الحوار والمناقشة، مما يتيح للمتعلم التعبير عن رأيه دون خوف أو رهبة واكتسابه مجموعة من المهارات الاجتماعية، وتبين له كيفية التفاعل مع الآخرين. وما يمكن أن تحققه من نتائج إيجابية على المتعلمين الخجولين، فإن بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي له أهمية بالغة في خفض الخجل في المواقف التعليمية وبالتالي بناء الثقة بالنفس وتحقيق التوازن والشعور بالراحة والاستقرار النفسي. وهذا لا يقتصر على الجانب العلمي من حياة التلميذ وحسب بل يمتد إلى ما هو أكثر من ذلك فيكون هناك تحسن على مستوى الصعيد الاجتماعي فيصبح فردا اجتماعيا يتحاور ويبدي رأيه بأريحية ذا شخصية متزنة تميل إلى القوة.

انطلاقا من التقديم السابق فإن مشكلة الدراسة تمثلت في:

ما أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل في المواقف التعليمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

وفي ظل التساؤل الذي أثارته مشكلة الدراسة صغنا الأسئلة الجزئية الموالية:

أ/ ما مستوى الخجل القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة؟

ب/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الخجل بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

ج/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الخجل؟

2. فرضيات الدراسة:

1.2. الفرضية العامة:

للبرنامج التدريبي المقترح القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي أثر لخفض الخجل في المواقف التعليمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

2.1. الفرضيات الجزئية:

أ/ مستوى الخجل القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مرتفع.

ب/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الخجل بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ج/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الخجل.

3. أسباب اختيار الموضوع:

من جملة الأسباب التي دفعت الباحثة للقيام بهذه الدراسة، نذكر منها:

- الرغبة الشخصية في دراسة موضوع الخجل.
- الإحساس بالمشكلة.
- التخفيف من مشكلة الخجل لدى التلاميذ.
- تدهور المستوى الدراسي وانخفاض التحصيل العلمي خاصة في هذا الطور والذي يترتب عنه مستوى أضعف وأضعف في الأطوار المقبلة.
- ظاهرة التسرب المدرسي وانتشارها الواسع في الآونة الأخيرة.
- ضعف الشخصية التي تكون شخصية تبعية على عكس الشخصية القوية التي تكون شخصية قيادية وسيدة الموقف.

- انحطاط الشخصية التبعية والتي توصل إلى المهالك والمخاطر وتؤدي بصاحبها إلى الوقوع كضحية في مختلف الآفات الاجتماعية.
- اختيار إستراتيجيات التفاعل الصفي (العصف الذهني، حل المشكلات، المناقشة النشطة، لعب الأدوار، التعلم التعاوني، القبعات الست، القصة) دون غيرها لأنها تساهم بشكل كبير وفعال في خفض مشكلة الخجل وأن بعضها غير مطبق كثيرا في المدارس.

4. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل في المواقف التعليمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، والتعرف على حجم أثره.
- التعرف على مستوى الخجل القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- التعرف على الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الخجل بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الخجل.

5. أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع في حد ذاته، حيث سعت إلى تسليط الضوء على بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي في خفض الخجل لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد تم تحديد أهمية الدراسة في ما يلي:

1.5. الأهمية النظرية: وتتجلى فيما يلي:

- قد تفيد الدراسة معلمي الطور الابتدائي بإتباع إستراتجيات التفاعل الصفي لما لها من أهمية في خفض الخجل.
- قد تفتح الدراسة المجال أمام باحثين آخرين للبحث في الموضوع في مستويات دراسية أخرى.
- توجيه المعلمين للاهتمام أكثر بالأطفال الخجولين.
- أهمية استخدام إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض مشكلة الخجل؛ وذلك لما تتيحه من فرصة لجعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية مما يكون أكثر استقلالية وقادرا على إبداء آرائه.

- عدم وجود أي دراسة محلية أو دولية تناولت إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على حد علم الباحثة.

2.5. الأهمية التطبيقية:

- إعداد مقياس الخجل يمكن الاستفادة منه لقياس درجة الخجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تفيد الدراسة الحالية في بناء برنامج تدريبي لخفض الخجل وتطبيقه على التلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة.
- إمكانية استفادة أساتذة التعليم الابتدائي من البرنامج التدريبي المتنوع بالأنشطة لخفض مشكلة الخجل.

6. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

- **أثر:** والمقصود به في هذه الدراسة هو التغير الذي يحدث على المجموعة التجريبية من خلال البرنامج التدريبي المطبق على التلاميذ ونسبة الاستفادة منه في خفض الخجل، ومعرفة الفروق بين مجموعتين مستقلتين في القياس القبلي والبعدي، وكذا القياس التتبعي بين مجموعتين مرتبطتين باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية.
- **البرنامج التدريبي:** هو مجموعة من الأنشطة والأدوات والإستراتيجيات المنظمة التي تهدف إلى تقديم الخدمات على مجموعة من الأفراد الذين يعانون من مشكلة الخجل، وذلك من أجل تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتعديل سلوكهم وتحقيق النمو المتكامل. ومن بين هذه الأنشطة والإستراتيجيات المتبعة نذكر (نشاط تنظيف القسم وتزينه، أعرف شخصيتك، البحث عن الحيوانات والفواكه التعلم التعاوني، لعب الدور، القبعات الست، القصة وغيرها).
- **إستراتيجيات التفاعل الصفي:** هي مجموعة الطرق أو الأساليب المتبعة من قبل الباحثة من أجل التواصل بينها وبين التلاميذ الخجولين وخلق بيئة تفاعلية ملبية لحاجياتهم، وتمثلت هذه الإستراتيجيات في مايلي (التعلم التعاوني، لعب الأدوار، القصة، القبعات الست، العصف الذهني، حل المشكلات).
- **الخجل:** مشكلة نفسية سلوكية تصاحبها حالة من عدم الارتياح والاطمئنان وعدم الثقة بالنفس وغيرها من الانفعالات عند مقابلة أشخاص غرباء أو عند تسليط الضوء عليهم.

وفي هذه الدراسة الخجل هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ عند إجابته على بنود المقياس الخاصة بأبعاده الثلاثة (البعد النفسي للخجل، البعد الاجتماعي للخجل، البعد الفسيولوجي للخجل).

- **الموقف التعليمي:** هو الموقف الذي يكون فيه المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمعلم مخطط ومنفذ لهذا الموقف داخل غرفة الصف.
- **تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:** هم تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين (10- 12 سنة) من ابتدائية قواجلية رابح.

7. الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة بداية انطلاق الباحث للإلمام بموضوع دراسته، وعليه فقد تم الاعتماد على جملة من الدراسات السابقة المشابهة نظرا لعدم وجود دراسات مطابقة لموضوع الدراسة الحالية المتعلق ببناء برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل في المواقف التعليمية والتي سوف نعرضها وفقا لتسلسلها الزمني مصنفة إلى محورين رئيسين، هما:

- الدراسات العربية.
- الدراسات الأجنبية.

1.7. الدراسات العربية:

1.1.7. دراسات مشابهة متعلقة بالمتغير الأول:

- **دراسة علاوة سلطان (2020):**

بعنوان: **تقييم فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام منهجية ستة سيجما**، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء شبكة الملاحظة لفلاندرز، وتكونت عينة الدراسة من (30) أستاذا وأستاذة، واعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي، باستخدام شبكة الملاحظة لفلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي.

ومن النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- انخفاض مستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى الأساتذة أفراد عينة الدراسة في ضوء نموذج فلاندرز وبمستوى (1.56) سيجما.
- تتحدد الاحتياجات التدريبية للأساتذة أفراد عينة البحث في المجالات الآتية: الصمت أو الفوضى (28 عيبا)، مبادأة التلميذ (28 عيبا)، ثبات التلميذ (22 عيبا)، كلام التلميذ (17 عيبا)، استجابة الأستاذ (14 عيبا)، أسئلة الأستاذ الفورية (14 عيبا)، أسئلة الأستاذ (13 عيبا).
- تتمثل المواضيع المرتبطة بمجالات التفاعل اللفظي المتعلقة بالاحتياجات التدريبية المصمم وفقا لها البرنامج التدريبي في: التفاعل اللفظي الصفي، الأسئلة الصفية، ضبط الصف، تحضير الدروس، المناخ الصفي تأثيرا إيجابيا لدى أفراد عينة البحث في ضوء نموذج فلاندرز بقيمة (0.28) سيجما.
- ركزت هذه الدراسة للكشف على مستوى جودة ممارسة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، في ضوء شبكة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي، باستخدام أداة ستة سيجما وتحديد الاحتياجات التدريبية، لتجويد التفاعل اللفظي لدى الأساتذة من خلال منهجية (6 سيجما) مع اقتراح برنامج تدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية المسجلة، باستخدام منهجية ستة سيجما وتطبيق البرنامج التدريبي المقترح لتطوير جودة التفاعل اللفظي الصفي، وحساب حجم أثره على مستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي. وتشابهت مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة وفي إعداد برنامج تدريبي إلا أن هذه الدراسة قامت بإعداد برنامج تدريبي لتطوير جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، في حين أن الدراسة الحالية ركزت على إعداد برنامج تدريبي لخفض الخجل لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، واختلفت عنها في اختيار عينة الدراسة حيث تم اختيار أساتذة التعليم الابتدائي في حين أن الدراسة الحالية اختارت تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي واختلفت أيضا في اختيار أداة الدراسة حيث تم اختيار أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي بينما هذه الدراسة اختارت مقياس الخجل وإجراء مقابلة مع الأولياء والأساتذة، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في تحديد منهج الدراسة وكيفية بناء برنامج تدريبي.
- **دراسة محمد عبد السلام أحمد أبو جراد (2017):**

بعنوان: "**فاعلية برنامجي سكامبر وقبعات التفكير الست في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع في الأردن**، حيث هدفت هذه إلى الكشف عن فاعلية برنامجي سكامبر

وقبعات التفكير الست في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي وإعداد برنامج سكامبر وبرنامج قبعات التفكير الست، كما تم إعداد مقياس للكتابة الإبداعية، وقد تم اختيار ثلاث شعب من طلبة الصف التاسع الأساسي عشوائيا، فكانت إحدى الشعب البالغ عددها (36) طالبا مجموعة تجريبية أولى طبق عليها برنامج سكامبر، والشعبة الثانية البالغ عددها (38) طالبا مجموعة تجريبية ثانية طبق عليها برنامج قبعات التفكير الست، والشعبة الثالثة البالغ عددها (35) طالبا كانت مجموعة ضابطة.

ومن أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي على مقياس الكتابة الإبداعية الكلي، وعلى أبعاده المتمثلة في (الطلاقة، المرونة، الأصالة، تنظيم محتوى النص، وآليات الكتابة الإبداعية) تبعا للتدريب على برنامج سكامبر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي على مقياس الكتابة الإبداعية الكلي، وعلى أبعاده المتمثلة في (الطلاقة، المرونة، الأصالة، تنظيم محتوى النص، وآليات الكتابة الإبداعية) تبعا للتدريب على برنامج قبعات التفكير الست.
- ولم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي للكتابة الإبداعية بين أفراد المجموعتين التجريبيتين.
- ركزت هذه الدراسة على بناء مقياس لتقييم الكتابة الإبداعية، وإعداد برنامجي سكامبر وقبعات التفكير الست، ومعرفة الفروق بينهما وأثر كل منهما في تنمية الكتابة الإبداعية، وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بناء برنامج تدريبي واستخدام المنهج شبه التجريبي، ولكن اختلفت عنها من حيث طبيعة المتغير حيث ركزت هذه الدراسة على تنمية الكتابة الإبداعية في حين ركزت الدراسة الحالية على خفض الخجل في المواقف التعليمية، واختلفت عنها أيضا في اختيار عينة الدراسة وأدواتها حيث تم اختيار طلبة الصف التاسع الأساسي بالاعتماد على مقياس الكتابة الإبداعية وبرنامجي سكامبر والقبعات الست، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي باستخدام مقياس الخجل ومقابلة مع الأولياء والأساتذة والبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في التعرف أكثر على

طريقة تطبيق إستراتيجية القبعات الست وبناء أنشطة خاصة بها، كما تمت الاستفادة من هذه الدراسة في صياغة فرضيات الدراسة وإثراء الجانب التطبيقي.

- **دراسة سمية حلمي مجمد الجمل (2017):**

بعنوان: **فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي،** حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات للصفين الخامس والسادس في المدارس الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (27) معلم ومعلمة، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي بمجموعة تجريبية واحدة، باستخدام أداة بطاقة الملاحظة الأداء التدريسي، والبرنامج التدريبي.

ومن أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين عينة الدراسة على بطاقة ملاحظة التدريس الإبداعي في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.
- يتمتع البرنامج المقترح بالفاعلية حيث بلغت نسب الكسب لماك جوجيان (0.7) وهي أكبر من المستوى المقبول للفعالية، مما يدل على أن للبرنامج التدريبي فاعلية مقبولة في اكتساب التدريس الإبداعي ومهاراته الأربعة.
- ركزت هذه الدراسة على تحديد مهارات التدريس الإبداعي وتحديد استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن أن تسهم في تنمية التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات من مرحلة التعليم الأساسي وبناء برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التدريس الإبداعي والبحث عن فاعلية هذا البرنامج. وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بناء برنامج تدريبي، ولكن اختلفت معها من حيث طبيعة المتغير حيث ركزت هذه الدراسة على تنمية مهارات التدريس الإبداعي في حين ركزت الدراسة الحالية على خفض الخجل في المواقف التعليمية، واختلفت عنها في اختيار عينة الدراسة وأدواتها، حيث تم تحديد المنهج التجريبي كمنهج أساسي في حين أن دراستنا الحالية اعتمدت على المنهج شبه التجريبي. وتم اختيار معلمي ومعلمات الرياضيات للصفين الخامس والسادس كعينة أساسية بالاعتماد على أداة بطاقة

ملاحظة الأداء التدريسي والبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي باستخدام أداة مقياس الخجل ومقابلة مع الأولياء والأساتذة، وبرنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة في أخذ نظرة عن كيفية بناء برنامج تدريبي وصياغة فرضيات الدراسة، وتحديد بعض الأساليب الإحصائية المناسبة.

1.2.7 . دراسات مشابهة متعلقة بالمتغير الثاني:

- **دراسة ريمان أديب جودة الشيخ (2020):**

بعنوان: **فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس،** حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس، وعليه تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة، واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي باستخدام مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسيي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية لمقياس المهارات الاجتماعية ولصالح القياس التتبعي على مقياس الشعور بالخجل، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة.
- استمرار فعالية البرنامج بعد فترة تتبع مدتها ستة أسابيع.
- حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغ (.941) في تحسين المهارات الاجتماعية، و(.958) في خفض الشعور بالخجل.
- سعت هذه الدراسة إلى تطوير برنامج إرشادي معرفي- سلوكي بهدف رفع مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين، وكذا التحقق من استمراريته، والكشف عن حجم الأثر الذي يمكن أن يحدثه هذا البرنامج. وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في

تحديد منهج الدراسة وبناء برنامج لخفض مشكلة الخجل، غير أنها اختلفت معها في أن هذه الدراسة قامت ببناء برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية – السلوكية، بينما الدراسة الحالية قامت ببناء برنامج تدريبي يستند على إستراتيجيات التفاعل الصفي، واختلفت عنها في اختيار عينة الدراسة حيث اختارت هذه الدراسة عينة من الطلبة المراهقين، أما الدراسة الحالية فقد اختارت تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في تحديد منهج الدراسة، صياغة فرضيات الدراسة والاستشهاد بها في تحليل فرضيات الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

- **دراسة سامية مختار محمد شهبو (2018):**

بعنوان: **فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل لدى عينة من أطفال الروضة**، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل لدى أطفال الروضة، والكشف عن استمرارية أثر هذا البرنامج وقد تكونت عينة الدراسة من (28) طفلا وطفلة من أطفال الروضة، واعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي واستخدمت مقياس شعور أطفال الروضة بالخجل وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الشعور بالخجل، وتكون الفروق لصالح التطبيق البعدي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور شهرين من توقف البرنامج.
- ركزت هذه الدراسة في الكشف عن أثر وفعالية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل لدى أطفال الروضة، وتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية وتحسينها لتعديل السلوك وتحقيق النمو السليم للأطفال. وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة وأدواتها، واختلفت عنها في اختيار مجتمع الدراسة حيث تم الاعتماد على أطفال الروضة في حين أن الدراسة الحالية ركزت على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة في تحديد منهج الدراسة وأدواتها، وصياغة فرضيات الدراسة وأهدافها.

- **دراسة رنا رافع عيسى القرعان (2018):**

بعنوان: **فاعلية برنامجين إرشاديين لخفض سلوك الخجل لدى طلبة المرحلة الأساسية**، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامجين إرشاديين لخفض سلوك الخجل لدى طلبة المرحلة الأساسية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف الثالث، الرابع، الخامس والسادس الأساسي والبالغ عددهم (175) طالباً وطالبة، واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي باستخدام أداة الدراسة المتمثلة في مقياس الخجل للدريني.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- أن كلاً من رواية القصة والتدريب على المهارات الاجتماعية، كانا أكثر فعالية من عدم المعالجة في خفض أعراض الخجل، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية (0.05) علماً أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (53.28%) مما يعني وجود أثر (مرتفع) للبرنامج الإرشادي على القياس البعدي لسلوك الخجل لدى طلبة المرحلة الأساسية وفقا لمعيار الشربيني (2007).
- وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من رواية القصة والتدريب على المهارات الاجتماعية لصالح التدريب على المهارات الاجتماعية.

- ركزت هذه الدراسة على بناء برنامج لخفض الخجل بالاعتماد على رواية القصة والتدريب على المهارات الاجتماعية. وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة وصياغة فرضياتها وفي اختيار أداة الدراسة، واختلفت عنها في اختيار مجتمع الدراسة حيث تم الاعتماد على جميع طلبة الصفوف الثالث، الرابع، الخامس والسادس الأساسي في حين أن دراستنا الحالية ركزت على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في تحديد منهج الدراسة وبناء مقياس الخجل والبرنامج التدريبي والاستشهاد بها في تحليل فرضيات الدراسة.

- **دراسة إيمان بنت علي بن سالم العلوية (2017):**

بعنوان: **برنامج إرشادي جمعي لخفض الخجل لدى طالبات الصف التاسع في ولاية بهلاء في سلطنة عمان**، وقد هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشاد جمعي وتقصي فاعليته لخفض الإحساس بالخجل لدى طالبات الصف التاسع، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي وذلك باستخدام مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع والبالغ عددهن

102 طالبة، كما تم الاعتماد على أداتين أساسيتين وهما مقياس الخجل للدريني (1998) وبرنامج إرشادي جمعي تدريبي (من إعداد الباحثة).

وأظهرت النتائج ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بالنسبة للمجموع الكلي لدرجات مقياس الخجل بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يعني ذلك فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي لخفض الخجل لدى طالبات الصف التاسع في ولاية بهلاء في سلطنة عمان.
- ركزت هذه الدراسة على بناء برنامج إرشاد جمعي وتقصي فاعليته في خفض الإحساس بالخجل قائم على الأنشطة المعرفية وغيرها من التدريبات معتمدة على فنيات وإستراتيجيات نفسية للتغلب على مشكلة الخجل أو الحد منها بعد تطبيقه. وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تحديد منهج الدراسة وأدواتها، واختلفت عنها في اختيار عينة الدراسة حيث تم اختيار طالبات الصف التاسع في حين أن دراستنا الحالية اختارت تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في تحديد منهج الدراسة وإثراء مشكلة الدراسة صياغة الفرضيات، وكذا بناء البرنامج التدريبي والاستشهاد بها في تحليل فرضيات الدراسة.

- **دراسة يامن سهيل مصطفى (2015):**

بعنوان: **فاعلية برنامج إرشادي جماعي بالسيكودراما للتخفيف من حدة الخجل لدى المراهقين دراسة ميدانية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة السلمية بمحافظة حماه،** حيث هدفت هذه الدراسة إلى بيان مدى فاعلية برنامج إرشادي جماعي بالسيكودراما للتخفيف من حدة الخجل لدى المراهقين، وعليه تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي العام، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، بالاعتماد على مقياس تشخيص الخجل من إعداد زينب محمود شقير وسميرة عبد الله كردي، والبرنامج الإرشادي للسيكودراما المكون من (15) جلسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي على مقياس الخجل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس المؤجل على مقياس الخجل.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس المؤجل على مقياس الخجل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في حجم الأثر للبرنامج.
- ركزت هذه الدراسة على بناء برنامج إرشادي جماعي بالسيكودراما للتخفيف من حدة الخجل لدى المراهقين وتبيان مدى فعالية هذا البرنامج في التخفيف من حدة الخجل لدى المراهقين الذين لا يتكلمون بسهولة ووضوح عن مشكلاتهم الدفينة، ولكن يمكن في ظل وجودهم مع جماعة مراهقي السيكودراما أن نكسب ثقتهم ونساعدهم. وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تحديد منهج الدراسة والاعتماد على أداة لقياس الشعور بالخجل وبناء برنامج للخفض من حدة الخجل إلا أن هذه الدراسة اعتمدت في بناء البرنامج على السيكودراما بينما الدراسة الحالية اعتمدت في بناء برنامجها على إستراتيجيات التفاعل الصفي، والاعتماد على مقياس الخجل وإجراء مقابلة مع الأولياء والأساتذة واختلفت عنها في اختيار عينة الدراسة، إذ أن هذه الدراسة اختارت طلاب الصف الأول الثانوي والدراسة الحالية اعتمدت على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في تحديد منهج الدراسة وإثراء مشكلة الدراسة والاستشهاد بها في فرضيات الدراسة.

- **دراسة ثروت طارق المعاقبة (2015):**

بعنوان: **فعالية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج بلعب الدور لتخفيض مستوى الخجل لدى عينة من أطفال صعوبات التعلم بغرف المصادر بمدارس لواء قصر**، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج بلعب الدور لتخفيض مستوى الخجل لدى عينة من أطفال صعوبات التعلم بغرف المصادر بمدارس لواء القصر، وقد تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الأساسية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بالاعتماد على الأدوات التالية: مقياس الخجل والبرنامج الإرشادي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج في خفض مستوى الخجل لدى طلبة المرحلة الأساسية.
- سعت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج بلعب الدور لتخفيض مستوى الخجل لدى عينة من الأطفال، الذين يعانون من صعوبات التعلم وعلاج المشكلة بأساليب منظمة ومعدة لهذه الفئة، وتوجيه القائمين على رعاية الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. وتشابهت مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة وإعداد برنامج لمشكلة الخجل كما تشابهت معها في أدوات الدراسة من حيث مقياس الخجل وإعداد برنامج، إلا أن هذه الدراسة قامت بإعداد برنامج إرشادي قائم على العلاج بإستراتيجية لعب الدور بصفة خاصة في حين أن الدراسة الحالية ركزت على إعداد برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي بصفة عامة، واختلفت عنها في اختيار عينة الدراسة حيث تم اختيار طلاب المرحلة الأساسية في حين أن الدراسة الحالية اختارت تلاميذ السنة الخامسة، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في تحديد منهج الدراسة وبناء فرضياتها وبناء مقياس الخجل والاستعانة ببعض الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج وكذا إثراء الجانب التطبيقي.

- **دراسة نيللي حسين كامل العمروسي (2014):**

بعنوان: **فعالية برنامج إرشادي نفسي (معرفي- سلوكي) لخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي،** حيث هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي (معرفي- سلوكي) في خفض الشعور بالخجل لدى عينة من الطالبات الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثالث المتوسط، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بالاعتماد على الأدوات التالية: مقياس الخجل والبرنامج الإرشادي النفسي (معرفي- سلوكي).

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الخجل (كأبعاد ودرجة كلية) تعزى للبرنامج الإرشادي النفسي (معرفي- سلوكي).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، حيث يتضح الانخفاض في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الخجل (كأبعاد ودرجة كلية) تعزى للبرنامج الإرشادي النفسي (معرفي- سلوكي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الخجل (كأبعاد ودرجة كلية).
- سعت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي (معرفي- سلوكي) في خفض الشعور بالخجل لدى عينة من الطالبات الموهوبات المراهقات من خلال تقديم خدمات الإرشاد النفسي (معرفي- سلوكي) العلاجية لأفراد العينة التجريبية من الطالبات الموهوبات المراهقات، وإتاحة الفرصة لهن لتغيير أفكارهن السلبية ومعتقداتهن غير العقلانية والاستفادة من الفنيات المستخدمة في البرنامج حتى ينخفض شعورهن بالخجل، وتتبع مدى استمرارية فاعلية ذلك البرنامج فيما أحدثته من تحسن في فترة المتابعة. وتشابهت مع الدراسة الحالية في تحديد منهج الدراسة واختيار أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المناسبة، واختلفت عنها في اختيار مجتمع الدراسة حيث تم اختيار طالبات الصف الثالث متوسط في حين أن الدراسة الحالية اختارت تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في بناء البرنامج التدريبي وتحديد منهج الدراسة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية.

- **دراسة عبد المجيد محمد سيد أحمد متولي (2010):**

بعنوان: **فاعلية برنامج للتخفيف من حدة الخجل لدى عينة من المراهقين والمدمنين.** حيث هدفت هذه الدراسة إلى البحث على مدى فاعلية البرنامج المقترح للتخفيف من حدة الخجل لدى عينة الدراسة من المراهقين المدمنين، ومساعدتهم على الاستجابة بصورة أكثر إيجابية، وقد تكونت عينة الدراسة من (18) مراهق تم اختيارهم من قسم علاج الاعتماد على المواد المخدرة بمستشفى دار المقطم للصحة النفسية، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي باستخدام الأدوات التالية: اختبار مكروسكي للخجل مقياس المستوى الثقافي، الاقتصادي، الاجتماعي، استمارة مقابلة وبرنامج للتخفيف من حدة الخجل.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أثبت البرنامج فعاليته في خفض حدة الخجل بشكل دال لصالح التطبيق القبلي حيث ظهر تحسن ملحوظ لدى المجموعة التجريبية في مهارات التواصل مع الزملاء والمعالجين والأهل وأيضا تحسن تقديرهم لذواتهم وكذلك تحسن أدائهم في البرنامج العلاجي بالمستشفى.
- أدى استخدام البرنامج العلاجي المقترح إلى انخفاض حدة الخجل بصورة دالة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة والتي لم تتلق البرنامج العلاجي.
- ركزت هذه الدراسة على بناء برنامج لتخفيف الخجل لدى المراهقين ومساعدتهم على مواجهة الخجل بصورة أكثر إيجابية، وذلك من خلال الاعتماد على أنشطة متنوعة بحيث تتناول الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية، بهدف تنمية واكتساب أفراد العينة مجموعة من المهارات الايجابية التي تساعد في تخفيف حدة الخجل لديهم. وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة وفي بناء البرنامج واختيار بعض من أدوات الدراسة، واختلفت معها في اختيار مجتمع الدراسة حيث تم الاعتماد على المراهقين المدمنين في حين أن دراستنا الحالية ركزت على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في تحديد منهج الدراسة وكيفية بناء برنامج تدريبي وإثراء مشكلة الدراسة.

- **دراسة فتحية محمد عبد الله الداؤود (2010):**

بعنوان: **أثر استخدام برنامج إرشادي للتدريب على الخيال في تخفيض سلوك الخجل لدى عينة من الطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**، حيث هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي معتمد على تنشيط الخيال، والتحقق من أثره في تخفيض سلوك الخجل، وقد تكونت عينة الدراسة من (42) من الطالبات الموهوبات بالصف الرابع الابتدائي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بالاعتماد على الأدوات التالية: اختباري رافن للمصفوفات المتدرجة، وتورانس للتفكير الابتكاري الشكلي لتحديد الطالبات الموهوبات، كما تم استخدام مقياس الخجل للدريني، ومقياس الصور الخيالية والبرنامج الإرشادي.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- تحسن الأداء على مقياس الخجل واختبار الخيال لدى المجموعة التجريبية بعد التدريب، وهو ما اتضح من خلال:

- ✓ وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في الأداء القبلي مقارنة بالأداء البعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياسي الخجل والخيال وكانت الفروق في اتجاه الأداء البعدي، في حين لم يتحسن الأداء البعدي لدى المجموعة الضابطة.
- ✓ وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة الكسب في اتجاه المجموعة التجريبية.
- ✓ وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأداء البعدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالأداء البعدي لدى المجموعة الضابطة على مقياسي الخجل والخيال في اتجاه المجموعة التجريبية.

- استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج في تخفيض سلوك الخجل لدى الطالبات بالمجموعة التجريبية بعد انقضاء (3) أشهر من المتابعة وهو ما ظهر عند المقارنة بين الأداء القبلي والأداء التتبعي وبين الأداء البعدي والأداء التتبعي.
- سعت هذه الدراسة إلى الوقوف على أثر برنامج إرشادي مبني على الخيال بحيث يتناسب مع الطبيعة العقلية للموهوبات في تخفيضه لسلوك الخجل من ناحية وعلى زيادة القدرة على التخيل لدى الطالبات من ناحية أخرى، وإلى أي حد يبقى الأثر الفعال للتدريب بعد انقضاء المدة الزمنية من تلقي الطالبات للبرنامج الإرشادي مما يؤدي إلى استمرار خفض الشعور بالخجل لدى أولئك الطالبات. وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في إعداد برنامج لخفض مشكلة الخجل، واختلفت عنها في اختيار عينة الدراسة وأداتها حيث تم اختيار طالبات الصف الرابع ابتدائي في حين أن دراستنا الحالية اختارت تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وبالنسبة للأداة فقد اعتمدت على اختباري رافن للمصفوفات المتدرجة، وتورانس للتفكير الإبتكاري الشكلي لتحديد الطالبات الموهوبات، كما تم استخدام مقياس الخجل للدريني ومقياس الصور الخيالية والبرنامج الإرشادي وأن الدراسة الحالية اعتمدت على مقياس الخجل ومقابلة مع الأولياء والأساتذة وبرنامج تدريبي. وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في طريقة تنفيذ البرنامج وأهدافه والمعينات التي تم الاستعانة بها والأساليب الإحصائية المتبعة وصياغة فرضيات الدراسة.

- **دراسة مروان سليمان سالم الددا: (2008)**

بعنوان: **فاعلية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي**، حيث هدفت الدراسة إلى بناء وإعداد برنامج لزيادة الكفاءة الاجتماعية والكشف عن مدى

فاعليته، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي، واستخدمت الباحثة منهجين التجريبي والوصفي التحليلي بالاعتماد على الأدوات التالية: مقياس أعراض الخجل والبرنامج الإرشادي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية أي أن البرنامج عمل على تخفيض الخجل لدى أفراد الدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الخجل بين القياس القبلي والقياس البعدي لظاهرة الخجل للمجموعة الضابطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين القياس القبلي للمجموعة الضابطة والقياس القبلي لظاهرة الخجل للمجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الخجل بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية أي أن البرنامج عمل على تخفيض الخجل لدى أفراد الدراسة.
- ركزت هذه الدراسة على بناء وإعداد برنامج لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين، والكشف عن مدى فاعليته والتعرف على الاضطرابات السلوكية والاجتماعية والانفعالية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي، وإفادة العاملين بحقل الصحة النفسية على استخدام برامج في زيادة الكفاءة الاجتماعية. وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اختيار أداة الدراسة ألا وهو مقياس الخجل في حين اختلفت معها في البرنامج حيث اعتمدت هذه الدراسة على البرنامج الإرشادي في حين أن الدراسة الحالية اعتمدت على البرنامج التدريبي، واختلفت عنها أيضا في اختيار مجتمع الدراسة حيث تم اختيار طلاب مرحلة التعليم الأساسي في حين أن الدراسة الحالية اختارت تلاميذ المرحلة الابتدائية وتم الاختلاف كذلك في اختيار منهج الدراسة حيث اختارت هذه الدراسة المنهج التجريبي والوصفي في حين أن الدراسة الحالية اختارت المنهج شبه التجريبي، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في إعداد مقياس الخجل وصياغة فرضيات الدراسة والأساليب الإحصائية المتبعة.

- **دراسة سهام محمود عبد الرحمن بني فواز (د ت):**

بعنوان: **فاعلية العلاج بالقراءة في مواجهة الخجل لدى طلبة البكالوريوس السنة الأولى في جامعة الجوف،** حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية العلاج بالقراءة في مواجهة الشعور بالخجل لدى طلبة جامعة الجوف، وقد تكونت عينة الدراسة من (32) طالبة من طالبات كلية التربية، واستخدمت الباحثة المنهج بالاعتماد على الأدوات التالية: مقياس الخجل ودليل الطالب في مواجهة الخجل باستخدام العلاج بالقراءة.

وخلصت الدراسة للنتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالخجل لدى الطالبات تعزى للمجموعة وكانت لصالح المجموعة الضابطة، حيث كان مستوى الشعور بالخجل لديهن أعلى من المجموعة التجريبية وهذا ما يؤكد على فاعلية برنامج العلاج بالقراءة في خفض الشعور بالخجل لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- ركزت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة أثر استخدام العلاج بالقراءة في مواجهة مشكلة الخجل لدى طلبة البكالوريوس من مستوى السنة الدراسية الأولى في جامعة الجوف، والحاجة إلى الاهتمام بهذه الفئة ورعايتها لتحقيق التكامل بين أبعاد شخصياتهم، وحفظهم مما قد يهز كيانهم وثقتهم بذاتهم ويضعف إرادتهم وعزيمتهم وبالذات الخجل، والذي ليس سوى ثمرة من ثمار الخوف والقلق والضعف كما يعتقد علماء النفس. وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بناء مقياس الخجل. واختلفت عنها في اختيار عينة الدراسة وإعداد البرنامج حيث تم الاعتماد على طلبة البكالوريوس في حين أن دراستنا الحالية اختارت تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وبالنسبة للبرنامج فقد اعتمدت على دليل الطالب في مواجهة الخجل باستخدام العلاج بالقراءة وأن الدراسة الحالية اعتمدت على إعداد برنامج قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في بناء مقياس الخجل وصياغة فرضيات الدراسة.

2.7. الدراسات الأجنبية:

- **(Bin Masek & Masadliahani Masduki 2017)**

بعنوان: **مشاركة الأطفال الخجولين في تعليم وتعلم المهارات الحركية الأساسية في مرحلة ما قبل المدرسة،** حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى خجل الأطفال ومشاركتهم في تعليم

وتعلم المهارات الحركية الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (55) ذكر و (63) أنثى في مرحلة ما قبل المدرسة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي باستخدام استبيان للمعلمين.

ومن النتائج المتوصل إليها:

- مستوى خجل الأطفال مرتفع.
- مستوى مشاركة الأطفال منخفض.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخجل بين الأولاد والبنات.
- هناك ارتباط سلبي قوي بين مستوى الخجل ومشاركة الطالب في تعليم وتعلم المهارات الحركية الأساسية.
- ركزت هذه الدراسة على فحص الروابط بين العاطفة ومشاركة الأطفال في تعليم وتعلم المهارات النفسية الحركية الأساسية لمرحلة ما قبل المدرسة، وسعت للكشف على مستوى خجل الأطفال وتأثير الفروق بين الجنسين والكشف أيضا عن مشاركة الأطفال في جلسة تعلم المهارات الحركية الأساسية. وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرف على مستوى الخجل واختلفت عنها في اختيار عينة الدراسة حيث أن هذه الدراسة اختارت الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أما الدراسة الحالية فقد اختارت تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في تحليل فرضيات الدراسة.

- **دراسة (Khaled Yousef Asi 2016)**

تحت عنوان: **مستوى الخجل لدى الموهوبين في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة بمدينة الرياض**، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الخجل لدى الطلاب الموهوبين في مدينة الرياض السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (101) طالبا من بين مراكز الموهوبين، بالاعتماد على المنهج الوصفي واستخدام الأدوات التالية: استبيان الشعور بالخجل ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالخجل المنسوب إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي لصالح ذوي الدخل المنخفض.
- مستوى الخجل لدى المراهقين في مدينة الرياض كان بدرجة متوسطة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالخجل لدى الموهوبين تعزى إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة لصالح المستوى المتدني.
- سعت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الخجل لدى الموهوبين في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة والكشف عن الفروق حسب متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي. وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في قياس مستوى الشعور بالخجل، واختلفت عنها في تحديد أدوات الدراسة واختيار عينتها حيث تم اختيار مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة واستبيان الشعور بالخجل أما الدراسة الحالية فقد اختارت بناء برنامج تدريبي ومقياس الخجل ومقابلة مع الأولياء والأساتذة، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في تحليل فرضيات الدراسة.
- **دراسة (Ayesha Manzoor, Kiran 2016):**

تحت عنوان: مستوى الخجل لدى المراهقين في المدارس الحكومية والرقص (13−18 سنة**) دراسة مقارنة،** حيث هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين مستويات الخجل لدى المراهقين (13−18 سنة) في المدارس الحكومية والخاصة، وتكونت عينة الدراسة من 120 طالبا يدرسون في صفوف مختلفة حيث تم استخدام مقياس ماكروسكي للخجل.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى الخجل لدى المراهقين في المدارس الحكومية والخاصة مستوى متوسط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخجل بين المراهقين في المدارس الحكومية والخاصة.
- ركزت هذه الدراسة بتسليط الضوء على مشكلة تتعلق بالمراهقين في المدارس العامة والخاصة بهدف إيجاد العلاقة بين مستوى الخجل ونظام التعليم، والعمل على وضع توصيات للمعلمين وأولياء الأمور وإدارة المدرسة بكيفية التعامل مع المراهقين الخجولين. وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرف على مستوى الخجل، واختلفت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة حيث أن عينة هذه الدراسة تمثلت في التلاميذ المراهقين أما عينة الدراسة الحالية فكانوا تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وكذا اختلفت معها في أدوات الدراسة حيث اعتمدت هذه الدراسة على مقياس ماكروسكي للخجل أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على مقياس الخجل وبناء برنامج تدريبي ومقابلة مع الأولياء والأساتذة. وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في تحليل فرضيات الدراسة.

3.7 خلاصة الدراسات السابقة:

جدول رقم (01) خاص بالدراسات السابقة

رقم الدراسة	اسم الباحث	سنة الدراسة	عنوان الدراسة	مجتمع الدراسة	المرحلة	أدوات الدراسة	أوجه الإفادة من الدراسات السابقة
الدراسات العربية							
			دراسات مشابهة متعلقة بالمتغير الأول				
1	دراسة علاوة سلطان	2020	تقييم فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام منهجية ستة سيجما	(30) أستاذا وأساتذة	التعليم الابتدائي	شبكة الملاحظة لفلاندرز لتحليل التفاعل الصفي	تحديد منهج الدراسة وكيفية بناء البرنامج التدريبي
2	دراسة محمد عبد السلام أحمد أبو جراد	2017	فاعلية برنامجي سكامبر وقبعات التفكير الست في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع في الأردن	طلبة الصف التاسع الأساسي	المرحلة الأساسية	مقياس الكتابة الإبداعية	التعرف أكثر على كيفية تطبيق إستراتيجية القبعات الست وبناء أنشطة خاصة بها، وصياغة فرضيات الدراسة، وكذا إثراء الجانب التطبيقي

3	دراسة سمية حلمي محمد الجمل	2017	فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي	معلمي ومعلمات الرياضيات	مرحلة التعليم الأساسي (للصفين الخامس والسادس)	أداة بطاقة الملاحظة، الأداء التدريسي والبرنامج التدريبي	كيفية بناء برنامج تدريبي، صياغة فرضيات الدراسة، تحديد بعض الأساليب الإحصائية المناسبة
دراسات مشابهة متعلقة بالمتغير الثاني							
4	دراسة ريمان أديب جودة الشيخ	2020	فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس	الطلبة المراهقين	المرحلة الثانوية	مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل، برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية- السلوكية	تحديد منهج الدراسة، صياغة فرضيات الدراسة، تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، الاستشهاد في تحليل الفرضيات

5	دراسة سامية مختار محمد شهبو	2018	فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل	أطفال الروضة	مرحلة الروضة	مقياس شعور أطفال الروضة بالخجل وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية	تحديد منهج الدراسة وأدوات الدراسة وصياغة فرضيات الدراسة وأهدافها
6	دراسة رنا رافع عيسى القرعان	2018	فاعلية برنامجين إرشاديين لخفض سلوك الخجل لدى طلبة المرحلة الأساسية	طلبة المرحلة الأساسية	الصف الثالث والرابع والخامس والسادس	مقياس الخجل للدريني	تحديد منهج الدراسة وبناء مقياس الخجل، والبرنامج التدريبي، والاستشهاد بها في تحليل الفرضيات
7	دراسة إيمان بنت علي بن سالم العلوية	2017	برنامج إرشادي جمعي لخفض الخجل لدى طالبات الصف التاسع في ولاية بهلاء في سلطنة عمان	طالبات الصف التاسع	الصف التاسع	مقياس الخجل للدريني وبرنامج إرشادي جمعي تدريبي	تحديد منهج الدراسة وإثراء مشكلة الدراسة، صياغة فرضيات الدراسة وبناء مقياس الخجل، والبرنامج التدريبي، والاستشهاد بها في تحليل الفرضيات

8	دراسة ثروت طارق المعاقبة	2015	فعالية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج بلعب الدور لتخفيض مستوى الخجل لدى عينة من أطفال صعوبات التعلم بغرف المصادر بمدارس لواء قصر	طلاب المرحلة الأساسية	المرحلة الأساسية	مقياس الخجل والبرنامج الإرشادي	تحديد منهج الدراسة وبناء فرضياتها بناء مقياس الخجل والاستعانة ببعض الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج، وكذا إثراء الجانب التطبيقي
9	دراسة يامن سهيل مصطفى	2015	فاعلية برنامج إرشادي جماعي بالسيكودراما للتخفيف من حدة الخجل لدى المراهقين	طلاب الصف الأول الثانوي		مقياس تشخيص الخجل من إعداد زينب محمود شقير وسميرة عبد الله كردي، برنامج إرشادي للسيكودراما	تحديد منهج الدراسة، وبناء فرضيات الدراسة، وإثراء مشكلة الدراسة، الاستشهاد بها في فرضيات الدراسة
10	دراسة نيللي حسين كامل العمروسي	2014	فعالية برنامج إرشادي نفسي (معرفي- سلوكي) لخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الموهوبات	طلاب المرحلة المتوسطة	الصف الثالث المتوسط	مقياس الخجل والبرنامج الإرشادي النفسي (معرفي- سلوكي)	بناء البرنامج التدريبي تحديد منهج الدراسة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية

		المراهقات في المجتمع السعودي					
11	دراسة عبد المجيد محمد سيد أحمد متولي	2010	فاعلية برنامج للتخفيف من حدة الخجل لدى عينة من المراهقين والمدمنين	المراهقين المدمنين	مستشفى دار المقطم للصحة النفسية	اختبار مكروسكي للخجل مقياس المستوى الثقافي، الاقتصادي، الاجتماعي، استمارة مقابلة وبرنامج للتخفيف من حدة الخجل	تحديد منهج الدراسة، وكيفية بناء برنامج تدريبي وإثراء مشكلة الدراسة.
12	دراسة فتحية محمد عبد الله الداؤود	2010	أثر استخدام برنامج إرشادي للتدريب على الخيال في تخفيض سلوك الخجل لدى عينة من الطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية	الطالبات الموهوبات	الصف الرابع ابتدائي	اختباري رافن للمصفوفات المتدرجة، وتورانس للتفكير الابتكاري الشكلي لتحديد الطالبات الموهوبات، مقياس الخجل للدريني، ومقياس الصور الخيالية،	طريقة تنفيذ البرنامج وأهدافه والمعينات التي تم الاستعانة بها، وبناء مقياس الخجل، والأساليب الإحصائية المتبعة وصياغة فرضيات الدراسة

						والبرنامج الإرشادي	
13	دراسة مروان سليمان الددا	2008	فاعلية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي	طلاب مرحلة التعليم الأساسي	التعليم الأساسي	مقياس أعراض الخجل، والبرنامج الإرشادي	إعداد مقياس الخجل وصياغة فرضيات الدراسة
14	سهام محمود عبد الرحمن بني فواز	د ت	فاعلية العلاج بالقراءة في مواجهة الخجل لدى طلبة البكالوريوس السنة الأولى في جامعة الجوف	طلبة البكالوريوس	السنة الأولى	مقياس الخجل، دليل الطالب في مواجهة الخجل باستخدام العلاج بالقراءة	صياغة فرضيات الدراسة بناء مقياس الخجل
الدراسات الأجنبية							
15	Masek Bin & Masadliahani Masduki	2017	مشاركة الأطفال الخجولين في تعليم وتعلم المهارات الحركية الأساسية ما قبل المدرسة	أطفال ما قبل المدرسة	ما قبل المدرسة	استبان للمعلمين	تحليل فرضيات الدراسة

16	Khaled Yousef Asi	2016	مستوى الخجل لدى الموهوبين في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة بمدينة الرياض	الطلاب الموهوبين	مراكز الموهوبين	استبيان الشعور بالخجل، مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة	تحليل فرضيات الدراسة
17	Ayesha Manzoor, Kiran	2016	مستوى الخجل لدى المراهقين في المدارس الحكومية والرقص (13-18 سنة) دراسة مقارنة	الطلاب المراهقين	صفوف مختلفة	مقياس ماكروسكي للخجل	تحليل فرضيات الدراسة

4.7. التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض مختلف الدراسات المشابهة، قامت الباحثة بمراجعة كل ما تمكنت الحصول عليه من الدراسات السابقة والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، ومن خلال الاطلاع على هذه الدراسات أمكن مناقشتها والتعقيب عليها كما يلي:

1.4.7. بالنسبة للأهداف:

- تشابهت الأهداف واختلفت بتشابه واختلاف مواضيع الدراسة، فجل الدراسات هدفت إلى إعداد برنامج لمشكلة الخجل سواء كان برنامج إرشادي أو معرفي سلوكي كدراسة (الشيخ، 2020) (شهبو 2018)، (القرعان، 2018)، (العلوية، 2017)، (المعاقبة، 2015)، (مصطفى، 2015) (العمروسي، 2014)، (متولي، 2010)، (الداؤود، 2010)، (الدادا، 2008).
- وهدفت دراسة (المعاقبة، 2015) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج بلعب الدور لتخفيض مستوى الخجل، وكذا دراسة (بني فواز، د ت) إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية العلاج بالقراءة في مواجهة الشعور بالخجل.

- في حين هدفت دراسة (سلطان، 2020) إلى الكشف عن مستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، أما دراسة (الجمل، 2017) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، وكذا دراس (أبو جواد، 2017) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامجي سكامبر وقبعات التفكير الست في تنمية الكتابة الإبداعية.
- في حين هدفت دراسة (Bin Masek & Masadliahai 2017) إلى معرفة مستوى خجل الأطفال ومشاركتهم في التدريس وتعلم المهارات الحركية الأساسية، أما دراسة (Asi , 2016) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى الخجل لدى الطلاب الموهوبين، ودراسة (kiran, 2016) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين مستويات الخجل لدى المراهقين.

2.4.7. بالنسبة للعينة: تشابهت عينات الدراسة واختلفت بتشابه واختلاف مواضيع الدراسة، حيث كانت كالآتي:

- فتوجد دراسات اعتمدت على طلاب المرحلة الأساسية كدراسة (القرعان، 2018)، (أبو جواد 2017)، (الدادا، 2008).
- كما توجد دراسة (شهبو، 2018) التي اعتمدت على عينة من أطفال الروضة، أما دراسة (المعاقبة، 2015) التي اختارت عينة من أطفال صعوبات التعلم بغرف المصادر ودراسة (Bin Masek & Masadliahai 2017) التي حددت أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.
- كما توجد دراسة (العلوية، 2017) التي اعتمدت على عينة من طالبات الصف التاسع (العمروسي، 2014) التي اعتمدت على عينة من الموهوبات المراهقات، ودراسة (الداؤود، 2010) التي اعتمدت على الطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية، ودراسة (الشيخ، 2020) و(متولي 2010) التي حددت المراهقين والمدمنين كعينة أساسية، في حين دراسة (Asi , 2016) اختارت طلاب من بين مراكز الموهوبين، أما دراسة (kiran, 2016) فقد اختارت طلاب مراهقين من صفوف مختلفة يدرسون في المدارس الحكومية والخاصة.
- ودراسة (سلطان، 2020) التي حددت أساتذة التعليم الابتدائي، ودراسة (الجمل، 2017) التي حددت معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي كعينة أساسية.
- ودراسة (مصطفى، 2015) التي حددت طلاب الصف الأول الثانوي.

- كما توجد دراسة (بني فواز، د ت) التي اعتمدت على طلبة البكالوريوس السنة الأولى.

3.4.7. بالنسبة للأدوات المستخدمة: تعددت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات بين إعداد برنامج ومقياس الخجل والملاحظة:

- فتوجد دراسات استخدمت مقياس الخجل وإعداد برنامج لتخفيف مشكلة الخجل: كدراسة (الشيخ 2020) إضافة إلى اعتمادها مقياس المهارات الاجتماعية، ودراسة (شهبو، 2018)، (القرعان 2018)، (العلوية، 2017)، (المعاقبة، 2015)، (مصطفى، 2015)، (العمروسي، 2014) (الداؤود، 2010)، (متولي، 2010)، (الددا، 2008).
- وتوجد دراسات استخدمت اختبار الخجل ومقياس المستوى الثقافي، الاقتصادي، الاجتماعي: كدراسة (متولي، 2010)، ودراسة (Asi , 2016).
- وتوجد دراسة (kiran, 2016) استخدمت مقياس ماكروسكي للخجل.
- وتوجد دراسات استخدمت اختباري رافن للمصفوفات المتدرجة، وتورانس للتفكير الابتكاري الشكلي لتحديد الطالبات الموهوبات، ومقياس الصور الخيالية: كدراسة (الداؤود، 2010).
- وتوجد دراسات استخدمت بطاقة الملاحظة: كدراسة (سلطان، 2020)، ودراسة (الجمل 2017).
- وتوجد دراسات استخدمت استمارة المقابلة: كدراسة (متولي، 2010).
- وتوجد دراسات استخدمت العلاج بالقراءة ومقياس الخجل: كدراسة (بني فواز، د ت).
- ودراسات استخدمت مقياس الكتابة الإبداعية وبرنامجي سكامبر وقبعات التفكير الست كدراسة (أبو جواد، 2017).
- أما دراسة (Bin Masek & Masadliahai 2017) استخدمت استبيان للمعلمين.

4.4.7. بالنسبة للنتائج المتوصل إليها:

- اتفقت معظم الدراسات على وجود فروق دالة إحصائيا قبل وبعد تطبيق البرنامج، مما يعني ذلك فعالية البرامج في خفض حدة الخجل، وأن هناك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ومن هذه الدراسات نذكر: دراسة (شهبو، 2018)، (العلوية، 2011) (العمروسي، 2014)، (الددا، 2008) ودراسة (Asi, 2016) أثبتت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالخجل المنسوب إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

- في حين أن بعض الدراسات توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، وأن للبرامج فعالية في خفض الخجل منها: (القرعان، 2018)، (العلوية، 2017)، (المعاقبة، 2015) (الداؤود 2010)، (متولي، 2010)، (بني فواز، د ت).
- في حين أن دراسة (سلطان، 2020) توصلت إلى انخفاض مستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى الأساتذة أفراد عينة الدراسة في ضوء نموذج فلاندرز.
- أما دراسة (أبو جواد، 2017) توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي على مقياس الكتابة الإبداعية الكلي تبعا للتدريب على برنامج سكامبر وبرنامج القبعات الست، كما أن الدراسة لم تكشف عن فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي للكتابة الإبداعية بين أفراد المجموعتين التجريبيتين.
- أما دراسة (الجمل، 2017) فقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على بطاقة ملاحظة التدريس الإبداعي، وأن للبرنامج التدريبي فاعلية مقبولة في اكتساب التدريس الإبداعي ومهاراته الأربعة.
- أما دراسة (Bin Masek &, Masadliahai 2017) فقد توصلت إلى أن مستوى خجل الأطفال مرتفع ومشاركتهم منخفضة، ولم يكن هناك فرق كبير في مستوى الخجل بين الفتيان والفتيات، أما دراسة (kiran, 2016) ودراسة (Asi, 2016) إلى أن مستوى الخجل لدى المراهقين متوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخجل بين المراهقين في المدارس العامة والخاصة.

5.4.7. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- وضع الإطار العام لمشكلة الدراسة، وكذا إثراء الفصول النظرية.
- الاستعانة بالمراجع الخاصة بالخجل، التفاعل الصفي وإستراتيجياته والبحث عنها.
- صياغة فرضيات الدراسة وتحديد المنهج الذي اتبعته بعض الدراسات السابقة وهو المنهج شبه التجريبي.
- بناء مقياس الخجل.
- تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد خطوات البرنامج التدريبي وكيفية بنائه، وكذا الاستفادة من بعض الأنشطة.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب التطبيقي.

- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

6.4.7. أهم ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- اختيار المرحلة الابتدائية وعلاج الخجل عن طريق استخدام إستراتيجيات التفاعل الصفي، وهي دراسة جديدة على الصعيد العربي والمحلي لم يتم تناولها من قبل على حد علم الباحثة.
- إمكانية تطبيق أنشطة من البرنامج نظرا للإستراتيجيات الحديثة والأدوات والفنيات المشوقة والمسلية.
- تميزت هذه الدراسة باستخدام مجموعة من الأدوات (مقابلة مع الأولياء، مقابلة مع الأساتذة، مقياس الخجل، البرنامج التدريبي).

الفصل الثاني

الفصل الثاني

إستراتيجيات التفاعل الصفي وأهميتها في إنجاح العملية التعليمية

تمهيد

1. **تعريف التفاعل الصفي**
2. **أهمية التفاعل الصفي**
3. **أنماط التفاعل الصفي**
   - **1.3. النمط الأحادي**
   - **2.3. النمط الثنائي**
   - **3.3. النمط الثلاثي**
   - **4.3. النمط المتعدد الاتجاهات**
4. **إستراتيجيات التفاعل الصفي**
   - **1.4. إستراتيجية التعلم التعاوني**
   - **2.4. إستراتيجية لعب الدور**
   - **3.4. إستراتيجية المناقشة النشطة**
   - **4.4. إستراتيجية القصة**
   - **5.4. إستراتيجية قبعات التفكير الست**
   - **6.4. إستراتيجية حل المشكلات**
   - **7.4. إستراتيجية العصف الذهني**
5. **دور المعلم في التفاعل الصفي**
6. **دور المعلم والمتعلم في إدارة التفاعل الصفي وتنظيمه في المرحلة الابتدائية**
7. **أثر إستراتيجيات التفاعل الصفي في تنمية الثقة بالنفس وخفض الخجل**

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتمد التربية والتعليم على عملية أساسية ألا وهي الاتصال الذي يتم بين المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ولا يتحقق هذا الاتصال إلا من خلال التفاعل الذي يكون بين عناصر المثلث الديداكتيكي (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية)، حيث يلعب كل منهما دور أساسي ويؤثر كل منهما على الآخر خاصة المعلم الذي يساهم بشكل كبير في تكوين شخصية التلميذ وتأثيره عليه من خلال المهارات التي يمتلكها وطريقة تنظيمه للبيئة الصفية وتنويعه في إستراتيجيات التفاعل الصفي، وتوفيره بيئة صفية مشجعة على التعلم، كلها عوامل تساهم في نقل المتعلم من مجرد متلقي سلبي إلى فرد إيجابي وفعال ونشط في العملية التعليمية التعلمية.

1. تعريف التفاعل الصفي:

"تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل ومتبادل بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً مهماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي. والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية." (أبو جادو 2011، ص 373).

"ويقصد بالتفاعل الصفي في غرفة الصف: حالة داخلية في الفرد تدفعه للانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط، والاستمرار فيه بشكل يعكس إقباله على التعلم برغبة، وتوفر له الحافز للتغلب على الصعوبات التي قد تواجهه، وتوفير الظروف المشجعة للمساهمة في النشاطات المختلفة.

كما وعرّف الكسواني التفاعل الصفي بأنه: ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية أو غير لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعلم أفضل، وهو ما يسود الصف من منافسة، وحوار وتبادل آراء بطريقة هادفة لمساعدة الطلبة على الاستمرار في التعلم بدافعية حقيقية.

هو اتصال الأفكار أو المشاعر من شخص لآخر أو مجموعة أشخاص.

وقد ذكر الطيطي أربعة ركائز أساسية لعملية التفاعل الصفي هي: المعلم، والمتعلم، والأسلوب المستخدم، والتقويم." (العشي، 2008، ص ص 79، 80).

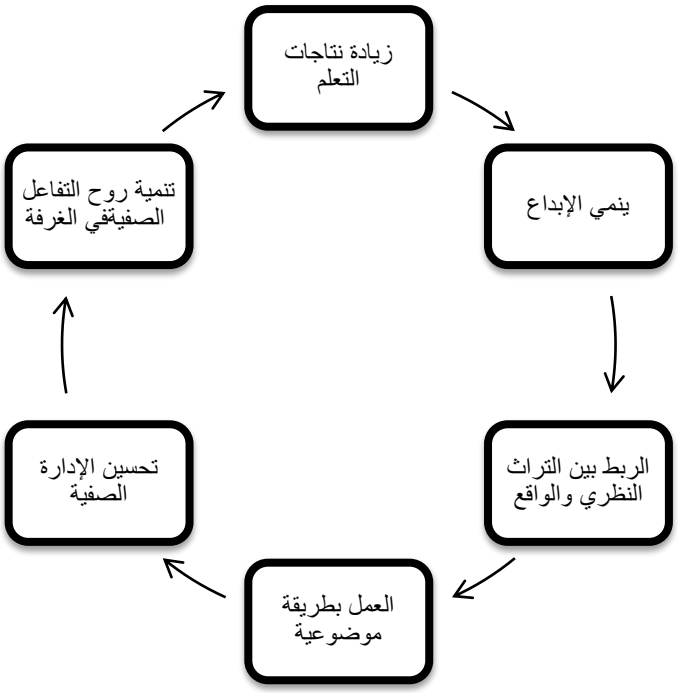
"كما يعرف بأنه مجموعة من السلوكيات المتبادلة التي تحدد العلاقة بين المعلم والمتعلم، وهو عملية مشاركة متبادلة في جو إيجابي يسهل عملية التعلم." (الفلفلي، 2013، ص 152).

وتعرف الباحثة التفاعل الصفي بأنه: عملية اتصال وتواصل لفظي أو غير لفظي بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم من أجل الوصول إلى طريقة تعليم أفضل.

2. أهمية التفاعل الصفي:

"للتفاعل الصفي أهمية كبيرة تتحدد بالنقاط التالية:

- يزيد من وعي المعلم بأهمية هذا النوع من العلاقة وأهميتها في زيادة نتاجات التعلم لدى المتعلم.
- يزيد مقدرة المعلم على الإبداع، واختيار المستحدثات التربوية.
- يربط بين النظرية والتطبيق في حالات الدراسة والبحث والتعلم الصفي في غرفة الصف.
- يساعد المعلم على تصنيف ممارساته بطريقة موضوعية ومساعدة نفسه من أجل تحسين الممارسات التدريبية الصفية.
- يساعد على تقليل فرص الصدفة والعشوائية ويساعد على رصد التدريس بطريقة موضوعية.
- تشجيع التلاميذ ليكونوا أكثر استقلالاً واعتماداً على أنفسهم في طرح الأفكار وابتكارها.
- زيادة الحيوية لدى المتعلم، إذ أنه بهذا الأسلوب يتحول من إنسان سلبي إلى إنسان نشط وفعال." (الفلفلي، 2013، ص 152).



شكل رقم (1): يوضح أهمية التفاعل الصفي من إعداد الباحثة

3. أنماط التفاعل الصفي:

"إن الاتصال بين المعلم والطلاب في المواقف التعليمية يشكل الأساس في العملية التربوية، إن عملية الاتصال بينهما نابعة من **طريقتين هما:**

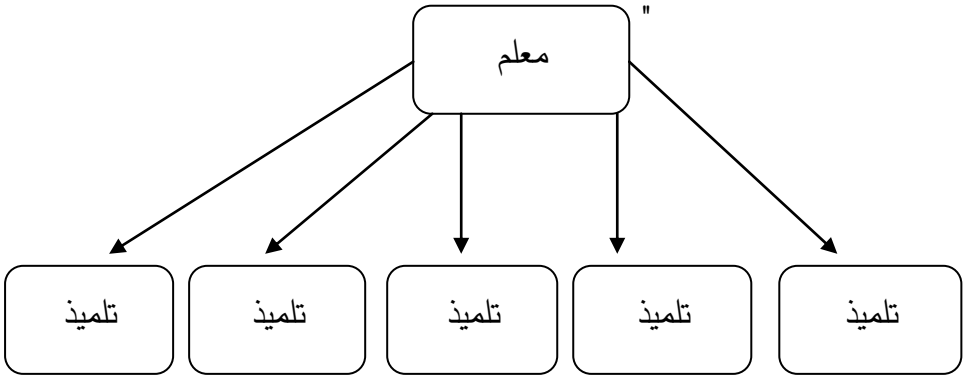
- **الاتصال اللفظي** ويكون عن طريق الكلام أو الحديث.
- **الاتصال غير اللفظي** ويكون عن طريق الإشارات وحركات الأيدي، وغيرهما، أما في مجال التفاعل الصفي فهو يقوم محل الاتصال اللفظي بين المعلم والطالب.

وتمكن العلماء من وضع مجموعة من الأنماط للتفاعل اللفظي (الصفي) يمكن تلخيصها على النحو الآتي:" (اللصاصمة، 2006، ص 65).

1.3. النمط الأحادي:

"في هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى تلاميذه ولا يستقبل منهم وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط فاعلية ففيه يتخذ التلاميذ موقفا إيجابيا ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في التدريس ومعالم هذا النمط يوضحها الشكل التالي:" (المساعيد، الخربشة، 2012، ص 61).

ويمكن توضيح هذا النمط الأحادي على الشكل الآتي:

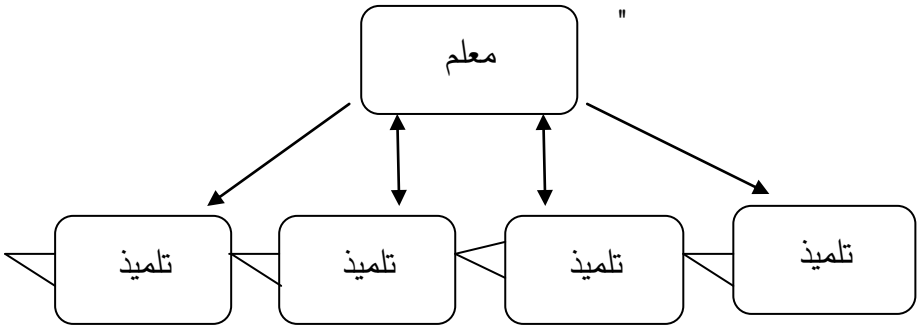


شكل رقم (02): يوضح النمط الأحادي." (الزيود، هندي، عليان، كوافحة، 1999، ص 191).

2.3. النمط الثنائي:

"يتضح من المخطط أن المعلم هو محور الاتصال، وأن هذا النمط أكثر فاعلية من النمط الأول، إذ أن المعلم يوجه مجموعة من الأسئلة التي تساعده على اكتشاف قدرة الفائدة التي حققها الطلاب، وأن استجابات الطلبة تعد بمثابة تعزيز لسلوك المعلم، ويتشابه هذا النمط مع الأول في تركيزه على حقائق المعرفة وعدم إعطاء الفرصة للطلاب للتفاعل فيما بينهم." (الخطابية، الطويسي، السلطاني، 2004، ص 152).

ويمكن تمثيل هذا النمط على الشكل الآتي:



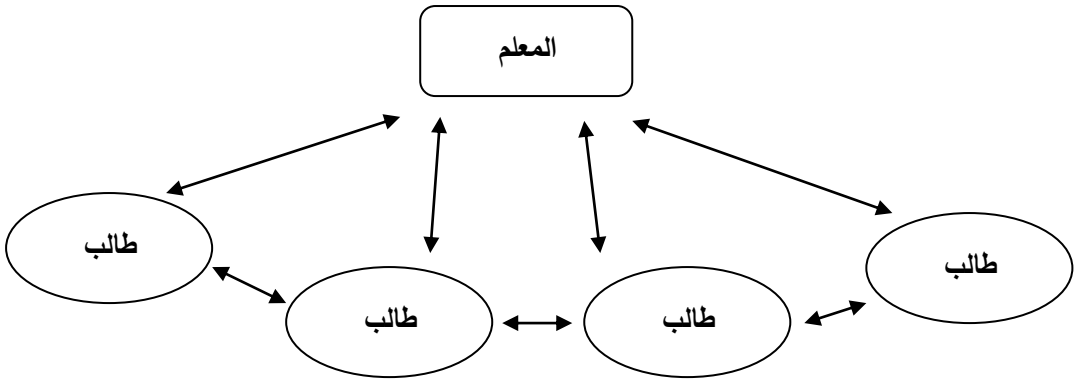
شكل رقم (03): يوضح نمط الاتصال ثنائي الاتجاه." (المساعيد، الخريشة، 2012، ص 62).

3.3. النمط الثلاثي:

"نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه حيث يرسل المعلم ويستقبل، ويسمح بأن يجري اتصال بين عدد محدود من التلاميذ فالمعلم هنا ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة بل هناك تبادل خبرات بين الطلبة تسمح لهم بالحصول على المعرفة من مصادر أخرى غير المعلم.

فالتواصل فيه مفتوح لكن على نطاق ضيق لأنه يسمح للطلبة بالتعبير عن أنفسهم بحرية، رقم (4) يوضح هذا النمط من التفاعل.

"



(العشي، 2008، ص 85)

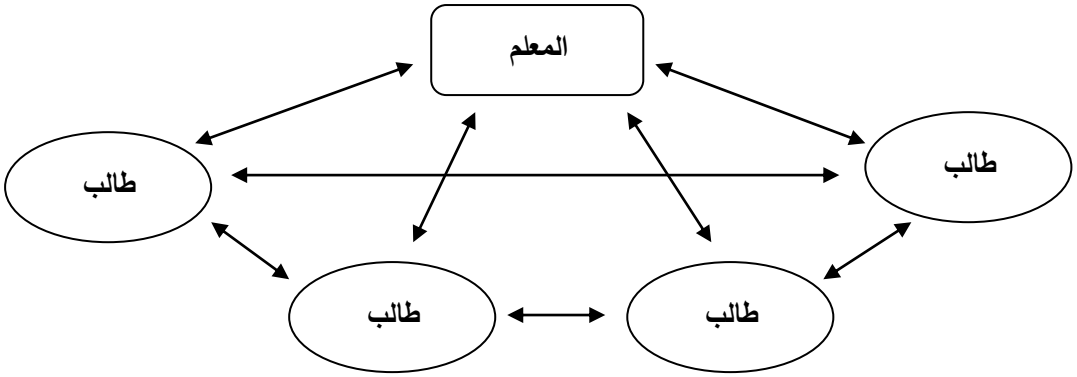
شكل رقم (04): يوضح النمط الثلاثي

4.3. "النمط المتعدد الاتجاهات:

وفيه تتسع فرص الاتصال بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم وتعدد اتجاهاته ويتميز هذا النمط بالأمور التالية:

- اتساع فرص التفاعل بتبادل الخبرات بين المعلم والطلاب.
- يسمح لكل طالب بنقل أفكاره وخبراته للآخرين.
- أنه أفضل الأنماط المعروفة في التفاعل الصفي.

ويمكن تمثيل هذا النمط على النحو الآتي:



شكل رقم (05): يوضح النمط المتعدد الاتجاه

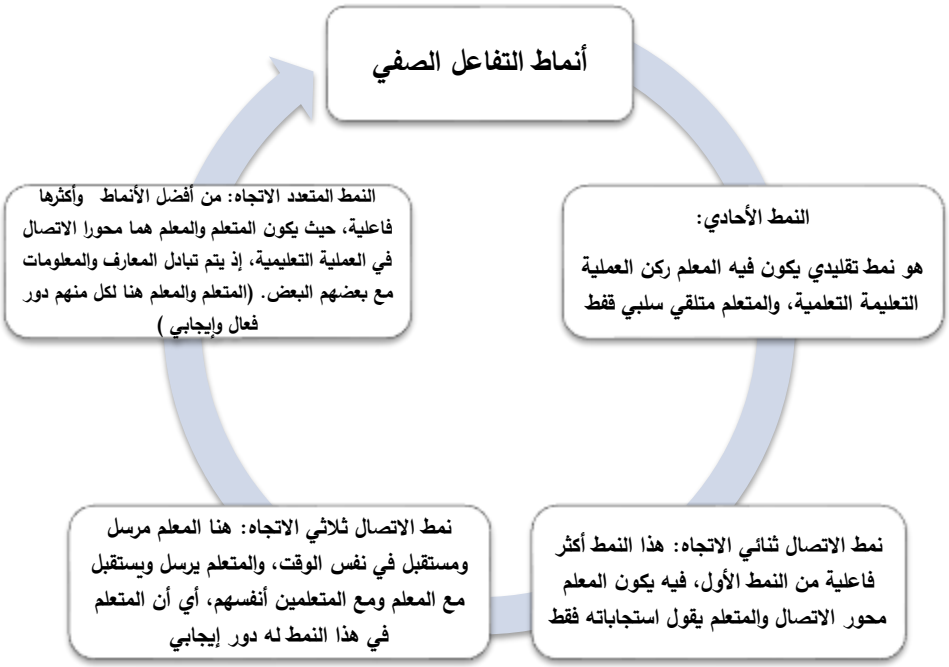
لاحظ اتجاهات أسهم التفاعل (↕ ↔).

مما تقدم يلاحظ أن أنماط التفاعل تتميز بالأمور التالية:

- تؤكد على حق الطلاب في التعبير عن أنفسهم أثناء الحصة.
- تسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم بحرية.
- تساعد على اكتساب الطالب للمهارات التعليمية.
- أنها وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية.

ويؤخذ على أنماط التفاعل أثناء التطبيق من قبل المعلم ما يأتي:

- يميل المعلم إلى استخدام النمط الذي يساعده في إنهاء المادة التعليمية للطالب في المدة المقررة تماشياً مع رغبة السلطات التعليمية.
- يخشى المعلم من عدم قدرته في إدارة نمط أو أنماط تفاعل متطورة بحجة انتشار الفوضى أثناء الحصة من خلال الكلام الذي يدور حول المادة التعليمية وتحقيق الأهداف لا يعد في بند الفوضى." (اللصاصمة، 2006، ص 68، 69).



شكل رقم (06): يوضح أنماط التفاعل الصفي من إعداد الباحثة

4. إستراتيجيات التفاعل الصفي:

1.4. إستراتيجية التعلم التعاوني:

1.1.4. تعريف التعلم التعاوني:

"قد قدم الباحثون تعريفات كثيرة للتعلم التعاوني تتضمن العلاقات الإيجابية المتبادلة بين الأفراد أثناء تحقيقهم للأهداف المشتركة، نورد بعضاً منها على النحو التالي:

يعرفه **(السعدي 1993):** طريقة للتدريس تعمل فيها مجموعات صغيرة متعاونة من التلاميذ ذوي مستويات أداء مختلفة، وذلك لتحقيق هدف مشترك، ويتم تقييم كل فرد في المجموعة على أساس الناتج الجماعي، ويتراوح عدد كل مجموعة ما بين (2- 7) أفراد يعملون معا باستقلالية تامة دون تدخل من المعلم الذي يعد مرشدا وموجها.

ويعرفه **(عبد المنعم، وخطاب 1993):** بأنه أسلوب يتعلم فيه التلاميذ في مجموعات صغيرة يتراوح عددهم في كل مجموعة ما بين (2 إلى 6) تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات، يسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة ومعتمدين على بعضهم بعضا كما تتحدد وظيفة المعلم في مراقبة مجموعات التعلم وتوجيهها وإرشادها.

ويعرفه (**يسري مصطفى**): أسلوب للتعليم والتعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة." (العدواني، 2009، ص ص 6، 7).

"ويعرف (**ستيتمان** 1980) التعلم التعاوني بأنه: إستراتيجية مميزة للتدريب والعمل على تذليل الصعوبات، يقسم فيها الطلاب على مجموعات تتكون كل مجموعة من (2- 5) أعضاء ودور المدرس هو التأكيد على مشاركة جميع الأعضاء في العمل مع التغذية الراجعة.

ويعرفه (**أرتزت** 1990): هو أحد أساليب التعلم التي تتطلب من المتعلمين العمل في مجموعات لحل مشكلة ما أو لإتمام عمل معين أو تحقيق هدف ما يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بالمسؤولية تجاه مجموعته.

تعريف (**ميكنمي** 1991): هي إستراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك." (الخفاف، 2013، ص ص 33، 34).

وتعرف الباحثة التعلم التعاوني بأنه أسلوب في التعلم والتعليم يتم بين مجموعات صغيرة من التلاميذ تتفاوت قدراتهم ومعارفهم من فرد لآخر يسعون إلى تحقيق هدف واحد.

2.1.4. أهمية التعلم التعاوني في تخفيض درجة الخجل:

"إن التلميذ الخجول قد لا يجد الشجاعة الكافية ليتحدث أمام الراشدين ، أو حتى أمام صفه الدراسي، ولكن ذلك يمكن أن يكون أسهل عندما يكون مع جماعة محدودة، فيجد أنه من السهل عليه أن يسأل، وأن يجيب عن الأسئلة – إن كان يعرف إجابتها – وأن يدخل في مناقشات مع من هم في نفس عمره ومستواه المعرفي.

كما أن الخجل أو القلق الاجتماعي يمكن اختزاله بدرجة واضحة لو أعطيت الفرصة للأفراد ليعبروا عن أنفسهم في سياق اجتماعي مريح يمثل جماعة صغيرة من الأقران، كما أن الحديث في جماعات التعاون يوفر للفرد تغذية راجعة مباشرة وتصحيحها لأخطائه أولا بأول بالمقارنة بالأسلوب الرسمي المتبع في المدارس الذي يطلب من التلميذ الوقوف حتى قبل تقديم السؤال مما يؤدي إلى زيادة

درجة القلق لديه والذي قد يؤدي إلى كف أو منع الاستجابة، ولذلك يمكن السماح للتلميذ بأن يجيب من مكانه بدون الوقوف في الإجابة، وخاصة المتفوقين.

ويشجع التعلم التعاوني التلميذ الخجول في جماعات التعاون على أن يركز على الأنشطة التي يمكن من خلالها أن يساعد الآخرين ويزيد من تقديره لذاته، وهي عوامل تقلل من إحساسه الزائد بالخجل.

يحتاج أيضا التلميذ الخجول إلى وقت إضافي لكي يتوافق مع الموقف، والضغوط التي تتضمن المناقشات اليومية والتجمعات. فالخجول يستطيع أن يقوم بما يقوم به الفرد العادي، ولكن في فترة أطول نسبيا وبمجهود إضافي، وأن وجود الخجول مع الآخرين محدودي العدد، ومتباينين في قدراتهم ومهاراتهم يمكن أن يقلل من الوقت اللازم للتوافق، ويساعده ذلك على أن يسهم مع الجماعة بالجهد المناسب، ولذلك يمكن القول بأن التعلم التعاوني مناسب للنمو، ويتيح للفرد التعلم من أقرانه أفضل مما يتعلم من الراشدين.

ويمكن أن يخص المعلم الأفراد الخجولين بمزيد من التدعيم في جماعة التعاون، وبذلك يحصل على الدعم الاجتماعي المناسب على ما أسهم به من جهد أو نشاط للوصول إلى الجماعة، ومن المعلم للجماعة ككل عندما تنجز المهمة المقدمة.

ويمكن أيضا للخجول أن يسهم في الوصول إلى الحل الصحيح على قدر ما تسمح به قدراته ويتعاون مع الآخرين كل على حسب قدراته إلى أن يصلوا جميعا إلى الحل والصواب، ويكون الحل الناتج عن التعاون يكون أكبر من مجموعة الحلول الفردية، وذلك لأن له معنى محدد، ويحقق هدف الجماعة وهو مالا يتوافر في جزئيات الحلول التي قدمها كل عضو في جماعة التعلم التعاوني. ويصاحب هذا الموقف الأكاديمي علاقات اجتماعية تفاعلية نشطة بين أعضاء الجماعة التي تتسم بالإيجابية، وأن العلاقات الاجتماعية الجيدة الناتجة عن النشاط يمكن أن تصبح جزءا من هوية الفرد، وتصوره لوضعه بين أقرانه، ويسمح له بالدخول والمشاركة في تجمعات أخرى، مما يجعله في حالة تعديل مستمر لمكانته وتحسين لدوافعه في التعلم.

ويمكن للمعلم التحقق من فاعلية جميع الأعضاء في الجماعة بتوجيه سؤال لأحد تلاميذ الجماعة ليعرض الإجابة عليه، والمشاركة الإيجابية من كافة الأعضاء في جهود الجماعة، وتزيد من درجة تقدير الذات والثقة بالنفس، مما قد يؤدي إلى خفض السلوكيات غير المناسبة، ومنها الخجل." (الديب، 2005 ص ص 92، 94).

تبين من خلال ما سبق أن التلميذ الخجول يمكنه التحدث وطرح أفكاره وآرائه عندما يكون في وضعية تعلم قائمة على إستراتيجية التعلم التعاوني أفضل له من أن يتحدث أمام صفه لوحده. كما تشجع هذه الإستراتيجية بإبداء التلميذ قدراته ومواهبه في الأنشطة المتمكن منها مما تزيد ثقته بنفسه وتقدير لذاته عند اكتشافه مواطن قوته التي يستطيع بها التعاون مع المجموعة.

3.1.4. الحاجة إلى التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني:

- "إذا كان المدرس متمكنا من تنفيذ الدرس بأسلوب التعلم التعاوني.
- إذا شعر المدرس بأن طلابه يقعون في مستويات تحصيل مختلفة (ممتاز، جيد متوسط، مقبول).
- إذا سعى المدرس إلى تحقيق عدة أهداف تعليمية معا بشكل متزامن ومتعلق بالجانب المعرفي والمهاري والوجداني والاجتماعي.
- إذا كان لدى الطلاب القدرة على تعليم أنفسهم بالتزامهم بالعمل الموكل إليهم ويتمتعون بالقدرة على التعلم والانضباط." (الخفاف، 2013، ص ص 55، 56).

يتبين لنا أنه يمكن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني عندما يكون التلاميذ قادرين على إنجاز المهام الموكلة إليهم وأن مستواهم يتراوح ما بين المقبول والممتاز، وأن الأهداف المرجو تحقيقها تكون في مسار واحد.

4.1.4. دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني:

أ) دور المعلم:

- **"قبل إعداد الدرس:**

- إعداد الصف والتجهيزات اللازمة.
- تحديد الأهداف التعليمية/ تحديد المحتوى الدراسي.
- تحديد الأعمال المطلوبة أثناء المحاضرة.
- توزيع الأدوار والمجموعات.

- **أثناء تنفيذ الدرس:**

- مراقبة المجموعات والاستماع للحوارات.

- تجميع البيانات عن آراء المتعلمين.
- متابعة سير وتقديم المجموعات.
- تقديم التغذية الراجعة.
- تقديم المدح والدعم والمساعدة.

- **بعد الدرس (التقويم):**

- يقوم بإنهاء الدرس بعبارات موضوعية وواضحة.
- يعرف النتائج وآراء الطلبة.
- يكافئ الأفضل من المجاميع." (عطشان، ورفعت عبد، د ت، د ص) .

"ولقد فصلت ناهد الدليمي عمل المعلم كما يلي:

اتخاذ القرارات: وتشمل ما يأتي:

- تحديد الأهداف التعليمية والأكاديمية.
- تقرير عدد أعضاء المجموعة.
- تعيين الطلاب في مجموعات.
- ترتيب الوحدة التعليمية.
- التخطيط للمواد التعليمية.
- تعين الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل.

إعداد الوحدات التعليمية: وتشمل:

- شرح المهمة أو المهارة الحركية.
- بناء الاعتماد المتبادل الايجابي.
- بناء المسؤولية الفردية.
- بناء التعاون بين المجموعات.
- شرح محكات النجاح.
- تعليم المهارات التعاونية.

التفقد والتدخل: ويشمل:

- ترتيب التفاعل وجها لوجه.
- تفقد سلوك المتعلمين.
- تقديم المساعدة لأداء المهمة أو المهارة الحركية.
- التدخل لتعليم المهارات التعاونية.

التقييم والمعالجة: وتشمل:

- تقييم عملية التعلم الحركي للمتعلمين.
- معالجة عمل المجموعة.
- تقديم مخلصا للنشاط." (مراد، 2018، ص ص 35، 36).

يتضح في هذه الإستراتيجية أن المعلم يجب أن يقوم بعدة خطوات قبل تنفيذها هذه الخطوات تمثلت في (قبل إعداد الدرس، أثناء تنفيذ الدرس، بعد الدرس) كل خطوة من هذه الخطوات تتضمن مجموعة من التعليمات، ونجاح خطوات هذه الإستراتيجية يعود على دور المعلم الفعال ومهاراته في تطبيقها.

ب) **دور المتعلم:**

"يقوم المتعلم أثناء إستراتيجية التعلم التعاوني بدور فعال ونشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة تماما عن المواقف الروتينية التي تمارس في الظروف المدرسية العادية، فلم يعد المتعلم مجرد متلق للمعلومات يحفظها ويستدعيها حينما يطلب منه ذلك، ولكنه في ظل التعلم التعاوني له دور بارز في انجاز المهام التي تكلف فيها المجموعة التي يعمل معها، وتمثل دور المتعلم فيما يلي:

- البحث عن البيانات وجمعها وتنظيمها.
- انتقاء الموضوعات ذات الصلة بموضوع الدرس.
- تنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.
- توجيه الآخرين نحو انجاز المهام مع الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة بين المتعلمين.
- حل الخلافات بين المتعلمين وما قد يحدث من سوء تفاهم.

- التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.
- بذل الجهد ومساعدة الآخرين والإسهام بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي." (خويلد، ومسعودة، 2017، ص 210).

تبين أن للمتعلم دور إيجابي وفعال في هذه الإستراتيجية من خلال مساعدة الآخرين وإلقاء التوجيهات اللازمة، وجمع المعلومات وإثارة التفاعل والحماس فيما بينهم، فهو لم يعد مجرد فرد يتسم بالجمود والركود ويقوم باستقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة، بل تعدى دوره ذلك إلى دور مفعم بالنشاط والحيوية.

5.1.4. مميزات إستراتيجية التعلم التعاوني:

"يتميز التعلم التعاوني عن غيره من أنواع التعلم والتعليم كما ذكر (الحايك، 2017) بما يلي:

- يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف الدروس والمهارات الحركية.
- يتماشى هذا التعلم ومتطلبات المناهج القائمة على الاقتصاد المعرفي والمهارات الحركية.
- يساعد الطلبة على تعلم مهارات حل المشكلات، ونقلها من الصف إلى حياته اليومية.
- يتناسب مع جميع المراحل العمرية، من الروضة إلى الجامعة.
- يسهم في تحسين المستوى التعليمي للطلبة وبدرجة كبيرة.
- يكسب الطلبة المهارات الاجتماعية والنفسية والعقلية والمهارية والانفعالية.
- يساعد الطلبة على التخلص من الاتجاهات السلبية نحو التعلم.
- يساعد الطلبة على التخلص من صفات الخجل والانطواء والعزلة.
- يعد هذا التعلم نوع من أنواع التعلم النشط والفعال.
- يكسب الطلبة الصفات القيادية وتحمل المسؤولية.
- يكسب الطلبة القيم والاتجاهات التربوية المطلوبة.
- يزيد من الدافعية للتعلم." (مراد، 2018، ص ص 38، 39).

6.1.4. معوقات التعلم التعاوني:

"هناك بعض الأمور التي قد تعيق تنفيذ التعلم التعاوني في الصف نذكر منها:

- عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام التعلم التعاوني إذ يفضل فترة ثلاث سنوات لتدريب المعلم على كيفية استخدام التعلم التعاوني بشكل فاعل.
- ضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، يضاف إلى ذلك نوع أثاث الصف من الكراسي والطاولات.
- تحتاج إلى وسائل متعددة ومختلفة للمساعدة في التعلم التعاوني." (الأزهر، 2015، ص 58).

إن لإستراتيجية التعلم التعاوني معيقات تتوقف على نجاحها، كلها تعود إلى طبيعة البنية الصفية والكفايات التدريبية التي يحتاجها المعلم.

2.4. إستراتيجية لعب الدور:

1.2.4. تعريف إستراتيجية لعب الدور:

"**يعرفه عفانة واللوح بأنه:** نشاط يستخدم لتنفيذ المسرحيات التعليمية يقوم التلاميذ من خلاله بتمثيل المواقف والأنشطة من خلال أنماط التمثيل الملتزم بحفظ النص مسبقا من قبل المتعلمين ويكون دور المعلم هو الإعداد وتهيئة التلاميذ وتوزيع الأدوار عليهم ومناقشة التلاميذ وبذلك يكون داخل أسوار المدرسة بإمكانيات متاحة وبسيطة.

ويعرفه سليمان: بأنه تدريب يقوم به الفرد أثناءه باقتراض دور، ويشخصه داخل موقف دون الدخول في مشاكل الشخصية بالشكل الذي يكون عليه في المسرح، ويتطلب ذلك الوعي بخصائص ومطالب الدور في الحياة الواقعية، وأسلوب معايشة لهذه المطالب.

ويعرفه الجلاد بأنه: طريقة تعليمية تقوم على تمثيل موقف يمثل مشكلة محددة من قبل بعض الطلبة وبتوجيه المعلم، وخلال التمثيل يتقمص الطلبة الممثلون الشخصيات الموقف وأحداثه ويدون أدوارهم بفاعلية في حين يشاهد الطلبة الآخرون ويلاحظون المواقف الممثلة وينقدوها، بعد الانتهاء من التمثيل ينظم المعلم مناقشة موجهة يشارك فيها الطلبة جميعا.

ويعرف جاب الله وآخرون لعب الأدوار بأنه: أحد الأنشطة التعليمية التي تعتمد على الأداء اللغوي التمثيلي لبعض القصص والنصوص الشعرية، التي حققت بأسلوب حواري بين مجموعة من

الشخصيات التي يقوم الطلاب بلعب أدوارها في ضوء ميولهم وقدراتهم." (العماوي، 2009، ص ص 23 24).

"**عرفها أحمد ذكي بدوي (1987):** أحد أساليب التدريس أو التدريب التي تستخدم في تعليم الجماعة، ويلعب فيه الطلاب أدوار الأبطال، لتوضيح موقف معين أو التوصل إلى حل مشكلة من خلاله.

بربارا (1993): أسلوب واسع الاستخدام في التعليم لاكتساب المهارات المعرفية، كما أنه سبيل وحيد لمحاكاة الخبرة لتظهر حقيقية." (سيد، والجمل، 2012، ص 214).

وتعرف الباحثة إستراتيجية لعب الدور بأنه: أسلوب تعليمي تمثيلي يتم بين مجموعة من الطلاب لتقليد شخصيات معينة.

2.2.4. خطوات إستراتيجية لعب الدور:

- "يقسم الطلاب إلى مجموعتين.
- مجموعة المتقمصين للأدوار.
- مجموعة الملاحظين والمناقشين بنفس الوقت.
- دور مجموعة المتقمصين هو تقمص الدور حسب الظاهرة المستهدفة وتشخيص الشخصيات وتحاكي تصرفاتها.
- دور مجموعة الملاحظين مناقشة وتحليل الحركات والأفكار والانفعالات والعلاقات بين العناصر.
- تستبدل بعد ذلك المجاميع بحيث تقوم مجموعة الملاحظين بالتقمص والعكس.
- تجتمع المجاميع ويتم تدوين النتائج في ضوء أهداف الدرس." (الشمري، 2011، ص 69).

3.2.4. خصائص إستراتيجية لعب الدور: يمكن القول بأن للعب الدور خصائص تحدد من خلال النقاط التالية:

- يتحدد لعب الدور بطبيعة الطفل.
- له علاقة بالثقافة الاجتماعية.
- يختلف من الذكور إلى الإناث.

- يرتبط بطبيعة المرحلة العقلية التي يمر بها الطفل.
- يتصف لعب الدور بعمليات نفسية اجتماعية لها علاقة بتطوير شخصية الطفل مستقبلا." (السليتي، 2015، ص ص 53، 54).

4.2.4. استخدام إستراتيجية لعب الأدوار في التعليم:

"لا يخفى على أحد أهمية لعب الأدوار في حياة الكبار والصغار ويمكن أن نحقق العديد من الفوائد إذا أحسن استخدام لعب الأدوار بطريقة محببة إلى الصغار وحتى الكبار.

ويذكر (القرشي، 2001، 81، وحلس، 2011، 36، وMathews، وادلر،2002، 22)، استخدامات عديدة لطريقة لعب الأدوار في العملية التعليمية نذكر منها:

- تستخدم لتحقيق الأهداف التعليمية.
- تتيح الفرصة للمتعلم تقمص المشاعر والأحاسيس للشخصية التي يؤدي دورها.
- توضح قيم واتجاهات وسلوكيات معينة تتصل بالحياة الاجتماعية مثل (آداب الزيارة وآداب الطعام وآداب الحديث والبيع والشراء والأعياد والأعراس).
- تستخدم لحل بعض المشكلات المتصلة بالبيت والمدرسة والمجتمع المحيط بالتلميذ.
- تستخدم في السير والتراجم لشخصيات تاريخية أو دينية.
- تستخدم للتدريب على مهارة صنع القرار." (الجهماني، 2016، ص 54).

يتبن أن نجاح هذه الإستراتيجية يتوقف على طريقة استخدامها بطريقة مشوقة ومسلية.

5.2.4. دور المعلم في إستراتيجية لعب الدور:

- "تحديد الوقت المناسب لاستخدام لعب الأدوار، لأن الإسراف في ممارسة لعب الأدوار قد يؤدي إلى نتائج عكسية إذا ما استخدم في غير موضعه، فإن أراد المعلم لطريقة لعب الأدوار أن تحقق قوة التأثير، والنجاح في عملية التدريس فلا بد أن يستخدمها في الوقت المناسب مع المحتوى المناسب.
- ضرورة توخي الدقة والصدق عند قيام التلاميذ بتحسين الأحداث، والشخصيات من خلال تحديد معالم الشخصيات بدقة، وتوضيح خط سير الأحداث بصفة عامة مع قيامه بتكليف التلاميذ

المشاهدين بمتابعة زملائهم الذين يقومون بالتمثيل لملاحظة مدى نجاحهم في أداء الأدوار التي يقومون بتمثيلها.

- تجنب استخدام الأسلوب العلني، لنقد الأداء التمثيلي لبعض التلاميذ أمام بقية زملائهم وتغلبه على مشكلة الأداء بحكمه وقياسه.

على المعلم أن يتدخل لوقف لعب الأدوار في الحالات التالية:

- عندما يشعر أن التلاميذ قد خرجوا عن الإطار المرسوم للشخصيات التي يقومون بأدائها.
- عندما يشعر بأن هناك شيئا غامضا على التلاميذ ويحتاج إلى توضيح.
- عندما تصل الأحداث إلى نهايتها الطبيعية.

ويتم وقف التمثيل بإشارة خاصة متفق عليها بين المعلم والتلاميذ، وبصفة عامة يفضل عدم قيام المعلم بإيقاف التمثيل بصفة مستمرة لأبسط الأسباب؛ لأن ذلك يفقد التلاميذ الثقة في أنفسهم، وقد يؤدي أحيانا إلى فشل عملية التمثيل من أساسها؛ لأن التلميذ في حاجة إلى مساحة زمنية للاندماج والتعبير عن الشخصية التي يلعبها، وهو ما يصعب تحقيقه في ظل الإيقاف المتكرر لعملية التمثيل." (المصري 2010، ص 30).

يتضح أن المعلم هو الركن الأساسي في تنفيذ هذه الإستراتيجية من أجل نجاحها في العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة.

6.2.4. دور المتعلم في إستراتيجية لعب الدور:

- "تفاعل مع الإثارة.
- المبادرة في المشاركة والاختيار.
- مساعد للمعلم.
- ملاحظة وتمثيل الأدوار وإعادة تمثيلها عند الحاجة.
- مؤد للدور أو ملاحظ.
- الاستجابة وترسيخ المعلومات.
- إيجاد حلول أخرى.

- استنباط أفكار الدرس والمشاركة بتقديم خبرات مشابهة." (إستراتيجية لعب الأدوار ttps://ejooz.wordpress.com/2014/05/07/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D)

7.2.4. مزايا إستراتيجية لعب الأدوار: "يحدد فلاته عددا من مزايا لعب الأدوار منها:

- يساعد على إبقاء المعلومات والأحداث مدة أطول في ذهن الطلبة.
- عرض المشكلات التعليمية بأسلوب مبسط ومن ثم وضع العلاج اللازم لها.
- يشد الانتباه ويعمل على تعزيز عنصر الإثارة الذي هو مطلب تربوي تعليمي.
- لا يتقيد بسن معينة أو بمرحلة معينة بل يمكن استخدامه في جميع المواقف التعليمية.
- يساعد على التعبير الصادق إذ يتطلب من كل شخص مشترك أن يتفاعل مع دوره بصدق تام." (حلس، 2011، ص 39).

8.2.4. عيوب هذه الإستراتيجية:

- "في حالة عدم توفر مشرف كفء فاهم لهذه الطريقة وكيفية تطبيقها فإن هذه الطريقة تكون مضيعة للوقت.
- يجد بعض المتدربين من ذوي الشخصيات المتطرفة أو الخجولة صعوبة في القيام بهذه الطريقة من ثم ممارسته.
- يتطلب طريقة لعب الدور في تنمية التفكير وقتا كافيا من حيث تهيئة الطلاب المشاركين في اللعب، كما يتطلب تمكنا من المعلم بالنسبة لكفايته في التنظيم والتخطيط والتحكم في أداء الطلاب.
- تحتاج إلى عملية تحليلية دقيقة للإجراء الذي يتوقع من المعلم القيام به، وبذلك فهي بحاجة إلى متخصصين في علم تحليل التعليم وتصميمه.
- تقتصر في معظم الأحيان على تعليم المفاهيم والإجراءات أكثر من القوانين والحقائق وبالتالي فهي فعالة مع الدراسات الاجتماعية والأدبية أكثر من الدراسات العلمية.
- قد تسبب حرجا وقلقا لبعض الطلاب الذين لا يتقنون التمثيل.
- تحتاج إلى إشراف المعلم وردود فعله بشكل مستمر." (العماوي، 2009، ص ص 36، 37).

3.4. إستراتيجية المناقشة النشطة:

1.3.4. تعريف إستراتيجية المناقشة النشطة:

"لقد تطرق العديد من المربين والباحثين إلى مفهوم المناقشة النشطة بالتركيز على خصائصها المميزة ومن هؤلاء:

السامراني (1994) الذي يرى أن المناقشة النشطة تتداخل مع معظم طرق التدريس التي تهتم بالتفاعل والاتصال اللغوي الذي يتم في غرفة الصف، عن طريق الحديث الموجه من المعلم للطلبة وعن طريق الإجابات التي يؤيدها الطلبة في الصف، أو عن طريق الأسئلة والاستفسارات التي يوجهها الطلبة إلى زملائهم أو إلى معلمهم.

ويعرفها الخوالدة وعيد (2003) بأنها: تبادل للأفكار والآراء بين طرفين أو أكثر بتعمق واستقصاء للوصول إلى الحق.

ويرى عبد الحكيم حماد: أنها طريقة تدريسية تستهدف الكشف عن الحقائق الضرورية لحل مشكلة ما، وتحقيق الأهداف المعرفية العليا، وتحفيز الطلاب للمشاركة الفعالة في النقاش، وتوفير التعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر.

ويذكر الجلاد (2004) بأنها: مجموعة من النشاطات التعليمية تقوم على التواصل اللفظي وتبادل الأفكار والآراء بين المعلم والطلبة حول موضوع أو قضية أو مشكلة محددة مع التعمق في البحث والنظر والرغبة الجدية في حلها والوصول إلى قرار فيها." (الأسطل، 2010، ص 18).

"ويرى محمد عبد القادر أحمد: أنها طريقة يقوم فيها التلاميذ بتحضير مادة الدرس، والبحث عنها وتجميعها، وتحليلها، والموازنة بين جوانبها، ثم مناقشة ما جاءوا به داخل الفصل بحيث يطلع كل تلميذ على ما توصل إليه زميله من مادة، وبحث واستقصاء، وبذلك يشترك جميع التلاميذ في إعداد الدرس ويتعاونون في تجميع مادته." (مصباح، د ت، ص ، 55).

"ويمكن تعريف إستراتيجية المناقشة النشطة على أنها إحدى إستراتيجيات التعلم النشط التي تشجع الطالب على المشاركة بفعالية داخل الحجرة الدراسية، وذلك من خلال تفاعل لفظي أو شفهي بين الطلبة

أنفسهم، أو بين المعلم وأحد الطلاب، أو بين المعلم وجميع الطلاب، وذلك من أجل اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها. التعلم النشط." (غير معروف، 2013، ص 46).

وتعرف الباحثة إستراتيجية المناقشة النشطة بأنها: طريقة تعليمية فعالة يتم فيها تبادل الآراء والأفكار والمعلومات بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم داخل غرفة الصف.

2.3.4. أهمية إستراتيجية المناقشة النشطة:

"إن للمناقشة النشطة أهمية واضحة تتمثل في فوائدها ومن هذه الفوائد ما ذكره سعادة ورفاقه (2006) من فوائد المناقشة النشطة التي تفيد المعلم والمتعلم والعملية التعليمية في وقت واحد منها ما يأتي:

- تنقل المتعلم من حالة الإصغاء إلى حالة المشاركة والتفاعل.
- تساعد المعلم على إثارة ميول الطلاب إلى المادة العلمية.
- توجه أنشطة الطلاب نحو الاتجاهات الإيجابية المرغوب فيها.
- تشجع الطلاب على البحث والتقصي من أجل إثراء الموضوع المطروح للنقاش.
- تزود عند التلاميذ الصفات والقيم المرغوب فيها مثل: احترام الآراء، وتحمل المسؤولية، وعدم الخجل، والتعاون...
- تزيد من فهم التلاميذ للموضوع المطروح للنقاش.
- تساهم في تنظيم التفكير لدى التلاميذ.
- تنمي عند التلاميذ مهارة التوفيق بين الآراء المتعارضة من أجل التوصل إلى الحل الأمثل." (الأسطل، 2010، ص 23).

3.3.4. الخطوات الإجرائية لإستراتيجية المناقشة النشطة:

- "تحديد أهداف الدرس.
- اختيار الموضوع أو المشكلة التي ستطبق عليها إستراتيجية المناقشة النشطة.
- تحديد زمن المناقشة.
- طرح أسئلة مثيرة للموضوع، أو طرح بعض الحقائق والمعلومات الأولية عن الموضوع؛ لتحفيز الطلاب للمشاركة في المناقشة.

- إتاحة الفرصة لجميع الطلاب للمناقشة وإبداء الرأي بحرية كاملة.
- التشجيع المستمر على التعلم من خلال استخدام وسائل تعزيز مختلفة وتغذية راجعة فورية وإيجابية.
- التركيز على القضايا الخاصة بأخلاقيات التعلم والتعليم (احترام الرأي الآخر، التعاون الإنصات، الانضباط، احترام المعلم).
- تشجيع الطلاب من خلال تلخيص الأفكار التي توصلوا إليها وكتابتها.

4.3.4. دور المعلم والطالب في إستراتيجية المناقشة النشطة:

دور المعلم	دور الطالب
تحديد أهداف الدرس	الإصغاء الجيد لما يقوله زملاؤه الطلاب والمعلم
اختيار موضوع المناقشة	تحليل الأفكار والآراء التي يسمعها
تحديد زمن المناقشة	يشارك زملاءه في النقاش بالإضافة أو المعارضة
إثارة الطلاب للنقاش بطرح أسئلة مفتوحة	يدافع عن وجهة نظره بالمعلومات الصحيحة
تشجيع الطلاب على النقاش وطرح الأسئلة	يتقبل نقد الآخرين ويحترم وجهات نظرهم
ترك الحرية للطلاب لإبداء الرأي بشجاعة	يستجيب لتوجيهات معلمه خلال المناقشة
التقليل من مشاركته وعدم التدخل إلا عند الضرورة	يتفاعل مع زملائه، ويتعاون معهم في سبيل تحقيق الأهداف المرغوبة
تصويب آراء وأفكار وأطروحات الطلاب	يبحث عن أفضل الأفكار والآراء والحلول المناسبة للموقف التعليمي
إشراك جميع الطلاب في النقاش وذلك بتوجيه أسئلة إلى الطالب المنعزل	يسمح لزملائه بالحديث ومخالفته في الرأي بكل تقدير واحترام
تشجيع الطلاب على عملية التلخيص في نهاية وقت المناقشة	يلخص الأفكار التي توصل إليها مع زملائه ويكتبها على السبورة ليراها الجميع."

جدول رقم (02): يوضح دور المعلم والطالب في إستراتيجية المناقشة النشطة(غير معروف، 2013، ص ص 46، 47).

5.3.4. مميزات إستراتيجية المناقشة النشطة: " تتعدد ومميزات المناقشة النشطة، ومنها ما يلي:

- تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل اللفظي والتفاعلي، كما تساعده على اكتساب الأسلوب الديمقراطي القائم على احترام رأي الآخرين.

- تجعل المتعلمين محور العملية التعليمية التعلمية، مما يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة، كما أنها وسيلة مناسبة لتدريب المتعلمين على أسلوب الشورى والعمل الجماعي.
- تساعد في الاقتصاد في التجهيزات الخاصة بالتدريس كورش العمل والتجهيزات.
- تثير المناقشة اهتمام الطلبة وميولهم نحو الدروس والموضوعات التي يدرسونها، وذلك عن طريق توجيه انتباههم إلى التحضير والإعداد المسبق للدروس.
- تقوم إستراتيجية المناقشة النشطة على إيجابية المتعلم ومشاركته في عملية التعلم، وبالتالي تنقل المناقشة المتعلم من الدور السلبي إلى الدور الإيجابي والمشاركة النشطة والفعالة في النقاش مع المعلم، أو مع زملائه في حجرة الدراسة.
- تساعد في تعويد المتعلم على مواجهة المواقف وعدم الخوف أو التحرج من إبداء آرائهم فهي تقضي على ترددهم وخوفهم، بالإضافة إلى أنها تكسبه العديد من الصفات المرغوب فيها مثل البعد عن الأنانية، التعاون مع الآخرين واحترامهم، الاستماع الإيجابي، التعبير بحرية عن الآراء وعدم التسرع في إصدار الأحكام.
- تنمي لدى المتعلم العديد من المهارات ومنها مهارات التواصل الفعال، ومهارة القيادة." (خيري 2018، ص ص 183، 184).

6.3.4. عيوب إستراتيجية المناقشة النشطة:

- "تتركز على أنها مجرد حوار شفهي وبالتالي يصعب تحقيق أهداف تدريس العلوم الأخرى كالمهارات.
- لا تعتمد على الخبرات الحسية المباشرة فقد توصل الطلاب إلى مفاهيم مبتورة أو خاطئة لاعتمادها على لغة لفظية عالية التجريد.
- لا تتعمق في المادة العلمية.
- تهمل المهارات كغيرها من الطرق اللفظية.
- تشجع الطلاب على التخمين وهذا ما يجعل إجاباتهم إذا كانت صحيحة عائدة على المصادفة وليس على فهم صحيح وخاصة عندما تكون الأسئلة غير محددة وغير مصاغة صياغة جيدة.
- قد يغالي المعلم في طرح الأسئلة ويكثر منها لدرجة قد تؤدي إلى تشتت أفكار الطلاب، وخروجهم عن الموضوع.

- تحتاج إلى قدرة كبيرة في ضبط الفصل فقد تؤدي إلى الفوضى والإجابات الجماعية ومقاطعة الإجابات وخاصة إذا لم يحسن المدرس إدارة الصف والسيطرة على النظام.
- قد يثير أسلوب المناقشة جدالا حادا بيت التلاميذ لا يعتمد على المعلومات وإنما على الآراء والانطباعات غير المدعومة بالأدلة المناسبة، وقد يتطور إلى هجوم على معتقدات الآخرين.
- سيطرة بعض الطلاب على سير المناقشة." (الخزرجي، 2010، ص 187).

4.4. إستراتيجية القصة:

1.4.4. تعريف إستراتيجية القصة:

عرفها صلاح بأنها: "فن يستخدمه المعلم عن طريق سرد حدث أو مجموعة من الأحداث وقد تكون مصحوبة بصور أو مجسمات على مجموعة من الطلاب–، بهدف إيصال خبرة أو معرفة جديدة لم يسبق تعلمها، بشرط أن تكون القصة مثيرة، شيقة، ممتعة، واضحة، تشد انتباه الطلاب وتثير انفعالاتهم.

مجموعة من الأحداث التي يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة واحدة أو عدة حوادث تتعلق بشخصيات إنسانية متنوعة، تختلف أساليب عيشها وتصرفها في الحياة، على غرار ما تختلف حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصة متفاوتا من حيث التأثير بالأحداث والتأثر فيها، وتصور فترة كاملة من حياة خاصة." (صلاح، 2016، ص 9).

"أشار الخطيب (2009) إلى أن القصة هي فن من الفنون الأدبية التي عرفها الإنسان منذ القدم وهي فن محبب إليهم على اختلاف أجناسهم وشعوبهم وأعمارهم وقد احتلت في عصرنا الحديث مكانة مرموقة حيث يرجع أهميتها إلى أنها أقرب عوامل الإثارة إلى الإنسان والأطفال يتجهون في برامج الإذاعة والتلفزيون إلى الاستماع إلى القصص ومشاهدة التمثيليات والمسرحيات لأنها في حقيقتها قصص حركية." (السالم، 2016، ص 10).

وقد عرفت الباحثة القصة إجرائيا بأنها: أسلوب تعليمي ترفيهي يستخدمه المعلم لنقل أحداث وشخصيات معينة للتلاميذ بهدف إثارة دافعتيهم ولفت انتباههم.

2.4.4. أهمية إستراتيجية القصة:

"إن سر عشق أطفالنا وقبولهم للقصص هو المتعة التي يجدونها في الشخصية القاصة التي تشوقهم لسماع ما يدور في القصة من أحداث، وذلك عن طريق الإيحاءات الصوتية والجسدية التي قد تستخدمها الشخصية القاصة، كما أن الطفل يكون في حالة من السرور والترقب في كشف المجريات والسلوكيات المتنوعة لشخصيات القصة الخيرة أو الشريرة، لاسيما عندما تقترب القصة من واقع الأطفال المعاش، وتلامس مشاعرهم الإيحائية، فيندمجون مع أحداثها بصورة رائعة تجعل من مجال القصة في عالم التدريس والتوجيه مجالا مشرع الأبواب، وذلك لتحقيق النواتج التي نريد في المجال المعرفي الوجداني، والسلوكي.

كما أن للقصة أهمية كبيرة في مجال تهذيب الأطفال على الصعيدين النفسي والخلقي، فعندما يقرأ الطفل قصص الأبطال والعظماء والمصلحين والمواطنين ومن أسدوا للإنسان خيرا يشعر بميل كبير نحو هذه الشخصيات، فيقدرها ويحترمها ويتخذ منها كمثل يحب أن يحاكيه بكثير من التفاصيل، ونتيجة لذلك يسعى إلى تعديل سلوكياته بطريقة غير مباشرة. فالتلميذ حينما يقرأ قصة ويعايش أحداثها ويشارك شخصياتها فيما تقوم به، فإنها تستميل عواطفه، وتؤثر عليه بطريقة لا شعورية.

وقد أكدت بعض الدراسات على دور القصة في اكتساب المعلومات وتنمية المفاهيم، التي تشير إلى أهمية القصص في زيادة المعلومات، وتنمية المفاهيم بصفة عامة، وفهم المجتمع والذات بصفة خاصة. فالقصص العلمية بشكل عام وقصص المستقبل بشكل خاص غالبا ما تتناول حقائق علمية بأسلوب بسيط يتناسب مع فكر الطفل ونموه مثل – قصة وصول الإنسان إلى القمر – التي قد تشد انتباهه وتدفعه إلى البحث والاستقصاء، وإلى أن يسير نحو أغوار المعرفة إذا كانت ميوله تتجه نحو هذا الجانب.

إذا كان للقصة كل هذه الأهمية وذلك الدور الهام في حياة الناس، فهي بلا شك فرصة ذهبية أمام المدارس لتتخذ منها عنصرا تربويا هاما، يعتمد عليه التعليم في نجاح مواقفه التدريسية. إلا أن الأمر يتطلب أن يجيد المعلم اختيار نوعية قصص لتلاميذه، بحيث تتناسب وما فيها من أفكار ومعان وفضائل وحوادث ومستويات مع مستوى نمو الطفل العقلي، ثم عليه أن يحسن استغلال هذه القصص بحيث تحمل في ثناياها المعلومات والمعارف التي يحتاجها الطالب. وبذلك يحققون الأهداف التربوية المرغوب فيها كمخرجات لعملية التعلم." (صلاح، 2016، ص ص 17، 18).

3.4.4. أنواع إستراتيجية القصة التربوية:

"تتعدد أنواع القصة وتتنوع إلى تصنيفات عدة، فهناك تصنيف لها من حيث الحبكة الفنية وهناك تصنيف يعتمد على وسيلة عرضها ميدانيا، وهناك تصنيف يعتمد على علاقتها بالدرس.

- **فمن حيث الحبكة الفنية هناك:**

- **القصة الحادثة أو القصة السردية:** تعنى بسرد الحادثة وتوجه اهتمامها الأكبر إلى عنصر الحركة، بينما لا يحظى رسم الشخصيات بنفس الاهتمام.
- **قصة الشخصية:** توجه اهتمامها لشخصية معينة في القصة، وما تتعرض له من مواقف ومن خلال هذا يقدم المؤلف ما يريد من أفكار ووقائع لما حدث.
- **قصة الفكرة:** تركز اهتمامها على الفكرة، ويأتي دور السرد ورسم الشخصيات في الدرجة الثانية.

- **ومن حيث وسيلة عرضها ميدانيا فتتفرع إلى:**

- القصة الشفوية.
- القصة المصورة.
- القصة الحركية.
- القصة الممثلة.

- **أما من حيث علاقتها بالدرس فلها طرائق عدة:**

- طريقة توضيح المعلومة عن طريق الاستشهاد بقصة في نطاق المنهج.
- التمهيد باستخدام قصة مكتملة.
- التمهيد باستخدام القصة غير مكتملة ثم ختامها في نهاية الحصة الدراسية." (علي، 2017، ص ص 172، 173).

"ويمكن تقسيم القصص إلى واقعية تستمد حوادثها من الواقع المحسوس ولا تجنح إلى الخيال إلا بالقدر الذي يدعو إلى إبراز هذا الواقع وإظهاره بما ينبغي أن يظهر به، وإلى مصطنعة تستمد حوادثها من خيال مغرق وتصور بعيد عن واقع الأمور المحسوس سواء أكانت القصة واقعية أم مصطنعة فهي أنواع:

- **أخلاقية:** تستهدف تربية الفضائل والمثل العليا في النفوس، وتحث على الأخلاق الحميدة والاتصاف بالصفات الطيبة والارتقاء إلى مدارج الكمال الإنساني.

- **نقدية:** تستهدف علاج النقائص البشرية أو العيوب الاجتماعية بواسطة تحليل هذه النقائص وتلك العيوب وبيان أخطارها وآثارها الضارة في أسلوب قصصي جذاب يستهدف القلوب ويملأ النفوس انفعالا بالنفور من تلك العيوب والآثار الضارة التي تصيب الفرد والمجتمع.
- **فلسفية:** تتناول نظرية من النظريات بالشرح القائم على عرض الحوادث والتحليلات العميقة لها...أو يستعرض أسلوبا من أساليب الحياة بطريقة رمزية وعبارات ذات دلالات ومفاهيم مجازية...وهي بهذا تدعو قارئها أو سامعها إلى التفكير والتدبير والغوص وراء المعاني التي تقصد القصة لها والمرمى الذي تهدف إليه.
- **تاريخية:** تعمد إلى حقيقة من حقائق التاريخ، أو حادثة من أحداثه فتصورها وتبرز معالمها البشرية وغير البشرية في تسلسل يحمل على القارئ أو السامع هذه الحقبة من الزمن الذي وقعت فيه، فيعيش فيها ويحس بما كان يحس به أهلها.
- **فكاهية:** يقصد بها إدخال السرور والمرح إلى نفس القارئ أو السامع بما يتميز به من خفة اللفظ ومرح العبارة وبهجة المعنى ومسرة المستوى، فتصرف عنه العناء وتملأ قلبه فرحا ومرحا." (السالم، 2016، ص ص 17، 18).

نستنتج مما سبق أن هناك تصنيفات عديدة لإستراتيجية القصة يختلف اختيار نوع القصة حسب طبيعة الدرس والأهداف المرجو تحقيقها.

4.4.4. **طريقة القصة واستخدامها في التدريس:** "لاستخدام الطريقة القصصية في التدريس هناك مجموعة من الشروط ينبغي على المعلم مراعاتها عند التدريس بهذه الطريقة هي:

- أن يكون هناك ارتباط بين القصة وبين موضوع الدرس.
- أن تكون القصة مناسبة لعمر التلاميذ ومستوى نضجهم العقلي.
- أن تدور القصة حول أفكار ومعلومات وحقائق يتم من خلالها تحقيق أهداف الدرس، مع تركيز المعلم على مجموعة المعلومات والحوادث التي تخدم تلك الأهداف، بحيث لا ينصرف ذهن التلميذ إلى التفصيلات غير الهامة ويبتعد عن تحقيق الغرض المحدد للقصة.
- أن تكون الأفكار والحقائق والمعلومات المتضمنة في القصة قليلة حتى لا تؤدي كثرتها إلى التشتت وعدم التركيز.
- أن تقدم القصة بأسلوب سهل وشيق يجذب انتباه التلاميذ ويدفعهم إلى الإنصات والاهتمام.

- ألا يستخدم المعلم هذه الطريقة في المواقف التي لا تحتاج إلى القصة.
- أن تكون الحوادث المقدمة في إطار القصة متسلسلة ومتتابعة، وأن تبتعد عن الحوادث والمعاني التي تصور المواقف تصويرا حسيا.
- أن يستخدم المعلم أسلوب تمثيل الموقف بقدر الإمكان، ويستعين بالوسائل التعليمية المختلفة التي تصور المواقف تصويرا حسيا.
- أن يستخدم المعلم أسلوب تمثيل الموقف بقدر الإمكان، ويستعين بالوسائل التعليمية المختلفة التي تساعده على تحقيق مقاصده من هذه القصة.

وفي ضوء هذه الشروط يتبين أن إتباع الطريقة القصصية في التدريس يتطلب أن يكون المعلم مزودا بقدر من القصص التي تتناسب مع مستوى تلاميذ المرحلة التي يعمل بها وترتبط بموضوعات المنهج المقرر." (السالم، 2016، ص ص 16، 17).

"وقد حدد (محمد علي 2000) أهم خطوات تدريس القصة كالتالي:

- **مرحلة ما قبل التدريس:** تعتبر هذه المرحلة في غاية الأهمية، حيث يقوم المعلم بمجموعة من الخطوات الهامة بدءا بإعداد القصة الشيقة والمناسبة للتلاميذ قبل سردها، يليها قراءة القصة بعمق لفهم الأحداث والشخصيات والأفكار التي تتناولها القصة والوسائل المناسبة لتوضيح تلك الأفكار، انتهاء بتحديد الزمان والمكان المناسب لسرد القصة.
- **مرحلة التدريس:** في هذه المرحلة يمهد المعلم لعرض القصة، ثم يبدأ بالسرد مع التمثيل مستخدما إيماءات الوجه وحركة الجسد لجذب انتباه الطلاب، مع استخدام اللغة المناسبة للتلاميذ، وتنويع الصوت، والتحمس في أثناء الإلقاء، واشتراك التلاميذ في القصة بصورة فعالة.
- **مرحلة ما بعد التدريس:** وفيها يحدد المعلم مقدار فهم واستيعاب طلابه للقصة من خلال الأسئلة المباشرة وغير المباشرة التي يوجهها لهم، وكذلك من خلال تكليف التلاميذ بأعمال معينة مثل: وضع عنوان آخر للقصة، التعبير عنها أو عن جزء منها، سرد فقرة أو جزئية معينة، وكتابة ملخص للقصة في دفاترهم." (صلاح، 2016، ص 20).

5.4.4. الفوائد التربوية عند استخدام إستراتيجية القصة: "من الفوائد التربوية التي تتحقق نتيجة لتوظيف أسلوب القصة في التعليم ما يلي:

- يساعد أسلوب القصة عند توظيفه في بداية الحصة الدراسية على جذب انتباه الطلبة وإثارة انتباههم بموضوع الدرس وتهيئتهم للموقف التعليمي وزيادة دافعيتهم للتعلم وتشويقهم وإثارة فضولهم وتساؤلاتهم وحس الاكتشاف لديهم، مما يحفزهم للبحث عن الأجوبة والمعلومات دون الانتظار لأخذها جاهزة من المعلم.
- القصص توسع الخيال والقدرة على الوصف وتساعد في تكوين روابط منطقية بين المفاهيم من خلال تسلسل الأحداث، وهي على ذلك تساعد على التذكر من خلال تزويد المتعلمين ببنية معرفية تساعد على تذكر محتوى المادة التعليمية.
- كما يساعد هذا الأسلوب على توثيق العلاقة بين الطلبة بعضهم بعضا من خلال الأنشطة التعليمية الرمزية، وتوثيق التواصل مع المجتمع من خلال رواية قصص عن أحداث واقعية من الزمن الحاضر وربط الطلبة بالعادات والتقاليد والقيم الأصلية عند رواية قصص من الماضي.
- يساعد أسلوب القصة على الشعور بالتعاطف مع الناس الآخرين والمخلوقات الأخرى، ويجعل الطالب يتعلم التقدير والاستمتاع بالعالم الحقيقي من حوله.
- يساهم أسلوب القصة في تطوير مهارات المحادثة والاستماع عند الطلبة وهما مهارات أساسية في تعلم اللغات، ويعمل على تحسين الطلاقة اللغوية للطلبة مع إتقان قواعد اللغة." (علي، 2017 195، 197).

6.4.4. عيوب إستراتيجية القصة:

- "لا يمكن تطبيقها على كل المواد الدراسية، فهي مناسبة أكثر لمادة التاريخ واللغة العربية والمواد الأدبية بوجه عام.
- بالرغم من سهولتها ولكن لابد من أن يمتلك المعلم قدرات تمثيلية حتى يقدمها بطريقة شيقة وممتعة للطلبة.
- تقلل من أهمية دور المتعلم في العملية التعليمية فهو مجرد مستمع لا يشارك في العملية التعليمية، وتركز فقط على دور المعلم فهو المسيطر.
- تعتمد هذه الإستراتيجية على الخيال أكثر من اعتمادها على الحقائق العلمية."

(إستراتيجية القصة وشروطها وخطواتها وأهم عيوبها ومميزاتها

(https://w.mta.sa/2019/08/19/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8

5.4. إستراتيجية قبعات التفكير الست:

1.5.4. تعريف إستراتيجية قبعات التفكير الست:

"القبعات الست هي إحدى نظريات أو أفكار إدوارد دي بونو عن عملية التفكير إذ يرى أن هنا كنماذج مختلفة من التفكير، ولا يجوز الوقوف عند أحد هذه النماذج، وأعطى كل قبعة لونا يعكس طبيعة التفكير المستخدم فيها.

هي إحدى طرائق تعليم التفكير، مكونة من ست قبعات ملونة، حيث ترمز كل قبعة لأحد أنماط التفكير، وفي الواقع فإن هذه القبعات نفسية وليست فعلية وقد استخدمت الألوان لإضفاء جو نفسي مناسب لكل نمط من أنماط التفكير." (جناد، 2016، ص ص 29، 30).

"**عرفها دي بونو بأنها:** نشاط تفكيري تتسع فيه رؤية الإنسان للأمور لتحوي أنماطا متعددة ومختلفة للتفكير، من تفكير إيجابي أو سلبي، أو إبداعي أو بناء...، وذلك عن طريق استخدام لغة رمزية وهيكل تنظيمي لمساعدة المفكر في تنظيم نشاطه التفكيري.

تعرف بأنها: أحد برامج التفكير الحديثة وضعه الطبيب (دي بونو) وهو أداة تفكير فعالة تشجع التفكير المتوازي، أو هي عبارة عن برنامج تدريبي يمنح متلقيه المعرفة والمهارة لاستخدامه والاستفادة منه، ويساعد على الإبداع ويطور قدرات الأفراد." (الشاذلي، 2018، ص 482).

"ويعرفها سليمان (2011، ص 555): على أنها تقسيم التفكير إلى ستة أنماط، واعتبار كل نمط كقبعة يلبسها الإنسان أو يخلعها حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة.

ويعرفها ريان (2011، ص 279): على أنها طريقة تعطينا الفرصة لنوجه الشخص إلى أن يفكر بطريقة معينة، ثم نطلب منه التحول إلى طريقة أخرى، فيترك الطريقة الأولى المعتادة لديه، وينسجم مع الطريقة الجديدة.

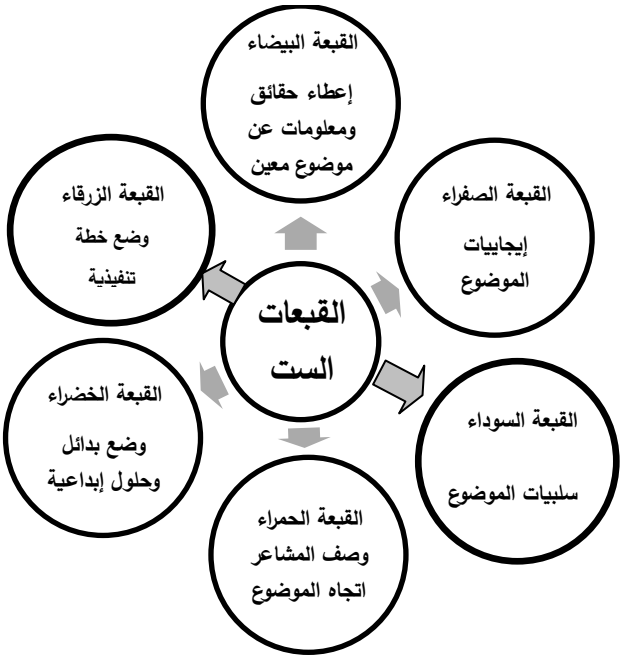
وترى السلك (2012، ص 19): أنها إستراتيجية تعليمية يتم توظيفها على أسس وإجراءات علمية مخططة ومرتبة، تستخدمها المعلمة في الصف لتنظيم أنماط التفكير المختلفة، وتقسمها إلى ستة أنواع من التفكير، بناء على طبيعة الموقف التعليمي وتستخدم بشكل فردي." (دحلان، 2017، ص 14).

وتعرفها الباحثة بأنها طريقة تفكيرية إبداعية، التفكير فيها مقسم إلى ستة أنماط كل نمط يعبر عن تفكير معين.

2.5.4. أنواع القبعات ومدلول اللون الذي تمثله كل قبعة فيما يلي:

- "**تفكير القبعة البيضاء (التفكير الحيادي):** حيث يتم الاعتماد على الحقائق والإحصائيات، ومن المهم التمييز بين الحقائق الواقعية والتي يعتقد بضرورتها ووجودها.
- **تفكير القبعة الحمراء (التفكير العاطفي):** وفيه يرتفع الجانب العاطفي وليس المنطقي، حيث أن الأحاسيس والعواطف هي الخلفية التي تؤثر على الواقع، لذا فإن إدراكها يجعلنا نقلل من سلبيات تأثرها بالسيطرة عليها والاستفادة من الجانب الإيجابي منها.
- **تفكير القبعة السوداء (التفكير السلبي):** هنا تبرز النواحي السلبية في الموضوع، إنه التفكير الناقد ولكن لابد أن يستند على أسباب ومبررات منطقية.
- **تفكير القبعة الصفراء (التفكير الإيجابي المنتج):** إنه التفاؤل والطموح وهو عكس القبعة السوداء فهو يبرز الجوانب الإيجابية للتفكير ويقدم صورة للمستقبل ولكن الحذر مطلوب فلا يصرح العقل في حلم، بل لابد من أن تكون مبررات منطقية.
- **تفكير القبعة الخضراء (التفكير الإبداعي):** حيث يقدم بدائل مختلفة وأفكارا جديدة على أن تتفق مع إمكاناتنا وتفي بالاحتياج، ويركز هذا النوع على تنمية مقصودة للإبداع.
- **تفكير القبعة الزرقاء (التفكير الشمولي):** وهو الضابط والموجه والمرشد الذي يتحكم في توجيه أنواع التفكير الخمس السابقة ويحدد أي نوع يفيد ومتى يتم الانتقال من نوع لآخر." (الشاذلي، 2018، ص 484).

والشكل الموالي ملخص لأنواع القبعات الست:



شكل رقم (07): يوضح ملخص لأنواع القبعات الست من إعداد الباحثة

3.5.4. كيفية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست:

"يمكن استخدام قبعات التفكير الست كما ذكرها نوفل إما **بشكل منفرد، أو وفق تسلسل معين، أي بشكل نظامي، أو بشكل عرضي.**

- **الاستخدام الأول: الاستخدام المنفرد لقبعات التفكير الست:**

ويكون ذلك عند استخدام قبعات التفكير الست كل على حدة، ويستخدم هذا النمط عندما يواجه الفرد أو الجماعة موقفا أو مشكلة ما فعندئذ يجب أن يستخدم الفرد أو الجماعة نمط التفكير المحدد من خلال القبعة التي ترمز إلى نوع التفكير، أي أن الظروف الخاصة ورغبات الأفراد تحدد أي قبعة سيتم استخدامها ووقت استخدامها.

- **الاستخدام الثاني: الاستخدام النظامي لقبعات التفكير الست:**

يعني هذا الاستخدام تحديد تسلسل بالقبعات ومن ثم التنقل بين هذه القبعات واحدة تلو الأخرى من أجل اكتشاف الموضوع بشكل كامل. إلا أنه يوجد تسلسل واحد صحيح لاستخدام القبعات، لأن هذا

التسلسل سيتغير بناء على الموضوع وبناء على الأشخاص المفكرين بهذا الموضوع." (دياب، 2015، ص 399).

"ليس من الضروري استخدام كل القبعات في كل متسلسل وعليه يمكن تقسيم التسلسل لاستخدام قبعات التفكير وحسب الموقف كالآتي:

- **التسلسل المرن:**
  - **القبعة الصفراء**
  - **القبعة الحمراء**
  - **القبعة السوداء**
- **التسلسل المتغير:**

القبعة الخضراء ⇦ الحمراء (حسب الموقف)." (السماك، السماك، 2011، ص 591).

- **التسلسل الثابت:**

"**القبعة البيضاء ⇦القبعة الحمراء⇦القبعة السوداء .**" (برهوم، 2013، ص 26).

4.5.4. التدريس وفق القبعات الست:

"إن التدريس وفق القبعات الست هو أحد أشكال ومهارات يعلم التفكير، حيث يستخدم المعلم القبعات في مختلف مراحل الدرس على النحو التالي:" (عبيدات، والسميد، 2007، ص 16).

- **القبعة البيضاء:** "في بداية الدرس تقدم المعلمة المعلومات والحقائق والمفاهيم الأساسية والبيانات المتوافرة، ومن الممكن الاعتماد أيضا على ما يمتلكه المتعلمين من معلومات في بنيتهم المعرفية المرتبطة بموضوع الدرس، كما يمكن أن تستخدم المعلمة عدة أساليب لعرض تلك المعلومات منها أسلوب المناقشة النشطة، العصف الذهني وغيرها.
- **القبعة الحمراء:** تعطي المعلمة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم نحو العناصر والأفكار التي يتكون منها الدرس، وأن يعبروا عن مشاعرهم اتجاه موقف أو قرار أو شخصية من الشخصيات التاريخية التي لها مواقف وطنية أثرت في نهضة المجتمع، فلا بد أن يبدي المتعلمين أرائهم حول تلك الشخصية، مثل أحب هذه الشخصية، أكره هذا القرار، ويترك

للمتعلمين فترة زمنية من (2– 4) دقائق للتعبير عن مشاعرهم، ثم تنتقل إلى القبعة الثالثة وتقول اخلعوا القبعة الحمراء لنلبس القبعة السوداء.

- **القبعة السوداء:** تعلن المعلمة عن ارتداء القبعة السوداء، وهنا تطلب من المتعلمين أن يقدموا ملاحظات ونقد على موقف ما أو قرار ما في الدرس. وهنا يتطلب من المتعلمين تقديم تعليقات وأحكاما سلبية مثل القرار غير صائب، هذا القرار يؤدي إلى نتائج كارثية خطيرة وغيرها من التعليقات السلبية، وبعد الانتهاء من النقد تطلب المعلمة من المتعلمين خلع القبعة السوداء وارتداء القبعة الصفراء." (خيري، 2018، ص ص 267، 268).
- **القبعة الصفراء:** "يعلن المعلم أن القبعة الصفراء تتطلب البحث عن الإيجابيات والفوائد، فيقدم الطلبة تعليقات إيجابية مثل: إن الموقف الجيد هو...، هذا أفضل قرار يمكن أن يتخذ في مثل هذا الوضع، سلوك المرأة إيجابي جدا، هذه المعركة كانت ضرورية، تم اتخاذ القرار بالأغلبية استمع الأب إلى آراء جميع أفراد الأسرة.

وبعد انتهاء هذا الدور يعلن المعلم الانتقال إلى القبعة الخضراء.

- **القبعة الخضراء:** يعلن المعلم أننا بموجب هذه القبعة نبحث عن أفكار جديدة، مقترحات جديدة تغيرات ضرورية: إضافية، حذف، تعديل، فيقدم الطلبة آرائهم ومقترحاتهم مثل: اقترح تشكيل مجلس للإدارة الأسرية، اقترح أن تكون إدارة الأسرة دورية، اقترح أن يكون حجم الأسرة...، يمكن إضافة شخصية جديدة لهذا الموقف...

وبعد انتهاء هذا الدور يطلب المعلم ارتداء القبعة الأخيرة.

- **القبعة الزرقاء:** يعلن المعلم أن القبعة الزرقاء هي قبعة التنفيذ، يطلب من الطلبة وضع خطط للتنفيذ على ضوء ما تم في القبعات السابقة من معلومات ومشاعر وسلبيات وإيجابيات ومقترحات فيحددون خطوات التنفيذ مثل: تشكيل لجان للعمل...، الاتصال بمؤسسات أخرى...، جمع الأدوات وتجهيزها..."(عبيدات، والسميد، 2007، ص ص 16، 17).

5.5.4. الهدف من تطبيق إستراتيجية القبعات الست للتفكير في التدريس:

"يتمثل الهدف في أنها تعطي للفرد:

- أفقا واسعا للاستماع الجيد لجميع وجهات النظر من جميع الأشخاص ومن عدة أوجه.
- منطقا علميا ينص ويؤكد على أن التفكير مهارة يمكن تعلمها وممارستها وإتقانها.
- أرضا خصبة لتنشئة هذه المهارة والاهتمام بها والتحليق بها بعيدا عن حدود التفكير التقليدي أو النمطي، فهي لغة بسيطة واضحة هدفها الارتقاء بنوعية وكفاءة التفكير.
- زرع أرض خصبة ومناسبة لممارسة الإبداع وينسجم مع تطبيقات التفكير الإبداعي حيث يتضمن تقديم مقترحات وتطوير أفكار جديدة.
- تجعل الفرد ملما بجميع جوانب الموضوع أو المشكلة فلا ينظر لها من جانب واحد.
- تجعل الفرد يحس بالآخرين فيتفاعل معهم ويتعاطف معهم ويتفهم طريقة تفكيرهم مع قدرة أكبر على فهم الآخرين واحتوائهم والمرونة في التفكير؛ مما يجعل الفرد منفتحا على آراء الآخرين وأفكارهم." (سيد، والجمل، 2012، ص 236).

كما "أن استعمال القبعات الست الملونة في التدريس يحقق أغراض التدريس الجيد، ومن هذه الأغراض:

- تسمح للطلاب بالمشاركة في مراحل الدرس بدءا من البحث عن المعلومات (القبعة البيضاء) وحتى التنظيم والتقويم (القبعة الزرقاء).
- تساعد على وضع نظام لتفكير الطلاب بدلا من التفكير العشوائي.
- تقدم نشاطات متنوعة للطلاب متمثلة بالمعلومات والحقائق وتتنوع بحسب استعمال كل قبعة فالدرس يكون خصبا بالأنشطة المتنوعة.
- تساعد الطلاب علة تقديم بعض المقترحات والأفكار الجديدة لتعديل الموضوع وتطويره وهذا متمثل بالقبعة الخضراء.
- تنمي ثقة الطلاب بأنفسهم مما يسهم في مراجعة الدروس وتلخيص الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المدرس دون قيد.

- إستراتيجية استقصائية، إذ تسمح للطلاب بجمع المعلومات (القبعة البيضاء) والتفكير الايجابي (القبعة الصفراء) والتفكير الناقد (القبعة السوداء) والتعبير عن المشاعر (القبعة الحمراء).
- إستراتيجية صالحة للتدريس والتقويم، لا يمكن تكليف أحد الطلبة بارتداء أي قبعة مما يساعد على الإحاطة بالدرس في مجالي التدريس والتقويم من جميع زواياه." (المسعودي، 2013، ص ص 172، 173).

6.5.4. دور المعلم في إستراتيجية القبعات الست:

"بالرغم من أن إستراتيجية القبعات الست تعد من الطرق سهلة التطبيق والاستخدام؛ إلا أنها تتطلب معلما منفتحا مرنا مؤمنا بأهمية تعليم التفكير وبإمكانه تعليمه، وقبل كل شيء ينبغي للمعلم الذي يستخدم إستراتيجية القبعات الست أن يحدد نمط التفكير المحدد، وبشكل عام فإن نجاح المعلم في استخدام هذه الإستراتيجية يتطلب منه مراعاة الخصائص والسلوكيات الآتية:

- الاستماع للطلبة.
- احترام التنوع والانفتاح على الأفكار الجديدة لديهم.
- حرية المناقشة والتعبير عن الرأي.
- إعطاء وقت كاف للتفكير.
- تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم.
- إعطاء تغذية راجعة إيجابية.

ويرى **جراون** أن هناك سلوكيات أخرى كتصميم نشاطات ملائمة لمستوى قدرات واستعدادات وخبرات المتعلم، وأن تكون هذه النشاطات مرتبطة بحياة المتعلم وبالمنهاج وأن تكون واضحة الأهداف.

وبذلك يمكن القول أن معلم القبعات الست ليس معلما تقليديا ولا يتبع الأسلوب التقليدي في التعليم، فهو موجه ومرشد وليس ملقنا للمعلومات، ومهمته الأساسية مساعدة المتعلمين على اكتشاف المعلومات واقتراح الأفكار، وضبط تفكيرهم بما يتناسب مع كل قبعة، وبالمقابل فإن المتعلم ليس سلبيا بل هو فاعل ومتفاعل كما سيظهر في الفقرة الآتية." (جحجاح، 2016، ص ص 39، 40).

7.5.4. دور المتعلم في إستراتيجية القبعات الست:

إذا كان المعلم عصب العملية التعليمية وحجر الزاوية فيها، فمن المستحيل عليه أن يقوم بعمله إلا مع وجود الطرف المقابل وهو المتعلم محور العملية التعليمية وإستراتيجية القبعات الست تتطلب من المتعلم ما يلي:

- الالتزام بنمط التفكير المحدد.
- التفاعل مع الأنشطة التعليمية.
- إطلاق العنان لتفكيره، وبذل جهد فكري لاقتراح أفكار مميزة أو تطوير أفكار رفاقه.
- الجرأة في عرض الأفكار التي تخطر في باله.
- صياغة أفكاره في عبارات وجمل مفهومة بحيث تصل الفكرة بشكل صحيح.
- تجنب النقد والسخرية من أفكار الآخرين.

إن التزام المتعلم بهذه النقاط من شأنه المساهمة بشكل كبير في نجاح التعليم بالقبعات الست وتحقيق الهدف منه، مما يؤكد أهمية التعليم بهذه الطريقة." (جحجاح، 2016، ص 40).

8.5.4. فوائد ومميزات إستراتيجية القبعات الست:

" يرى **إدوارد دي بون** أن استخدام إستراتيجية القبعات الست في عملية التدريس يعود بمميزات وفوائد تربوية وخاصة على التحصيل لدى الطلبة، كما أن لها مردودا إيجابيا على المعلم والمتعلم، ولقد أوضح تلك المميزات والفوائد:

- تحديد الأدوار حيث تسمح القبعات بالتفكير والتعبير عن الرأي دون تجريح للأنا، وبذلك يستطيع التفكير والتحرر من قيود الذات المسئولة عن معظم الأخطاء العلمية للتفكير.
- تسمح القبعات بالنظر إلى الموضوع من ست جوانب مختلفة للتفكير (محايد، ناقد، إيجابي، إبداعي، عاطفي، معرفي) وهذا يؤدي إلى رؤى مختلفة لنفس الموضوع.
- وجود الألوان يؤدي إلى سهولة التعامل كلغة رمزية.
- وضع قواعد للتفكير يمكن تعلمها والتدرب عليها بسهولة.

- تبسيط التفكير وذلك من خلال إتاحة الفرصة للمفكر بالتعامل مع قضية واحدة في الوقت الواحد.

كما ذكر الإيجابي بعض الفوائد والمميزات الهامة للقبعات الست في عملية التدريس وهي:

- سهلة التعلم والاستخدام.
- تعطي وقتا للقيام بجهد وأفكار إبداعية.
- تمكن من التعبير عن المشاعر دون اعتذار أو تبرير.
- تمنع من اختلاط الأفكار، لأن التفكير يسير بخط متوازي.
- تساعد على تغيير نمط التفكير.
- تساعد المتعلم على عدم استخدام نمط واحد من التفكير، لأنه سيستخدم أكثر من قبعة.
- تمكن المتعلمين من التعاون واستكشاف طرق بناءة للحوار.
- تجعل الحصص أكثر فائدة وذلك من خلال الابتعاد عن طرق النقاش التقليدية." (برهوم، 2013 ص ص 26، 27).

6.4. إستراتيجية حل المشكلات:

1.6.4. تعريف إستراتيجية حل المشكلات:

" يعرفها (الأمين، 1992) أن طريقة حل المشكلات تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام التلاميذ أو الطلبة وتستهوي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة.

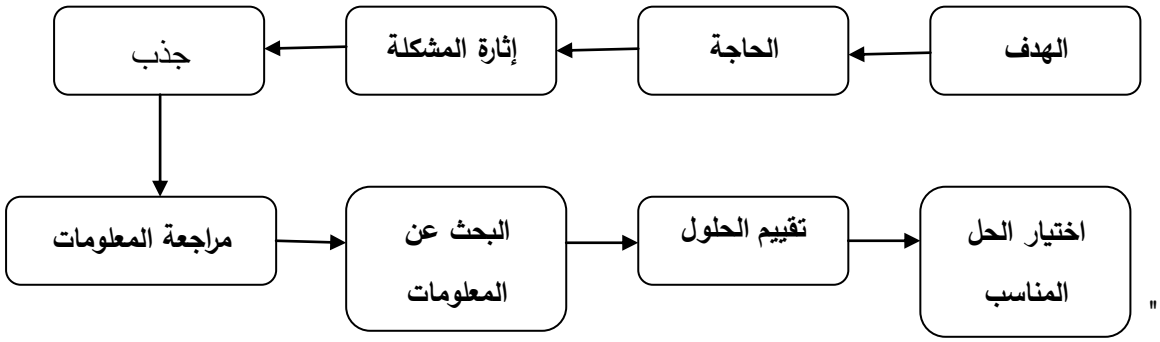
أما بالنسبة إلى (الكلزه ومختار، 1985) فإن المشكلة تعني موقفا يتحدى الإنسان ولكنه لا يستطيع بأساليب السلوك المعروف لديه أن يبلغ هذه الغاية فإذا كان الطريق لبلوغ هذه الغاية واضحا وبعيدا لم تعد هنالك مشكلة أي أن المشكلة تمثل موقفا غامضا يمر به الفرد فيثير تفكيره ويدفعه للبحث أو الكشف عما به من غموض بهدف الوصول إلى اتجاه حل لهذا الموقف الغامض أو المشكلة." (الحريري، 2010، ص 91).

" ويعرفها العالم التربوي **(جون ديوي)** بقوله: هي استعمال المعلومات المنظم الشامل والمضبوط بدقة، والإفادة من الملاحظة المنتبهة الواعية غير المتحيزة، والتجريب في جمع وتدريب واختيار البيئة.

وعرفها **(جانييه)** بأنها: مجموعة من الخطوات والحوادث التي يستخدم فيها الفرد قواعد وقوانين للوصول إلى بعض الأهداف، وعندما يصل الفرد إلى حل المشكلة فإن هناك شيئا جديدا يكون قد تعلمه باكتساب قدرة جديدة." (خاطر، سبيتان، 2010، ص 194).

" ويجد (جابر وعايف، 1967) بأن المشكلة تمثل حالة غامضة تدفع الأفراد إلى التفكير والتأمل لإيجاد حالة غامضة تدفع الأفراد إلى التفكير والتأمل لإيجاد من أجل الخروج من الحيرة وحل الغموض الموجود.

وبشكل عام يمكن القول بأن للأفراد حاجات، ومن أجل إشباع هذه الحاجات فإنهم يواجهون معوقات أو مشاكل أو حالات غامضة تتطلب منهم إيجاد الحل المناسب، ومن أجل التوصل إلى حل مناسب على الأفراد أن يقوموا بالبحث عن المعلومات ودراستها وتحليلها، ومن ثم الوصول إلى الحلول المتاحة واختيار الحل المناسب للمشكلة المعنية ويمكن تمثيل ذلك في المخطط التالي:



"

شكل رقم (08): يوضح خطوات حل المشكلات

(الأحمد، ويوسف، 2004، ص 92).

من خلال ما سبق تعرف الباحثة إستراتيجية حل المشكلات بأنها: طريقة يتم فيها طرح مشكلة معينة على التلاميذ بهدف جذب انتباههم وحاجاتهم للوصول إلى الحلول المناسبة.

2.6.4. خصائص إستراتيجية حل المشكلة: " يمكن استخلاص الخصائص التالية:

- حل المشكلة هو عملية معرفية.
- حل المشكلة يتضمن الانتقال من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف.
- حل المشكلة يتطلب ويتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة.

- حل المشكلة يحتاج إلى خطوات منظمة.
- حل المشكلة يتطلب استراتيجيات محددة تبعا لنوع المشكلة وطبيعتها.
- حل المشكلة يتطلب الدافعية والرغبة من الفرد للتحرك نحو مرحلة الهدف وتحقيق حل المشكلة.
- حل المشكلة عادة ما يكون فرديا وقد يكون جماعيا." (العتوم، علاونة، الجراح، أبو غزال، 2014، ص 286،287).

3.6.4. خطوات تطبيق إستراتيجية حل المشكلات في الغرفة الصفية: " تتكون من خمس مراحل هي:

- **توجيه الطلاب نحو عدد من المواقف المعقدة (عرض صياغة المشكلة):** يقدم المعلم مشكلة معقدة للطلاب بحيث لا يكون لها جواب مطلقا، فمعظم المشكلات المعقدة لها حلول متعددة وأحيانا متناقضة، ويجب أن لا يكونوا على علم مسبق بما فيه الكفاية لحل المشكلة، ثم إدراج ما يعرفونه عن المشكلة، وتكون هذه المعلومات محفوظة تحت عنوان: "ماذا نعلم؟" وقد تشمل بيانات عن الموقف فضلا عن معلومات تستند إلى معرفة مسبقة.
- **تحديد ما يحتاجه الطلاب لمعرفته للحصول على فهم المشكلة:** الطلاب يعملون في مجموعات صغيرة لتحديد الأسئلة المثارة من خلال المشكلة، ويساعد الطالب على تحديد وتنظيم مهمات الدراسة المرتبطة بالمشكلة، من حيث: تفحص المشكلات معا، مساعدتهم على تخطيط مهماتهم الاستقصائية وإعداد تقاريرهم، ثم إدراج ما هو المطلوب من المعلومات اللازمة لملء الفجوات المفقودة تحت عنوان: "ما الذي نحتاج إلى معرفته؟". هذه الأسئلة ستقود عمليات البحث التي يمكن أن تجرى على الإنترنت والمكتبة والبحث خارج الصفوف...
- **جمع البيانات وتحليلها (خطة الحل):** يشجع المعلم الطلبة على جمع المعلومات الملائمة وتعلم مفاهيم جديدة ومهارات وتوجيه أسئلة وإجراء التجارب والبحث عن توضيحات وحلول وممارستها في مواقف واقعية محفزة، بحيث يكونون متعلمين معتمدين على أنفسهم يتمتعون باستقلالية ذاتية ثم إدراج الحلول الممكنة وتحديد المصادر والإجراءات اللازمة لبدء حل المشكلة، وهذا يتطلب "ماذا ينبغي أن نفعل؟" هذه الإجراءات تتطلب الاستقصاء والبحث.
- **صياغة الفرضيات واختبارها:** يساعد المعلم الطلاب على صياغة الفرضيات المؤقتة واختبارها وإجراء المزيد من التجارب لاختبار الفرضيات، ومواصلة التوسع والتركيز خلال عملية المراجعة في المراحل السابقة، وتطبيق المعلومات التي تم تعلمها بالرجوع إلى حل المشكلة واستنباط النتائج.

- **تطوير خطة الحل (حل المشكلة):** وتتطلب من الطلبة غربلة المعلومات والتمييز بين المعلومات ذات الصلة الوثيقة بالمشكلة عن تلك التي ليست كذلك، لإدماج المعرفة المكتسبة حديثا مع الفهم القائم وتبادل نتائج البحوث مع أقرانهم." (أبو عاذرة، 2012، ص 276، 277).

يمكن تلخيص خطوات إستراتيجية حل المشكلات على النحو التالي:

- عرض المشكلة على الطلاب وجعلهم هم الذين يتعاونون على حلها.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لجمع المعلومات والبيانات عن المشكلة واقتراح حلول لها.
- مناقشة الحلول المطروحة واختبار صحتها ثم اختيار الصحيحة منها.
- تعميم الإجابات الصحيحة والقابلة للتطبيق.
- تقويم التلاميذ.

4.6.4. أهمية استخدام إستراتيجية حل المشكلات:

"يرى هنكير أن استخدام الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية ينمي المستويات العليا من القدرات العقلية إذ يؤدي إلى تنمية التفكير الناقد، ويرى "تولي" أن استخدام إستراتيجية حل المشكلات في التدريس ينمي مهارات البحث ويزيد من قدرة المتعلمين على التفكير ومواجهة كثير من المشكلات على أسس علمية، من حيث:

- تنمية التفكير الناقد والتأملي للتلاميذ، كما يكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات، تنمي روح التعاون والعمل الجماعي.
- يراعي الفروق الفردية عند التلاميذ، كما يراعي ميولهم واتجاهاتهم، وهي إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة.
- يتميز بقدرة من الإيجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة، وهو حل المشكلة وإزالة حالة التوتر لدى التلاميذ.
- تساهم في تنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ مما يساهم في مواجهة كثير من المشكلات التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو في خارجها." (مصطفى، 2014 ص 262).

"ويرى (عبد الله، 2015، ص 198) أن حل المشكلة يتصف بأنه: مهارة تجعل المتعلم يمارس دورا جديدا يكون فاعلا ومنظما لخبراته ومواضيع تعلمه، لذلك يمكن ذكر عدد من أوجه **الأهمية لحل المشكلة كأسلوب للتعلم** وهي كالتالي:

- تفيد في تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.
- تفيد في التدريب على التفكير فهي سلاح يستعمله الفرد لمعالجة المشكلات التي تواجهه.
- مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية أو أكاديمية.
- تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه وتزوده بآليات الاستقلال.
- تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات الهامة في الحياة مع سيطرته على المشاكل التي تواجهه."

" كما أشارت **(رنا أحمد زواوي** 1993**)** إلى أهمية أسلوب حل المشكلات والتي تكمن في تزويد الأفراد بمهارة تكييفية عامة تمكنهم من التعامل بفعالية مع مجموعة واسعة متنوعة من المشكلات التي يتعرضون لها، كما يفيد هذا الأسلوب في التخلص من أحد أهم عناصر التوتر، وهو كيف يقيم الفرد أو يفسر الحوادث المسببة للتوتر وكيف يقيم قدرته على التعامل معها.

أما (هبنير وآخرون **HEPPNER ET AL** 1983) يؤكدون على أهمية أسلوب حل المشكلات في المجال الدراسي حيث يرون (أن من أجل زيادة فاعلية الطالب الناجح لابد من امتلاك إستراتيجية حل المشكلات من أجل الحد من صعوبات الدراسة والتكيف معها، كما أن التوتر النفسي وصعوبات التكيف هما نتاج لعدم فاعلية الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في حل المشكلات." (بن الزين، د ت، ص 206).

5.6.4. دور المعلم في إستراتيجية حل المشكلات:

- " تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات إستراتيجية حل المشكلات.
- اختيار أو تصميم المشكلة بحيث تكون من النوع الذي يستثني أسلوب التلقين أسلوبا لحل المشكلة
- استخدام طريقة مناسبة لتقويم تعلم الطلبة لأن كثيرا من العمليات التي يجريها الطلبة أثناء تعلمهم عن طريق حل المشكلات غير قابلة للملاحظة والتقويم بالطرق التقليدية.
- التأكد من وضوح المتطلبات الأساسية لإستراتيجية حل المشكلات قبل الشروع في تطبيقها.

- تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب." (سحتوت، وجعفر، 2014، ص 209).

6.6.4. مزايا إستراتيجية حل المشكلات: "هناك الكثير من الفوائد والمزايا التي يمكن تحقيقها من هذه الإستراتيجية والتي يمكن إيجازها بما يلي:

- تعمل على إثارة انتباه الطلبة والتلاميذ توجيه تفكيرهم باتجاه المشكلة من أجل إيجاد الحل المناسب.
- تعزز العلاقة وتقوي الثقة ما بين التلاميذ والمعلم وذلك من خلال التوجيهات والإرشادات التي يقدمها لهم.
- تلعب دور كبير في تدريب التلاميذ على العمل الجماعي والتعاون فيما بينهم من أجل مواجهة المواقف والمشاكل المثارة.
- تدفع التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل وجمع المعلومات." (الأحمد، يوسف، 2005، ص 95).

7.6.4. سلبيات إستراتيجية حل المشكلات: "هناك العديد من الانتقادات التي وجهت لهذه الإستراتيجية بناء على السلبيات الموجودة فيها، التي أبرزها ما يلي:

- أن التلاميذ قد لا يتوصلوا إلى الحلول السليمة مما يؤثر على حالاتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم العلمية.
- قد لا تكون المعلومات التي جمعها التلاميذ كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة. أن عدم امتلاك المعلم القدرة الكافية على التوجيه والإرشاد سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى أداء التلاميذ.
- قد يؤدي سوء تطبيق هذه الطريقة بسبب عدم قدرة المعلم على استخدامها بالشكل الأمثل إلى نتائج سلبية.
- أنها تحتاج إلى تدريب طويل لكي يتقنها التلاميذ.
- صعوبة تحقيقها وعدم إمكانية توقف المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، أو قد لا يتمكن من تحديدها بما يتناسب مع قدرات ونضج التلاميذ.
- أنها تتطلب وجود المعلم المتدرب على هذه الطريقة بكفاءة عالية." (الحريري، 2010، ص 93).

7.4. إستراتيجية العصف الذهني:

1.7.4. تعريف إستراتيجية العصف الذهني:

"يعرفها (الديلمي) بأنها: إستراتيجية معرفية تحث على التفكير والعمليات العقلية، وتسمى أيضا بالتحريك الحر للأفكار، أو إطلاق الأفكار، أو حل المشكلة الإبداعي، ويستخدم العصف الذهني مرادفا لقدح الذهن، أو المفاكرة، أو استمطار الأفكار، أو توليد الأفكار." (الديلمي، 2009، ص 19).

"ويعرفها (فضالة) بأنها: واحدة من أساليب تحفيز التفكير والإبداع الكثيرة التي تتجاوز في أمريكا أكثر من ثلاثين أسلوبا، وفي اليابان أكثر من مئة أسلوب من ضمنها الأساليب الأمريكية.

ويستخدم كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية." (فضالة، 2010، ص 170).

"هو أسلوب تدريسي يعتمد على نوع من التفكير الجماعي والمنافسة بين مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة بين (6- 12) يجلسون حول مائدة مستديرة وينتجون تلقائيا الأفكار التي ترتبط بحل مشكلة معينة." (الخزرجي، 2011، ص 309).

" وتعرفها (عبد الله سامية، 2015، ص 102) بأنها من الإستراتيجيات الحديثة التي تشجع على التفكير وتطلق الطاقات الكامنة عند الطلبة في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتدرب في قمة التفاعل مع الموقف. وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليست لها إجابة واحدة صحيحة.

ويقصد بها أيضا: توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار."

وتعرف الباحثة العصف الذهني بأنها: إستراتيجية تقوم على استخراج واستنباط مجموعة من الأفكار والمعلومات التي تراود الذهن بكل حرية وأريحية.

2.7.4. المبادئ الأساسية لإستراتيجية العصف الذهني:

"اقترح **أوزبون وبارنز** بعض المبادئ الأساسية التي يرتكز عليها العصف الذهني، ومن أهم هذه المبادئ:

- **إرجاء التقييم:** لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى في الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة قبل نضج العمل والوصول به إلى نهايته قد يؤدي إلى فشل الجانب الإبداعي وتنشيطه ليس لدى الجماعة بل قد يكون لدى الفرد أيضا، فكثير من الأفراد يكفون أنفسهم بأنفسهم.
- **إطلاق حرية التفكير:** أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأفكار غير الواقعية أو الغريبة قد تثير أفكارا أفضل عند الأشخاص الآخرين.
- **الكم يولد الكيف:** أي التركيز على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار غير المنطقية والغريبة هي مقبولة ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول المألوفة والأفكار الأقل أصالة.
- **البناء على أفكار الآخرين:** أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة وتحريرها وتوليد أفكار أخرى منها، بحجة أن الجماعة تمتلك معلومات ومعارف أكثر مما يملكه أفرادها بشكل مستقل." (السامرائي، الخفاجي، 2014، ص ص 70، 71).

3.7.4. أهداف التدريس بإستراتيجية العصف الذهني: "إن التدريس بالعصف الذهني يهدف إلى:

- زيادة فاعلية المتعلم، وإيجابيته في التعلم.
- تدريب المتعلمين على مواجهة المواقف التي تتسم بالصعوبة.
- تنمية القدرية على التفكير الابتكاري لدى الطلبة.
- تنمية الميل نحو العمل الجماعي التعاوني لدى الطلبة.
- تدريب الطلبة على كيفية تحديد المشكلات ووضع الخطط اللازمة لمواجهتها.
- تحقيق مستوى عال من مستويات الإدراك العقلي للمشكلات والقضايا التي يدور حولها النقاش." (عطية، 2009، ص ص 451، 452).

4.7.4. **خطوات إستراتيجية العصف الذهني:** " تمر جلسة العصف الذهني بعدد من المراحل يجب توخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب لضمان نجاحها وتتضمن هذه المراحل ما يلي:

- **تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع):** قد يكون بعض المشاركين على علم تام بتفاصيل الموضوع في حين يكون لدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنها، وفي هذه الحالة المطلوب من قائد الجلسة هو إعطاء المشاركين الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع؛ لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من لوحة تفكيرهم ويحصره في مجالات ضيقة محددة.
- **إعادة صياغة الموضوع:** يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج عن نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به، وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد فقد يكون للموضوع جوانب أخرى.

وليس المطلوب اقتراح حلول في هذه المرحلة وإنما إعادة صياغة الموضوع، وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

- **تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني:** يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي، وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد المشغل." (نبهان، د ت، ص 7).
- **العصف الذهني:** "يقوم المعلم بطرح أحد الأسئلة التي تم تحديدها في المرحلة الثانية ويطلب من المشاركين عرض أفكارهم بحرية تامة مهما كانت غير مقبولة، ويقوم المعلم أو أحد الطلاب بتدوينها على السبورة أو لوحة ورقية، مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، وعندما تستكمل تعلق في مكان بارز ثم يدعوهم المعلم إلى الاستغراق في التفكير من خلال تأمل الأفكار المقترحة، وما تستدعيه من تعديل أو إعادة في الصياغة، والاستفادة منها في البناء عليها أو توليد أفكار جديدة." (عبد الله، 2015، ص 108).
- " **تحديد أغرب فكرة:** عندما يوشك معين الأفكار أن ينضب لدى المشاركين يمكن لقائد الجلسة أن يدعو المشاركين إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة وأكثرها بعدا عن الموضوع ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة.
- **جلسة التقييم:** المقصود من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار، وتحديد ما يمكن أخذه منها وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة دقيقة يصعب تحديدها وعملية التقييم تحتاج نوعا ما من

التفكير الانكماشي الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة. وهناك عدة طرق لتقييم الأفكار المولدة منها:

- ✓ **التقييم عن طريق الفريق المصغر:** يتكون الفريق من قائد الجلسة فضلا عن اثنين أو ثلاثة المشاركين في الجلسة ويتم التقييم بهذه الطريقة بخطوات:

إجراء فحص أو مراجعة سريعة لقوائم الأفكار.

وضع معايير لانتقاء الأفكار مثل الجدة الأصالة، المنفعة، مدى القبول، منطقية الحل.

- ✓ **التقييم بواسطة المشاركين كافة،** والتقييم بهذه الطريقة ينبغي ألا يحدث لأنه يستغرق وقتا طويلا، وقد ينتج عنها جدال ونقد حاد ولاذع.
- ✓ **الجمع بين الطريقتن السابقتين في التقييم،** بإجراء مزاوجة بين أفضل الأفكار التي يتم التوصل إليها من الطريقة الثانية، ويتم إبلاغ المشاركين بالحلول التي يتم التوصل إليها وتقديم الخلاصة لمدة (10) دقائق وذلك بتصنيف الأفكار إلى:
  - أفكار مفيدة وقابلة للتطبيق مباشرة.
  - أفكار مفيدة، إلا أنها غير قابلة للتطبيق مباشرة أو تحتاج إلى مزيد من البحث أو موافقة جهات أخرى.
  - أفكار طريفة وغير عملية." (السامرائي، والخفاجي، 2014، ص 74).

5.7.4. دور المعلم في تطبيق إستراتيجية العصف الذهني:

- "إثارة مشكلة تهم المتعلمين، وترتبط بالمنهج.
- تشجيع المتعلمين على طرح الأفكار والحلول المبتكرة.
- تشجيع المتعلمين على طرح أكبر قدر ممكن من الإجابات، والحلول، والمقترحات.
- مشاركة المتعلمين في تحسين أفكارهم، والتوصل إلى الحلول النهائية.
- الاهتمام بكل إجابة، فلا يهمل أو يتجاهل أي فكرة أو إجابة.
- عدم التمسك بإجابة نموذجية.
- تقبل جميع الأفكار والآراء المقبولة، ما دامت في إطار الدرس.
- الإنصات باهتمام لكل فكرة أو إجابة، وهذا يعد تعزيزا مهما للتلاميذ.
- الحرص على التحدث بلغة صحيحة." (شاهين، 2011، ص ص 113، 114).

6.7.4. دور المتعلم: "يمكن أن تبدو جلسات العصف الذهني وكأنها نشاط غير منظم ومع ذلك، فإن تعيين بعض القواعد يمكن أن يضمن حسن سير الجلسة. وفيما يلي بعض الأدوار التي يقوم بها الطالب خلال جلسات العصف الذهني:

- المشاركة الفعالة في الجلسة.
- في كل مجموعة، يتم اختيار قائد أو تعيينه من قبل المعلم، يراقب تنفيذ قواعد الجلسة ويقترح اتجاه البحث عن الأفكار، يمكن للمسير التركيز على فكرة أو أخرى مثيرة للاهتمام حتى لا تغفل المجموعة عنها وتعمل على تطويرها.
- يقوم الطالب بتطوير القدرة على التعبير عن أفكاره بإيجاز ووضوح.
- يتعلم الطالب الاستماع النشط لزملائه.
- من المهم أن يعتاد الطالب على تدوين أفكاره حتى لا يتشتت.
- يقوم الطالب بتقييم أهمية كل مساهمة وفقا لتعليقات المجموعة، ولكن مع مراعاة المشكلة المحددة في بداية الجلسة.
- في نهاية الجلسة يمكن للطالب تلخيص جميع الأفكار التي تمت مناقشتها."

(دور المعلم والمتعلم في إستراتيجية العصف الذهني
https://idaatalaalm.com/the-role-of-the-teacher-and-the-learner-in-the-brainstorming-strategy/)

7.7.4. مميزات إستراتيجية العصف الذهني:

- "سهلة التطبيق فلا تحتاج إلى تدريب طويل.
- اقتصادي، لا يحتاج عادة أكثر من مكان مناسب وسبورة وطباشير وبعض الأوراق والأقلام.
- مسلي ومبهج.
- ينمي التفكير الإبداعي/الابتكاري.
- ينمي عادات التفكير المفيدة.
- ينمي الثقة بالنفس.
- ينمي القدرة على التعبير بحرية.
- يؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات." (نبهان، 2008، ص 109).

8.7.4. **معوقات إستراتيجية العصف الذهني:** "العصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات، لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخصية أمام الفكر؛ ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته ولكن يحول دون تفجر هذه القدرة ووضعها موضع الاستخدام والتطبيق عدد من المعوقات التي تقيد الطاقات الإبداعية ومنها:

- **المعوقات الإدراكية:** تتمثل في تبني الإنسان طريقة واحدة للنظر إلى الأشياء والأمور فهو لا يدرك الشيء إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء.
- **التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين:** يرجع ذلك إلى الخوف أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية لأنه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم.
- **القيوم المفروضة ذاتيا:** يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير الإبداعي صعوبة؛ ذلك لأن الشخص يفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي.
- **التقيد بأنماط محدده للتفكير:** كثيرا ما يذهب البعض إلى اختيار نمط معين للنظر إلى الأشياء ثم يرتبط بهذا النمط مطولا لا يتخلى عنه، كذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلا للمشكلات يجب البحث عنه.
- **التسليم الأعمى للافتراضات:** وهي عملية يقوم بها العديد منا بغرض تسهيل حل المشكلات وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها.
- **التسرع في تقييم الأفكار:** وهو من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية التفكير الإبداعي ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة في مهدها ما نسمعه كثيرا عند طرح فكرة جديدة مثل: لقد جربنا هذه الفكرة من قبل، من يضمن نجاح هذه الفكرة، هذه الفكرة سابقة جدا لوقتها، وهذه الفكرة لن يوافق عليها المسئولون.
- **الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسخافة:** وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير الإبداعي هذا ويعتبر العصف الذهني أحد أهم الأساليب الناجحة في التفكير الإبداعي.
- التسرع في تقويم الأفكار، وما يصاب به صاحب الفكرة من إحباط." (العياصرة، 2010، ص ص 608، 609).

نستنتج مما سبق أن لكل إستراتيجية من إستراتيجيات التفاعل الصفي لها مميزات وعيوب، يتم تطبيقهما بطريقة علمية وموضوعية وأن طريقة اختيار الإستراتيجية المناسبة تكون حسب الأهداف المرجو تحقيقها فهناك إستراتيجيات تصلح لتحقيق أهداف لا يمكن لإستراتيجيات أخرى تحقيقها.

