



جامعة الخليج العربي
كلية الدراسات العليا
مجال الدراسات التربوية
برنامج التفوق العقلي والموهبة

الخجل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية كما تدركها طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات وغير المتفوقات

رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة
(تخصص التفوق العقلي والموهبة)

إعداد

شيخه عبدالله محمد ربيعه

إشراف

الدكتور/ فتحي عبد القادر صالح

أستاذ القياس والإحصاء التربوي المشارك

جامعة الخليج العربي

الدكتور/ أسامه حسن معاجيني

أستاذ التفوق العقلي والموهبة المشارك

جامعة الخليج العربي

مملكة البحرين

يونيو ٢٠٠٢

ربيع الأول ١٤٢٣



لجنة مناقشة رسالة الطالبة شيخة عبدالله محمد ربيعة

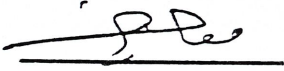
المنعقدة في ٣ ربيع الآخر ١٤٤٣ هـ الموافق ١٣ يونيو ٢٠٢٢ م



١ - أ.د. زايد بن عجير الحارثي



٢ - د. علي عبدالرحمن لوري



٣ - د. أسامة حسن معاجيني



٤ - د. فتحي عبدالقادر الشيخ



الختم

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:

(يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا
زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ
بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا)

(النساء، آية ١)

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى والدي والديتي
 الحبيبتين، التي أضاءت النور في نفسي، وثبتت
 أقدامي على الطريق الصحيح، أطال الله في
 عمرها وحفظها لي، وإلى روح والدي والديتي
 الطاهرتين التي دائماً ما كانت الحافز الخفي،
 وراء نشاطي ومثابرتي ونجاحي المتواضع،
 فرحم الله والدي والديتي وأسكنه فسيح جناته،
 وجعلني ابنةً بارّةً بوالديهما ... اللهم آمين.

الشكر والتقدير

أحمد الله حمد الشاكرين، وأصلي على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

أحمد الله أن من علي بإتمام هذه الرسالة، ووفقني في حياتي إلى طريق الصواب، ووهبني العلم والفكر، وسخر لي الأسباب.

ويسرني أن أبدأ بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان إلى الأستاذين الفاضلين، المشرفين على هذه الرسالة، اللذين لولا توفيق الله عز وجل، وجهدهما الكبير معي لما خرجت هذه الرسالة إلى حيز الوجود.

فأتوجه بالشكر الجزيل والعرفان بالجميل إلى أستاذي الدكتور/ أسامة حسن معاجيني، الذي قدم لي كل سبل العون والمساعدة، وشرفني بأن أكون تلميذة في مدرسته، وشرف رسالتي بأن يكون مشرفاً رئيساً عليها.

وأثني بالشكر الجزيل إلى أستاذي الدكتور الفاضل/ فتحي عبد القادر، الأستاذ العالم، والفريد المبدع، الذي أعطى من وقته الكثير، وبذل الجهد العظيم، في التحليل الإحصائي، والذي ساهم بجهده وأشرافه المتواصل على إخراج الرسالة في أفضل صورة.

ومسك الشكر أقدمه لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور/ سيد محمد خير الله، الذي كان بمثابة الأب الحنون، والصديق الناصح، والأستاذ العظيم، الذي لن توفيه حروف اللغة حقه، والذي لم يبخل علي بتقديم كل العون والتشجيع والدعم والمساندة.

كما لا يفوتني تقديم الشكر للأستاذ الدكتور/ زين العابدين درويش، والدكتور/ علي لوري، والدكتور/ علي أحمد؛ على مساعدتهم لي وتوجيهاتهم المستمرة، التي كنت

في أمس الحاجة إليها، فلا أملك إلا أن أقول جزاهم الله عني وعن العلم والعلماء ألف جزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لمديرات المدارس ووكيلاتها على حسن التعاون وتسهيل مهمة الباحثة، وأخص بالذكر مديرة مدرسة الريان القديم/ فاطمة السلولي ووكيلة المدرسة/ جميلة الياقوت، ومديرة مدرسة مدينة خليفة الثانوية/ عائشة الأنصاري لما كان الفضل لهن بعد الله في سرعة إنجاز العمل في مدارسهن.

كما أخص بالذكر والدتي الحبيبة التي لها الفضل الكبير في مواصلي الدراسة، ودعائها الصادق لي بالتوفيق والنجاح، وأخوتي الذين لم يخلوا علي بأية مساعدة وتشجيعهم المستمر لي.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للأستاذ/ إبراهيم محمود للمساعدة المستمرة في مجال البحث طوال فترة الدراسة فجزاه الله ألف خير.

ولا يفوتني تقديم الشكر لدولتي الحبيبة قطر التي تسعى دائماً لرؤية أبنائها في تقدم ورقي، وتبذل قصار جهدها لرؤيتهم في المحافل الدولية.

وأثني بالشكر والتقدير لكل من قدم لي المساعدة المادية والمعنوية من قبل الأصدقاء والموظفين، والعاملين في مجال الدراسات التربوية بكلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي.

فهرس المحتويات

ب	آيه.....
ج	إهداء.....
د	شكر وتقدير.....
و	فهرس المحتويات.....
ط	فهرس الجداول.....
ك	فهرس الأشكال.....
ل	ملخص الدراسة.....

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

٢	مقدمة.....
٥	مشكلة الدراسة.....
٧	أسئلة الدراسة.....
٧	أهداف الدراسة.....
٨	أهمية الدراسة.....
٩	مصطلحات الدراسة.....
١٢	حدود الدراسة.....

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

١٤	أولاً: الإطار النظري.....
١٤	مقدمة.....
١٥	مفهوم التنشئة الاجتماعية.....
١٧	المعاملة الوالدية كمنظومة للتنشئة الاجتماعية.....
١٩	أساليب المعاملة الوالدية.....
٢١	المعاملة الوالدية كأحد أسباب الخجل.....
٢٢	مفهوم الخجل.....
٢٤	أشكال الخجل.....
٢٤	أنواع الخجل.....
٢٥	أسباب الخجل.....
٢٧	المظاهر السلوكية للخجل.....