5. دور المعلم في التفاعل الصفي:

"من أهم أدوار المعلم لا بل ومهاراته هي إحداث التفاعل الصفي ونستطيع الحكم على نجاح الحصة الصفية بمقدار ما يحدث داخل هذه الحصة من تفاعل صفي، فالمعلم الناجح هو المعلم الذي يشرك جل طلبته إن لم يكن جميعهم في الموقف التعليمي، عندها سيكون الحكم على هذا المعلم قطعا بالنجاح وعلى الحصة الصفية بالتوفيق.

ويؤكد **(فريدريك Fredriek 1990)** أنه بعد (15– 20) دقيقة من إلقاء المعلم في الفصل، نقل فاعلية الحصة ويبدأ ذهن التلاميذ في التشتت.

إن عجز المعلم في إدارة الصف، ربما يرجع إلى عدم استطاعة المعلم إثارة الرغبة في نفوس تلاميذه إلى الدرس الذي يلقيه وفي غفلته عن مراقبتهم مراقبة جيدة، وعدم الاهتمام بالنظام، وعدم التزامه جانب العدالة في معاملة الجميع، وإتباعه مختلف وسائل الترهيب في ضبطهم، وعلى الجانب الآخر، فإن إدارة المعلم غير الكفء ربما يرجع إلى طريقة الإشراف من قبل الموجهين الذين لا يرغبون في أداء مسؤولياتهم بخصوص تقييم المعلمين، وعلاجهم وتوجيه الإرشاد المناسب لهم كما أكد ذلك كل من بريدخر **Bridges** وجروفر **Groves** (1990).

ونجاح العملية التربوية داخل الفصل الدراسي تتوقف على مدى ما يجري من اتصال بين جميع الأطراف المشاركة في المواقف التعليمية، وتنظيم عملية الاتصال بين هذه الأطراف يؤدي إلى الوصول لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، والاتصال الجيد يجب أن يكون في اتجاهين أو ثلاثة أي من المعلم إلى التلاميذ ومن التلاميذ إلى المعلم.

وعند الحديث عن التفاعل الصفي كدور رئيس من أدوار المعلم لا بد من الحديث عن الاتصال الصفي وأنماطه وقد اعتبر بعض التربويين أن الاتصال والتفاعل الصفي هما وجهان لعملة واحدة وهناك من تحدث عن أنماط التفاعل الصفي باعتبارها أنماطا للتواصل الصفي وهناك من تحدث عن أنماط

التواصل الصفي باعتبارها أنماط التفاعل الصفي وحقيقة الأمر أن لا تفاعل صفي دون تواصل بين المعلم وطلبته." (المساعيد، والخريشه، 2012، ص ص 60، 61).

"ومن الأنماط الكلامية المرغوب فيها، والتي ينتظر أن يكثر المعلم من استخدامها: (أبو جادو 2000).

- مخاطبة الطلبة بأسمائهم مع مراعاة الدقة في ذلك.
- استخدام العبارات اللطيفة في مخاطبة الطلبة.
- الاستماع الواعي لاستجابات الطلبة وأسئلتهم وآرائهم.
- تقبل مشاعر الطلبة وإيضاحها دون إحراج لهم، سواء كانت هذه المشاعر إيجابية أم سلبية.
- تقبل أفكار الطلبة الجيدة، بإبرازها وتبينها أو تطويرها أو البناء عليها.
- رفض سلوك الطلبة أو مشاعرهم أو آرائهم غير المرغوب فيها، وتبرير سبب ذلك للطلبة.
- تعزيز استجابات الطلبة ومبادراتهم الناجحة لاستخدام أساليب التعزيز المختلفة.
- الإكثار من استخدام الأسئلة الواسعة، التي تستثير التفكير التفريقي المتمايز المرتبطة بأهداف الدرس ومحتواه.
- إعطاء التعليمات والتوجيهات بالقدر الكافي، الذي يسهم في توضيح الأهداف ويعزز مشاركة الطلاب.
- استخدام النقد البناء في توجيه سلوك الطلبة وآرائهم.
- التصرف بمرح وارتياح وإعطاء الطلبة الوقت الكافي للإصغاء والاستجابة.
- إتاحة الفرص لقيام الطلبة بمبادرات متنوعة، كطرح الأسئلة وتقديم الاقتراحات.
- السعي للحصول على استجابات متعددة لأسئلة المعلم الواسعة وتنويعها." (الحيلة، 2014، ص 274).

6. دور المعلم والمتعلم في إدارة التفاعل الصفي وتنظيمه في المرحلة الابتدائية:

"تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم، ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعلم، فقد احتل الموضوع مركزا مهما في مجالات

الدراسة والبحوث التربوية، فالمعلم معني بالتفاعلات المختلفة، ومناسباتها داخل الصف، فهو القدوة ومنظم المناخ الاجتماعي النفسي في سبيل تحقيق نتاجات تعليمية هادفة.

ويعتبر تفاعل المعلم مع تلاميذه مهما في عملية التعلم والتعليم لهذا فإن نوعية هذا التفاعل ونمطه مرتبطان بفاعلية الموقف التعليمي، كما أن تنظيم التعلم الصفي لا يتضمن القواعد والأنظمة وتنظيم البيئة التعليمية فقط، بل ما يتضمنه من التفاعلات الفاعلة بين المعلم والتلميذ، تلك التي تعتمد على تفاعل الأفكار والمعلومات والخبرات، وخاصة التخطيط لإحداث تفاعلات إيجابية يكون فيها كل من المعلم والتلميذ في حالة فعالة.

وهكذا يتبين لنا أن التفاعل اللفظي الذي في غرفة الصف بين المعلم والطلبة يؤدي وظائف مختلفة تتصل بالعملية التربوية، وعليه فإن توجيه خطي هذا التفاعل نحو إحداث الآثار التعليمية المرغوب فيها، يتطلب الكثير من المهارات والقدرات والمواهب الخاصة بما تختص به هذه المرحلة." (ضافري، وحويلي، 2022، ص 78).

ولتحقيق هذا التفاعل وتحقيق الأهداف المرجوة وجب على " المعلم معرفة خصائص تلميذه ووعيه لما يستطيع هذا الطفل تعلمه من مفاهيم وحقائق ومبادئ وما لا يستطيعه تساعده على اختيار ما يناسبه من أهداف، كما يساعده على اتخاذ القرار المناسب بالنسبة لمستوى التعلم الممكن. والمعلم الذي يعرف ما يميل إليه تلاميذه وما ينبذون منه، والذي يعرف ما بوسعهم إدراكه واستيعابه وما هو ليس كذلك، يستطيع أن ينظم تعلما ملائما لهم من حيث الهدف والمحتوى والمستوى والطريق والكم والسرعة كذلك.

ولكي يتمكن المعلم من معرفة خصائص تلاميذه النمائية فعليه أن يهتم بمعرفة الجوانب التالية:

- معرفة الخصائص النفسية والعقلية والجسدية للأطفال في المراحل المختلفة، والتغيرات التي تحدث لديهم عن طريق النمو والتطور.
- تفسير التغيرات السلوكية التي تطرأ على الأطفال في المجالات السابقة في الأعمار المختلفة وربطها بالخصائص النمائية.
- إدراك العلاقات بين السمات العقلية والنفسية والجسدية للأطفال في المراحل المختلفة، وبين طرائق تفكيرهم وتعلمهم.

يتبين مما تقدم أهمية معرفة المعلم للتلاميذ الذين يتولى تنظيم تعلمهم، وأهمية عدم قصر هذه المعرفة على أسمائهم وأشكالهم وغيرها من المعلومات الديمغرافية، بل تتعدى ذلك إلى الأمور والجوانب التي لها انعكاساتها على تنظيم التعلم، مثل قدراتهم العقلية ، ومستواهم النمائي، والطرائق التي تناسبهم في التعلم وسرعتهم في الفهم والاستيعاب والفروق الفردية بينهم." (بلقيس، 1982، ص 4).

7. أثر إستراتيجيات التفاعل الصفي في تنمية الثقة بالنفس وخفض الخجل:

"تعتمد الاتجاهات الحديثة في التدريس على جعل التلميذ هو محور العملية التعليمية وعلى تعليمه كيف يتعلم وكيف يفكر وكيف يتوصل إلى الحل الصحيح. ويتم ذلك من خلال استخدام إستراتيجيات التدريس التي تركز على التلميذ وتجعله باحث عن المعرفة ومفكر وبالتالي تساعده على تعزيز ثقته بنفسه، وعندما نجعل التلميذ محور العملية التعليمية فإن ذلك يؤدي إلى تعلم أفضل من خلال إشباع دوافعه وتنمية مهاراته في التفكير والبحث عن المعرفة، فضلا عن إن ذلك ينمي لديه مفهوم الذات فيعرف قدراته وإمكانياته من خلال مشاركته وممارسته للتعلم بنفسه مما يعزز ثقته بنفسه.

إن إستراتيجيات التفاعل الصفي تزود المعلم بأساليب متنوعة لتدريس المحتوى المعرفي للتلاميذ الذي يزيد من نشاطهم ودافعيتهم للتعلم، كما تساعد على بقاء المعرفة العلمية في ذهن التلميذ وانتقال أثر التعلم لمواقف جديدة وزيادة قدرات التلميذ في حل المشكلات مما يكسب الثقة بالنفس." (الحساني، 2010، د ص).

"كما تساعد هذه الإستراتيجيات على زيادة التفاعل والكفاءة التواصلية لدى هؤلاء التلاميذ الخجولين ليكونوا مستقلين ولتقليل القلق وقلة المشاركة أثناء التحدث." (Benguneb, 2020, p 11).

"وفي دراسة أجراها (Brophy &Bohrkemper, 1989) باستخدام مقابلة مع عينة من المعلمين ذوي الخبرة بنسبة (98%) حول إستراتيجياتهم العامة للعمل مع الطلاب الخجولين في صفوف رياض الأطفال، حيث تم ذكر ثلاث إستراتيجيات عامة بشكل شائع: **النمذجة** لتشجيع المزيد من المشاركة، محاولة **توفير بيئة داعمة للطفل وتعزيز احترامه لذاته، وتشكيل السلوك المرغوب فيه**، كما تم ذكر **إستراتيجية التكليف بأدوار** محددة في الفصل الدراسي، **والثناء** على النجاح الأكاديمي.

وذكر (Deng,2017) أن أكثر الإستراتيجيات استخداما **حل المشكلات، وتشجيعه على الانضمام إلى الأنشطة.**" (Nyborg,&heidi mjelve,&arnesen,&ray crozier,&bjornebekk,&coplan, 2022, p3).

خلاصة الفصل

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل نستنتج أن التفاعل الصفي هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية ومن دون اتصال وتواصل لن يكون هناك تفاعل صفي، فهو يزيد من نتاجات التعلم من خلال إتقان المعلم لمهارات التفاعل الصفي واستراتيجياته المتنوعة التي تساعدهم في زيادة التحصيل الدراسي وتزيد من دافعية التعلم لدى التلاميذ وتنمية روح التفاعل والمشاركة وثقتهم بأنفسهم وزيادة نشاطهم وحيويتهم وجعلهم أكثر استقلالية.

الفصل الثّالث

الفصل الثالث

الخجل في المواقف التعليمية: الأسباب، الأعراض، النظريات

تمهيد

أولا/ الخجل

1. **تعريف الخجل**
2. **الفرق بين الخجل وبعض الاضطرابات المتداخلة معه**
3. **أسباب الخجل ونسبة انتشاره بين الأطفال**
4. **أعراض الخجل**
5. **أنواع الخجل**
6. **النظريات والاتجاهات المفسرة للخجل**
7. **آثار الخجل على التحصيل الدراسي**
8. **طرق قياس وتشخيص الخجل**
9. **طرق الوقاية من الخجل**
10. **الأساليب التربوية لعلاج الخجل**

ثانيا/ الخجل في المواقف التعليمية

1. **خجل المشاركة**
2. **خجل الصعود إلى السبورة**
3. **خجل طرح الأسئلة**
4. **خجل مخالطة الزملاء**

ثالثا/ خصائص النمو الانفعالي والاجتماعي في المرحلة الابتدائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

لابد للمرء بالتحلي بمكارم الأخلاق التي تقوده لأن يصبح شخصا متزنا صالحا فبصلاح الفرد يصلح المجتمع، ومن بين مكارم الأخلاق التي علينا التحلي بها الحياء، " قال رسول الله صلّى الله عليه وسلم: **(الإيمان بضع وستون شعبة، والحياء شعبة من الإيمان)**" (البخاري، 2011، ص15)، ولكن إذا زاد الحياء عن حده يصبح خجلا فالحياء فضيلة من أعظم الفضائل والخجل نقيصة من النقائص؛ وهذا ما تطرقت إليه الباحثة في هذا الفصل من تعريف للخجل وأسبابه وأنواعه وطرق علاجه وغير ذلك.

أولا/ الخجل

1. **تعريف الخجل:**

1.1. **الخجل لغة:**

" لقد جاءت كلمة الخجل في المعجم العربي الأساسي من مصدر خجل يخجل خجلا خجول وخجل خجلان/ خجلان: من الشخص ومن الشيء: اضطرب حياء منه «خجلت الفتاة من خطيبها» وهي احمرار الوجه بطريقة لا إرادية عند الشعور بالحرج أو الارتباك أو الخزي. يا للخجل تعبير عن الخزي والاستحياء." (العايد، وعبده، وعمر، وطعمه، ويحي، ومرعشلي، د ت، ص 382).

" أما في الرائد معجم الألفباني فكلمة الخجل من مصدر خجل يخجل: خجلا وخجلة. استحيا بقي ساكتا لا يتكلم ولا يتحرك."(مسعود، 1992، ص 329).

" كما جاء في المعجم الوسيط: خجل. خجلا وخجلة: استحيا... والحيوان: وجل فبقى متحيرا، ويقال خجل عليه فلان بأمره: عيي به، فلا يدري ماذا يصنع...

أخجل النبات خجل وفلانا جعله يخجل وأضجره والثوب ونحوه أطاله أو وسعه حتى اضطرب على لابسه...خجله: جعله يخجل اختلجه جعله يخجل." (لورسي، وزوقاي، 2018 ص 103).

يدور المعنى اللغوي للخجل حول الاضطراب والحيرة واحمرار الوجه.

2.1. الخجل اصطلاحا:

تم وضع تعاريف مختلفة للخجل في علوم شتّى، نقلت الباحثة منها تعريف الخجل في العلوم النفسية وعلوم التربية وفي الجانب الفسيولوجي وتعاريف أخرى.

" **في العلوم النفسية وعلوم التربية:** " فالخجل هو نقص الثقة في الذات يتجلى أو يترجم بنوع من الكف أي الانقباض في حضرة أشخاص آخرين عند الأطفال هذا السلوك يمكن أن يكون له أصول في اضطراب مماثل عند أحد الوالدين: الحرمان من الاحتكاك الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية تغير مكان إقامة إلى مكان مختلف جدا الشعور بالنقص المبالغ فيه.

إن الخجل يؤدي في الغالب إلى حالة اكتئاب دائمة مضرة بازدهار شخصية الفرد." (لورسي وزوقاي، 2018، ص 103).

" **من الجانب الفسيولوجي** فإن الخجل ظاهرة يصاحبها ردود فعل فسيولوجية تتمثل في احمرار الوجه، وزيادة في دقات القلب، وجفاف الحلق، وبرود اليدين.

كما أكدت تعريفات أخرى على الجانب النفسي كتعريف كور سيني (**Corsini** , 1987) حيث عرف الخجل بأنه ظاهرة انفعالية يعاني صاحبه من قلق مفرط وأفكار سلبية نحو الذات.

أما النوع الثالث من التعريفات فقد أكدت على الجانب المعرفي للخجل كتعريف بيلكونس وزيمباردو: فقد أوضحا أن الخجل يتضمن صعوبات في الأداء، فضلا عن فقدان التوكيد والتفكير في أشياء غير سارة في المواقف الاجتماعية، وأفكار سلبية نحو الذات." (الزعبي، 2005، ص ص 67، 68).

" ويعرف بلكونز (**Pilkonis**) الخجل حسب ما أورده مارولدو (**Maroldo**, 1981) بأنه الفشل في المشاركة بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية. أما كروزر (**Crozer**) فيعرف الخجل حسب ما ورد في تيرنر ورفاقه (**Turner et al.** , 1990) بأنه القلق وعدم الراحة في المواقف الاجتماعية بشكل خاص تلك التي تتضمن التقييمات من السلطة. وهو يرى أن هذا القلق وعدم الراحة يظهران في الصمت والانسحاب والوعي الذاتي، وعدم السعادة، والكبح، وصعوبات في التعبير والاتصال والتفكير.

وقد عرف أيضا زمباردو ورادي (**Zimbardo & Radi**) المشار إليه في عبد الرحمن (1998) الخجل بأنه حالة ذهنية تجعل الفرد ميالا إلى الاهتمام المبالغ فيه بالتقييم الاجتماعي الصادر عن الآخرين إزاءه." (الزيادات، 2001، ص 2).

" في حين أن دورموش (2007) عرف الخجل على أنه: صفة أو شخصية أو موقف أو حالة التثبيط، فهو رد فعل من التفاعل الاجتماعي الذي يسبب عدم الراحة."

(**Bin Masek** , **Masuki** , 2017,p 57)

" وأشار فاخر عاقل (1984، ص 173) إلى أن الخجل حالة من حالات العجز عن التكيف مع المحيط الاجتماعي.

في حين أشار عبد اللطيف العبد (1988، ص 166) إلى أن الخجل ليس حياء شرعا لأن الخجل إفراط في الحياء إلى حد الاضطراب والحيرة، ومن أجل هذا كان الخجل مذموما لما فيه من تجاوز الحد.

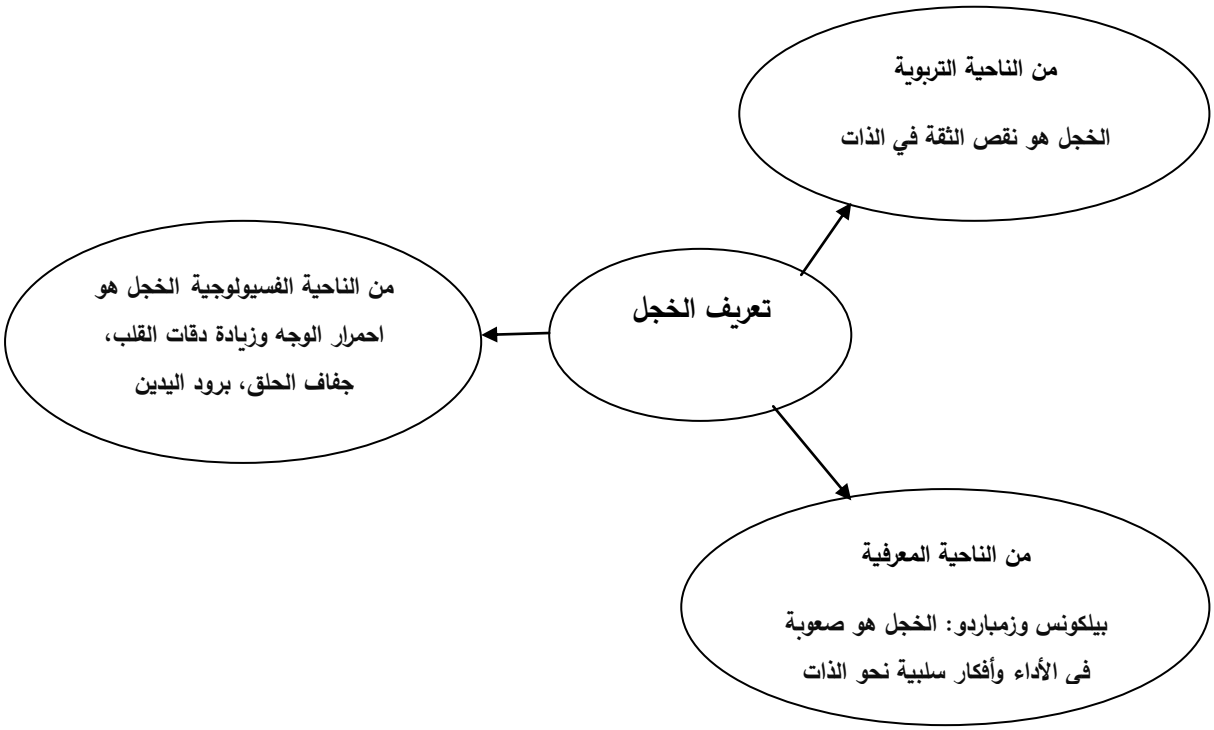
ولقد تم تحديد مفهوم الخجل من خلال هدى الإسلام بأنه حالة انفعالية تتم عن حياء مفرط يدعو إلى الحيرة والاضطراب." (متولي، 2010، ص 15).

" ويعرف (**cheek,2010**) الخجل: هو الميل للشعور بالتوتر أو القلق أو الإحراج أثناء التفاعلات الاجتماعية، خاصة مع الأشخاص غير المألوفين." (**cheek,2010, w p**).

من خلال التعاريف السابقة لاحظت الباحثة أن هناك اختلاف بين العلماء والباحثين في تعريف الخجل وتستنتج الباحثة أن الخجل حالة نفسية انفعالية تصاحب سلوك الفرد مما يجعله في حالة توتر واللاتوازن وعدم الإحساس بالراحة مما يفقده قدراته ومهاراته في المواقف التي يواجهها.

- **ملخص للتعاريف السابقة:**

عرف الخجل من ثلاث نواحي



شكل رقم (09): يوضح تعريف الخجل من ثلاث نواحي

- **الخجل حسب ما أورده بعض الباحثين والعلماء**

تعريف مارلودو (1981): الخجل هو فشل مشاركة الفرد في المواقف التي تواجهه

تعريف زمباردو الخجل هو الاهتمام الشديد بآراء الآخرين حول الذات

تعريف فاخر عاقل (1988): هو العجز عن التكيف مع المحيط الاجتماعي

الخجل حسب هدى الإسلام وعبد اللطيف (1988): هو الاضطراب والحيرة

تعريف (cheek,2010): الخجل هو التوتر والقلق والإحراج

شكل رقم (10): يوضح الخجل حسب ما أورده بعض الباحثين والعلماء

2. **الفرق بين الخجل وبعض الاضطرابات المتداخلة معه:** " ذكر (عبد المعطي، 2001، 332، 333) تلك الفروق على النحو الآتي:

1.2. **الحياء والخجل:** الحياء هو سلوك إرادي يقصد به احترام الطرف الآخر في التفاعل أما الخجل فينتاب الفرد بصورة لا إرادية في معظم الظروف التي يحدث فيها.

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

3.2. **الخجل وقلق الجمهور:** فالخجل مرتبط بالتفاعل بين الآخرين بينما قلق الجمهور مرتبط بالمواقف التي تعتمد على الفرد أكثر، قياسا على ما يحدث خلال الاجتماع بالآخرين من تفاعل مثل إلقاء خطبة أو تمثيل دور في مسرحية.

4.2. **الخجل والقلق الاجتماعي:** الخجل يختلف عن القلق الاجتماعي ولكن هناك خلاف حول علاقة كل منهما بالآخر حيث يرى بعضهم أن القلق الاجتماعي يشمل الخجل بينما يرى آخرون أن القلق الاجتماعي أحد عناصر الخجل.

5.2. **الخجل والشعور بالعار والارتباك واحمرار الوجه:** الخجل يحدث في الطالب لأن الفرد يتوقع أنه لن يستطيع إظهار نفسه بالصورة التي يتمنى أن يظهر بها أمام الآخرين. أما العار فقد يشعر به الفرد عندما يحدث هذا التناقص بالفعل ويتلوه الارتباك عند انكشاف التناقض للآخرين أما احمرار الوجه فهو عبارة عن اعتذار يقدمه الفرد كمحاولة لمنع أو تخفيف حدة التقييم السلبي من قبل الآخرين." (الددا، 2008، ص ص 63، 64).

6.2. " **الخجل والانسحاب الاجتماعي:** يشير مصطلح الانسحاب الاجتماعي إلى عزل الطفل لنفسه عن مجموعة الأقران، وعلى الرغم من أن بعض الأطفال المنعزلين اجتماعيا يبتعدون في البداية عن التفاعل الاجتماعي، إلا أنهم قد يستبعدون من قبل أقرانهم، وبالتالي بمرور الوقت قد يصبح من الصعب التمييز بين الانسحاب والعزلة النشطة. وأيضا قد يكون الانسحاب الاجتماعي في مرحلة الطفولة حافزا في نموذج المعاملات الذي يصف تطور النتائج السلبية مثل الاحترام السلبي للذات والوحدة ورفض الأقران والإيذاء والقلق والاكتئاب. كما ذكر (بطرس، 2010، 380) أن الانسحاب الاجتماعي هو الميل إلى تجنب التفاعل

الاجتماعي والإخفاق في المشاركة الاجتماعية والافتقار إلى أساليب التواصل الاجتماعي والإحباط والتوتر وخيبة الأمل، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية وكراهية الآخرين والانعزال." (حامد، 2021، ص ص 498، 499).

3. أسباب الخجل ونسبة انتشاره عند الأطفال:

1.3. أسباب الخجل:

" إن لأسباب الخجل عدة وجوه ولكل وجه منها عدة نواحي (وجوه أخرى) تحدد هذه النواحي الظروف المحيطة بدءا من الأسرة وانتهاء بأعلى درجة من درجات الحياة الاجتماعية وكون الأسرة هي المكان الأول لتنشئة الفرد فهي تستطيع دون سواها أن تبدل من طباعها كونها هي من أكسبه إياها وبالتالي فهي تستطيع تخليصه من مشكلة الخجل." (أبو يوسف، 2017 ص 7).

" ويرى محمد عبد الظاهر الطيب (1996) بعض الأسباب المؤدية للخجل تشمل:

- **ضعف بنية الجسم:**

فالنحول الزائد والهزال الشديد أو الطارئ الناتج عن سوء التغذية تنزع صاحبها إلى ضرب من الخجل والخضوع ويجعل أهله يحتاطون لكل ما يتعرض له من أخطار، وينتهي الأمر بالطفل إلى تجنب كل ألم أو جهد عضوي أو حركي أو تريض ويصبح بطريقة عفوية خجولا كارها للحياة النشطة.

- **الحساسية الزائدة:**

التي تجعل الطفل يتأثر أكثر من اللازم بالأحداث ويبالغ مبالغة لا معنى لها في تلقي هذه الأحداث، ويعطي الأشياء صدى لا تستحقه، بالإضافة إلى ذلك: فإنه يتوقع ردود فعل غيرة من الناس قبل أن يعاملوه أو يتصل بهم فيخشى عن قرب أو عن بعد أن يؤذى الآخرون إحساسه، ومن ثم ينساق مثل هذا الطفل مع أحاسيسه ويعزو النقص لنفسه، ويتمكن الخجل منه ويحتل فعالية اجتماعية، ويفضل العزلة عن الناس والمجتمع تفاديا لما يعتقد مهددا لسلامته العاطفية من أخطار متوهمة بالطبع.

- **نشأة الأسرة في بيئة منعزلة:**

فالأطفال الذين ينشئون في بيئات منعزلة تحرم الأطفال من اكتساب خبرات اجتماعية متعددة تجعلهم ينشئون غير مزودين بذخيرة من السلوكيات الاجتماعية، ومن ثم ينشأ الخجل عن عدم مقدرة الطفل على مجاراة أقرانه." (الجمال، د ت، ص 57).

- **" مخاوف الأم الزائدة:**

إن أي أم تحب طفلها باعتباره أثمن ما لديها، لذا تشعر بأن عليها أن تحميه من أي أذى أو ضرر قد يصيبه، ولكن الحماية الزائدة عن الحد تشعرها بأن طفلها سيتعرض للأذى في كل لحظة، ومن دون قصد تملأ نفس الطفل بأن هناك مئات من الأشياء غير المرئية في المجتمع تشكل خطرا عليه؛ ومن ثم يشعر الطفل بالخوف ويرى أن المكان الوحيد الذي يمكن أن يشعر فيه بالأمان والاطمئنان هو إلى جوار أمه. وفي بعض الأحيان يصل خوف الأم على طفلها إلى درجة تؤدي لمنعه من الاختلاط واللعب مع الأطفال الآخرين، خوفا عليه من تعلم بعض السلوكيات وغير الطيبة، أو تعلم بعض الألفاظ غير المهذبة وغير اللائقة، فيصبح الطفل منطويا خجولا يفضل العزلة والانطواء، ويخشى من الاندماج في أي لعبة مع الأطفال الآخرين.

- **مركب النقص وخجل الأطفال:**

يعاني بعض الأطفال من مشاعر النقص نتيجة لنواقص جسمية أو عاهات بارزة. وهذه النواقص والعاهات تساعد على أن ينشأ هؤلاء الأطفال خجولين وحساسين وميالين إلى العزلة. ومن هذه النواقص والعاهات البارزة: ضعف البصر وشلل الأطفال وضعف السمع أو السمنة المفرطة أو قصر القامة المفرط، وقد يعاني بعض الأطفال من الخجل نتيجة مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية كأن تكون ملابسه رثة قذرة لفقره، أو هزال جسمه الناتج عن سوء التغذية، أو قلة مصروفه اليومي، أو نقص أدواته المدرسية وكتبه.

- **التدليل المفرط من جانب الوالدين للطفل:**

فالتدليل المفرط من جانب الوالدين لطفلهما يعد من أهم أسباب خجل الطفل الشديد. ومن مظاهر هذا التدليل المفرط عدم سماح الأم لطفلها بأن يقوم بالأعمال التي أصبح قادرا عليها اعتقادا منها أن هذه المعاملة من قبيل الشفقة والرحمة للطفل كرغبة الأم باعتماد طفلها عليها في

المأكل والمشرب وقضاء الحاجة وتنظيف الجسد، أو عدم إتاحة الفرصة له بالخروج مع أصدقائه في نزهة واللعب معهم خوفا من وقوع الأذى عليه أو حتى لا يكتسب السلوكيات السيئة من قبل الآخرين وغيرها من مخاوف قد تجعل الطفل إتكاليا، سلبيا غير فاعل وفرصته في المغامرة محدودة كما أن عدم محاسبتها له حينما يفسد أثاث المنزل أو يتسلق المنضدة، أو عندما يسود الجدار بقلمه. وتزداد مظاهر التدليل المفرط في نفس الأبوين عندما يرزقان بالطفل بعد سنوات عديدة من الإنجاب، أو أن تكون الأم قد أنجبت الطفل بعد اجهاضات مستمرة، أو أن يأتي الطفل ذكرا بعد إنجاب الأم لعدد من الإناث. فالمعاملة المتميزة والدلال المفرط للطفل من جانب والديه إذا لم يقابلهما نفس المعاملة خارج المنزل، سواء في الشارع أو الحي أو النادي أو المدرسة؛ غالبا ما يؤدي ذلك إلى شعور الطفل بالخجل الشديد، خاصة إذا قوبلت رغبته بالصد وإذا عوقب على تصرفاته بالتأنيب والعقاب والتوبيخ." (الجبلي، 2016، ص ص 17، 19).

- **" تسمية الذات كخجول:**

يظهر نمط تسمية الذات عندما يتقبل الأولاد أنفسهم كخجولين وذلك عندما يدركون المواقف من خلال شعورهم بالخوف ونقدهم للذات. فهم يتصرفون كما لو أن عليهم أن يثبتوا بأنهم فعلا خجولين وغير مؤكدين لذواتهم. تصبح قناعتهم: " إنني شخص خجول، هذه هي شخصيتي"، وبما أنهم يحسون بالنقص فهم يتجنبون أي اتصال مع الآخرين كي لا يكتشف نقصهم، ومشاعر النقص الموجودة لديهم تمنعهم من القيام بأي سلوك يمكن أن يؤدي إلى حصولهم على ما يريدون، بحيث يقلل ذلك من شعورهم بالنقص ومن المعتاد أن يكرر الشخص الخجول حديثا سلبيا مع الذات كأن يقول أنني لا أستطيع التحدث مع أحد، إنني أعرف بأنهم سوف يخسروا مني من الأفضل ألا أقول شيئا لأنني سوف أبدو كأحمق.

- **المزاج أو الإعاقة الجسمية:**

غالبا ما تؤدي الإعاقة الجسمية إلى الخجل، فالإعاقة الظاهرة التي تجعل بعض الأطفال مختلفين عن غيرهم قد يؤدي بهم لأن يصبحوا حساسين جدا، فهم يتجنبون الآخرين حتى لا يحدقوا بهم أو يتحدثوا عنهم، أما الإعاقات الخفية كعدم القدرة على التعلم أو مشكلات التعبير اللغوي فقد تؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي." (عبيد، 2015، ص 248، 249).

- **" نموذج الأهل:**

إن الأهل الخجولين الهادئين غالبا ما يتجنون أولادا خجولين إذ يؤدي ذلك إلى مزيج قوي من وراثة تحمل استعدادا للخجل والعيش مع نماذج من الراشدين الخجولين. وقد يقيم هؤلاء الأهل علاقات جيدة مع الآخرين ولكنهم يزرعون الخوف من الغير لدى أولادهم الذين يستمعون لأهلهم وهم يسخرون من الآخرين على نحو متكرر، إذ يتم التحدث عن الناس كما لو أن من الضروري تجنبهم وعدم الثقة بهم." (المعايطة، والجغيمان، 2009، ص ص 155، 156).

- **" عدم الاهتمام والإهمال:**

يظهر بعض الآباء قلة اهتمام بأطفالهم فيشعر هذا النقص العام الأطفال بالدونية والنقص ويشجع على عدم وجود الاعتمادية عندهم، إن عدم الاهتمام بالأطفال يولد شخصية خائفة خجولة ويشعرون حينئذ أنهم غير جديرين بالاهتمام.

- **النقد:**

فإن انتقد الآباء علانية أطفالهم يساعد على تولد الخوف في نفوسهم، لأنهم يتلقون إشارات سالبة من الراشدين، فيصبحوا غير متأكدين وخجولين، وبعض الآباء يعتقد أن النقد هو الأسلوب الأمثل لتربية الأبناء، لكن النتيجة للنقد المتزايد هي طفل خجول.

- **المضايقة:**

فالأطفال الذين يتعرضون للمضايقة والسخرية ينطوون على أنفسهم خجولين، وأصحاب الحساسية المفرطة تجاه النقد يرتبكون ويخجلون لو تعرضوا لسوء معاملة من إخوانهم الأكبر سنا، والشيء الأكبر خطورة هو نقد الطفل لمحاولتهم الاتصال بالعالم الخارجي.

- **عدم الثبات:**

فأسلوب التناقض وعدم الثبات في معاملة الطفل وتربيته يساعد على الخجل، فقد يكون الوالدان حازمين جدا أحيانا، وقد يكون متساهلين في أوقات أخرى والنتيجة يصبح الأطفال غير آمنين وفي هذه اللحظة يصيبهم الخجل في البيت والمدرسة.

- **التهديد:**

وقت أن يهدد الآباء الأطفال، وينفذون تهديداتهم أحيانا، ولا ينفذونها أحيانا أخرى، يصبح لدى الأطفال رد فعل على التهديدات المستمرة بالخجل كوسيلة لتجنب إمكانية حدوث هذه التهديدات." (أمين، 2013، ص ص 81، 82).

- " **التأخر الدراسي:** إن تأخر الطفل الدراسي عن باقي زملائه من الأمور الجوهرية التي تشعره بالخجل وأنه أقل من مستوى زملائه. ولكن لا يعني ذلك أن كل تلميذ خجول متأخر دراسيا، فكثير من التلاميذ الأوائل في المدرسة يعانون من الخجل لأسباب أخرى." (الزعبي، 2005، ص72).
- " **المشاكل الزوجية:**

يقول **دكتور أحمد عزت راجح في كتابه " أصول علم النفس** : إن الشجار بين الوالدين أمام الطفل يفقد الطفل شعوره بالأمن خوفا على مصيره، أو خشية أن يتحول عدوان إحداهما عليه، أو لأنه قد يظن أنه سبب الشجار، أو لأن كل خصام لابد أن ينتهي بغالب ومغلوب، وسواء كان المغلوب أباه أو أمه فكل منهما أشد من الطفل وأقوى. ويحدثنا علماء النفس أن الخصام عامل بالغ الأثر في نشأة كثير من الاضطرابات النفسية." (القشاعلة، د ت، ص 95).

" أما الأسباب التي تعود إلى علاقات الطفل بمحيطه العائلي وخاصة الوالدين. ومنها:

- التربية المتسلطة.
- الاحتضان المفرط.
- طموح الوالدين المفرط بالنسبة لطفلهما.
- الاهتمام المفرط لدى الأهل برأي الناس.
- علاقة الطفل بإخوته.
- قلة صبر الأهل على الطفل الناتجة من إفراط نشاطهم.
- عدم الاهتمام الكافي من قبل الأهل بما يريد الطفل أن يعبر لهم عنه." (عبيد، 2015، ص 251، 252).

" وحسب آراء خبراء النفس فأن حوالي (15%) فقط يولدون ولديهم ميل واستعداد لأن يكونوا خجولين بصورة غير طبيعية بينما الباقون وهم حوالي(85%) يصبحون خجولين إما لأنهم لا يملكون مهارات اجتماعية أو بسبب الخوف من عدم تقبل الآخر." (عبد القادر، 2018، ص 44).

تبين من خلال ما سبق أن الخجل يعود إلى أسباب عديدة تعود إلى عوامل وراثية أو الحماية الزائدة أو تسمية الذات كخجول وغيرها من الأسباب الكثيرة. هذه الأسباب تبدأ من التنشئة الأسرية وتنتهي إلى العالم الخارجي، وحسب نظر الباحثة يمكن إضافة أسباب أخرى تزيد من خجل التلميذ وتجعله أكثر انطواء وصمتا؛ وهو الأسلوب أو الطريقة التي يتّبعها المعلم فإذا كان أسلوبه تسلطي وطريقته تكون فقط بالعنف والصراخ...فهو يزيد من خوف التلميذ وانكماشه على نفسه وعدم رغبته في المشاركة خوفا من ردة فعل المعلم، إضافة إلى التبول اللاإرادي فهو يعد من أسباب الخجل أيضا إذ يعتقد الفرد الخجول أن الكل سيكتشفون أمره في يوم ما ويسخرون منه، كما أن ضعف التحصيل الدراسي يعد من أسباب الخجل أيضا إضافة إلى التنمر الذي يواجهه الطفل في المدرسة من قبل زملائه.

2.3. نسبة انتشار الخجل عند الأطفال:

"يعد الخجل ظاهرة واسعة الانتشار بين الأطفال، ففي دراسة مسحية قام بها زيمباردو (**Zimbardo**, 1977) على عينات من أطفال المدراس الابتدائية، تبين له أن (50%) من الذكور و (60%) من الإناث يعانون من الخجل.

ويذكر (**Harris** ,1986, 558) أن (**Welding**, 1977) قد توصل إلى أن (9%) من عينة مكونة من (670) من الإناث ممن تراوحت أعمارهن بين (3– 7 أعوام) كن يعانين من الخجل المستمر بالإضافة إلى بعض الاضطرابات السيكوسوماتية، في حين عانى (16%) من الذكور من عينة مكونة من (702) ذكر من الأعمار ذاتها من السلوك الانسحابي، بالإضافة إلى النشاط الزائد واضطرابات الكلام.

ومن خلال ما تقدم نجد أن نسبة انتشار الخجل بين الأطفال ليست بسيطة وهو أكثر انتشارا بين الإناث منه لدى الذكور." (الزعبي، 2005، ص 71).

"ومن خلال الدراسات الأجنبية والعربية يتضح أن موضوع الخجل ظاهرة منتشرة جداً على المستوى العالمي حيث يشير كل من:

بيلكلونز (**pilkonis**,1977) أن حوالي (41%) من أفراد المجتمع يؤمنون بأنهم خجولين وأن حوالي (24%) يعتقدون أن الخجل من المشكلات الرئيسية التي لا يعرفون كيف يتخلصون منها.

يشير كرديوسى وستين (**Carducci** & **stein**, 1988) في دراسة تتبعية لهما امتدت لمدة تسع سنوات ممتالية إلا أن أكثر من (55%) من الطلاب الجامعيين أشاروا إلى أن الخجل كان مشكلة شخصية بالنسبة لهم، وانه كان معوق كبير لحياتهم الاجتماعية، وعائق أمام تحقيق الصحة النفسية بالنسبة لهم.

مايسة النيال (1996) توضح أن الخجل ظاهرة واسعة الانتشار بين الأطفال والمراهقين والراشدين لذا فهو ظاهرة تستحق الدراسة والعلاج لما له من آثار سلبية تعوق عملية التوافق النفسي والاجتماعي المهني.

ويتضح مما سبق أن حجم ظاهرة الخجل يتزايد ولكن تتنوع معدلات الانتشار إلى حد ما اعتمادا على الثقافة وانه مجال خصب يريد مزيد من الدراسات من قبل الباحثين والعلماء لإيجاد علاج لهذه الظاهرة." (الجمال، د ت، ص 56).

من خلال ما سبق نستنتج أن مشكلة الخجل منتشرة بنسبة كبيرة بين الأطفال والمراهقين خاصة عند الإناث أكثر من الذكور، مما يجب علينا إعطاء أهمية للتخفيف من هذه المشكلة من خلال القيام بالعديد من الدراسات لإيجاد الحلول المناسبة لهذه الظاهرة.

وفي ما يلي جدول يلخص نسبة انتشار الخجل

جدول رقم (3): يوضح نسبة انتشار الخجل

دراسات الباحثين	السنة	العينة	النسبة (%)
دراسة زيمباردو Zimbardo	1977	أطفال المدارس الابتدائية	50% من الذكور 60% من الإناث
دراسة ويلدنج Welding	1977	أطفال يتراوح أعمارهم من (3-7 أعوام) من عينة مكونة من (670) إناث و(702) من الذكور	9% إناث 16% ذكور
دراسة بيلكلونز Pilkonis	1977	أفراد المجتمع	41% أفراد خجولين 24% من الأفراد الذين يعتقدون أن الخجل من المشكلات الرئيسية
دراسة كرديوسي وستين Carducci & stein	1988	طلاب الجامعة	55%

4. أعراض الخجل: "الخجل غير طبيعي شأنه شأن أي ضغط نفسي آخر يؤدي إلى ظهور مجموعة أعراض تندرج تحت ثلاثة تقسيمات هي:" (هاشم، والمعراج، د ت، ص 148).

1.4. "أعراض سلوكية: وتظهر في السلوكيات الآتية:

- قلة التحدث والكلام بحضور الغرباء.
- النظر دائما لأي شيء عدا من يتحدث معه.
- تجنب لقاء الغرباء أو الأفراد غير المعروفين له.
- مشاعر ضيق عند الاختيار للبدء بالحديث أولا.
- عدم القدرة على الحديث والتكلم في المناسبات الاجتماعية والشعور بالإحراج الشديد إذا تم تكليفه بذلك.

- التردد الشديد في التطوع لأداء مهام فردية أو اجتماعية " (غير معروف، 2017، ص ص 30، 31).

2.4. " أعراض جسدية تشمل:

- زيادة النبض.
- مشاكل وآلام في المعدة.
- رطوبة وعرق زائد في اليدين والكفين.
- دقات قلب قوية.
- جفاف في الفم والحلق.
- الارتجاف والارتعاش اللاإرادي.

3.4. أعراض انفعالية داخلية (مشاعر نفسية داخلية) وتشمل:

- الشعور والتركيز على النفس.
- الشعور بالإحراج.
- الشعور بعدم الأمان.
- محاولة البقاء بعيدا عن الأضواء.
- الشعور بالنقص." (هاشم، والمعراج، 2020، ص 149).
- " ومن أبرز المظاهر النفسية لدى الخجول هي الضعف وعدم الإرادة تجاه ظرف طارئ يستحيل التكيف معه. وتبرز في حالة الخجل الانفعالية المرتبطة به لتظهر بأشكال انطواء على النفس أو خروج عنيف عن الذات بالإضافة إلى التشاؤم والحذر وعدم المبالاة، وقد يتمارض كي يلفت النظر إليه ويجلب العطف على نفسه من قبلهم، ولا ننسى دور الفشل في حياة الخجول وتكراره مما يزيد من خجله ويتعارض مع طموحه وأمام الظروف الفورية والتغييرات الفجائية لدى الخجول انعكاسات لحماية نفسه تتشكل بكلام فظ وخشونة ولهجة جافة، فهو يظهر عدوانيته لأتفه الأسباب.
- وقد يفرز الخجل ظواهر جزئية أو كلية كالشعور بالذنب، وتعذيب النفس، الضعف القلق، الكبت، النرجسية، ونلاحظ لدى الخجول أحيانا أنانية في السلوك كونه يريد فرض إرادته على من حوله، وتبرز حساسيته الزائدة وقلقه وعصبيته في المزاج تجاه المواقف

المفاجئة مع عدم استقراره الحركي وسهولة إثارته وقد ينزوي ويبتعد ويميل إلى الانطواء." (صندقلي، 2016، ص 68، 69).

" وهناك من قسم الخجل إلى أعراض ظاهرية وعضوية:

4.4. الأعراض الظاهرية:

- ارتفاع جزئي في درجة الحرارة.
- احمرار الوجه والأذنين.
- الشعور بهروب الكلام.
- الإحساس بالسقوط بسبب الإغماء من شدة الخجل.

5.4. الأعراض العضوية:

- ازدياد في سرعة نبضات القلب.
- جفاف في الحلق.
- ارتعاش في اليدين.

وبالرغم من أن الخجول يبذل المزيد من الجهد وأكثر مما يبذله الآخرين ، فهو يظل غير مألوف حتى ولو كان باستطاعته تأدية ما يعجز عنه هؤلاء الآخرين من أعمال فكرية." (الختاتنة، 2013، ص ص 157، 158).

" وحسب رأي **خبراء الصحة النفسية،** فإن المصابين بالخجل الشديد لديهم حساسية مبالغ فيها تجاه النفس وما يحدث لها؛ بحيث يكون محور الاهتمام والتركيز لديهم هو مدى تأثيرهم على الآخرين، وكذلك نظرة الآخرين لهم، وبهذا التركيز على النفس الداخلية ومشاعر النقص والارتباك الذي يحدث لهم بحضور الآخرين، أو عند التعامل مع الآخرين، فإن المصابين بالخجل الشديد يفقدون القدرة على الاهتمام والتركيز على الآخرين والشعور بمشاعر الآخرين وبالتالي يزداد العزل الاجتماعي الذي يعاني منه الإنسان المصاب بمرض الخجل الشديد." (بدران، د ت، ص 40).

" وقد وجد فريدمان (**Friedman**) أن الخجول يتجنب المشاركة في نقاش الصف، ولا يطلب المساعدة من المعلمين والأشخاص الآخرين، كما يعاني من مشاكل تعليمية، وفي الحالات المتطرفة ينسحب كلياً من عالم الواقع فيلجأ إلى الخيالات، وقد يأخذ الانسحاب شكل الإدمان

على الكحول والعقاقير لتخفيف الشعور بعدم الراحة في المواقف الاجتماعية، ويشير كاسبي ورفاقه (**Caspi et al.**) حسب ما ورد في تيرنر ورفاقه (**Turner et al.**1990) إلى أن النتائج بعيدة المدى للخجل تتضمن تأجيل الزواج، والأبوة، والحصول على مهنة، ودور تقليدي في الزواج لدى الإناث." (الزيادات، 2001 ص 3).

" وحسب خليفة (2001) فإن أعراض الخجل تختلف من شخص إلى آخر وفقا لاختلاف الظروف والأسباب التي أدت إليه، وكذلك وفقا لطبيعة تكوين المصاب وفطرته الأساسية.

- **العزلة والبعد عن الناس:** وغالبا ما يؤدي الخجل في جميع أحواله إلى رغبة المصاب في العزلة والبعد عن الناس اعتقادا منه أن كل الناس يراقبونه ليجدوا فيه ما يجعلهم يسخرون منه أو يتهكمون عليه.
- **الغيرة والحسد:** وقد يخالط هذا الشعور بالخجل عناصر الحسد والغيرة والبغض والحقد على الآخرين.
- **استجداء استحسان الآخرين:** وقد يتمخض ذلك الشعور عن شغف بالغ بآراء الآخرين يجعله يستجدى استحسانهم له ولأقواله وتصرفاته، حتى يصبح سماع عبارات الإطراء والثناء منهم كل همه في الحياة، وفي جميع الحالات يكون المصاب في حالة حصار دائم داخل نفسه متقوقعا عليها، ينتقم لنفسه من نفسه، فيقسو على ذاته أشد القسوة بتضخيم عيوبه وتهويلها، والاستهانة بقدراته ومواهبه.
- **الحساسية المفرطة والذكاء المبكر:** ومن المفارقات الغريبة أن الشخص صاحب الحساسية المفرطة غالبا ما يكون شخصا ملتهب الذهن متوقد الذكاء، مبكرا في إظهار تفوقه وذكائه وملكاته ومواهبه، ولكنه التفوق الناقص الذي يصل صاحبه إلى أسمى ذروة ثم لا يلبث أن يتقلص طموحه ويتقهقر إلى الخلف بمجرد أن ينتبه إلى ما فيه من نقص متخليا عن موقع الذروة، إلى حيث الانزواء والانطواء والتقوقع والبعد عن نظرات الناس بعد أن كان محط أنظارهم." (خليفة، 2001، ص 5، 7).

بالرغم من السلبيات الموجودة في الشخصية الخجولة إلا أنه لا ننكر أنها تتميز بصفات وخصائص إيجابية كتواضعهم وحسن استماعهم للطرف الآخر، حب مساعدة الآخرين والإحساس

بهم وتمني لهم الخير، اتصافهم بالصدق وحفظ الأسرار، كما أنهم مهذبون ولا يستطيعون جرح الآخرين حتى وإن أذوهم، كما أنهم لا يتسببون في أية مشاكل داخل الغرفة الصفية.

5. أنواع الخجل:

1.5. "الخجل الانطوائي: ويميل الطفل الخجول انطوائيا إلى العزلة مع القدرة على العمل بكفاءة ونجاح مع الجماعة إذا اضطر لذلك.

2.5. الخجل العصابي: ومن سمات الطفل الخجول عصابيا الشعور بالدونية، والحساسية الزائدة، وشدة الهلع والشعور بالوحدة النفسية والصراع النفسي.

3.5. الخجل العام: ومن أهم المظاهر الدالة عليه الحرج عند ممارسة المظاهر السلوكية العامة، ومن آثاره الفشل عند ممارسة الأنشطة خاصة الاجتماعية منها.

4.5. الخجل الخاص: ومن سماته الشعور الذاتي بعدم الارتياح والاستثارة الداخلية مع زيادة في حدة القلق، والحساسية الزائدة، والخوف من التقييم السلبي." (فليه، وعبد المجيد 2003، ص 43).

"ولقد أوضح كروزير (1982) أن دراسات عديدة قد توصلت إلى وجود الخجل العصابي منها دراسات كومري (**Comrey**)، كاتل (**Cattel**)، ليمان (**Layman**)، أوزير (**Osier**)، ديتو جاتيس (**Detogatis**).

ولقد أدخل جف (1986)، ثلاث أنواع للخجل:

5.5. الخجل الإيجابي: (Positive Shyness)

المقصود به الصفات المفضلة المرغوبة نسبيا والتي تعتبر مؤشرات للخجل مثل: الحرص التواضع، ضبط النفس، اللباقة، بالإضافة إلى الصفات غير المفضلة وغير المرغوبة والتي لا تعتبر ضمن مؤشرات الخجل مثل: غير دكتاتوري، غير أناني، لا يتحدث بصوت عال، غير مشاكس.

6.5. الخجل السلبي: (Negative Shyness)

المقصود به الصفات غير المفضلة وغير المرغوبة نسبيا والتي تعتبر مؤشرات للخجل مثل: قلق البال، خائف، عصبي، صامت، بالإضافة إلى الصفات المفضلة والتي لا تعتبر والتي لا تعتبر مؤشرات للخجل مثل غير عدواني، لا يؤكد ذاته، غير اجتماعي، وغير ثرثار.

7.5. الخجل المتوازن: (Balanced Shyness)

المقصود به الصفات المفضلة والمرغوبة التي تعتبر مؤشرات للخجل مثل: الحذر اللطف، الهدوء، والتحفظ، الحساسية، الميل للعزلة، الصمت بالإضافة إلى الصفات المفضلة والمرغوبة نسبيا والتي لا تعتبر مؤشرات للخجل مثل: التحدث بصخب وعنف، الدكتاتورية السعي للفت الأنظار، العدوانية، الميل إلى تأكيد الذات، الصراحة، الثقة بالنفس، وعدم الكبت." (متولي 2010، ص ص 23، 25).

"وهناك من قسم الخجل إلى ثلاثة أنواع:

8.5. خجل طبيعي: وهو الخجل المطلوب حيث يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: **«الحياء نصف الإيمان»**، وعلى الإنسان أن يتحلى به.

9.5. الخجل المصطنع: ونراه عندما يتظاهر به الفرد في مواقف معينة.

10.5. الخجل المرضي: والذي فيه يظهر الفرد أعراض انفعالية خاصة كبرودة في الأطراف عند مقابلة أحد لأول مرة أو عند الحديث مع الآخرين يسأل نفسه كثيرا عما يتحدث ويدق قلبه بسرعة زائدة لأنه يحمل عبء ما سوف يقوله خاصة إذا استغرق وقت الحديث مع الآخرين فترة طويلة.

والشخص الخجول خجل مرضي يكون فطينا في الحديث مع النفس." (بدير، 2007، ص 135).

والشخص الخجول خجل مرضي يكون فطينا في الحديث مع النفس." (بدير، 2007، ص 135).

من خلال ما سبق لاحظنا أن كل باحث صنف الخجل إلى عدة أنواع؛ يمكن أن يكون نوع واحد في شخصية واحدة أو وجود عدة أنواع فيها، كما ترى الباحثة أنه يمكن تصنيف الخجل إلى أنواع أخرى وهي أنواع لم ترد أو تذكر في دراسات سابقة على حد علم الباحثة تمثلت في:

- **الخجل في المواقف التعليمية:**
  - ✓ **خجل المشاركة.**
  - ✓ **خجل الصعود إلى السبورة.**
  - ✓ **خجل طرح الأسئلة.**
  - ✓ **خجل مخالطة الزملاء.** وهذا ما تطرقنا إليه في دراستنا.
- **كما يمكن تصنيف الخجل إلى:**

خجل طلب المساعدة، خجل المواجهة، خجل تجنبي (تجنب المواقف الحرجة التي تواجهه أو الهروب منها).

6. **النظريات والاتجاهات المفسرة للخجل:** "اهتم علماء النفس في دراسة الشخصية وكذلك في وضع نظريات تمثل وجهات مختلفة لكل منها مزاياها وعيوبها، ومع تطور ميدان علم النفس ومدارسه ظهرت وجهات نظر تخص الشعور بالخجل ومظاهره وأسبابه وتفسيره وتعددت وفقا لتلك المفاهيم والمبادئ لكل نظرة حيث وضح الخجل وفسر من خلال عدة نظريات مثل:" (العلوية، 2017، ص12).

1.6. **نظرية الإسلام وتفسير السلوك الإنساني:**

إن المسلم المؤمن لا يشعر بالهوان والقلق لأنه يعلم أن الله معه ويستجيب له إذا دعاه وهو يرتبط دائما بربه في أعماله، قال الله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسۡتَقَٰمُواْ فَلَا خَوۡفٌ عَلَيۡهِمۡ وَلَا هُمۡ يَحۡزَنُونَ ﴾ سورة الأحقاف الآية: 13.

إن الإيمان يجعل صاحبه لا ينشغل بهموم الدنيا من فقر ولا يخشى الموت والآخرة لأن لديه ذخيرة كبيرة من الأعمال الخيرة كما أنه إذا أصابته مصيبة يذكر الله ويؤمن بقوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَتَطۡمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكۡرِ ٱللَّهِۗ أَلَا بِذِكۡرِ ٱللَّهِ تَطۡمَئِنُّ ٱلۡقُلُوبُ ﴾ سورة الرعد الآية: 28

ومع هذا يتعرض المسلم في بعض الأحيان لعدم توازن القدرة العقلية والعقائدية لديه ويقع فريسة للاضطرابات النفسية، وذلك يتصل بالشعور بالذنب والضلال والشعور بعدم الرضا والخوف والقلق والاكتئاب والميل للاعتداء وهنا يحتاج المسلم إلى أخيه المسلم القادر على

المساعدة ليساعده على احتواء مشاعره وقد جاءت الديانات السماوية على مر العصور تحث على استخدام العقل وتفهم العقائد بهدف تنمية القدرة العقلية التي تستطيع أن تحقق التوازن داخل الفرد وتسيطر على النواحي الانفعالية والغريزية التي تبعد الفرد عن مبادئه الدينية والإنسانية وقد وضع الأنبياء عليهم الصلاة والسلام طريق الهداية والفلاح في هذه الدنيا وسبل الشعور بالطمأنينة والتكامل والتوازن بين القوى الروحية والعقلية والنفسية والجسمية وقد تميز الدين الإسلامي عن الديانات السماوية السابقة بالاهتمام بالحياة في الدنيا والآخرة.

وجاء الإسلام ليؤكد دور الإنسان في الحياة الدنيا ويؤكد بأنه طريق الفلاح إلى الآخرة." (الددا 2008، ص ص 76، 78).

2.6. النظرية السلوكية المعرفية (المنظور المعرفي السلوكي):

"تتمثل النظرية السلوكية المعرفية بوجهة نظر (**زيمباردوzimbardo**) ونظرية (**بص Buss، وشيك Cheek**) استخدموا مصطلح الخجل كنوع من أنواع القلق الاجتماعي وعدم الارتياح والتوتر والارتباك في حضور الآخرين.

وعد (**زيمباردوzimbardo**) الخجل مفهوما متعدد الأبعاد وهو شائع يتضمن أنواع مختلفة من القلق الاجتماعي وصعوبات الأداء أمام الآخرين والقلق من التكلم والخوف والقلق من الجنس الآخر، كما عد زيمباردو الخجل بأنه رد فعل شخصي ينشأ ويتأكد من خلال القيم الاجتماعية **(Social values)** السائدة.

ويتضمن الخجل في رأي (**زيمباردوzimbardo**) من أربع مكونات رئيسية:

- **المكون السلوكي:** مثل تجنب المواقف الاجتماعية التي تثير الخوف للشخص الخجول وعدم التعبير عن مشاعره وأفكاره وصعوبة التحدث أمام الآخرين.
- **المكون الفسيولوجي:** زيادة ضربات القلب وجفاف الفم والارتجاف والشراهة في الأكل، الارتعاش.
- **المكون المعرفي:** مثل الأفكار التي يحملها الفرد عن الموقف وتجعله غير قادر على التواصل مثل الفكرة السلبية حول الذات والانشغال المفرط بالذات، ولوم الذات الثقة السلبية بالذات.

- **المكون الانفعالي:** مثل الشعور بالارتباك والخزي والاكتئاب والقلق والعزلة." (السبعاوي، 2010، ص 104).

"ويرى أصحاب النظرية السلوكية المعرفية أن الإنسان خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به يتعرض لمثيرات مختلفة فهو يتلقى هذه المثيرات ويقوم بتحليلها وتفسيرها وتأويلها إلى أشكال معرفية لذا فإدراك الفرد لهذه المثيرات وتفسيره لها هي التي تنشئ الشعور بالخجل ويقسم (**بص Buss**) الخجل إلى نوعين على وفق النظرية هما:

- **خجل الخوف (Fearful Shyness)**: هذا النوع من الخجل يبدأ خلال السنة الأولى من الحياة وخلال النصف الثاني من السنة الأولى ويسمى بقلق الغرباء (**Strangers Anxiety**) وهذا النوع من الخجل يميل إلى التضاءل بتقدم العمر وبتكرار وجود الغرباء بالقرب من الطفل. ويعد الخجل الناتج من الخوف نوع من أنواع القلق الاجتماعي حيث يتضمن الانزعاج من التفاعلات أو الفزع والرعب من وجود الشخص مع الآخرين.
- **خجل الشعور بالذات يرى (بص Buss)** أن الإنسان هو وحده الذي يكون مدرك لذاته حيث أنه عندما يشعر الفرد بأن الآخرين يراقبونه يشعر بالإحراج وينتهي به الأمر الشعور بالخجل هذا الفرد يكون لديه شعور بالذات حاد أي أكثر من الطبيعي يتولد لدى الفرد ما يسمى (**Self- consciousness shyness**) نتيجة لنمو وتطور العمليات المعرفية خلال السنوات الرابعة والخامسة من العمر فيمتلك الفرد الإحساس بالذات الاجتماعية وامتلاك الشيء يشعر بالخجل." (الطائي، 2005، ص 329).

3.6. **نظرية الحاجات الإنسانية (ماسلو):** "ماسلو شخصية معروفة في علم النفس المعاصر له فكرة واتجاه جديد في الحركة التي ظهرت في السنين المعاصرة في علم النفس الإنساني، إذ يرى ماسلو أن الخجل ينشأ من فشل الفرد في إشباع الحاجات الاجتماعية كالحب والانتماء وحاجات التقدير الاجتماعي، واعتقد ماسلو أنه مع إشباع جميع الحاجات يتقدم الفرد صاعدا في التنظيم الهرمي غير أنه مهما كانت المسافة التي تقدمها فإن أي إحباط يؤدي إلى انكفائه إلى ذلك المستوى الهرمي الذي يلائم تلك الحاجات." (حمود، 2018، ص 74).

4.6. "نظرية الحساسية الاجتماعية والاتجاه إلى الانعزال الذاتي:

تنسب هذه النظرية إلى الباحث إيشياما (**Ishiyama**) الذي عرف الخجل بأنه حساسية اجتماعية قلقة واتجاه للانعزال الذاتي ومعظم الناس الخجولين يميلون إلى الشعور بأن مشاكلهم فريدة وأنه لا يوجد شخص آخر لديه نفس الصعوبة التي كانت لديهم ويشير إيشياما (**Ishiyama**) أن ذلك يرجع إلى نزعة ذاتية خاصة بين الناس الخجولين ويشير إلى أن الاتجاه التخصصي الذاتي يرجع إلى كون الناس الخجولين أقل إدراكا لخجل الآخرين لكونه مفرط الحساسية تجاه الخجل الخاص بهم وقد ينسب للأشخاص الخجولين سبب خجلهم إلى شخصياتهم وبالتالي يقللون من ثقتهم بأنفسهم.

5.6. "نظرية أريكسون:

أخرج أريكسون هذه النظرية عام (1965) والتي تعتبر تطور الإنسان نتيجة طبيعية للأحداث الاجتماعية والثقافية.

ذهب أريكسون إلى القول أن عملية التطبع الاجتماعي تمر بثمان مراحل من ضمن هذه المراحل المرحلة الثانية وهي الاستقلالية في مقابل الشعور بالخجل والشك من سن (2- 4) سنوات –الطفولة المبكرة– وتقابل هذه المرحلة الشرجية عند فرويد فالطفل في هذه المرحلة يتعلم الاستقلالية من خلال التدريب على الأكل الفردي وارتداء الملابس والتدرب على عادات الإخراج فالمهم في هذه المرحلة هو إحساس الطفل بالاستقلالية بحيث يصبح أقل اعتمادا على الكبار فيخرج الطفل الذي تلقى معاملة حسنة في هذه المرحلة خلال عملية الإخراج مثلا أكثر استقلالية ومتأكدا من ذاته أما الفشل في تحقيق هذه الاستقلالية فيشعره بالخجل والشك." (العلوية، 2017، ص 13).

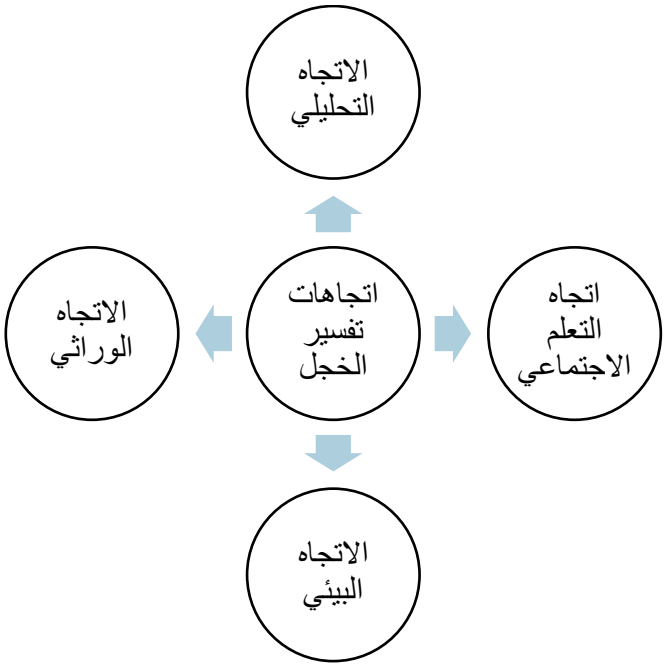
وفيما يلي جدول يلخص النظريات السابقة

جدول رقم (4): ملخص للنظريات المفسرة للخجل

النظريات المفسرة للخجل	أهم روادها	أهم النقاط التي تضمنتها النظرية
نظرية الإسلام وتفسير السلوك الإنساني	//	ركزت هذه النظرية على استخدام العقل والعقيدة الإسلامية عند تعرض المسلم للاضطرابات النفسية، من خلال اللجوء إلى الله سبحانه وتعالى والارتباط به من خلال الدعاء وفعل الخير...مما يؤدي به إلى الشعور إلى الطمأنينة والاتزان النفسي والعقلي
النظرية السلوكية المعرفية	(زيمباردو (zimbardo و(بص Buss)	تركز هذه النظرية على أن الإنسان يتعرض للعديد من المثيرات فيقوم بتحليلها وتفسيرها مما تنشئ له الإحساس بالخجل، والخجل حسب هذه نوع من أنواع القلق الاجتماعي، وهو رد فعلي وصعوبة الأداء. ويتكون الخجل من أربع مكونات حسب (زيمباردو zimbardo) تمثلت في: مكون سلوكي، مكون فسيولوجي، مكون معرفي، مكون انفعالي. أما (بص Buss) قسم الخجل إلى نوعين: خجل الخوف، وخجل الشعور بالذات
نظرية الحاجات الإنسانية	ماسلو	تنطلق هذه النظرية من فكرة مفادها أن الخجل ينشأ من عدم إشباع الحاجات الاجتماعية، وأن أي إحباط أو فشل في هذه الحاجات يؤدي به إلى البقاء في أدنى المستويات.
نظرية الحساسية الاجتماعية والاتجاه إلى الانعزال الذاتي	إيشياما (Ishiyama)	يرى صاحب هذه النظرية أن الأشخاص الخجولين لديهم نزعة ذاتية خاصة فهم ذو حساسية عالية، إذ أنهم يظنون أن الصعوبات التي يمرون بها لا تشبه صعوبات الآخرين، وأن الخجل راجع لشخصيتهم
نظرية أريكسون	أريكسون	ركزت هذه النظرية على تقسيم عملية التطبع الاجتماعي إلى ثمان مراحل، المرحلة الثانية التي تمتد من (2-4 سنوات) هي مرحلة استقلالية الطفل حيث يكون أقل اعتمادا على الكبار في أداء الحاجات الأساسية وإذا فشل فيها تعرض للخجل

" وأوضحت النيال إلى العديد من الاتجاهات المفسرة لظاهرة الخجل، وأسبابه وتطوره...

ومن أهم هذه الاتجاهات يمكن إيجازها في الشكل التالي:



شكل رقم (11) يوضح بعض الاتجاهات المفسرة للخجل.

- **الاتجاه أو المنحى التحليلي:**

ويفسر الاتجاه التحليلي الخجل في ضوء انشغال الأنا بذاته ليأخذ شكل النرجسية فضلا عن أن الشخص الخجول ـ من وجه النظر هذه ـ يتميز بالعدائية.

- **اتجاه أو منحى التعلم الاجتماعي:**

ويعزو منحى نموذج التعلم الاجتماعي الخجل إلى القلق الاجتماعي والذي بدوره يثير أنماطا متباينة من السلوك الانسحابي، وعلى الرغم أن النتيجة الطبيعية للانسحاب والتفادي تتمثل في خفض معدلات القلق ومن ثم الخجل، إلا أنه يمنع فرصة تعلم المهارات الاجتماعية الملائمة، وتوقع الفشل في الموقف الاجتماعي، وحساسية مفرطة للتقويم السلبي من قبل الآخرين، وميل مزمن لتقويم الذات تقويما سلبيا.

- **النظرية البيئية الأسرية:**

يرجع البعض الخجل إلى عوامل بيئية أسرية متمثلة فيما يمارسه الوالدان من أساليب معاملة كالحماية الزائدة للطفل التي قد ينتج عنها اعتماد الطفل الكلي على الوالدين، إما لجهل الوالدين ـ في أحيان كثيرة ـ أو إلى شعورهما بالذنب لقلة ميلهما للأطفال، والنقد المستمر الموجه

نحو الطفل قد ينشأ أسلوب التردد وتنمية المخاوف لديه، إلى جانب التهديد الدائم من شأنه أن يجعل مشاعر الجبن، والخوف تتفاقم لدى الطفل. إن الخجل يثير ويثار عن طريق إدراك البيئة.

- **النظرية الوراثية:**

يعزى الخجل إلى شق وراثي تكويني، فيميل بعض الأطفال إلى التعرض للضوضاء والرغبة في الانطلاق، في حين يميل بعضهم الآخر إلى السكون والانفراد." (النيال، وأبو زيد 1999، ص ص 26، 27).

7. آثار الخجل على التحصيل الدراسي:

"إن الإعلان عن كون التعليم يهدف إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملا يعني أن علينا أن نبحث عن إمكانية الربط بين تكوين الإنسان من جهة واندماجه كقيمة اجتماعية في الحياة، ليس كل طفل خجول متخلف دراسيا، بل قد يكون العكس كذلك فالتخلف الدراسي ليس تخلفا عقليا بل ناتجا عن قلق نفسي وسرعة في الإثارة والانزعاج عند الطفل، وكما هو معلوم فالبنيات الذهنية والمعنوية للطفل ليست كبنيتنا نحن ومن ثم تحاول المناهج الجديدة أن تقدم للأطفال من مختلف الأعمار مواد التعليم في أشكال قابلة للاستيعاب وفق النيات المميزة لكل طور من أطوار نموهم." (عبيد، 2015، ص 198).

2.7. "التأخر الدراسي:

كثيراً ما يكون التأخر الدراسي من المسببات القوية للشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس وبالتالي الخجل، ولكن ليس معنى ذلك إطلاقاً أن كل تلميذ صغير أو كبير خجول متأخر دراسياً، فكثير من أوائل الطلبة يعانون من الخجل والشعور بالنقص ولكن لأسباب أخرى، الأمر الذي يحتم علينا أن ندرس كل حالة على حدة لمعرفة حقيقة المسببات والدوافع وراء الخجل. وليس معنى التأخر الدراسي دائما نقص في معدل ذكاء الطفل، فكم من طفل ذكي يتأخر دراسيا ليس لنقص في قدراته العقلية ولكن لأنه يعاني من القلق النفسي والانزعاج لأقل الأسباب والشعور بالتعاسة والألم، وعدم القدرة على الأخذ والعطاء ومن ثم ارتكابه أخطاء تورطه في علاقاته الاجتماعية بأقرانه، وقد يرجع قلقه هذا لارتفاع معدل ذكائه ارتفاعا كبيرا لدرجة تجعله يتململ من بطء العملية التعليمية، ولذلك فإننا أحيانا قد نجد أن الطفل الذكي جدا يكون مشكلا كالطفل المحدود القدرات العقلية." (جرجس، 1987، ص 64، 65).

"حيث توصلت بعض الدراسات إلى أنه عندما يزيد الخجل ينقص التحصيل الدراسي وعندما ينقص الخجل يزداد التحصيل الدراسي، ففي دراسة أجراها (**Evanes & Evanes , 1987**) قاموا بالتحقيق في أن المشاركة الأكاديمية مرتبطة بشكل إيجابي بالتحصيل الأكاديمي لذلك استنتج أن الطلاب الخجولين الذين لا ينخرطون في الفصل يحصلون على درجات أقل، وبالتالي يمكن ملاحظة أن التحصيل الدراسي يتأثر إذا كان الفرد خجولا.

وقد أشارت الدراسة إلى التقييم الذاتي السلبي للطلاب الخجولين مقارنة بالطلاب غير الخجولين فيما يتعلق بالوحدة، وتدخل الخجل في التحصيل الدراسي وفي تكوين الصداقات والخجل من الجنس الآخر، واليقين في ردود الأفعال، فقد وجد أن الأطفال الخجولين في بعض الأحيان يرغبون في الاختلاط بأشخاص آخرين، لكن الخوف والعصبية يسببان تثبيطا في المواقف الاجتماعية، يشعر الطلاب الخجولون بالتوتر الشديد في الفصل الدراسي بسبب الزملاء والمدرسين وخاصة مع طلب المشاركة اللفظية، يوضح جاكسون وتوسون وناردوزي (1997) أن الأفراد الخجولين قلقون، ومن ثم اختاروا البقاء صامتين بسبب الخوف من الرفض من قبل الآخرين، من هذا يمكن أن نستنتج أن التحصيل الدراسي للمراهقين الخجولين يتأثر بخجلهم." (chishti , amin, &yousaf 2018, p p 94 ,95).

"كما توصلت دراسة (الدليمي، والعزي، 2011) إلى أن الخجل له تأثير سلبي على مستوى التحصيل إذ أن نسبة (60%) من الطلبة يرجع انخفاض مستوى التحصيل إلى الخجل، وهذا ما أشارت إليه الهباب في دراستها وقد يكون أحد العوامل الأساسية التي تسبب في ضعف مستوى التحصيل، إذ أن الطلبة الخجولين لديهم صفات مشتركة منها قلة الحرية وعدم التفاعل والتي تكون حاجز أمامهم للمشاركة في الدرس والذي يتسبب في حدوث الخجل وإلى حدوث كثير من الأزمات النفسية والمشاكل الدراسية خاصة إذا ما وجد التوبيخ من قبل المعلم." (الدليمي، والعزي، 2011، ص 149).

2.8. "الغياب المتكرر:

يعد الخجل أحد الاضطرابات التي قد تعيق تقدم الطفل في المدرسة، وبالتالي يتدنى مستوى تحصيله عن مستوى تحصيل زملائه، ويتراجع عنهم، ومن المشاكل التي يسببها الخجل للطالب أثناء دراسته: التأخر في القراءة، فقد ثبت أن القليل من حالات التخلف المهمة في القراءة ترجع في الأصل إلى الخجل وفقدان الثقة بالنفس.

فكثير من الطلبة الذين لا يستطيعون القراءة في المدرسة يمكن لهم ذلك على يد باحث رقيق وماهر. أما مشكلة الغياب وعدم الانتظام في المدرسة، فتعد من أعراض المشاكل التي ترتبط بشخصية الطالب الخجول وعلاقاته الأسرية والمدرسية، وكذلك نجد أنها إحدى مسببات التخلف الدراسي، فعدم انتظام الطالب في المدرسة وكثرة غيابه عامل يحدد مستقبله، وخجله وارتباكه وعدم تكيفه وانسجامه مع أقرانه سبب رئيسي في غيابه المتكرر. وقد يؤدي الخجل بالطالب إلى كره المدرسة ورفضها لأنها تمثل مصدر للخوف.

4.7. الميل للصمت:

وجد جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني في دراستهما التي أجرياها في عمان للتعرف على حالات الخجل عند الأطفال والمراهقين، أن الأطفال الخجولين عادة ما يكونوا خائفين ولديهم ميلاً إلى تجنب الآخرين وليس لديهم ثقة بأنفسهم ومترددين ولا يستطيعون الاتصال بالآخرين وغير مبادرين أو متطوعين في المواقف الاجتماعية.

ولديهم ميل للصمت، ويخشون النظر في عيون متحدثيهم. وقد لاحظ الباحثان أن فترات الخجل عند الأطفال بين (5 و6) سنوات، بحيث يكون لدى هؤلاء ميل إلى العزلة الاجتماعية، لذلك فهم نادراً ما يتلقون المديح الاجتماعي." (الخجل مشكلة تربوية...نهايتها ضعف في التحصيل الدراسي **https://www.albayan.ae/science-today/studies-**).

8. طرق قياس وتشخيص الخجل:

"ليس من الصعب التعرف على الأطفال الذين يعانون من الخجل، ذلك لأن معاناتهم تحدث في العادة بصمت بحيث لا يبدو عليهم أنهم مختلفون أو مزعجون بالنسبة لمعلميهم، وإدارة مدرستهم، كم أنهم لا يمارسون أية سلوكيات خطيرة ومضرة للآخرين، بل نجدهم ميالين للهدوء والانطواء، وتجنب التوتر والإزعاج.

وقد يستثارون في أحيان أخرى إذا تغيرت الأحوال من حولهم، ويشعرون بالانزعاج إذا ما كلفهم المعلم بواجبات منزلية صعبة. كما أنهم يخشون العلاقة مع زملائهم الأطفال، ويميلون إلى الحذر من المخاطر مهما كانت بسيطة.

ويستطيع الأب/ الأم أو المعلم من خلال خبرته وتجربته أن يحده المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال والمراهقين من خلال رصد وتسجيل المظاهر التالية في سلوك الطفل:

- انخفاض مستواهم الدراسي بصورة كبيرة لا تتناسب مع قدراتهم العقلية.
- ظهور علامات الانزعاج لأتفه الأسباب.
- الإحجام والابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العامة وحتى الدراسة.
- القلق وعدم الشعور بالأمان، أو المرض العصبي.
- العزلة وتجنب المشاركة في المناسبات الاجتماعية.
- الاكتئاب والانطواء معظم فترات الوقت.
- البكاء المستمر والثورة دون سبب واضح أو لأتفه الأسباب.
- صعوبة في التواصل الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين مما يؤدي إلى اختلاف سلوكه ومشاعره عن سلوك ومشاعر من هم في سنه.
- كما قد ينتاب هؤلاء الأطفال أحيانا نوبة من الغضب والثورة دون سبب واضح يعقبهما نوبة بكاء، وقد يلجئون إلى الفرار من المدرسة، وفي الغالب يبدو عليهم عدم الثقة بالنفس والحساسية الزائدة تجاه أي تغير مهما كان طفيفا في تفاعلاتهم العادية مع زملائهم، وتنتابهم مشاعر الضيق، والابتعاد عن التعامل مع الآخرين بسبب إخفاقهم في إظهار قدرتهم على المواجهة، أو تكوين علاقات عادية مقبولة مع زملائهم." (سليم، 2011، ص ص 153، 154).

9. طرق الوقاية من الخجل:

1.9. " شجع النشاطات الاجتماعية وكافئها:

أعمل أن يحصل الطفل من عمر مبكر على أكثر ما يمكن من الخبرات السعيدة والسارة في علاقاته مع الرفاق، إن زيارة الناس الذين لديهم أطفال من عمر طفلك تعتبر من الخبرات المساعدة جدا، وأيضا الرحلات التي يشارك فيها طفل أو أكثر من الخبرات الممتعة، كذلك أعمل على مكافأة الطفل عندما يقوم بنشاط اجتماعي، فالابتسامة من قبل الأب والأم عندما يقوم الطفل بالتحدث أو اللعب بشكل لطيف تعتبر بمثابة تعزيز تمثل هذه السلوكيات، فأي محاولة يقوم بها الطفل لكي يكون اجتماعيا يجب أن تكافئه بالابتسامة أو بالكلمة الطيبة، ويجب أن لا يسمح للأطفال بأن يبقوا في عزلة عن الآخرين لفترات طويلة كأن ينفردوا بمشاهدة التلفاز لعدة ساعات.

2.9. شجع الثقة بالذات والتصرف الطبيعي:

ينبغي تشجيع الأطفال ومدحهم لاعتمادهم على أنفسهم ولتصرفهم على نحو طبيعي وعندما يتحدث الطفل ويسلك بحرية يجب أن يشجع، ويمكن تعليمهم أنه ليس من الضروري أن يتوقفوا مع كل شخص، فمن الطبيعي أن لا تكون محبوبا من قبل كل الناس، والمهم أن لا يتم تعزيز الخجل بشكل غير مقصور عن طريق التحدث عن سلوك الخجل كسلوك لطيف ومهذب ويجب تجنب الحماية الزائدة وتجنب اتخاذ القرارات نيابة عن الطفل لأن ذلك من أهم أسباب عدم الثقة بالذات.

3.9. شجع تطوير المهارات والتمكن منها:

ينبغي مساعدة الأطفال للشعور بالكفاءة والمقدرة والأهمية إذ أن اعتبار الذات ينمو لدى الطفل من خلاله قدرته على التحكم الفعال بالبيئة، وينبغي أن يعطي الأطفال مهمات فيها تحدي بسيط بحيث يتكرر شعورهم بالنجاح وينبغي تعليم الطفل المهمات اللازمة للتفاعل مع الآخرين.

4.9. زود الطفل بجو من التقبل والدفء:

إن الحب والانتباه لا يفسد الأطفال، وكل زيادة في الحنو والتقبل تعتبر أفضل، ويجب أن يسمح للطفل بأن يقول لا في المواقف التي يستطيعون ممارسة الاختيار فيها، لأن هذا يشعرهم باستقلاليتهم وبأنهم موضوع احترام وتقبل حتى لو أنهم لم يتفقوا معك، بمعنى تقبل الأطفال والاهتمام بهم بشكل إيجابي غير مشروط، فالطفل يجب أن يشعر بأن الأسرة هي مصدر دعم له." (عبيد، 2015، ص ص 252، 254).

"ومن وجهة نظر الإسلام فقد حث على معاملة الأطفال بالمحبة والمودة لأنهم بحاجة إلى ذلك وخاصة من أبويهم، وفي الصحيحين عن عائشة رضي الله عنها قالت: قبّل رسول الله صلى الله عليه وسلم الحسن والحسين ابني علي رضي الله عنهم، وعنده الأقرع بن حابس التميمي، فقال الأقرع: أن لي عشرة ما قبلت منهم أحدا قط، فنظر إليه رسول الله صلى الله عليه وسلم ثم قال: **(من لا يرحم لا يرحم)**. وفي الصحيحين عن عائشة رضي الله عنها قالت: جاء أعرابي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: إنكم تقبلون الصبيان، وما نقبلهم!، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم:**(أو أملك إن نزع الله الرحمة من قلبكم؟!)**. هنا نرى الإسلام يحث على التعامل مع الأطفال باللين وأن نبتعد عن التعنيف والقسوة والمعاملة الفظة في تعليمهم الأشياء فالأسلوب المبني على الإذلال والعنف والمنع والكف وإصدار الأوامر والنواهي يعرض

الطفل إلى ألوان شتى من الصراعات المصحوبة بشعور غامض من القلق وعدم الثقة والخجل والشك، وهذه الأمور من المحتمل أن تستفحل تدريجيا إلى أن تصبح خطرا يهدد الطفل وكيانه." (القشاعلة، د ت، ص 53، 54).

" وترى (كريستين، ونيكولاس، 2006) أنه يمكن منع الخجل عند الأطفال من خلال إتباع ما يلي:

5.9. تعليم المهارات الاجتماعية:

يجب على الآباء البدء في تعليم أطفالهم عندما يكونون صغارا كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية، ومساعدتهم على تعلم كيفية تكوين صداقات والحفاظ عليها، وتعليمهم بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة، مثل قول "من فضلك" و"شكرا لك"، وتقديم الذات للآخرين وما إلى ذلك، ويجب على الآباء بذل الجهد لمدح أطفالهم عندما يظهرون سلوكيات اجتماعية مناسبة.

6.9. تعريض الأطفال للعديد من الأشخاص والمواقف الاجتماعية المختلفة:

بدءا من صغر سنهم، على سبيل المثال يمكن للوالدين تسجيل أطفالهم في مجموعات اللعب والأنشطة الأخرى التي يشارك فيها أشخاص مختلفون.

7.9. بناء علاقة ثقة:

يمكن أن يكون جزء من الخجل عند الأطفال عدم الثقة بالآخرين لهذا السبب، يجب على الآباء العمل بجد لتأسيس علاقة ثقة مع أطفالهم، يجب أن يكونوا متسقين في أفعالهم تجاه أطفالهم حتى يعرفوا ما يمكن توقعه من والديهم، الوعود الكاذبة والسلوك غير المتسق يمكن أن يضر بعلاقات الثقة، لذلك يجب على الآباء أن يكونوا منفتحين وصادقين مع أطفالهم، لأن الأطفال مدركون جدا ويمكنهم الشعور عندما يتم حجب المعلومات أو عندما يتم الكذب عليهم علاوة على ذلك الثقة هي علاقة متبادلة يجب أن يتعلم الآباء الثقة بأطفالهم حتى يتعلم أطفالهم الثقة بهم.

8.9. لا تدع الأطفال الخجولين يعزلون أنفسهم:

نظرا لأن الأطفال الخجولين غالبا ما يكونون غير مرتاحين حول الآخرين، فإنهم يميلون إلى الانسحاب من الآخرين ونتيجة لذلك يقضون الكثير من الوقت بمفردهم، يجب على الآباء ألا يسمحوا لأبنائهم الخجولين بقضاء فترات طويلة بمفردهم، بدلا من ذلك يمكن للوالدين تشجيع صداقات أطفالهم وتشجيع الأنشطة مع الآخرين والثناء على أطفالهم لمحاولتهم أن يكونوا اجتماعيين.

9.9. لا تتحدث عن الأطفال الخجولين:

يحتاج الأطفال الخجولين إلى تعلم التحدث عن أنفسهم، ولا يمكنهم فعل ذلك إلا إذا أتيحت لهم الفرصة، الآباء الذين يجيبون على الأسئلة ويتحدثون باسم أطفالهم الخجولين قد يعززون السلوك الخجول." (Kristin, &nicholas, 2006).

10.الأساليب التربوية لعلاج الخجل:

" إن مما يفيد في معالجة الخجل لدى الطفل الأساليب التربوية الآتية:

1.10. أعتقد أن أول عمل علينا أن نقوم به في معالجة الخجل هو **القراءة والمراجعة:**

القراءة لأفكار الطفل ومشاعره حيث إن الخجل لم يصبح عادة له إلا بسبب بعض المعتقدات لديه وبسبب رؤيته لنفسه وللناس من حوله، فإذا كان الطفل يخجل مثلا من الجلوس مع الضيوف لأنه لا يعرف كيف يحييهم علمناه بعض كلمات يقولها عند استقبالهم وتوديعهم وخلال مسامرته لهم، وإذا كان يخجل من إلقاء الأسئلة على معلميه بسبب عيب في النطق قمنا بمعالجته، وعودناه غض الطرف عنه وهكذا... أما **المراجعة** فنعني بها تفحص الجو الأسري الذي يحيط بالطفل، فقد يكون فيه تدليل زايد أو نقد شديد أو إهمال ملحوظ... وذلك لأن التخلص من المشكلة يستلزم تجفيف منابعها.

2.10. تشجيعه على ممارسة الأنشطة الاجتماعية:

شجعه على ممارسة الأنشطة الاجتماعية في المدرسة مثل الانتساب إلى الحركة الكشفية أو اللجان العلمية وحفزه على الانخراط في بعض الألعاب الجماعية مع طفلين أو ثلاثة، وقدم له المكافأة المجزية على كل ذلك.

3.10. حمايته من الكلام المؤذي:

لا تسمح لأحد في الأسرة أن يطلق على الطفل بعض الألقاب التي يمكن أن ترسخ المشكلة لديه وذلك مثل لفظ خجول، ضعيف، غير اجتماعي، جبان، منعزل...حيث إن كثرة سماع الطفل لهذه الألفاظ تجعله يصدقها، وبعد ذلك يتصرف وفق معانيها.

4.10. تدريبه على القيادة والمبادرة:

بعض الأسر تقوم بعمل جيد حين تعقد اجتماعا كل خمسة عشر يوماً يتم فيه تدريب الأبناء على الخطابة، كما أن بعض الأطفال يقدمون بعض الأناشيد ذات المعاني الجميلة وبعضهم يتحاورون فيما بينهم في موضوع مهم، ولا أنسى ذلك الحوار الجميل الذي دار بين اثنين من الأبناء حول المقارنة بين (السواك) و (السيجارة) حيث أخذ أحدهما على عاتقه بيان محاسن السواك، وأخذ الآخر تبيان محاسن السيجارة، وكان النصر في النهاية للمرغب في السواك طبعا. ." (بكار، 2010، ص 121، 123)

5.10. "تحميله المسؤوليات:

أترك للطفل الحرية في الاتصال بالأصدقاء والأقرباء وكلفه بشراء بعض حاجات المنزل حتى يختلط بالناس، ويتعلم أسلوب المفاوضة والمساومة، فهذا يكسر حاجز الخوف من التحدث مع الناس.

6.10. تعويده حديث النفس الإيجابي:

لو تألمنا في الأفكار المسيطرة على الطفل الخجول، ولو تأملنا في العبارات التي يرددها في داخله لوجدنا أنها جميعاً تتمحور حول معاني الضعف وعدم الجدارة وانعدام الخبرة...ومن المهم أن نطرد هذه الأفكار والمشاعر السلبية، من خلال إحلال بعض الأفكار والمقولات الإيجابية، اجعل الطفل يردد في نفسه عبارات مثل: (أنا قوي)، (أنا أعرف كيف أجيب على أسئلة المعلمين)، (لديّ ما يكفي من المهارة لأن أكون محبوبا وناجحا)، (كل الناس يخطئون، ويتعلمون من أخطائهم)، (أنا لست أقل من غيري في أي شيء)...، إن هذه العبارات وأمثالها تغير في علاقة الطفل مع نفسه وفي فهمه لذاته، مما ينعكس على سلوكه وتصرفاته.

إن الخجل لا يشكل أزمة أو معضلة كبرى إذا تعاملنا معه باهتمام، ومن خلال ثقافة تربوية جيدة." (بكار، 2010، ص ص123، 124).

7.10. " تشجيع الجرأة:

ينبغي تشجيع الأطفال على أن يطلبوا ما يريدون بصراحة، يجب أن يتعلموا التغلب على الجبن أو الخوف أو الحرج من التعبير عن أنفسهم، لأن من الأهمية بمكان أن يقول الإنسان لا عندما لا يكون راغبا في عمل شيء ما. وكثير من الأطفال لا يستطيعون أن يرفضوا عمل أشياء لا يحبونها، ولذا فهم يقومون بعملها ثم يشعرون بالاستياء نحو الآخرين كما يشعرون بالضعف الشخصي. وبالطريقة نفسها، يمكن للأطفال أن يتعلموا إبلاغ الآخرين بردود فعلهم، فعندما يؤدي سلوك شخص ما إلى مشاعر إيجابية أو سلبية قوية لدى الطفل، يمكن للطفل أن يعبر عن مشاعره هذه بصراحة، وهذه العملية تسهم في إعداد الطفل ليصبح قادرا على تحمل الاستجابات السلبية التي يمكن أن تأتي من الآخرين. إن تأكيد الذات يجب أن يناقش باعتباره حقا أساسيا إذ أن من غير الضروري أن يصبح الإنسان عاجزا بسبب سلوك الآخرين، وفي الواقع يمكن أن يرى الأطفال كيف يكونون أكثر جرأة من خلال مساعدتهم للآخرين، وكبداية جيدة يمكن الطلب للأطفال أن يساعدوا طفلا أصغر أو أقل كفاءة في التعلم أو في القيام بأعمال بيتية أو في الألعاب." (فضة، 2005، ص 363).

وحسب البحيصي يمكن علاج الخجل من خلال:

8.10. إضعاف الحساسية للخجل:

باستطاعة الأطفال أن يتعلموا أن المواقف الاجتماعية لا يلزم بالضرورة أن تكون مخيفة، يمكن أن يهدئهم الوالدان عند المواقف فبذلك يصبحون أكثر اجتماعيا تدريجيا، ولهم أن يتخيلوا كيف يقومون بسلوك اجتماعي كانوا يخافونه في السابق ثم دمجهم في مواقف حقيقة، وبالتالي سيقل خجلهم.

9.10. تشجيع توكيد الذات:

فيجب أن يسألوا بصراحة عما يريدون وكيف يمكن لهم التغلب على خوفهم وارتباكهم من أجل التعبير عن أنفسهم.

10.10. تدريب الطفل على المهارات الاجتماعية:

وذلك عندما يشترك الأطفال في تدريبات جماعية، فإن بعض المحادثات والتفاعلات تحدث بالطبع، ولابد من وجود قائد للمجموعة، وبهذا يمكن للطفل أن يعبر عن رأيه أمام الآخرين، ويمكن تقسيم التدريب الاجتماعي إلى الخطوات التالية:

التعليم، التغذية الراجعة، التدريب السلوكي، التمثيل ولعب الدور." (البحيصي، د ت، ص 32).

"إن طريقة العلاج الأكثر إرضاء هي مساعدة المريض على معرفة مصدر شعوره بالنقص وعندما يتم الكشف عن ذلك بالكامل فإنه سيفعل ما يكتشف أنه غير قادر على التعامل معها بشكل فعال." (hampton, 1927, p131).

ثانيا/ الخجل في المواقف التعليمية:

1. خجل المشاركة:

"غالبا ما يكون لدى الأطفال الخجولين رغبات في التفاعل الاجتماعي؛ ومع ذلك يحدث لهم تثبيط ناتج عن الخوف والقلق من الوضع الاجتماعي الفعلي. إن مشاركة الأطفال الخجولين تكون أقل في الفصل ويشعرون بالقلق عندما يفعلون ذلك، علاوة على ذلك فهم يتحدثون أقل ويقدمون مواد أقل أهمية بسبب القلق." (kasper,2012, p 13)

و"حسب زيمباردو وبيلكونس ونوورد (1977) يتجنب الأطفال الخجولين الفصول الدراسية ومواقف التعلم خاصة عند سؤالهم لإثبات المهارات بسبب الحذر من التقييم السلبي والخوف من صنع الأخطاء أو الفشل في أداء المهارات بشكل صحيح يشعر الأطفال بالخجل.

"وجدت دراسة أجراها **(Cowden, 2009)** أن الطلاب الذين كانوا خجولين أحسوا بقدر أقل من الثقة في قدراتهم، معتقدين أن الآخرين أكثر منهم ذكاء وأكثر مهارة، كما تسبب نقص الثقة بالنفس أيضا في تدني احترام الذات لدى الطلاب الخجولين، مما ينتج ذلك شعورهم بالحرج من رفع أيديهم، خوفا من الصعود إلى المقدمة، وبالتالي لم يجرؤوا على محاولة الإجابة عن الأسئلة أو القيام بها." (Bin Masek, &Masaduki, 2017, p56).

"يلتزم الطلاب الخجولين الصمت في المناقشات هكذا يستغرق المعلمون أيضا وقتا أطول للوصول إليهم.

كما توصلت دراسة أجراها (كوبلان وبراكاش وأونيل وأرمر، 2004) أن الطلاب الخجولين يرفضون التحدث لأنهم لم يكونوا مستعدين أو غير مستعدين للمعرفة، وفقا لهذه الدراسة الطلاب الخجولين تصرفوا فقط كمراقبين سلبيين في أنشطة المجموعة وهذا حد من فرصتهم وأظهروا مهارات جماعية ضعيفة وثقة بالنفس منخفضة، كما أنهم يتحدثون أقل أثناء جلسة التدريس وحتى إذا تحدثوا فإن تعليقاتهم قليلة جدا ويستغرقون وقت أطول للرد.

تم دعم هذه الدراسة من قبل فريدمان (1980) الذي وجد صعوبة تأثر الطلاب الخجولين في التواصل أثناء جلسة التعلم حيث يتجمد الطلاب ولا يمكنهم الإجابة على الأسئلة التي يطرحها المعلمين فهم غير قادرين على إبداء الرأي أو سؤال المعلم عن الأمور التي ليسوا متأكدين منها، بالإضافة إلى كونهم مراقبين صامتين.

ويرى كل من سالينين كوبارينين ماكروسكي وريتشموند (1991) أن الخجل سلوك سلبي ناتج عن الكثير من العوامل مثل: نقص المهارات الاجتماعية، العزلة، الاختلاف العرقي الثقافي، الاجتماعي الانطواء، وعدم الإلمام بالأكاديمية، مخاوف من التواصل كل ذلك يؤثر على مشاركة الطلاب في الفصل.

على الرغم من أن العديد من الدراسات ذكرت الآثار السلبية للخجل فقد ذكر روز كراسنور وهيوز (2011) أن الخجل يظهر الطلاب سلوكا إيجابيا في الفصل مثل: طاعة المعلم، لا يصدر ضوضاء أبدا وعدم مقاطعة محادثات المعلمين." (Bin Masek, &Masaduki, 2017, p 58,59).

"كما نجد غاندي الذي اعتبر الخجل ليس مشكلة بالنسبة له بل درعا واقيا وأنه كان في مصلحته وله فائدة عظمى أن علمه اقتصاد الكلمات، ومن جهة أخرى لم ينف غاندي كيف كان الخجل يعرضه أيضا لسخرية الناس بين الفينة والفينة، ووقوعه في إحراج شديد في حال اضطر للوقوف ليقدم خطابا. وركز غاندي في وصفه لحالة الخجل لديه وعبر عنها بدقة حين قال: (كان مما يلفت النظر كثيرا أن اعتصم الصمت فيما يعبر الآخرون عن آرائهم في الاجتماعات. وليس معنى هذا أني لم أكن أجد ما يغريني بالكلام. ولكني كنت في حيرة من أمري، لا أدري كيف أعبر عن فكري، لقد بدا لي سائر الأعضاء وكأنهم أحسن اطلاعا مني وكثيرا ما كنت أستجمع

قواي للكلام فما أكاد أفعل حتى تكون اللجنة قد انتقلت إلى موضوع جديد، واستمرت هذه الحالة إلى فترة طويلة)." (الداؤود، 2010، ص 28).

" فالطلاب الخجولين غير راغبين أو حتى غير قادرين في بعض الأحيان على المشاركة بسبب الخوف من المقاطعة، الخوف من نقص اللغة، الخوف من عدم الطلاقة، الخوف من عدم فهم معنى ذلك، الخوف من الدونية والفكرية، والخوف من ارتكاب نوع من الخطأ، بالإضافة إلى ذلك تبدو درجات مشاركة بعض الطلاب وكأنها منافسة، بدلا من وسيلة للمساعدة أو تحسين التعلم، كم أن هناك أسباب أخرى من أجل المشاركة المنخفضة تشمل مخاوف الاتصال، الخوف من التقييم أو توقعه النتائج السلبية المرتبطة بالمشاركة، وإن فهم آثار التخوف من التواصل والمشاركة مهمة لأنها تلعب دور في كل من النجاح الأكاديمي والنجاح الشخصي.

فقد ناقش براون وبرويس (1958) تفكير الطالب لعدم المشاركة حيث قال أحد الطلاب: كنت سأقول شيئا ما، لكن شخصا آخر أدلى بتعليق آخر بعد ذلك أنا كنت خائفا من أن فكرتي كانت متأخرة جدا. بعض الأطفال الآخرين يتحدثون بسهولة لدرجة أنني لا أستطيع مواكبة ذلك– لذا لا أحاول.

ووجدت روكت (2010) أن الطلاب يميلون إلى المشاركة بشكل أقل بسبب الخوف من الوجود غير المناسب لأقرانهم، وانعدام الثقة، وتدني احترام الذات، وانخفاض الإصرار.

وقد تساهم أشياء معينة في الفصل الدراسي أيضا في بعض هذه العوامل التي تسبب انخفاض المشاركة والتخوف الشديد بما في ذلك الخدمات اللوجستية للفصل (على سبيل المثال حجم الفصل الكبير، السياسات) التي تجعل من الصعب على بعض الطلاب التحدث، على عكس ذلك هناك إستراتيجيات أخرى يمكن أن تساعد في التخفيف من مخاوف المشاركة على سبيل المثال قد يتم ترتيب مقاعد الطلاب بطريقة دائرية تساعد في إنشاء مساحة اجتماعية أكثر طبيعية ومريحة للمناقشة الصفية مما يساعد في التخفيف من بعض مخاوف المشاركة.

ولقد توصلت دراسة (Nora.Radway) أن الطلاب يستخدمون الرموز غير اللفظية في الفصل الدراسي لإظهار مشاركتهم وتجنب المشاركة." (radway, 2019).

"فنجده لا يشارك مع المعلم في الفصل، لا يستفسر عن نقطة لم يفهمها في شرح المعلم ولكنه يؤدي واجباته بدون تقصير ليس حبا في العلم والمدرسة، ولكن خوفا من المواجهة مع

المعلم، أو خوفا من أن يوبخه المعلم أو يناقشه أمام زملائه عن أسباب عدم حله للواجب." (بدران، د ت، ص 20).

"وفيما يتعلق بالمهارات الأكاديمية اقترح كوبلان وإيفانز (2009) أن الأداء الأكاديمي للأطفال الخجولين قد يتأثر بقلة مشاركتهم أو استخدامهم المحدد للغة، أو القلق من الأداء، أو انخفاض المشاركة الأكاديمية. في الواقع يميل الأطفال الخجولون إلى التحدث بشكل أقل في الفصل، وعندما يتحدثون فإنهم يقدمون تعليقات أقل وعادة ما يستغرقون وقت أطول للرد، قد يرى أقران الأطفال الخجولين أن هذا التردد في الحديث هو نقص في الاستعداد أو نقص في المعرفة مما قد يساهم في زيادة الإقصاء الاجتماعي، وبالتالي غالبا ما يشارك الأطفال الخجولين في الأنشطة الجماعية بمجرد مشاهدة الآخرين والتي بدورها تحد من فرصهم في التعلم وإتقان المهام الأكاديمية." (Patwardhan, &archbell, &rudasill, &coplan, 2015, p p 150, 151).

"ووفقا لصيادي (2007) إلى أن المشاركة الفعالة في الفصل الدراسي تؤدي إلى تحسين مهارات الفرد." (Bin masek, &masduki, 2017, p 56) .

وترى الباحثة أن التلميذ الخجول لديه قابلية ورغبة في المشاركة وطرح أفكاره إلا أنه متردد ويظن أن إجابته خاطئة، حيث أنه أثناء تطبيق البرنامج على التلاميذ صرح جميعهم بأن معظم إجاباتهم على الأسئلة التي كان يطرحها الأستاذ كانت صحيحة مما يؤنبهم ضميرهم عن سبب عدم الإجابة، إلا أنه بسبب خوفهم فهم يفضلون الصمت على التعرض للإحراج.

2. خجل الصعود إلى السبورة:

يعتبر الصعود إلى السبورة بالنسبة للتلميذ الخجول عائق وحاجز يقف بينه وبين القدرات التي يمتلكها، إذ يظن أن الجميع سيهزؤون منه وأنظارهم مركزة عليه فقط مما يزيد من شعوره بالتوتر والخوف، وبالتالي ينسى كل المعلومات المتوفرة عنده وفقدان كل قدراته ومواهبه. فهو يعتقد أن العمل الذي قام به غير صحيح فهو شكاك في معرفته، ويعتقد أن العمل المقدم إليه يجب القيام به على أكمل وجه وأن يكون ذو جودة عالية وإلا تعرض للحرج ما يجعله يقوم بتقديم عمله باختصار.

"هم أفراد يفضلون العمل بشكل فردي ويترددون في الإعلان عن انتهاء أعمالهم، وعند عرض أعمالهم فهم يميلون إلى تقديم النتائج فقط دون ذكر للتفاصيل؛ حيث من المعروف أن

الشاعر الشهير (**أحمد شوقي**) كان يمنعه خجله من إلقاء قصائده فكان يستنجد **بكامل الشناوي** ليلقي قصائده عنه في الاحتفالات حتى عرف الشناوي أنه منشد قصائد شوقي مما أغضبه لأنه هو ذاته شاعر ومثقف كبير فلم يقبل لنفسه أن يكون مجرد تابع لأحمد شوقي." (الداؤود، 2010، ص ص 26، 27).

3. خجل طرح الأسئلة:

"سلط البحث الذي أجراه كروزير (2004) الضوء على مختلف المظاهر السلوكية للخجل في الأوساط التعليمية، والتي كان عدم القدرة على طرح الأسئلة، ربما ليس من المستغرب أن يجد الطلاب الخجولين صعوبة في طرح الأسئلة وكجزء من بحثنا، كنا مهتمين بمعرفة مدى انتشار هذا السلوك، لذلك قمنا بدراسة عنوانها (**أريد أن أطرح سؤالا ولكني لا أجرؤ**).

أتذكر مرة حاولت أن أسأل عن شيء لم أفهمه، حتى المعلم لم يفهم ما كنت أحاول الوصول إليه، قال لي، سنصل إليك لاحقا، لكن من الواضح أنني كنت بحاجة إلى فهمها الآن لأستمر في ذلك بشكل عام، لكن هذا لم يحدث.

لقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الفرد الخجول لا يستطيع المبادرة لطلب المساعدة في أشياء لم يفهمها إذ يخطر في ذهنه الكثير من الأفكار السلبية ويظن أن الطرف الآخر سيسخر منه كأن يقول له كيف لا يمكنك فهم هذا؟! وإن شرح لي ذلك مرة أخرى ولم أفهم كيف سأقول له أنني مازالت لا أفهمه بعدما قدم لي شرحا كبيرا، من المحتمل أن لا يساعدني..."

وكذلك نجد دراسة (**Rimmer, jndith,2011**) توصلت أن طرح الأسئلة يمثل مشكلة للعديد من الطلاب الذين قابلناهم ومع ذلك كانت الإجابة على الأسئلة بنفس الصعوبة، يطرح العديد من المحاضرين أسئلة على الطلاب لتشجيع المزيد من التفاعل في محاضراتهم ومع ذلك فإن هذه التقنية عند دمجها مع الثقافة الأساسية لعدم المشاركة غالبا ما تفشل.

ومثلما لا يرغب الطلاب في المخاطرة بطرح السؤال "الخطأ"، فمن الواضح أنهم لا يريدون المخاطرة بالحصول على إجابة خاطئة.

إذ يعتقد الفرد الخجول أنه إذا كان يعرف الإجابة فلن يجيب عليها وسيترك شخصا آخر يقوم بذلك، ويظن أنه ليس متحدثا أصليا حقا، لذا سيشعر بالحرج إذا ارتكب خطأ أو أعطى إجابة خاطئة مما يشعره بالاحمرار في الوجه." (Rimmer, jndith,2011)

"وفقا **لهولبروك (1987)**، حدد المحاضرون الجامعيون انخفاضا في مشاركة الطلاب أثناء جلسة التدريس والتعلم حيث أدى سلوك الطلاب الخجولين إلى زيادة الأسئلة غير المطروحة أشار هذا الموقف إلى أن الطلاب واجهوا صعوبة في فهم الموضوع وبالتالي سيواجهون مشاكل أثناء الجلسة العملية، وفقا لأندرسون (1993)، كان الطلاب محرجين من الكلام أو طرح الأسئلة أثناء جلسة التدريس والتعلم خوفا من طرح الأسئلة غير لائقة وسخرية الآخرين أو التقليل من شأنهم، نادرا ما يبدأ الطلاب مناقشة موضوع ما، ويخافون من تحدي المعلم، ونادرا ما يطلبون توضيحا، ولا يستجيبون طواعية، ويتجنبون إنشاء موضوعات جديدة ويخجلون من إظهار مهاراتهم وأداء الأنشطة العملية، بسبب نقص التفاعل في الفصول الدراسية والجماعية، توجد مواقف التعلم السلبي دون أن يلاحظها أحد على الرغم من أن التعلم النشط يعتبر ضروريا في تعلم المهارات الأساسية.

وتوصلت دراسة كوبلان، براكاش، وجد أونيل وأرمر (2004) أن الطلاب الخجولين رفضوا التحدث لأنهم لم يكونوا مستعدين أو يفتقرون إلى المعرفة، وفقا لهذه الدراسة تصرف الطلاب الخجولين كمراقبين سلبيين في الأنشطة الجماعية وهذا حد من فرصتهم للتعلم بشكل أفضل." (Bin maske, &masduki, 2017, p p 56, 57).

4. خجل مخالطة الزملاء:

"يأخذ الخجل في الأعم شكل نفور من الزملاء، أو الأقارب وامتناع أو تجنب الدخول في محاورات أو حديث، ويتعمد الابتعاد عن أماكن تواجدهم، وعادة يفضل الطفل الخجول أن يختلط بأطفال أصغر منه حيث لا يمثل مثل هؤلاء بالنسبة له أي إجهاد في التفاعل أو قيادتهم، وأحيانا يخالط أطفالا يشبهونه في الخجل، ويكون الحديث بينهم مقتضبا" (عبد ربه علي، 2010، ص 19).

"التلميذ الخجول دائما ما يبتعد عن الانخراط والتفاعل مع أقرانه أو في الحياة العامة لإحساسه أنه غير مقبول من أقرانه أو لخوفه من أن يكون عرضة للنكتة والطرفة من قبلهم." (بدران، د ت، ص 20)، "فهو يمتنع من الاندماج في الحياة مع زملائه ويمنعه من التعلم من تجارب الحياة، ويلاحظ أن الطفل الخجول يمتنع عن الاشتراك في اللعب مع زملائه وكذلك في مشاريعهم ونشاطهم، وعلى العكس من ذلك يتسم سلوكه بالجمود والخمول في وسطه المدرسي ويتجنب الاتصال بالأطفال الآخرين ولا يرتبط في صداقات دائمة وهو يبتعد عن كل طفل أو

شخص يوجه له نقد" (وهبي، 1197، ص 196)، "إنهم لا يتعلمون كيفية الاختلاط بالآخرين، كيف يكونون صداقات وكيف يعبرون عن المشاعر، فالصداقة جزء مهم جدا من التنشئة الاجتماعية. إذ لم يقم الطفل بتكوين صداقات فإنه سيبقى بمفرده ومعزول، متردد في التحدث مع الآخرين لضعف مهاراته الاجتماعية." (kiran, 2016, p860).

"ويشير (الشربيني، 2001، 90) إلى أن الطفل الخجول طفل بائس ليس لديه القدرة على التفاعل الاجتماعي أو الأخذ والعطاء مع الزملاء أو الكبار ويعاني الشعور بالنقص حينما ينظر إلى غيره أو يكون أمامه.

ويوضح (فوده، 2003، 89) أن الطفل الخجول يجد صعوبة في تكوين علاقات طيبة مع من حوله أو عقد صداقات سريعة مع أقرانه وأحيانا قد يفضي الخجل بالطفل إلى الخوف والرهبة واضطراب الأعصاب وكذلك إلى الخوف من القيام بأي عمل خشية الإخفاق وقد يجد صعوبة في التركيز فيما يجري حوله ولا يعرف كيف يواجه الحياة." (الددا، 2008، ص ص 56، 57).

"فالخجل يذهب بصاحبه إلى استحسان الاختلاء بالذات، واعتزال الآخرين تجنبا للحساسية والحرج والمواجهة، خصوصا داخل المدرسة مع المعلم والزملاء، ما يجعله منعزلا عن غيره لا يبرز طاقته وكل قدراته في الفصل المدرسي، مما يؤدي إلى الانطواء على نفسه، فيصبح عاجزا عن التعبير على نفسه. كل هذا يؤثر على انتمائه لغرفة الصف ويشل تفاعله الصفي، ما يؤدي إلى تحصيل منخفض." (جديدي، لاحقي، يوسفي، 2021، ص 87)

"ووفقا لدراسة أجراها (**van zalk, &van zalk, &stattin, 2009**) باختيار (339 فتاة و495 فتى)، تمت متابعتهم لمدة ثلاث سنوات، باستخدام برنامج تحليل الشبكات الاجتماعية **(SIENA)** أظهرت النتائج أن هؤلاء الشباب الخجولين هم أقل شعبية واختيار عدد أقل من الأصدقاء، كما أنهم يميلون إلى اختيار أصدقاء خجولين وبمرور الوقت سيؤثرون على بعضهم البعض ليصبحوا أكثر خجلا، كما أظهرت الدراسات التي أجريت على الأطفال الأصغر سنا أن الأطفال الخجولين أو المنسحبين يميلون إلى تكوين صداقات مشابهة لهم من حيث خصائص الخوف والانسحاب الاجتماعي وحساسية الخجل"(van zalk, &van zalk, &stattin, 2009,wp).

ثالثا: خصائص النمو الانفعالي والاجتماعي في المرحلة الابتدائية

"المرحلة الابتدائية من المراحل الهامة التي يمر بها الطفل خلال مراحل تعليمه المختلفة، حيث هذه المرحلة تشهد تعليمه العديد من المهارات الفكرية، والجسمانية والاجتماعية وغيرها، ولعل مظاهر النمو المختلفة تظهر في هذه المرحلة" (خصائص النمو للمرحلة الابتدائية...6 أشياء تساعدنا على تنشئة أطفالنا في هذه المرحلة (https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fyanb3.co.

1. **خصائص النمو الانفعالي:**

"تمثل مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة تنفيذ للخبرات التي اكتسبها في مراحل عمرية سابقة ويلاحظ على الطفل تأثره بالضغوط الاجتماعية مما يحدث له بعض الأعراض العصبية والتي تؤدي به إلى الشعور بالخوف وعدم الأمن النفسي والقلق الزائد.

- تتكون العادات الانفعالية لدى الطفل نتيجة للخبرات المختلفة التي يمر بها الطفل في البيئة والمدرسة، ورغم أن الطفل في هذه المرحلة قد مر بالعديد من الخبرات الانفعالية المتنوعة مثل الحب والكره والخوف والغضب والغيرة، إلا أن هذه المرحلة تتميز بأنها مرحلة "**الاستقرار الانفعالي**" حتى بعض الباحثين يطلق عليها مرحلة الطفولة الهادئة حيث يكتشف الطفل أن الانفعالات الحادة وخاصة غير السارة غير مرغوبة اجتماعيا، ويعتبر ذلك من عوامل الضبط الانفعالي.
- تظل انفعالات الطفل الحادة داخل المنزل، ويعبر البنين عن انفعالاتهم غير السارة بالغضب، بينما تعبر عنها البنات بالبكاء.
- ومن أشهر انفعالات هذه المرحلة الخوف والغضب والعنف والاستطلاع والسرور، كما يظهر في هذه المرحلة نوع مختلف من الخوف عن المراحل السابقة كالخوف مما هو غير مألوف (الغريب)، والخوف من التعرض للسخرية من الأصدقاء، والخوف من الفشل في المهام التي يقوم بها.
- تعتبر المدرسة هي أكبر مصادر القلق، مثل القلق في التأخر عن مواعيد المدرسة، القلق من التأخر الدراسي (الحصول على درجات منخفضة في الاختبارات)، ويرجع السبب في

ذلك إلى ضغوط الوالدين والمعلمين، والمبالغة في قيمة الحصول على درجات مرتفعة بغض النظر عن ما يمتلكه الطفل من قدرات ومهارات، ودون مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ." (صولة، 2019، ص ص 67، 68).

2. **خصائص النمو الاجتماعي:**

- "يميل الطفل في هذه المرحلة إلى الاندماج في مجموعة من أقرانه، كما يميل إلى الولاء للمجموعة والتعاون معهم.
- تنمو في الطفل روح المنافسة المنظمة بين الجماعات وكما يميل الأطفال في هذه المرحلة لمقاومة تدخل الكبار في شئونهم الخاصة أو في انتقائهم لأقرانهم، وأيضا يميلون إلى وضع دستور خاص بيهم وتنظيمات وقواعد محددة، ويحتك طفل هذه المرحلة بوسط الكبار، ولذلك فهو يتتبع بشغف ما يجري في وسط الرجال، والبنت تتبع بشوق ما يحدث في وسط السيدات.
- يعد الطفل نفسه ليصبح كبيرا، وتظهر قابليته في هذه المرحلة للإيحاء ويشعر في هذه السن بفرديته وفردية غيره من الناس فإذا سئل عن مدرسيه حاول أن يضفي على كل أستاذ نوعا من الفردية يتميز بها عن غيره من الناس، وهذا ناتج عن شعوره هو نفسه بفرديته من حيث أنه يتميز عن غيره من الأفراد الذين يعيشون معه." (زيدان، 1972، ص 139).

خلاصة الفصل

الخجل مشكلة نفسية انفعالية تصاحب الفرد في مواقف مختلفة وتختلف وتيرته من فرد إلى آخر حسب سبب الخجل وطبيعة شخصيته، كما أن لهذه المشكلة أعراض وأنواع وأضرار لابد من علاجها من خلال الكشف المبكر وإتباع الطرق العلاجية والوقاية المناسبة مما يساهم في التخفيف والتخلص من هذه المشكلة.

الجانب الميداني

الفصل الرّابع

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا/ الدراسة الاستطلاعية

1. **تعريف الدراسة الاستطلاعية**
2. **أهداف الدراسة الاستطلاعية**
3. **حدود الدراسة الاستطلاعية**
4. **عينة الدراسة الاستطلاعية**
5. **أدوات الدراسة الاستطلاعية**
6. **الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية**
7. **نتائج الدراسة الاستطلاعية**

ثانيا/ الدراسة الأساسية

1. **منهج الدراسة الأساسية**
2. **إجراءات الضبط التجريبي**
3. **عينة الدراسة الأساسية**
4. **حدود الدراسة الأساسية**
5. **متغيرات الدراسة**
6. **أدوات الدراسة الأساسية**
7. **الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الأساسية**
8. **تحليل نتائج الدراسة الأساسية بالنسبة لأداة المقابلة مع الأولياء والأساتذة**
9. **الأساليب الإحصائية المستخدمة**

خلاصة الفصل

تمهيد:

قبل البدء في الدراسة الأساسية لابد من إجراء الدراسة الاستطلاعية التي تعد نوع من أنواع البحوث العلمية ذات أهمية كبيرة لارتباطها الوثيق بالجانب التطبيقي، فهي نقطة الانطلاق لإجراء الدراسة الميدانية من أجل جمع المعلومات والبيانات اللازمة، يتم إجراؤها على مجموعة من الأفراد خارج أفراد العينة الأساسية، من أجل معرفة مدى موائمة أداة البحث لموضوع الدراسة، وفي هذا الفصل تم بناء الدراسة الاستطلاعية وحساب الخصائص السيكومترية وتحديد أدوات الدراسة.

أولا/ الدراسة الاستطلاعية:

1. **تعريف الدراسة الاستطلاعية:**

"وهي البحوث التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي صياغة دقيقة تيسر التعمق في بحثها في مرحلة لاحقة أنها بحوث تتناول موضوعات جديدة لم يتناولها باحث من قبل أو لا تتوافر عنها معلومات أو بيانات أو يجهل الباحث الكثير من جوانبها وأبعادها وهي تهدف إلى الكشف عن حلقات غامضة أو مفقودة في تسلسل التفكير الإنساني مما يساعد على التحليل والربط والتفسير العلمي فيضيف إلى المعرفة الإنسانية ركائز جديدة." (إبراهيم، 2000، ص 38).

2. **أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

- البحث عن المدارس المتواجد بها التلاميذ الخجولين.
- إجراء مقابلة مع أساتذة السنة الخامسة ابتدائي لتحديد التلاميذ الخجولين وطرح بعض الأسئلة.
- التأكد من ملائمة عبارات مقياس الخجل على التلاميذ.
- ضبط عينة الدراسة.
- الإلمام بالموضوع من جميع الجوانب.
- التعرف على عدد تلاميذ السنة الخامسة وعدد أقسامهما.
- جمع بيانات ومعلومات عن الموضوع المراد دراسته.
- التحقق من الخصائص السيكومترية.
- التعرف على الصعوبات التي من الممكن أن تواجه الباحثة.

- التعرف على الظروف الملائمة التي سيتم فيها إجراء الدراسة كالزمان والمكان المناسبين.

3. حدود الدراسة الاستطلاعية:

1.3. الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الاستطلاعية يوم الأحد **25** سبتمبر **2022** إلى غاية **13 نوفمبر 2022.**

2.3. الحدود البشرية: أساتذة السنة الخامسة، تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وأوليائهم.

3.3. الحدود المكانية: تمت في (12) مدرسة من المدارس التي وجدت الباحثة فيهم تجاوبا كبيرا من قبل الأساتذة ومدراء المؤسسات التربوية ومن جهة أخرى أن بعض المدارس كانت الباحثة على معرفة بهم. وبهذا تم اختيار مدرستين (مدرسة بومعراف حمانة، ومدرسة شيبان السقني) وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لتطبيق مقياس الخجل على التلاميذ باقي المدارس تمت زيارتهم لإجراء مقابلة مع أساتذة السنة الخامسة ابتدائي وكذا التعرف على عينة الدراسة الأساسية. والجدول التالي يوضح توزيع الأساتذة والتلاميذ على المدارس الابتدائية المختارة.

جدول رقم (5): يوضح المدارس الابتدائية المختارة والتي تمت زيارتها

المدارس الابتدائية	عدد الأساتذة في كل مدرسة (5 ابتدائي)	عدد التلاميذ (الذكور والإناث) في كل مدرسة		مجموع التلاميذ في كل مدرسة للسنة (5 ابتدائي)
		عدد الذكور	عدد الإناث	
المدارس التي تم تطبيق فيها مقياس الخجل على تلاميذها				
بومعراف حمانه	4	79	83	162
شيبان السقني	4	51	65	116
المدارس التي تم تطبيق عليهم المقابلة الخاصة بالدراسة الاستطلاعية وتطبيق مقياس الخجل في صورته النهائية				
طارق بن زياد	2	18	27	45
بشوع خلاف	2	32	38	70
العرفان	2	33	38	71
قواجلية رابح	3	38	36	74

شيبان الربعي	3	38	53	91
عتشوم يوسف	2	37	38	75
محمد خميستي	3	60	60	120
سمايلي ميلود	3	55	47	102
بن بلقاسم حميش	3	27	34	61
زياد عبد الحميد	4	60	60	120
المجموع الكلي	35	528	579	1107

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مديرية التربية لولاية أم البواقي.

4. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر العينة جزء من الكل، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجرى عليها الدراسة، فالعينة إذن هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي." (خضراوي، 2021، ص 146،147).

تم تطبيق أداة الدراسة (مقياس الخجل) على عينة استطلاعية قوامها (93) تلميذ وتلميذة خارج العينة الأساسية، بهدف التأكد من ملائمة أداة الدراسة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية من خلال حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، حيث تم استرجاع (83) مقياس منهم (20) مقياس بعض عباراتهم غير مكملة وبهذا تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية النهائية من (63) تلميذ وتلميذة ممن أجابوا على المقياس بشكل كلي، كما تم إجراء مقابلة مع أساتذة السنة الخامسة ابتدائي بلغ عددهم (17) أستاذا وأستاذة منهم من صرح بأن ليس لديهم تلاميذ خجولين من الأساس كونهم نشئوا في بيئة اقتصادية أسرية جيدة، وبهذا تكونت عينة المقابلة النهائية من (11) أستاذا وأستاذة من الذين صرحوا أن لديهم تلاميذ خجولين في القسم يتراوح كل قسم من (04 إلى 08) تلاميذ خجولين.

5. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تعرف أدوات الدراسة في البحث العلمي بأنها: "هي الأداة أو مجموعة الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات والمعلومات من عينة البحث وطرق تحليلها لاستخلاص النتائج المتعلقة بدراسته، ويوجد العديد من الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات والمعلومات وأشهرها الاستبيانات والمقابلات والملاحظات والاختبارات." (ما هي أدوات الدراسة في البحث العلمي: https://www.bts-academy.com)

وللحصول على البيانات والمعلومات الكافية لإتمام موضوع الدراسة وتحقيق الأهداف المرجوة تم إعداد كل من **مقياس الخجل** للتأكد من مدى موائمته، وإعداد **مقابلة مع الأساتذة.**

1.5. المقابلة المقننة (الخاصة بأساتذة التلاميذ): والتي تمت في المدرسة مع (11) أستاذ وأستاذة وهي عبارة عن أسئلة مفتوحة تم بناؤها مسبقا بطريقة علمية وتوجيهها بطريقة موضوعية ومتسلسلة والجواب عليها مباشرة من قبل الأساتذة **انظر الملحق رقم (01). وتعرف المقابلة بأنها:** "محادثة في حدود غرض البحث تستهدف جمع الحقائق، للاستفادة من هذه الحقائق في توجيه البحث." (المشهداني، 2019، ص 156).

وعليه استطعنا من خلال هذه المقابلات الحصول على معلومات مبدئية وضحت لنا عدد التلاميذ الخجولين وكيفية التعامل معهم وكذا توضيح الإستراتيجيات التي يتم إتباعها في الغرفة الصفية.

2.5. مقياس الخجل:

1.2.5. تصميم مقياس الخجل: في هذا الإطار تم الاعتماد على مقياس الخجل الذي أعد من قبل الباحث "روني زهير عرطول" حيث تكون المقياس في صورته النهائية على (43) عبارة و (03) أبعاد وقامت الباحثة بإضافة بعض البنود وتعديل (03) بنود ليصبح في صورته الأولية يحتوي على (50) عبارة موزعة على (03) أبعاد، وبعد حساب الخصائص السيكومترية أصبح في صورته النهائية يحتوي على (32) عبارة **انظر الملحق رقم (01)**، وفق مقياس (ليكرت الخماسي)، أي على شكل أسئلة مختلفة تتضمن كل واحدة منها (05) استجابات تمثلت في: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وقد تم الاعتماد على سلم التنقيط يتراوح من (01) إلى (05)، إلى جانب إضافة بعض البنود من خلال:

- الاعتماد على جملة من الدراسات السابقة كدراسة: (القرعان، 2018)، (العلوية، 2017) (الداؤود، 2010)، (الددا، 2008)، (بني فواز، د ت).

2.2.5. وصف مقياس الخجل: تكوّن مقياس الخجل من (50) عبارة قبل عرضه على المحكمين **انظر الملحق رقم (01)**، وأصبح بعد تحكيمه من طرف أساتذة مختصين يحتوي على (43) عبارة ليصبح بعد حساب الخصائص السيكومترية يحتوي على (32) عبارة **أنظر الملحق رقم (01)** وتضمن (03) أبعاد (البعد النفسي للخجل، البعد الاجتماعي للخجل، البعد الفسيولوجي للخجل) حيث وزعت البنود عليها، كما هو موضح في الجدول:

جدول (6): يوضح توزيع بنود مقياس الخجل حسب الأبعاد بعد التحكيم

البعد	أرقام البنود
البعد النفسي للخجل	1 ـ 2 ـ 3 ـ 4 ـ 5 ـ 6 ـ 7 ـ 8 ـ 9 ـ 10 ـ11 ـ 12ـ 13
البعد الاجتماعي للخجل	14 ـ 15 ـ 16 ـ 17 ـ 18 ـ 19 ـ 20 ـ 21 ـ 22 ـ 23 ـ 24 ـ 25 26 ـ 27 ـ 28 ـ 29 ـ 30 ـ 31 ـ 32
البعد الفسيولوجي للخجل	33 ـ 34 ـ 35 ـ 36 ـ 37 ـ 38 ـ 39 ـ 40 ـ 41 ـ 42 ـ 43
الخجل	1 ـ 43

3.2.5. تصحيح مقياس الخجل: يتم تصحيح المقياس وفقا لخمس مستويات حسب مقياس ليكرت الخماسي بما يتوافق مع درجاته، بحيث كانت أعلى درجة هي (05) وأدنى درجة هي (01)، كما موضحة في الجدول التالي:

جدول (7): يوضح بدائل ودرجات مقياس ليكرت الخماسي

البدائل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجات	5	4	3	2	1

تم إعطاء هذه الدرجات كل عبارات المقياس الموجبة ماعدا العبارتين السالبتين: "أحب أن أكون قائدا لزملائي وكان رقمها (29)، وعبارة إذا ناديت على زميل لي ولم يرد أكرر المناداة بلا تردد" وكان رقمها (37)، فقد كان توزيعهم كالتالي: دائما (01 درجة) غالبا (02 درجتين)، أحيانا (03 درجات)، نادرا (04 درجتين)، (أبدا 05).

6. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية: (الصدق والثبات)

1.6. المقابلة الموجهة الخاصة بالأساتذة: فيما يخص صدق وثبات أداة المقابلة: "فبالنسبة للصدق يعود إلى التقدير الشخصي للباحثة لمدى عكس المعلومات المحصل عليها للواقع، أما الثبات فهو غير مطلوب في الدراسات الكيفية التي تعتمد على أداة المقابلة." (تيلاييج، 2017، ص 245).

2.6. مقياس الخجل:

1.2.6. الصدق:

"اعتمد في حساب صدق **(مقياس الخجل)** على ثلاث طرق من طرق حساب الصدق وهي: طريقة صدق المحتوى عبر مؤشر صدق المحكمين، وطريقة صدق الاتساق الداخلي، وطريقة صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)؛ لأنه كلما تعددت طرق حساب الصدق كلما ساعد ذلك على الوصول إلى أفضل تفسير ممكن لدرجات الأداة." (بزازي، 2021، ص 89).

أ) صدق المحتوى:

تم الاستدلال على صدق المقياس من خلال حساب صدق المحتوى حيث تم عرض الأداة على مجموعة أساتذة مختصين في التربية وعلم النفس من داخل الوطن وخارجه في مدة ثلاثة أشهر حيث كان التواصل عبر البريد الإلكتروني، وذلك من أجل إبداء آرائهم حول مدى وضوح وموائمة عبارات المقياس وصلاحيته، ومدى فهم المبحوثين للعبارات. **أنظر الملحق رقم (02)**، وبعد الملاحظات التي أبداها المحكمين وكان عددهم (08) محكمين تم تعديل ما يجب تعديله لتحقيق الهدف المنشود ومن ثم توزيع المقياس على العينة الاستطلاعية .

تم حساب صدق المقياس بالاعتماد على صدق المحتوى حيث تم حساب كل بند بصفة منفردة وهذا وفق المعادلة التي اقترحها لوشي:

$$\mathbf{CVR}= \frac{[ne-(\frac{Ne}{2})]}{Ne/2}$$

حيث أن:

- **CVR: نسبة صدق المحتوى.**
- **Ne: العدد الكلي للمحكمين.**
- **ne: عدد المحكمين الذين قالوا أن البند يقيس.**

جدول رقم (8): يوضح القوة النسبية للاتفاق مع كابا

قيمة k	قوة الاتفاق
0 >	ضعيف
0.00-0.20	طفيف
0.21 -0.40	معتدل
0.41 -0.60	معتدل
0.61 -0.80	كبير
1.00 -0.81	مثالي تقريبا

(Prasad, &reghunath, 2011, p 3)

والجدول التالي: يوضح نتائج التحكيم لبنود المقياس بعد تفريغ الإجابات

جدول (9): يوضح آراء المحكمين حول مقياس الخجل

البعد النفسي للخجل			البعد الاجتماعي للخجل			البعد الفسيولوجي للخجل		
العبارات	العنوان		العبارات	العنوان		العبارات	العنوان	
	المتفقين	CVP		المتفقين	CVP		المتفقين	CVP
01	06	0.5	19	07	0.75	40	07	01
02	05	0.25	20	06	0.50	41	08	01
03	08	01	21	06	0.50	42	0.8	01
04	08	01	22	06	0.50	43	08	01
05	06	0.5	23	07	0.75	44	08	01
06	08	01	24	06	0.50	45	06	0.50
07	07	0.75	25	08	01	46	08	01
08	0.6	0.50	26	07	0.75	47	08	01
09	08	01	27	06	0.50	48	07	0.75
10	07	0.75	28	08	01	49	07	0.75
11	05	0.25	29	06	0.50	50	07	0.75
12	05	0.25	30	07	0.75	/	/	/
13	07	0.75	31	06	0.50	/	/	/
14	08	01	32	08	01	/	/	/
15	04	ـ 0.25	33	06	0.50	/	/	/
16	06	0.50	34	08	01	/	/	/
17	08	01	35	06	0.50	/	/	/
18	05	0.25	36	08	01	/	/	/

/	/	/	0.50	06	37	/	/	/
/	/	/	0.50	06	38	/	/	/
/	/	/	0.50	06	39	/	/	/
المقياس ككل			المحكمين: 08			CVR : 0.70		

يتضح من الجدول أن أغلب البنود تحصلت على نسبة صدق تفوق (0.60) نستطيع اعتبار الأداة صادقة لما أعدت لقياسه، ما عدا بعض البنود التي سوف يتم حذفها وتعديلها وفقا لآراء المحكمين.

- **ضبط وتعديل المقياس:** بعد تمرير المقياس على المحكمين والذين بلغ عددهم (08) محكمين كما تم الإشارة أنفا **أنظر الملحق رقم (02)**، فقد تم تعديل المقياس وفقا للتعديلات التالية:

✓ تم حذف خمسة بنود من المقياس **(بند رقم 02، 11، 12، 15، 18، والبند رقم 33 لأنه مكرر)، انظر المحلق رقم (01 المقياس في صورته الأولية).**

✓ تم تعديل البنود التالية كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (10): يوضح البنود المعدلة

البعد الأول: البعد النفسي للخجل		
رقم البند	الصورة الأولية للبند	الصورة النهائية للبند
01	أشعر بالراحة عندما أكون مع أصدقائي	أشعر بالقلق عندما أكون مع أصدقائي
05	أحب مواجهة المشكلات التي أتعرض لها	أتجنب مواجهة المشكلات التي أتعرض لها
08	أشعر بالضيق عندما أدخل الأماكن العامة	أشعر بالضيق عندما أكون في الأماكن المزدحمة بالناس مثل أماكن الترفيه
16	أفضل عدم معرفة أمر ما تجنبا لسؤال المدرس عنه	لا أرغب أن أسأل الأستاذ عن أمر لا أعرفه
البعد الثاني: البعد الاجتماعي للخجل		
20	أتردد في إلقاء كلمة عندما أتحدث أمام التلاميذ في الصف	أجد صعوبة عند تحدثي مع زملائي أثناء وجودي في القسم
21	يقول الناس عني أنني خجول	يقول زملائي أنني غير اجتماعي
22	أشعر بالسعادة عند التعامل مع الناس	أشعر بالرضا عن نفسي عند حسن معاملتي للناس مهما كانت صفاتهم
24	أتهرب من الخروج مع أهلي في المناسبات الاجتماعية	أرفض الخروج مع أهلي في المناسبات الاجتماعية (كحفلات الزفاف، والحفلات الخاصة بأعياد الميلاد، حفلات التهنئة...)

27	أحب أن يوجه المعلم لي أسئلة أمام التلاميذ	لا أرغب أن يوجه المعلم أسئلة خاصة بموضوع الدرس
28	أنسى الإجابة عندما أقف أمام زملائي في الصف	تضيع مني إجابة سؤال أعرفه جيدا عند وقوفي في غرفة الصف
31	لا أحب مقابلة الضيوف في المنزل	أتهرب من مقابلة الضيوف في المنزل
35	أحب إلقاء التحية على كل الناس	أجد صعوبة في إلقاء التحية على كل الناس
37	إذا ناديت على زميل لي أثناء وجود الآخرين ولم يرد أكرر النداء بلا تردد	إذا ناديت صديقي ولم يرد أكرر النداء بلا تردد
38	يعجبني مدح الأستاذ لي	يعجبني اهتمام الأستاذ بي
39	ألقي التحية عندما أصل إلى القسم متأخرا	أجد صعوبة في إلقاء التحية عندما أصل إلى القسم متأخرا
البعد الثالث: البعد الفسيولوجي للخجل		
45	أحك شعري عندما يوجه إلي سؤال	تتغير ملامح وجهي عندما يوجه إلي سؤال

ب) صدق الاتساق الداخلي: ويقصد به مدى ارتباط جميع البنود مع المحور الخاص به، وأن البنود تقيس ما وضع لقياسه حقا.

جدول رقم (11): يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لبعد المقياس

متغير الخجل											
الأبعاد	رقم العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	رقم العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	رقم العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد النفسي للخجل	01	0.62	غير دال	البعد الاجتماعي للخجل	14	0.32**	دال عند 0.01	البعد الفسيولوجي للخجل	33	0.26*	دال عند 0.05
	02	0.26*	دال عند 0.05		15	0.41**	دال عند 0.01		34	0.68**	دال عند 0.01
	03	0.57**	دال عند 0.01		16	0.19	غير دال		35	0.24	غير دال
	04	0.15	غير دال		17	0.38**	دال عند 0.01		36	0.62**	دال عند 0.01
	05	0.40**	دال عند 0.01		18	0.22	غير دال		37	0.62**	دال عند 0.01
	06	0.27*	دال		19	0.39**	دال		38	0.63**	دال

				عند 0.05				عند 0.01			
	07	0.12	غير دال	20	0.35**	دال عند 0.01	39	0.65**	دال عند 0.01		
	08	0.52**	دال عند 0.01	21	0.43**	دال عند 0.01	40	0.46**	دال عند 0.01		
	09	0.47**	دال عند 0.01	22	0.39**	دال عند 0.01	41	0.57**	دال عند 0.01		
	10	0.81	غير دال	23	0.46**	0.01	42	0.72**	دال عند 0.01		
	11	0.51**	دال عند 0.01	24	0.36**	0.01	43	0.46**	دال عند 0.01		
	12	0.41**	دال عند 0.01	25	0.50**	0.01	/				
	13	0.46**	دال عند 0.01	26	-0.01	غير دال	/				
	/			27	0.20	غير دال	/				
	/			28	0.45**	دال عند 0.01	/				
	/			29	0.37**	دال عند 0.01	/				
	/			30	0.09	غير دال	/				
	/			31	0.03	غير دال	/				
	/			32	0.34**	دال عند 0.01	/				

*دال عند (α=0.05). ** دال عند (α=0.01).

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss.

يتضح من الجدول (11) أن أغلب عبارات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01 0.05) في حين أن هناك عبارات غير دالة إحصائيا والتي تم حذفها من المقياس تمثلت في العبارات التالية **(01- 04- 07- 10- 16- 18- 26- 27- 30- 31- 35)**، وهذا ما يؤكد أن عبارات المقياس تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وبالتالي فإن المقياس صادق لما وضع لقياسه ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

جدول رقم (12): يوضح معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية ككل

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد النفسي للخجل	0.82**	دال عند 0.01
البعد الاجتماعي للخجل	0.86**	دال عند 0.01
البعد الفسيولوجي للخجل	0.89**	دال عند 0.01

**** دال عند (α=0.01). المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss.**

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وبالتالي يمكن القول أن المقياس صادق لما وضع لأجله، ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

ج) صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم حساب الصدق التميزي عن طريق استخراج ثلثي العينة في كلا طرفي التوزيع (21 فرد في كل فئة) كمجموعتين طرفيتين في ضوء الدرجة الكلية للمقياس، المجموعة الأولى تمثل الفئة الدنيا والمجموعة الثانية تمثل الفئة العليا. ويتم حساب الفرق بينهما باستخدام **(t.test)** وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (13): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الخجل

	الفئتين	العدد	F	Sig	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
الخجل	الفئة الدنيا	21	18.17	0.00	69.33	5.40	40	-10.69	0.000
	الفئة العليا	21			110.52	16.79			

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss.

من خلال الجدول أعلاه وجدنا أن قيمة (ت) المحسوبة (10.69-) ومستوى المعنوية (sig 0.00) أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نقول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الضعيفة ومتوسط درجات الأفراد القوية، يعني أن هناك فروق بالفعل وأن هذا المقياس صادق لما أعد لقياسه، وكذلك يستطيع التمييز بين درجات الفئة الدنيا ودرجات الفئة العليا.

2.1.6. ثبات المقياس:

أ) **معامل ألفا كرونباخ:** للتحقق من ثبات مقياس الدراسة، تم الاعتماد على طريقة معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (14): يوضح قيمة Cronbach s Alphan معامل المقياس

المتغيرات	الأبعاد	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
	البعد النفسي للخجل	13	0.60
	البعد الاجتماعي للخجل	19	0.61
	البعد الفسيولوجي للخجل	11	0.81
	الخجل ككل	43	0.85

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss.

من خلال الجدول رقم (14) تبين أن معامل الثبات لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (0.60 و0.81) أما المقياس ككل فقد بلغت قيمته (0.85)، وهذا يدل على أن المقياس ثابت ثبات قوي يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

ب) طريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (15): يوضح طريقة التجزئة النصفية

المقياس	معامل الارتباط	معادلة سبيرمان براون	معادلة جوتمان
النصف الأول	0.66	0.79	0.79
النصف الثاني			

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss.

من خلال الجدول رقم (15) تبين أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0.66) وبعد تصحيح طول المقياس بطريقتي سبيرمان براون، ومعادلة جوتمان فقد بلغ معامل الثبات (0.79) وهذا يدل على أن المقياس ثابت ثبات جيد ومقبول يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

7. نتائج الدراسة الاستطلاعية: أسفرت الدراسة الاستطلاعية على تحقيق عدة نتائج سوف نجملها في النقاط التالية:

1.7. نتائج الدراسة الاستطلاعية بالنسبة لإجراءات الدراسة:

- تم تحديد مجال الدراسة وإجراءاتها بدقة. كما تم صياغة الأداة الأساسية للدراسة في صورتها النهائية.

2.7. نتائج المقابلة الموجهة مع أساتذة السنة الخامسة ابتدائي: والتي اندرجت في سياق خوض حديث عن التلاميذ الخجولين وطريقة تعاملهم معهم، وكيف يؤثر هذا الخجل على تحصيلهم الدراسي وكذا التعرف على إستراتيجيات التفاعل الصفي المطبقة في الغرفة الصفية، حيث أسفرت نتائج الحوار على نقاط مشتركة اتفق عليها جميع الأساتذة تم تحديدها كالآتي:

- تتم ملاحظة التلاميذ الخجولين من خلال قيامهم بتصرفات عديدة كعدم النظر في عيون الآخرين عند التحدث، احمرار الوجه، عدم مخالطة الزملاء، البكاء بسهولة، التحدث بالإشارات، شرود الذهن، قلة التركيز، قلة الكلام...
- محاولة دمج التلاميذ الخجولين من خلال مشاركتهم في الأعمال الجماعية وإعطائهم فرصة لإبداء آرائهم وطرح الأسئلة عليهم بشكل بسيط.
- محاولة مساعدة الأساتذة للتلاميذ الخجولين من خلال تكليفهم بمهام داخل القسم: كتوزيع الكراريس ودمجهم مع أقرانهم من خلال إنجاز مشاريعهم وقراءتها وتشجيعهم والتصفيق لهم ومنحهم الفرصة الكاملة للإجابة خلال تلقيهم الدرس.
- يؤثر الخجل على تحصيلهم الدراسي وبالتالي مكتسباتهم لأنهم يخجلون من طرح الأسئلة في حالة عدم فهم الدرس ولا يسمح لهم بالاندماج مع زملائهم وتخطي عتبة النجاح، كما يمنعهم في كثير من المواقف الاستفسار وفك ألغاز المشكلات والوضعيات التي تواجههم.
- بعض الأساتذة صرحوا بعدم التعامل مع أهل التلميذ وضعف الاتصال بينهم، لأن الأولياء غائبون عن الساحة تماما، والبعض الآخر صرحوا بأنهم يتعاونون مع أهل التلميذ لأن لهم دور رئيسي وهام بالتعاون مع الأستاذ في التقليل والحد من الخجل والتشجيع المستمر من كلا الطرفين في القسم أو المنزل، كما يتم طلب بعض الأعمال منهم تساهم في التقليل من مثل هذه الأزمات.
- توجيه التلاميذ الخجولين أحيانا إلى مختص نفسي إن لزم الأمر.

- الاعتماد أحيانا على بعض الاستراتيجيات وليس كثيرا كاللعب، العصف الذهني، حل المشكلات، التعلم التعاوني؛ فهذه الإستراتيجيات وباقي الإستراتيجيات الأخرى يصعب تطبيقها لضيق الوقت من جهة واكتظاظ الغرفة الصفية من جهة أخرى، وكثافة البرنامج ونوعية الطاولات لا تصلح لبعض الإستراتيجيات...كما صرحوا بعدم معرفتهم لإستراتيجية القبعات الست.

ثانيا/ الدراسة الأساسية:

1. منهج الدراسة الأساسية:

"يشير مصطلح المنهج إلى الأساليب والمداخل المتعددة المتاحة للباحث التربوي، ليستخدمها في جمع البيانات اللازمة له في بحثه، والتي سيصل من خلالها إلى نتائج، أو تفسيرات، أو شروح، أو تنبؤات، وكان مصطلح المنهج تقليديا؛ يشير إلى الأساليب المستخدمة في البحوث المعتمدة على النموذج الوضعي، مثل: تجميع إجابات عن أسئلة حددها الباحث سلفا، أو رصد وتدوين مقاييس معينة، أو وصف ظاهرة، أو إجراء تجارب." (كوهين، مانيون، 2011، ص 63).

"ويعرف المنهج شبه التجريبي بأنه المنهج الذي يحاول تفسير الظواهر بجمع بيانات عن طريق المشاهدات ويعرف بأنه الملاحظة الموضوعية لظاهرة معينة في المجال الرياضي تحدث في موقف يتميز بالضبط المحكم ويتضمن متغيرا أو أكثر متنوعا بينما تثبت المتغيرات الأخرى." (بن غليسي 2021، ص 128).

بما أن هذه الدراسة تسعى إلى تطبيق برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل في المواقف التعليمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم تطبيق القياس التتبعي بعد مرور شهرين تقريبا من تطبيق القياس البعدي، وذلك باعتباره المنهج الملائم لمقتضيات الدراسة الحالية.

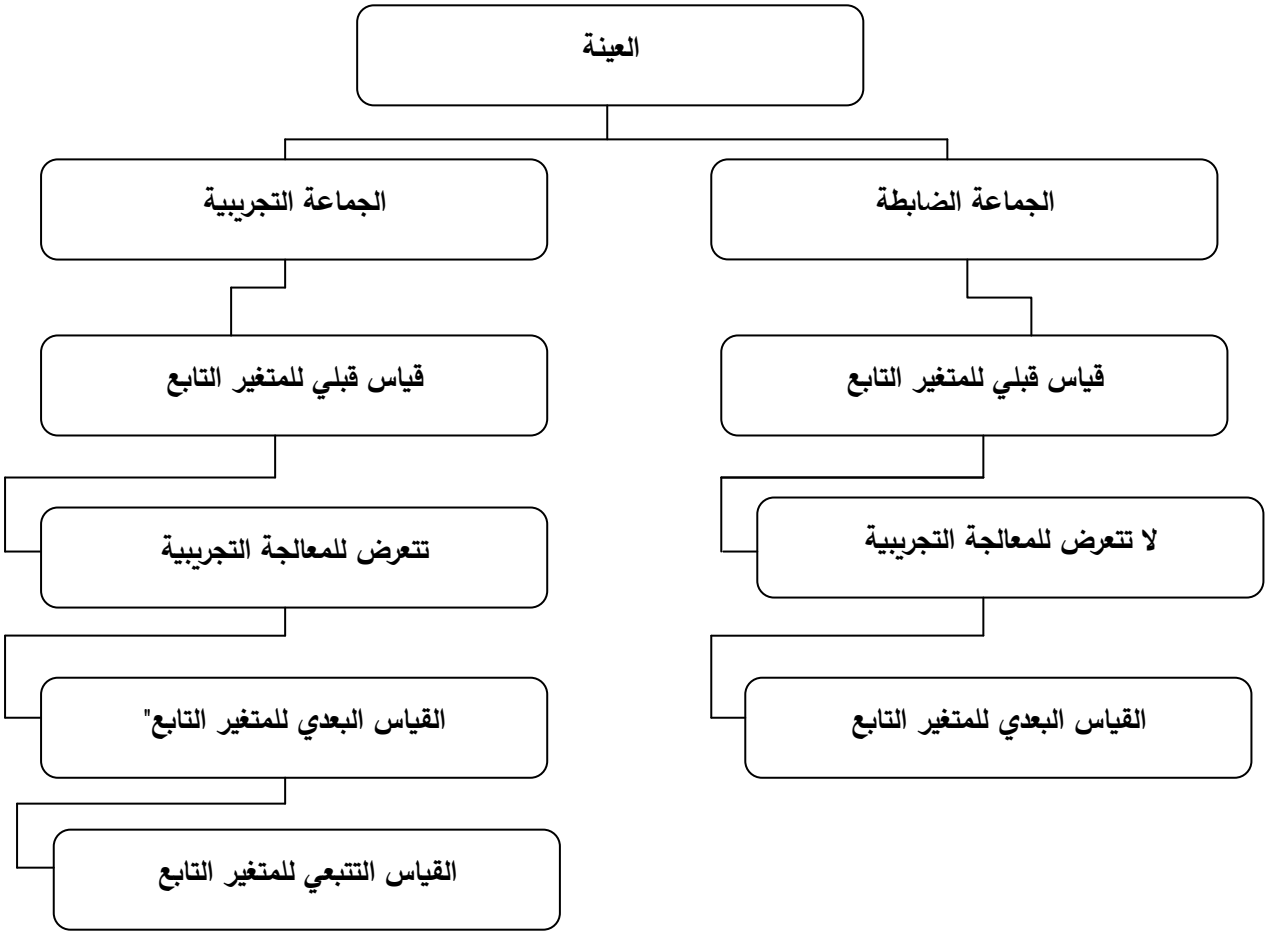
- **التصميم شبه التجريبي:**

"يحتوي هذا التصميم على عدد من المجموعات المتكافئة (تجريبية وضابطة) في المتغيرات التي تؤثر في الخاصية التي يتم معالجتها وتعتمد على قياس أثر المتغير المستقل من خلال المقارنة بين متوسط استجابات الجماعة التجريبية بعد تعرضها للمعالجة التجريبية، مع متوسط استجابات الجماعة الضابطة التي لم تتعرض للمعالجة.

كما يعتمد هذا التصميم على الاختيار العشوائي لكل من العينة التجريبية والضابطة، إضافة إلى التوزيع العشوائي للأفراد في المجموعتين المتكافئتين، مما يساعد الباحث في تحقيق التكافؤ في أغلب المتغيرات التي قد تؤثر في العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع.

والشكل التالي يوضح تصميم المجموعات المتكافئة

شكل رقم (12): يوضح تصميم المجموعات المتكافئة



(عبد الصادق،2014، ص 64) بتصرف

2. إجراءات الضبط التجريبي:

سعت هذه الدراسة إلى ضبط متغيرات الدراسة كي لا تؤثر على نتائج الدراسة، وقد تم ضبطها من خلال فحص تجانس المجموعتين في كل من المتغيرات التالية (السن، الجنس، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ودرجة الخجل)، وذلك قبل إجراء المعالجة التجريبية وفي ما يلي عرض لمدى تجانس

المجموعتين في كل جانب من الجوانب، والجداول التالية تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار مان ويتني لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة الخجل على القياس القبلي.

1.2. مدى تجانس المجموعتين في كل جانب من الجوانب الآتية:

1.1.2. الجنس: حيث تكونت المجموعة التجريبية من (6 إناث و 02 ذكر)، والمجموعة الضابطة تكونت من (6 إناث و02 ذكر).

2.1.2. المستوى الاقتصادي والاجتماعي: تبين أن جميع أفراد الدراسة مستواهم الاقتصادي الاجتماعي متقارب كثيرا مما يدل على تجانس المجموعتين.

3.1.2. السن:

جدول رقم (16): يوضح تجانس عينة الدراسة من حيث العمر الزمني

مجموعة المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	Sig	مستوى الدلالة	اتخاذ القرار
الضابطة	08	10.62	0.74	10.06	80.50	19.50	0.10	0.05	غير دال إحصائيا
التجريبية	08	10.12	0.53	6.94	55.50				

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS.

يتبين لنا من خلال الجدول أن قيمة الدلالة المعنوية (sig) بلغت (0.10) وهي أكبر من مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، أي أن هناك تجانس بين المجموعتين من حيث العمر الزمني.

4.1.2. درجة الخجل:

جدول رقم (17): يوضح نتائج اختبار مان ويتني (U) لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الخجل

الأبعاد	مجموعة المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Sig	مستوى الدلالة	اتخاذ القرار
البعد النفسي للخجل	الضابطة	08	32.37	8.01	27	7.88	63	0.59	0.05	غير دال
	التجريبية	08	36.32	8.68		9.13	73			
البعد الاجتماعي للخجل	الضابطة	08	45.12	4.76	26.50	7.81	62.50	0.56	0.05	غير دال
	التجريبية	08	47.75	8.68		9.19	73.50			
البعد الفسيولوجي للخجل	الضابطة	08	37.25	6.13	28.50	8.94	71.50	0.71	0.05	غير دال
	التجريبية	08	36.37	6.39		8.06	64.50			
الدرجة الكلية	الضابطة	08	114.78	10.31	17	6.63	53	0.11	0.05	غير دال
	التجريبية	08	120.75	16.27		10.38	83			

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss.

يتضح من الجدول رقم (17) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الخجل، حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (6.63) والمجموعة التجريبية (10.38) على الدرجة الكلية لمقياس الخجل للقياس القبلي، في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (7.88) والمجموعة التجريبية (9.13) على البعد النفسي للخجل في القياس القبلي، وبلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (7.18)

والمجموعة التجريبية (9.19) على البعد الاجتماعي للخجل في القياس القبلي، وبلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (8.94) والمجموعة التجريبية (8.06) على البعد الفسيولوجي للخجل في القياس القبلي، حيث نلاحظ أنه ليس هناك فرق كبير في مستوى متوسط الرتب بين المجموعتين، وهذه النتائج تدل على تجانس وتكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج. كما أن قيمة الدلالة المعنوية (sig) لكل بعد من الأبعاد الثلاثة وللدرجة الكلية ككل أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الخجل.

2.2. ضبط المتغيرات الدخيلة:

- استبعاد المجموعة الضابطة وعدم دخولهم للجلسات المطبقة.
- استبعاد تلاميذ السنوات الدراسية الأخرى.
- استبعاد نجمتي الحصة الجريئتين وحضورهم الجلسة الأولى والجلسة الأخيرة فقط.

3. عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من أولياء، أساتذة وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من مدرسة قواجلية رابح حيث بلغ عدد تلاميذها (74)، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (10–12 سنة)، تم شرح وتطبيق المقياس على جميع التلاميذ بالتعاون مع الأساتذة في شرح عبارات المقياس وكذا الاستفادة من خبرتهم ودرايتهم العلمية والعملية بما يحيط بتلاميذهم، وعليه تم استخراج (16) تلميذا وتلميذة ممن تحصلوا على أعلى الدرجات في مقياس الخجل مع تعيين التلاميذ الخجولين من قبل الأساتذة، بعدها تم اختيار (08) تلاميذ في كل مجموعة بطريقة عشوائية عن طريق السحب من الإناء، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية) طبق عليها البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي وعددها (08) أفراد، ومجموعة ضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج وعددها (08) أفراد، واعتمادا على ما سلف ذكره يظهر جليا أن عينة الدراسة انحصرت في (03) فئات أساسية:

- **الفئة الأولى:** المتكونة من أولياء التلاميذ الخجولين البالغ عددهم (16) ولي.
- **الفئة الثانية:** المتكونة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بابتدائية قواجلية رابح بمدينة عين مليلة.
- **الفئة الثالثة:** المتكونة من أساتذة السنة الخامسة بابتدائية قواجلية رابح الذين تم إجراء معهم مقابلة بعد مرور(03) أشهر من تطبيق البرنامج.

وبهذا تكونت عينة الدراسة من (16) ولي و(03) أساتذة (اللغة العربية، واللغة الفرنسية)، كما تكونت من (16) تلميذا وتلميذة للسنة الخامسة ابتدائي بابتدائية قواجلية رابح مدينة عين مليلة.

وفي هذا الإطار سوف نوضح الأسباب الكامنة وراء تحديد هذه المعطيات كأساس للدراسة الآتية وسوف نوجزها في النقاط التالية:

- **أولا: تم تحديد تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة الخامسة نموذجا):** " يطلق البعض على هذه المرحلة مصطلح "**قبيل المراهقة**" (**preadolescence**) وهنا يصبح السلوك بصفة عامة أكثر جدية في هذه المرحلة التي تعتبر **مرحلة إعداد للمراهقة.** ونحن نرى أن التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة تعتبر بحق تمهيدا للمراهقة، حيث تعد هذه المرحلة من وجهة نظر النمو أنسب المراحل لعلمية **التطبيع الاجتماعي.**" (زهران، 1986، ص 233)، "هذه المرحلة هي حساسة جدا ومهمة في نمو الطفل ونمو شخصيته وهي أساسية في تكيف الطفل مع محيطه." (غير معروف، د ت ص 48) استرجعت من موقع:

(الطفولة+في+مرحلة+المدرسة+من+6-+12+سنة&oq=الطفولة+في+مرحلة+المدرسة+من+6-+12+سنة

(=ttps://www.google.com/search?q

كما أن هذه المرحلة تتميز " بالفضول وحب الاستطلاع، تكثر تساؤلاتهم حيث يحب التلاميذ في هذه السن أن يستعرضوا أمام الآخرين ما يعتقدون أنها بطولات خارقة للعادة، كالامتناع عن التنفس لفترة طويلة أو أكل كمية كبيرة من الطعام...كما أن اهتمامهم الأكبر يتحول إلى إرضاء الأصحاب على حساب تجاهل المعلم، وحينما تتطور هذه الصداقات ينظمون أنفسهم إلى شلل حسب الجنس (الكل أولاد الكل بنات)، وتصبح الرغبات عند الأولاد والبنات أكثر اختلافا، حيث كثيرا ما تنشب المعارك بين الجنسين، وتتبادل الشتائم والسخرية، ويشيد التنافس على الفوز في المسابقات، ومعدلات النجاح في الامتحان." (الطشافي، 1998، ص 124، 125). لهذا اختارت الباحثة هذه المرحلة دون غيرها لأنها تتمتع بالعديد من الخصائص والمميزات وأنها المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي التي يتم فيها الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط، فيها يريد الطفل فرض شخصيته وإبراز قوته، كما أنها تعتبر مرحلة الدخول إلى المراهقة.

- **ثانيا: وقد تم اختيار إستراتيجيات التفاعل الصفي (العصف الذهني، حل المشكلات، القصة لعب الأدوار، المناقشة النشطة، القبعات الست، التعلم التعاوني) على وجه الخصوص دون عن بقية الإستراتيجيات:** " في إطار التطورات المتلاحقة والمتنوعة التي طالت ميدان التربية بعامة ومجال التدريس بخاصة، ظهر كثير من التربويين الذين رغبوا في تجاوز التربية التقليدية وما أفرزته من إستراتيجيات اقتضتها مجموعة المعطيات والشروط التي رافقتها وأدت إليها وأعطتها معقوليتها في حينه. وقد رأى هؤلاء المنظرون أنه بتغير الظروف السابقة ونتيجة التقدم في جميع مجالات الحياة ومنها مجال العلوم المختلفة، أصبح لزاما عليهم أن يطوروا استراتيجيات جديدة للتدريس تكون قادرة على تكوين جيل جديد لمواجهة المستقبل والتلاؤم مع ما يستجد من تطورات تجرى بسرعة مذهلة، فتتطلب ممن يعايشها المرونة والانفتاح، والقدرة على تجديد المعارف وتحصيل المعلومات وحل المشكلات وابتكار الجديد في سلسلة من الاختراعات والإبداعات التي تسهم في تشكيل الإنسان لمحيطه ورسمه لمستقبله، بدلا من مجرد الخضوع والإذعان للظروف الراهنة والطارئة." (زيتون، 2003، ص 263). حيث لا توجد إستراتيجية معينة أفضل من غيرها ولكن هناك إستراتيجيات تحقق بعض أهداف التعلم المنشود ونذكر منها: العصف الذهني، حل المشكلات، التعلم التعاوني، لعب الأدوار، وتستخدم هذه الإستراتيجيات من أجل تعليم أفضل لخلق جيل متعلم يعتمد في تعلمه على أساليب تساعده في حياته العملية ليظهر جيل قادر على العمل في معترك الحياة التي تعتمد في هذا الوقت اعتمادا كليا على التعلم." (سيد، والجمل 2012، ص ص 115، 116). إذ تتميز هذه الإستراتيجيات ب" زيادة اندماج المتعلمين أثناء التعلم وتجعل عملية التعلم متعة وبهجة تنمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بعضهم البعض بين المعلم، يحفز المتعلمين على كثرة الإنتاج وتنوعه، تنمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي، تنمي الرغبة في التعلم حتى الإتقان، تساعد على إيجاد تفاعل إيجابي بين المتعلمين تعزز روح المسئولية والمبادرة لديهم." (سيد، والجمل، 2012، ص 98).
- **ثالثا: اختيار المرحلة الابتدائية دون المراحل الأخرى:** "لأنها المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مدتها خمس سنوات." (تيلاييج، 2017، ص 211)، "تسهم مساهمة فعالة في بناء شخصية الفرد بما تهيئ له من نمو معرفي، واكتساب المعلومات والخبرات. وكذلك تستطيع أن تسهم في النمو الاجتماعي للفرد من خلال اتساع دائرة معارفه وزملائه وأصدقائه كذلك في النمو الانفعالي بما يهيئ له من إشباع لحاجاته النفسية في أجواء طبيعية يعبر فيها عن مشاعره دون

قيود، وتساعده على تقبل ذاته وتقبل الآخرين وفهم ما به بشكل أفضل، وتهيئ له مجالات تلائم خصائصه النفسية والجسدية والعقلية في هذه المرحلة من حياته، حيث تساعده على النمو المتكامل، وكذلك إعداده للحياة العملية لكي يشارك عن وعي في بناء مجتمعه." (فهيم، 2002، ص ص 16، 17).

- **رابعا: وقد تم تحديد مدرسة قواجلية رابح دون المدارس الأخرى رغم الصعوبات التي وجدتها الباحثة في هذه المدرسة، للأسباب التي سوف نوجزها في النقاط التالية:**
  - ✓ وجود عدد مقبول من التلاميذ الخجولين في سنة دراسية واحدة (السنة الخامسة) لتطبيق البرنامج عليهم.
  - ✓ تقبل الأولياء حضور أبنائهم للجلسات التدريبية دون اعتراض.
  - ✓ تعدد المدارس وعدم القدرة على الاتصال بهم جميعا نظرا لعدم وجود تسهيلات من جهة وبعدهم من جهة أخرى.

4. حدود الدراسة الأساسية: من خلال ما سبق ذكره اتضح أن مجال الدراسة الحالية محدد كالآتي:

1.4. حدود موضوعية: أجريت الدراسة من خلال أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس الخجل ومقابلة مع الأولياء ومقابلة مع الأساتذة بعد تطبيق البرنامج، والبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي.

2.4. حدود بشرية: أجريت الدراسة على أولياء التلاميذ وأساتذة وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

3.4. حدود مكانية: أجريت الدراسة بابتدائية الشهيد قواجلية رابح بمدينة عين مليلة. وبحكم صعوبة إيجاد عينة الدراسة لتطبيق البرنامج التدريبي عليها فقد تعذر كتابة مكان الدراسة في الواجهة الخاصة بالأطروحة إلا بعد إيجادها، وثمة كانت إجراءات تعديل العنوان غير ممكنة لفوات وقت التعديلات.

4.4. حدود زمنية: أجريت الدراسة خلال الموسم الدراسي (2022/ 2023) خلال الفصل الدراسي الأول والثاني في الفترة الممتدة من (22 نوفمبر 2022 إلى غاية 16 ماي 2023).

5. متغيرات الدراسة الأساسية:

1.5. المتغير المستقل: "وهو المتغير التجريبي الذي يعالجه الباحث، والمقصود بالمعالجة تقديم مستويات مختلفة من المتغير، أي عمل أشياء مختلفة لمجموعات مختلفة من الأفراد." (خضراوي، 2021، ص142). وفي هذه الدراسة المتغير المستقل هو البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي.

2.5. المتغير التابع: "يقيس أثر أو نتائج المعالجة التي يتعرض لها المتغير المستقل، ويتغير وفقا لأثر المتغير المستقل، وبمعنى آخر فإن المتغير التابع يتغير وفقا لسلوك الفرد وأدائه ضمن مستوى معين أو مجموعة معينة للمتغير المستقل، لذلك فإن مهمة المتغير التابع هي تحديد أثر المتغير المستقل." (خضراوي، 2021، ص142). ويتمثل في متغير الخجل.