٢٧	الفرق بين الحياء والخجل.....
٢٩	الطرق الوقائية للحد من انتشار الخجل.....
٣٢	أساليب المعاملة الوالدية والخجل وعلاقتها بالتفوق.....
٣٦	مفهوم التفوق العقلي والتفوق الأكاديمي.....
٣٨	سمات الطلاب المتفوقين.....
٤٠	الاحتياجات الأسرية للطلاب المتفوقين.....
٤٣	ثانياً: الدراسات السابقة.....
٤٣	المحور الأول: الدراسات المتعلقة بأساليب المعاملة الوالدية.....
٥٧	خلاصة وتعقيب على الدراسات المتعلقة بالمحور الأول.....
٥٩	المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالخجل.....
٦٦	خلاصة وتعقيب على الدراسات المتعلقة بالمحور الثاني.....
٦٨	المحور الثالث: الدراسات التي لها علاقة بالدراسة الحالية.....
٧٢	خلاصة وتعقيب على الدراسات المتعلقة بالمحور الثالث.....
٧٣	أهم النتائج العامة التي توصلت إليها الباحثة من واقع الدراسات السابقة.....

الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها

٧٧	مقدمة.....
٧٧	منهج الدراسة.....
٧٧	مجتمع وعينة الدراسة.....
٨٠	أدوات الدراسة.....
٨٧	إجراءات التطبيق الميداني.....
٨٨	المعالجة الإحصائية.....

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها

٩٠	مقدمة.....
٩١	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....
٩٤	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....
٩٦	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....
١٠٣	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....
١٠٥	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....
١٠٩	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....

١١١	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.....
١٢٢	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.....
	الفصل الخامس: خاتمة الدراسة وتوصياتها والبحوث المقترحة
١٢٥	خاتمة الدراسة.....
١٢٦	توصيات الدراسة.....
١٢٧	البحوث المقترحة.....

المراجع

١٣٠	المراجع العربية.....
١٣٨	المراجع الأجنبية.....

ملاحق الدراسة

١٤١	ملحق رقم (١) مقياس أساليب المعاملة الوالدية.....
١٥٢	ملحق رقم (٢) مقياس الخجل (الصورة الأصلية).....
١٥٦	ملحق رقم (٣) مقياس الخجل (الصورة المعدلة).....

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٨٠	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعمر لمجموعات الدراسة الأربعة	١
٨٣	قيم معامل ألفا لمقياس المعاملة الوالدية	٢
٩٠	الأسماء الأصلية والأسماء المختصرة لمجموعات المستوى العقلي ومتغيرات أساليب المعاملة الوالدية	٣
٩٢	معيار الحكم على مستوى الخجل	٤
٩٢	المتوسط والانحراف المعياري وفترات الثقة للخجل حسب المستوى العقلي والأكاديمي	٥
٩٤	نتائج اختبار أقل فرق التبعي (LSD) للفروق في الخجل بين مجموعات المستوى العقلي والأكاديمي	٦
٩٧	نتائج تحليل التباين للفروق في أساليب المعاملة الوالدية (الأب) حسب المستوى العقلي والأكاديمي	٧
٩٩	معاملات التمييز المعيارية ومعاملات البناء لأساليب المعاملة الوالدية الخاصة بالأب	٨
١٠٠	مراكز المجموعات الأربعة على الدالة التمييزية الخاصة بالأب	٩
١٠١	نتائج تحليل التباين للفروق في أساليب المعاملة الوالدية (الأم) حسب المستوى العقلي والأكاديمي	١٠
١٠٢	معاملات التمييز المعيارية ومعاملات البناء لأبعاد المعاملة الوالدية الخاصة بالأم	١١
١٠٣	مراكز المجموعات الأربعة على الدالة التمييزية الخاصة بالأم	١٢
١٠٦	معاملات الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأب والخجل لدى الطالبات	١٣
١٠٧	معاملات انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأب	١٤
١٠٨	معاملات الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأم والخجل لدى الطالبات	١٥
١٠٩	معاملات انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأم	١٦

١١٢	قيم المتغيرات النُميوية	١٧
١١٥	معاملات انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية للأب (النموذج المخفض الأول)	١٨
١١٦	معاملات انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية للأب (النموذج المخفض الثالث)	١٩
١١٨	معاملات انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية للأم (النموذج المخفض الأول)	٢٠
١٢٠	معاملات انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية للأم (النموذج المخفض الثالث)	٢١

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١	أساليب المعاملة الوالدية ومستويات الخجل	٣١
٢	العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والخجل والتأخر الأكاديمي	٣٥
٣	مجموعات المستوى العقلي والأكاديمي الأربع	٧٨
٤	انحدار الخجل على أسلوب الاتساق (الأب) حسب مجموعة الدراسة الأربعة	١٢١

الخجل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية كما تدركها طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات وغير المتفوقات

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على اختلاف شدة الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف مستواه العقلي والأكاديمي، والكشف عن قوة وطبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والخجل باعتبار أن هذه العلاقة تمثل شرطاً لازماً (وليس كافياً) لوجود علاقة سببية بينهما، كما هدفت إلى التعرف على اختلاف العلاقة بين الخجل وبين أساليب المعاملة الوالدية باختلاف المستوى العقلي والأكاديمي للطالبات. وقد حاولت الدراسة تحقيق هذه الأهداف عن طريق الإجابة على الأسئلة التالية:

١. هل يختلف الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف مستواه العقلي الأكاديمي؟
٢. هل يختلف إدراك طالبات المرحلة الثانوية لأساليب المعاملة الوالدية (أب، أم) باختلاف مستواه العقلي والأكاديمي؟
٣. هل يرتبط الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية بأساليب المعاملة الوالدية كما تدركها الطالبات؟
٤. هل تختلف العلاقة بين الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية وبين أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها الطالبات باختلاف مستواه العقلي والأكاديمي؟

وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٤٩٣) طالبة، تم تصنيفهن في أربع مجموعات بناءً على نتائج التحصيل الدراسي في العام السابق للدراسة، وبناءً على اختبار المصفوفات المتتابعة العادي، هذه المجموعات هي: مجموعة الطالبات المتفوقات عقلياً وأكاديمياً، مجموعة الطالبات المتفوقات أكاديمياً وغير المتفوقات عقلياً، مجموعة الطالبات المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات أكاديمياً، مجموعة الطالبات غير المتفوقات عقلياً وأكاديمياً. وقد طُبّق على الطالبات مقياساً لأساليب المعاملة الوالدية، ومقياساً للخجل.

وقد استخدمت الدراسة تحليل التباين متعدد المتغيرات وآحادي المتغيرات، والتحليل التمييزي، وتحليل الانحدار المتعدد، وتوصلت إلى أن مجموعتي المتفوقات عقلياً وأكاديمياً والمتفوقات أكاديمياً تتشابهان في مستوى الخجل، وأن مستوى الخجل لديهن منخفض، كما أن مجموعتي المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات تتشابهان في مستوى الخجل، وهؤلاء الطالبات كمجموعة يتصفن بمستوى متوسط من الخجل. بالإضافة إلى ذلك توصلت الدراسة إلى أن مجموعتي المتفوقات عقلياً وأكاديمياً والمتفوقات أكاديمياً تمثلان مجموعة واحدة فيما يتعلق بالفروق في المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات، هذه المجموعة تجد معاملةً والدية أكثر إيجابية من تلك التي تجدها مجموعتا غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً اللتان تمثلان في هذا الصدد مجموعة واحدة. وقد تبين أن جميع أساليب المعاملة الوالدية تميز بين المجموعتين على تفاوت في قوة التمييز، وذلك باستثناء أسلوبين، هما أسلوب الحماية والشورى.

أما بالنسبة للعلاقة بين الخجل وأساليب المعاملة الوالدية فقد بينت النتائج أن لجميع أساليب المعاملة الوالدية علاقة عكسية مع الخجل بحيث أن المعاملة الوالدية الأكثر إيجابية تترافق مع انخفاض الخجل، وعندما يتم استبعاد الآثار المشتركة بين أساليب المعاملة فإن الأساليب الأكثر أهمية هي أسلوب الاتساق من قبل الأب، وأسلوب الاستقلال من قبل الأم. وبالنسبة لاختلاف هذه العلاقة باختلاف المستوى العقلي والأكاديمي بينت النتائج مرة أخرى أن المجموعات الأربع تندمج في مجموعتين هما مجموعة المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً من ناحية، ومجموعة غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً من ناحية أخرى، بحيث أن مستوى الخجل لدى المجموعة الأولى يظل أقل من مستواه لدى المجموعة الثانية، وبنفس القدر، في جميع مستويات المعاملة الوالدية، إلا أن المجموعتين تشتركان في أن تغير أساليب المعاملة الوالدية في الاتجاه الإيجابي يصاحبه نفس القدر من الانخفاض في الخجل لدى المجموعتين. وقد استخلصت الباحثة من مجمل النتائج أن التفوق الأكاديمي يلعب دوراً حاسماً سواءً في مستوى الخجل، أو اختلاف أساليب المعاملة الوالدية، أو في العلاقة بين الخجل والمعاملة الوالدية.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

تعد الأسرة منذ القدم الوحدة الأساسية في بناء المجتمع، وقد عني بها الإسلام وأكد على ترابطها القرآن الكريم في قوله تعالى " وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ " (الروم، آية ٢١). وقال تعالى " يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا " (النساء، آية ١). وأهم ما يميز هذه الوحدة الاجتماعية هو ترابط طرفيها: الزوج والزوجة برابط الزوجية التي يقر الدين والمجتمع مشروعيتها تحت سقف واحد، وهذا البناء العضوي للأسرة هو أحد الركائز التي يقوم عليها البناء الاجتماعي لها والذي يتقاسم فيه الزوجان الحياة الاجتماعية لمسئولياتها ومتعتها، وخاصةً عندما يزداد عدد أفرادها بالإنجاب ليكتسب الزوج والزوجة صفة الوالدية (أسامة معاجيني، ١٩٩٩).

فالأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى في عملية التنشئة الاجتماعية وعن طريقها يكتسب الأبناء المعايير العامة التي تفرضها أنماط الثقافة السائدة في المجتمع. وتؤثر الأسرة في شخصية الطفل تأثيراً كبيراً، فنوع العلاقات السائدة في الأسرة بين الأبوين، وبينهما وبين الأبناء يحدد إلى مدى كبير شخصيات أبنائهم، حيث أن الطفل يتفاعل مع مجتمع الأسرة أكثر من تفاعله مع أي مجتمع آخر، خصوصاً في السنوات الأولى من حياته، ولا ينفصل في مشاعره عنها. والطفل يكون فكرته عن ذاته في بادئ الأمر من علاقته بالأسرة، فقد يرى نفسه محبوباً ومرغوباً فيه أو منبوذاً فينشأ راضياً عن نفسه أو نافراً منها، أو ساخطاً عليها وغير واثق فيها، فيسود حياته النفسية الكثير من التوترات والصراعات التي تتميز بمشاعر الضيق والعصبية والشعور بالذنب والقلق والنقص والرتاء والاكتئاب والضجر (ملاك جرجس، ١٩٩٥).

وقد بين محمد قاسم عبدالله (١٩٩٩) أن الآباء والأمهات قد يتسببون في تكوين الاتجاهات السلبية حيال الذات عند أطفالهم عن طريق التربية المتسمة بالمطالب والتسلط الزائدين، حيث يشعر الطفل بعدم الرغبة أو عدم القدرة على إنجاز ما يطلبه منه والداه، وقد ينتقل هذا الموقف إلى المواقف الاجتماعية، عندما يشعر الطفل بأنه محط الأنظار. فإذا كان الوالدان نفسيهما يفتقران إلى اللباقة والى المهارات الاجتماعية فإنهما سيفشلان في دعم الأنماط السلوكية المناسبة عند أطفالهما،

والتي تمكنهم من التوافق مع الأوضاع الاجتماعية المختلفة. وهنا يجدر التأكيد للمرة الثانية على أن الوالدين غير المتسقين في طلباتهما يُولدان الخوف عند أطفالهما، إذ لا يعرف الطفل إطلاقاً في مثل هذه الحالة ما إذا كان يقوم بالعمل الصحيح أم لا، لذلك يستجيب بإظهار السلبيّة، والانسحاب والخجل.

ومن أهم أسباب الخجل، حسب رأي كوستي بندلي (١٩٩٤) تلك التي تعود إلى علاقات الفرد بمحيطه العائلي، وبالأخص بوالديه، فكل ما من شأنه في هذه العلاقات أن يضعف ثقة الفرد بنفسه ينعكس أيضاً على علاقاته الاجتماعية، إذ يغذي فيه الخشية من العلاقات والرغبة في الانطواء للاحتماء منها.

وتبيّن مايسة النبال (١٩٩٦) أن الخجل من الظواهر السلوكية السلبية، أو غير المرغوبة، والشائعة في مراحل العمر المختلفة، وخاصة في مرحلة الطفولة، فلا توجد مناعة خاصة، سواءً أكان ذلك بسبب ما يمارسه الوالدان من معاملة في تنشئة الطفل، أم من خلال خبرة الطفل القليلة في الحياة وكيفية التعامل مع المواقف الاجتماعية.

والخجل لا يصيب فئةً عمريةً بذاتها، وإنما يصيب الأفراد في جميع المراحل العمرية من الطفولة حتى المراهقة، وإن كان هناك عددٌ من الدراسات التي ترى أن الخجل يبدأ في سن الطفولة المتأخرة أو بداية المراهقة المبكرة. كما أن الخجل يتحكم في صاحبه إلى درجة تشل بها مواهبه وفعالياته، وتجعله في سلوكه الاجتماعي ضئيل الإنتاج وعديم الفعالية (محمد الطيب، ١٩٩٦).