6. أدوات الدراسة الأساسية:

"من أجل الحصول على المعلومات اللازمة لإنجاز موضوع الدراسة، لا بد أن نعتمد على جملة من الأدوات نستخدمها في الجانب الميداني لإتمام الدراسة، وهذا بغرض الوصول إلى الهدف المتوخى منها." (تيلاييج، 2017، ص 244)، لذلك اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات **(مقابلة خاصة بأولياء التلاميذ، مقابلة مع أساتذة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد مرور ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج، مقياس الخجل، البرنامج التدريبي)** والتي تخدم موضوع الدراسة وتحقق الوصول إلى الهدف المنشود، والتي سوف نعرضها في صورة متسلسلة:

1.6. المقابلة التشخيصية (الخاصة بأولياء التلاميذ): "والتي تسعى لتحديد مشكلة ما ومعرفة جوانبها وأسبابها." (أنواع المقابلة في البحث العلمي https://drasah.com/Description.aspx?id=3041) تمت هذه المقابلة عن طريق الهاتف، وهي عبارة عن أسئلة مفتوحة/ مقيدة تم بناؤها مسبقا بطريقة علمية وتوجيهها بطريقة موضوعية ومتسلسلة والجواب عليها مباشرة من قبل الأولياء والتي تم بناؤها من خلال الاعتماد على التراث الأدبي والدراسات السابقة (الجبلي، 2016)، (أمين، 2013)، (القشاعلة، د ت) (دراسة شعيب، د ت)، دليل المقابلة **أنظر الملحق رقم (01)**.

2.6. المقابلة المقننة (مع أساتذة السنة الخامسة ابتدائي بعد مرور ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج): وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تم بناؤها مسبقا لجمع البيانات والمعلومات اللازمة والإجابة عنها مباشرة، تم تطبيقها مع أستاذتي اللغة العربية وأستاذة اللغة الفرنسية للتأكد من مدى استمرارية أثر البرنامج

المطبق على التلاميذ، وعما إذا أصبحوا فاعلين ومتفاعلين في المواقف التعليمية أم لا، دليل المقابلة **أنظر الملحق رقم (01).**

3.6. مقياس الخجل: تم استخدام مقياس الخجل في الدراسة الأساسية، حيث تكون المقياس من (32) بند موزعة على (03) أبعاد:

1.3.6. البعد النفسي للخجل: يتكون من (09) بنود.

2.3.6. البعد الاجتماعي للخجل: يتكون من (13) بند.

3.3.6. البعد الفسيولوجي للخجل: يتكون من (10) بنود. **أنظر الملحق رقم (01).**

4.6. البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي:

1.4.6. تعريف البرنامج التدريبي: "تعرفه الباز (2013، 118) البرنامج التدريبي بأنه خطة تعليمية منظمة تتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة والأساليب التدريسية المتنوعة وضعت بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمعلمين." (دغمش، 2014 ص 12).

2.4.6. إجراءات تصميم البرنامج التدريبي:

- الإطلاع على الأدب النظري وجملة من الدراسات السابقة المتعلقة ببناء البرامج لخفض الخجل تمثلت في: (الشيخ، 2020)، (radwy, 2019)،(القرعان، 2018)، (العلوية، 2017)، (المعاقبة، 2015) (العمروسي، 2014)، كذلك تمت الاستفادة بشكل كبير من المواقع الالكترونية والقنوات

المتخصصة في بناء الأنشطة لخفض الخجل[1].

[1] - قناة الدعم النفسي الاجتماعي pss على التليجرام.

https://telemetr.io/en/channels/1382938728-pss2018/quote

https://ammark6.yoo7.com/t34-topic قصة فتاة خجولة جدا.

https://www.teacher-sa.com/showthread.php?t=60047 درس نموذجي بر الوالدين باستخدام القبعات الست.

https://www.qisassy.com/ugly-duck-story-turns-swan/ قصة البطة القبيحة التي تتحول إلى بجعة مكتوبة- قصصي.

http://sadjidalillah.blogspot.com/2010/01/blog-post_3776.html مقدمة الجزرية.

https://www.twinkl.com/teaching-wiki/ahmyt-alwqt-fy-alaslam أهمية الوقت في الإسلام-تعريف الوقت.

https://mawdoo3.com/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_%D8%A7%D

تعليم الإحسان إلى الجار.

https://taa3lim.com/%D8%AA%D8%B9%D8%A8%D9%8A%D8%B1 تعبير عن الصداقة للسنة الخامسة ابتدائي.

تطبيق درس على إستراتيجية حل المشكلات **https://slideplayer.com/slide/3419747/**.

https://www.belarabyapps.com/%D8%A8%D8%AD%D8%AB-%D8%B9%D9%86-... بحث عن البيئة

قناة دكتور النحو (كتابة موضوع تعبير عن فيروس كورونا خطوة بخطوة بطريقة مبسطة جدا).

قناة أسرتنا على اليوتيوب (مسرحية الخضار والفواكه). صفحة تعلم مع هزار نوايا على الفيسبوك.

قناة سورية دراما على شاشة التلفزيون (تحليل الشخصية).

قناة suha Aljamal تحليل الشخصية عن طريق الأشكال الهندسية.

https://www.twrqdratk.com/2014/06/personal-analysis-by-geometric-shapes.html

تحليل الشخصية عن طريق الأشكال الهندسية

قناة هدهد hudhud أنشودة محمد نبينا صلى الله عليه وسلم.

https://holoulzakia.com/49689/2019/09/%D8%A7%D8%AE%D8%AA%D8%B1- (لتحليل أقنعة الحيوانات).

https://www.babonej.com/%D8%AA%D8%AD%D9%84%D9%8A%D9%84-

https://gamesmix.net/articles/what-makes-spiderman-so-relatable-spiderman-ps4-

https://www.alaraby.co.uk/%D9%85%D9%8A%D9%83%D9%8A-%

أنشودة وداع المدرسة من اليوتيوب.

قصة عن بر الوالدين- قصص أطفال- فيلم عربي- كرتون أطفال من قناة هدية لإبني.

قناة familytoon غسان يعرف ما هو التلوث/ قناة أحلى حاجه فيلم قصير عن التلوث- أكثر من رائع-

- رسم خطة مبدئية للبرنامج التدريبي (عنوان الجلسة، مدة الجلسة، التقنيات والأساليب المستخدمة الوسائل المستخدمة، إجراءات سير الجلسة التدريبية، عدد الجلسات التدريبية)، وذلك بالرجوع إلى برامج تدريبية مشابهة تبحث في نفس الهدف.
- اختيار الأنشطة المناسبة التي تخدم هدف البرنامج.
- البحث في إستراتيجيات التفاعل الصفي التي يستند عليها البرنامج التدريبي.
- الانطلاقة الفعلية في بناء البرنامج التدريبي في صورته الأولية.
- المداومة والاستمرارية على تعديله بالإضافة أو الحذف بما يتوافق مع هدفه.
- عرضه على الأستاذ المشرف، وأخذ الموافقة الأولية في إرساله لأساتذة مختصين في مجال العلوم التربوية والعلوم النفسية من أجل تحكيمه.
- إرساله للمحكمين **أنظر ملحق رقم (02)**، وقد تم إرسال (20) نسخة عبر البريد الإلكتروني ونسخة ورقية، وبعد مدة زمنية دامت حوالي (04 أشهر)، تم استرجاع (09) نسخ منه، وكان من بين المحكمين (20) محكم تم إبداء ملاحظاته ولكن لظروف حدث خلل بجهاز الحاسوب مما أدى إلى إتلاف المعلومات والبيانات وعليه كان عدد المحكمين النهائي هو (09) محكمين.
- الأخذ بإرشادات وتوجيهات المحكمين، والالتزام بالتعديلات.

3.4.6. وصف البرنامج التدريبي:

- يشمل (12) جلسة تدريبية، **أنظر الملحق رقم (01)**.
- برنامج قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي.
- الهدف الأساسي من البرنامج هو خفض الخجل لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- أهدافه الفرعية تنمية التفاعل وروح المشاركة، كسر حاجز الخوف والخجل، التعبير عن الرأي والقدرة على الحديث أمام الآخرين، التدريب على المشاركة والصعود إلى السبورة.
- مدته ساعة لكل جلسة تدريبية.
- أغلب التقنيات والأساليب والإستراتيجيات المستخدمة في الجلسات التدريبية تمثلت في (المناقشة النشطة والحوار، التعلم التعاوني، لعب الأدوار، القصة، حل المشكلات، القبعات الست، حل المشكلات، العصف الذهني، نجم الحصة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية).
- اختلفت الأدوات والوسائل المستخدمة في جلساته حسب ما تتطلبه كل جلسة تدريبية.
- تم تقييم الجلسة التدريبية من طرف الباحثة في نهاية كل جلسة تدريبية.

4.4.6. الأساس النظري للبرنامج التدريبي: "تعتبر مرحلة الطفولة من المراحل الهامة في حياة الإنسان لما يعتريها من تغيرات عديدة وأهمها السرعة في النمو في كافة المظاهر الجسمية والفسيولوجية والعقلية...فالطفل ينمو وتنطلق قواه الكامنة محققا انجازات كثيرة ويتعلم مهارات عديدة. وتعد مرحلة الطفولة أساسية في نمو الشخصية وفيها قد تتعرض الشخصية سريعة النمو للاضطرابات وهي أساس الخطورة فيما بعد. ومادامت الشخصية في نمو فإن عملية التعديل والتغير والتعليم تكون أسهل في مرحلة الطفولة عنها في المراحل التالية لها كما يرى دندش (2004)." (الددا، 2008، ص 136).

ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة في مجال بناء البرامج، قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية في بناء البرنامج:

- وضوح الأهداف وقابليتها للقياس.
- مناسبة البرنامج للفئة العمرية المختارة.
- محتوى جلسات البرنامج صحيح علميا ويسعى لتحقيق أهداف البرنامج.
- اختيار استراتيجيات تعليمية تسهم في تحقيق أهداف البرنامج.

5.4.6. النظريات التي يقوم عليها البرنامج: تم الاعتماد على العديد من النظريات التي تدعم البرنامج التدريبي منها (النظرية السلوكية، نظرية المحاولة والخطأ، نظرية الجشطالت، نظرية الذات عند كارل روجرز).

6.4.6. فلسفة البرنامج التدريبي: "نتيجة للتطور الذي شهده العالم في جميع المرافق الاقتصادية الاجتماعية والسياسية والثقافية والتكنولوجية وغيرها، أثر بشكل كبير على تطور المواد التعليمية وتنوعها وتطور الوسائل التعليمية ودخول الوسائل التكنولوجية في الكثير من المجالات التعليمية مما دفع المختصين في مجال التعليم إلى الاهتمام بإستراتيجيات التدريس وسعى إلى تطويرها بما ينسجم وطبيعة هذا التطور الحاصل لكي يتمكنوا من إعداد أفراد قادرين على مواكبة التطور والمساهمة في دفع عجلة التطور إلى الأمام حيث أن طريقة التدريس كانت في أبطأ صورها وكانت تكتسب وتمارس من خلال ملاحظة أهل الخبرة في مجال اختصاصهم ولكن هذه الطريقة تطورت وأصبحت تمارس على شكل مجاميع توجه وتدرس من قبل ذوي المعرفة والخبرة في مجال اختصاصهم وأن ازدياد الكثافة السكانية وانتشارهم على رقعة جغرافية واسعة وتأثير التطور الحاصل جعل المختصين في التعليم إلى وضع أصول وقواعد مستمدة من الواقع ومتأثرة به. وبدأ الاتجاه نحو الجوانب النفسية والتربوية إضافة إلى المادة العلمية وذلك من خلال الاهتمام والتركيز على إستراتيجيات التدريس والتي يكون فيها المتعلم ركنا أساسيا من

خلال المشاركة وعدم الاهتمام على تلقي المعلومات فقط." (الأحمد، ويوسف، 2005، ص ص 55، 56).

7.4.6. طبيعة البرنامج التدريبي:

أ) **الهدف العام من البرنامج التدريبي:** يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة التلاميذ الذين يعانون من مشكلة الخجل، حيث سعت الباحثة من خلاله إلى دمج التلميذ في الوسط التعليمي وتنمية شخصيته وخفض من حدة الخجل لديه.

ب) **الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي:**

- **أهداف على الصعيد التعليمي:** يسعى البرنامج التدريبي إلى إزالة حاجز الخوف والخجل لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، حيث تم إعطاء تعريف بسيط للحياء والخجل والتعرف على أعراضه، كما يهدف إلى تنمية روح التفاعل والمشاركة من خلال إثارة دافعيتهم بالتعزيزات المادية والمعنوية، فهو ينمي الخيال والإبداع باستخدام إستراتيجيات التفاعل الصفي التي تساهم في تشجيعهم على التعبير عن الأفكار التي تراودهم بكل أريحية وتجعلهم أكثر استقلالية، إضافة إلى إثارة اهتمامهم ورغبتهم في التعلم وتنمية التفكير الإبداعي والنقدي، كما يسعى إلى تدريبهم على الصعود إلى السبورة، القدرة على طرح الأسئلة والوقوف أمام الزملاء ومخالطتهم، مما يكسبه شخصية قوية ذات طابع قيادي.
- **أهداف على الصعيد الاجتماعي:** سعى البرنامج التدريبي على الصعيد الاجتماعي إلى إكساب التلاميذ مجموعة من مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين، تدريبهم على الحديث مع الآخرين، وكذا زيادة وعيه في تقبل نفسه وشكله كما هو وأنه بحاجة إلى المساعدة في المشاكل التي تواجهه، كما يهدف إلى إبداء أرائه مع الآخرين مما يكسبه الثقة بالنفس.

8.4.6. مبررات بناء البرنامج التدريبي:

- مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.
- قلة الخبرة لدى أساتذة التعليم الابتدائي بأهمية إستراتيجيات التفاعل الصفي ودورها في إنجاح العملية التعليمية.

توضيح الأثر والمردود الإيجابي الذي تحدثه هذه الإستراتيجيات في خفض المشكلات السلوكية والنفسية بصفة عامة ومشكلة الخجل بصفة خاصة.

- عدم تطبيق إستراتيجيات التفاعل الصفي في الغرفة الصفية كما ينبغي.
- جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

- زيادة نتاجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الخجولين وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- التأثير الإيجابي الذي يلعبه البرنامج التدريبي.
- توجيه النظر لأساتذة التعليم الابتدائي لإتباع إستراتيجيات التفاعل الصفي داخل الغرفة الصفية.

9.4.6. محتوى البرنامج: بعد تحديد أهداف البرنامج العامة والإجرائية المطلوب تحقيقها، يأتي دور تحديد محتوى البرنامج الذي يمكن استخدامه لتحقيق هذه الأهداف، محتوى البرنامج يتضمن (12) جلسة كل جلسة تحتوي على (3) أنشطة ما عدا الجلسة الختامية وبهذا يكون البرنامج احتوى على (33) نشاطا، النشاطات تمثلت في: قصص وألعاب، الاسم والقناع، تنظيف القسم وتزيينه المسرحيات، لعب الأدوار. يتسم المحتوى بالمرونة في جميع أجزائه من حيث وقت التدريب أو ترتيب فقراته بالإضافة أو الحذف مع إتاحة الفرصة للتغذية الراجعة، إضافة إلى بعض الواجبات المنزلية التي تقدم للتلميذ في بعض الجلسات. وقد تم استدعاء تلميذتين من أحد الأقسام تمتلكان الجرأة في أول جلسة لتكونا نجمتي الحصة الأولى وذلك لإقتداء التلاميذ الخجولين بهم كما تم استدعائهم في آخر الجلسة لمكافئتهما.

10.4.6. المدة الزمنية للبرنامج التدريبي: استمر تطبيق البرنامج على تلاميذ المجموعة التجريبية لمدة (05) أسابيع تقريبا، بواقع (3) جلسات أسبوعيا، مدة التدريب (ساعة) وتم التدريب في الفترة الممتدة من الساعة (11:15) إلى (15: 12)، وتم القياس البعدي في الجلسة الختامية والقياس التتبعي بتاريخ (20 أفريل 2023). والجدول التالي يوضح تواريخ تطبيق البرنامج التدريبي.

جدول رقم (18): يوضح سجل سير البرنامج التدريبي

الرقم	رقم الجلسة	التاريخ	الزمن	ملاحظات
01	الجلسةالأولى	الثلاثاء 24 جانفي 2023	من 01 إلى 02 زوالا	/
02	الجلسة الثانية	الأربعاء 25 جانفي 2023	من 11:15 إلى 12:15	/
03	الجلسة الثالثة	الخميس 25 جانفي 2023	من 11:15 إلى 12:15	لم يكف الوقت
04	الجلسة الرابعة	الأحد 29 جانفي 2023	من 11:15 إلى 12:15	/

05	الجلسة الخامسة	الثلاثاء 31 جانفي 2023	من 01 إلى 02 زوالا	/
06	الجلسة السادسة	الخميس 02 فيفري 2023	من 11:15 إلى 12:15	/
07	الجلسة السابعة	الأحد 05 فيفري 2023	من 11:15 إلى 12:15	/
08	الجلسة الثامنة	الثلاثاء 07 فيفري 2023	من 01 إلى 02 زوالا	/
09	الجلسة التاسعة	الخميس 09 فيفري 2023	من 11:15 إلى 12:15	/
10	الجلسة العاشرة	الأحد 12 فيفري 2023	من 11:15 إلى 12:15	تأجلت ليوم الاثنين 13 فيفري 2023 من 11:15 إلى 15:12
11	الجلسة الحادي عشر	الثلاثاء 14 فيفري 2023	من 01 إلى 02 زوالا	تأجلت ليوم الأربعاء 15 فيفري من 15:11 إلى 15:12
12	الجلسة الثاني عشر	الخميس 16 فيفري 2023	من 11:15 إلى 12:15	تأجلت ليوم الاثنين 20 فيفري من 11:15 إلى 12:15

11.4.6. الفئة المستهدفة: تتمثل الفئة المستهدفة من البرنامج في عينة من التلاميذ الخجولين والذين يبلغ عددهم (16) تلميذا وتلميذة مقسمين إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتتراوح أعمارهم بين(10– 12 سنة) والذين يدرسون في السنة الخامسة ابتدائي.

12.4.6. جوانب البرنامج التدريبي:

- **الجانب المعرفي:** يتضمن تقديم تعريف بسيط للخجل وأعراضه والفرق بينه وبين الحياء، وعدد جلسات البرنامج التدريبي والهدف منه.

- **الجانب المهاري:** يتضمن تدريب التلاميذ على المشاركة دون خوف أو تردد، مخالطة الزملاء الصعود إلى السبورة، تدريبهم على طرح الأسئلة، تنمية مهارات الاتصال والتواصل وخفض مشكلة الخجل.
- **الجانب الوجداني:** ويتم ذلك من خلال التفاعل والتواصل مع الآخرين والاحتكاك بهم وإتباع إستراتيجيات التفاعل الصفي.

13.4.6. الأدوات المستخدمة في البرنامج: تم استخدام مجموعة من الأدوات التي تتناسب مع أهداف ومحتوى البرنامج، وتمثلت في: بطاقات العقد الديداكتيكي، أقنعة حيوانات، بطاقات للتعريف بالنفس، صور وبالونات لتزيين القسم، أشرطة لاصقة، حاسوب، لوحة الثقة، بطاقة نجم الحصة بطاقات الأشكال الهندسية، صور ومجسمات لمجموعة من الحيوانات، سلات، بطاقات تشجيعية بطاقات الفصول (فصل الشتاء، الربيع، الصيف، الخريف)، صور لاعبي المنتخب الجزائري وغيرها من الأدوات.

14.4.6. الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج: تم استخدام العديد من الإستراتيجيات كحل مشكلات القبعات الست، لعب الدور، التعلم التعاوني، القصة، الحوار والمناقشة النشطة، العصف الذهني، نجم الحصة، التعزيز الواجبات المنزلية.

جدول رقم (19): يوضح الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي

رقم الإستراتيجية	الإستراتيجيات المستخدمة	تعريفها
01	حل المشكلات	أسلوب تعليمي، يتم من خلال طرح تساؤلات حول موضوع معين بهدف إثارة عقل التلميذ وتحفيزه على التحليل والتركيب والوصول إلى حل التساؤلات المطروحة
02	القبعات الست	هي أسلوب تعليمي إبداعي، تتضمن ستة ألوان أساسية (أبيض، أحمر أخضر، أزرق، أسود، أصفر)، بحيث كل لون من القبعات يعبر عن نمط تفكير معين
03	لعب الدور	أسلوب تعليمي تمثيلي يتم بين مجموعة من الطلاب أو طالب واحد لتقليد شخصيات معينة
04	التعلم التعاوني	أسلوب أو طريقة في التعلم والتعليم يتم بين مجموعات صغيرة من التلاميذ تتفاوت قدراتهم ومعارفهم من فرد لآخر يسعون إلى تحقيق هدف واحد
05	القصة	أسلوب تعليمي ترفيهي يستخدمه المعلم لنقل أحداث وشخصيات معينة للتلاميذ بهدف إثارة دافعيتهم ولفت انتباههم

06	المناقشة النشطة	طريقة تعليمية يتم فيها تبادل الآراء والأفكار والمعلومات بطريقة فعالة بين الباحثة والتلاميذ داخل غرفة الصف
07	العصف الذهني	طريقة تعليمية تتم من خلال طرح سؤال أو فكرة ويتم من خلالهم توليد مجموعة من الأفكار والآراء
08	نجم الحصة	هو الشخص الذي يكلف للقيام بالمهام المطلوبة منه كأن يمسح السبورة أو يوزع بطاقات...يتم تعيينه من قبل الباحثة
09	التعزيز	هو مكافئة مادية (كتقديم هدايا) أو مكافئة معنوية (كقول أحسنت يا بطل، ممتاز، أنت ذكي)، للتلميذ بناء على أداء قام به بشكل جيد
10	الواجبات المنزلية	هي مجموعة من الأعمال يتم تقديمها للتلاميذ للقيام بها في المنزل
11	التغذية الراجعة	هي مراجعة واسترجاع ما حدث في الجلسة السابقة

15.4.6. تقويم البرنامج: تم استخدام عدة طرق لتقويم البرنامج منها:

- **التقويم الأولي:** تم تطبيق القياس القبلي لقياس مستوى الخجل على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، من أجل معرفة مستوى الخجل لديهم.
- **التقويم البعدي:** تم ذلك من خلال تطبيق القياس البعدي لقياس مستوى الخجل لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة.
- **التقويم الختامي:** تم ذلك من خلال تطبيق القياس التتبعي لقياس مستوى الخجل لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد مرور شهرين تقريبا من تطبيق البرنامج.

16.4.6. ملخص جلسات البرنامج التدريبي:

جدول رقم (20): يوضح ملخص جلسات البرنامج التدريبي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الإستراتيجيات المتبعة	الأدوات المستخدمة	الواجب المنزلي
01	الجلسة الافتتاحية (بناء العلاقة التدريبية والتعارف)	الحوار والمناقشة النشطة، نجم الحصة، التعلم التعاوني	بطاقات العقد الديداكتيكي، أقنعة حيوانات، بطاقات لأسماء الحيوانات بطاقات للتعريف بالنفس، صور وبالونات، أغلفة، حاسوب	/////////

02	التعرف على مفهوم الخجل وأعراض، تحليل شخصية التلاميذ	القصة، الحوار والمناقشة النشطة، نجم الحصة التعلم التعاوني	لوحة الثقة، بطاقة نجم الحصة بطاقات أشكال هندسية، مجسمات لمجموعة من الحيوانات، سلات بطاقات تشجيعية	أكتب موقف يجعلك تشعر بالخجل
03	التعرف على الأفكار السلبية وكيفية استبدالها بأفكار إيجابية	القصة، نجم الحصة الحوار والمناقشة النشطة	قصة محمد صلى الله عليه وسلم بطاقة نجم الحصة، بطاقة أنشودة وداع المدرسة	حفظ أنشودة وداع المدرسة
04	التدريب على المشاركة	القصة، نجم الحصة الحوار والمناقشة النشطة	قصة البط القبيح، بطاقة نجم الحصة، أوراق رسم، ألوان	إنشاء تعبير عن الفصل الذي يحب
05	كسر حاجز الخوف والخجل	الحوار والمناقشة النشطة، نجم الحصة، حل المشكلات	بطاقات الفصول الأربعة (فصل الشتاء، الربيع، الصيف، الخريف) صور لاعبي المنتخب الجزائري بطاقة نجم الحصة بطاقات، صور عن التلوث البيئي، جهاز الحاسوب لعرض فيديو عن التلوث البيئي بطاقات أنشودة ما أجمل الجو هنا	تطلب الباحثة من نجم الحصة بتوزيع بطاقات عليها كلمات أنشودة ما أجمل الجو هنا
06	التفريغ بالصوت التدريب على إبداء الرأي والتعبير	الحوار والمناقشة النشطة، نجم الحصة	بطاقات صور للتعبير وإبداء الرأي بطاقة نجم الحصة، بطاقات لعبة الهرم	تطلب الباحثة من نجم الحصة بتوزيع بطاقات مسرحية الفواكه للتلاميذ
07	التدريب على الحديث أمام الآخرين	لعب الأدوار، الحوار والمناقشة النشطة، التعلم التعاوني	بطاقات مسرحية الفواكه، فواكه بطاقات فواكه وخضر، بطاقات مسرحية الخضروات، لعبة التركيب بازل	طلب من نجم الحصة بتوزيع بطاقات مسرحية الخضروات
08	التدريب على الصعود إلى السبورة	القبعات الست، لعب الأدوار، الحوار والمناقشة النشطة، العصف الذهني، نجم الحصة التعلم التعاوني	بطاقات خضر، بطاقات أرقام بطاقات دوائر، السبورة والأقلام الصور الخاصة بشكل الدائرة، بطاقة نجم الحصة، جهاز الحاسوب بطاقات الواجب المنزلي، القبعات	تطلب الباحثة من نجم الحصة بتوزيع بطاقات الواجب المتمثل في حفظ سورتين

			الست (بيضاء، حمراء، صفراء سوداء، خضراء، زرقاء)	من القرآن الكريم)
09	التدريب على المشاركة، التدريب على الصعود إلى السبورة	حل المشكلات، الحوار والمناقشة النشطة، نجم الحصة	بطاقة نجم الحصة، بطاقات مسرحية الفواكه 2، بطاقات لعبة المتاهات بطاقات الواجب المنزلي	اختر أي شيء تحب الحديث فيه إلقاء أنشودة تقليد شيء إلقاء نكتة، لغز قراءة قصة... توزيع بطاقات مسرحية الفواكه 2 لتمثيلها
10	التدريب على طرح الأفكار، التحدث أمام الآخرين	لعب الأدوار، الحوار والمناقشة النشطة العصف الذهني، نجم الحصة	بطاقات مسرحية الفواكه 2، بطاقة نجم الحصة، بطاقات مسرحية أحب ديني	تمثيل مسرحية أحب ديني
11	التدريب على الصعود إلى السبورة، التدريب على المشاركة والحديث أمام الآخرين	لعب الأدوار، القبعات الست، العصف الذهني، الحوار والمناقشة النشطة	جهاز الحاسوب، مسرحية الفواكه 2 القبعات الست	////////
12	الجلسة الختامية (إنهاء العلاقة التدريبية)	الحوار والمناقشة التعزيز	هدايا وشهادات لأفراد المجموعة التجريبية ولمديرة المدرسة شهادات شكر للأساتذة تقديم الأدوات المستخدمة في البرنامج لأساتذة المدرسة تعبيرا عن الشكر والامتنان لإعطائهم لي فرصة في تطبيق البرنامج في مدرستهم	////////

7. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الأساسية:

1.7. المقابلة الخاصة بأولياء التلاميذ والأساتذة: " فيما يخص الصدق والثبات: فبالنسبة للصدق يعود إلى التقدير الشخصي للباحثة لمدى عكس المعلومات المحصل عليها للواقع، أما الثبات فهو غير مطلوب في الدراسات الكيفية التي تعتمد على أداة المقابلة." (تيلاييج، 2017، ص 245).

2.7. مقياس الخجل: والذي تم تعديله والتأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات) في الدراسة الاستطلاعية.

3.7. البرنامج التدريبي:

- **صدق المحتوى:** تم الاعتماد على صدق المحتوى للوقوف على صدق البرنامج التدريبي، حيث تم إرسال نسخ منه إلى (20) أستاذا محكما تخصصات علم النفس وعلوم التربية من داخل الجامعات الجزائرية، إضافة إلى جامعات من خارج الوطن منها سوريا، العراق، مصر، وذلك من أجل إبداء آرائهم في مدى صلاحية الأنشطة التعليمية الموزعة على الجلسات التدريبية وكذا مدى صلاحية **(محتوى البرنامج، مدة تطبيقه، زمن الحصة، الوسائل المستخدمة، أهداف الجلسة)، وقد استرجعنا (09) نسخ منها. أنظر الملحق رقم (01)، ثم بعد ذلك تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل (Lawach) للاتفاق (CVR)، باستخدام المعادلة التي مفادها:**

$$\mathbf{CVR}= \frac{[ne-(\frac{Ne}{2})]}{Ne/2} \quad "$$

حيث أن:

- **CVR: نسبة صدق المحتوى.**
- **Ne: العدد الكلي للمحكمين.**
- **ne: عدد المحكمين الذين قالوا أن البند يقيس."** (Prasad, and reghunath, 2011, p3)

جدول رقم (21): يوضح معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل لواشي (Lawache) للاتفاق (CVR) للبرنامج التدريبي

الجلسات التدريبية	مدة التطبيق		زمن الحصة		محتوى البرنامج		الوسائل المستخدمة		أهداف الجلسة	
	المتفقين	CVR	المتفقين	CVR	المتفقين	CVR	المتفقين	CVR	المتفقين	CVR
الجلسة الأولى	07	0.55	06	0.33	09	01	09	01	09	01
الجلسة الثانية			06	0.33	09	01	09	01	09	01
الجلسة الثالثة			06	0.33	09	01	09	01	09	01
الجلسة الرابعة			06	0.33	09	01	09	01	09	01
الجلسة الخامسة			06	0.33	09	01	09	01	09	01
الجلسة السادسة			06	0.33	09	01	09	01	09	01
الجلسة السابعة			06	0.33	09	01	09	01	09	01
الجلسة الثامنة			06	0.33	09	01	09	01	09	01
الجلسة التاسعة			06	0.33	09	01	09	01	09	01
الجلسة العاشرة			06	0.33	09	01	09	01	09	01
البرنامج التدريبي ككل	09	01								

يتضح من نتائج الجدول (21) أن معامل اتفاق المحكمين على مدى صلاحية كل من **(مدة التطبيق، زمن الحصة، محتوى البرنامج، الوسائل المستخدمة، أهداف الجلسة)** تتراوح ما بين (0.33 و1)، وقد قمنا بالتعديل والحذف والاحتفاظ بما هو مقبول كما تم إضافة جلستين للبرنامج وبهذا أصبح يتكون البرنامج التدريبي من (12 جلسة)، كما أن البرنامج التدريبي ككل حصل على معامل اتفاق (01) وهو مقبول إلى حد كبير.

8. تحليل نتائج الدراسة النهائية بالنسبة لأداة المقابلة مع الأولياء والأساتذة:

1.8. تحليل نتائج المقابلة مع الأولياء:

1.1.8. التلميذة رقم (01):

تبلغ التلميذة "ن" 10 سنوات، تدرس السنة الخامسة ابتدائي، تعيش الحالة مع أختها ووالدها وزوجته وجدتها التي ربتها، هي الأولى في العائلة وحسب تصريح الجدة فهي لا تعاني من أية نواقص

جسمية أو عاهات بارزة. أما بالنسبة لتقرير الأستاذة فإن تحصيلها الدراسي جيد حيث تحصلت على معدل (08,36).

جدة التلميذة ماكثة في البيت مستواها التعليمي متوسط، والدها حداد مستواه التعليمي ثانوي والمستوى الاقتصادي للأسرة متوسط، لقد صرحت الجدة أن الحمل كان مرغوبا فيه كما أنها لم تعاني من التبول الليلي منذ الطفولة.

حسب تصريح الجدة فإن التلميذة "ن" خجولة جدا منذ طفولتها سواء في المدرسة أو في المنزل، هذا الخجل ليس وراثيا فأمها لم تكن خجولة ولا حتى أبوها، وهذا الخجل أثر على دراستها، إنها تشعر بحالات من الخوف كثيرا كأن افترق عنها أو تنام دون أن أكون معها أو تخاف أن أموت، كما أنها تخاف إذا ابتعدت عنها أو ذهبت بعيدا تبكي ولا تأكل ولا تنام، كما صرحت أيضا بأنها دائما تشعر أنها وحيدة، حزينة، مكتئبة وأنها ليست جميلة، كما قالت أنه إذا جرحها أحد بكلامه تحبس نفسها وتبكي، حتى في المدرسة يسخر منها أصدقاؤها ويتنمرون عليها بسبب لباسها.

وقد أقرت الجدة أن طريقة معاملتها للتلميذة "ن" دائما بلطف وحنان كي تعوضها ولو بالقليل عن حنان أمها المتوفية، كما أنه لا يوجد توازن في الأسرة فقد قالت أنه يوجد شجار في البيت وأن التلميذة "ن" دائما تعاني من زوجة أبيها وأبيها.

2.1.8. التلميذة رقم (02):

تبلغ التلميذة "م" 11 سنة تدرس السنة الخامسة ابتدائي، هي البنت الكبرى في العائلة تعيش التلميذة "م" مع والديها وإخوتها الذكور (02)، حسب تصريح الأم تعاني البنت من السمنة الشيء الذي جعلها تخجل، وحسب تقرير الأستاذة فإن التلميذة "م" تحصيلها الدراسي جيد فقد تحصلت على (8,59).

والدة التلميذة ماكثة في البيت مستواها التعليمي متوسط، ووالدها بطال مستواه التعليمي متوسط، أما المستوى الاقتصادي للأسرة منخفض، ولقد صرحت الأم بأن الحمل كان مرغوبا فيه كما أنها لم تتبول في الفراش منذ أن كان عمرها عامين.

حسب تصريح الأم فإن التلميذة "م" لا تخجل بسبب وضعها الاقتصادي كما أنه ليست هناك أسباب وراثية، السبب الذي جعلها تخجل كثيرا هو شكلها لأنها سمينة ولا تحب نفسها لا تحب أن تخرج إلى مكان حينما أطلب منها أنا أو أبوها أو أي أحد ما تحبش وتحب تبقى في البيت، مما أثر ذلك على تحصيلها الدراسي.

وقد أقرت الأم أن طريقة معاملتها لابنتها "م" بلطف وحنان، كما أنها تحب أبوها كثيرا ومتعلقة به جدا، وأن الأسرة متوازنة ولا توجد مشاجرة بين الإخوة.

3.1.8. التلميذة رقم (03):

تبلغ التلميذة "ه" 10 سنوات تدرس السنة الخامسة ابتدائي، هي البنت الثانية في الأسرة تعيش مع والديها وأخواتها البنات الثلاث، حسب تصريح الأم فالبنت لا تعاني من مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية وإنما تعاني من السمنة. وحسب تقرير الأستاذة فإن التلميذة "ه" تحصيلها جيد جدا حيث تحصلت على معدل (9.39).

والدة التلميذة ماكثة في البيت مستواها التعليمي متوسط، والدها بناء ومستواه التعليمي متوسط، أما مستوى الأسرة الاقتصادي متوسط، لقد صرحت الأم أن الحمل كان مرغوبا فيه وأن ابنتها عانت من التبول الليلي وتوقفت في عمر (08) سنوات، السبب الذي جعلها خجولة جدا وكذلك السمنة المفرطة.

وحسب تصريح الأم فهي تدلل ابنتها كثيرا مما زاد من خجلها، وأن الأسرة لديها شجارات عائلية كباقي الأسر.

4.1.8. التلميذ رقم (04):

يبلغ التلميذ "ش" 10 سنوات يدرس السنة الخامسة ابتدائي، هو الابن الأول في الأسرة يعيش التلميذ "ش" مع والديه وأخوه الصغير. حسب تصريح الأم لا يعاني ابنها من نواقص جسمية أو عاهات بارزة، ولا يعاني من مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية. وحسب تقرير الأستاذة فإن تحصيله الدراسي متوسط فقد تحصل على (6.23).

والدة التلميذ ماكثة في البيت مستواها التعليمي ثانوي، ووالده عامل يومي مستواه التعليمي ابتدائي، أما مستوى الأسرة الاقتصادي متوسط، ولقد صرحت الأم بأن الحمل كان مرغوبا فيه وأن ابنها لم يعاني من التبول الليلي منذ أن أصبح عمره عامين.

حسب تصريح الأم فإن التلميذ "ش" لا يخجل بسبب وضعه الاقتصادي، كما أنه ليست هناك أسباب وراثية، السبب الذي جعله يخجل هو عندما يخطئ يضحك عليه زملاؤه ويسخرون منه، وقد قالت أن الإشادة بسلوك الطفل المؤدب يجعله يحاول أن يحصل على مدح أكثر لذلك سبب له الخجل مما أثر على دراسته.

وقد صرحت والدة التلميذ بأن معاملتها لابنها أحيانا بلطف وحنان وأحيانا نقد وتهديد حسب الموقف، وقد وضحت بأنه يوجد توازن في الأسرة ولكن توجد مشاجرات بين الإخوة.

5.1.8. التلميذ رقم (05):

يبلغ التلميذ "ص" 10 سنوات يدرس السنة الخامسة ابتدائي، هو الابن الأخير في الأسرة يعيش مع والديه وإخوته الذكور الثلاثة وأخته. حسب تصريح الأم لا يعاني ابنها من نواقص جسمية أو عاهات بارزة، وحسب تقرير الأستاذة فإن التلميذ "ص" تحصيله الدراسي متوسط (6.59).

والدة التلميذ "ص" ماكثة في البيت مستواها التعليمي متوسط، أما والده حرفي ومستواه التعليمي جامعي، أما المستوى الاقتصادي للأسرة متوسط، وقد صرحت الأم أن الحمل بهذا الابن كان مرغوبا فيه، وأن ابنها لم يعاني من التبول الليلي وتوقف وعمره عامين.

حسب تصريح الأم فإن ابنها لا يخجل بسبب وضعهم الاقتصادي أو يخجل لأسباب وراثية، إنما يخجل بسبب تصرفات المعلمة السابقة حيث كانت تعامله معاملة سيئة وتجرحه بكلامها.

6.1.8. التلميذة رقم (06):

تبلغ التلميذة "ر" 10 سنوات تدرس السنة الخامسة ابتدائي، هي الأولى في الأسرة، تعيش التلميذة "ر" مع والديها وأختها الصغرى، حسب تصريح الأم فالبنت تعاني من تأخر في نطق الكلمات المتسلسلة ثقل في الكلام. وحسب تقريرها فإن ابنتها "ر" تحصيلها ممتاز حيث تحصلت على معدل (09.92).

والدة التلميذة "ر" أستاذة في التعليم الابتدائي مستواها التعليمي جامعي، أما والدها فهو سائق ومستواه التعليمي متوسط، أما مستوى الأسرة الاقتصادي متوسط. لقد صرحت الأم بأن الحمل كان مرغوبا فيه، وأن ابنتها لم تعاني من التبول الليلي منذ أن كان عمرها عامين ونصف.

حسب تصريح الأم فإن ابنتها تعاني من تأخر في نطق الكلمات مما تظن أن الآخرين سوف يضحكون عليها ويسخرون منها، مما أفقدها ثقتها بنفسها وجعلها تتردد كثيرا حتى وإن كانت على صواب، دائما عندها شك يضعها موضع الخجل، لهذا السبب أحيانا يؤثر على مستواه الدراسي في التعليم.

وقد أقرت الأم بأن معاملتها لابنتها كل مرة طريقة حسب الموقف أحيانا بلطف وحنان أحيانا تهديد...، كما صرحت أن هناك توازن في الأسرة ولا يوجد شجار.

7.1.8. التلميذة رقم (07):

تبلغ التلميذة "ر" 10 سنوات تدرس السنة الخامسة ابتدائي، هي البنت الثانية في الأسرة تعيش مع والديها وأخواتها الأربعة، حسب تصريح الأم فإن ابنتها لا تعاني من نواقص جسمية أو عاهات بارزة، كما أنها لا تعاني من مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية. وحسب تقرير الأستاذة فإن التلميذة "ر" تحصيلها جيد جدا فقد تحصلت على (08,92).

والدة التلميذة ماكثة في البيت مستواها التعليمي جامعي، ووالدها عامل بمصنع الإسمنت مستواه التعليمي ثانوي، أما مستوى الأسرة الاقتصادي متوسط، ولقد صرحت الأم أن ابنتها كانت تعاني من التبول الليلي وتوقفت في عمر (07) سنوات، كما أن هناك أسباب وراثية جعلتها خجولة، فقد قالت الأم كنت خجولة في صغري.

وقد أقرت الأم أن طريقة تعاملها بلطف وحنان وأحيانا نقد وتهديد، وأن الأسرة متوازنة ولا يوجد شجار.

8.1.8. التلميذة رقم (08):

تبلغ التلميذة "س" 10 سنوات تدرس السنة الخامسة ابتدائي، هي البنت الثانية في الأسرة تعيش مع والديها وأخويها الاثنين من الذكور. حسب تصريح الأم فإن ابنتها لا تعاني من نواقص جسمية أو عاهات بارزة أو مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية، وحسب تقرير الأستاذة فإن التلميذة "س" تحصيلها ممتاز رغم خجلها فقد تحصلت على (09.81).

والدة التلميذة ماكثة في البيت مستواها التعليمي ثانوي، أما والدها فهو بطال ومستواه التعليمي ابتدائي، أما مستوى الأسرة الاقتصادي فهو منخفض. لقد صرحت الأم بأن الحمل كان مرغوبا فيه حيث قالت نعم سبحان الله، وقد قالت أن ابنتها لم تعاني من التبول الليلي وتوقفت وكان عمرها عامين.

حسب تصريح الحالة فإن التلميذة "س" تعاني من الخجل بسبب سخرية زملائها منها والضحك عليها وينتقدونها لأتفه الأشياء، كما أنهم يغارون منها كثيرا.

كما صرحت الأم أن طريقة معاملتها لابنتها "س" بلطف وحنان وأحيانا نقد وتهديد، وأن الأسرة متوازنة ولا يوجد شجار بين الإخوة أو الوالدين.

9.1.8. التلميذة رقم (09):

تبلغ التلميذة "ه" 10 سنوات تدرس السنة الخامسة ابتدائي، هي البنت الثانية في الأسرة تعيش مع والديها وأختاها (02) وأخوين (02)، حسب تصريح الأم فإن ابنتها لا تعاني من مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية إن ابنتي قنوعة، ولكنها تعاني من الضعف ونقص القامة السبب الذي أثر في شخصيتها، وحسب تقرير الأستاذة فإن التلميذة "ه" تحصيلها متوسط فقد تحصلت على (6.49).

والدة التلميذة ماكثة في البيت مستواها التعليمي متوسط، ووالدها بطال مستواه التعليمي متوسط، أما المستوى الاقتصادي فهو منخفض، لقد صرحت الأم بأن ابنتها لا تعاني من التبول الليلي بل توقفت في عمر السنتين. والسبب الذي جعلها تخجل هي السخرية والنقد من قبل الآخرين، وكذلك هناك أسباب وراثية وهي أن أبوها كان خجولا، كما أن توبيخي لها كثيرا على الدراسة زاد من خجلها ولكني أعاملها بلطف وحنان، وقد صرحت الأم بأن الأسرة متوازنة ولا يوجد شجار.

10.1.8. التلميذ رقم (10):

يبلغ التلميذ "ر" 10 سنوات يدرس في السنة الخامسة ابتدائي، هو الابن الأكبر في الأسرة يعيش التلميذ مع والديه وأخويه الذكور (02)، حسب تصريح الأم فإن ابنها يشتكي من ضعف البصر وعدم السماع جيدا ولكن لم يأخذه والده إلى الطبيب لا أدري، كما أنه يعاني من مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية. وحسب تقرير الأستاذة فإن التلميذ "ر" تحصيله الدراسي جيد فقد تحصل على (08,08).

والدة التلميذ "ر" ماكثة في البيت مستواها التعليمي ثانوي ووالده بطال مستواه التعليمي ثانوي، أما المستوى الاقتصادي للأسرة فهو منخفض، ولقد صرحت الأم بأن هذا الحمل كان مرغوبا فيه وكانت ولادته في الشهر السابع لم يصل إلى التاسع، وأن ابنها لم يكن يعاني من التبول الليلي إطلاقا.

قد صرحت الأم قائلة: في الحقيقة أنا والدته لا أدري ما هي الأشياء التي يخجل منها ابني لأنه لا يتحدث كثيرا وفي خارج المنزل لا أعلم لأنني لا أخرج كثيرا ولا أعرف أي أحد هنا ووالده غير مهتم، ابني معقد لا يحب المخالطة مثلا عندما أذهب إلى عائلتي لا يحب الذهاب لأنه لا يريد أن يكون منخلط يريد أن يبقى كما هو، كما أنه يخجل عند قدوم الضيوف أخبرني عند قدوم أي شخص لا يريد أن يراهم وأخبرني خاصة عندما يأتي والدي أخجل لا أعلم لماذا وسبب زيادة خجله هو عدم اللعب مع الأصدقاء والجيران وعدم مخالطة الناس وكل هذا راجع إلى العائلة مثل الأعمام والجد وغيرهم لا يريدونه أن يكون مخالط.

كما صرحت أن ابنها يتعرض كثيرا للسخرية والنقد من قبل الآخرين، ولكنني أقول له دائما ما يصيبنا إلا ما كتبه الله لنا ولكن ابتعد دائما عن ناس السوء والذين يسببون لك المشاكل مثل الضرب والسب... وغيرها.

كما قالت أن طريقة معاملة ابنها عادية ألبي طلباته إن كان على مقدرتي ومعاملتي معه بلطف وحنان وخاصة الدراسة أدرسه وأعلمه ولكن من جهة الأب لا علاقة معه. وفي بعض الأحيان تكون مشاجرة مع الإخوة بسبب أنه كل واحد يريد شيئا معينا له لوحده.

11.1.8. التلميذة رقم (11):

تبلغ "ف" 10 سنوات تدرس السنة الخامسة ابتدائي، هي البنت الكبرى في الأسرة تعيش مع والديها وأخويها الذكور (02)، حسب تصريح الأم فالبنت لا تعاني من نواقص جسمية أو عاهات بارزة، ولا تعاني من مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية لأننا نبذل جهدا في توفير حاجياتهم. وحسب تقرير الأستاذة فإن التلميذة "ف" مستواها الدراسي متوسط فقد تحصلت على (06,48).

والدة التلميذة ماكثة في البيت مستواها التعليمي متوسط، ووالدها بناء مستواه التعليمي ابتدائي، أما مستوى الأسرة الاقتصادي فهو منخفض، لقد صرحت الأم بأن هذا الحمل كان مرغوبا فيه وأن ابنتها كانت تعاني من التبول الليلي وتوقف عندما كان عمرها (06 سنوات).

حسب تصريح الأم فإن التلميذة "ف"، لا تعاني من الخجل لأسباب اقتصادية أو وراثية وإنما تخجل بكثرة المشاكل بين الزوجين لأن الزوج قليل عمل، ووجود خلل في الأسرة وبين الأطفال، إنها تخجل من مستواها الدراسي لأنها ليست ذكية، كما أنني أعاملها بلطف وحنان وأحيانا النقد والتهديد، القسوة والسخرية والضرب.

12.1.8. التلميذة رقم (12):

تبلغ التلميذة "أ" 11 سنة تدرس السنة الخامسة ابتدائي، هي البنت الرابعة والأخيرة في الأسرة، تعيش مع والديها وإخوتها الأربعة من الذكور. حسب تصريح الأم لا تعاني من مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية، وإنما تعاني من طول القامة (فهي طويلة جدا). وحسب تقرير الأستاذة فإن التلميذة "أ" تحصيلها الدراسي حسن فقد تحصلت على (07.69).

والدة التلميذة ماكثة في البيت مستواها التعليمي متوسط، ووالدها ميكانيكي مستواه التعليمي ابتدائي، ولقد صرحت الأم بأن هذا الحمل كان مرغوبا فيه، وأن ابنتها لم تعاني من التبول الليلي. والسبب

الذي جعلها خجولة هو طول قامتها مما جعل أصدقاءها يسخرون منها ويتنمرن عليها وذلك أثر على تحصيلها الدراسي.

حسب تصريح الأم فإن التلميذة "أ" لا توجد أسباب اقتصادية أو وراثية أدت بها إلى الخجل، بل طول قامتها كما قالت سابقا، كما قالت أن طريقة تعاملي معها هو الإفراط في الدلال لأنها ابنتي الوحيدة.

13.1.8. التلميذة رقم (13):

تبلغ التلميذة "أ"(12) سنة تدرس السنة الخامسة ابتدائي، هي البنت الثانية في الأسرة تعيش التلميذة "أ" مع والديها وأخويها الذكور الثلاث، حسب تصريح الأم لا تعاني البنت من نواقص جسمية أو عاهات بارزة، كما أنها لا تعاني من مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية وحسب تقرير الأستاذة فإن التلميذة "أ" تحصيلها الدراسي جيد فقد تحصلت على (08,20).

والدة التلميذة "أ" ماكثة في البيت مستواها التعليمي متوسط، ووالدها تاجر مستواه التعليمي ابتدائي، أما مستوى الأسرة الاقتصادي متوسط، ولقد صرحت الأم بأن الحمل كان مرغوبا فيه وأن ابنتها لم تعاني من التبول الليلي.

لقد صرحت بأن معاملتها لابنتها هي الإفراط في الدلال فهي بنتي الوحيدة، كما أن زملائها يعاملنها معاملة سيئة ويتنمرن عليها، كما أنها لا تحب الاختلاط كثيرا بالناس مما زاد في خجلها.

14.1.8. التلميذ رقم (14):

يبلغ التلميذ "آ" (11) سنة يدرس السنة الخامسة ابتدائي، هو الابن الثامن في الأسرة يعيش التلميذ مع والده وإخوته الاثنين (ذكور) وأخواته البنات الخمس (05)، حسب تصريح الأخت لا يعاني أخوها من نواقص جسمية أو عاهات بارزة، ولا يعاني من مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية. وحسب تقرير الأستاذة فإن تحصيله الدراسي متوسط فقد تحصل على (05.20).

والدة التلميذ "آ" متوفية مستواها التعليمي أمية، ووالده يعمل نقل بضائع مستواه التعليمي أمي، أما المستوى الاقتصادي عال، ولقد صرحت الأخت أن الحمل كان مرغوبا فيه، وأن أخوها لم يعاني من التبول الليلي.

حسب تصريح الأخت فإن التلميذ "آ" يخجل لأن أمي كانت خجولة أي أسباب وراثية وكي عاد ما يخالطش بزاف وما يلعبش مع صحابوا زاد الخجل تاعو، كما أن الأخت صرحت بأنهم يعاملونه بلطف وحنان، وأنه يوجد توازن في الأسرة وأحيانا بعض المشاجرات مع الإخوة.

15.1.8. التلميذة رقم (15):

تبلغ "إ" (11) سنة تدرس السنة الخامسة ابتدائي، هي البنت الثانية في الأسرة تعيش مع والديها وأخويها الذكور (02) وأختها، حسب تصريح الأم فإن ابنتها لا تعاني من نواقص جسمية أو عاهات بارزة، وإنما تعاني من مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية، وحسب تقرير الأستاذة فإن التلميذة "إ" تحصيلها الدراسي حسن فقد تحصلت على (7.75).

والدة التلميذة ماكثة في البيت مستواها التعليمي متوسط، ووالدها بطال مستواه التعليمي ابتدائي، أما المستوى الاقتصادي للأسرة منخفض، ولقد صرحت الأم بأن الحمل كان مرغوبا فيه وأن ابنتها لا تعاني من التبول الليلي.

حسب تصريح الأم فإن التلميذة "إ" يسخر منها زملاؤها ويضحكون عليها بسبب ملابسها، وقد أقرت الأم أن طريقة تعاملها مع ابنتها لا بلطف ولا حنان ولا نقد ولا دلال...بل قالت عادي يعني، كما قالت أنه لا يوجد توازن في الأسرة وأن هناك مشاجرة بين الإخوة وبين الوالدين.

16.1.8. التلميذة رقم (16):

تبلغ التلميذة "ل" (10) سنوات تدرس السنة الخامسة ابتدائي، هي البنت الأخيرة في أسرتها تعيش مع والديها وإخوتها الذكور (02) ولديها أخت متزوجة، حسب تصريح الأم فإن ابنتها لا تعاني من نواقص جسمية أو عاهات بارزة، كما أنها لا تعاني من مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية، وحسب تقرير الأستاذة فإن التلميذة "ل" تحصيلها الدراسي جيد فقد تحصلت على (08,22).

والدة التلميذة "ل" ماكثة في البيت مستواها التعليمي متوسط ووالدها متقاعد مستواه التعليمي ابتدائي، أما مستواهم الاقتصادي متوسط، ولقد صرحت الأم بأن الحمل كان مفاجئا وغير متوقع، وأن ابنتها لم تعاني من التبول الليلي وتوقفت في سن (03) سنوات.

حسب تصريح الأم فإن التلميذة "ل" تخجل بسبب تعرضها للكثير من النقد والسخرية من قبل الآخرين.

وقد قالت أن طريقة معاملتها لابنتها بلطف وحنان وأحيانا نقد وتهديد، وأحيانا الإفراط في الدلال، وقالت بأنه توجد دائما مشاجرات في البيت.

2.8. ملخص ما ورد في المقابلات:

تبين أن المستوى الاقتصادي للأسرة يختلف من مستوى إلى آخر وأن سبب الخجل لدى التلاميذ يختلف ويتنوع من تلميذ لآخر، تم إيجازها كالآتي:

- أن معظم التلاميذ مستواهم الاقتصادي كان ما بين المنخفض والمتوسط.
- رغم خجل التلاميذ إلا أن معظمهم كان تحصيلهم الدراسي بين الجيد والممتاز.
- سبب الخجل لدى التلاميذ يعود إلى عدة عوامل وهي تختلف من تلميذ لآخر، وهي:
  - ✓ التبول اللاإرادي.
  - ✓ سخرية واستهزاء زملائهم عليهم في المدرسة.
  - ✓ تصرفات المعلم القاسية.
  - ✓ الإفراط في الدلال.
  - ✓ وجود مشاجرات عائلية وعدم توازن الأسرة.
  - ✓ المعاناة من نواقص جسمية كضعف البصر وعدم السماع جيدا، طول القامة تأخر في نطق الكلمات، السمنة.
  - ✓ النقد والتهديد والتوبيخ من قبل الأسرة.
  - ✓ مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية.
  - ✓ الإشادة بسلوك الطفل المؤدب.

3.8. تحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة بعد مرور (3 أشهر) من تطبيق البرنامج : والتي كانت ضمن الحديث عما إذا كان التلاميذ المطبق عليهم البرنامج قد تحسنوا فعلا أم لا، حيث أسفرت النتائج على نقاط مشتركة اتفق عليها أستاذتي اللغة العربية وأستاذة اللغة الفرنسية كالتالي:

- أن التلاميذ المطبق عليهم البرنامج أصبحوا يشاركون في الأنشطة الصفية واللاصفية بكل أريحية وخاصة الأنشطة الصفية.
- أصبحوا كثيري الحديث الإيجابي مع زملائهم واللعب معهم وخاصة عند تقديم الدرس.
- أصبحوا يشاركون في كل الأعمال ولا يخجلون من تقديم إجاباتهم، لقد تغلبوا على خجلهم.
- لقد كان للبرنامج المطبق على التلاميذ تأثير إيجابي وتحسن ملحوظ، حتى أنه تم تكريم أحد التلاميذ نظرا لتحسن مستواه.
- أصبح التلاميذ المطبق عليهم البرنامج أكثر تفاعلا من ذي قبل سواء مع زملائهم أو مع الآخرين، وفي القسم وخارجه من خلال مراقبتهم ومتابعتهم بسؤال زملائهم عليهم خارج المدرسة.

- لقد تخلصوا من خجلهم إلى حد كبير وتحسنوا تحسنا ملحوظا في تعاملهم مع الآخرين.
- تحسن كبير والفضل يرجع للباحثة التي قامت بإنجاز هذا المشروع وسخرت من وقتها للتعامل مع هذه الفئة، وآليتها العناية الكبيرة بالأنشطة المتنوعة التي قامت بها معهم، إضافة إلى التحفيزات التي حفزتهم، مما جعلها تغير الكثير، وذلك أثر إيجابا على سلوكهم ونفسيتهم، حقيقة قامت بعمل إنساني مع هذه الفئة.

9. الأساليب الإحصائية المستخدمة: للتأكد من صدق أدوات الدراسة واختبار فرضياتها تم استخدام ما يلي:

1.9. الدراسة الاستطلاعية:

- **صدق المحتوى** (الصدق الظاهري بمعادلة لوشي) لمقياس الخجل والبرنامج التدريبي.
- **صدق الاتساق الداخلي** (معامل الارتباط بيرسون لمعرفة مدى ارتباط كل بند من بنود أبعاد المقياس الذي تنتمي إليه).
- اختبار **t.test للعينات المستقلة**، لحساب الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية).
- **معامل الثبات ألفا كرونباخ** لحساب ثبات مقياس الخجل.
- **التجزئة النصفية.**

2.9. الدراسة الأساسية:

- اختبار شابيرو ويلك وكلموجروف سمير نوف للتأكد من اعتدالية التوزيع من عدمه من أجل اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- اختبار مان ويتني لحساب الفروق بين المجموعتين (القياس القبلي).
- **اختبار t.test للعينات المستقلة**، لحساب الفروق بين المجموعتين لمقياس الخجل في القياس البعدي.
- **اختبار t.test لعينتين مرتبطتين**، لحساب الفروق بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية على مقياس الخجل بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور شهرين تقريبا من المتابعة.
- معادلة مربع آيتا لحساب حجم أثر البرنامج التدريبي.
- معادلة نسبة الكسب المعدلة لبلاك لمعرفة مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل بإجراء الدراسة الاستطلاعية التي تمهد الدخول إلى الدراسة الأساسية، حيث تم وصف أدوات كل منهما، حيث تم إتباع منهجية إجرائية تعتمد على تحديد عينة ومنهج الدراسة وأدواتها، التي تم الوقوف على خصائصها السيكومترية، وكذا تم تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة لمناقشة وتحليل فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

أولا/ اختبار اعتدالية التوزيع من عدمه لمتغيرات الدراسة

ثانيا/ اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج

1. **النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة**
2. **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة**
3. **النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة**
4. **حجم أثر البرنامج التدريبي**
5. **نسبة الكسب المعدل لبلاك**

ثالثا/ مناقشة نتائج الدراسة

1. **مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الأولى للدراسة**
2. **مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثانية للدراسة**
3. **مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثالثة للدراسة**
4. **استنتاج عام**
5. **توصيات ومقترحات الدراسة**
6. **الصعوبات والتحديات التي واجهتها الباحثة في تطبيق البرنامج**

خلاصة الفصل

تمهيد:

في هذا الفصل تم التطرق لعرض ومناقشة وتحليل النتائج المتوصل إليها في الدراسة الميدانية، بعد تطبيق البرنامج التدريبي وإجراء القياس القبلي، البعدي والتتبعي على العينة المختارة، ومن ثم جمع البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وبعد ذلك تم تفسيرها ومناقشتها بالاستناد إلى التراث الأدبي والدراسات السابقة وصولا إلى الاقتراحات والتوصيات.

أولا/ اختبار اعتدالية التوزيع أم عدم اعتداله لمتغيرات الدراسة:

قبل البدء في تحليل نتائج الدراسة لابد على الباحث أن يتحقق من شرط اعتدالية التوزيع من عدمه؛ وذلك من أجل اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، "ويتم الكشف عن مدى ملائمة البيانات للتوزيع الطبيعي من خلال عدة اختبارات منها:

- اختبار كولومجروف– سمير نوف (Kolomgrov, samirnov)
- اختبار شابيرو ويلك (Shapiro–wilk)
- الرسم(Normal Q–Q plot)
- المدرج التكراري(Histogram)

وعن طريق تطبيق أحد هذه الاختبارات يمكن أن نتعرف على القيمة الاحتمالية (sig) لو كانت أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05) فإن توزيع البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ويتم استخدام الاختبارات المعلمية (البارامترية) (Parametric test) ولو أن القيمة الاحتمالية (sig) أقل من مستوى الدلالة (α=0.05) فإن توزيع البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي وفي هذه الحالة يتم استخدام الاختبارات غير المعلمية (اللابارامترية) (Non– parametric test)." (البديوي، 2021، ص 266).

"ويتم استخدام اختبار كولمجروف ـ سمير نوف لمعرفة توزيع البيانات، إذا كان حجم العينة أكبر من أو يساوي (50)، بينما يستخدم اختبار شابيرو ويلك إذا كان حجم العينة أقل من (50)." (صافي 2010، ص 2).

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على اختبار شابيرو ويلك لأن حجم العينة أقل من (50).

جدول رقم (22): يوضح نتائج اختبار عدم اعتدالية التوزيع من عدمه لبيانات استجابات أفراد العينة

المجموعتين (الضابطة- التجريبية)	شابيرو ويلك Shapiro-wilk			نتيجة الاختبار
	Statistic	ddl	Sig	
القياس القبلي				
التجريبية	,706	8	,003	البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي
الضابطة	,623	8	,000	البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي
القياس البعدي				
التجريبية	,875	8	,170	البيانات تتبع التوزيع الطبيعي
الضابطة	,881	8	,191	البيانات تتبع التوزيع الطبيعي
المجموعة التجريبية				
القياس البعدي	,875	8	,170	البيانات تتبع التوزيع الطبيعي
القياس التتبعي	,296		,901	البيانات تتبع التوزيع الطبيعي

"ملاحظة: إذا كانت مستوى المعنوية (sig) أقل من 0.05 فإن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي (الاعتدالي)، وإذا كانت مستوى المعنوية (sig) أكبر من (0.05) فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي" (البديوي، 2021، ص 271)

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجاتSPSS.

من خلال الجدول (22) تبين لنا من نتائج اختبار شابيرو ويلك أن قيمة (sig) للمجموعة التجريبية (0.003) والمجموعة الضابطة (0.000) أقل من مستوى الدلالة (α=0.05) في القياس القبلي مما يثبت أن البيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي؛ ما يؤكد لنا استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية للتأكد من مدى تجانس وتكافؤ عينة الدراسة في القياس القبلي لمقياس الخجل وذلك قبل تطبيق البرنامج أما قيمة مستوى المعنوية في القياس البعدي لكلا المجموعتين والقياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية كانت أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)؛ مما يؤكد استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية لفرضيات الدراسة.

ثانيا/ اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج:

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة:

تنص فرضية الدراسة على أن "**مستوى الخجل لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الخجل القبلي مرتفع.**"

في هذه الدراسة مقياس الخجل يتكون من (32) عبارة، مقسمة على (03) أبعاد رئيسية ولدينا مقياس ليكرت الخماسي يتضمن (05) بدائل (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، بحيث أكبر درجة (05) وأقل درجة (01)، ونقوم بضرب أكبر درجة للمقياس في عدد العبارات، وأصغر درجة للمقياس في عدد العبارات للحصول على الدرجة العليا والدنيا.

32×5=160

32×1=32

بعدها يُطرح أعلى درجة من أدنى درجة للحصول على المدى:

160 −32 =128

ونقسم الناتج على عدد درجات مقياس ليكرت للحصول على معامل المجالات المعيارية:

128÷5=25.6

ومنه دوما نضيف **25.6.**

يُتحصل على:

- **32− 57.6** منخفض جدا
- **57.6 − 83.2** منخفض
- **83.2 − 108.8** متوسط
- **108.8− 134.4** مرتفع
- **134.4− 160** مرتفع جدا.

جدول رقم (23): المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على كل بند من بنود المقياس

	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
الخجل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
	120.75	16.27	مرتفعة	114.78	10.31	مرتفعة

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS.

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (23)، أن مستوى الخجل لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي كانت بدرجة مرتفعة، بحيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ب (120.75) بانحراف معياري قدر بـ (16.27)، وقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بـ (114.78) بانحراف معياري قدر بـ (10.31)، وبالتالي الفرضية محققة.

نطبق نفس المراحل المطبقة في مقياس الخجل على كل بعد من أبعاده الثلاثة ليُتحصل على المجالات المعيارية التالية:

بالنسبة للبعد الأول عدد عباراته (09) عبارات يُتحصل على:

9 – 16.2 منخفض جدا

16.2– 23.4 منخفض

23.4– 30.6 متوسط

30.6– 37.8 مرتفع

37.8– 45 مرتفع جدا

بالنسبة للبعد الثاني عدد عباراته (13) عبارة يُتحصل على:

13– 23.4 منخفض جدا

23.4– 33.8 منخفض

33.8– 44.2 متوسط

44.2– 54.6 مرتفع

54.6- 65 مرتفع جدا

بالنسبة للبعد الثالث عدد عباراته (10) عبارات يُتحصل على:

10- 18 منخفض جدا

18- 26 منخفض

26- 34 متوسط

34- 42 مرتفع

42- 50 مرتفع جدا

جدول (24): يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على كل بعد من أبعاد مقياس الخجل

الأبعاد	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
البعد النفسي للخجل	36.32	3.42	مرتفعة	32.37	8.01	مرتفعة
البعد الاجتماعي للخجل	47.75	8.68	مرتفعة	45.12	4.76	مرتفعة
البعد الفسيولوجي للخجل	36.37	6.39	مرتفعة	37.25	6.13	مرتفعة

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS.

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (24) أن:

- مستوى **البعد النفسي للخجل** لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي كان بدرجة مرتفعة، بحيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بـ (36.32) بانحراف معياري بلغت قيمته (3.42)، وقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بـ (32.37) بانحراف معياري بلغت قيمته (8.01).
- أما مستوى **البعد الاجتماعي للخجل** لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي كان بدرجة مرتفعة، بحيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بـ (47.75) بانحراف معياري بلغت قيمته (8.68)، وقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بـ (45.12) بانحراف معياري بلغت قيمته (4.76).

- أما مستوى **البعد الفسيولوجي للخجل** لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي كان بدرجة مرتفعة، بحيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بـ (36.37) بانحراف معياري بلغت قيمته (6.39)، وقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بـ (37.25) بانحراف معياري بلغت قيمته (6.13)، وبالتالي **الفرضية التي تنص على أن " مستوى الخجل لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الخجل القبلي مرتفع" محققة.**

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة:

نصت فرضية الدراسة على أنه:" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الخجل بعد تطبيق البرنامج التدريبي."**

جدول رقم (25): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الخجل البعدي ككل

الأبعاد	مجموعة المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد النفسي للخجل	الضابطة	08	36.62	5.92
	التجريبية	08	19.37	10.45
البعد الاجتماعي للخجل	الضابطة	08	44	3.77
	التجريبية	08	29.37	13.29
البعد الفسيولوجي للخجل	الضابطة	08	38.37	6.16
	التجريبية	08	24.12	11.54
الدرجة الكلية	الضابطة	08	119	9.69
	التجريبية	08	72.87	34.78

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS.

يتضح من الجدول رقم (25) **أنه توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الخجل البعدي ككل، ولكل بعد من أبعاده الثلاثة (البعد النفسي للخجل، البعد الاجتماعي للخجل، البعد الفسيولوجي للخجل) بعد تطبيق البرنامج التدريبي.**

- **البعد النفسي للخجل،** حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (19.37) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (10.45)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (36.62) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (5.92).
- **البعد الاجتماعي للخجل،** حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (29.37) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (13.29)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (44) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (3.77).
- **البعد الفسيولوجي للخجل،** حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (24.12) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (11.54)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (38.37) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (6.16).
- **أما** قيمة المتوسط الحسابي للمقياس ككل للمجموعة التجريبية فقد بلغت (72.87) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (34.78)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (119) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (9.69).

وللتأكد من دلالة الفروق تم استخدام اختبار **(t.test) للمجموعات المستقلة وهذا ما يوضحه الجدول التالي:**

جدول رقم (26): يوضح نتائج اختبار (t.test) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في مقياس الخجل البعدي ككل

الأبعاد	مجموعة المقارنة	العدد	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد النفسي للخجل	الضابطة	08	-4.058	14	0.01
	التجريبية	08			
البعد الاجتماعي للخجل	الضابطة	08	-2.99	8.12	0.01

	التجريبية	08			
البعد الفسيولوجي للخجل	الضابطة	08	-3.80	14	0.008
	التجريبية	08			
الدرجة الكلية	الضابطة	08	-3.61	8.08	0.007
	التجريبية	08			

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول رقم (26) تبين أن:

- **البعد النفسي للخجل:** قيمة "**t.test** " تساوي (4.058-) عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالرجوع إلى متوسط المجموعة الضابطة البالغ (36.62) بدرجة تقييم مرتفعة في حين بلغ متوسط المجموعة التجريبية (19.37) بدرجة تقييم منخفضة، وهو ما يمنحنا الحق في الحكم على أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية، مما يمكن القول بأن البرنامج التدريبي كان له أثر في التخفيف من مستوى الخجل، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرض البديل، **أي أن الفرضية الثانية للدراسة غير محققة.**
- **البعد الاجتماعي للخجل:** قيمة "**t.test**" تساوي (2.99-) عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالرجوع إلى متوسط المجموعة الضابطة البالغ (44) بدرجة تقييم مرتفعة في حين بلغ متوسط المجموعة التجريبية (29.37) بدرجة تقييم منخفضة، وهو ما يمنحنا الحق في الحكم على أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية، مما يمكن القول بأن البرنامج التدريبي كان له أثر في الخفض من مستوى الخجل، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرض البديل، **أي أن الفرضية الثانية للدراسة غير محققة.**
- **البعد الفسيولوجي للخجل:** قيمة "**t.test** " تساوي (3.80-) عند مستوى الدلالة (α=0.008)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالرجوع إلى متوسط المجموعة الضابطة البالغ (38.37) بدرجة تقييم مرتفعة في حين بلغ متوسط المجموعة التجريبية (24.12) بدرجة تقييم منخفضة، وهو ما يمنحنا الحق في الحكم على أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية، مما يمكن القول بأن البرنامج التدريبي كان له أثر في الخفض من مستوى الخجل، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرض البديل، **أي أن الفرضية الثانية للدراسة غير محققة.**

- قيمة "**t.test**" تساوي (3.61−) عند مستوى الدلالة (a=0.007) وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالرجوع إلى متوسط المجموعة الضابطة البالغ (119) بدرجة تقييم مرتفعة في حين بلغ متوسط المجموعة التجريبية (72.87) بدرجة تقييم منخفضة، وذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الخجل بعد تطبيق البرنامج التدريبي، مما يمكن القول بأن البرنامج التدريبي كان له أثر في الخفض من مستوى الخجل، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ونقبل الفرض البديل، **أي أن الفرضية الثانية للدراسة غير محققة.**

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة: نصت فرضية الدراسة على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الخجل."**

جدول رقم (27): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الخجل

أبعاد مقياس الخجل	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد النفسي للخجل	19.37	10.45	21.50	9.78
البعد الاجتماعي للخجل	29.37	13.29	28.75	13.04
البعد الفسيولوجي للخجل	24.12	11.54	24.37	10.12
الدرجة الكلية	72.87	34.78	74.62	28.19

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS.

يتضح من الجدول رقم (27) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الخجل .

- **البعد النفسي للخجل:** حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس التتبعي (21.50) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (9.78)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي (19.37) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (10.45).

- **البعد الاجتماعي للخجل:** حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس التتبعي (28.75) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (13.04)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي (29.37) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (13.29).
- **البعد الفسيولوجي للخجل:** حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس التتبعي (24.37) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (10.12)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي بـ (24.12) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (11.54).
- **أما المتوسط الحسابي للمقياس ككل** في القياس التتبعي فقد بلغ (74.62) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (28.19)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي (72.87) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (34.78).

وللتأكد من دلالة الفروق تم استخدام اختبار **(t.test)** لعينتين مرتبطتين وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (28): نتائج اختبار (t.test) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتتبعي) على مقياس الخجل ككل

الأبعاد	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد النفسي للخجل	-,338	7	,745
البعد الاجتماعي للخجل	,078	7	,940
البعد الفسيولوجي للخجل	-,040	7	,969
الدرجة الكلية	-,088	7	,932

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول رقم (28) تبين أن:

- **البعد النفسي للخجل:** قيمة "**t**" تساوي (0.338-) عند مستوى الدلالة (0.745) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهو ما يمنحنا الحق في القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الخجل.**
- **البعد الاجتماعي للخجل:** قيمة "**t**" تساوي (0.078) عند مستوى الدلالة (α=0.940) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهو ما يمنحنا الحق في القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة**

إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الخجل، أي أن الفرضية الثالثة للدراسة محققة.

- **البعد الفسيولوجي للخجل:** قيمة "**t**" تساوي (0.040−) عند مستوى الدلالة (α=0.969) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهو ما يمنحنا الحق في القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الخجل، أي أن الفرضية الثالثة للدراسة محققة.**
- **قيمة "ت" تساوي (088,−) عند مستوى الدلالة (932,)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **(α=0.05)** وذلك يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الخجل. مما يمكن القول بأن البرنامج التدريبي مزال له أثر في الخفض من مستوى الخجل حتى بعد مرور الوقت. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية. **أي أن الفرضية الثالثة للدراسة محققة.**

4. حجم أثر البرنامج التدريبي:

نورد تحت هذا العنصر النتائج المتعلقة بالتساؤل الرئيسي والذي كان سياقه فيما يلي: "**ما أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل في المواقف التعليمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟**"

وللإجابة على هذا السؤال تم بناء الفرضية التالية: "**للبرنامج التدريبي المقترح القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي أثر لخفض الخجل في المواقف التعليمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.**"

ومن أجل التأكد من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار "**t.test**" لعينتين مستقلتين، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (29): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس الخجل ككل ولكل بعد من أبعاده

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد النفسي للخجل	تجريبية	19.37	10.45	14	−4.058	0.01
	ضابطة	36.62	5.92			
البعد الاجتماعي للخجل	تجريبية	29.37	13.29	8.12	−2.99	0.01
	ضابطة	44	10.45			

البعد الفسيولوجي للخجل	تجريبية	24.12	11.54	14	-3.80	0.008
	ضابطة	38.37	6.16			
الخجل	تجريبية	72.87	34.78	8.08	-3.61	0.007
	ضابطة	119	9.69			

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS.

يتضح من خلال الجدول رقم (29) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده الثلاثة.

وفي ضوء هذه النتائج، وبما أن العينتين مستقلتين يمكن قياس قوة تأثير البرنامج التدريبي (حجم الأثر) في خفض الخجل بحساب معادلة مربع إيتا (η2) من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

(حنون، 2022، ص 128).

والجدول الموالي يوضح مؤشرات الدلالة العلمية ومدى كل مؤشر.

جدول (30): الاختبارات الإحصائية ومؤشرات الدلالة العلمية ومدى كل مؤشر

اختبار(t) مؤشر(d) لكوهين	اختبار(t) مؤشر (μ) إيتا لفريدمان	اختبار (r)مؤشر(r^2)
0.20- 0.49 ضعيف	0.01- 0.059 ضعيف	0.01- 0.29 ضعيف
0.50- 0.79 متوسط	0.06- 0.139 متوسط	0.30- 0.49 متوسط
0.80 فأكثر	0.14 فأكثر	0.5 فأكثر "

(بوزرق، أم الخيوط، 2021، ص 60).

وقد قمنا بحساب حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع (الخجل وأبعاده الثلاثة)، والجدول التالي يوضح حجم التأثير بواسطة معادلة مربع إيتا.

بالتعويض في المعادلة:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

جدول رقم (31): قيم معادلة مربع إيتا حجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض الخجل

الأبعاد	حجم العينة	قيمة مربع إيتا	النسبة المئوية	حجم التأثير
البعد النفسي للخجل	08	0.54	%54	كبير
البعد الاجتماعي للخجل	08	0.39	%39	كبير
البعد الفسيولوجي للخجل	08	0.40	%40	كبير
الخجل	08	0.48	%48	كبير

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات SPSS.

يتضح من خلال الجدول (31) أن قيمة ($\eta 2$) المحسوبة لمستوى الخجل (0.48) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو (البرنامج التدريبي المقترح القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي)، كانت بنسبة تأثير (48%) على المتغير التابع (الخجل)، وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير السابقة الذكر (الاختبارات الإحصائية ومؤشرات الدلالة العلمية ومدى كل مؤشر) أما القيمة المحسوبة للبعد النفسي للخجل (0.54)، البعد الاجتماعي للخجل (0.39)، البعد الفسيولوجي للخجل (0.40)، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي المقترح القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي كانت بنسبة تأثير (54%)، (39%)، (40%) على المتغير التابع (الخجل) وبهذا استفادت المجموعة التجريبية من البرنامج التدريبي مقارنة مع المجموعة الضابطة.

5. نسبة الكسب المعدل لبلاك:

- **ما مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية؟**

ولحساب أثر البرنامج التدريبي، فقد تم حساب الكسب المعدل بموجب معادلة كسب بلاك المعدلة لفحص الفرضية "يحقق البرنامج التدريبي نسبة الكسب المعدل بلاك أكبر من (1.2) في خفض الخجل."

- **"معادلة نسبة الكسب المعدلة لبلاك Blake قام بلاك Blake بتعديل نسبة الكسب "لماك جوجيان"** McGuigan وذلك بإضافة حد جبري ثان قيمته **$((M_2-M_1)/P)$** وأطلق عليها **"نسبة كسب بلاك المعدلة"** (MG) Modified Blake's gaine Ratio، فتكون:

$$MG=\frac{M_2-M_1}{P-M_1}+\frac{M_2-M_1}{P}$$

حيث:

M_2: هو المتوسط البعدي

M_1: هو المتوسط القبلي

P: هي الدرجة العظمى للاختبار

هذا ويمتد المدى لهذه النسبة من (0) إلى (2)، وقد اعتبر "بلاك Blake" أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو (1.2)." (حنون، 2022، ص 129).

بمعنى إذا كان معدل الكسب أقل من (1.2) فإنه لا توجد استفادة من البرنامج، وإذا كان معدل الكسب أكبر من (1.2) فإنه توجد استفادة من البرنامج. (كتفي، 2016، ص 196).

وفيما يأتي ملخص نتائج الكسب المعدل:

جدول (32): يوضح ملخص نتائج الكسب المعدل

الأبعاد	الدرجة العظمى للمقياس	المتوسط الحسابي البعدي	المتوسط الحسابي القبلي	معدل الكسب	مستوى الكسب
البعد النفسي للخجل	45	19.37	36.32	-2.32	كبيرة
البعد الاجتماعي للخجل	65	29.37	47.75	-1.34	كبيرة
البعد الفسيولوجي للخجل	50	24.12	36.37	-1.13	كبيرة
الخجل	160	72.87	120.75	-1.5	كبيرة

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

انطلاقا من الجدول أعلاه يلاحظ ارتفاع نسبة الكسب المعدل، حيث تبلغ نسبة الكسب المعدل للخجل ككل قيمة (1.5)، أما نسبة الكسب المعدل للبعد النفسي للخجل (2.32-) والبعد الاجتماعي للخجل (1.34-) والبعد الفسيولوجي للخجل (1.13-) وهي قيم سلبية كون المتوسط الحسابي البعدي أصغر من المتوسط الحسابي القبلي حيث نلاحظ قيم مرتفعة مع النسبة التي حددها (Blake) وهي (1.2)، وهذا يدل على أن المجموعة التجريبية استفادت من البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة مقارنة مع المجموعة الضابطة ونسبة اكتسابها كانت كبيرة.

ثالثا/ مناقشة نتائج الدراسة:

1. مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الأولى للدراسة التي تنص على: "مستوى الخجل لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الخجل القبلي مرتفع."

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للمقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاده الثلاثة، وأظهرت النتائج أن "**مستوى الخجل لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الخجل القبلي مرتفع**"، وبذلك يمكن القول بأن الفرضية الأولى محققة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد إلى الدراسات السابقة والتراث الأدبي. حيث عرف الخجل من وجهة نظر السلوكية أن سلوك الفرد يكون مقيدا أو مترددا عند وجود صعوبة في تحقيق الاتصال الناجح مع الآخرين (التجنب الاجتماعي) وقلة الكلام، "وقد عرفه بيكونس (pikonis) بأنه: الميل لتجنب التفاعلات الاجتماعية والفشل في المشاركة بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية." (القمش، والمعايطة، 2009، ص 224).

"ويتصف الخجل حسب (يعقوب، وكنعان، 2016، ص 81) بالميل إلى الشعور بالضيق والتوتر والارتباك في المواقف الاجتماعية وفي مواجهة الغرباء. فالطفل الخجول لا يشارك رفاقه في اللعب والأنشطة المختلفة، فهو يفضل أن يتجنب التواصل مع الآخرين ويبتعد عن كل شخص يوجه إليه اللوم أو النقد، فالخجل الشديد يعرقل عملية التفاعل الاجتماعي ويحرم الطفل من التعبير الشفوي عن الذات." انطلاقا من التراث الأدبي فإن النتيجة المتوصل إليها تدل على أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لديهم خجل مرتفع.

وتعزى سبب النتيجة المرتفعة للخجل حسب رأي الباحثة إلى أسلوب المعاملة الوالدية أو التنشئة الأسرية التي يسودها جو من الخوف وعدم الأمان، إذ أن الأسرة المتسلطة تساهم بدور كبير في إنشاء أطفال خجولين خائفين غير قادرين على الانخراط والتفاعل مع الآخرين خوفا من ردة فعلهم اتجاههم أو نبذهم واحتقارهم. بينما الأسرة التي تتسم بالأسلوب الديمقراطي الذي يسوده جو من الأمان وإبداء الرأي بحرية... تساهم بشكل كبير في إنشاء أطفال واثقين من أنفسهم قادرين على فرض أنفسهم على الآخرين ومواجهة المشكلات التي تعترضهم، "وهذا ما بينه (المصري، 2007، ص 512) أن من صور التقصير في تربية الأولاد احتقارهم وقلة تشجيعهم، إسكاتهم إذا تكلموا، والسخرية منهم ومن حديثهم مما يجعل الولد عديم الثقة بنفسه، قليل الجرأة في الكلام والتعبير عن رأيه، التشنيع عليهم إذا أخطئوا ولمزهم إذا أخفقوا في موقف أو تعثروا في مناسبة مما يولد لديهم الخجل والهزيمة، ويشعر الوالد بالعجب والكبرياء، فيتكون بذلك الحاجز النفسي بين الطرفين."

كما قد يفسر سبب هذه النتيجة إلى الانتقاد الموجه للأطفال سواء من قبل الأسرة أو الأصدقاء أو المعلم، هذا الأخير الذي يؤثر بشكل كبير في زيادة خجل الطفل بسبب معاملته الصارمة واستخدام العنف وعدم معاملتهم بلطف، كما أن الاستراتيجيات التعليمية المتبعة من قبله إذ كان يعتمد على الاستراتيجيات التقليدية كالتلقين والمتعلم يصغي فقط، هنا المتعلم دوره سلبي مما يجعله جامد وثابت ولا يبدي رأيه ويقول إجاباته لذلك تلعب الاستراتيجيات التقليدية دورا كبيرا في تعزيز التلميذ الخجول مما يصبح خجولا أكثر.

بينما الاستراتيجيات التعليمية الحديثة تساهم في إثارة دافعية التلميذ وتجعله متشوقا ومتحمسا للدرس، كما أنها تساهم في تكوين علاقات ألفة ومحبة بين التلاميذ والأستاذ وبين التلاميذ أنفسهم من خلال التعلم في مجموعات وتبادل الآراء والأفكار، كما أنها تنمي التفاعل وروح المشاركة وتعزيز الثقة وتنمية الإبداع والقدرة على مواجهة المشكلات التي يتعرض لها إلى جانب حرية التعبير عن الرأي.

حيث بينت دراسة "(Abdullah, &Abu bakar, &mahbob, 2012, p 520) أن كلا من الطلاب السلبيين والنشطين اتفقوا على أن المدرسين يلعبون دورا رئيسيا في أي فصل دراسي، تعتبر السمات الإيجابية للمدرسين وطريقة أو أسلوب التدريس المستخدم من العوامل المحفزة المهمة لتحفيز المشاركات اللفظية بين الطلاب في الفصل، إن مدرب الصفات التي يفضلها الطلاب وَدُودَة تعرف كل طالب جيدا، لا تنتقد الطلاب وتظهر دائما مزاجا جيدا ودودا. بهذه السمات لا يشعر الطلاب بالخوف والخجل من التحدث في الفصل، لا يشعر الطلاب أيضا بالإهمال عندما يتم منح الجميع فرص متساوية للمشاركة. وطرق التدريس المفضلة لتشجيع الطلاب على المشاركة بنشاط في الفصل الدراسي هي تقديم ملاحظات قبل بدء الفصل حيث يتمكنون من الاستعداد قبل الحضور إلى الفصل، وإجراء الأنشطة في الفصل ودعوة الطلاب دائما للتحدث في جلسة أسئلة وأجوبة."

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "(Bin maske, &masduki, 2017) إلى أن الأطفال لديهم مستوى عال من الخجل هذا الأخير عالمي وموجود منذ الصغر، يجعل الأطفال غير نشيطين أثناء التدريس والتعلم ويؤثر على كفاءاتهم في المهارات الأساسية."

كما توصلت دراسة (شعبان، 2010) أن الوزن النسبي لدى العينة لمقياس الخجل بلغ (72.2) وهذا يشير إلى أن هناك مستوى من الخجل فوق المتوسط، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل، لعل من أهمها وجود إعاقة لديهم قد يكون له أثر على المعاق بصريا سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو الشخصية على حد سواء، على الرغم من مراعاة العامل الزمني ـ أي وقت حدوث الإعاقة ـ كما لوحظ أن عددا منهم كان يظهر مشاعر الخجل في عدة مواقف مثل: التحدث أمام الغرباء أو الانشغال بالمظهر العام أو في النواحي الفسيولوجية أو المشاركة في المناسبات الاجتماعية، وهي أمور قد يقع فيها الإنسان

المبصر، كما أظهر البعض دور المجتمع وهو عامل مهم في النظر إلى المعاقين بشكل عام، والمعاقين بشكل خاص، حيث أن ثقافة تقبل الآخرين كما هم لازالت غائبة عن مجتمعنا بدرجة كبيرة مما يثير في نفسية المعاق الخوف والقلق.

وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية أن من أسباب الخجل ظهور نواقص جسمية كالسمنة وضعف البصر والسمع، طول القامة، أدت بهم للخجل إذ يظنون أنهم ليسوا كبقية زملائهم نظرا لشعورهم بالنقص وضعف ثقتهم بأنفسهم.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة "(عرطول، 2015) حيث أظهرت النتائج أن مستوى الخجل لدى طلبة المرحلة الابتدائية (خامس، سادس) في منطقة طبريا متوسط، والسبب في ذلك يعود إلى طبيعة المرحلة العمرية لأفراد عينة الدراسة، فأعمارهم تتراوح ما بين (11- 13) سنة، والأطفال في هذا العمر يكونون في نهاية مرحلة الطفولة، وبداية الدخول لمرحلة المراهقة، وفي العادة يبدأ الطفل بالتخلص من مشاعر الخجل في هذه المرحلة نتيجة للعديد من العوامل منها النضج المعرفي والاجتماعي، وتفاعل الطفل مع بيئته الاجتماعية، لذلك جاءت هذه النتيجة متوسطة."

بينما توصلت دراسة "(العلوية، 2017) إلى أن مستوى درجة الخجل لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بولاية بهلاء، كانت ضمن الدرجة الكبيرة والمتوسطة والقليلة."

وتوصلت دراسة "(القيس، 2018) إلى أن أفراد عينة البحث لا يعانون من الشعور بالخجل، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الأسرة ستظل أقوى مؤثر يستخدمه المجتمع في عملية التنشئة الاجتماعية ونقل التراث عبر الأجيال، ويتوقف أثر الأسرة إلى عدة عوامل منها: الوضع الاقتصادي والاجتماعي ومستواها الثقافي وحجمها وتماسكها واستقرارها وجوها العاطفي، ومعاملة الوالدين للطفل وعلاقة الأخوة وتوافق الوالدين والسلوك السوي واللاسوي داخل الأسرة والمستوى التعليمي والثواب والعقاب منها، فضلا عن الثقافة السائدة والطبيعة الاجتماعية وتأثير الجيرة ثم الدراسة ووسائل الإعلام فانخفاض الشعور بالخجل يعمل على قدرة الطلبة على التحكم فيما يشعرون به من خجل وإدارته بصورة جيدة."

أما دراسة "(Ayesha Manzoor, Kiran 2016) توصلت إلى أن مستوى الخجل لدى المراهقين في المدارس الحكومية والخاصة مستوى متوسط، حيث أكدت أن نظام التعليم لا يؤثر على مستوى الخجل لدى المراهقين، كما أن اختلاف أنظمة التعليم لا يمكن أن يكون سبب الخجل بين المراهقين، ووجد أن العوامل الشخصية تلعب دورا في الخجل المزمن.

كما أكدت أن المراهق الخجول في الواقع لا يرغب أن يتواصل مع الآخرين خاصة في الفصل حتى أنهم يعرفون الجواب ولا يستجيبون بسبب الخوف والإحراج والذل، فقد صرح بورنو أن الخجل يؤدي إلى الخجل."

"كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Khaled Yousef Asi, 2016) حيث توصلت هذه الدراسة إلى مستوى الخجل لدى الموهوبين كان متوسطا، ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى الأدبيات التربوية حيث أشار أبو غزال (2007) إلى أن التغيرات التي تطرأ على المراهقين في مختلف الجوانب التنموية منها: الفسيولوجية، الجسدية، العاطفية، الاجتماعية، والانتقال من الطفولة إلى المراهقة لأشكال الاضطرابات المختلفة، وضعف التكيف النفسي والاجتماعي، والمشكلات التي تقف في طريق توافقها وتكيفها مع نفسها مع أفراد المجتمع والبيئة المحيطة بهم، مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على ذلك العمل تجاهها لذلك تسيطر عليها المشاعر العاطفية مثل الخجل."

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "(Bin Masek, Masduki, 2017) فقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الأطفال لديهم مستوى عال من الخجل. وقد بينت أن الخجل عالمي وموجود منذ الصغر. إذ أن الخجل يجعل الأطفال غير نشيطين أثناء التدريس والتعلم ويؤثر على كفاءاتهم في المهارات الأساسية. يحدث هذا لأنه عندما يصبح الأطفال سلبيين ولا يشاركون في أنشطة التعلم، لا يمكن تطوير مهاراتهم النفسية الحركية وتحسينها.

بالإضافة إلى أن مشاركتهم في إبداء الرأي كانت في أدنى مستوى، حيث لا يمكن توجيه الأفكار الإبداعية إلى الخارج وتطويرها لإنتاج منتجات أو مخرجات هادفة وخلاقة، ومع ذلك يمكن للأطفال الخجولين في هذه الدراسة الاستماع إلى معلمهم بسهولة وهذا ما أثبتته دراسة (بوساكي، 2011) الذي قال إنه على الرغم من أن الأطفال الخجولين لا يشاركون بنشاط في التدريس والتعلم إلا أنهم في الواقع مستمعون جيدون ولا يعانون من مشاكل سلوكية أثناء الدروس.

كما بينت أن لهم مستوى عال من الخجل عندما يطلب منهم إبداء رأيهم أثناء المناقشة، هذا لأنهم يخشون أن يستخف الآخرون بهم إذا قالوا شيئا خاطئا أو غير ذي صلة."

2. مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثانية للدراسة التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الخجل بعد تطبيق البرنامج التدريبي."

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياس البعدي كما هو مبين في الجدول (26)، حيث بينت نتائج اختبار(**t.test)** للعينات المستقلة على أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الخجل بعد تطبيق البرنامج التدريبي.** وبالتالي تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (25) الذي يبين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الخجل تؤكد أن الفرق راجع لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تدل على أن تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي هو السبب في ظهور هذه الفروق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي كان له أثر فعال في خفض الخجل لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد يعزى ذلك إلى الأسباب التالية: أن المجموعة التجريبية تعرضت للمعالجة التجريبية (البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي) هذا الأخير الذي تضمن مجموعة من الأنشطة والإستراتيجيات المشوقة والجذابة الملائمة للخصائص النمائية للتلاميذ، التي ساعدت التلاميذ في بناء ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على مواجهة المشكلات التي تواجههم وقدرتهم على تحمل المسؤولية وإزالة حاجز الخوف والخجل، وكان من ضمن هذه الفنيات والإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج: القصة، لعب الدور، القبعات الست، المناقشة والحوار، العصف الذهني... كما تضمن البرنامج مجموعة أنشطة عززت تحمل المسؤولية لدى التلاميذ وبناء ثقتهم بأنفسهم كنشاط تنظيف القسم وتزيينه وتعديل الأفكار السلبية بأفكار إيجابية وتدريبهم على كيفية استبدالها كما أصبحوا كثيري الحديث الإيجابي مع زملائهم الذين يدرسون معهم وزملائهم في السنوات الدراسية الأخرى، والدليل على ذلك تردد تلاميذ السنة الخامسة وتلاميذ السنوات الدراسية الأخرى على الباحثة ويطلبون منها أن تدرسهم وتستقبلهم كما يتم استقبال الخجولين حتى أن بعض التلاميذ تمنوا لو كانوا خجولين ليكونوا مكانهم وهذا راجع إلى أسلوب الباحثة وحسن تعاملها مع التلاميذ والتنويع في الإستراتيجيات المتبعة، وقد لاحظت الباحثة حماس التلاميذ وتشوقهم للجلسات المقلبة من خلال ترتيب الطاولات وانتظارهم وصول الباحثة بكل لهفة. "وكانت هذه النتيجة متوافقة مع النظرية المعرفية والتي اعتمدت خطة علاج النماذج الخاطئة في التفكير لدى الفرد، عن طريق تحديد أنماط التفكير اللامنطقي، ومساعدة الفرد على معرفة وفهم الآثار السلبية لهذا

النمط من التفكير، ويتم استبداله بمجموعة أنماط تفكير أخرى فعالة، وتكيفيه مع ضرورة تدريبه على الضبط الداخلي." (العلوية 2017، ص 46). كما ساهمت هذه الأنشطة في تنمية روح العمل الجماعي لأداء الأنشطة المطلوبة واكتساب مهارات التواصل مع الآخرين، والتعبير عن رأيهم والأفكار التي تدور بعقولهم بكل حرية وأريحية، وهذا ما توصلت إليه دراسة "(الشيخ، 2020) إلى أن الفنيات المعرفية السلوكية التي استخدمت في البرنامج، مثل: مهارة حل المشكلات التي ساعدت الطلبة المراهقين في حل المشكلات التي تواجههم بطريقة فاعلة، ودحض الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية ومنطقية، ومنح المشاركين القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بحرية تامة باستخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي وتحسين التواصل البصري والسمعي، الذي أتاح للمشاركين تبادل الخبرات والمعلومات في جو من الأمان والاحترام والثقة، مما ساعد على خفض الشعور بالخجل لديهم."

"كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (العلوية، 2017) التي توصلت أن البرنامج أظهر فعالية في خفض الخجل لدى طالبات الصف التاسع، وذلك راجع إلى الأسباب التالية: أن المجموعة التجريبية اللاتي تعرضت للمعالجة (برنامج الإرشاد الجمعي)، قد أثر ذلك بصورة مباشرة في خفض مستوى الخجل لديهن، كما تضمن البرنامج العديد من الأنشطة والفنيات التي كان لها أثر فعال في مساعدة طالبات هذه المجموعة على تعديل سلوكهن واكتساب المهارات التي تساعدهم في خفض الخجل الأمر الذي أدى إلى تعزيز الثقة في أنفسهن وتخفيف الارتباك والتوتر وأعراض الخجل، وكان من ضمن هذه الفنيات المعرفية والأنشطة المستخدمة في البرنامج: النمذجة، لعب الدور، المناقشة والحوار الألعاب... كذلك تضمن البرنامج مجموعة من الفنيات المعرفية التي ساعدت الطالبات على اكتساب الثقافة والمعرفة والخبرة النظرية حول معنى الخجل، أسبابه، أعراضه طرق وأساليب علاجه..."

هذا بالإضافة إلى إتباع الباحثة مجموعة مختلفة من الأساليب والاستراتيجيات المختلفة في البرنامج مثل:

- **القصة:** حيث كانت الباحثة تسرد لهم قصص شبيهة بوضعهم وتجذب انتباههم، وكانوا يبدون اهتماما كبيرا للقصص ويصغون جيدا وبحماس كبير جدا، وعند طرح الأسئلة يتسابقون جميعهم للإجابة عنها بكل حماس وثقة بأنفسهم وفي إجاباتهم، ويعود ذلك إلى أن هذه الإستراتيجية لها وقع أثر كبير في أنفس الكبار فضلا عن الصغار.

وهذا ما توصلت إليه دراسة "(جمعة، 2005) حيث بين أنه أثناء سرده للقصص التي تحاكي مشكلات الطلاب يلتزمون بالهدوء ويظهرون الاهتمام بأحداث القصة، كما كانوا يتسابقون للمشاركة في إعادة وتلخيص أحداث القصة بأسلوبهم."

إن إتباع الباحثة لإستراتيجية القصة أدت دورا كبيرا في إخراج التلميذ الخجول من حالة الشرود الذهني وتشتت الانتباه وجعله أكثر اهتماما وانتباها وإثارة فضوله لما تحمله القصة من أحداث مشوقة ومسلية، وطريقة سردها تزيد من رغبته في متابعة أحداثها.

كما توصلت دراسة "(القرعان، 2018) إلى أن القصة من أهم الأدوات لزرع الأفكار والقيم عند الأطفال ومن ثم نقد السلوكيات السلبية، وتأثيرها يكون حين يشارك المستمع أبطال القصة مشاعرهم وانفعالاتهم ويتأثر بما يسمعه بغير وعي كامل منه، إذ أن سامع القصة يضع نفسه موضع أشخاص القصة، ويظل طيلة القصة يعقد مقارنة خفية بينه وبينهم، فإن كانوا في موقف البطولة والرفعة والتميز تمنى لو كان كذلك، ولو كانوا في موقف يثير الازدراء والكراهية حمد نفسه أنه ليس كذلك.

وبهذا التأثر المزدوج تؤثر القصة تأثيرا توجيهيا يرتفع بقدر ما تكون طريقة أداء الراوي بليغة ومؤثرة، بقدر ما تكون المواقف داخل القصة عامة وليست فردية أو عارضة."

- **لعب الأدوار**: حيث قامت الباحثة بتوزيع الأدوار المختلفة لكل تلميذ، والتلميذ أحيانا يكون ممثل لدوره وأحيانا يكون متفرج، فقد أبدت هذه الإستراتيجية تشويقا وحماسا لتمثيل الدور الخاص بكل شخصية وشعورهم بالفرح والسعادة، ذلك أن هذه الإستراتيجية لا تطبق كثيرا في المدارس مما أثارت فضولهم وحماسهم. "ويؤكد على ذلك (إبراهيم، 1995، ص 99) بقوله يمثل لعب الأدوار منهجا أخر من مناهج التعليم الاجتماعي يدرب بمقتضاه الطفل على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها. ولإجراء هذا الأسلوب يطلب المعالج من الطفل الذي يشكو من الخجل مثلا أن يؤدي دورا مخالفا لشخصيته أو أن يقوم بأداء دور طفل عدواني أو جريء بمقتضى هذا الأسلوب يطلب من الطفل أن يؤدي الدور ونقيضه أي أن ينتقل من القيام بدور الخجول إلى دور الجريء أو من دور الغاضب إلى المعجب والشاكر والمازح لسلوك طفل آخر وتدلل التقارير البحوث المجتمعية على فاعلية هذا الدور بأنه بالفعل يمثل طريقة ناجحة وفعالة في التدريب على أداء الكثير من المهارات الاجتماعية." (الددا، 2008، ص 163، 164).

ساهمت هذه الإستراتيجية في إثارة دافعية التلميذ نحو التعلم وجعلته أكثر ملاحظة ودقة وقادر على اتخاذ القرار من خلال مشاهدة أدوار زملائه والتصويت على أكثر شخصية أدت الدور بالشكل المطلوب ونجحت في أدائه.

أما دراسة "(المعاقبة،2015) وضحت أن إستراتيجية لعب الدور ساهمت في قيام الأطفال بتمثيل الشخصيات المختلفة، وتقمصها والتعبير عنها بحرية، فتارة يلعب دور الممثل وتارة أخرى دور المتفرج، وهذا كله كان يتم ضمن مجموعات، كل ذلك ساهم في خفض مستوى الخجل لدى الطلبة. وقد يعزى ذلك

إلى أن لعب الدور يدرب الأطفال على طرح الأسئلة، ويدفعهم إلى الفضول والاستكشاف واستخدام تعبيرات الوجه والصوت والجسد، كما يتم اكتساب خبرات جديدة وهذا كله ينعكس إيجابا على تعزيز ثقة الطالب بنفسه، مما يؤدي بالتالي إلى خفض مستوى الخجل لديه."

إن تكليف التلاميذ للقيام بأدوار مختلفة داخل الغرفة الصفية كأن يكون نجم الحصة خفف عنهم الخوف من الصعود إلى السبورة تدريجيا، فالتلميذ الخجول لا يجب تكليفه بمهام صعبة لابد من إعطائه مهام يسهل عليه القيام بها حتى يسترجع ثقته بنفسه ويقدر ذاته ويكتشفها، لقد ساهمت إستراتيجية نجم الحصة وبشكل فعال في خفض الخجل إذ جعلته يشعر بأنه يمكن الاعتماد عليه في أداء المهام الموكلة إليه وأنه باستطاعته ذلك زاد من تقديره لذاته وحبها.

وتوصلت دراسة "(مصطفى، 2015) أن استخدام فنية لعب الدور السيكودرامي أتاحت الفرصة للمراهق لزيادة ثقته بنفسه وساعدته على اكتشاف ذاته واستبصار ما يعانيه من مشكلات."

- **الرسم والتفريغ بالصوت:** حيث طلبت الباحثة من التلاميذ رسم أي شيء يخطر على بالهم أو يزعجهم أو شيء يفرحهم، وبهذا جعلت التلاميذ يعبرون عما في أنفسهم من مشاعر فرح أو حزن بكل أريحية، حيث أبدوا رغبتهم في أخذ صورهم وتعليقها بغرفهم، كما أن التفريغ بالصوت من خلال إعطائهم واجبات منزلية عليها أنشودة (ما أجمل الجو هنا، ووداع المدرسة) هذه الأخيرة التي كانت عليها صورهم في الجلسة الأولى، فقد ظهرت دهشتهم وإعجابهم ببطاقة الأنشودة وبدت رغبتهم الشديدة في أخذها والاحتفاظ بها، كما ساهم التفريغ بالصوت فرحة وسعادة التلاميذ وزرع الابتسامة والضحك فيهم، كما أنهم طلبوا من الباحثة قبل البدء في كل جلسة أن ينشدوا أنشودة (ما أجمل الجو هنا) وهذا راجع للأثر الذي تركه التفريغ بالصوت في نفسية التلاميذ وعقولهم. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة "(الدادا، 2008) التي توصلت أن الرسم والتفريغ الانفعالي أظهر على الطلاب ارتياح وشعور بالأمان بهذا النشاط وهو الرسم ولم يقف الحد عن قيامهم بالرسم فقط، بل تعدى إلى قيامهم بالتعليق على رسوماتهم ورسومات زملائهم الآخرين، كل ذلك وفر لهؤلاء الطلاب فرصة التحدث أمام زملائهم والتعبير عن مشاعرهم وما يدور بداخلهم من خجل أو خوف وهذا يوفر لهم فرصة التنفيس الانفعالي عن كل ما يضايقهم."
- **التعلم التعاوني:** "بالنظر إلى التعلم التعاوني عبر التاريخ نجده المساهم الرئيسي الذي من خلاله استطاع الأفراد أن يخططوا وينسقوا وينظموا جهودهم لتحقيق غايات مشتركة، كان لها الأثر الفعال في تقدم البشرية. وإذا نظرنا إلى القرآن الكريم فسنجد أن الله عز وجل وضع التعاون في شرائعه السماوية حيث يتبين لنا" (السعيد، 2007، ص 31) **"قوله تعالى:** ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ

وَٱلۡعُدۡوَٰنِ ﴾ سورة المائدة الآية:2، وكما ورد في الأحاديث النبوية الشريفة قول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم: «**الله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه**» رواه مسلم، وقوله صلى الله عليه وسلم: «**المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا**» (مرزوق، 2009، ص 11)، "وقوله صلى الله عليه وسلم: «**مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاونهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالحمى والسهر**». ولأهمية التعاون في تربية الفرد وبناء المجتمع فقد جعل الإسلام للتعاون أجرا عظيما واعتبره من الصدقات التي يثاب عليه فاعلها ومنها قوله صلى الله عليه وسلم: «**ترفع له عليها متاعه صدقة**»، وقوله صلى الله عليه وسلم: «**والناس بخير ما تعاونوا**»." (الخفاف، 2013، ص 21) لذلك اعتمدت الباحثة على التعلم التعاوني من خلال القيام بعدة أنشطة تنمي روح التفاعل واكتساب مهارات التواصل مع الآخرين، وتثير دافعيتهم من بين هذه الأنشطة البحث عن الحيوانات (أشكال مجسمة) والبحث عن الفواكه، حيث أنهم بحثوا عنهم بكل حب ورغبة وتعاونوا مع بعضهم البعض وهم سعداء مما ينشأ لنا علاقات إيجابية قوية ومتماسكة مبنية على حب الناس ومساعدتهم، فقد كان كل فرد في مجموعة يريد أن يصبح قائدها مع تبيين تحديهم ورغبتهم في الفوز. كما أن التعلم في مجموعات يبعث الشعور بالراحة وإزالة أعراض الخجل ويساهم بشكل كبير في إظهار قدرات وإمكانيات ومعارف التلميذ الخجول التي لا يستطيع إظهارها أمام الأستاذ والزملاء.

وهذا ما أكده "(العلي، 2014، ص 14) على أن التعلم التعاوني هو علاقة بين مجموعة من المتعلمين، وتتطلب تلك العلاقة المشاركة الإيجابية (إحساس المتعلمين بأنهم إما أن يغرقوا سويا أو ينجوا سويا) والمسؤولية الفردية (على كل فرد منهم أن يتعلم ويساهم في تعلم المجموعة) من مهارات اجتماعية (التواصل مع غيره والثقة وقيادة المجموعة واتخاذ القرار والتوفيق بين وجهات النظر المتباينة)، ومن التفاعل البناء والمباشر مع الآخرين (التأمل في مستوى أداء الفريق وإمكانية تحسين هذا الأداء مستقبلا) تجاه بقية الأعضاء حيث أن التعليم التقليدي لا يعتبر المتعلمين مسئولين عن تعلم بقية زملائهم ولا عن أداء المجموعة عموما." ساهمت هذه الإستراتيجية في جعل التلاميذ يشعرون بأنهم يد واحدة وعليهم تحمل مسؤولية المهام الموكلة إليهم مع بعضهم البعض.

إن التعلم التعاوني يتيح للتلميذ إطلاق قدراته وإبداعاته فضلا عن الطريقة التقليدية التي يتبعها المعلم من خلال طرح الأسئلة والإجابة عنها مباشرة من قبل التلميذ ذلك يزيد من توتره وخوفه ويحد من قدراته وإمكانياته، وتضيع منه الإجابة رغم معرفته بها.

فقد لاحظت الباحثة أن التلاميذ الخجولين يتمتعون بالذكاء رغم خجلهم إذ اكتشفت أن لكل تلميذ مواهب تميزه عن غيره (كموهبة الرسم، الغناء، إتقان لغات مختلفة، رواية قصص خيالية، كتابة قصص).

"في هذه الإستراتيجية يعمل التلاميذ معا في مجموعة ليكملوا منتجا واحدا يخص المجموعة ويشاركون في تبادل الأفكار ويتأكدون من فهم أفراد المجموعة للموضوع." (العدواني 2009، د ص).

"وكما أشار هندركس إلى أن كثيرا من الطلبة غير قادرين على التعلم والتمكن من الدراسات الاجتماعية بسبب الصعوبات في فهم المحتوى، إذ اعتمد مدرسو الدراسات الاجتماعية تقليديا على تعليم مجموعة كبيرة والعمل المستقل بوصف ذلك طرق أساسية في التعليم، وقد أظهرت البحوث والدراسات أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل من خلال الاستخدام الفعال للتعلم التعاوني." (الخفاف، 2013، ص 32).

إن تعلم التلميذ الخجول في مجموعات صغيرة جعلته يستطيع طرح إجاباته وإظهار قدراته وإمكاناته التي يتمتع بها، حيث أن الفرد الخجول يمكنه الوصول إلى الحل والقيام بأعمال متقنة وجيدة لا يمكن للتلميذ العادي أن يصل لها أو يقوم بها.

كما بين "(أمين، 2014، ص 58) أن نجاح عمل المجموعة يعتمد على الثقة والصدق والانفتاح بين أفراد المجموعة وتسودهم علاقات تواصل واحترام إلى جانب العمل بهدوء، فهم ينصتون لبعض ويحاورون بنظام، ينتقدون ويتقبلون النقد، يتعلمون ويعلمون بعضهم، يقدمون المعونة للمحتاج منهم ويشعر كل منهم بالمسؤولية يختلفون ويتفقون."

- **القبعات الست:** حيث عملت الباحثة جاهدة من خلال هذه الإستراتيجية أن تنمي التفكير الإبداعي للتلاميذ، وحثهم على المشاركة والتفاعل دون خوف أو خجل، فقد لاحظت الباحثة أن للتلاميذ مخزون معرفي تم استرجاعه من خلال هذه الإستراتيجيات وخاصة إستراتيجية القبعات الست التي منحتهم حرية التعبير، فقد بدى التلاميذ الخجولين جريئين في طرح أفكارهم وآرائهم بكل ثقة دون خوف أو ارتباك.

إذ جعلت هذه الطريقة التلاميذ يفكرون بطريقة واحدة حسب لون القبعة المحددة، كما أثارت حماسهم وفضولهم، مما جعلتهم يفهمون الموضوع بصورة كاملة وبناء ثقتهم بأنفسهم من خلال الإجابة على التساؤلات دون قيود.

فقد بين "(برهوم، 2013، ص27) أن القبعات الست تسمح بالنظر إلى الموضوع من ست جوانب مختلفة للتفكير (محايد، ناقد، إيجابي، إبداعي، عاطفي، معرفي) وهذا يؤدي إلى رؤى مختلفة لنفس الموضوع."

"إذ يعتقد (الدكتور دو بونو) أن هذه الإستراتيجية تعطي الإنسان في وقت قصير قدرة كبيرة على أن يكون متفوقا وناجحا في المواقف العملية والشخصية، وفي نطاق العمل أو نطاق المنزل وأنها تحول

المواقف السلبية إلى مواقف إيجابية، والمواقف الجامدة إلى مواقف مبدعة." (دوبونو، 2011، ص 11 12).

إن هذه الإستراتيجية غيرت التلميذ الخجول من حالة جمود وخمول إلى تلميذ نشط ومفكر في الموقف التعليمي، فقد أصبح التلميذ يفكر بأنواع مختلفة (تفكير إبداعي، نقدي، إيجابي...) لقد جعلته يدرك طبيعة تفكيره والتمييز بين أنواع التفكير، كما أضافت جو نفسي مما كان له مردود إيجابي على نفسية التلاميذ ورفع معنوياتهم وزيادة نتاجات التحصيل وتنمية تفكيرهم الإبداعي، تطوير قدراتهم من خلال طرح أفكار وحلول إبداعية واهتمام الباحثة بما يقدمونه.

كما توصلت دراسة "(أبو جواد، 2017) إلى أن السماح للطلبة بالتفكير بطريقة القبعات الست أتاح لهم التفكير في عدة بدائل وأفكار متنوعة مما ساهم في توظيف تلك الأفكار أثناء كتاباتهم، كما أن إتباع الطلبة خطوات التفكير باستخدام برنامج قبعات التفكير الست للتفكير ساعدهم على إنتاج وتكوين أفكار أصيلة وجديدة والمشاركة، حيث يقللان من عنصر الخجل والخوف لديهم، مما شجعهم على المشاركة في نقد الأفكار وطرح أخرى جديدة، وهذا انعكس على كتاباتهم الإبداعية كما ومنحهم الباحث حرية الإجابة، وحسب نوع التفكير الخاص بكل قبعة من قبعات التفكير الست، مما ساعد على إيجاد جو مريح أثناء الجلسات التدريبية غير مقيد، وعزز الثقة بأنفسهم."

كما أن السماح للتلميذ التعبير عن المشاعر والأفكار السلبية والإيجابية التي تراوده حول الموضوع المطروح وجعله يقدم خطط وحلول... ساهم في تشجيع جرأته على طرح أفكاره ورفضه للأشياء التي لا يحب القيام بها.

- **حل المشكلات:** ساهمت هذه الإستراتيجية في إثارة انتباه وحاجات التلاميذ ودفعهم إلى التفكير حول المشكلة المطروحة وإيجاد حلول مناسبة لها. فقد خفّت أعراض الخجل لديهم وأصبحوا أكثر استقلالية وأكثر اعتمادا على أنفسهم في معالجة المشكلات التي يتعرضون لها.

"كما ترجع الباحثة ذلك إلى أن هذه الإستراتيجية وضعت التلميذ في موقف حقيقي أدى به الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي في حالة دافعية يسعى التلميذ إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل الإجابة أو اكتشاف." (أبو سمور، 2015، ص 253).

إن توظيف إستراتيجية حل المشكلات في الموقف التعليمي ساهمت في "تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم وقدرتهم على مواجهة الصعاب مما عزز من معنوياتهم، لقد أتاحت الفرصة أمام التلاميذ بتطبيق ما يتعلمونه في مواقف عملية مما شجعهم على الاستقلالية والتعلم الذاتي." (أبو شمس، 2016، ص16).

- **العصف الذهني:** إن السماح للتلاميذ في استخراج واستنباط الأفكار والمعلومات بكل أريحية وتوفير جو الأمان والطمأنينة لهم دون التعرض للإحراج أو النقد عزز ثقتهم في قدراتهم وأفكارهم، كما أن إيماءات وإشارات الباحثة كالتبسم والإيماءة بالرأس والتصفيق لهم... والمدح الإيجابي عند إجاباتهم جعلتهم فخورين بأنفسهم وفي قدراتهم. كما إن الحوار والمناقشة النشطة التي تمت بين الباحثة والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم في كل أنشطة البرنامج عززت الثقة بين الباحثة والتلاميذ، وساهمت في تحسين مهارات التحدث وتنمية مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين.

"إن شأن الأسئلة التي تثار في العصف الذهني تبعث الحيوية والنشاط خلال الدرس وخاصة في جو جماعي يسوده الألفة والتعاون التي تدفع الطلاب إلى التفكير وإجراء المناقشات بين التلاميذ أنفسهم من جهة وبين الأستاذ والتلاميذ من جهة أخرى. إن هذه الإستراتيجية تراعي الأسس النفسية في التعلم وتشجع المناقشة الجماعية وتراعي الفروق الفردية فضلا عن أنها طريقة تشجع التعزيز وتغيب الإحباط وكلها عوامل تساعد على إنجاح المتعلم في الحصول على المعلومات واكتساب المعارف.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في التدريس إذ أنها تطلق عنان التفكير، وتعطي الطالب حرية إبداء الرأي وترحب بالأفكار الغريبة وتجنب التلميذ النقد اللاذع، إنها تشجع التفكير وتطلق الطاقات الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية والأمان." (بني فواز 2019، ص 249).

3. مناقشة وتحليل الفرضية الثالثة للدراسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الخجل.

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ للمجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي واتضح بعد اختبار الفروق في القياسين كما هو مبين في الجدول (28) حيث بينت نتائج اختبار **(t.test)** لعينتين مرتبطتين على **أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الخجل وبالتالي الفرضية الثالثة محققة.**

وبالرجوع إلى الجدول رقم (27) الذي يبين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ودرجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الخجل تؤكد أنه لا توجد فروق في القياسيين.

ترجع الباحثة ذلك إلى أن للبرنامج التدريبي كان له أثر حتى بعد مرور ثلاثة أشهر من تطبيقه وذلك لما يحتويه من أنشطة متنوعة ومختلفة من جلسة إلى أخرى، كما تضمن البرنامج على طرق مختلفة لاستقبال التلاميذ جعلتهم يشعرون بالأمن والأمان، المحبة والراحة النفسية والاستقرار، والشعور بالسعادة مما ساهمت بشكل فعال في تطور العلاقة بين الباحثة والتلاميذ بشكل أسرع، وكذا التنويع في إستراتيجيات التفاعل الصفي كاستخدام القبعات الست، القصة، لعب الأدوار التعلم التعاوني، العصف الذهني، المناقشة النشطة، حل المشكلات، والمعاملة الطيبة والحسنة وحسن تعامل الباحثة وطيبتها معهم وحنانها عليهم وترحيبها بوجه بشوش وتسليمها عليهم، ساهم بشكل كبير في خفض الشعور بالخجل والتخفيف من خوفهم وجعلهم يقومون بأداء الواجبات ليس خوفا أو تجنبا للتوبيخ بل يقومون بها بكل حب ورغبة وإصرار "وفي الصحيحين أنه صلى الله عليه وسلم قال: «**إني لأدخل في الصلاة وأنا أريد إطالتها فأسمع بكاء الصبي فأتجوز في صلاتي مما أعلم من شدة وجد أمه من بكائه**»، وكان صلى الله عليه وسلم يسلم على الصبيان وهذا الفعل له أثر طيب على نفسية الطفل...وفيه نشر للمودة والرحمة." (أبو عمار، 2006، ص 870)، كما أن تسهيل الأمور وتبسيطها والتعامل معهم بأسلوب لا يعرضهم للإحراج ساهم ذلك في خفض وزوال أعراض الخجل عندهم كالتوتر والخوف واحمرار الوجه وارتعاش اليدين...شيئا فشيئا، كما ساهم البرنامج التدريبي في خفض الحساسية الزائدة لديهم والتقليل من الشعور بالنقص وتقويتهم أثناء المواقف التفاعلية، إضافة إلى الثناء التقييمي عند مشاركتهم كان أمرا إيجابيا في تعودهم على طرح الأسئلة والمشاركة والإجابة عليها دون أي شك في قدراتهم والتعزيزات المختلفة التي أدخلت البهجة والسرور إلى قلوبهم، وجعلتهم يشعرون بأنهم محبوبين ومقبولين من قبل الآخرين والبطاقات الخاصة بالواجب المنزلي المتنوعة بالرسومات والألوان بما يتناسب مع خصائص التلاميذ وقدراتهم، وكذلك حرصهم على حضور الجلسات دون تغيب وإتباع التعليمات والتوجيهات المقدمة من قبل الباحثة كلها ساهمت في تهيئة الطفل من جميع النواحي الحركية والنفسية وتحسينها كما كان لها أثر في استمرار أثر البرنامج التدريبي بعد الانتهاء من تطبيقه، وهذا ما أوضحته دراسة "(الشيخ، 2020) إلى الجلسات الإرشادية التي تكون منها البرنامج الإرشادي والتي تضمنت بعض الخبرات والمواقف والتي تم تناولها وعرضها من خلال استخدام بعض الفنيات والأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية، مثل: لعب الدور، النمذجة، السيكودراما، التخيل، التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية والتي كان لها الأثر الأكبر في استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى المشاركين، كما أن ما قدمه المشاركون من حرص على الالتزام بجميع الجلسات وحضورها ومتابعتها ساهمت في خفض الخجل."

كما أن مخاطبة التلاميذ بالأسماء التي يحبون أن ينادوهم بهم وأسماء المهن التي يريدون أن يكونوا في المستقبل عزز ذلك من تقديرهم لذواتهم وزاد ذلك ثقتهم في أنفسهم، كما أنهم أصبحوا يعبرون

عن كل مشاعرهم والمشاكل التي يواجهونها دون حرج أو تردد ووجود شخص معهم يسمعهم ويقدم لهم النصائح ويشجعهم ساهم بشكل فعال في بقاء أثر البرنامج.

وهذا ما أكدته دراسة "(العلوية، 2017) أن بقاء أثر البرنامج لدى طالبات المجموعة التجريبية نتيجة؛ لأن هذا البرنامج لم يعتمد في التدريب على الجانب النظري فقط وإنما ركز في التدريب على الجوانب العلمية والتطبيقية، وهذا ما ساعد على استمرارية بقاء أثر التعلم لفترة أطول، كما أن تضمن البرنامج العديد من الأنشطة والفنيات التي ساعدت في إضفاء نوع من المرح والنشاط أثناء تنفيذ البرنامج. وهذا ترك أثرا طيبا في نفوس الطالبات ومكنهن من تخزين المعلومات في أذهانهن، وبقاء أثر البرنامج واستمراره حتى بعد مرور شهر من الانتهاء من تطبيقه."

وكذا توصلت دراسة "(العمروسي، 2014) إلى أن التحسن الذي حققته طالبات المجموعة التجريبية حافظن عليه حتى بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بشهرين، بمعنى ثبات تأثير البرنامج الإرشادي النفسي (معرفي، سلوكي) واستمرار هذا التأثير في هؤلاء الطلبات بشكل إيجابي، وذلك بزيادة ثقتهن بأنفسهن وانخفاض حساسيتهن الزائدة بشكل ملحوظ تجلى في زيادة قدرتهن على الاتصال وعلى إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين والمحيطين بهم."

وتوصلت دراسة "(شهبو، 2018) إلى استمرار فعالية البرنامج بعد تطبيقه وفسر ذلك باحتواء البرنامج على أنشطة وتدريبات محببة للأطفال ثم التدريب عليها بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم."

كما إن تدريب التلميذ على الحديث النفسي الإيجابي والقيام بالتغذية الراجعة في كل جلسة، قراءة بعض العبارات كقراءة لوحة الثقة بصوت مرتفع ساهمت في ترسيخ تلك الأفكار في أذهانهم وجعلتهم يشعرون وكأنهم خلقوا من جديد وإحساسهم بمحبة الباحثة ورغبتها في مساعدتهم جعلتهم يتجرؤون ويطلبون منها أن تقوم بكتابة لكل واحد منهم لوحة خاصة بها لتعليقها في غرفته وقراءتها كل يوم عند ذهابه للمدرسة. إضافة إلى الاعتماد على بعض الأنشطة المسلية كنشاط تحليل الشخصية ساهمت في أن التلميذ أصبح يعرف نفسه جيدا والصفات المحببة فيه. كل هذه الأنشطة عززت الثقة بين الباحثة والتلاميذ وأصبحوا يحكون لها كل المشاكل التي يتعرضون لها، وكان لانتهاء جلسات البرنامج أثر على نفسية التلاميذ فقد بدا الحزن عليهم ومدى تعلقهم بالباحثة وهذا يرجع إلى أن البرنامج كان له أثر واضح في خفض الخجل واستمرار فعاليته حتى بعد انتهائه.

وهذا ما توصلت إليه دراسة "(مصطفى، 2015) إلى استمرار تأثير البرنامج، وهذا ما يؤكد أن البرنامج قام بتقوية وزيادة الثقة بالنفس لدى الطلبة، كما عزز لديهم الشعور بالثقة بالآخرين، والتعامل مع

أغلب الأسباب المؤدية للخجل بالإضافة إلى قدرته على التنفيس الانفعالي والمناقشة الجماعية، مما ساعدهم على التكلم بسهولة ووضوح عن مشكلاتهم الدفينة، كما أن الباحث من خلال البرنامج استطاع كسب ثقة الطلبة وبالتالي مساعدتهم لزيادة قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم السلبية كالخوف والألم والتوتر وكذلك عن مشاعرهم الإيجابية كالفرح والمرح."

4. استنتاج عام:

من خلال ما سبق التطرق إليه في هذه الدراسة، ومن خلال عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها في ضوء الدراسات السابقة والمعطيات النظرية، يتضح أن الدراسة الحالية طبقت برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى الخجل لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الخجل القبلي مرتفع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الخجل بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الخجل (أي استمرار أثر البرنامج التدريبي المطبق على العينة حتى بعد مرور ثلاثة أشهر من تطبيقه).
- حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل في المواقف التعليمية كان بنسبة تأثير (48%) وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير حسب مؤشرات الدلالة العلمية هذا بالنسبة للمقياس ككل، أما بالنسبة لأبعاده فكان البعد النفسي للخجل بنسبة (54%) والبعد الاجتماعي للخجل نسبته كانت (39%)، والبعد الفسيولوجي للخجل بنسبة (40%).
- أما أثر البرنامج المطبق حسب معادلة كسب بلاك المعدلة الذي اعتبر الحد الأدنى لقبول الفاعلية وهو (1,2) فأكبر، حيث كانت نسبة الكسب للخجل ككل بقيمة (1,5)، أما بالنسبة للبعد النفسي للخجل (2,32)، والبعد الاجتماعي للخجل (1,34)، والبعد الفسيولوجي للخجل (1,13)، وهي قيم مرتفعة مع النسبة التي حددها بلاك هذا يدل على أن المجموعة التجريبية استفادت من البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة مقارنة مع المجموعة الضابطة ونسبة اكتسابها كانت كبيرة.

- نجاح البرنامج التدريبي في خفض الخجل، وكذا نجاح الإستراتيجيات والأدوات المستخدمة في هذا البرنامج.

كما توصلت الدراسة إلى أن البرنامج ساهم وبشكل فعال في خفض مشكلة الخجل ويرجع ذلك لعدة أسباب منها:

- التنويع في إستراتيجيات التفاعل الصفي والأدوات والأساليب المستخدمة والمقدمة للتلاميذ التي نالت إعجابهم وأثارت فضولهم ودافعيتهم.
- طرق الاستقبال المتنوعة للتلاميذ مما خفف من التوتر والخوف لديهم والشعور بالأمن والاطمئنان وإدخال البهجة والسرور إلى قلوبهم.
- التزام التلاميذ بالحضور للجلسات دون غياب وإتباعهم للتعليمات وتوجيهات الباحثة وتنفيذها.
- رغبة التلاميذ في المشاركة ومخالطة الزملاء والقدرة على إبداء الرأي بكل أريحية.
- مرونة البرنامج التدريبي وسهولة تطبيقه ومتعته.

5. توصيات الدراسة:

بناء على النتائج المتحصل عليها خلصت الدراسة لبعض التوصيات كما يأتي:

- إدراج مقياس كيفية بناء البرامج التدريبية في المقررات الدراسية الخاصة بتخصص علم النفس التربوي.
- الاهتمام بالبحث والدراسة عن ظاهرة التنمر التي أصبحت تعد من أكبر المشاكل المنتشرة بشكل كبير جدا بين التلاميذ في مختلف الأطوار، لبناء برامج تدريبية أو إرشادية لعلاج هذه الظاهرة.
- القيام بدورات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في كيفية التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات نفسية وسلوكية بشكل عام ومشكلة الخجل بشكل خاص.
- الاهتمام أكثر بمشكلة الخجل لإيجاد حلول أخرى.
- فتح مكتب خاص بأخصائي نفسي أو تربوي في كل مدرسة لعلاج المشكلات النفسية والسلوكية لدى التلاميذ.
- محاولة التقليل من الاكتظاظ في الأقسام.
- إتباع الأستاذ النمط الديمقراطي والابتعاد عن العنف والنمط التسلطي.
- أن يكون هناك اتصال بين المعلم والولي لتتبع التلميذ لمعرفة كل ما يخصه وما يعيقه فيكون محط اهتمام مما يعزز ثقته بنفسه فيسهل عليه كل ما كان يراه عسيرا.

- على الوالدين معاملة أبنائهم معاملة حسنة وطيبة والابتعاد عن النقد الجارح والسخرية ومحاولة توفير الجو الأسري الذي تقوم عليه الشخصية السوية.

6. مقترحات الدراسة:

- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لمشكلة الخجل.
- القيام ببحوث ودراسات للوقوف على الأسباب المؤدية إلى مشكلة الخجل.
- إنجاز بحوث ودراسات شبيهة بالدراسة الحالية في مستويات دراسية أخرى.
- بناء برامج تدريبية قائمة على إستراتيجيات التفاعل الصفي غير التي تم اعتمادها في هذه الدراسة.
- إجراء بحوث ودراسات لبناء برامج تدريبية قائمة على إستراتيجيات التفاعل الصفي في المقررات الدراسية ذاتها.

7. الصعوبات والتحديات التي واجهتها الباحثة في تطبيق البرنامج:

- صعوبة بناء البرنامج التدريبي في بداية الأمر نظرا لعدم وجود خلفية سابقة عن كيفية بنائه ولم ندرسه كمقياس.
- صعوبة إيجاد عينة الدراسة مما أدى إلى تطبيق البرنامج مرتين حيث في المرة الأولى تم اختيار مجموعة تجريبية من مدرسة ومجموعة ضابطة من مدرسة أخرى من أجل الإلمام بالعدد المناسب إلا أنه لم يتم قبوله.
- صعوبة دمج تلاميذ من مدارس أخرى في مدرسة واحدة من أجل الإلمام بعدد العينة المناسب وتطبيق البرنامج التدريبي عليهم.
- صعوبة تحديد الوقت المناسب نظرا للتوقيت الدراسي في الفترة الصباحية والمسائية.

وقد تم التغلب على أغلب هذه الصعوبات من خلال:

- الإطلاع على العديد من المصادر والدراسات السابقة للتعرف على كيفية بناء البرامج التدريبية.
- إعادة تطبيق البرنامج من خلال البحث عن مدارس أخرى يتواجد بها تلاميذ خجولين إلا أنه تم إيجاد حوالي (4- 6) تلاميذ، ما عدا المدرسة التي تم التطبيق فيها المرة الأولى فقد تمت زيارتها مرة أخرى نظرا لعدم إيجاد العدد المناسب، وفيها تم إيجاد حجم عينة مناسب.
- القدرة على تحديد الوقت المناسب للتلاميذ، وكذا اختيار يوم الثلاثاء في الفترة المسائية.

خلاصة الفصل:

من خلال هذه الدراسة والإجابة عن فرضياتها بالاستناد على التراث الأدبي والدراسات السابقة وذلك بتطبيق برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، فقد تحصلنا على نتائج إيجابية ومرضية، وهذا راجع لأثر البرنامج الذي يحتوي على أساليب وإستراتيجيات متنوعة ومشوقة وهادفة لخفض مشكلة الخجل.

خاتمة

خاتمة:

تبين من خلال هذه الدراسة أن المرحلة الابتدائية مرحلة مهمة في حياة الطفل، إذ أن الطفل في هذه المرحلة من عمره يمكن أن نعلمه ما نشاء قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «**ما من طفل إلا ويولد على فطرة الإسلام فأبواه يهودان أو ينصرانه**»." فما غرس فيه الآن فهو نتاج وثمرة المستقبل، لذلك علينا أن نولي هذه المرحلة اهتماما بالغا، لتكوين فرد صالح وناجح سواء على الصعيد العلمي أو الاجتماعي، فإن كان الطفل في هذه المرحلة متفوقا وكلل أسسه الأولى بالنجاح كانت الأطوار القادمة أسهل، والعكس إذا كان الطفل في هذه المرحلة متأخرا فما كان بعده أصعب وأصعب، مما يكوّن للطفل مشاكل على مستوى الصعيد العلمي التي تؤدي به إلى ترك الدراسة والمقاعد الدراسية باكرا.

وتعد هذه المرحلة مهمة إذ أنها نقطة اكتشاف من ناحية، ففيها يتم الكشف عما إذا كان الطفل يعاني من مشاكل نفسية تكون سببا في بناء شخصية غير سوية، شخصية ضعيفة ذات طابع تبعي وليس قائدي، ومن ناحية ثانية تعد هذه المرحلة نقطة لحل مشكلات الطفل وعلاجه.

للحصول على شخصية سوية قوية ذات طابع قائدي متحملة لأعباء الحياة، قادرة على مواجهة الصعوبات وتجاوزها.

وللمعلم الدور الكبير في اكتشاف هذه الفئة والعمل على إيجاد الحلول التي توصل هذه الفئة إلى بر الأمان، وأن يكون على اتصال دائم بالوالدين ليكون هناك تناسق بين المدرسة والمنزل.

والعمل مع هذه الفئة يكون وفق البرامج التدريبية والإستراتيجيات الحديثة، التي لها دور كبير في علاج هذه الفئة، وتساهم بشكل كبير في التخفيف من المشكلات النفسية والسلوكية بشكل عام ومشكلة الخجل بشكل خاص، من خلال تطبيقها من طرف معلم كفء يتمتع بمهارات التفاعل الصفي ويمتلك مجموعة من الكفايات والخصائص المعرفية والأكاديمية والمهنية وأن يكون على دراية تامة بهذه الإستراتيجيات وكيفية تطبيقها ودوره ودور المتعلم فيها للوصول إلى نتاجات تعليمية جيدة.

قائمة المصادر والمراجع

- ***قائمة المصادر والمراجع:***
- ***المراجع العربية:***

- القرآن الكريم (مصحف المدينة المنورة الالكتروني).
- إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. الأردن: مؤسسة الوراق.
- أبو جادو، صالح محمد (2011). *علم النفس التربوي*. عمان: دار المسيرة.
- أبو خليل، فاديا (د ت). *إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي*. لبنان: دار النهضة العربية.
- أبو عاذرة، سناء محمد (2012). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*. الأردن: دار الثقافة.
- أبو سمور، محمد عيسى (2015). *مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي*. الأردن: دار دجلة.
- أبو شمس، منال خيري (2016). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية الأمن الفكري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة طولكرم. (رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين). تم الاسترجاع من موقع:
https://books-library.net/files/books-library.online-12261457Vr9H6.pdf
- أبو عمار، محمود المصري (2006). *الزواج الإسلامي السعيد*. القاهرة: مكتبة الصفا.
- أبو هدروس، ياسر والفرا، معمر رحيم (2010). أثر استخدام التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ بطيء التعلم. *مجلة جامعة الأزهر*. 13(1)، 89- 130. تم الاسترجاع من موقع:
- https://www.alazhar.edu.ps/journal/detailsr.asp?seqq1=2025
- أبو يوسف، محمود (2017). *وداعا للخجل*. د ب: دار الألف كتاب.
- الأحمد، ردينة عثمان ويوسف، حذام عثمان (2004). *طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة*. عمان: دار المناهج.
- الأزهر، رشا رزق (2015). *فاعلية برنامج تدريبي في إكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلاب السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة تشرين، سوريا) تم الاسترجاع من موقع:

- http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/rasha%20alazhar.pdf
- الأسطل، محمد زياد (2010). *أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد*. (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، د م) تم الاسترجاع من موقع:
https://meu.edu.jo/libraryTheses/587b3e7c81c48_1.pdf
- أمين، محمد (2013). *الطفولة مشاكل وحلول*. القاهرة: دار الحرية.
- البحيصي، أسماء بن أحمد (د ت). *الطفولة مشاكل وحلول*. تم الاسترجاع من موقع:
https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8
- البخاري، محمد بن إسماعيل (2011). *صحيح البخاري*. القاهرة: دار الاعتصام.
- بدران، عمرو حسن (د ت). *كيف تتخلص من الخجل*. المنصورة: مكتبة جزيرة الورد.
- بدير، كريمان محمد (2007). *مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها*. عمان: دار المسيرة.
- البديوي، إيهاب محمد (2021). *أسس اختيار الأسلوب الإحصائي في بحوث التربية الرياضية*. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*. 48 (1)، 258- 271. تم الاسترجاع من موقع:
https://ebook.univeyes.com/284274
- برهوم، خميس جمعة (2013). *أثر استخدام إستراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرار بالتكنولوجيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة). تم الاسترجاع من موقع:
- https://mobt3ath.com/pdf.php?ext=pdf&id=10306&tit=%D8%B1%D8%B3
- بزازي، إنصاف (2021). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء الوظيفي لدى العاملين بمركب تكرير السكر بولاية قالمة. (أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي) تم الاسترجاع من موقع:
http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/11494
- بطرس، حافظ بطرس (2010). *تعديل وبناء سلوك الأطفال*. عمان: دار المسيرة.
- بكار، عبد الكريم محمد (2010). *مشكلات الأطفال تشخيص وعلاج لأهم عشر مشكلات يعاني منها الأطفال*. القاهرة: دار السلام.

- بلقيس، أحمد (1982). *خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على تنظيم تعلمهم.* الأردن: الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية.
- بن الزين، نبيلة (د ت). أسلوب حل المشكلات كتقنية إرشادية. *مجلة المداد*، مجلد *10* (1). 192- 220. تم الاسترجاع من موقع:
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/118971
- بن غليسي، سعاد (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على منهج ماريا مونتيسوري لخفض سوء التكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي. (أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجلفة). تم الاسترجاع من موقع:
http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3817/%D9%81%D8%
- بني فواز، سامر محمود (14-15 أفريل 2019). *أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة عنجرة الثانوية الشاملة للبنين في محافظة عجلون.* ورقة قدمت في عنوان المؤتمر الدولي الثاني-التعليم النوعي...وخريطة الوظائف المستقبلية، كلية التربية النوعية- جامعة المنيا، 231-254. تم الاسترجاع من موقع:
https://journals.ekb.eg/article_104767.html
- بورزق، يوسف وأم الخيوط، إيمان (2021). أهمية توظيف مؤشرات الدلالة العملية في نتائج الدراسات النفسية والتربوية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 13 (04)، 55-62. تم الاسترجاع من موقع:
- https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/119/13/4/168019
- تيلاييج، نوارة (2017). *اقتراح برنامج تعليمي لتنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي دراسة ميدانية بمدارس بلدية سطيف.* (أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد لمين دباغ، سطيف -2-). تم الاسترجاع من موقع:
- http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/123456789/854
- الجبلي، سوسن شاكر (2016). *اكتشاف ومعالجة مشكلات الأطفال النفسية.* سوريا: دار مؤسسة رسلان.

- ججحاج، ريم غسان (2016). *أثر طريقة القبعات الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرار وتحصيل الدراسات الاجتماعية*. (كلية التربية، جامعة تشرين، سوريا). استرجعت من موقع:
- http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=243723
- جديدي، عفيفة ولاحقي، بشرى ويوسفي، خديجة (2021). الخجل وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية*، 11 (3). 78- 88. استرجعت من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/156545
- جرجس، ملاك (1987). *المشكلات النفسية للطفل وطرق علاجها*. القاهرة: دار الحرية.
- الجمال، محمد عاطف (د ت). *الانترنيت والمشكلات النفسية*. (رسالة ماجستير غير منشورة، د ك، د ج، د م).
- جمعة، أمجد عزات (2005). *مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة) تم الاسترجاع من موقع:
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AeJpes/JpesVol2No1Y2016/jpes
- الجهماني، خالد محمد (2016). فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة (أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا). تم الاسترجاع من موقع:
- http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=243489
- حامد، نوال حامد (2021). الخجل في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طالبات كلية العلوم والآداب برفحاء. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، د م (129). 493- 516. التعريف الرقمي للمرجع: https://dx.doi.org/10.21608/saep.2021.134559
- الحريري، رافدة (2010). *طرق التدريس بين التقليد والتجديد*. عمان: دار الفكر.
- الحساني، إبراهيم كاظم (2010). أثر استخدام طرائق التدريس الحديثة في بناء شخصية أطفال المدارس الابتدائية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. مجلة ص، د م (7)، ص107- 118.استرجعت من موقع:

- https://www.academia.edu/36062149/%D8%A7%D8%AB%D8%B1_%D
- حلس، مايسة يوسف (2011). *أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة). استرجعت من موقع:
- http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=76884
- حمود، أشواق جبار (2018). الخجل لدى طلبة المرحلة الأولى في كلية التربية. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 43 (04). 68-85. تم الاسترجاع من موقع:
- http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=240940
- حنون، سومية (2022). *أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية دراسة شبه تجريبية بجامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل*. (أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة). تم الاسترجاع من موقع:
- https://theses-algerie.com/6084180019289626/these-de-doctorat/universite-mohamed-boudiaf---m-sila/%
- الحيلة، محمد محمود (2014). *مهارات التدريس الصفي*. عمان: دار المسيرة.
- خاطر، نصري ذياب وسبيتان، فتحي ذياب (2010). *أساليب وطرائق تدريس الاجتماعيات*.عمان: دار الجنادرية.
- الختاتنة، سامي محسن (2013). *مشكلات طفل الروضة*. عمان: دار حامد.
- الخزرجي، سليم إبراهيم (2011). *أساليب معاصرة في تدريس العلوم*. عمان: دار أسامة.
- خضراوي، نبيل (2021). *أثر برنامج مقترح للأنشطة البدنية والرياضية في تنمية بعض المهارات العقلية لدى تلاميذ التعليم المتوسط*. (أطروحة دكتوراه، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة) استرجعت من موقع:
- http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/24103
- الخطايبة، ماجد والطويسي، أحمد والسلطاني، عبد الحسين (2004). *التفاعل الصفي*. عمان: دار الشروق.

- الخفاف، إيمان عباس (2013). *التعلم التعاوني*. الأردن: دار المناهج.
- خليفة، علي السيد (2001). *الخجل أسبابه وعلاجه*. الإسكندرية: المركز العربي.
- خويلد، أسماء ومسعودة، عبد السلام (2017). فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي. *مجلة ولايات ميكرونيزيا الموحدة للبحث العلمي والعلوم الإنسانية والاجتماعية، د م (10)*، 205-233. التعريف الرقمي للمرجع:

DOI: 10.16947/fsmia.372647

- خيري، لمياء محمد (2018). *التعلم النشط*. الجيزة: مؤسسة يسطرون.
- الداؤود، فتحية محمد (2010). *أثر استخدام برنامج إرشادي للتدريب على الخيال في تخفيض سلوك الخجل لدى عينة من الطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين).
- دحلان، سميرة محمد (2017). *فاعلية إستراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية بغزة واتجاهاتهن نحوها*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة). تم الاسترجاع من موقع:
- https://mobt3ath.com/pdf.php?ext=pdf&id=32174&tit=%D8%B1%D8%B3
- الددا، مروان سليمان (2008). *فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة). تم الاسترجاع من موقع:
- https://kenanaonline.com/files/0083/83850/%D9%81%D8%B9%D8%A7
- الدليمي، أميرة مزهر والعزي، أحلام مهدي (2011). الخجل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. *مجلة الفتح*، 7 (47)، 134- 154. تم الاسترجاع من موقع: https://www.iasj.net/iasj/pdf/4ce0a6cb22a7bab6
- دوبونو، إ (2011). *تحسين التفكير بطريقة القبعات الست* (ترجمة عبد اللطيف). الأردن: دار الإعلام. (العمل الأصلي دون تاريخ).

- دياب، هالة محمد عيسى (2015). إستراتيجية قبعات التفكير الست كمدخل لتعليم مفاهيم التعبير والتواصل لأطفال المؤسسات الإيوائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. د م (16)، 394-412. تم الاسترجاع من موقع:
- https://jsre.journals.ekb.eg/article_13985_b4e0478a90a76a949eb91d48e04743ca.pdf
- الديب، محمد مصطفى (2005). *علم نفس التعلم التعاوني*. القاهرة: علم الكتب.
- الديلمي، طه علي (2009). *تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية*. إربد: عالم الكتب الحديث.
- الربيعي، محمود داود (2011). *إستراتيجيات التعلم التعاوني*. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- الزعبي، أحمد محمد (2005). *مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية (أسبابها وسبل علاجها)*. دمشق: دار الفكر المعاصر.
- زهران، حامد عبد السلام (1986). *علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة)*. د ب: دار المعارف.
- الزيادات، مريم عواد (2001). *فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والاكتئاب لدى المراهقين*. (رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، د م). تم الاسترجاع من موقع: http://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/367539
- زيتون، كمال عبد الحميد (2003). *التدريس نماذجه مهاراته*. القاهرة: عالم الكتب.
- زيدان، محمد مصطفى (1972). النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية. القاهرة: مكتبة الدكتور القطب محمد القطب طبلية.
- الزيود، نادر فهمي وهندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر وكوافحة، تيسير مفلح (1999). *التعلم والتعليم الصفي*. عمان: دار الفكر.
- السامرائي، قصي محمد والخفاجي، رائد ادريس (2014). *الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس*. عمان: دار دجلة.
- السبعاوي، فضيلة عرفات (2010). *الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية*. عمان: دار صفاء.

- سحتوت، إيمان محمد وجعفر، زينب عباس (2014). *استراتيجيات التدريس الحديثة*. الرياض: مكتبة الرشد.
- السعيد، رضا مسعد (2007). *إستراتيجيات التدريس التعاوني (المجموعات الصغيرة)*. الرياض: دار الزهراء.
- السليتي، فراس (2015). *إستراتيجيات التدريس المعاصرة*. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- سليم، عبد العزيز ابراهيم (2011). *المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال*. عمان: دار المسيرة.
- السماك، منال عبد الجبار والسماك، بشار عز الدين (2011). فاعلية إستراتيجية القبعات الست (six hats) في تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس في التعليم العالي/ دراسة استطلاعية لآراء عينة من تدريسي جامعة الموصل. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، مجلد *11* (1)، 583- 614. تم الاسترجاع من موقع:
- https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-312472
- سيد، أسامة محمد والجمل، عباس حلمي (2012). *أساليب التعليم والتعلم النشط*. دسوق: دار العلم والإيمان.
- الشاذلي، عادل إبراهيم. (2018). فاعلية إستراتيجية قبعات التفكير الست لتدريس مقرر المناهج وطرق التدريس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء. *مجلة كلية التربية*، 37، (180). 471- 519. تم الاسترجاع من موقع: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=253819
- شاهين، عبد الحميد حسن (2011). *إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم*. كلية التربية بدمنهور: جامعة الإسكندرية.
- شرف عبد الجليل، منى (د ت). استاذ إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة. جامعة الاسكندرية.
- الشريفين، نضال كمال والشريفين، أحمد عبد الله (2013). العوامل المؤثرة في الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، مجلد *25* (03). 613- 644، تم الاسترجاع من موقع: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=106008

- شعيب، علي محمود (د ت). الخجل لدى الأطفال دراسة لبعض المتغيرات المتصلة به. *مجلة دراسات تربوية*، د ع، د م، 193- 221. تم الاسترجاع من موقع:
- https://www.researchgate.net/publication/233966930_alkhjl_ldy_alatfal_wbd_alwaml_almtslt_bhad_ly_mhmwd_shyb
- الشمري، ماشي بن محمد (2011). 101 *إستراتيجية في التعلم النشط*. السعودية: الإدارة العامة للتربية والتعليم.
- شهبو، سامية مختار (2018). فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل لدى عينة من أطفال الروضة. *مجلة الطفولة*، د م (عدد سبتمبر)، 289-335. تم الاسترجاع من موقع:
https://jchild.journals.ekb.eg/article_73829_3eaee3a4a005c93f6559843a69d64887.pdf
- الشيخ، ريمان أديب (2020). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس*. (رسالة ماجستير، د ك، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين). تم الاسترجاع من موقع:
https://dspace.qou.edu/bitstream/194/2614/1/Reeman_Al-Shaikh.pdf
- صلاح، شيماء محمد (2016). *أثر استخدام القصة والأنشطة العلمية في التحصيل العلمي والاتجاهات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مدارس محافظة جنين*. (رسالة ماجستير كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين). تم الاسترجاع من موقع:
http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=114268
- صندقلي، هناء إبراهيم (2016). *اضطراب أم مرض نفسي*. لبنان: دار النهضة العربية.
- صولة، طارق (2019/2018). *مطبوعة المحاضرات في علم النفس النمو للسنة الثانية*. جامعة الشهيد مصطفى بن بولعيد، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.
- ضافري، آمال وحويلي، نورة (2022). دور *أساليب حل المشكلات في رفع مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الابتدائي.*(رسالة ماستر، كلية العلوم الإنسانية

والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي). تم الاسترجاع من موقع: http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/13720

- الطائي، إيمان عبد الكريم (2005). دراسة ظاهرة الخجل لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، د م (45). 315- 338. تم الاسترجاع من موقع:
- https://www.iasj.net/iasj/pdf/c63fe284901b0243
- الطشاني، عبد الرزاق الصالحين (1998). *طرق التدريس العامة*. البيضاء: دار جامعة عمر المختار.
- العايد، أحمد وعبده، داود وعمر، أحمد مختار وطعمه، صالح جواد ويحي، بن الحاج ومرعشلي، نديم (د ت). *المعجم العربي الأساسي*. د ب: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- عبد الصادق، فاتن صلاح (2014). *التجريب في علم النفس*. عمان: دار الفكر.
- عبد القادر، محمد أحمد (2018). *بساطة التغيير*. د ب: دار الفؤاد.
- عبد الله، سامية محمد (2015). *إستراتيجيات التدريس الأسس، النماذج، والتطبيقات*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- عبده ربه علي، شعبان (2010). *الخجل وعلاقته بتقدير الذات مستوى الطموح لدى المعاقين بصريا*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة). تم الاسترجاع من موقع:
- http://gulfkids.com/pdf/K2_khagal.pdf
- عبيد، ماجدة السيد (2015). *الاضطرابات السلوكية*. عمان: دار صفاء.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2007). *إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي*. د ب: دار الفكر.
- العتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق فلاح والجراح، عبد الناصر ذياب وأبو غزال، معاوية محمود (2014). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.
- عرطول، روني زهير (2015). *الخجل وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة طبريا*. (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان). تم الاسترجاع من موقع:
- /https://elmaarifa.info/%D8%B1%D8%B3%D8%A7%D9%84%D8%A9pdf

- العشي، نوال (2008). *إدارة التعلم الصفي*. عمان: دار اليازوري العلمية.
- عطشان، علي سالم ورفعت عبد، علي (د ت). *محاضرة عن التعلم التعاوني*. جامعة بغداد العراق.
- عطية، محسن علي (2009). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. عمان: دار المناهج.
- العلوية، إيمان بنت علي (2017). *برنامج إرشاد جمعي لخفض الخجل لدى طالبات الصف التاسع في ولاية بهلاء في سلطنة عمان*. (رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، عمان). تم الاسترجاع من موقع:
- https://www.unizwa.edu.om/content_files/01029-9850.pdf
- علي، علي عبد الظاهر (2017). *فن التدريس بالقصة*. مصر: دار عالم الثقافة.
- العماوي، جيهان أحمد (2009). *أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة). تم الاسترجاع من موقع:
- https://library.iugaza.edu.ps/book_details.aspx?edition_no=94642
- العياصرة، وليد رفيق (2010). *التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار المسيرة.
- غير معروف. (2013). *التعلم النشط*. السعودية: وزارة التربية والتعليم.
- غير معروف. (2017). *وداعا للخجل*. د ب: دار الألف كتاب للنشر والتوزيع.
- فضالة، صالح علي (2010). *مهارات التدريس الصفي*. عمان: دار أسامة.
- فضة، وفاء منذر (2005). *مشاكل طفلك النفسية*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- الفلفلي، هناء حسين (2013). *علم النفس التربوي*. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية.
- فليه، فاروق عبده وعبد المجيد، السيد محمد (2003). *الطفل العربي الواقع والطموح*. عمان: دار المسيرة.
- فهيم، مصطفى (2002). *مهارات التفكير في مراحل التعليم العام*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- القشاعلة، بديع عبد العزيز (د ت). *المشاكل السلوكية لدى الأطفال*. د ب: د د.

- القمشي، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن (2009). *الاضطرابات السلوكية والإنفعالية*. عمان: دار المسيرة.
- كفافي، علاء الدين (2009). *علم النفس الأسري*. عمان: دار الفكر.
- كوهين، ل ولورانس، م (2011). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية (ترجمة كوثر حسين، وليم ناوضروس). القاهرة: الدار العربية. (العمل الأصلي نشر عام 1980).
- اللصاصمة، محمد حرب (2006). *إدارة التعلم الصفي*. عمان: دار البركة.
- لورسي، عبد القادر وزوقاي، محمد (2018). *المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية(عربي- فرنسي- انجليزي)*. المحمدية: دار جسور .
- متولي، عبد المجيد أحمد (2010). *فاعلية برنامج للتخفيف من حدة الخجل لدى عينة من المراهقين المدمنين*. (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس، د م).
- مراد، بن عمارة (2018). *أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة دراسة ميدانية برأس الماء ضواحي مدينة سطيف*. (أطروحة دكتوراه، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة). تم الاسترجاع من موقع:
- http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/20160
- مرزوق، مرزوق عبد المجيد (2009). الإتجاهات الحديثة في التعلم التعاوني ودوره في تنمية السلوك الاجتماعي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب
- المساعيد، مفضي عايد و الخريشه، سعود فهاد (2012). *الإدارة الصفية*. عمان: دار الحامد.
- مسعود، جبران (1992). *الرائد معجم لغوي عصري*. بيروت: دار العلم للملايين.
- المسعودي، محمد حميد (2013). *طرائق تدريس الجغرافيا*. عمان: دار الرضوان.
- المشهداني، سعد سلمان (2019). منهجية البحث العلمي. الأردن: دار أسامة.
- مصباح، رمضان مصباح (د ت). أثر استخدام إستراتيجية المناقشة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، د م* (11). 37- 82. تم الاسترجاع من موقع:

- https://jfust.journals.ekb.eg/article_82746_1947be01a4db06b78956e0e1d1b4ec52.pdf
- المصري، أبى عبد الله (2007). *تحفة العروسين الزواج الإسلامي السعيد*. القاهرة: دار ابن حزم.
- المصري، دينا جمال (2010). *أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة). تم الاسترجاع من موقع:
- https://mobt3ath.com/pdf.php?ext=pdf&id=10347&tit=%D8%B1%D8%B3
- مصطفى، عفاف عثمان (2014). *إستراتيجيات التدريس الفعال*. الإسكندرية: دار الوفاء.
- المعاقبة، ثروت طارق (2015). *فعالية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج بلعب الدور لتخفيض مستوى الخجل لدى عينة من أطفال صعوبات التعلم بغرف المصادر بمدارس لواء القصر. (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن).*
- المعايطة، عبد العزيز والجغيمان، محمد عبد الله (2009). *مشكلات تربوية معاصرة*. عمان: دار الثقافة.
- المعراج، سمير عطية (2020). *دليل الأسرة في معالجة المشكلات التي تواجه أبناءها*. دسوق: دار العلم والإيمان.
- نبهان، يحي محمد (2008). *الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم*. عمان: دار اليازوري.
- نبهان، يحي محمد (د ت). *العصف الذهني وحل المشكلات*. عمان: دار اليازوري.
- النيال، مايسة أحمد وأبو زيد، مدحت عبد الحميد (1999). الخجل وبعض أبعاد الشخصية دراسة مقارنة في ضوء عوامل الجنس، والعمر، والثقافة. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- هاشم، أحمد عمر والمعراج، سمير عطية. (د ت). *دليل الأسرة في معالجة المشكلات التي تواجه أبناءها*. دسوق: دار العلم والإيمان.
- وهبي، كمال حسن (1997). *الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال*. بيروت: دار الفكر العربي.

- يعقوب، غسان وكنعان، عارفه (2016). *الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الأطفال اللاجئين*. لبنان: دار النهضة العربية.

- **المراجع الأجنبية:**

- Abdullah, M. Y. &Abu bakar, N.R. &Mahbob, M.H. (2012). Student's participation in classroom:What motivates them to speak up?. *Procedia Journal – Social and Behavioral Sciences,w f (51)*, 516-522. Digital object identifier: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.199
- Benguneb, h (2020). *Strategies to integrate shy student in classroom interaction acase-study of efl teachers at a bdelhamid ibn badis university of mostaganem.(master, faculty of foreign languages, university of abdlhamid ibn badis, mostaganem).* Retrieved from website : http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/17262?show=full
- Bin Masek ,A. &Masduki, M. (2017). Participation of shy children during the teaching and learning of basic psychomotor skill. *Journal of SOCIAL SCIENCES & HUMANITIES*, *folder 25* (8), 55- 66. Retrieved from website : https://www.researchgate.net/publication/323281026_Participation_of_Shy_Children_during_the_Teaching_and_Learning_of_Basic_Psychomotor_Skill
- cheek, j.m. (2010). Shyness (shy children). The *Zuckerman Parker Handbook of Developmental and Behavioral Pediatrics for Primary Care. W f* (3). W p. Retrieved from website : https://www.researchgate.net/publication/235420680_Shyness_shy_children.

- Chishti, k. & amin, f. &yousaf, t. (2018). Relationship between Shyness and Academic Achievement among Adolescents in Karachi. *bahria journal of professional psychology. Folder 17* (1), 83-98. Retrieved from website : https://bjpp.bahria.edu.pk/index.php/BJPP/article/view/22
- Hampton, F.A (1927). Shyness. *Journal Neusol psychopathol*, *folder 8* (30), p 124- 131. Digital object identifier: doi: 10.1136/jnnp.s1-8.30.124
- Kasper, alex G (2012). *Shyness in the classroom and its impacts on learning and academic functions*. (Graduate Degree, University of Wisconsin-Stout). Retrieved from website : http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2012/2012kaspera.pdf
- Kiran, A. M. (2016). Level of Shyness among the Public and Private Schools Adolescents (13-18 years): A Comparative Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, folder 217*(5) , P 858 – 866. Digital object identifier: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.015.
- Kristin, Z. & Nicholas, l. (2006). Shyness. *Center For Effective Parenting: University of Arkansas for Medical*. Retrieved from website: https://parenting-ed.org/wp-content/themes/parenting-ed/files/handouts/shyness.pdf
- *Nyborg, G. &Heidi mjelve, L. &arnesen, A. &ray crozier, W. &bjornebekk, G. &coplan, R.J (2022). Teachers' strategies for manging shy anxiety at school. Scandinavian psychology journal, w f, w n, p 1-25.* Digital object identifier: https://doi.org/10.1080/19012276.2022.2058072

- Patwardhan, i. n. &archbell, K. &rudasill, K. m, &coplan, R. (2015). Shy children in the classroom: from research to educational practice. *Published in translational issues in psychological scince*, *folder 2* (1), p 149- 157. Digital object identifier: http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/222
- Prasad, r.& reghunath, k.p. (2011). Evalution of safety performance in a construction organization in india: a study. *International scholarly research network isrn civil engineering, folder 2011*(w n), p 1-6. Digital object identifier: doi:10.5402/2011/276545.
- Radway, n.e. (2019). *Shyness in the classroom: A study in nonverbal communicatiom codes.* (master thesis college of Communication and Information ,university of Kentucky). Retrieved from website: https://uknowledge.uky.edu/comm_etds/79.
- Rimmer, j. & jndith, g. & eric, h. (2011). *Class participation and shyness: affect and learninig to program*. Retrieved from website: https://www.ppig.org/papers/2011-ppig-23rd-rimmer/.
- Van zalk, n. & van zalka, m. &stattin, h. (2009). *Shyness as basis for friendship selection and socialization in a youth social network*. Retrieved from website: https://www.researchgate.net/publication/258403031_Evaluation_of_Safety_Performance_in_a_Construction_Organization_in_India_A_Study

- ***المواقع الالكترونية:***

- العدواني، خالد مطهر (2009). *التعلم التعاوني*. تم الاسترجاع من: https://kenanaonline.com/users/kadwany/posts/505742، 2021/08/14، 02:30 م.
- *إستراتيجية لعب الأدوار. تم الاسترجاع من موقع:*

2021/08/23 https://ejooz.wordpress.com/2014/05/07/%D8%A7%D8%
09:15 م.

- السالم، ناهد صالح (2016). *بحث تربوي بفاعلية التدريس بإستراتيجية القصة في مقرر لغتي للصفوف الأولية*. تم الاسترجاع من موقع:

https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8
2021/08/30، 10:00 ص.

- صافي، سمير خالد (2010/01/12). *ورشة عمل بعنوان البحث العلمي والتحليل الإحصائي*. تم الاسترجاع من موقع:
http://site.iugaza.edu.ps/mmigdad/files/2016/06/%D8%A7%D9%84%D8
2022/01/12، 11:00 ص.

- *إستراتيجية القصة وشروطها وخطواتها وأهم عيوبها ومميزاتها*. تم الاسترجاع من موقع:
2021/09/30، 11:00 ص.

- https://w.mta.sa/2019/08/19/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8

- دور المعلم والمتعلم في إستراتيجية العصف الذهني. تم الاسترجاع من موقع:

- https://idaatalaalm.com/the-role-of-the-teacher-and-the-learner-in-
K 19/09/2021، 10:30 م.

- الخجل مشكلة تربوية...نهايتها ضعف في التحصيل الدراسي
https://www.albayan.ae/science-today/studies 2021/07/21، 02:20 م.

- غير معروف، (د ت). تم الاسترجاع من موقع:
الطفولة+في+مرحلة+المدرسة+من+6-+12+سنة&oq=الطفولة+في+مرحلة+المدرسة+من+6-+12+سنة
ttps://www.google.com/search?q 2022/02/20، 01:30 م.

- ما هي أدوات الدراسة في البحث العلمي:

https://www.bts-academy.com 2022/03/2، 09:30 م.

- أنواع المقابلة في البحث العلمي https://drasah.com/Description.aspx?id=3041
2022/06/18 06:50 م.

- خصائص النمو للمرحلة الابتدائية...6 أشياء تساعدنا على تنشئة أطفالنا في هذه المرحلة، https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fyanb3.co
2024/09/27، 04:30 م.

الـمـلاحـق

الملحق رقم (01):

خاص بأدوات الدراسة

دليل المقابلة الخاص بالدراسة الاستطلاعية مع الأساتذة

س 1: هل لديك تلاميذ يعانون من الخجل؟

س 2: كيف تلاحظين خجل تلاميذك؟

س 3: كيف تتعاملين مع التلاميذ الذين يعانون من الخجل؟

س 4: هل تساعدينهم في تخطي مشكلة الخجل، وكيف تساعدينهم؟

س 5: هل يؤثر الخجل على تحصيلهم الدراسي؟

س 6: هل تتعاونين مع أهل التلميذ للتقليل من حدة الخجل لدى ابنهم؟

س 7: هل سبق وإن وجهت تلميذا خجولا إلى مستشار أو مختص نفسي إن لزم الأمر؟

س 8: هل تعتمدين على إستراتيجيات معينة في التدريس، كإستراتيجية التعلم التعاوني أو حل المشكلات أو العصف الذهني أو القصة أو القبعات الست وغيرها من الإستراتيجيات؟

دليل المقابلة الخاص بالدراسة الأساسية مع الأولياء

أولا: المعلومات الأولية

- اسم الابن (ة):.....
- عمره (ها):.....
- عدد إخوته (ها): ذكور.....إناث.....
- ترتيبه (ها) في الأسرة:.....
- المستوى التعليمي للأب: أمي/ ابتدائي/ متوسط/ ثانوي/ جامعي/ دراسات عليا.
- وظيفة الأب:.....
- المستوى التعليمي للأم: أمي/ ابتدائي/ متوسط/ ثانوي/ جامعي/ دراسات عليا.
- وظيفة الأم:.....
- مستوى الأسرة الاقتصادي الاجتماعي: عالي/ متوسط/ منخفض.

ثانيا: الأسئلة:

س 1: هل الحمل بهذا الطفل كان مرغوبا فيه؟

س 2: هل كان الطفل يعاني من التبول الليلي؟ وكم كان عمره عندما توقف؟

س 3: ما هي الأسباب التي أدت إلى شعور ابنك بالخجل من وجهة نظرك:

- هل هي أسباب وراثية: نعم/ لا

  إذا كانت الإجابة بنعم اذكري هذه الأسباب.
- أسباب اقتصادية ومالية: نعم/ لا

  إذا كانت الإجابة بنعم اذكري هذه الأسباب.