ويعتبر زمباردو (Zimbardo)، ١٩٧٧م، أن الخجل من أكثر المشكلات النفسية انتشاراً وتغلغلاً داخل المجتمعات البشرية على اختلافها. وينظر إليه كثير من الباحثين مثل كرن (Curran)، ١٩٧٧م، على أنه من أكثر المشكلات أحداثاً للألم النفسي عن غيره من اختلالات أو أمراض القلق. ويلاحظ المرشدون النفسيون الذين يعملون مع الطلاب انتشاره الواسع حتى على مستوى الجامعة (في: علي خضر، ١٩٩٤).

واختلفت الدراسات المسحية التي قام بها الباحثون في مشروع بحوث الخجل في مدى انتشاره بين الجنسين، فقد جاءت بحوث الخجل بجامعة ستانفورد الأمريكية لتؤكد أن الخجل ينتشر بين الطلبة الجامعيين في أمريكا، وتوصلت إلى نفس النتيجة تقريباً عند دراسة الخجل في مرحلة الطفولة. كما تبين انتشار الخجل في المجتمعات العربية عن طريق الدراسات العديدة التي أجريت لتحديد انتشاره لدى الجنسين مثل دراسة السيد السمدادوني، ١٩٨٩م، التي توصلت إلى أن البنات

أكثر عرضة للإصابة بالخلل من الذكور. إلا أن هناك دراسات عديدة من بينها دراسات، بيلكونيس وزمباردو (Pilkonis & Zimbardo)، ١٩٧٩م، وأميز وآخرون (Amis, et al)، وأوست (Ost)، ١٩٨٧م. قد بينت أن الخلل أو الفوبيا الاجتماعية على حد سواء يحدث في كلا الجنسين بنسب متساوية (في: محمد الطيب، ١٩٩٦).

وجاءت دراسة محمد السعيد (٢٠٠١) لتؤكد على أن الخلل يصيب الإناث أكثر من الذكور. أما دراسة ماييسه النبال (١٩٩٦) فقد حددت انتشار الخلل تبعاً للفئة العمرية، وتوصلت إلى أن الخلل ينتشر في الذكور أكثر في سن ١٤ سنة وفي الإناث في سن ١٦ سنة. وجاءت دراسة بوث وبارتلت وبوهانساك (Booth, Bartlett & Bohnsack, 1992) تخالف وتتعارض مع جميع الدراسات السابقة في أن الخلل يصيب الذكور أكثر من الإناث.

وبغض النظر عن الجنس الذي ينتشر فيه الخلل، فإن الهدف يكمن في إنشاء جيلٍ معافٍ خالٍ من المشاكل والاضطرابات، ويتمتع بصحة نفسية وعقلية وجسدية، وأن هناك طاقات بشرية، إذا أحسنّا إعدادها وتربيتها فإننا نقوم باستثمار عقول قد تساعدنا في حل كثيرٍ من المشاكل التي تواجه العصر الراهن.

فإذا كان للأرض كنوزها وذهبها بأحمره و أصفره، وإذا كان للبحر درره ولؤلؤه، وإذا كان للسماء نجومها، فإن للبشرية أبنائها المتفوقون والموهوبون والمبدعون، الذين يعتبرون ثروة الأمة الحقيقية التي ما بعدها ثروة. والأمم بكافة ألوانها ولغاتها، مدينة لهؤلاء سواء كانوا أحياءً أو أمواتاً، فلا حضارة ولا تقدم ولا رقي بدون إنجازاتهم وإبداعاتهم، فهم الاستثمار الحقيقي للأمة ورأس مالها، فلا البترول أو الذهب الأسود يعادل قيمتهم، وبدونهم فإنه لن يكون بمقدورنا استخدامه. فالتفوق والموهبة والإبداع سر من أسرار المتفوقين والموهوبين والمبدعين الذين تفجرت طاقاتهم وقدراتهم وقرائهم حتى وصلنا إلى ما وصلنا إليه من حضارة ورفاهية (سعيد العزة، ٢٠٠٠).

والمتفوقون من الأبناء هم أكثر حاجة للثقة بالنفس والتخلص من الخلل الزائد، ليشعروا بقيمة إسهاماتهم نحو أنفسهم ونحو مجتمعاتهم. غير أن بعض أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة مثل التسلط. أو الحماية الزائدة، تجعل منهم شخصيات خجولة وسلبية في تصرفاتهم أو سلوكياتهم في المواقف الاجتماعية المختلفة، مما يؤثر سلباً في أدائهم الأكاديمي والمهني (المرجع السابق).

ولقد استنتج محمد الطحان (١٩٨٢) من مراجعة بعض الدراسات أن معظم العلماء والمبتكرين كانوا ينعمون في طفولتهم بمعاملة والدية تتسم بالحرية ولا تلجأ إلى العقاب والقسوة، كما

كانوا يشجعون على حل مشكلاتهم بأنفسهم. وفي دراسة قام بها ماكنيون (Maknion)، ١٩٦٢م، على عينة من المهندسين المعماريين المبتكرين، تم التوصل إلى أن آباءهم كانوا يحترمون آراءهم في طفولتهم وكانوا يتقنون بقدرتهم على التصرف في مختلف المواقف، كما كانوا يسمحون لهم باتخاذ القرارات بأنفسهم في وقت مبكر من طفولتهم (في: محمد الطحان، ١٩٨٢).

مما سبق عرضه تتضح لنا أهمية الدور الكبير الذي تقوم به الأسرة في تشكيل وإعداد شخصية الأبناء، بالتالي فإن أساليب المعاملة الوالدية تتسبب في ظهور شخصيات متعددة، فمنها الشخصية القوية المتسلطة، والشخصية السلبية الانعزالية، والشخصية المعتدلة. وقد يمكننا تجنب الشخصيات غير المرغوبة بها عن طريق اتباع أساليب معاملة والدية سوية بعيدة عن التسلط، والحماية الزائدة، وعدم الثبات، وبالتالي قد نستطيع التقليل من ظهور سلوكيات غير مرغوب فيها.

ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات؛ وجدت أن الخجل من السلوكيات المنتشرة في مختلف البيئات سواء كانت بيئة عربية أو بيئة أجنبية، إلا أن بعض المجتمعات العربية والخليجية تعتبر الخجل ظاهرة طبيعية ومحبة وخصوصاً لدى البنات، ولكن قد غاب عن الأذهان أن هناك فرق بين الخجل وما يسبب لصاحبه من معاناة نفسية، وبين خلق الحياء الذي يعتبر مناقضاً ومعاكساً للخجل، لذلك ترى الباحثة ضرورة إلقاء الضوء على أساليب المعاملة الوالدية، وأثرها على ظهور سلوكيات غير مرغوب فيها مثل الخجل، وتأثير ذلك على العاديين عامة، والمتفوقين خاصة.