س 4: هل تعرض ابنك للسخرية والنقد من قبل الآخرين؟

س 5: هل يعاني ابنك من نواقص جسمية أو عاهات بارزة كضعف البصر أو السمع، السمنة المفرطة، قصر القامة المفرط...؟

س 6: هل يعاني ابنك من مشاعر النقص الناتجة عن أسباب مادية كأن تكون ملابسه رثة لفقره، أو قلة مصروفه اليومي؟

س 7: هل يوجد توازن في الأسرة وعدم المشاجرة بين الإخوة وبين الوالدين؟

س 8: هل يخجل ابنك من مستواه الدراسي في التعليم؟

س 9: كيف هي طريقة تعاملك مع طفلك؟ (بلطف وحنان، نقد وتهديد، القسوة والسخرية الإفراط في الدلال).

س 10: هل يؤثر الخجل على تحصيله الدراسي؟

س 11: هل توجد أسباب أخرى غير ما ذكر سابقا أدت بابنك إلى الخجل؟ نعم/ لا

دليل المقابلة الخاص بالدراسة الأساسية مع الأساتذة بعد تطبيق البرنامج لمدة ثلاثة أشهر

س 1: هل التلاميذ الذين تم التطبيق عليهم البرنامج أصبحوا يشاركون في الأنشطة الصفية واللاصفية بكل أريحية؟

س 2: هل أصبحوا يتبادلون الحديث مع زملائهم واللعب معهم؟

س 3: هل استطاعوا التغلب على الخجل وأصبح بإمكانهم تقديم عملهم الشخصي سواء في مكانه أو صعوده للسبورة؟

س 4: هل أثر البرنامج المطبق على التلاميذ بزيادة ثقتهم بأنفسهم للمشاركة وطرح الأسئلة دون خوف أو تردد؟

س 5: هل كان للبرنامج أثر في تحصيل التلاميذ؟

س 6: هل استمر تأثير البرنامج المطبق على التلاميذ أم لا بمعنى هل الخجل مزال منخفضا حتى بعد مرر ثلاثة أشهر من تطبيقه؟

س 7: أتوجد أي أشياء أخرى رأيتها أوتم ملاحظتها في وصف سلوك التلاميذ المطبق عليهم البرنامج؟

مقياس الخجل

1. المقياس في صورته الأولية

رقم العبارة	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
البعد الأول: النفسي والجسدي						
01	أشعر بالراحة عندما أكون مع أصدقائي					
02	أواجه صعوبة في التعبير عن مشاعري					
03	أصاب بالحرج عندما يعلق علي أصدقائي					
04	أتردد عدة مرات قبل أن أسأل المعلم					
05	أحب مواجهة المشكلات التي أتعرض لها					
06	أختار المقاعد الخلفية أثناء جلوسي في الصف					
07	أرتبك في إجابتي عندما يوجه إلي سؤال					
08	أشعر بالضيق عندما أدخل الأماكن العامة					
09	أشعر بالتوتر عندما يتحدث معي شخص أكبر مني					
10	أفضل أن أكون وحدي بعيدا عن الناس					
11	أبادر برفع أصبعي للإجابة عن أي سؤال يوجهه الأستاذ في القسم					
12	أحب الامتحانات الشفوية					
13	لا أحب المشاركة في الأنشطة الصفية					
14	أشعر بعدم الثقة عندما أحاور غيري					
15	أحب أن يخرج الأستاذ بعد انتهاء الحصة فورا					
16	أفضل عدم معرفة أمر ما تجنبا لسؤال المدرس					
17	لا أقدم عملي للمدرس مباشرة إلا إذا اضطررت لذلك					
18	أفرح عندما تكون إجابتي صحيحة					
البعد الثاني: الاجتماعي						
19	أحب التعبير عن رأيي					
20	أتردد في إلقاء كلمة عندما أتحدث أمام التلاميذ في الصف					
21	يقول الناس عني أنني خجول(ة)					
22	أشعر بالسعادة عند التعامل مع الناس					

23	أتردد في طلب المساعدة من الآخرين					
24	أتهرب من الخروج مع أهلي في المناسبات					
25	أبحث عن مبررات تمنعني من حضور المناسبات					
26	أميل لمناقشة زملائي في الصف					
27	أحب أن يوجه المعلم لي أسئلة أمام التلاميذ					
28	أنسى الإجابة عندما أقف أمام زملائي في الصف					
29	أحب أن أكون قائدا لزملائي					
30	أشارك زملائي في الأنشطة المدرسية					
31	لا أحب مقابلة الضيوف في المنزل					
32	أتجنب الحديث مع الغرباء					
33	أجد صعوبة في طلب المساعدة من الآخرين					
34	تنقصني اللباقة عند التحدث مع الناس					
35	أحب إلقاء التحية على كل الناس					
36	أتجنب مقابلة مدرسي أو كبار السن الذين يعرفونني في الطريق					
37	إذا ناديت على زميل لي أثناء وجود الآخرين ولم يرد أكرر النداء بلا تردد					
38	يعجبني مدح الأستاذ لي					
39	ألقي التحية عندما أصل إلى القسم متأخرا					
البعد الثالث: الفسيولوجي						
40	أبعد نظري عن الشخص الذي يحدثني					
41	أتصبب عرقا إذا طلب مني الحديث أمام مجموعة					
42	أبلع ريقي في مواقف المواجهة مع الآخرين					
43	أتلعثم بالكلام عندما يوجه إلى سؤال					
44	يحمر وجهي عندما يمدحني المعلم					
45	أحك شعري عندما يوجه إلي سؤال					
46	أرتجف عندما يطلب مني المعلم شيئا					
47	تزداد ضربات قلبي عندما أقوم بعمل مع زملائي					
48	أشعر بألم في المعدة عندما أخرج مع زملائي					
49	أشعر بجفاف الفم عندما أطلب شيئا من غيري					
50	يحمر وجهي عندما أصعد للسبورة					

2. المقياس في صورته الثانية بعد صدق المحكمين

رقم العبارة	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
البعد الأول: البعد النفسي للخجل						
01	أشعر بالقلق عندما أكون مع أصدقائي					
02	أصاب بالحرج عندما يعلق علي أصدقائي					
03	أتردد كثيرا قبل أن أسأل الأستاذ					
04	أتجنب مواجهة المشكلات التي أتعرض لها					
05	أحب الجلوس في المقاعد الخلفية في الصف					
06	أرتبك في الإجابة على الأسئلة الموجهة إلي					
07	أشعر بالضيق عندما أكون في الأماكن المزدحمة بالناس مثل أماكن الترفيه					
08	أشعر بالتوتر عندما يتحدث معي شخص أكبر مني سنا					
09	أفضل أن أكون وحدي بعيدا عن الناس					
10	أتجنب المشاركة في الأنشطة الصفية (كحل بعض التمارين في القسم، أو تكوين جمل، أو زراعة نباتات، أو قراءة نص من الكتاب)					
11	أشعر بعدم الثقة عندما أحاور غيري					
12	أتجنب سؤال الأستاذ عن أمر لا أعرفه					
13	أجد صعوبة في تقديم عملي الشخصي للأستاذ					
	البعد الثاني: البعد الاجتماعي للخجل					
14	أجد صعوبة عند تحدثي مع زملائي أثناء وجودي في القسم					
15	يقول زملائي أنني غير اجتماعي					
16	أشعر بالرضى عن نفسي عند حسن معاملتي للناس مهما كانت صفاتهم					
17	أتردد في طلب المساعدة من الآخرين					
18	أرفض الخروج مع أهلي في المناسبات الاجتماعية (كحفلات الزفاف، والحفلات الخاصة بأعياد الميلاد، حفلات التهنئة والاحتفال بمناسبة مولود جديد)					
19	أبحث عن مبررات تمنعني من حضور المناسبات الاجتماعية (كحفلات الزفاف، والحفلات الخاصة بأعياد الميلاد، حفلات التهنئة والاحتفال بمناسبة مولود جديد)					
20	أتجنب مناقشة زملائي في الصف					

21	تربكني الأسئلة الموجهة إلي حول موضوع الدرس					
22	تضيع مني إجابة سؤال أعرفه جيدا عند وقوفي في غرفة الصف					
23	أحب أن أكون قائدا لزملائي					
24	أتجنب مشاركة زملائي في الأنشطة المدرسية					
25	أتهرب من مقابلة الضيوف في المنزل					
26	أتجنب الحديث مع الغرباء					
27	تنقصني اللباقة عند التحدث مع الناس					
28	أجد صعوبة في إلقاء التحية على كل الناس					
29	أتجنب مقابلة أساتذتي الذين يعرفونني في الطريق					
30	إذا ناديت صديقي ولم يرد أكرر المناداة بلا تردد					
31	يعجبني اهتمام الأستاذ بي					
32	أجد صعوبة في إلقاء التحية عندما أصل إلى القسم متأخرا					
البعد الثالث: البعد الفسيولوجي للخجل						
33	أبعد نظري عن الشخص الذي يحدثني					
34	أتصبب عرقا إذا طلب مني الحديث أمام مجموعة					
35	أبلع ريعي في مواقف المواجهة مع الآخرين					
36	أتلعثم في الكلام عندما يوجه إلي سؤال					
37	يحمر وجهي عندما يمدحني الأستاذ					
38	تتغير ملامح وجهي عندما يوجه إلي سؤال					
39	أرتجف عندما يطلب مني الأستاذ شيئا					
40	تزداد ضربات قلبي عندما أقوم بعمل مع زملائي					
41	أشعر بألم في المعدة عندما أخرج مع زملائي					
42	أشعر بجفاف الفم عندما أطلب شيئا من غيري					
43	يحمر وجهي عندما أصعد للسبورة					

3. المقياس في صورته النهائية

رقم العبارة	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
البعد الأول: البعد النفسي للخجل						
01	أصاب بالحرج عندما يعلق علي أصدقائي					
02	أتردد كثيرا قبل أن أسأل الأستاذ					
03	أحب الجلوس في المقاعد الخلفية في الصف					
04	أرتبك في الإجابة على الأسئلة الموجهة إلي					
05	أشعر بالتوتر عندما يتحدث معي شخص أكبر مني سنا					
06	أفضل أن أكون وحدي بعيدا عن الناس					
07	أشعر بعدم الثقة عندما أحاور غيري					
08	أتجنب سؤال الأستاذ عن أمر لا أعرفه					
09	أجد صعوبة في تقديم عملي الشخصي للأستاذ					
البعد الثاني: البعد الاجتماعي للخجل						
10	أجد صعوبة عند تحدثي مع زملائي أثناء وجودي في القسم					
11	يقول زملائي أنني غير اجتماعي					
12	أتردد في طلب المساعدة من الآخرين					
13	أبحث عن مبررات تمنعني من حضور المناسبات الاجتماعية. كحفلات الزفاف، والحفلات الخاصة بأعياد الميلاد، حفلات التهنئة...)					
14	أتجنب مناقشة زملائي في الصف					
15	لا أرغب أن يوجه الأستاذ أسئلة خاصة بموضوع الدرس					
16	تضيع مني إجابة سؤال أعرفه جيدا عند وقوفي في غرفة الصف					
17	أحب أن أكون قائدا لزملائي					
18	أتجنب مشاركة زملائي في الأنشطة المدرسية					
19	أتهرب من مقابلة الضيوف في المنزل					
20	أجد صعوبة في إلقاء التحية على كل الناس					
21	أتجنب مقابلة أساتذتي الذين يعرفونني في الطريق					
22	أجد صعوبة في إلقاء التحية عندما أصل إلى القسم متأخرا					
البعد الثالث: البعد الفسيولوجي للخجل						
23	أبعد نظري عن الشخص الذي يحدثني					

24	أتصبب عرقا إذا طلب مني الحديث أمام مجموعة					
25	أتلعثم في الكلام عندما يوجه إلي سؤال					
26	يحمر وجهي عندما يمدحني الأستاذ					
27	تتغير ملامح وجهي عندما يوجه إلي سؤال					
28	أرتجف عندما يطلب مني الأستاذ شيئا					
29	تزداد ضربات قلبي عندما أقوم بعمل مع زملائي					
30	أشعر بألم في المعدة عندما أخرج مع زملائي					
31	أشعر بجفاف الفم عندما أطلب شيئا من غيري					
32	يحمر وجهي عندما أصعد للسبورة					

دليل البرنامج التدريبي المقترح القائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي

البرنامج الموجه للمحكمين

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي – الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علم النفس التربوي

عنوان الأطروحة:

أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل في المواقف التعليمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة...

نضع بين أيديكم هذا البرنامج التدريبي المعد وفق استراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل في المواقف التعليمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة التلاميذ الذين يعانون من مشكلة الخجل، حيث نسعى من خلاله إلى دمج التلميذ في الوسط التعليمي وتنمية شخصيته والتخفيف من حدة الخجل لديه.

لذلك نرجو من سيادتكم تقييم هذا البرنامج وتعديله وذلك بوضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة مع تقديم البديل إن أمكن.

الطالبة: **الأستاذة المشرفة:**

ريان شعبي **د. العايب نوره**

مع فائق الاحترام والتقدير

المعلومات الشخصية:

الاسم واللقب:.....

اسم الجامعة:.....

التخصص:.....

الخبرة المهنية:.....

الدرجة العلمية:.....

جوانب	كاف	غير كاف	البديل المقترح أو الملاحظة
مدة التطبيق			
زمن الحصة			

جوانب التحكيم	مناسبة	غير مناسبة	البديل المقترح أو الملاحظة
محتوى البرنامج			
الوسائل المستخدمة			
جوانب التحكيم	**واضحة**	**غير واضحة**	**البديل المقترح أو الملاحظة**
الصياغة اللغوية			
أهداف البرنامج			

ما هو تقييمك العام لجلسات البرنامج وطريقة الوسائل والاستراتيجيات العلمية المطبقة:

.....

.....

الاقتراحات المساعدة لتطوير البرنامج:

.....

.....

.....

فيما يلي عرض للجلسات التدريبية للبرنامج وذلك في ضوء فلسفة إستراتيجيات التفاعل الصفي، ويتم عرض هذه الجلسات في إطار عام موجه للمدرسين بحيث تمكّن الاستفادة في تدريب التلاميذ الذين يعانون من مشكلة الخجل في الوسط المدرسي.

جلسات البرنامج التدريبي

أولا/الجلسة التدريبية الأولى: الجلسة الافتتاحية (بناء العلاقة التدريبية والتعارف)

1. الأدوات المستخدمة:

1.1. بطاقات العقد الديداكتيكي: هو عقد اتفاق يتم بين الباحثة وأولياء التلاميذ يتضمن مجموعة من الشروط والأهداف.

2.1. بطاقة نجم الحصة.

3.1. أقنعة حيوانات:

- ✓ **قناع الأسد:** يدل على القوة والشجاعة وشخص طموح جدا، كما يتصف بالذكاء والوفاء والثقة بالنفس وحب القيادة.
- ✓ **قناع القط:** يدل على النشاط والذكاء إلى جانب أنه يحب النظافة، ويتميز بالحماس والمحبة وواثق من نفسه وقادر على تحمل المسئولية.
- ✓ **قناع أرنب:** يدل على سرعة الحركة والنشاط في الصباح الباكر، من مميزاته حب النظافة والاعتناء بالنفس.
- ✓ **قناع النمر:** يدل على القوة والثقة العالية بالنفس، يبدوا مهيبا ويصلح أن يكون قائدا دون شك.
- ✓ **قناع الدب:** يدل على الغموض، من مميزاته أنه شخص لطيف وقوي، لديه رهبة أمام الأشخاص.
- ✓ **قناع القرد:** يدل على شخصية فكاهية، يتصف بالذكاء، وأن الجميع يستمتعون بصداقته.

- ✓ **قناع سبيدرمان:** يدل على شخصية بسيطة، خفيفة الظل، محبة للآخرين يحب المرح والمزاح، ويؤثر في الآخرين بشكل إيجابي
- ✓ **قناع ميكي ماوس:** يدل على شخصية محبوبة ومتفائلة، يستطيع تجاوز الصعاب والتحديات.
- ✓ **بطاقات لأسماء أقنعة الحيوانات.**
- ✓ **بطاقات للتعريف بالنفس.**
- ✓ **صور وبالونات للتزيين.**
- ✓ **أشرطة لاصقة، حاسوب.**

2. الإستراتيجيات المتبعة:

1.2. الحوار والمناقشة: طريقة تعليمية يتم فيها تبادل الآراء والأفكار والمعلومات بين الباحثة والتلاميذ داخل غرفة الصف.

2.2. التعلم التعاوني: أسلوب أو طريقة في التعلم والتعليم يتم بين مجموعات صغيرة من التلاميذ تتفاوت قدراتهم ومعارفهم من فرد لآخر يسعون إلى تحقيق هدف واحد.

3.2. نجم الحصة: هو الشخص الذي يكلف للقيام بالمهام المطلوبة منه كأن يمسح السبورة أو يوزع بطاقات ... يتم تعيينه من قبل الباحثة.

1.2 .الهدف: الترحيب بالتلاميذ، وتعريف الباحثة بنفسها، التعريف بجلسات البرنامج التدريبي وأن يتعرف التلاميذ سبب وجودهم.

2.3. مدة النشاط: 20 د

3.3. محتوى النشاط:

- قبل البدء في الجلسة قامت الباحثة بإلصاق بطاقات (بطاقة مصافحة، بطاقة راقصة بالي، بطاقة قلب، بطاقة يد تدل على القوة) على حائط باب غرفة الصف لاستقبال التلاميذ، ثم شرحت لهم طريقة الاستقبال بأن كل تلميذ يختار الصورة التي يحب، فإذا اختار المصافحة يصافح الباحثة، وإذا اختار راقصة بالي بينت له طريقة رقصها، أما

عن القلب فيعني احتضان التلميذ، أما بطاقة القوة فهي ضرب يد الباحثة مع يد التلميذ، حتى تنتهي مع كل التلاميذ.

- أشرفت الباحثة بنفسها على إعداد مكان الدراسة، حيث قامت بترتيب طاولات الدراسة على شكل مستطيل.
- قبل البدء في الجلسة قامت الباحثة بتعيين تلميذين جريئين ليكونا نجم الحصة (تم تعيينهم من قبل الأستاذة والباحثة وكانا خارج المجموعة المطبق عليها)، وقامت بإلباسهم بطاقة النجم.
- طلبت الباحثة من نجم الحصة (1) كتابة عناوين الأنشطة على السبورة.
- قامت الباحثة بالترحيب بالمجموعة ووزعت عليهم قصص من أجل تشويقهم وإثارتهم ومن ثم قدمت نفسها.
- قامت الباحثة بإعطاء نبذة عن الجلسات التي سيتم تناولها خلال الأيام المقبلة.
- وضحت لهم سبب وجودهم، وأن حضورهم للجلسات التدريبية مهم جدا بالنسبة لهم.
- بعد ذلك طلبت الباحثة من نجم الحصة (2) بتوزيع بطاقات العقد الديداكتيكي بينها وبين التلاميذ بمشاركة الأولياء.

بطاقات الترحيب:

عقد ديداكتيكي

المدرسة: مدرسة قواجلية رابح **التلميذ(ة):**

التاريخ: كل أسبوع ثلاث جلسات من الساعة 11:15 إلى غاية 12:13 يومي (الأحد، والخميس) ويوم الثلاثاء من 01:00 إلى غاية 02:00 زوالا .

- **الحالة: الشعور بالخجل في المواقف التعليمية (التلعثم في الكلام، عدم المشاركة في الصف، عدم القدرة على طرح الأسئلة، صعوبة تكوين صداقات مع الزملاء).**
- **الأهداف:**
  - ✓ **التخفيف من حدة الخجل.**
  - ✓ **مساعدته على الاندماج الوسط التعليمي.**
  - ✓ **تدريبه على التحدث مع الآخرين.**
  - ✓ **تيسير/ تسهيل مشاركته في المواقف التعليمية.**
  - ✓ **مساعدته على التفاعل الإيجابي مع زملائه.**
- **مدة العقد: مفتوح إلى غاية انتهاء البرنامج، بواقع (12) جلسة، ثلاث جلسات كل أسبوع.**
- **شروط العقد لنجاح البرنامج التدريبي وتحسن سلوك ابنك:**
  - ✓ **الالتزام بالحضور.**
  - ✓ **احترام زملائه.**

ألتزم ببنود هذا العقد بدءا من التاريخ **ألتزم بمساعدة التلميذ (ة)**

المفتوح للبرنامج إلى نهايته **كما ورد في العقد**

إمضاء التلميذ(ة): **إمضاء الباحثة: ريان شعبي**

نلتزم بمساعدة ابننا من خلال حضوره للجلسات في الموعد المحدد

إمضاء الولى:

4. النشاط الثاني: الاسم والقناع

1.4. الهدف:

- تقديم أنفسهم بأريحية دون خوف، إزالة حاجز الخوف والخجل، القدرة على الحديث أمام الآخرين.

2.4. مدة النشاط: 20 د

3.4. محتوى النشاط:

- قامت الباحثة بالتعاون مع نجمي الحصة بوضع طاولة في وسط الصف عليها مجموعة من الأقنعة لبعض الحيوانات، بعدها شرحت لهم طريقة التعارف، وهي: بأن يختار كل تلميذ قناع يلبسه من أجل التعريف بنفسه أثناء ذكر زميله اسم القناع الذي يلبسه، مع طلبها من نجم الحصة بتوزيع بطاقات المعلومات الشخصية الخاصة بالتلميذ ومن ثم قامت بتوزيع بطاقات عليها أسماء الحيوانات المختارة بطريقة عشوائية على التلاميذ، ثم طلبت من التلميذ الذي يلبس قناع الأسد مثلا أن يقرأ اسم الحيوان الموجود على بطاقته، بعدها طلبت الباحثة من التلميذ الذي ذكر اسم قناعه أن يعرف بنفسه (اسمه، هواياته، لونه المفضل، طموحاته المستقبلية...)، إما بالوقوف في مكانه، أو بالصعود إلى السبورة ومن ثم تعزيزهم معنويا.

بطاقة التعريف بالنفس

اسمي هو:.....

الاســـــم الـــــذي تحـــــب أن ينـــــادوك بـه.....

.....

هواياتي المفضلة:.....

.....

.....

طموحاتي المستقبلية:.....

.....

.....

.....

لوني المفضل:.....

الحيـــــــــوان الـــــــــذي أحب:.....

.....

الأشـــــــــياء التـــــــــي أحب:.....

.....

.....

5. النشاط الثالث: تنظيف القسم وتزيينه

1.5. الهدف: كسر حاجز الخوف والجمود، وتعزيز الثقة.

2.5. مدة النشاط: 20 د

3.5. محتوى النشاط:

- أخبرت الباحثة التلاميذ بعد التعريف بأنفسهم بأنهم سيقومون مع بعضهم البعض بتنظيف القسم وتزيينه.
- قامت الباحثة بتشغيل الحاسوب مع أنشودة (يا مدرستي)، ثم وضعت بالونات وأوراق التزيين والأشرطة اللاصقة على الطاولة (أوراق للتزيين تمثلت في صور أرقام جميلة صور كلمات تشجيعية، خريطة العالم، بطاقة لآية الكرسي)، وطلبت من كل تلميذ أن يزين الطاولة التي يجلس عليها، وذلك من أجل دعم ثقته بنفسه، وإيصال فكرة أنه مميز كما هو، وذلك بالتعاون مع الزملاء، ومن ثم تزيين حائط الغرفة الصفية بالبطاقات السابقة الذكر.
- بعد الانتهاء من الأنشطة عززت الباحثة التلاميذ ماديا.
- بعدها تم التقاط صورة للتلاميذ.

6. إنهاء الجلسة: شكرت الباحثة التلاميذ على الحضور وودعتهم مبتسمة، واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة وتأكيدها على حضورهم والإشارة إلى موضوعها.

7. تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
الترحيب بالتلاميذ وتعريف الباحثة بنفسها			
التعريف بجلسات البرنامج التدريبي ومعرفة التلاميذ سبب وجودهم في هذا البرنامج			
القدرة على تقديم أنفسهم بأريحية دون خوف			
إزالة حاجز الخوف والخجل			
القدرة على الحديث أما الآخرين			
تعزيز الثقة بين التلاميذ والباحثة			

ثانيا/ الجلسة التدريبية الثانية: التعرف على مفهوم الخجل وأعراضه، تحليل شخصية التلاميذ.

1. الأدوات المستخدمة:

1.1. لوحة الثقة.

2.1. بطاقة نجم الحصة.

3.1. بطاقات الأشكال الهندسية.

4.1. مجسمات لمجموعة من الحيوانات.

5.1. سلال، بطاقات تشجيعية.

2. الإستراتيجيات المتبعة:

1.2. نجم الحصة.

2.2. الحوار والمناقشة.

3.2. إستراتيجية القصة: أسلوب تعليمي ترفيهي يستخدمه المعلم لنقل أحداث وشخصيات معينة للتلاميذ بهدف إثارة دافعيتهم ولفت انتباههم.

4.2. التعلم التعاوني.

3. النشاط الأول: قصة الفتاة الخجولة

1.3. الهدف: التعرف على مفهوم الخجل وأعراضه، أن يعي التلميذ بأن المشاكل التي تواجهه بحاجة إلى المساعدة فيها.

2.3. مدة النشاط: 20 د

3.3. محتوى النشاط:

- قبل البدء في الجلسة قامت الباحثة بترتيب الطاولات على شكل مستطيل.
- استقبلت الباحثة التلاميذ كما تم استقبالهم في الجلسة الأولى.

- بدأت الجلسة بالترحيب بالتلاميذ من قبل الباحثة وشكرهم على حضورهم بوجه بشوش.
- قبل البدء في أنشطة الجلسة قامت الباحثة بتعيين أحد التلاميذ ليكون نجم الحصة، وقامت بإلباسه بطاقة النجم.
- قامت الباحثة بإلصاق لوحة الثقة على حائط الغرفة الصفية بالتعاون مع نجم الحصة أمام مرأى التلاميذ وقرأتها عليهم. (هذه اللوحة يتم قراءتها في كل جلسة وكل مرة يقرؤها نجم الحصة الذي يتم تعيينه).
- نادت الباحثة نجم الحصة باسم المهنة التي يريد أن يصبح وقالت له قائد جيش الأركان صلاح الدين قم بكتابة تاريخ اليوم وعناوين الأنشطة على السبورة واقرأ لنا لوحة الثقة.
- بعدها قامت الباحثة بالتغذية الراجعة حيث سألتهم من منكم يستذكر الأنشطة في الجلسة السابقة.
- وضحت الباحثة للتلاميذ بأن النشاط الأول سيكون قراءة قصة الفتاة الخجولة.
- قامت الباحثة بقراءة القصة بطريقة هادفة وطلبت منهم الاستماع جيدا لأنه سيتم بعد القراءة مناقشة أحداثها وطرح بعض الأسئلة.
- بعد قراءة الباحثة القصة سألت التلاميذ بعض الأسئلة وقامت بمناقشتها معهم.

❖ **الأسئلة:**

✓ **ما معنى أن تكون خجولا؟ أو ماذا نعني بالخجل هنا في هذه القصة؟ بعد الاستماع إلى إجابات التلاميذ تقوم الباحثة بتبسيط مفهوم الخجل كالتالي:** أن تكون خجولا معناه: أن يحمر وجهك وتزيد دقات قلبك مما تجد صعوبة في النظر إلى الآخرين والتحدث معهم وخاصة عندما تتعرض إلى موقف حرج أو صعب، كما وضحت لهم الفرق بين الخجل والحياء بطريقة بسيطة.

✓ **من منكم يشعر بأنه يشبه هذه الفتاة؟**

✓ **ما هي صفاتك عند شعورك بالخجل؟**

✓ **إذا كنت في مكان هذه الفتاة من تختار؟ ولماذا؟**

✓ **من منكم يحتاج إلى مساعدة للتخلص من هذه المشكلة؟**

بعد الاستماع إلى إجابات التلاميذ ناقشت الباحثة مع التلاميذ إجاباتهم، وبعدها أخبرتهم وطمأنتهم بأن هذه المشكلة ليست بالأمر الصعب وأنها هنا وجدت لمساعدتهم.

قصة الفتاة الخجولة

كان يا مكان فتاة اسمها ريان كانت خجولة جدا، كانت هذه الفتاة تملك قلبا طفوليا بريئا لا يعرف سوى أنه قلب ويتمتع بالحياة، كثيرا ما يعتقدون أنها متكبرة، ولكنهم لم يعرفوا هذه الفتاة بعد..ليحكموا عليها كل ما في الأمر أنها خجولة، يحمر وجهها وتتلعثم في كلامها إذا تكلمت مع أحد وتشعر أن قلبها يدق في أذنيها، كان خجلها يؤثر سلبا على علاقاتها مع صديقاتها ومع أساتذتها ولكنها كانت من المتفوقين والمجتهدين في دراستها رغم خجلها، وفي يوم من الأيام الدراسية تعرضت لموقف حرج عندما وصل دورها في الصعود إلى السبورة وإلقاء بحثها حيث فقدت الثقة بنفسها في ذلك الموقف وأصبحت ترتعش مما جعلها تبكي بشدة وحرقة واستغراب زملائها منها، ولكن الأستاذة اللطيفة لاحظت أن ريان فتاة ذكية ومميزة، إلا أن خجلها يقف عائقا أمامها، فقررت أن تساعدها.

خطرت في بالها فكرة...وهي تكليف هذه الفتاة القيام بالأعمال السهلة والبسيطة حتى تندمج مع زملائها فبدأت بالتدريج شيئا فشيئا تطلب منها أثناء توزيع البحوث أنت تكتب أسماء كل مجموعة وعنوان البحث المختار وقراءتها وتسليمها إياها بعد الانتهاء، وفي بعض الأحيان تطلب منها قول رأيها حول موضوع معين، وتشجعها وتمدحها عند إلقائها للبحوث، وهكذا حتى بدأ الخجل ينخفض شيئا فشيئا، وبالاجتهاد منها هي أيضا كتحملها المسئولية عند الحاجة إلى قيامها بشيء، والتكلم مع زملائها حتى لو احمر وجهها وتتلعثم في كلامها إلى أن تعودت على ذلك دون ظهور تلك الأعراض، وهكذا استطاعت هذه الفتاة الخجولة أن تتغلب على هذه المشكلة وأصبحت أجمل دكتورة.

لوحة الثقة

أنا أحبك

أنا أثق بك

أنا أحترم رأيك

أنت مبدع

أنت تستطيع

أنت مميز

أنت قوي

أنت عبقري

أنت قادر على تحمل المسئولية

أنا سعيدة لأنكم معي

صديقتكم الباحثة: ريان شعبي

4. النشاط الثاني: اعرف شخصيتك

1.4. الهدف: إحساس التلميذ بأنه محور اهتمام الآخرين، التعرف على سمات وخصائص التلميذ والتعرف على ميول التلميذ.

2.3. مدة النشاط: 20 د.

3.4. محتوى النشاط:

- قامت الباحثة بشرح طريقة النشاط وهو أن يختار التلميذ اللون المفضل عنده والشكل الهندسي الذي يفضل وبعدها حللت شخصية التلميذ من خلال اللون والشكل.
- قامت الباحثة بوضع الأشكال الهندسية على الطاولة.
- قالت الباحثة للتلاميذ إن هذه الأشكال لها معنى في تحليل شخصيتنا وطريقة تعاملنا، لذا وجب على كل واحد منكم أن يختار الشكل الذي يميل إليه.

تحليل الشخصية من الألوان المفضلة:

اللون الأحمر: طفل قوي وحيوي واجتماعي

اللون الأصفر: طفل سعيد مفعم بالبهجة، ذكي ومبدع

اللون الأزرق: طفل هادئ، صادق وذكي، جدير بالثقة

اللون الأخضر: طفل منطقي، معطاء محب للطبيعة

اللون الأسود: طفل أنيق، قوي وحاسم

اللون الوردي: طفل عاطفي، ومحبوب، وصادق

تحليل الشخصية من خلال الأشكال الهندسية:

المربع: محدود في التعامل ولديه طاقة كامنة ولكنها محبوسة، وتعكس أنه يعاني من التوتر، كما أنه منظم، ذو إصرار شديد على انجاز أعماله

الوظائف المناسبة: محاسب، سكرتير، طبيب أخصائي، مبرمج كمبيوتر، مدرس

الدائرة: متعاون بشكل كبير وكريم ومتسامح، ولكنه ينتقم إذا غضب

الوظائف المناسبة: مستشار في المشاكل العائلية، متخصص في الموارد البشرية مستشار معسكرات

المثلث: تعبر عن طفل عقلاني جدا، ومثالي، ومتزن، ويتحمل المسئولية ويعتمد عليه

الوظائف المناسبة: مدير مدرسة، قائد، رجل أعمال، سياسي محترف، ضابط عسكري

المستطيل: شخصية غامضة وغريبة الأطوار، محب للتغيير

الوظائف المناسبة: رئيس، موظف، رجل أعمال، مسرحي، موسيقي.

5. النشاط الثالث: البحث عن الحيوانات

1.5. الهدف: التعاون والمساعدة، تنمية التفاعل وروح المشاركة، اكتساب مهارات التواصل مع الآخرين، إثارة الدافعية.

2.5. مدة النشاط: 20 د

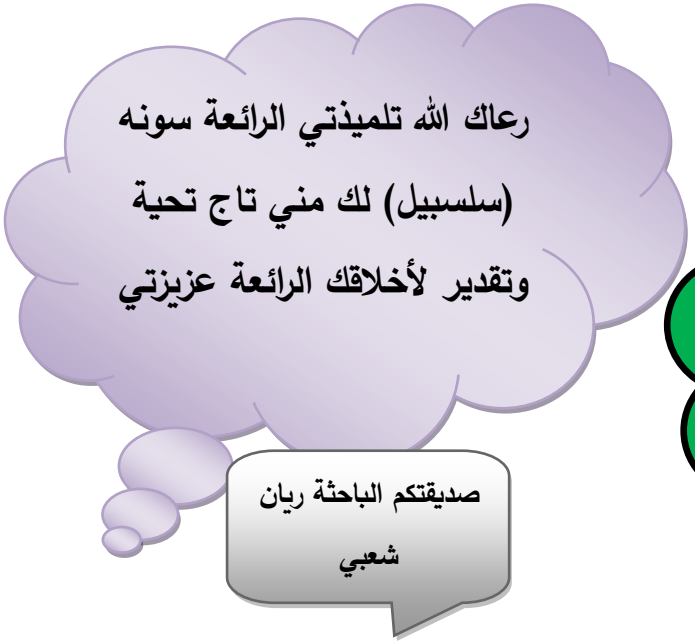
3.5. المكان: فناء المدرسة

4.5. محتوى النشاط:

- قبل بدء الجلسة من أولها كانت الباحثة قد قامت بتوزيع صور ومجسمات لمجموعة من الحيوانات في فناء المدرسة.
- شرحت الباحثة للتلاميذ بأنها قامت بتوزيع بعض الصور والمجسمات لمجموعة من الحيوانات في أماكن مختلفة من فناء المدرسة.

- قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، وطلبت من نجم الحصة بتوزيع صناديق صغيرة على المجموعات وعليهم بطاقة صورة حيوان، وأخبرتهم بأن المجموعة التي جمعت أكبر عدد من الحيوانات هي الفائزة.
- بعد الانتهاء قامت الباحثة بتعزيز التلاميذ معنويا وإعطائهم بطاقات تشجيعية مكتوب عليها عبارات تدعم ثقته بنفسه.

❖ **أمثلة عن بطاقات تشجيعية:**



5.5. الواجب المنزلي: أذكر(ي) أكثر المواقف التي تسبب لك الخجل وسجل(ي) الأفكار التي تدور في رأسك أثناء هذه المواقف كالمثال التالي:

الموقف: أخجل إذا طلبت مني الأستاذة الكتابة على السبورة.

الأفكار: أنا لا أحب الكتابة، سيكون خطي سيئ، سترتجف يداي، ستسخر من زميلاتي.....(العلوية، 2017).

أذكر(ي) أكثر المواقف التي تسبب لك الخجل
وسجل(ي) الأفكار التي تدور في رأسك أثناء هذه المواقف كالمثال التالي:

الموقف: أخجل إذا طلبت مني الأستاذة الكتابة على السبورة.

الأفكار: أنا لا أحب الكتابة، سيكون خطي سيئ، سترتجف يداي، ستسخر من زميلاتي.....

6. **إنهاء الجلسة:** شكرت الباحثة التلاميذ على حسن حضورهم ومشاركتهم، والتأكيد عليهم بأهمية حضورهم الجلسة القادمة.

7. **تقييم الجلسة:**

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
التعرف على مفهوم الخجل وأعراضه، والفرق بينه وبين الحياء			
أن يعي التلميذ بأن المشاكل التي تواجهه بحاجة إلى المساعدة فيها			
التعاون وتنمية روح التفاعل والمشاركة			
اكتساب مهارات التواصل مع الآخرين			
إثارة الدافعية			

ثالثا: الجلسة التدريبية الثالثة: التعرف على الأفكار السلبية وكيفية استبدالها بأفكار إيجابية

1. **الأدوات المستخدمة:**

1.1. **السبورة.**

2.1. الأقلام.

3.1. قصة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

2. الإستراتيجيات المتبعة:

1.2. الحوار والمناقشة.

2.2. نجم الحصة.

3.2. القصة.

3. النشاط الأول: تبديل الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.

1.3. الهدف: أن يميز التلاميذ بين الأفكار السلبية والإيجابية لديهم، تدريب التلاميذ على كيفية استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية وبناء ثقتهم بأنفسهم.

2.3. مدة النشاط: 20 د

3.3. محتوى النشاط:

- قبل البدء في الجلسة قامت الباحثة بترتيب الطاولات على شكل مستطيل.
- استقبلت الباحثة التلاميذ كما تم في الجلسة الأولى.
- بدأت الجلسة بالترحيب بالتلاميذ من قبل الباحثة وشكرتهم على حضورهم بوجه بشوش.
- بعدها قامت الباحثة بالتغذية الراجعة حيث سألتهم من منكم يستذكر الأنشطة في الجلسة السابقة.
- طلبت الباحثة من نجم الحصة ومناداته باسم المهنة التي يريد أن يصبح، وطلبت منه كتابة تاريخ اليوم وعناوين الأنشطة على السبورة وضحت الباحثة للتلاميذ بأن النشاط الأول هو التعرف على الأفكار السلبية أو السيئة التي تدور في أذهانهم وتبدليها بأفكار إيجابية وجيدة.
- قامت الباحثة بشرح مبسط للتلاميذ حول الأفكار السلبية وكيفية استبدالها بأفكار إيجابية. فتقول لهم: إن الأفكار السلبية التي نقولها حول أنفسنا ونصدقها تؤثر وبشكل كبير على

ثقتنا بأنفسنا وتهدم شخصيتنا مما تجعلنا نخاف من مواجهة المشكلات التي نتعرض لها ومن أمثلة ذلك (أنا لست ذكيا، سوف يسخرون مني ويضحكون علي، أنا فاشل، أنا غير محبوب، أنا قبيحة جدا، أكره شكلي، وجهي، جسدي، أنفي...).

- وأضافت الباحثة قائلة: إلا أننا نستطيع تغيير تلك الأفكار السلبية بأفكار إيجابية إذا أردنا ذلك، ثم طرحت الباحثة أمثلة على ذلك ومنها:
- الفكرة السلبية تقول: أنا سمينة جدا.
- الفكرة الإيجابية: لا يوجد شخص كامل في هذه الدنيا، الكمال لله عز وجل، فالله خلقنا في أحسن وكل لديه مميزات تميزه عن غيره، وأنا لست سمينة أبدا بل على العكس هذي صحة بدنية وجسمية لا بد أن أشكر الله على هذه الصحة.
- بعدها طلبت الباحثة من التلاميذ بعرض الأفكار السلبية التي تراودهم من أجل استبدالها بأفكار إيجابية من خلال الواجب المنزلي الذي حضروه.
- بعدها ناقشت الباحثة مع التلاميذ الأفكار السلبية التي تراودهم وكيفية استبدالها بأفكار إيجابية.

4. النشاط الثاني: أنا واثق من نفسي

1.4. الهدف: المتعة والمرح، تنمية روح التعاون، تنمية القدرة على التركيز.

2.4. مدة النشاط: 20 د

3.4. محتوى النشاط:

- شرحت الباحثة للتلاميذ بأنهم عليهم القيام بعمل معين مع ترديد جملة أنا واثق(ة) من نفسي 3 مرات أثناء القيام بمهمة معينة (ترتيب محفظته، رسم على السبورة أو الكتابة عليها...)
- عززت الباحثة التلاميذ معنويا.

5. النشاط الثالث: قصة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

1.5. الهدف: الاقتداء بصفات الرسول صلى الله عليهم وسلم وحبه.

2.5. مدة النشاط: 20 د

3.5. محتوى النشاط:

- قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات.
- وضحت الباحثة للتلاميذ بأن النشاط الثالث هو سرد قصة سينا محمد صلى الله عليه وسلم من الطفولة إلى النبوة.
- طلبت الباحثة من نجم الحصة بتوزيع قصة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم من الطفولة إلى النبوة على التلاميذ.
- قبل البدء في سرد القصة مهدت الباحثة للقصة كالتالي: مرحبا أعزائي الأطفال اليوم سوف أقدم لكم قصة من أفضل القصص الدينية، والتي تتحدث عن خير خلق الخلق وأشرف الناس نسبا وأعظمهم مكانة وفضلا، إنه خاتم الأنبياء والرسل محمد صلى الله عليه وسلم.
- بعدها قرأت الباحثة القصة بطريقة هادفة ومسلية.
- بعد الانتهاء من القصة سألت الباحثة التلاميذ:
- متى ولد النبي صلى الله عليه وسلم؟ ومن هي أمه ومن هو أبوه؟
- ولد محمد (ص) يوم الاثنين من شهر ربيع الأول، في مكة المكرمة (أم القرى)، عام الفيل سنة 570 بعد الميلاد.
- ماذا حدث في هذا العام؟
- من هي مرضعة الرسول الكريم (ص)؟
- كم كان عمر النبي عندما ماتت أمه آمنة؟
- من تولى رعايته بعد وفاة أمه؟
- وبعد موت جده من كفل النبي (ص)؟
- ماذا كان عمل رسولنا الكريم؟

- بماذا عرف رسولنا الكريم منذ صغره؟
- بعد زواج النبي (ص) بخديجة بنت خويلد رزقه الله أربع بنات وولدين صغيرين، من يذكر لنا أسماء بنات وأولاد الرسول (ص)؟
- عندما كان يتعبد محمد (ص) في غار حراء كعادته ماذا حدث في تلك اللحظة؟
- بعد عرض رسول الله (ص) "بأنه نزل عليه الله الوحي وأكرمه بأن يكون نبيا ورسولا فمن كان من آمن به أول مرة؟
- ماذا كان يعلمهم الرسول (ص) عندما يلتقي بهم سرا في بيت الأرقم بني أبي الأرقم؟
- متى توفي النبي محمد (ص)؟

4.5. الواجب المنزلي: طلب من نجم الحصة بتوزيع بطاقات أنشودة وداع المدرسة.

وداع المـــدرســـة

مـــدْرَسَتِي حـــانَ الرَّحِيـــلْ ... وَآنَ أَنْ نَفْتـــرَقـــــا

هَيّـــا نُـــرَدِّدْ يـــا زَمِيـــلْ ... إِلَى اللِّقـــاء إِلَى اللِّقـــاء

يـــا مَعْهـــدًا أَحْبَبْتـــهُ ... عـــلَى الْمـــدَى يَا مَعْهَدِي

ومـــورِدًا وَرَدْتُـــهُ ... دُمْـــتَ لَنَـــا مِـــنْ مَـــوْرِدِ

إِلَـى اللِّقـــاء إِلَى اللِّقـــاء

إِنْ غِبـْتُ يـا مَدْرَسَتِـي ... فالشَّـوْقُ بـاقٍ لاَ يَغِيـبْ

وَلـَنْ تَطُـولَ غَيْبَتِـي ... فَمـوْعِـدُ اللُّقْيـا قَرِيـبْ

وَلَسْـتُ أَنْسَـى أَبـَدًا ... حَقـاً عـلَيَّ فِي الْحَيـاة

نَحـوَ الـذِيـنَ فَتَحـوا ... عُقـولَنـا لِلْمَكـرُمـاتْ

إِلَـى اللِّقـــاء إِلَـــى اللِّقـــاء

6. إنهاء الجلسة: شكرت الباحثة التلاميذ على حسن حضورهم ومشاركتهم، والتأكيد عليهم بأهمية حضورهم الجلسة القادمة.

7. تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
أن يميز بين الأفكار السلبية والإيجابية			
تدريبهم على كيفية استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية			
تنمية القدرة على التركيز، المتعة والمرح			
الاقتداء بصفات الرسول صلى الله عليه وسلم			

رابعا/ الجلسة التدريبية الرابعة: التدريب على المشاركة

1. الأدوات المستخدمة:

1.1. قصة البط القبيح.

2.1. بطاقة نجم الحصة.

3.1. أوراق رسم، ألوان.

4.1. أوراق مرسوم عليها هرم بشكل دوائر.

2. الإستراتيجيات المتبعة:

1.2. القصة.

2.2. نجم الحصة.

3.2. الحوار والمناقشة.

3. النشاط الأول: قصة البط القبيح

1.3. الهدف: تقبل التلميذ نفسه وشكله كما هو، تقديم المساعدة للآخرين، المشاركة والتفاعل.

2.3. مدة النشاط: 20 د

3.3. محتوى النشاط:

- قبل البدء في الأنشطة كانت الباحثة قد ألصقت صفين من الأرقام (1، 2، 3، 4) وبينهما دائرة باللون الأزرق ودائرة باللون الزهري.
- بعدها شرحت لهم طريقة الدخول إلى الصف. طلبت من التلميذ الأول بالقفز على رقم (2 3، 4) ثم القفز على الدائرة الزرقاء، وبالنسبة للبنات قفزن على الدائرة الزهرية.
- قامت الباحثة بالتعاون مع التلاميذ بترتيب طاولات المدرسة على شكل مستطيل.
- بعد الانتهاء طلبت منهم الجلوس في أماكنهم، واختارت أحد التلاميذ ليكون نجم الحصة.
- نادت الباحثة نجم الحصة باسمه واسم المهنة التي يريد أن يصبح في المستقبل، وطلبت منه كتابة عناوين الأنشطة على السبورة.
- بعدها قامت الباحثة بالتغذية الراجعة حيث سألتهم من منكم يستذكر الأنشطة في الجلسة السابقة.
- وضحت الباحثة للتلاميذ بأن نشاط اليوم هو سرد قصة البط القبيح.
- قبل بدء الباحثة بسرد القصة مهدت للقصة كالتالي: مرحبا أعزائي الأطفال اليوم سوف أقدم لكم قصة جميلة ولطيفة عن حسن المعاملة تدور أحداث القصة حول صغار البط الذين كانوا يعاملون أخوهم بمعاملة سيئة جدا لأنه كان قبيح وكان أيضا لا يشبههم، ولكنه يندهش بنهاية الأمر أنه من أجمل أنواع الطيور، تعالوا مع بعض نرى ماذا حدث بين صغار البط مع أخوهم.
- بعدها قرأت الباحثة القصة بطريقة هادفة ومسلية.
- بعد الانتهاء من القصة سألت الباحثة التلاميذ:

✓ **ماذا رأت الأم حين فقست البيضة الكبيرة؟**

✓ **ماذا حدث لتلك البطة حين آتى البرد؟**

- ✓ **ماذا فعلوا طيور الحظيرة للبطة القبيحة؟**
- ✓ **كيف كان المناخ في الغابة؟ وماذا حدث؟**
- ✓ **ماذا حدث لها بعد ذلك؟**
- ✓ **ما هي نهاية قصة البطة القبيحة التي تتحول إلى بجعة كبيرة؟**

- بعد مناقشة الأسئلة والإجابة عنها أعطت الباحثة نتائجها عن قصة البطة القبيحة:

- ✓ يجب أن ندرك يا أعزائي الصغار أن الله خلقنا باختلاف ولا يجب أن ننزعج من ذلك.
- ✓ يجب أن لا نجرح الآخرين بكلامنا وتصرفاتنا.
- ✓ أن لا نحتقر أنفسنا ونجعل الآخرين يؤثرون فينا بكلامهم لأننا وحدنا من يعرف نفسه.

قصة البطة القبيح

في يوم من أيام الصيف الجميل، كانت هناك بطة جميلة تنتظر مواليدها الجدد، مر يوم بعد يوم وفجأة بدأ البيض يفقس وخرج منه (7) بطات جميلة الشكل ولونهم أبيض، ولكن بقيت بيضة واحدة والتي كانت أكبرهم حجما لم تفقس بعد، قالت الأم: ربما لم تفقس لأنها أكبرهم حجما وأكثرهم جمالا، ومرت الأيام وفجأة فقست البيضة.

وهنا كانت المفاجأة حين فقست البيضة الكبيرة والأخيرة، وجدت الأم بطة قبيحة للغاية وكبيرة الحجم وليس شكلها مثل أخواتها، وكان يغطيها الريش الرمادي، قالت الأم: ربما تمر الأيام وتكبر وتصبح مثل أخواتك، لكن أخواتها كانوا يسخرون منها وكذلك فعلوا الطيور حتى لقبوها بالبطة القبيحة، ولكنها كانت دائما حزينة من سوء معاملتهم فقررت أن تتركهم جميعا وتعيش بعيدا عنهم على البحيرة.

حل البرد فشعرت تلك البطة المسكينة بالحزن والبرد، فأخواتها يعيشون مع أمهم ويتمتعون بالدفء والأكل، أما هي فوحيدة وجائعة ويرتعش جسدها من البرد، وهنا رزقها الله بسيدة كبيرة في السن وكان قلبها ينبض بالحنان والدفء، عطفت عليها وخشيت أن يصيبها مكروه فأخذتها إلى حظيرتها لكي تعيش وتتدفأ وسط طيورها خيرا لها من هذا البرد القارص.

بعد أن تعودت البطة على دفئ الحظيرة وباتت ليلة هنيئة في دفئها وفي حماها من الجو البارد، حين استيقظت واستيقظت حيوانات الحظيرة فعلوا معها مثلما فعلوا أخواتهم، أخذوا ينبذوها ويسخرون منها وينقروها بطريقة شديدة، وهنا قررت البطة أن تهرب من الحظيرة وتذهب إلى الغابة وتعيش بها بمفردها بعيدا عن الناس كي لا يسخر منها أحد وظلت تبكي في حسرة وحزن.

كان الجو في الغابة في غاية الصعوبة والبرودة وهنا حل الشتاء وبدأت تهب الرياح الشديدة التي من شدتها تتساقط أوراق الشجر، ومن صعوبة الجو كانت تبحث عن أي مكان تلجأ إليه ثم ذهبت إلى مكان ما ونظرت إلى السماء أين وجدت مجموعة من البجع يحلقون فيها وقالت: أتمنى أن أحلق مثلهم ليتني أستطيع ولكنها لا تعرف أنها منهم وتستطيع الطيران، لقد أصبحت البطة بدون أصدقاء وحيدة وحزينة وتعرضت للخطر أكثر من مرة.

وأخيرا أتى فصل الصيف، ورأت البطة القبيحة مجموعة من البجع في البحيرة وكانوا لطفاء معها ودعوها للانضمام إليهم، وبعد مرور زمن أرادت البطة السباحة، وعندما نظرت إلى صورتها المنعكسة على سطح الماء تفاجأت بأنها قد كبرت وأصبحت بجعة جميلة جدا، لم تعد البطة قبيحة ووحيدة بل كبرت وأصبحت بجعة جميلة يحيط بها الكثير من الأصدقاء فرفرفت بجناحيها وطارت مع أصدقائها عاليا في السماء.

البطة القبيحة

من أجمل القصص الخالية

4. النشاط الثاني: ارسم لوحة

1.4. الهدف: تنمية الخيال والإبداع، القدرة على التعبير، زيادة الثقة بالنفس وخفض الخجل، زيادة التركيز.

2.4. مدة النشاط: 20 د.

3.4. محتوى النشاط:

- طلبت الباحثة من نجم الحصة بتوزيع أوراق الرسم والألوان، بعدها طلبت من التلاميذ برسم أي شيء يحبونه أو يرغبون فيه.
- أثناء رسم اللوحات شجعت الباحثة التلاميذ، وأشعرتهم بأنها فخورة بهم وواثقة فيهم.
- بعد الانتهاء طلبت الباحثة من التلاميذ التعبير عن الرسومات التي رسموها وتركت لهم حرية الاختيار إما البقاء في مكانهم والتعبير أو صعودهم إلى السبورة.
- عززت الباحثة التلاميذ معنويا.

5. النشاط الثالث:التفريغ بالصوت (أنشودة وداع المدرسة)

1.5. الهدف: كسر حاجز الخوف عند التلاميذ، إحساسهم بالارتياح، المتعة، الترفيه والمرح.

2.5. مدة النشاط: 20 د

3.5. محتوى النشاط:

- قامت الباحثة بشرح طريقة النشاط للتلاميذ، بعدها وقفت في وسط القسم ورفعت يدها اليمنى إشارة لرفع الصوت ثم أنزلتها دلالة على خفض الصوت.
- بعدها شكرت الباحثة التلاميذ وقامت بتدعيمهم معنويا.

3.4. الواجب المنزلي: قامت الباحثة بسؤال التلاميذ عن الفصل الذي يحبونه (شتاء، خريف، صيف، ربيع)، واستمعت لإجابة كل واحد منهم، ومن ثم طلبت من نجم الحصة بأخذ ورقة عن الفصل الذي يحب، ومن ثم قام بتوزيع الفصول على زملائه.

مثال عن بطاقة أحد الفصول:

الفصل الذي أحب هو فصل الشتاء

لماذا أحب الشتاء؟

أفضل شيء في الشتاء هو

.....

السبب الأول: **السبب الثاني:** **السبب الثالث:**

....

....

.....

أحب/فصل/الشتاء/لأن:.....

.....

.....

.....

6. إنهاء الجلسة: قدمت الباحثة الشكر لأفراد المجموعة، وأكدت على حضورهم في الجلسة القادمة.

7. تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
تقبل نفسه وشكله كما هو			
تقديم المساعدة للآخرين			
المشاركة والتفاعل			
تنمية الخيال والإبداع			
القدرة على التعبير			
زيادة الثقة بالنفس			
خفض الخجل			
زيادة التركيز والملاحظة			
كسر حاجز الخوف والخجل			
المرح والمتعة			
إثارة الدافعية			

خامسا/ الجلسة التدريبية الخامسة: كسر حاجز الخوف والخجل

1. الأدوات المستخدمة:

1.1. بطاقات الفصول (فصل الشتاء، الربيع، الصيف، الخريف).

2.1. صور لاعبي المنتخب الجزائري.

3.1. بطاقة نجم الحصة.

2. الإستراتيجيات المتبعة:

1.2. الحوار والمناقشة.

2.2. نجم الحصة.

3.2. حل المشكلات.

4.2. التعلم التعاوني.

3. النشاط الأول: الفصل الذي أحب

1.3. الهدف: التعبير عن الرأي والقدرة عن على الحديث أمام الآخرين، التدريب على الصعود إلى السبورة.

2.3. مدة النشاط: 20 د

3.3. محتوى النشاط:

- قبل البدء في الجلسة قامت الباحثة بإلصاق بطاقات أرجل على الأرض لاستقبال التلاميذ، ثم شرحت لهم طريقة الاستقبال بأن كل تلميذ يقفز على البطاقات كما هي موضوعة.
- رحبت الباحثة بالتلاميذ بوجه بشوش وسألتهم عن حالهم وأخبرتهم عن حالها.
- قامت الباحثة بترتيب طاولات القسم على شكل مستطيل بالتعاون مع التلاميذ.
- قامت الباحثة بتعيين أحد التلاميذ ليكون نجم الحصة وألبسته بطاقة النجم.
- بعدها قامت الباحثة بالتغذية الراجعة حيث سألتهم من منكم يستذكر الأنشطة في الجلسة السابقة.
- بعدها سألت الباحثة التلاميذ إذا قاموا بحل الواجب المنزلي.
- طلبت الباحثة من نجم الحصة بكتابة عناوين الأنشطة على السبورة.
- بعدها قامت الباحثة بتوزيع بطاقات على التلاميذ مكتوبة عليها أسمائهم بشكل عشوائي، وشرحت لهم الطريقة بأنه عندما تطلب من رحمة مثلا قراءة الاسم الموجود على البطاقة التي عندها، يصعد ذلك التلميذ إلى السبورة والتعبير عن رأيه للأسباب التي جعلته يختار ذلك الفصل.

4. النشاط الثاني: المنتخب الجزائري

1.4. الهدف: كسر حاجز الخوف والخجل، المرح المتعة وتنمية القدرة على التركيز.

2.4. مدة النشاط: 20 د

3.4. محتوى النشاط:

- وضعت الباحثة صور لاعبي المنتخب الجزائري على طاولة في وسط غرفة الصف.
- شرحت لهم طبيعة النشاط، بأن كل تلميذ سيختار صورة اللاعب الذي يحب أو الذي أعجبه إن كان بعض التلاميذ لا يعرفون اللاعبين وطلبت منهم حفظ اسم اللاعب الذي اختاروه، بعدها قامت بإلصاق الصورة على جسمه، وأخبرتهم بأن اسمهم جميعا يطلق عليهم المنتخب الجزائري، وعندما قالت الباحثة المنتخب الجزائري على التلاميذ الجلوس ثم القيام، وعلى كل تلميذ يسمع اسم اللاعب الذي سمي به عليه الجلوس ثم القيام، وهكذا إلى أن انتهت اللعبة وتم تدعيم التلاميذ الذين فازوا.

5. النشاط الثالث: حل المشكلات

1.5. الهدف: تدريب التلاميذ على حل المشاكل التي تواجههم، تنمية التفكير الناقد، تنمية روح التعاون والعمل الجماعي، إزالة التوتر.

2.5. مدة النشاط: 20 د

3.5. محتوى النشاط:

- بعد الانتهاء من النشاطين الأولين طلبت الباحثة من نجم الحصة كتابة تمهيد صغير على السبورة الخاص بالدرس.
- بعدها قرأت الباحثة التمهيد، ومن ثم طلبت من نجم الحصة بقراءته.
- بدأت الباحثة بعرض الدرس بتقديم تعريف عن التلوث البيئي، مع عرض أمثلة بالصور لأشكال التلوث البيئي وأخطاره.
- بعد عرض الصور قامت الباحثة بعرض فيلم قصير عن التلوث، وفيلم غسان يعرف ما هو التلوث.
- بعد شرح الدرس وعرض بعض الوسائل التعليمية عن الأخطار التي يسببها التلوث؛ تم بعدها عرض المشكلة على الطلاب وجعلهم هم الذين يتعاونون على حلها.

- **عرض المشكلة:** المشكلة هي كيف يمكن التخفيف من الآثار الناتجة عن التلوث البيئي؟
- بعدها قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات لجمع المعلومات والبيانات عن المشكلة، وطلبت منهم اقتراح حل للمشكلة.
- بعدها تم مناقشة الحلول المطروحة واختبار صحتها ثم اختيار الصحيحة منها التي تقوم على حل المشكلة، بعدها تم تعميم الإجابات الصحيحة والقابلة للتطبيق في حدود الإمكانيات الموجودة والمتاحة.
- بعدها قامت الباحثة بتقويم التلاميذ من خلال طرح بعض الأسئلة:

ما المقصود بالتلوث البيئي؟

ما هي الأخطار الناجمة عن التلوث؟

كيف يمكن التخفيف من آثار التلوث البيئي

مشكلة الآثار الناتجة عن التلوث البيئي

تمهيد للموضوع:

قَالَ ٱتَعَالَى: ﴿وَلَا تُفۡسِدُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ بَعۡدَ إِصۡلَٰحِهَا وَٱدۡعُوهُ خَوۡفٗا وَطَمَعًاۚ إِنَّ رَحۡمَتَ ٱللَّهِ قَرِيبٞ مِّنَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ٥٦﴾ سورة الأعراف الآية: 56، خلق الله الأرض وسخر كل ما عليها للإنسان. تتكون البيئة من مجموعة من العناصر عناصر حية (مثل الإنسان، الحيوان، النبات)، وعناصر غير حية (مثل المناخ، التربة، الماء)، وعند حدوث أي خلل في هذه العناصر يؤدي إلى اختلال في نظام البيئة.

عرض الدرس:

التلوث البيئي هو: اختلاط لأي مكون من مكونات الوسط البيئي، من ماء وهواء وتربة بمواد ضارة.

عرض أمثلة بالصور لأشكال التلوث البيئي.

4.5. الواجب المنزلي: طلبت الباحثة من نجم الحصة بتوزيع بطاقات عليها كلمات الأنشودة (أنشودة ما أجمل الجو هنا)، بعدها قامت الباحثة بأداء الأنشودة أمام التلاميذ لتوضح لهم طريقة إنشادها.

6. إنهاء الجلسة: شكرت الباحثة التلاميذ على حضورهم المتواصل والمنضبط، وأكدت على أهمية حضورهم في الجلسة القادمة.

7. تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
التعبير عن الرأي والقدرة على الحديث أمام الآخرين			
التدريب على الصعود للسبورة			
كسر حاجز الخوف والخجل			
المرح والمتعة			
تنمية القدرة على التركيز			
تنمية روح التعاون والعمل الجماعي			
تنمية التفكير الناقد			
إزالة التوتر			
التدريب على حل المشكلات التي تواجههم			

سادسا/ الجلسة التدريبية السادسة: التفريغ بالصوت التدريب على إبداء الرأي والتعبير

1. الأدوات المستخدمة:

1.1. بطاقات صور للتعبير وإبداء الرأي.

2.1. بطاقة نجم الحصة.

3.1. جهاز الحاسوب.

2. الإستراتيجيات المتتبعة:

1.2. الحوار والمناقشة.

2.2. نجم الحصة.

3. النشاط الأول: التفريغ بالصوت (أنشودة ما أجمل الجو هنا)

1.3. الهدف: كسر حاجز الخوف عند التلاميذ، إحساسهم بالارتياح، المتعة، الترفيه والمرح.

2.3. مدة النشاط: 20 د

3.3. محتوى النشاط:

- استقبلت الباحثة التلاميذ كما تم استقبالهم في الجلسة الخامسة.
- بعدها قامت الباحثة بالتغذية الراجعة حيث سألتهم من منكم يستذكر الأنشطة في الجلسة السابقة.
- قامت الباحثة بتعيين نجم الحصة ومناداته بالاسم الذي يحب أن يكون عليه في المستقبل لكتابة عناوين الأنشطة على السبورة.
- بعدها قامت الباحثة بالتغذية الراجعة حيث سألتهم من منكم يستذكر الأنشطة في الجلسة السابقة.
- قامت الباحثة بشرح طريقة النشاط للتلاميذ، بعدها وقفت الباحثة في وسط القسم ورفعت يدها اليمنى إشارة لرفع الصوت ثم أنزلتها دلالة على خفض الصوت.
- بعدها شكرت الباحثة التلاميذ وتم تدعيمهم معنويا.

4. النشاط الثاني: التعبير عن الصور

1.4. الهدف: تنمية الخيال، القدرة على التعبير عن الأفكار التي تراوده، إبداء الرأي، المشاركة والتفاعل.

2.4. مدة النشاط: 20 د

- قامت الباحثة بتعليق بعض الصور على السبورة بمساعدة نجم الحصة.
- بعدها طلبت من كل تلميذ أن يختار الصورة التي يريد ويعبر عنها.
- عززت الباحثة التلاميذ معنويا.

5. النشاط الثالث: لعبة الهرم

1.5. الهدف: كسر حاجز الخوف والخجل، زيادة التركيز والملاحظة، المرح والمتعة، إثارة الدافعية.

2.5. مدة النشاط: 20 د.

3.5. محتوى النشاط:

- طلبت الباحثة من نجم الحصة بتوزيع أقلام أوراق عليها صفوف دوائر بشكل هرم يحتوي الصف الأول على سبعة دوائر والصف الثاني ستة دوائر وكل مرة ننقص رقم بالتدريج حتى نهاية رأس الهرم.
- قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات كل مجموعة فيها تلميذين.
- وضعت أمام كل مجموعة ورقة مدونة فيها اسم التلميذين لتسجيل العلامات المحصل عليها.
- قامت بشرح اللعبة للتلاميذ من خلال تجريبها مع نجم الحصة وهم ينظرون.
- بعد الانتهاء طلبت من كل تلميذ جمع عدد الدوائر المحصل عليها.
- الفائز في اللعبة تم تعزيزه معنويا وماديا.

4.5. الواجب المنزلي: تمثيل مسرحية الفواكه، طلبت الباحثة من نجم الحصة بتوزيع بطاقات المسرحية، وقامت بتوزيع الأدوار على التلاميذ من خلال فاكهتهم المفضلة.

6. إنهاء الجلسة: شكرت الباحثة التلاميذ على التزامهم بالحضور، وأكدت عليهم الحضور في الجلسة القادمة.

7. تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تحقق	تحقق بدرجة متوسطة	تحققت
كسر حاجز الخوف والخجل عند التلاميذ			
إحساسهم بالارتياح			
المتعة، الترفيه والمرح			
تنمية الخيال			
القدرة على التعبير على الأفكار التي تراود التلاميذ			
إبداء الرأي			
المشاركة والتفاعل			
زيادة التركيز والملاحظة			
الدقة في الاستماع			
القدرة على التحدث والمشاركة، إثارة الدافعية.			

سابعا/ الجلسة التدريبية السابعة: التدريب على الحديث أمام الآخرين

1. الأدوات المستخدمة:

1.1. بطاقات فواكه.

2.1. فواكه.

3.1. سلال.

4.1. بطاقات فواكه وخضر وحيوانات.

2. الإستراتيجيات المتبعة:

1.2. لعب الأدوار: أسلوب تعليمي تمثيلي يتم بين مجموعة من الطلاب لتقليد شخصيات معينة.

2.2. الحوار والمناقشة.

3.2. التعلم التعاوني.

3. النشاط الأول: مسرحية الفواكه

1.3. الهدف: أن يختبر التلميذ الوقوف أمام الجمهور.

2.3. مدة النشاط: 20 د

3.3. محتوى النشاط:

- استقبلت الباحثة التلاميذ بوجه بشوش وسألتهم عن حالهم وأخبرتهم عن حالها بأنها سعيدة لرؤيتهم، وبعدها وضعت أمامهم جرس وأمرتهم بالضغط عليه كم مرة أرادوا بعدها يدخلون الصف.
- قبل البدء في النشاط قامت الباحثة بترتيب طاولات الصف على شكل مستطيل من أجل ترك المسافة لتمثيل المسرحية بأريحية.
- قامت الباحثة بتعيين نجم الحصة ومناداته باسمه واسم المهنة التي يريد أن يصبح في المستقبل عند قيامه بالمهام الموكلة إليه.
- بعدها قامت الباحثة بالتغذية الراجعة حيث سألتهم من منكم يستذكر الأنشطة في الجلسة السابقة.
- بعدها سألت الباحثة التلاميذ إذا قاموا بحفظ أدوارهم.
- قامت الباحثة بمناداة التلاميذ الذين سيمثلون المسرحية بالصعود إلى السبورة، وطلبت من باقي التلاميذ مشاهدة المسرحية لإبداء رأيهم من أجل التصويت على أحسن تمثيل.
- أخبرت الباحثة التلاميذ لبدء المسرحية.
- بعد انتهاء تمثيل المسرحية قامت الباحثة بالثناء على التلاميذ وتعزيزهم معنويا وعززت التلميذ الذي تحصل على أعلى صوت ماديا. (تقديم هدية).

مسرحية الفواكه1

مجموعة التلاميذ كلها: في كل فصول نزدان نعطي الصحة للإنسان نحن نحن الفواكه نأخذ من كل الألوان. ف ف فواكه، (مرتين).

تلميذ رقم1: أنا موز حلو وطري طعمي يا أصحاب شهي شكلي قوس زاهي أصفر والبسمة في وجهي تزهر. (مرتين).

تلميذ رقم 2: كريات رائعة حلوة أشهى من حبات الحلوى، يحملني أجمل عنقود عنب كاللؤلؤ منظور (مرتين).

تلميذ رقم 3: شكلي فتان وبديع أزدهر بفصل الربيع اسمي فراولة لوني أحمر ويزنني ورق أخضر(مرتين).

مجموعة التلاميذ كلها: في كل فصول نزدان نعطي الصحة للإنسان نحن نحن الفواكه نأخذ من كل الألوان. (مرتين).

تلميذ رقم 4: أنا جدا جدا محبوب في كل مكان مطلوب أزهو بين ثمار الصيف، أنا مشمش أنا أحلى ضيف (مرتين).

تلميذ رقم 5: إجاص حلو الأوصاف إني غني بالألياف طعمي رائع شكلي أنيق هيا تذوقني يا صديق (مرتين).

تلميذ رقم 6: طبعا يهواني الأطفال أنا فاكهة البرتقال فيتاميني يعطيك الطاقة هيا كي تزداد رشاقة (مرتين).

مجموعة التلاميذ كلها: في كل فصول نزدان نعطي الصحة للإنسان نحن نحن الفواكه نأخذ من كل الألوان. ف ف فواكه (مرتين).

4. النشاط الثاني: لعبة التركيب بازل

1.4. الهدف: تنمية المهارات الحركية والمعرفية، تنمية المهارات الاجتماعية والقدرة على التركيز والانتباه.

2.4. مدة النشاط: 20 د

3.4. محتوى النشاط:

- طلبت الباحثة من نجم الحصة توزيع التركيبات على التلاميذ، وبعدها طلبت من كل تلميذ إلصاق التركيبة في مكانها المناسب حتى يتحصل على الصورة الأصلية، وفي النهاية تعزز الباحثة ماديا التلاميذ الذين أتموا اللعبة قبل الآخرين.

5. النشاط الثالث: البحث عن الفواكه

1.5. الهدف: اكتساب مهارات التواصل، الصبر والمثابرة، تقوية الألفة والمحبة فيما بينهم.

2.5. مدة النشاط: 20 د.

3.5. محتوى النشاط:

- قبل بدء الجلسة كانت الباحثة قد قامت بتوزيع فاكهة (الموز، الفراولة، التفاح) في فناء المدرسة وقسمت التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، وأعطتهم أكياس، كل مجموعة تبحث عن الفاكهة الخاصة بها ومن بعدها طلبت من كل مجموعة أكل الفواكه التي قاموا بجمعها.

4.5. الواجب المنزلي: طلب من نجم الحصة توزيع بطاقات عن مسرحية الخضروات، وقامت الباحثة بشرح طريقة المسرحية لهم، وتتفق مع كل تلميذ على نوع الخضرة المختارة لتمثيلها.

6. إنهاء الجلسة: شكرت الباحثة التلاميذ على الحضور، واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة وأكدت لهم على ضرورة وفائدة حضورهم، مع الإشارة إلى موضوعها.

7. تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
أن يختبر التلميذ للوقوف أمام الجمهور			
اكتساب مهارات للتواصل			
الصبر والمثابرة			
تقوية المحبة والألفة فيما بينهم			
تنمية المهارات الحركية والمعرفية			
تنمية المهارات الاجتماعية			
القدرة على التركيز والانتباه			

ثامنا/ الجلسة التدريبية الثامنة: التدريب على الصعود إلى السبورة

1. الأدوات المستخدمة:

1.1. بطاقات خضر.

2.1. بطاقات أرقام.

3.1. بطاقات دوائر.

4.1. السبورة والأقلام.

5.1. الصور الخاصة بشكل الدائرة.

6.1. بطاقة نجم الحصة.

7.1. جهاز الحاسوب.

8.1. القبعات الست (بيضاء، حمراء صفراء، سوداء، خضراء، زرقاء).

2. الإستراتيجيات المتبعة:

1.2. القبعات الست: هي أسلوب تعليمي إبداعي، تضمن ستة ألوان أساسية (أبيض، أحمر أخضر، أزرق، أسود، أصفر)، بحيث كل لون من القبعات يعبر عن نمط تفكير معين.

- **القبعة البيضاء:** إعطاء حقائق ومعلومات عن موضوع معين.
- **القبعة الصفراء:** ذكر إيجابيات ومحاسن ذلك الموضوع.
- **القبعة السوداء:** ذكر العيوب والسلبيات أو المشاكل.
- **القبعة الحمراء:** وصف المشاعر والأحاسيس اتجاه ذلك الموضوع.
- **القبعة الخضراء:** وضع بدائل أو اقتراحات، حلول.
- **القبعة الزرقاء:** تلخيص الأفكار عن الموضوع، أو وضع خطة للتنفيذ.

2.2. العصف الذهني: طريقة تعليمية تتم من خلال طرح سؤال أو فكرة لتوليد مجموعة من الأفكار والآراء.

3.2. لعب الأدوار.

4.2. الحوار والمناقشة.

5.2. نجم الحصة.

6.2. التعلم التعاوني.

3. النشاط الأول: مسرحية الخضروات

1.3. الهدف: أن يختبر التلميذ الوقوف أمام الجمهور.

2.3. مدة النشاط: 20 د

3.3. محتوى النشاط:

- استقبلت الباحثة التلاميذ ورحبت بهم ثم طلبت منهم اختيار طريقة الاستقبال إما اختيار الطريقة الأولى المصافحة أو المعانقة...، الطريقة الثانية القفز على الأرقام، الطريقة الثالثة الضغط على الجرس).
- رحبت الباحثة بالتلاميذ بوجه بشوش وسألتهم عن حالهم، وأخبرتهم أنها سعيدة بتواجدها معهم، بعدها شرحت لهم طريقة الدخول إلى الصف؛ وهي أن يقوم التلاميذ الذكور بالقفز على الأرقام التي تقولها الباحثة ومن ثم القفز على اللون الوردي إذا كانت أنثى، واللون الأزرق للذكور، كأن تقول محمد (2، 3، 4) وبعدها يقفز على اللون الأزرق ويدخل إلى الصف.

- بعد دخولهم إلى الصف قامت الباحثة بتعيين نجم الحصة وإلباسه بطاقة النجم.
- بعدها طلبت منه أن يكتب تاريخ اليوم وعناوين الأنشطة.
- بعدها قامت الباحثة بالتغذية الراجعة حيث سألتهم من منكم يستذكر الأنشطة في الجلسة السابقة.
- بعدها سألت التلاميذ الذين سيقومون بتمثيل المسرحية إذا حفظوا أدوارهم.
- بعدها قالت لهم بأن يصعدوا إلى السبورة لتمثيل المسرحية، وطلبت من باقي التلاميذ مشاهدة المسرحية وإبداء رأيهم.
- أخبرت الباحثة التلاميذ لبدء المسرحية.
- بعد انتهاء تمثيل المسرحية قامت الباحثة بالثناء على التلاميذ وتعزيزهم معنويا وماديا. (تقديم هدايا).

مسرحية الخضروات

جميع تلاميذ المجموعة: جئنا من دنيا النبات نعطي غذاء للحياة ألياف أو فيتامينات نحن نحن الخضروات (مرتين).

التلميذ رقم 1: أنا الجزر أنا الجزر أعطي القوة للنظر، اشربن إن شئت عصير كي تكبر في الأفق تطير (مرتين).

التلميذ رقم 2: أما أنا ملك الخضار لا أطبخ أبدا في النار، يكسوني ردائي الأخضر أنا طازج أنا الخيار (مرتين).

التلميذ رقم 3: أنا الطماطم حلاني لوني الأحمر القاني شكلي كروي المنظر أكثر من أكلي أكثر (مرتين).

جميع تلاميذ المجموعة: جئنا من دنيا النبات نعطي غذاء للحياة ألياف أو فيتامينات نحن نحن الخضروات (مرتين).

التلميذ رقم 4: أنا الفلفل يا شطار ومذاقي حلو أو حار وأزين كل الأطباق فأنا أعطي أشهى مذاق (مرتين).

التلميذ رقم 5: أنا السيدة بطاطا مشكورة ببساطة مقلية أو مغلية دوما دوما شهية. (مرتين).

التلميذ رقم 6: أنا بصلة أنا البصلة حيوني أنا البطلة إن كنت تعاني الزكام أنا أبعد عنك الآلام (مرتين).

جميع تلاميذ المجموعة: جئنا من دنيا النبات نعطي غذاء للحياة ألياف أو فيتامينات نحن نحن الخضروات (مرتين).

4. النشاط الثاني: القبعات الست

1.4. الهدف: الاستماع لجميع أراء أفراد المجموعة، تنمية الإبداع، الإحساس بالآخرين، تنمية الثقة بالنفس وحرية التعبير عن الرأي.

2.4. مدة النشاط: 20 د.

3.4. محتوى النشاط:

- شرحت الباحثة للتلاميذ طريقة استخدام القبعات الست، وكيفية الانتقال من قبعة إلى أخرى من أجل اكتشاف الموضوع بالكامل.
- قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات.
- وضحت لهم طريقة التدريس بالقبعات الست ودور كل قبعة.
- بعدها طلبت من التلاميذ لبس القبعة البيضاء أولا ومن ثم القبعة الصفراء، بعدها القبعة السوداء، القبعة الحمراء، تليها القبعة الخضراء، انتهاء بالقبعة الزرقاء.
- قامت الباحثة بتشغيل جهاز الحاسوب لعرض قصة عن بر الوالدين، وطلبت منهم الاستماع والانتباه الجيد.
- بعد الانتهاء من عرض القصة سألت الباحثة التلاميذ الأسئلة التالية: تخيل أنك مكان باسل ماذا كنت ستفعل؟
- بعدها طلبت منهم بارتداء القبعة البيضاء وسألتهم ما معنى بر الوالدين؟ الإجابة: يعني أن أساعد أمي وأبي، لا أغضبهما مني، أسمع كلامهما، لا أرد عليهما الكلام، أن أحسن إليهم وأعاملهم بالحسنى قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا ﴿٢٣﴾ ﴾ سورة الإسراء الآية: 23، شكرت الباحثة التلاميذ وعززتهم معنويا.
- بعدها طلبت منهم بارتداء القبعة الصفراء وسألتهم: ما هي إيجابيات بر الوالدين؟ الدخول إلى الجنة، نيل رضا الله ورضا الوالدين ومحبتهما، ومحبة الناس، إلى جانب تسهيل الأمور وتيسير الصعاب التي يمكن أن تواجهنا في الحياة.

- بعدها طلبت منهم ارتداء القبعة السوداء وسألتهم: ما هي سلبيات عقوق الوالدين؟ الإجابة: دخول النار غضب الله والوالدين، العذاب والعقاب في الدنيا والآخرة، احتقاره من جميع الناس، إلى جانب الفشل في حياتنا من جميع الجوانب.
- بعدها انتقلت إلى القبعة الحمراء وسألتهم صفوا مشاعركم اتجاه القصة أو بعبارة أخرى من أثار شفقتكم الأم أم الطفل باسل؟ وهل كان تصرف باسل صحيح؟ ماذا أحسستم تجاه الأم والطفل؟
- بعدها انتقلت إلى القبعة الخضراء: وطلبت منهم التعاون مع بعضهم البعض لإيجاد بعض الاقتراحات لعلاج مشكلة باسل العاق بوالديه، الحلول: طلب باسل السماح من أمه ولا يغضبها مرة أخرى وسمع كلامها ولا يرافق رفقاء السوء.
- بعد الانتهاء انتقلت الباحثة إلى القبعة الزرقاء وهي القبعة الأخيرة، وطلبت من كل التلاميذ كتابة رسالة اعتذار أو شكر أو دعاء أو حب لأحد الوالدين أو كليهما وعرضهما أمام زملائه، ومن ثم تقديمها لوالديه عند الذهاب إلى المنزل.
- في كل قبعة قامت الباحثة بالتعاون مع التلاميذ ومناقشة الأسئلة والإجابة عليها وتدعيمهم معنويا.

5. النشاط الثالث: العصف الذهني

1.5. الهدف: تنمية التفكير الإبداعي، إثارة دافعية التعلم، تدريبهم على مواجهة المشكلات.

2.5. مدة النشاط: 20 د.

3.5. محتوى النشاط:

- طلبت الباحثة من نجم الحصة بتوزيع بطاقات (post it) لتدوين عليها إجاباتهم.
- شرحت الباحثة للتلاميذ معنى كلمة العصف الذهني بطريقة بسيطة، بعدها أخبرتهم بأنها ستطرح سؤالا عليهم وهم يدونون أي إجابة خطرت على بالهم حتى ولو أنها تبدوا لهم غير صحيحة أو غير مألوفة أو مضحكة...
- إلصاق البطاقات على السبورة ثم قراءة كل الإجابات، بعدها تم فرز الإجابات واستنتاج الإجابة الصحيحة.

الوقت في الإسلام:

الوقت من أهم النعم التي أنعم الله سبحانه وتعالى بها على العباد. ولأهمية الوقت العظمى في الإسلام أقسم الله سبحانه وتعالى به في القرآن الكريم في مواضع متعددة، وبألفاظ كثيرة منها؛ الدهر والآن والحين واليوم والأجل وغيرها.

السؤال: كيف نستثمر وقتنا فيما ينفعنا في الدنيا والآخرة؟ أو بصيغة أخرى: عددي بعض فوائد استثمار الوقت؟

تكملة القصة: عند عودة ليلى من المدرسة فضلت بدل النوم ومشاهدة التلفاز؟ أن تفعل أشياء تنفعها في الدنيا والآخرة مثل: حفظ القرآن، التعلم وزيادة المعرفة، تعلم مهارات تفيدنا في حياتنا، قضاء الحوائج، طاعة الوالدين...وقد قالوا قديما: الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك.

4.5. الواجب المنزلي: طلبت الباحثة من نجم الحصة بتوزيع بطاقات الواجب المتمثل في (حفظ سورتين من القرآن الكريم).

6. إنهاء الجلسة: شكرت الباحثة التلاميذ على حضورهم، وأكدت عليهم بتحضر الواجب وحضورهم في الجلسة القادمة.

7. تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
أن يختبر التلميذ الوقوف أمام الجمهور			
تنمية الإبداع، الإحساس بالآخرين			
تنمية الثقة بالنفس			
تدريبهم على على حرية التعبير عن رأيهم			

تاسعا/ الجلسة التدريبية التاسعة: التدريب على المشاركة، التدريب على الصعود إلى السبورة

1. الأدوات المستخدمة:

1.1. بطاقات اختر أي شيء تحب الحديث فيه.