مشكلة الدراسة:

ذكر دانزجير (Danziger)، ١٩٧١م، أنه مع إجماع العلماء على أهمية دور الأسرة وأثرها العميق في تنشئة الأبناء نراهم يحرصون على إبراز أهميتها باعتبارها صاحبة الدور الأول والرئيس في عملية التنشئة الاجتماعية المبكرة، وبما تتركه من بصمات واضحة على الأبناء (في: يوسف عبدالفتاح، ١٩٩٢).

وتلعب أساليب المعاملة الوالدية دوراً كبيراً في ظهور الخجل، وقد يكون الخجل عند بعض الناس بمقدار ضئيل يمكن التوافق معه والتغلب عليه، ولكن عند البعض الآخر يكون شديداً جداً بحيث يعوق الفرد عن أداء دوره الاجتماعي بصورة مقبولة، أو القيام بوظائفه أو الدور المتوقع منه بشكل سيئ. ومن الأمثلة على ذلك الموظفة التي يمنعها شعورها بالخجل من التعبير عن رأيها بين زملائها من الموظفين والموظفات، مما يترتب عليه تجاهلها في الاجتماعات وإسناد المهمات أو

حتى تخطيها في الترقية. وكذلك الطالب الذي قد يمنعه خجله من الإسهام في الأنشطة المختلفة داخل المؤسسة التعليمية، وعلى وجه الخصوص فقد يحجم عن المشاركة في الحوار الذي يدور في الفصل، الأمر الذي قد يؤثر بشكل كبير على أدائه التحصيلي من ناحية وعلى ثقته بنفسه وتقديره لذاته من ناحية أخرى (لولوة حمادة وحسن عبد اللطيف، ١٩٩٩).

هذا، ولقد أكد سعيد بن مانع (١٩٩٤) أن الخجل يمنع الطالب من التفاعل مع زملائه وإبداء الرأي، وإظهار مقدار فهمه لما درس، وبالتالي لا يتمكن المدرس من معرفة مدى حجم المعلومات التي لديه أو مدى فهمه لها. ومن هنا تتضافر العوامل لتؤدي إلى تأخره الدراسي.

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في مجال التدريس أن هناك بعض الطالبات المتفوقات، لا يظهر تفوقهن وتميزهن إلا في الاختبارات والأنشطة النظرية، والأعمال الفردية، أما في الأنشطة الشفهية والمشاركات الجماعية فلا يبدن أي تفوق أو تميز، وقد يرجع ذلك إلى عدم مقدرة الطالبة على التعبير الشفهي والتحدث بطلاقة عما تملكه من معرفة، أو لخجلها من التحدث أمام الآخرين، أو لعدم مقدرتها على عرض أفكارها وتصوراتها على مجموعة من الزميلات خشية السخرية، مما قد يتسبب في تبديد القدرات والطاقات لدى هذه الطالبة، وربما يؤدي إلى انخفاض مستواها الأكاديمي، مما يشعرها بالظلم والمعاناة النفسية والتمرد على الوضع وذلك إما بالهيجان أو بالانسحاب، وفي كلتا الحالتين تنعكس النتائج السلبية على الطالبة في الوقت الراهن، وعلى المجتمع مستقبلاً. بالإضافة إلى أن هذا السلوك لا يتفق مع سمات الطلاب المتفوقين.

وباستعراض بعض سمات الطلاب المتفوقين من الناحية الاجتماعية يلاحظ أنهم يتميزون بالميل للاجتماع، وعقد علاقات اجتماعية ناضجة، والثبات الانفعالي، والشعور بالمسؤولية، والتكيف في المواقف التي تحتاج إلى المسؤولية، بالإضافة إلى مواجهة المواقف بواقعية، إلا أنهم قد يتعرضون لأساليب تنشئة اجتماعية معينة أو صعوبات تواجههم فتدفعهم إلى عدم التوافق الاجتماعي (نوال اليافعي، ٢٠٠٠).

مما سبق استعراضه، نشأت مشكلة الدراسة والتي يمكن بلورتها في التساؤل الرئيسي

التالي:

- هل لأساليب المعاملة الوالدية التي يمارسها كل من الأب والأم علاقة بظهور الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات وغير المتفوقات؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول:

هل يختلف الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف مستواهن العقلي والأكاديمي؟

السؤال الثاني:

هل يختلف إدراك طالبات المرحلة الثانوية لأساليب المعاملة الوالدية (أب، أم) باختلاف مستواهن العقلي والأكاديمي؟

السؤال الثالث:

هل يرتبط الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية بأساليب المعاملة الوالدية كما يدركنها الطالبات؟

السؤال الرابع:

هل تختلف العلاقة بين الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية وبين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركنها الطالبات باختلاف مستواهن العقلي والأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على مدى ظهور الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف مستواهن العقلي والأكاديمي.
٢. الكشف عن مدى وطبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والخجل باعتبار أن هذه العلاقة تمثل شرطاً لازماً (وليس كافياً) لوجود علاقة سببية بينهما.
٣. التعرف على اختلاف العلاقة بين الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية وبين أساليب المعاملة الوالدية باختلاف المستوى العقلي والأكاديمي للطالبات.

أهمية الدراسة:

لا شك أن دولة قطر تبذل جهداً كبيراً واهتماماً بالغاً في تطوير وبناء المجتمع القطري، لتأمين الحياة الكريمة والرفاهية للإنسان، وإذا ما تجمعت الإمكانيات المادية والمعنوية في صعيدٍ واحدٍ أمكن بناء مجتمع الكفاية والعدل، الذي يحس فيه كل فرد رجلاً كان أم امرأة بأنه يعيش في مجتمعٍ صحيحٍ معافى خالٍ من العقد وعدم التوازن، ويؤدي فيه كل فرد واجبه ليستمتع بحقوقه، ولا يكون عالّةً معطلةً لحركة التقدم في المجتمع. ومن هنا نبغ الاهتمام بالمرأة، وبوضعها في المجتمع وبتأهيلها، وتوفير كل الظروف التي تساعد على المساهمة الفعالة في بناء المجتمع الذي ننشده جميعاً.