2.1. بطاقة نجم الحصة.

3.1. بطاقات الواجب المنزلي.

2. الإستراتيجيات المتبعة:

1.2. حل المشكلات.

2.2. الحوار والمناقشة.

3.2. نجم الحصة.

3. النشاط الأول: حل المشكلات

1.3. الهدف: تنمية التفكير الناقد، إزالة التوتر، التدريب على حل المشكلات التي تواجههم.

2.3. مدة النشاط: 20 د

3.3. محتوى النشاط:

- تم ترك حرية الاختيار للتلاميذ في طريقة استقبالهم.
- رحبت الباحثة بالتلاميذ وسألتهم عن حالهم بوجه بشوش، وأخبرتهم بحالها بأنها سعيدة معهم وسعيدة بالتزامهم الحضور.
- قبل البدء في الأنشطة قامت الباحثة بتعيين نجم الحصة.
- طلبت الباحثة من نجم الحصة كتابة عناوين الأنشطة على السبورة.
- بعدها قامت الباحثة بالتغذية الراجعة حيث سألتهم من منكم يستذكر الأنشطة في الجلسة السابقة.
- قامت الباحثة بتعليق ورقة نص حل المشكلات على السبورة ثم قرأتها عليهم، بعدها طلبت من نجم الحصة قراءة النص.
- بعد الاستماع إلى إجابات التلاميذ عززت الباحثة التلاميذ ماديا ومعنويا.

النص:

إن الموضوع الذي أتحدث عنه اليوم هو حديث الساعة بكل المقاييس. فلقد أصبح فيروس كورونا خطرا كبيرا يهدد كوكبنا، وينشر الذعر والخوف في كل مكان. فلا يوجد بيت ولا توجد أسرة إلا وهذه العدوى تهددها وتخيفها.

بدأ هذا الفيروس رحلته العالمية من مدينة ووهان الصينية. وكان لانتشاره العالمي عظيم الأثر، فقد أصبح جائحة تهدد كل شيء، فقد أغلقت المطارات والمساجد والمدارس... بالإضافة إلى ذلك فقد مات أكثر من ربع مليون مصاب حول العالم. بسبب سرعة انتشاره بين الناس عن طريق الرذاذ التنفسي الذي يخرج من الشخص المصاب به (عندما يسعل أو يعطس أو يتنفس)، فيستنشقه الشخص القريب منه، وفي بعض الحالات من الممكن أن ينتشر هذا الفيروس عندما يتعرض لقطرات صغيرة جدا أو بقايا رذاذ تظل عالقة في الهواء لعدة دقائق أو ساعات، ويمكن للفيروس أن ينتشر أيضا إذا لمست سطحا يغطيه الفيروس ثم لمست فمك أو أنفك أو عينيك.

ولسبب تفشي العدوى اضطرت كثير من الدول إلى فرض حظر التجول وتطبيق قوانين صارمة لمن يخالف التعليمات.

ولسبب كل هذا الخراب الذي سببه هذا الوباء على كل الشعوب أن تلتزم بتعليمات وزارة الصحة ومنظمة الصحة العالمية، كما يجب تحقيق وسائل الوقاية من تعقيم الأيدي باستمرار، ووضع الكمامات والابتعاد عن الأماكن المزدحمة وعدم الخروج من المنزل إلا للضرورة وتحقيق التباعد الاجتماعي.

إن القضاء على هذا الوباء لن يتم إلا بتكاتف كل الناس والتزامهم بالإرشادات الوقائية

قَالَ تَعَالَى: ﴿ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُوا۟ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴿٤١﴾ ﴾ سورة الروم الآية: 41.

الأسئلة:

- ما هو شعورك أو إحساسك عند قراءة النص؟ الإجابة: أن هناك خطر كبير يهدد كوكبنا.
- ما هي المشكلة التي يتحدث عنها النص؟ الإجابة: فيروس كورونا أو جائحة كوفيد 19.
- أين بدأ هذا الفيروس؟ الإجابة: بدأ هذا الفيروس رحلته العالمية من مدينة ووهان الصينية.
- فيما تسبب هذا الفيروس؟ الإجابة: في غلق المطارات والمدارس والمصانع والمساجد ... توقف الحفلات وموت الملايين من الناس.
- ما هي أسباب انتشار الفيروس؟
- الإجابة:

✓ الرذاذ التنفسي (سعال، عطس، تنفس...).

✓ التعرض لقطرات صغيرة جدا وبقايا رذاذ تظل عالقة في الهواء لعدة دقائق أو ساعات.

✓ لمس سطح يغطيه الفيروس ومن ثم لمس أنفك أو عينك أو فمك.

- الحلول:

✓ التزام الناس بالإرشادات الوقائية، فيما تمثلت هذه الإرشادات؟

✓ تعقيم الأيدي باستمرار.

✓ وضع الكمامات.

✓ الابتعاد عن الأماكن المزدحمة.

✓ عدم الخروج من المنزل إلا للضرورة.

✓ تحقيق التباعد الاجتماعي.

- ما هو الدعاء المذكور في النص؟ الإجابة: يا رب ارفع عن هذا البلاء والوباء.

4. النشاط الثاني: إلقاء سورة قرآنية

1.4. الهدف: التدريب على الصعود إلى السبورة، التحدث أمام الآخرين.

2.4. مدة النشاط: 20 د

3.4. محتوى النشاط:

- سألت الباحثة التلاميذ إذا كانوا قد حضروا الواجب أم لا.
- بعدها طلبت من كل تلميذ الصعود إلى السبورة وإلقاء السورة.
- بعد الانتهاء عززت التلميذ معنويا وماديا.

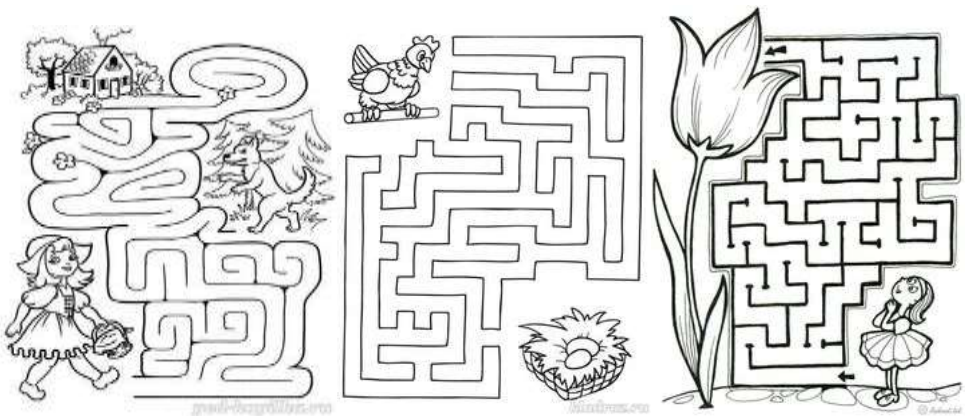
5. النشاط الثالث: لعبة المتاهات

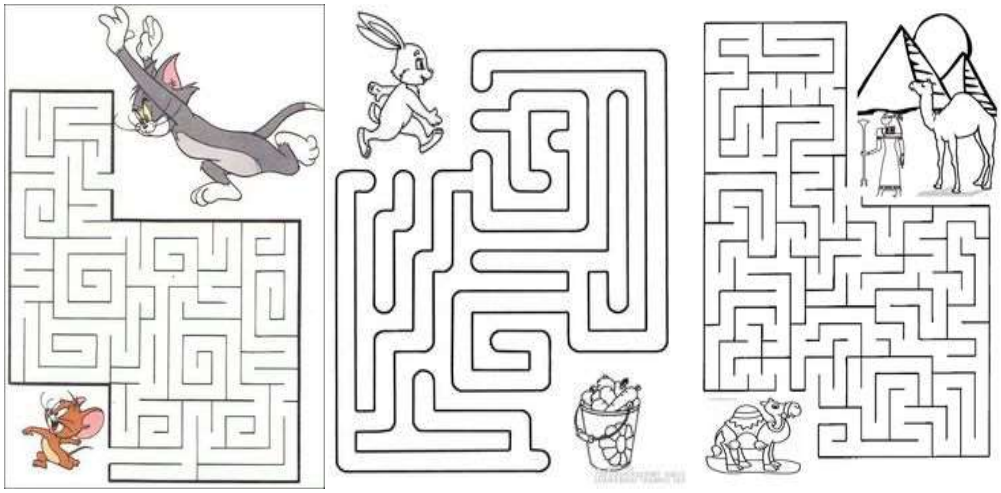
1.5. الهدف: زيادة التركيز والانتباه، زيادة الثقة بالقدرة على إنجاز المهام.

2.5. مدة النشاط: 15 د

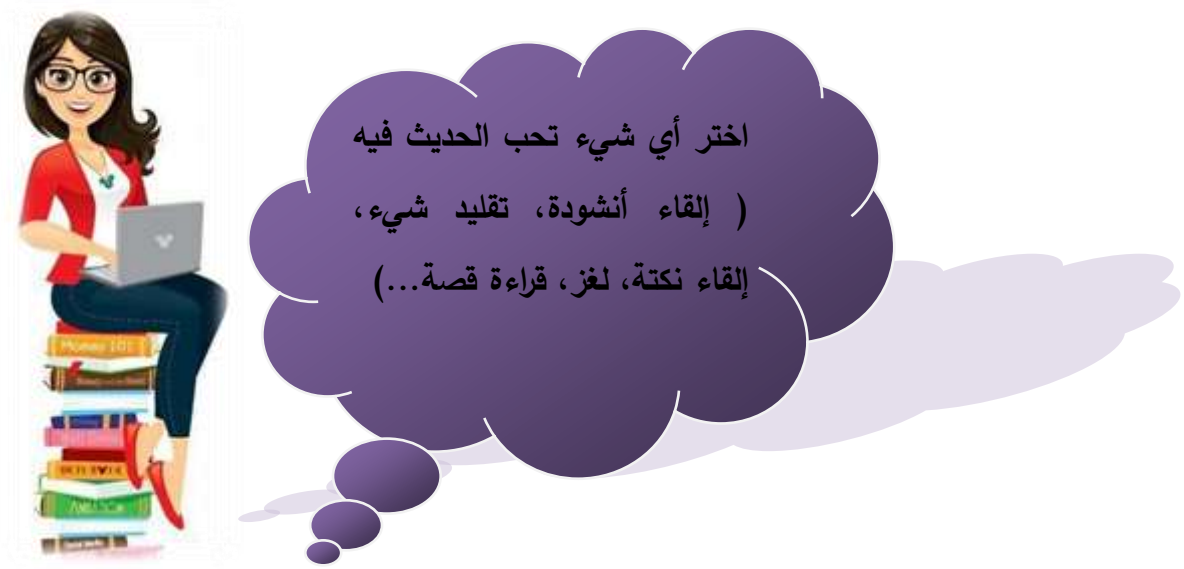
3.5. محتوى النشاط:

- طلبت الباحثة من نجم الحصة بتوزيع أوراق المتاهات على التلاميذ؛ بعدها قالت لهم بأن يجدوا حلا للحيوان في الصورة على عبور الطريق الصحيح للوصول إلى غذائه، والذي أنهى اللعبة أولا وكانت إجابته صحيحة قامت الباحثة بتعزيزه.





4.5. الواجب المنزلي: طلبت الباحثة من نجم الحصة بتوزيع بطاقات الواجب المتمثل في (اختر أي شيء تحب الحديث عنه: إلقاء أنشودة، تقليد شيء، إلقاء نكتة، لغز، قراءة قصة،...)، توزيع بطاقات المسرحية (مسرحية الفواكه 2).



6. إنهاء الجلسة: شكرت الباحثة التلاميذ على حسن انضباطهم والتزامهم بالحضور والتأكيد عليهم بالحضور في الجلسة القادمة.

7. تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
تنمية التفكير الناقد			
إزالة التوتر			
التدريب على المشكلات التي تواجههم			
التدريب على الصعود إلى السبورة والقدرة على الحديث أما الآخرين			
زيادة التركيز والانتباه			
زيادة الثقة بالقدرة على إنجاز المهام			

عاشرا/ الجلسة التدريبية العاشرة: التدريب على طرح الأفكار، التحدث أمام الآخرين

1. الأدوات المستخدمة:

1.1. بطاقات فواكه.

2.1. بطاقة نجم الحصة.

3.1. بطاقات (post it).

2. الإستراتيجيات المتبعة:

1.2. لعب الأدوار.

2.2. الحوار والمناقشة.

3.2. نجم الحصة.

3. النشاط الأول: تقديم مهمات مختلفة

1.3. الهدف: القدرة عن إبداء الرأي والتحدث أمام الآخرين، إعطائهم الحرية.

2.3. مدة النشاط: 20 د

3.3. محتوى النشاط:

- تركت الباحثة التلاميذ حرية اختيار طريقة الاستقبال.
- سألت الباحثة التلاميذ عن حالهم وشكرتهم على الحضور.
- قامت الباحثة بترتيب طاولات القسم على شكل مستطيل لتمثيل المسرحية.
- قبل البدء في الأنشطة قامت الباحثة بتعيين نجم الحصة.
- طلبت الباحثة من نجم الحصة بكتابة عناوين الأنشطة على السبورة.
- بعدها قامت الباحثة بالتغذية الراجعة حيث سألتهم من منكم يستذكر الأنشطة في الجلسة السابقة.
- سألت الباحثة التلاميذ إذا قاموا بحل الواجب المنزلي.
- بعدها طلبت من كل تلميذ الصعود إلى السبورة وإلقاء الواجب الذي حضره.
- تم تعزيز التلاميذ معنويا وماديا.

4. النشاط الثاني: العصف الذهني

1.4. الهدف: تنمية التفكير الإبداعي، إثارة دافعية التعلم، تدريبهم على مواجهة المشكلات.

2.4. مدة النشاط: 20 د

3.4. محتوى النشاط:

- طلبت الباحثة من نجم الحصة بتوزيع أوراق **(post it)** على زملائه، ومن ثم شرحت لهم الطريقة وهي أنها ستطرح سؤالا عليهم وهم يدونون أي إجابة خطرت على بالهم على تلك الأوراق، حتى ولو أنها كانت غير صحيحة أو تبدو لهم مضحكة...
- بعدها قامت الباحثة بلصق أوراق **(post it)** على السبورة، ثم قرأت كل الإجابات، بعدها تم فرز جميع الإجابات، واستنتاج الإجابة الصحيحة.

5. النشاط الثالث: مسرحية الفواكه 2

1.5. الهدف: تدريب التلاميذ على الوقوف أمام الجمهور.

2.5. مدة النشاط: 20 د

3.5. محتوى النشاط:

- بعد الانتهاء من الأنشطة سألت الباحثة التلاميذ الذين سيقومون بتمثيل المسرحية إذا حفظوا أدوارهم.
- بعدها طلبت منهم الصعود إلى السبورة لتمثيل المسرحية، وطلبت من باقي التلاميذ مشاهدة المسرحية وإبداء رأيهم.
- أخبرت الباحثة التلاميذ لبدء المسرحية.
- بعد انتهاء تمثيل المسرحية قامت الباحثة بالثناء على التلاميذ وتعزيزهم معنويا وماديا. (تقديم هدايا).

4.5. الواجب المنزلي: تمثيل مسرحية أحب ديني، طلبت الباحثة من نجم الحصة بتوزيع بطاقات مسرحية (أحب ديني).

6. إنهاء الجلسة: شكرت الباحثة التلاميذ على التزامهم بالحضور، وأكدت عليهم لتحضير المسرحية وحضورهم في الجلسة القادمة.

7. تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
القدرة على إبداء الرأي والتحدث أمام الآخرين			
تنمية التفكير الإبداعي			
إثارة دافعية التعلم			
تدريبهم على مواجهة المشكلات			
تدريبهم على الوقوف أمام الجمهور			

مسرحية الفواكه 2

مجموعة التلاميذ كلها: في كل فصول نزدان نعطي الصحة للإنسان نحن نحن الفواكه نأخذ من كل الألوان. ف ف فواكه، (مرتين).

التلميذ رقم 1: أنا كرزة حلوة كالسكر كالشهد لذيذة بل أكثر، ما أشهاني وما أحلاني ويزينني لوني الأحمر (مرتين).

التلميذ رقم 2: أنا كل دواء لو تذكر اسمي التفاح الأخضر فوائد جسمي كثيرة أمنحك الصحة كي تكبر (مرتين).

التلميذ رقم 3: أنا تمر ، أنا تمر النخلة اسأل عني أنا الأحلى من هذي الصحراء أتيت وغذائي الأكمل والأغنى(مرتين).

مجموعة التلاميذ كلها: في كل فصول نزدان نعطي الصحة للإنسان نحن نحن الفواكه نأخذ من كل الألوان. ف ف فواكه، (مرتين).

التلميذ رقم 4: أنا اسمي، اسمي الأناناس يهواني يعشقني الناس وعصيري منعش يعطيكم أجمل إحساس، (مرتين).

التلميذ رقم 5: أنا بطيخ ما أشهاني صيفي تسطع ألواني قطعني أزداد جمالا قمر كنت وصرت هلالا (مرتين).

التلميذ رقم 6: أنا أشهي، اسمي التين أمنحك القوة في الحين هيا هيا للحيوية سر الأبطال الفيتامين (مرتين).

مجموعة التلاميذ كلها: في كل فصول نزدان نعطي الصحة للإنسان نحن نحن الفواكه نأخذ من كل الألوان. (مرتين).

مسرحية أحب ديني

أنـــا الـفـتـاة الـمـسـلـمـة ربـي اللّـه الـذي خـلـقـني وخـلـق كـل شـيء.

لـماذا خـلـقـنـا الله؟ خـلـقـنـا الله لـعـبـادتـه قَالَ تَعَالَى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾ ﴾ الذاريات الآية:56.

وهَـذِهِ أُنْـشُـودَة تَـدُلُ عَلَى قُـدْرَةِ الله تـعالى فـي الـخَـلْـقِ.

مَـنْ أَنـزَلَ الأَمـطَـارَ وَفَـجَّـرَ الأَنْـهَـارَ وَأَنـبَـتَ الأَزْهَـارَ؟ اللهُ رَبـنَـا.

مَـنْ زَيَـنَ الـسَـمَـاءَ بِـالنَـجْـمِ وَالـضِـيـاءَ وَيَـرْفَـعُ الـدُعَاءَ؟ اللهُ رَبُـنَـا

ما هـــو ديـنـنـا؟ ديـنـنـا الإســـلام.

دِيـنُـنَـا الإسْـلاَمْ قَـدْ هَـذَبَ الأَنَـامْ

فَكُنْتَ مَـا أَمَـرْهْ تُصْبِحْ خَـيْـرَ البَـشَـرْ

وَاقْـرِ الكَـبِـيـرْ وَأَرْحَـمِ الصَـغِـيـرْ

أَطْـعِـمِ الـفَـقِـيـرْ وَأَرْشِـدِ الـضَـرِيـرْ

وَصَـاحِـبْ الأَخْـيَـارْ وَجَـانِـبْ الأَشْـرَارْ

كُـنْ طَاهِـرًا عَـفِـيـفْ كَـلاَمُـكَ ظَـرِيـفْ

دَائِـمَ الإِحْسَـانْ لِـتُـرْضِـيَ الـرَحْـمَـنْ (قناة عز التعليمية على اليوتيوب)

مـن نـبـيـنـا؟ نـبـيـنـا محمد صلى الله عليه وسلم الـذي أرسـلـه الله رحـمـة لـلـعـالـمـيـن

مُـحَـمَـدْ نَـبِـيـنَـا أُمُـهُ أَمِـنَـة

أَبُـوهُ عَـبْـدُ الله مَـاتَ وَلَـمْ يَـرَاهْ

أَبُـو طَـالِـبْ عَـمُـه كَـانْ يُـدَافِـعْ عَـنْـهَ

وَالـسَـيِـدَةُ حَـلِـيـمَـة مُـرْضِـعَـةْ نَـبِـيـنَـا

وَالـسَـيِـدَةُ خَـدِيـجَـة زَوْجَـتُـهُ الأَمِـيـنَـةُ

وُلِـدَ فِـي مَـكَـة وَمَـاتَ فِـي الـمَـدِيـنَـة

مـــا هـــــو الـكِـتَـــابُ الـــذِي أَنْـــزَلَ عـــلـــى نـــبـــيـــنـــا محمد صلى الله عليه وسلم؟

هـو الـقُـــرْآنُ الْـــكَـــرِيـــم الـــذي عـــلـــيـــنَـــا أن نَـــقْـــرَأُهُ وَنَـتَـــدَبَرَ فِـي آيَـاتِـهِ وَنَـــعْـمَـلَ بـه فِـي حَـيَـاتِـنَـا، وَقِرَاءَةُ الـــقُـــرْآنِ وِفْـــقَ أَحْـــكَـــامِ نَـــظَـــمَـــهَـــا الإِمَـــامُ الْـــجُـــزْرِيُ رحـــمـــه الله فـي مَـنْـظُـومَـةٍ أَسْـمَـاهَـا الْـــجُـــزْرِيَـــةُ يـقـول فـيـــها:

يَـقُـولُ رَاجِـي عَـفْـوِ رَبَّ سَامِـعِ ... مـحـمـد بْـنُ الْـجَـزَرِيَّ الشَّـافِـعِـي

الـحـمـد لله وصـلـى اللـــه ... عـلـى نَـبِـيَّـهِ وَمُـصْـطَـفَـاهُ

مُحَمَّـــــدٍ وآلـــه وصَـحْـبِـهِ ... وَمُـقْـرِئِ الْـقُـرْآنِ مَـعَ مُـحِـبِّـهِ

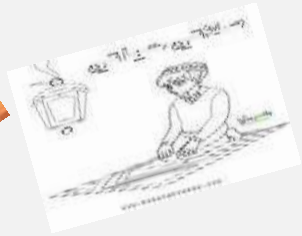
وَبَـعْـدُ إِنَّ هَـذِهِ مُـقَـدَّمَـهْ ... فِـيـمَـا عَـلَـى قَـارِئِـهِ أَنْ يَـعْـلَـمَـهْ

إِذْ وَاجِـبٌ عَـلَـيْـهِـمُ مُـحَـتَّـمُ ... قَـبْـلَ الشُّـرُوعِ أَوَّلاً أَنْ يَـعْـلَـمُـوا

مَـخَـارِجُ الْـحُـرُوفِ وَالـصِّـفَـاتِ ... لِـيَـلْـفِـظُـوا بِـأَفْـصَـحِ اللُّـغَـاتِ

مُـحَـرَّرِي التَّـجْـوِيدِ وَالمَـوَاقِـفِ ... وَمَـا الَّـذِي رُسِـمَ فـي المَصَـاحِـفِ

مِـنْ كُـلِ مَقْطُـوعٍ وَمَـوْصُـولٍ بِـهَـا ... وَتَـاءِ أُنْثَـى لَـمْ تَـكُـنْ تُـكْتَـبْ بِّـهَـا



إحدى عشر: الجلسة الحادية عشر: التدريب على الصعود إلى السبورة، التدريب على المشاركة والحديث أمام الآخرين

1. الأدوات المستخدمة:

1.1. بطاقات مسرحية (أحب ديني).

2.1. بطاقة نجم الحصة.

3.1. جهاز حاسوب.

2. الإستراتيجيات المتبعة:

1.2. لعب الأدوار.

2.2. نجم الحصة.

3.2. التعلم التعاوني.

3. النشاط الأول: مسرحية أحب ديني

1.3. الهدف من النشاط: أن يختبر التلميذ الوقوف أمام الجمهور.

2.3. مدة النشاط: 20 د

3.3. محتوى النشاط:

- قامت الباحثة بترتيب الطاولات على شكل مستطيل.
- تركت الباحثة للتلاميذ حرية الاختيار للتلاميذ في كيفية استقبالهم.
- قامت الباحثة بتعيين نجم الحصة وإلباسه بطاقة النجم، ثم طلبت منه قراءة لوحة الثقة وكتابة عناوين الأنشطة على السبورة.
- سألت الباحثة التلاميذ عن أحداث الجلسة السابقة وما تم فيها.
- بعدها سألتهم إذا تم حفظ الواجب المنزلي.

- بعدها قالت لهم من يصعد أولا لتمثيل المسرحية، بعدها قام كل تلميذ بأداء دوره، ومن ثم قام جميعهم مع بعض بأداء التمثيل، ومن ثم قامت بتعزيز الأداء المميز والذي يكون قد حصل على أعلى تصويت.

4. النشاط الثاني: القبعات الست

1.4. الهدف: الاستماع لجميع أفراد المجموعة، تنمية الإبداع، تنمية الثقة بالنفس، وحرية التعبير عن الرأي.

2.4. مدة النشاط: 20 د

3.4. محتوى النشاط:

- شرحت الباحثة للتلاميذ طريقة استخدام القبعات الست، وكيفية الانتقال من قبعة إلى أخرى من أجل اكتشاف الموضوع بالكامل.
- قامت الباحثة بقراءة تمهيد عن الموضوع (الصداقة الحقيقية)، وطلبت من نجم الحصة بإعادة قراءته.
- بعدها طلبت الباحثة من التلاميذ بلبس القبعة البيضاء أولا، ومن ثم ننتقل من قبعة إلى أخرى بالتسلسل.
- بعدها سألتهم:
- **القبعة البيضاء:** من هو الصديق الحقيقي؟ هو الذي يحبني دون مصالح، ويحترم شؤوني الخاصة، يهون علي مصاعب الحياة، يحب أن يراني سعيدا، يقف بجانبي، ولا يخذلني عن الحاجة، ينصحني...يقول الشافعي "سلام على الدنيا إن لم يكن بها صديقا صدوقا صادق الوعد منصفا"
- **القبعة الصفراء:** ما هي إيجابيات الصديق الحقيقي: يحافظ على الصداقة رغم وقوع الخلافات، الاستماع إلى الصديق باهتمام، يمكن الاعتماد عليه في كل شيء، يأخذ بيدي للخير لا للشر، يساند صديقة في الفرح والحزن، يخدم صديق بكل سرور بدون مقابل، كما يرعاه في أهله وماله وعرضه.

- **القبعة السوداء:** ما هي سلبيات أو أضرار الصديق المزيف غير الحقيقي؟ استغلال صديقه للوصول إلى منافع شخصية أنانية، الأخذ بيد صديقه لطريق الهلاك كالسرقة والكذب، الخداع، المخدرات، يعاون صديقه على عدم مراجعة دروسه وعدم بر والديه، يعلمه عدم تحمل المسؤولية، يعلمه تضييع الوقت في أشياء لا تفيده كاللعب المستمر على الأنترنيت...
- **القبعة الحمراء:** ما هو شعورك أو إحساسك وأنت ترافق (ترافقين) صديقة صدوقة صادقة الوعد؟ الإحساس بالرضا، الارتياح، الاطمئنان، السعادة، الثقة...
- **القبعة الخضراء:** طلبت منهم التعاون مع بعض (أحلام فتاة ترافق رفقاء السوء مما علموها الكذب، والسرقة، ورفع صوتها على الأشخاص الأكبر منها سنا وعدم احترام والديها، كما أنها أصبحت مهملة لصلاتها وأداء واجباتها المدرسية...فذهب بعض النصائح وفوائد الصديق الحقيقي لصديقتك أحلام من أجل الالتزام بها.
- **القبعة الزرقاء:** طلبت الباحثة من كل التلاميذ كتابة رسالة اعتذار أو شكر أو دعاء لأحد أصدقائهم الحقيقيين وعرضها أمام زملائه ومن ثم تقديمها لصديقه.

الصداقة الحقيقية

الصداقة هي القيمة الحقيقية التي تبنى عليها العلاقات بين الأشخاص، فالصداقة هي المعنى الحقيقي لصفة الصدق، فهي سر سعادة الحياة، كما أن الصديق الحقيقي يهون الحياة على صديقه، ويقف بجانبه ولا يخذله عند الحاجة، كما أنه يستطيع أن يقدم كل أشكال العون عند وقوع صديقه في أي مشكلة، وأن يحبه دون مصالح، ويقدم له النصيحة، وأن يحترم شؤونه الخاصة ولا يتدخل فيها حتى تسود المحبة والثقة بين الأصدقاء. كما أن الصديق الحقيقي يشارك صديقه في كل شيء، ولا يريد إلا أن يراه سعيدا، فالصداقة الحقيقية تقوم على أساس الحب والتعاون والصدق، والإخلاص، وكذلك الثقة.

يقول الشافعي: "سلام على الدنيا إن لم يكن بها صديقا صدوقا صادق الوعد منصفا".

5. النشاط الثالث: مجهول بالصوت

1.5. الهدف: زيادة التركيز، الدقة في الاستماع، القدرة على التحدث والمشاركة.

2.5. مدة النشاط: 20 د

3.5. محتوى النشاط:

- قامت الباحثة بتشغيل جهاز الحاسوب على بعض أصوات الحيوانات وطلبت منهم الاستماع الجيد لذلك الصوت ويخبرنا ما هو (أصوات حيوانات، أصوات خرير المياه).

4. **إنهاء الجلسة:** شكرت الباحثة التلاميذ على حسن انضباطهم والتزامهم بالحضور والتأكيد عليهم بالحضور في الجلسة القادمة وتذكرهم بأنها الجلسة الأخيرة.

5. **تقييم الجلسة:**

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
أن يختبر التلاميذ الوقوف أمام الجمهور			
الاستماع لجميع أفراد المجموعة			
تنمية الإبداع			
تنمية الثقة بالنفس			
حرية التعبير عن الرأي			
زيادة التركيز والدقة في الاستماع			
القدرة على التحدث والمشاركة			

إثنى عشر/ الجلسة الثانية عشر: الجلسة الختامية (إنهاء العلاقة التدريبية)

1. **أهداف الجلسة:**

- تقديم الشكر لأعضاء المجموعة على حضورهم المنضبط خلال فترة التطبيق.
- جعل كل تلميذ يصعد إلى السبورة ويقدم كلمة لزملائه حول الفترة التي قضوها مع بعض.
- معرفة إذا كانت مشكلة الخجل انخفضت عندهم أم لا.
- تقديم نصائح لأولياء التلاميذ.
- تطبيق القياس البعدي.

2. **مدة الجلسة: 60 د.**

3. **محتوى الجلسة:**

- ترك حرية الاختيار للتلاميذ في طريقة استقبالهم.
- تم الترحيب بجميع التلاميذ وشكرهم على حضورهم.
- أشارت الباحثة إلى أن هذه الجلسة هي الجلسة الأخيرة في البرنامج التدريبي.
- بعدها قامت الباحثة بالتغذية الراجعة حيث سألتهم من منكم يستذكر الأنشطة في الجلسة السابقة.
- الاستفسار من التلاميذ عما أحسوا به من تغيير في سلوكهم وحياتهم ورأيهم في جلسات البرنامج والتعبير عن إحساسهم بعد انتهائه.
- تطبيق القياس البعدي من خلال توزيع مقياس الخجل على التلاميذ وإعطائهم الوقت الكافي للإجابة عنه.
- قامت الباحثة بتوزيع بطاقات نصائح وتوجيهات للتلاميذ وطلب منهم إعطائها لأوليائهم، هذه البطاقات تم بناؤها من خلال معرفة أسباب الخجل عند كل تلميذ أثناء إجراء المقابلة مع الأولياء وتطبيق الجلسة الثالثة حيث تضمنت هذه البطاقات النصائح المناسبة لكل تلميذ حسب الأسباب التي أدت به إلى الشعور بالخجل.
- شكرت الباحثة التلاميذ وحثتهم على المتابعة المستقبلية لما تعلموه من البرنامج.
- تقديم كلمة شكر للمديرة والمعلمين على مساعدتهم وصبرهم مع الباحثة خلال إجراء الجلسات وإعطائهم هدايا.
- توزيع شهادات وهدايا على التلاميذ.
- تم الاتفاق مع المديرة حول تحديد موعد لإجراء القياس التتبعي للدراسة.
- قامت الباحثة بتوديع التلاميذ مبتسمة، وشكرتهم على ما قدموه، وعلى تعاونهم طيلة جلسات البرنامج التدريبي.

4. **الأدوات:**

- جوائز عبارة عن شهادات شكر وهدايا لأفراد المجموعة التجريبية ومديرة المدرسة.
- شهادات شكر لأساتذة السنة الخامسة ابتدائي.

- تقديم الأدوات المستخدمة في البرنامج لأساتذة المدرسة تعبيرا عن الشكر والامتنان لإعطائهم لي فرصة في تطبيق البرنامج في مدرستهم.

5. تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
تقديم الشكر لأعضاء المجموعة على حضورهم المنضبط خلال فترة التطبيق			
جعل كل تلميذ يصعد إلى السبورة ويقدم كلمة لزملائه حول الفترة التي قضوها مع بعض			
معرفة إذا كانت مشكلة الخجل انخفضت عندهم أم لا			
تقديم نصائح لأولياء التلاميذ			
تطبيق القياس البعدي			

الملحق رقم (02):

أسماء الأساتذة المحكمين

1. قائمة الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة (مقياس الخجل)

اسم الأستاذ	الرتبة العلمية	الجامعة
زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	أم البواقي
وسيلة زروالي	أستاذ التعليم العالي	أم البواقي
صاحب الشمري	أستاذ التعليم العالي	جامعة السمراء العراق
جمال حلمي	أستاذ محاضر	القاهرة
حليمة لطرش	أستاذ محاضر ـ أ ـ	أم البواقي
تلاييج نواره	أستاذ محاضر ـ أ ـ	أم البواقي
راضية بيطاطاش	أستاذ محاضر ـ أ ـ	أم البواقي
سمير بن حسين	أستاذ محاضر ـ أ ـ	أم البواقي

2. قائمة الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة (البرنامج التدريبي)

اسم الأستاذ	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
صاحب أسعد الشمري	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	جامعة سامراء العراق
غسان منصور	أستاذ دكتور	علم النفس المعرفي	جامعة دمشق كلية التربية.
وليم العباس	دكتوراه الخبرة 10	القياس والتقويم	جامعة دمشق
وسيلة زروالي	أستاذ التعليم العالي	/	جامعة أم البواقي
جمال عبد العاطي محمد حلمي	أستاذ محاضر	علم النفس الإرشادي	جامعة القاهرة
بودیبة رابح	أستاذ محاضر أ	بناء البرامج والمناهج	جامعة سكيكدة
تلاييج نواره	أستاذ محاضر أ	إدارة تربوية	جامعة أم البواقي
فتيحة بن زروال	أستاذ التعليم العالي	/	جامعة أم البواقي
نادية دشاش	أستاذ محاضر أ	علم النفس وعلوم التربية	جامعة 08 ماي 1945 قالمة

2. جدول يوضح آراء المحكمين حول جلسات البرنامج التدريبي

<table>
<tr><td>الأستاذ(ة)</td><td colspan="3">جوانب التحكيم</td></tr>
<tr><td rowspan="20">الأستاذ صاحب أسعد الشمري</td><td colspan="3">مدة التطبيق</td></tr>
<tr><td>كاف</td><td>غير كاف</td><td>البديل المقترح</td></tr>
<tr><td>×</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">زمن الجلسة</td></tr>
<tr><td>كاف</td><td>غير كاف</td><td>البديل المقترح</td></tr>
<tr><td>×</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">محتوى البرنامج</td></tr>
<tr><td>مناسب</td><td>غير مناسب</td><td>البديل المقترح أو الملاحظة</td></tr>
<tr><td>×</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">الوسائل المستخدمة</td></tr>
<tr><td>واضحة</td><td>غير واضحة</td><td>البديل المقترح أو الملاحظة</td></tr>
<tr><td>×</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">الصياغة اللغوية</td></tr>
<tr><td>واضحة</td><td>غير واضحة</td><td>البديل المقترح أو الملاحظة</td></tr>
<tr><td>×</td><td></td><td>الانتباه فقط إلى بعض الأخطاء اللغوية البسيطة</td></tr>
<tr><td colspan="3">أهداف البرنامج</td></tr>
<tr><td>واضحة</td><td>غير واضحة</td><td>البديل المقترح أو الملاحظة</td></tr>
<tr><td>×</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">التقييم العام لجلسات البرنامج
برنامج ممتاز، وفعال بصورة كبيرة إن شاء الله تعالى، الانتباه خلال التطبيق إلى بعض الظروف الطارئة التي قد تعيق التسلسل المنطقي للجلسات، ومحاولة استثمار العلاقة الودية التي ستنشأ في بعض المواقف</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">الاقتراحات المساعدة لتطوير البرنامج
أن يكون نجم الحصة الأولى تلميذا لا يعاني من الخجل بصورة لافتة، حتى لا يكون نموذج سلبي لبقية التلاميذ</td></tr>
</table>

الأستاذ(ة)	جوانب التحكيم		
غسان منصور	مدة التطبيق		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
	×		
	زمن الجلسة		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
	×		
	محتوى البرنامج		
	مناسب	غير مناسب	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الوسائل المستخدمة		
	واضحة	غير واضحة	
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الصياغة اللغوية		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	أهداف البرنامج		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	التقييم العام لجلسات البرنامج برنامج جيد ولا غبار عليه، ولكن هناك غياب للتغذية الراجعة، ، ومعايير التقييم.		
	الاقتراحات المساعدة لتطوير البرنامج بعد كل أساس نظري لكل جلسة يتم طرح مثال ثم البدء في الأنشطة		

الأستاذ(ة)	جوانب التحكيم		
وليم عباس	مدة التطبيق		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
	×		
	زمن الجلسة		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
		×	15 د لكل نشاط غير كافية
	محتوى البرنامج		
	مناسب	غير مناسب	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الوسائل المستخدمة		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الصياغة اللغوية		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		واضحة مع تدقيق لغوي
	أهداف البرنامج		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	التقييم العام لجلسات البرنامج البرنامج جيد ومناسب		
	الاقتراحات المساعدة لتطوير البرنامج		

الأستاذ(ة)	جوانب التحكيم		
زروالي وسيلة	مدة التطبيق		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
	×		
	زمن الجلسة		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
	×		
	محتوى البرنامج		
	مناسب	غير مناسب	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الوسائل المستخدمة		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	الصياغة اللغوية		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		واضحة مع تصحيح بعض الأخطاء اللغوية البسيطة
	أهداف البرنامج		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	التقييم العام لجلسات البرنامج		
	الاقتراحات المساعدة لتطوير البرنامج إضافة إستراتيجية حل المشكلات والعصف الذهني		

الأستاذ(ة)	جوانب التحكيم		
جمال عبد العاطي محمد حلمي	مدة التطبيق		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
		×	زيادة عدد الجلسات لتصبح على الأقل 16 جلسة.
	زمن الجلسة		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
	×		
	محتوى البرنامج		
	مناسب	غير مناسب	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الوسائل المستخدمة		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الصياغة اللغوية		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	أهداف البرنامج		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	التقييم العام لجلسات البرنامج الطريقة جيدة والوسائل والاستراتيجيات مناسبة		
	الاقتراحات المساعدة لتطوير البرنامج زيادة عدد الجلسات والمحتوى حيث أرى ضرورة إضافة جلسات تحتوي على الأفكار التي تستحوذ على الطفل وتجعله يشعر بالخجل وتوضيح التعامل مع هذه الأفكار بشكل فعال واستبدالها بأفكار أخرى بديلة تساعده في التغلب على الخجل		

الأستاذ(ة)	جوانب التحكيم		
بوديبة رابح	مدة التطبيق		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
	×		
	زمن الجلسة		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
	×		
	محتوى البرنامج		
	مناسب	غير مناسب	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الوسائل المستخدمة		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الصياغة اللغوية		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	أهداف البرنامج		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	التقييم العام لجلسات البرنامج برنامج موفق إلى حد بعيد		
	الاقتراحات المساعدة لتطوير البرنامج		

الأستاذ(ة)	جوانب التحكيم		
فتيحة بن زروال	مدة التطبيق		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
	×		
	زمن الجلسة		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
		×	ساعة لكل جلسة
	محتوى البرنامج		
	مناسب	غير مناسب	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الوسائل المستخدمة		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الصياغة اللغوية		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	أهداف البرنامج		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	التقييم العام لجلسات البرنامج موضوع وبرنامج جيد		
	الاقتراحات المساعدة لتطوير البرنامج أنصح بإتباع رأي الخبراء من المعلمين فيما يخص تحديد عدد التلاميذ المشاركين، فهم أكثر خبرة من نحن الأساتذة الباحثين، أما في رأيي أنا فأرى بأن لا يتجاوز هذا العدد 10. التواصل مع الأولياء والتلاميذ قبل انطلاق البرنامج للحصول على الاتفاق. التفكير في حلول وبدائل لمشكلة الانسحاب من البرنامج إن حدثت مراعاة مستوى التلاميذ في اللغة المستخدمة في بعض المواد المستخدمة في الأنشطة.		

الأستاذ(ة)	جوانب التحكيم		
نوارة تيلاييج	مدة التطبيق		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
	×		
	زمن الجلسة		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
	×		
	محتوى البرنامج		
	مناسب	غير مناسب	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الوسائل المستخدمة		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الصياغة اللغوية		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	أهداف البرنامج		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	التقييم العام لجلسات البرنامج برنامج جيد ومناسب تماما للفئة المختارة.		
	الاقتراحات المساعدة لتطوير البرنامج		

الأستاذ(ة)	جوانب التحكيم		
دشاش نادية	مدة التطبيق		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
		×	10 حصص غير كافية لتحقيق الأهداف
	زمن الجلسة		
	كاف	غير كاف	البديل المقترح
		×	على الأقل 20 د لكل نشاط الأمر يتوقف على حدد المفحوصين، بمعنى ساعة لكل حصة حتى لا يشعر الأطفال بالملل وتكيف النشاطات وفق ذلك
	محتوى البرنامج		
	مناسب	غير مناسب	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الوسائل المستخدمة		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	الصياغة اللغوية		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	أهداف البرنامج		
	واضحة	غير واضحة	البديل المقترح أو الملاحظة
	×		
	التقييم العام لجلسات البرنامج البرنامج والمحتوى مقبولان		
	الاقتراحات المساعدة لتطوير البرنامج		

الملحق رقم (03):

خاص بمخرجات spss

مخرجات الدراسة الاستطلاعية

1. الاتساق الداخلي

1.1. صدق الاتساق الداخلي للأبعاد مع المقياس ككل

البعد الأول

Corrélations

		للمقياس_الدرجة_الكلية	الدرجة_الكلية_للبع1
للمقياس_الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	1	,828**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	63	63
الدرجة_الكلية_للبعد 1	Corrélation de Pearson	,828**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	63	63

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

البعد الثاني

Corrélations

		للمقياس_الدرجة_الكلية	الدرجة_الكلية_للبع2
للمقياس_الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	1	,867**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	63	63
الدرجة_الكلية_للبعد 2	Corrélation de Pearson	,867**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	63	63

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

البعد الثالث

Corrélations

		للمقياس_الدرجة_الكلية	الدرجة_الكلية_للبع3
للمقياس_الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	1	,891**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	63	63
الدرجة_الكلية_للبعد 3	Corrélation de Pearson	,891**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	63	63

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2.1. صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)

Statistiques de groupe					
	المبحوثين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	الدرجة الدنيا	21	69,3333	5,40679	1,17986
	الدرجة العليا	21	110,5238	16,79470	3,66490

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	18,178	,000	-10,698	40	,000	-41,19048	3,85014	-48,97190	-33,40905
	Hypothèse de variances inégales			-10,698	24,102	,000	-41,19048	3,85014	-49,13500	-33,24595

2. الثبات:

1.2. معامل الثبات ألفا كرونباخ

- **البعد النفسي للخجل:**

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,607	13

- **البعد الاجتماعي للخجل:**

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,614	19

- **البعد الفسيولوجي للخجل:**

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,819	11

- **ثبات مقياس الخجل ككل:**

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,857	43

2.2. ثبات التجزئة النصفية:

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,782
		Nombre d'éléments	22[a]
	Partie 2	Valeur	,702
		Nombre d'éléments	21[b]
	Nombre total d'éléments		43
Corrélation entre les sous-échelles			,661
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,796
	Longueur inégale		,796
Coefficient de Guttman			,794
a. Les éléments sont : 1ب, 3ب, 5ب, 7ب, 9ب, 11ب, 13ب, 15ب, 17ب, 19ب, 21ب, 23ب, 25ب, 27ب, 29ب, 31ب, 33ب, 35ب, 37ب, 39ب, 41ب, 43ب.			
b. Les éléments sont : 2ب, 4ب, 6ب, 8ب, 10ب, 12ب, 14ب, 16ب, 18ب, 20ب, 22ب, 24ب, 26ب, 28ب, 30ب, 32ب, 34ب, 36ب, 38ب, 40ب, 42ب.			

مخرجات الدراسة الأساسية

أولا/ اختبار اعتدالية التوزيع أم من عدمه لمتغيرات الدراسة:

1. القياس القبلي:

Tests de normalité

	المجموعات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
الدرجات	المجموعة التجريبية	,286	8	,053	,706	8	,003
	المجموعة الضابطة	,392	8	,001	,623	8	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

2. القياس البعدي:

Tests de normalité

	المجموعات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
الدرجات	المجموعة التجريبية	,235	8	,200*	,875	8	,170
	المجموعة الضابطة	,178	8	,200*	,881	8	,191

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

3. القياس البعدي والتتبعي:

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	Ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
القياس_البعدي	,235	8	,200*	,875	8	,170
القياس_التتبعي	,203	8	,200*	,901	8	,296

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

ثانيا/ الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للقياس القبلي

1. للمقياس ككل:

Rangs				
	المجموعات	N	Rang moyen :	Somme des rangs
الدرجات	المجموعة التجريبية	8	10,38	83,00
	المجموعة الضابطة	8	6,63	53,00
	Total	16		

Tests statistiques[a]	
	الدرجات
U de Mann-Whitney	17,000
W de Wilcoxon	53,000
Z	-1,593
Sig. asymptotique (bilatérale)	,111
Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	,130[b]
a. Variable de regroupement : المجموعات	
b. Non corrigé pour les ex aequo.	

1. للبعد الأول:

Rangs				
	المجموعات	N	Rang moyen :	Somme des rangs
مجموع_البعد_الأول	المجموعة التجريبية	8	9,13	73,00
	المجموعة الضابطة	8	7,88	63,00
	Total	16		

Tests statistiques[a]	
	مجموع_البعد_الأول
U de Mann-Whitney	27,000
W de Wilcoxon	63,000
Z	-,531
Sig. asymptotique (bilatérale)	,595
Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	,645[b]
a. Variable de regroupement : المجموعات	
b. Non corrigé pour les ex aequo.	

2. للبعد الثاني:

Rangs				
	المجموعات	N	Rang moyen :	Somme des rangs
مجموع_البعد_الثاني	المجموعة التجريبية	8	9,19	73,50
	المجموعة الضابطة	8	7,81	62,50
	Total	16		

Tests statistiques[a]	
	مجموع_البعد_الثاني
U de Mann-Whitney	26,500
W de Wilcoxon	62,500
Z	-,582
Sig. asymptotique (bilatérale)	,560
Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	,574[b]
a. Variable de regroupement : المجموعات	
b. Non corrigé pour les ex aequo.	

3. للبعد الثالث:

Rangs				
	المجموعات	N	Rang moyen :	Somme des rangs
مجموع_البعد_الثالث	المجموعة التجريبية	8	8,06	64,50
	المجموعة الضابطة	8	8,94	71,50
	Total	16		

Tests statistiques[a]	
	مجموع_البعد_الثالث
U de Mann-Whitney	28,500
W de Wilcoxon	64,500
Z	-,369
Sig. asymptotique (bilatérale)	,712
Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	,721[b]
a. Variable de regroupement : المجموعات	
b. Non corrigé pour les ex aequo.	

ثالثا/ الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

1. للمقياس ككل:

Statistiques de groupe					
	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	المجموعة التجريبية	8	72,8750	34,78685	12,29901
	المجموعة الضابطة	8	119,0000	9,69536	3,42783

2. للبعد الأول:

Statistiques de groupe					
	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مجموع_البعد_الأول	المجموعة التجريبية	8	19,3750	10,45996	3,69815
	المجموعة الضابطة	8	36,6250	5,92663	2,09538

3. للبعد الثاني:

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مجموع_البعد_الثاني	المجموعة التجريبية	8	29,3750	13,29809	4,70159
	المجموعة الضابطة	8	44,0000	3,77964	1,33631

4. للبعد الثالث:

Statistiques de groupe					
	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مجموع_البعد_الثالث	المجموعة التجريبية	8	24,1250	11,54417	4,08148
	المجموعة الضابطة	8	38,3750	6,16297	2,17894

رابعا/ الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي:

1. للمقياس ككل:

Statistiques des échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	القياس_البعدي	72,8750	8	34,78685	12,29901
	القياس_التتبعي	74,6250	8	28,19289	9,96769

2. لأبعاد المقياس

Statistiques des échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	القياس_البعدي_للبعد_الأول	19,3750	8	10,45996	3,69815
	القياس_التتبعي_للبعد_الأول	21,5000	8	9,78337	3,45894
Paire 2	القياس_البعجي_للبعد_الثاني	29,3750	8	13,29809	4,70159
	القياس_التتبعي_للبعد_الثاني	28,7500	8	13,04662	4,61268
Paire 3	القياس_البعدي_للبعد_الثالث	24,1250	8	11,54417	4,08148
	القياس_التتبعي_للبعد_الثالث	24,3750	8	10,12687	3,58039

الملحق رقم (04):

رخصة الدراسة الميدانية، وملاحظات الأساتذة

رسائل التلاميذ وصورهم

رخصة الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
جامعة أم البواقي
Université Oum El Bouaghi

العلوم الاجتماعية والإنسانية
نيابة العمادة للدراسات ما بعد التدرج
والبحث العلمي و العلاقات الخارجية
الرقم: ت ع ا ب ت ب ع ع خ/2022

أم البواقي :2022/09/19

إلى السيد: مدير مديرية التربية
لولاية أم البواقي

الموضوع : طلب ترخيص بزيارة ميدانية للطالبة شعبي ريان

سيدي الفاضل،

تحية طيبة وبعد... ،

يشرفني سيدي المحترم أن التمس منكم السماح للطالبة **شعبي ريان** المسجلة في السنة **الثانية دكتوراه ل م د، جامعة أم البواقي كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية قسم العلوم الاجتماعية**،شعبة **علوم التربية** تخصص علم النفس التربوي،بزيارة المصالح التابعة لكم من أجل استكمال الجانب الميداني لأطروحة الدكتوراه الموسومة ب **'أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التفاعل الصفي لخفض الخجل في المواقف التعليمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي'**

وفي الأخير تقبلوا منا فائق عبارات التقدير والاحترام.

نائب العميد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أم البواقي
مصلحة التكوين و التفتيش
الأمانـــة
Formation.oeb04@gmail.com

رقم/ 495 /0.8/م.ت.ت/2022

أم البواقي في :
مدير التربيـــ
إلـــى
20 سبتمبر 2022

السيد(ة)/ مدير(ة) ابتدائية
خواجلية رابح
نسيان الربعي

الموضوع : تقديـــم مســـاعـــدة

المونـــل : مرسلة جمعة العربي بن مهيدي الوارد بتاريخ 2022.09.19

عملا بمحتوى المراسلة المنوه بها في المرجع أعتلاه ،

يشرفني أن أطلب منكم تمكين الطالب(ة) : مشعي ريان

من جامعة ...العربي بن مهيدي... تخصص : ...علوم التسيير...

من إجراء تربص بمؤسستكم ابتداء من يوم :

إلى غاية نهاية العملية .

20 سبتمبر 2022

مدير التربية

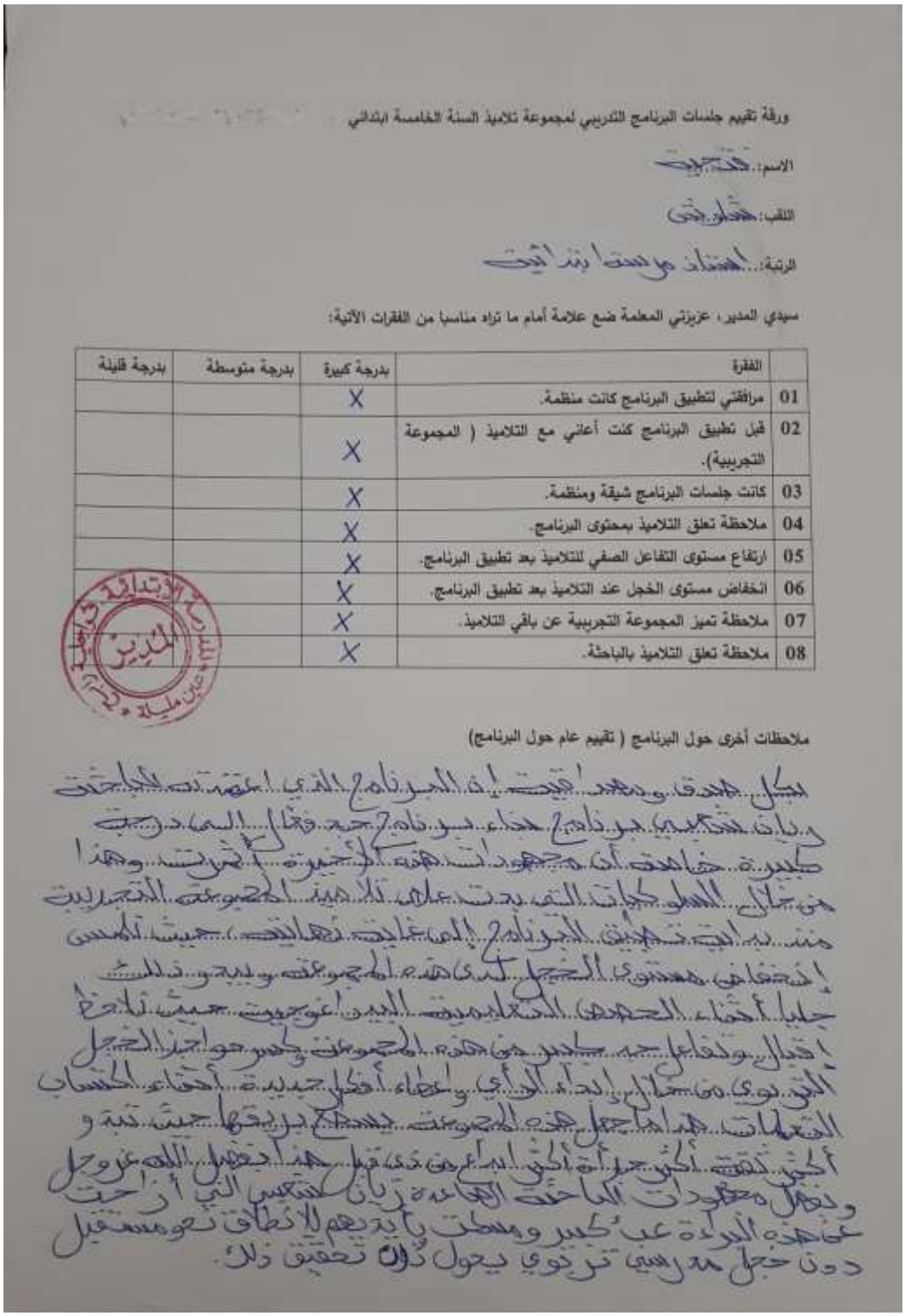
تم التربص بمدرسة خواجلية رابح

مدير التربيـــ

وشيـــك بن مسعـــود

ابتدائية خواجلية رابح
المدير

ملاحظات الأساتذة حول البرنامج التدريبي



ورقة تقييم جلسات البرنامج التدريبي لمجموعة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

الاسم: [illegible]

اللقب: [illegible]

الرتبة: [illegible]

سيدي المدير، عزيزتي المعلمة ضع علامة أمام ما تراه مناسبا من الفقرات الآتية:

	الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
01	مرافقتي لتطبيق البرنامج كانت منظمة.	X		
02	قبل تطبيق البرنامج كنت أعاني مع التلاميذ (المجموعة التجريبية).	X		
03	كانت جلسات البرنامج شيقة ومنظمة.	X		
04	ملاحظة تعلق التلاميذ بمحتوى البرنامج.	X		
05	ارتفاع مستوى التفاعل الصفي للتلاميذ بعد تطبيق البرنامج.	X		
06	انخفاض مستوى الخجل عند التلاميذ بعد تطبيق البرنامج.	X		
07	ملاحظة تميز المجموعة التجريبية عن باقي التلاميذ.	X		
08	ملاحظة تعلق التلاميذ بالباحثة.	X		

ملاحظات أخرى حول البرنامج (تقييم عام حول البرنامج)

[illegible]

ورقة تقييم جلسات البرنامج التدريبي لمجموعة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي القائم على استراتيجيات التفاعل الصفي.

المدرسة: ...

الاسم: ...

اللقب: ...

الرتبة: أستاذ التعليم الابتدائي.

ملاحظات حول البرنامج (تقييم عام حول البرنامج)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

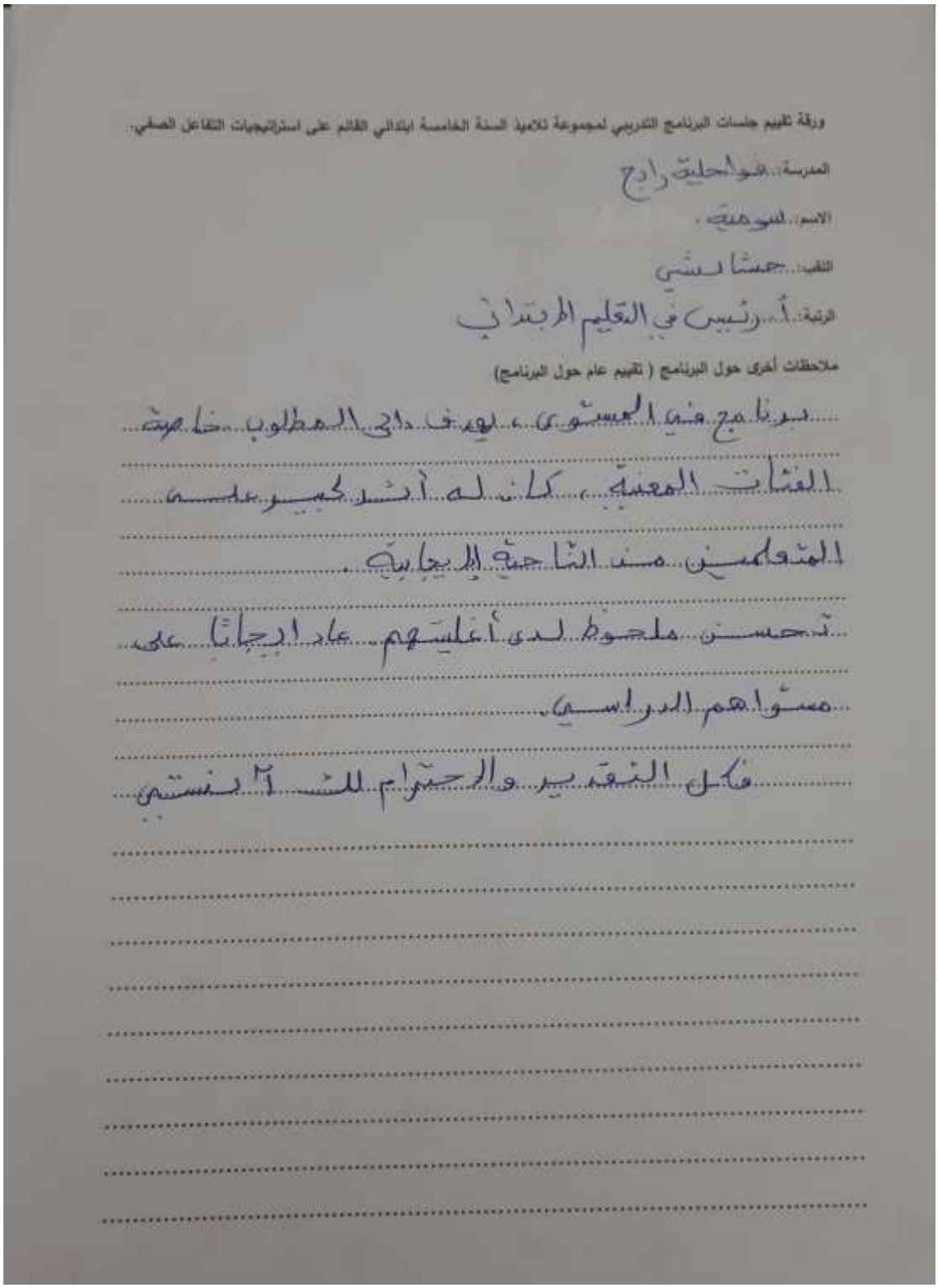
.....

.....

.....

.....

.....



ورقة تقييم جلسات البرنامج التدريبي لمجموعة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي القائم على استراتيجيات التفاعل الصفي.

المدرسة: فوالحليق رابح

الاسم: لبوهيتة .

اللقب: حمشاشي

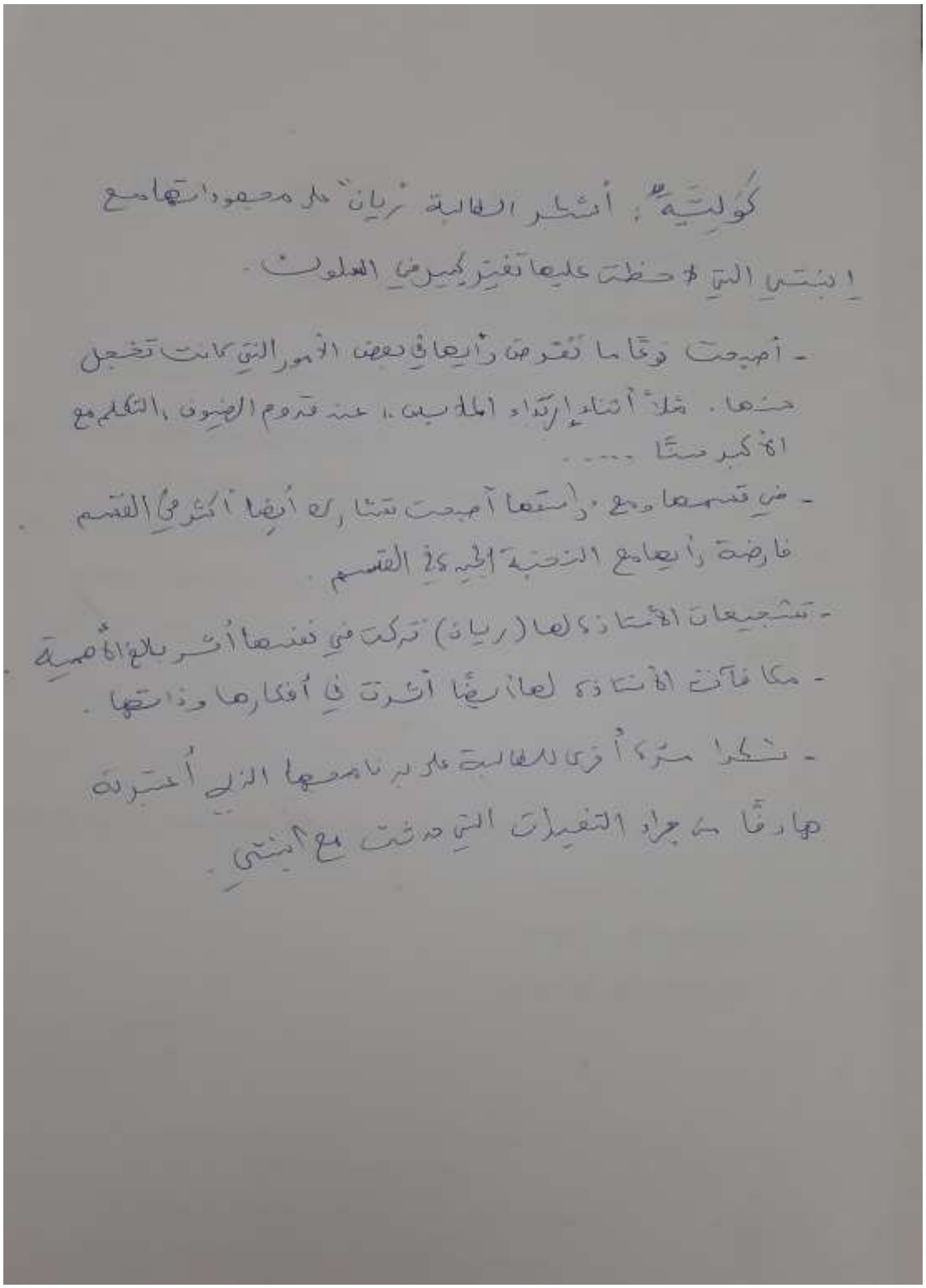
الرتبة: أ. رئيس في التعليم الابتدائي

ملاحظات أخرى حول البرنامج (تقييم عام حول البرنامج)

برنامج في المستوى، يهدف إلى المطلوب خاصة الفئات المعنية، كان له أثر كبير على المتعلمين من الناحية الإيجابية.

تحسن ملحوظ لدى أغلبيتهم عاد إيجابا على مستواهم الدراسي.

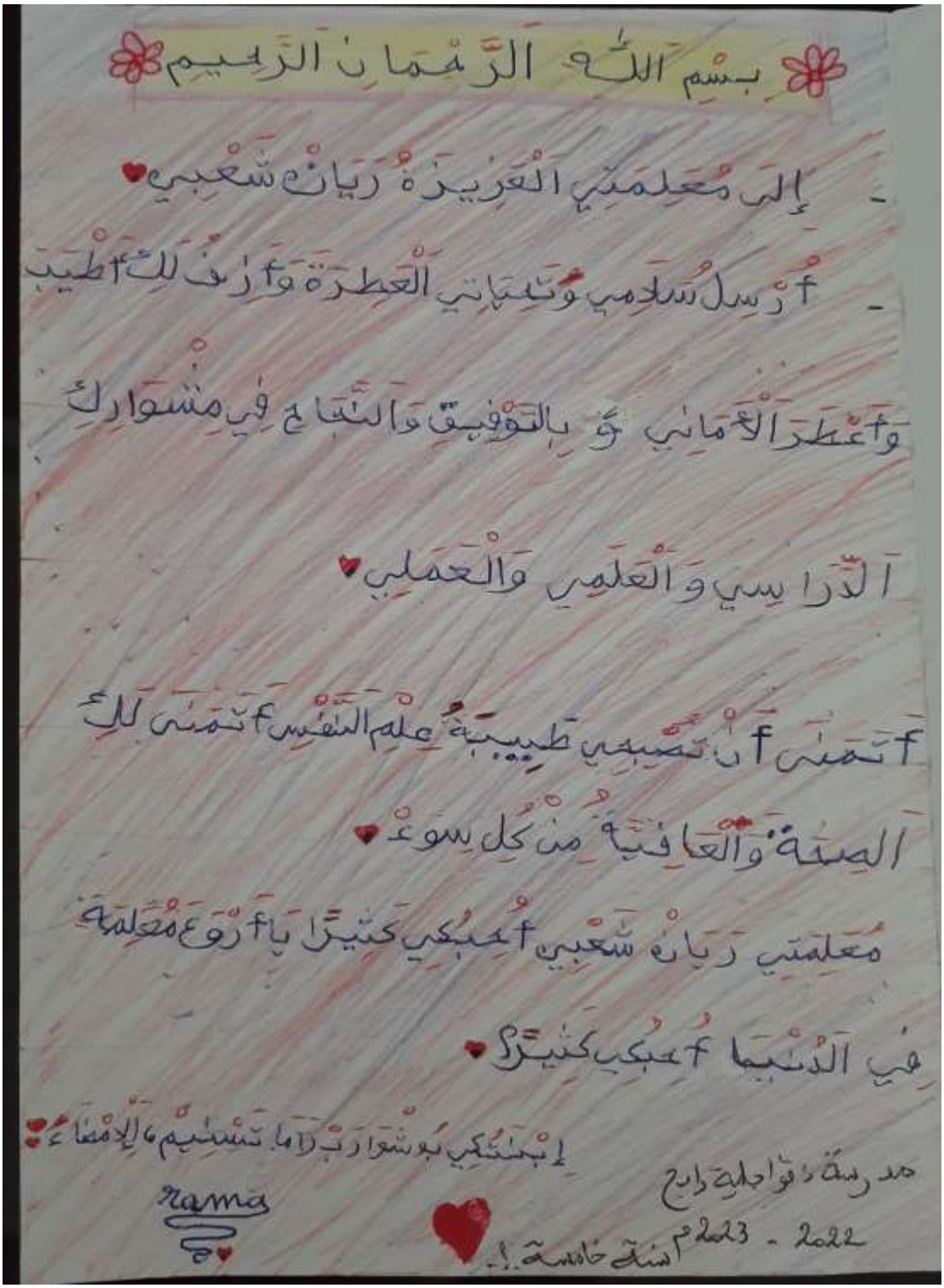
فكل التقدير والاحترام للأستاذة



كوليتة: أشار الطالبة "زياد" على مجهوداتها مع
ابنتها التي لاحظت عليها تغيرا كبيرا في السلوك.

- أصبحت دائما تقترح رأيها في بعض الأمور التي كانت تخجل منها. مثلا أثناء إرتداء الملابس، عند قدوم الضيوف، التكلم مع الأكبر سنا ....
- في قسمها مع زملائها أصبحت تشارك أيضا أكثر في القسم فارضة رأيها مع النتيجة الجيدة في القسم.
- تشجيعات الأستاذة لها (زياد) تركت في نفسها أثر بالغ الأهمية.
- مكافآت الأستاذة لها أيضا أثرت في أفكارها وذاتها.
- تشكر سيرة أخرى للطالبة على برنامجها الذي أعتبرته هادفا من جراء التغيرات التي حدثت مع ابنتي.

رسائل التلاميذ وصورهم


بسم الله الرحمان الرحيم

- إلى معلمتي العزيزة ريان شعبي ♥

- أرسل سلامي وتمنياتي العطرة وأزف لك أطيب

وأعطر الأماني و بالتوفيق والنجاح في مشوارك

الدراسي والعلمي والعملي ♥

أتمنى أن تصبحي طبيبة علم النفس أتمنى لك

الصحة والعافية من كل سوء ♥

معلمتي ريان شعبي أحبك كثيرا يا أروع معلمة

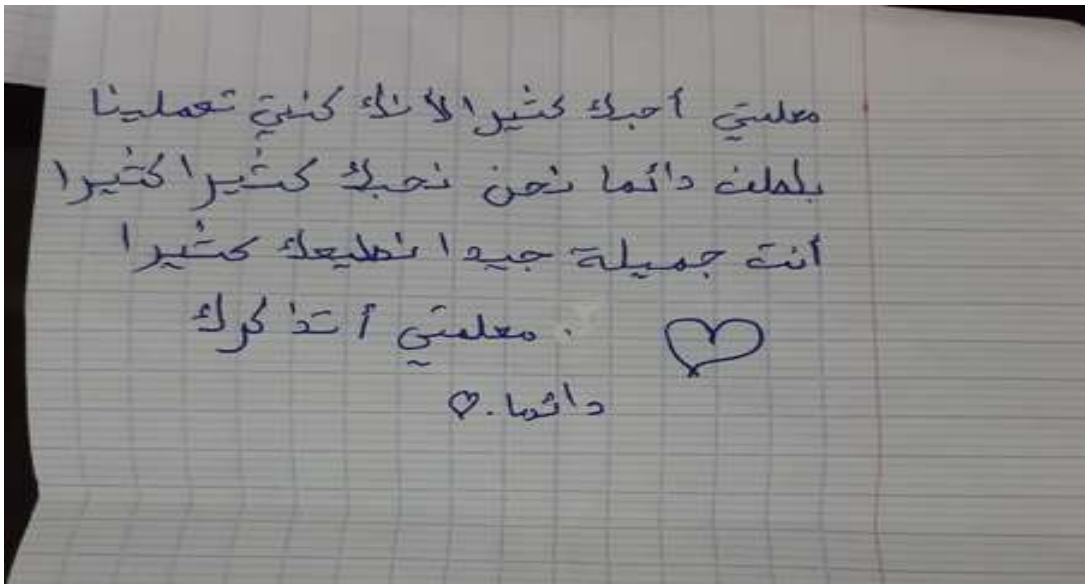
في الدنيا أحبك كثيرا ♥

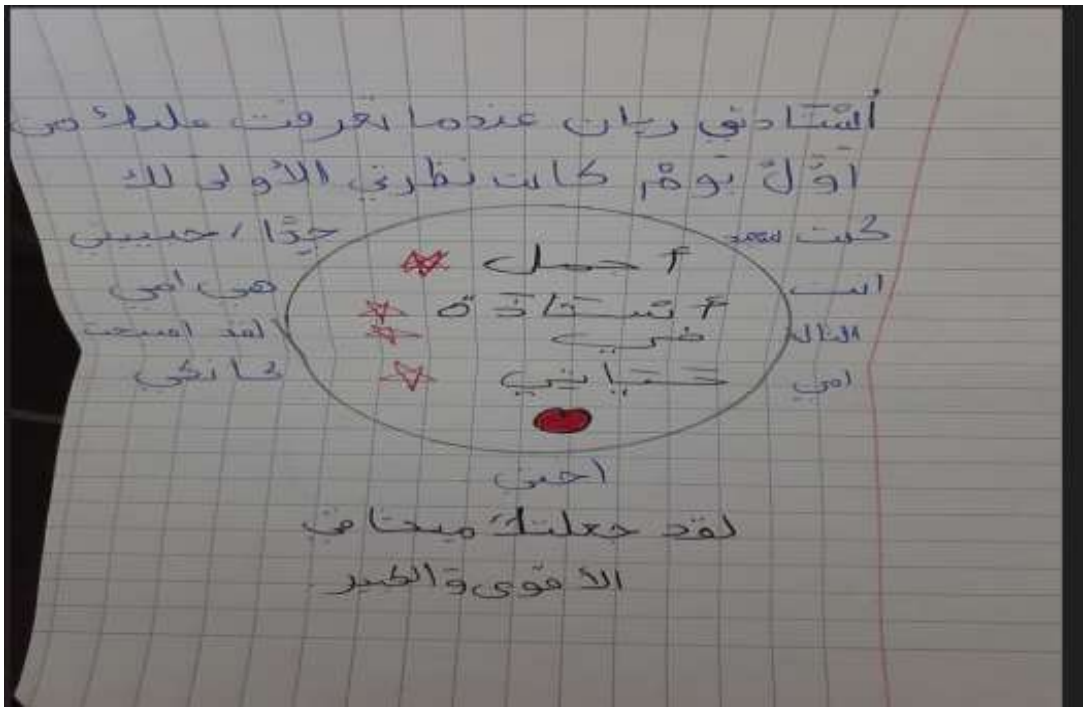
إبنتكم بوشوارب راما تشنيم، الإمضاء ♥

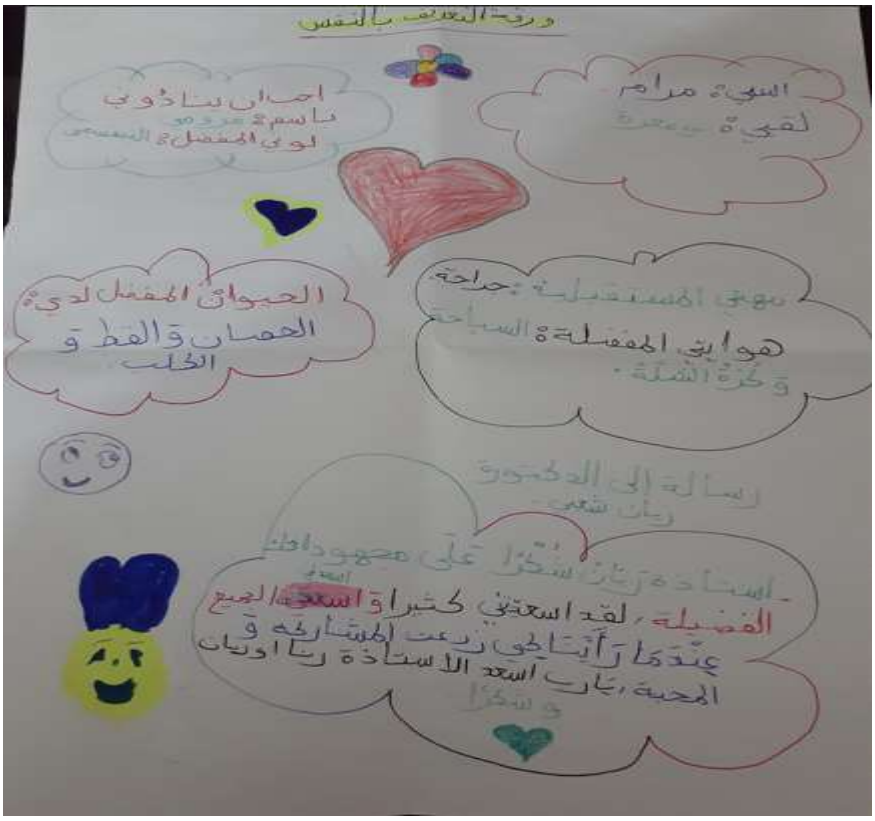
مدرسة: نوال حلاج رابح

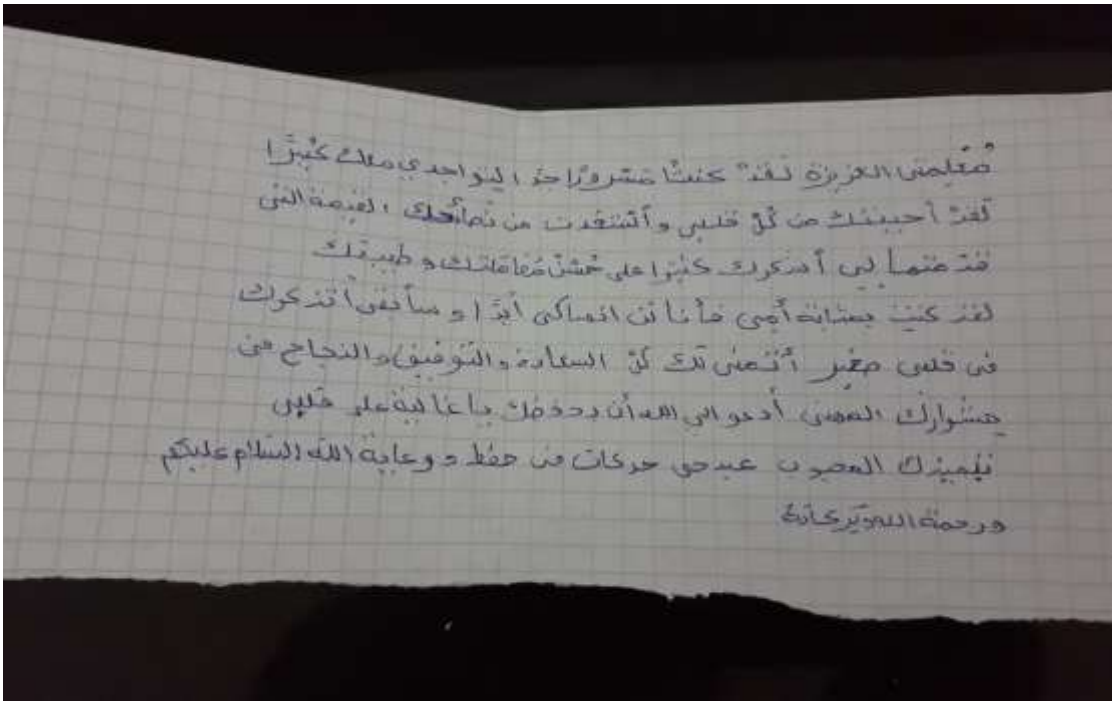
سنة خامسة! 2023 - 2022

rama


معلمتي أحبك كثيرا لأنك كنتي تعاملينا
بلطف دائما نحن نحبك كثيرا كثيرا
أنت جميلة جيدا تطيعك كثيرا
معلمتي أتذكرك
دائما.


أستاذتي ريان عندما تعرفت عليك من
أول يوم كانت نظرتي الأولى لك
جميل
أستاذة
طيبة
حنونة
احبك
لقد جعلتك مثالي
الأقوى والكبير


ورقة التعارف بالنفس
الحيوان المفضل لدي
الحصان والقط و
الكلب
هوايتي المفضلة السباحة
و كرة السلة.
رسالة إلى الدكتورة
ربان شهيرة
الفضيلة، لقد اسعدتني كثيرا و اسعد الجميع
عندما رأيتك جئت لمشاركته و
المحبة، بارك الله الاستاذة ربان اوريان


معلمتي العزيزة لقد كنتي مشروع اخ لي واجدي معك كثيرا
لقد أحببتك من كل قلبي و اشتقت من ضحكتك ، لغيمة التي
قد منحتني أسكرك كثيرا على حسن معاملتك و طيبتك
لقد كنت بمثابة أمي فأنا لن انساكي أبدا و سأبقى أتذكرك
في قلبي صغير أتمنى لك كل السعادة و التوفيق و النجاح في
مشوارك المهني أدعو الله أن يحفظك يا غالية على قلبي
تلميذك المحبون عبدلي حركات من حفظ و رعاية الله السلام عليكم
ورحمة الله وبركاته

صور التلاميذ في الجلسة الأولى مع نجمتي الحصة الجريئين.

صور التلاميذ أثناء أداء المسرحيات.

بعض صور التلاميذ بالجلسة الخاصة بالقبعات الست.

صور التلاميذ المطبق عليهم البرنامج لأول مرة بحضور نجمي الحصة الجريئين

اللّهم انفعني بما علمتني وعلمني ما ينفعني وزدني علما يارب لا تدعني أصاب بالغرور

ولا أصاب باليأس إذا فشلت بل ذكرني دائما بأن الفشل هو التجارب التي تسبق النجاح

يا رب علمني أن التسامح هو أكبر مراتب القوة وأن حب الانتقام هو من مظاهر الضعف

يارب إن جردتني من نعمة المال أترك لي نعمة الأمل، وإذا جردتني من نعمة الأمل أترك لي قوة البصر لكي أتغلب على الفشل

وإذا جردتني من نعمة الصحة أترك لي نعمة الإيمان

يا رب إذا أسأت للناس أعطني شجاعة الاعتذار، وإذا أساء إلي الناس أعطني شجاعة العفو

اللهم إذا نسيتك فلا تنساني.