وتعتبر السنوات القليلة الماضية سنوات نهوضٍ للمرأة القطرية في مجال التعليم والعمل وذلك بهدف تحقيق وضعٍ أفضل لها في مجتمعها، فقد زادت مشاركة المرأة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، في ظل التغيرات الراهنة التي تمر بها دولة قطر، كما ونوعاً، وأصبحت المرأة القطرية تساهم في غير المهن التقليدية، فقد باتت تتقلد مناصب مهمة في المجالات التي لم يكن يسمح لها بدخولها من قبل، وأصبح لها الكثير من المناصب القيادية ذات الدور الفعال في المجتمع، وخطت خطوات واسعة وسريعة واجتهدت كثيراً، حيث أصبح جنس الموظف ذكراً أو أنثى لا يلعب الدور الأساسي في وصوله إلى المنصب القيادي، بل يعتمد على الكفاءة والاجتهاد.

وقد أصبحت المرأة وكيلة وزارة بالإضافة إلى دخولها للترشيح في المجلس البلدي، والسماح لها بقيادة السيارة الأمر الذي كان مرفوضاً من قبل الدولة، ومن قبل المجتمع. وبالرغم من ذلك فإن فرص التأهيل لم تزل محدودة نسبياً بالنسبة للمرأة القطرية.

وترى الباحثة أن ذلك نتيجة طبيعية ومنطقية، وهذا يرجع لأساليب تنشئتها الاجتماعية والوضع الراهن الذي يعيشه المجتمع القطري، بين مزيج من القديم والحديث نتيجة للاستجابات المتباينة من الأسر للقيم الجديدة في المجتمع والمصاحبة للأوضاع الاجتماعية المتغيرة، فأصبح المجتمع القطري يواجه ثلاثة تيارات مختلفة، أولها ينادي إلى التطلع للمستقبل ومواكبة العصر الجديد بما فيه من تقدم ورقي، و ثانيها يدعو إلى المحافظة على التراث والتمسك بكل ما هو قديم والرجوع إلى العادات والتقاليد، وثالثها محايدٌ يأخذ دور المتأمل.

وترى الباحثة أن مما يساعد على تحسين وضع المرأة الاجتماعي في الوطن العربي بشكل عام، وفي دول الخليج العربية بشكل خاص، وفي المجتمع القطري بشكل أدق، هو توضيح

الأوضاع الفعلية التي تعيشها المرأة ومواجهتها بشجاعة وصراحة. كما أن التركيز على جوانب المرأة وكشف التناقضات التي تنطوي عليها المفاهيم الاجتماعية المتعلقة بالمرأة وأساليب تنشئتها، تعتبر من أهم الشروط اللازمة لترقية وضعها ومكانها. فتحسين وضعية المرأة في المجتمع لا يمثل مصلحة للمرأة فقط، بل يصب أيضاً في مصلحة المجتمع بأسره.

وقد يكون لأساليب المعاملة الوالدية السوية أو غير السوية المتبعة في المجتمع القطري دوراً كبيراً في تكوين شخصية الطالبة، وقد تتسبب هذه الأساليب في حدوث سلوكيات غير مرغوب فيها، مثل العزلة والانسحاب والخجل، وقد تشمل هذه السلوكيات نطاق المدرسة والمجتمع. فمثلاً تتجنب الطالبة الغرباء بقدر المستطاع، تجد صعوبة في الحديث أو المشاركة أمام الآخرين أو أمام المعلمة، تشعر بعدم الراحة والضيق الشديد أثناء تواجدها في أماكن عامة. تشعر بعدم القدرة الفعلية في المشاركة، تتردد في الاستفسار عما تجهله، وبالتالي تقل مشاركتها في الأنشطة المدرسية المختلفة، مما قد يؤثر على تفاعلها في الفصل الدراسي، وبالتالي يؤثر على تحصيلها الأكاديمي، مما يزيد من مشكلاتها النفسية وبذلك تكتسب الطالبة سمة الخجل.

لذلك ترى الباحثة أهمية التركيز في الدراسة الراهنة على أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالخجل لدى الفتيات، خاصة المتفوقات منهن، باعتبار أن أساليب المعاملة الوالدية قد تعيق أو قد تطلق الكثير من القدرات والمواهب الكامنة.

مصطلحات الدراسة:

المعاملة الوالدية:

أشار سير وآخرون (Sear, et al)، ١٩٥٦ م (في: محمد ثابت علي الدين، ١٩٨٧) إلى أن المعاملة الوالدية هي الطريقة أو الأسلوب الذي يتبعه أحد الوالدين أو كلاهما في تربية الأبناء كما عرّف شمسان المناعي (١٩٩٦) المعاملة الوالدية بأنها الطرق التي يسلكها أحد الوالدين أو كلاهما في معاملتهما للأبناء، والتي تعكس موقفهم وإدراكهم لدورهم كأب أو كأم.

ونظراً لاستخدام الباحثة مقياس المعاملة الوالدية الذي أعده محمد الطحان وزين العابدين درويش (١٩٨٨) فيمكن للباحثة أن تعرّف المعاملة الوالدية بأنها: "مختلف الأساليب التي تتم بها عملية التنشئة الاجتماعية (Socialization) للأطفال في محيط الأسرة والتي تشكل في مجموعها علاقة الأب والأم بالطفل (Father - Mother Child Relationship)، كما تشكل إدراك الطفل لحدود علاقاته بوالديه من هذه الناحية وطبيعة هذه العلاقة".

أما هذه الأساليب التي يتبعها الوالدان (الأب، الأم) في تنشئة الأبناء، والتي تعكس في الوقت ذاته اتجاهاتهما في مواقف التنشئة هذه فتشمل الأساليب التالية:

١. الشورى (المشاركة في الرأي)
٢. التسامح
٣. التقبل
٤. توفير الحماية الملائمة للطفل
٥. بث الطمأنينة (تأكيد مشاعر الأمان) في نفسية الطفل
٦. تنمية الاستقلال الذاتي لدى الأطفال
٧. المساواة (عدم التفرقة) في معاملة الأبناء
٨. الثبات (عدم التناقض) في مواقف التنشئة الوالدية للطفل

الخدل:

هو مجموعة متألّفة من الاتجاهات والمشاعر التي تتدخل في قدرة الفرد، وتجعله يتأثر انفعالياً بالآخرين في المواقف الاجتماعية (السيد إبراهيم السمانوني، ١٩٩٤). وقد عرّف زمباردو (Zimbardo)، ١٩٨٢م، الخجل بأنه ميل متعلّم لتجنب المواقف الاجتماعية، والإخفاق في الاشتراك بشكلٍ مناسبٍ في المواجهات الاجتماعية، والشعور بالقلق وعدم الارتياح خلال التفاعلات مع الآخرين، ونقص الثقة في أهمية الفرد بنفسه، وبذلك فإن الخجل يشتمل على أربعة مكونات هي: الأفكار (سأعرض نفسي للسخرية)، والمشاعر (القلق والتوتر)، والاستجابات (ردود الفعل) البدنية (احمرار الوجه، ضربات القلب المتسارعة، ضيق النفس)، والسلوكيات أو التصرفات الظاهرة (عدم الابتسام، تجنب تلاقي العينين) (في: علي خضر، ١٩٩٤).

كما عرف حسين الدريني (١٩٨١، ص ١٣٥) الخجل بأنه "الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورةٍ غير مناسبةٍ" ويبين أن الخجل يكون مصحوباً بعدة مظاهر منها:

١. الشعور بالقلق وعدم الارتياح في المواقف التي تتضمن مواجهة مجموعةٍ من الناس أو أصحاب السلطة أو أفرادٍ يخشى أن يصدروا أحكامهم على الخجل.
٢. يؤدي هذا القلق إلى الصمت والانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي.
٣. بالرغم من أن السلوك العام (الصريح) (Overt behavior) يكون قليلاً إلا أنه يكون مصحوباً بالشعور بالحساسية للذات، وبالكف، وبالتعاسة، والانشغال بالذات

وبالانطباعات التي يكونها الآخرون عن الفرد مع صعوبة في تحقيق الاتصال الناجح (Communication).

التفوق:

اختلف العلماء في تحديد معنى التفوق، وعلى مدار سنواتٍ طويلةٍ حاول الباحثون وضع تعريفٍ للتفوق إلا أن عدم إجماعهم على تعريف محدد يعد مؤشراً على تباين وجهات نظرهم تجاه ذلك الأمر بالغ التعقيد.

وقد عرّف عبد العزيز الشخص (١٩٩٠) الطالب المتفوق بأنه هو الذي يمتاز بالتحصيل الدراسي المرتفع في مجالات الإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والرياضيات. كما أنه يمتاز بقدرات عقلية مع سماتٍ نفسية معينة ترتبط بالتحصيل الدراسي، مع قدراتٍ عالية في التفكير الابتكاري.

وقد عرّف مكتب التربية الأمريكي المتفوق بأنه: من قَدّم الدليل على تحصيله المرتفع أو امتلاكه الاستعداد لذلك في مجالٍ أو أكثر من المجالات التالية:

- القدرة العقلية العامة.
- الاستعداد الأكاديمي الخاص.
- التفكير الإبداعي أو المنتج.
- القدرة القيادية.
- الفنون البصرية أو الأدائية.
- القدرة النفسحركية (في: فتحي جروان ، ١٩٩٩ أ).

وتركز الدراسة الحالية على مجالين فقط من المجالات السابقة هما القدرة العقلية العامة، والتحصيل الأكاديمي. واستناداً إلى التعريف السابق والاقتصار على مجالي الذكاء والتحصيل الأكاديمي، يتضح أن هناك أربع مجموعات من الطالبات هُنَّ: من يتميزن في كل من الذكاء والتحصيل، ومن يتميزن في الذكاء دون التحصيل، ومن يتميزن في التحصيل دون الذكاء، ومن لا يتميزن في أيٍّ من المجالين. ومن ثَمَّ فإن الدراسة الحالية تتعامل مع ثلاث مجموعاتٍ من المتفوقات ومجموعةٍ واحدةٍ من غير المتفوقات. وهن على وجه التحديد:

١. الطالبات المتفوقات عقلياً وأكاديمياً.
٢. الطالبات المتفوقات أكاديمياً وغير المتفوقات عقلياً.
٣. الطالبات المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات أكاديمياً.
٤. الطالبات غير المتفوقات عقلياً وأكاديمياً.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية:

عينة من طالبات المرحلة الثانوية القسم العلمي من الصف الثاني والثالث الثانوي بدولة قطر، تتراوح أعمارهن بين (١٥ - ١٩) سنة، وتشمل الطالبات المتفوقات: عقلياً وأكاديمياً، وغير المتفوقات.

- الحدود المكانية:

ثمان مدارس ثانوية من مدارس البنات بمدينة الدوحة وتوابعها، إحداها مدرسة مخصصة للطالبات المتفوقات أكاديمياً في القسم العلمي وهي مدرسة البيان العلمية، أما البقية فهي مدارس حكومية عادية وتشمل: مدرسة أم أيمن، مدرسة الإيمان، مدرسة الريان القديم، مدرسة الكوثر، مدرسة روضة بنت جاسم، مدرسة قطر، مدرسة مدينة خليفة، وتم إجراء الدراسة الميدانية في مدينة الدوحة وتوابعها بدولة قطر.

- الحدود الزمانية:

تم جمع بيانات هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٠ - ٢٠٠١، وبالتحديد من شهر مارس إلى شهر يونيو ٢٠٠١م.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- أولاً: الإطار النظري
- مقدمة
- مفهوم التنشئة الاجتماعية
- المعاملة الوالدية كمنظومة للتنشئة الاجتماعية
- أساليب المعاملة الوالدية
- المعاملة الوالدية كأحد أسباب الخجل
- مفهوم الخجل
- أشكال الخجل
- أنواع الخجل
- أسباب الخجل
- المظاهر السلوكية للخجل
- الفرق بين الحياء والخجل
- الطرق الوقائية للحد من انتشار الخجل
- أساليب المعاملة الوالدية والخجل وعلاقتها بالتفوق
- مفهوم التفوق العقلي والتفوق الأكاديمي
- سمات الطلاب المتفوقين
- الاحتياجات الأسرية للطلاب المتفوقين
- ثانياً: الدراسات السابقة:
- المحور الأول: الدراسات المتعلقة بأساليب المعاملة الوالدية
- خلاصة وتعليق على المحور الأول
- المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالخجل
- خلاصة وتعليق على الدراسات المتعلقة بالمحور الثاني
- المحور الثالث: الدراسات التي لها علاقة بالدراسة الحالية
- خلاصة وتعليق على الدراسات المتعلقة بالمحور الثالث
- أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة من واقع الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

ينقسم هذا الفصل إلى قسمين، أولاً: الإطار النظري: الذي يتضمن المحور الرئيسي للدراسة، ويشمل أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في التنشئة الاجتماعية، والجوانب المختلفة للخجل، ومدى تأثير المعاملة الوالدية عليه، بالإضافة لأدبيات عن التفوق. ثانياً: الدراسات السابقة: الذي يتضمن عرض بعض الدراسات السابقة، والتي تم تصنيفها إلى ثلاثة محاور. حيث يتضمن المحور الأول الدراسات المتعلقة بأساليب المعاملة الوالدية وتنقسم إلى ثلاثة أقسام، أولاً: دراسات عامة، ثانياً: الدراسات المتعلقة بالمستوى الأكاديمي، ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالتفوق. ويليهما مباشرة خلاصة وتعقيب على المحور الأول. ثم المحور الثاني: الذي يتضمن الدراسات المتعلقة بالخجل، يليها مباشرة خلاصة وتعقيب على المحور الثاني. ثم الدراسات التي لها علاقة بالدراسة الحالية، يليها مباشرة خلاصة وتعقيب على المحور الثالث، وأخيراً عرض لأهم النتائج التي توصل إليها الباحثة من واقع الدراسات السابقة.

أولاً: الإطار النظري:

مقدمة:

كما هو متعارف أن التربية عملية اجتماعية، والأسرة نفسها مؤسسة اجتماعية وظيفتها إعداد الأبناء عقلياً وروحياً وجسدياً وعاطفياً، عن طريق تقويم سلوكهم وإكسابهم خبرات ومهارات جديدة تساعدهم على التكيف مع أسرهم أولاً والمدرسة والمجتمع ثانياً. والأسرة باعتبارها مؤسسة اجتماعية، لها أثرها في التغير الاجتماعي، والوالدان هما الأداة التي تحقق به الأسرة أهدافها. وبقدر ما تأخذ الأساليب الوالدية من عناية واهتمام يكون تأثيرها في تحقيق غايات الأسرة والمجتمع.

ويرى محمد عبد الرزاق، ١٩٩٤م، أن الرعاية الوالدية في واقعها الأمثل عملية يغلفها الحب والعاطفة في إطار المسؤولية الكاملة والأمانة، والرعاية التي يجب أن ينالها الأبناء لا تقتصر على النواحي الاجتماعية والصحية فقط، وإنما لا بد أن تمتد إلى النواحي العقلية والمعرفية، فطاقات الأبناء الإبداعية ثروة نشطة ينبغي توجيهها الوجهة السليمة، حتى تنتج للمجتمع ضروريات الحياة التي نعيشها اليوم في ظل التقدم المتسارع والمشكلات القومية والعالمية التي تحيط بالعالم أجمع (في: أسامة معاجيني، ١٩٩٩).

وتقوم عملية التنشئة الاجتماعية (Socialization) على التفاعل الاجتماعي بين الفرد وغيره من الأفراد والجماعات التي يتم من خلالها اكتساب الفرد لثقافة مجتمعه ولغته وسلوكه ومعايير واتجاهات ملائمة تؤهله للقيام بأدوار مجتمعية معينة يتمكن من خلالها مساهمة مجتمعه والتوافق مع قيم ومعايير وعادات وتقاليد هذا المجتمع، أي أنها تقوم على ضبط السلوك لكي يكفّ الطفل عن أي عمل لا يرتضيه المجتمع، وتشجّعه على ما يرضاه منها، والضبط الاجتماعي هنا هو المحور الأساسي في عملية التنشئة. فالإنسان لا تكون طبيعته البشرية صالحة للحياة الاجتماعية إلا إذا أخضعت لقيود النظم والتقاليد السائدة في المجتمع (فوزية دياب، ١٩٧٨).

والبيئة الأسرية هي المناخ الذي ينمو في إطاره الطفل وتتشكل الملامح الأولى لشخصيته، وهي المصدر الأساسي لإشباع حاجاته واستثارة طاقاته وتنميتها، وفي هذا المناخ يتعرض الطفل لعملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية وفق أساليب معينة، وفي مناخها يشعر بردود الأفعال المباشرة تجاه محاولاته الأولى للكشف والتجريب، واتجاه خروجه على القوالب النمطية المألوفة للتفكير. لذا فإن من غير المبالغ فيه القول بأن مناخ الأسرة إما أن يشجع على إبداء مظاهر التفوق وينميها، أو يعمل على كف استعدادات الطفل وإمكاناته الخلاقة ويعترض سبيلها (عبد المطلب القريطي، ١٩٨٩).

ويرى (عبد المطلب القريطي، ١٩٨٩) أيضاً بأن المشكلات ومصادر الإحباطات بالنسبة للطفل المتفوق في نطاق بيئة الأسرية متعددة، كما قد تختلف من أسرة إلى أخرى، وقد ينجم عنها سلوكيات سلبية مثل الخجل على سبيل المثال، ومن أهمها:

١. الأساليب الوالدية غير السوية في التنشئة.
٢. الاتجاهات الأسرية نحو مظاهر التفوق.
٣. افتقار البيئة الأسرية للأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه.
٤. إغفال الحاجات النفسية للطفل.

مفهوم التنشئة الاجتماعية:

اهتم الباحثون والدارسون بموضوع التنشئة الاجتماعية وتعددت المفاهيم في هذا المجال فقد اكتسبت التنشئة الاجتماعية أهمية خاصة في إطار علم النفس الاجتماعي، حيث تسهم الخبرات والتجارب التي يتعرض لها الفرد في مراحل حياته الأولى في تشكيل شخصيته وارتقائها في المراحل التالية، اعتماداً على ما لديه من إمكانيات واستعدادات موروثة. وتتوقف فاعلية التنشئة في

اكتساب الأفراد السلوك الاجتماعي الملائم على الأساليب والعمليات المستخدمة في هذا الصدد والتي يسعى الباحثون في مجال التنشئة الاجتماعية إلى تحديدها على نحو دقيق (شعبان جاب الله، ١٩٩٩)

والتنشئة الاجتماعية عملية مستمرة عبر زمن متصل، تبدأ منذ اللحظات الأولى في حياة الفرد حتى مماته، فيظل الفرد يكتسب سلوكيات معينة، ويعدل أخرى، كما تتغير اتجاهاته ومنظومة قيمه واهتماماته عبر حياته المختلفة. وعلى الرغم من هذا، فإن الخبرات التي يتعرض لها الفرد في المراحل المبكرة من العمر ذات أهمية خاصة، حيث تسهم بدرجة كبيرة في مقدار ما يتمتع به من شخصية سوية عندما يصبح راشداً، ويتوقف ذلك على نوع وكم خبرات التفاعل وثنائها (المرجع السابق).

والتراخي في عملية التنشئة الاجتماعية والميل إلى الاتجاهات اللاسوية قد يؤدي بالفرد إلى تجاوز الحدود المرعية، وكثرة مطالب الأبناء واعتمادهم على الآخرين، أي أن الإفراط في التنشئة الاجتماعية وجمودها قد يؤدي إلى ضعف ثقة الفرد بنفسه، واعتماده على الآخرين، فإن الإفراط والتفريط في التنشئة الاجتماعية يؤدي إلى شخصية غير سوية (علي الديب، ١٩٩٠).

لذلك يمكن القول أن التنشئة الاجتماعية عملية يسعى الوالدان عن طريقها إلى إحلال عادات ودوافع جديدة محل عادات ودوافع كان الطفل قد كونها بطريقة أولية في المرحلة السابقة، أو إلى إكساب الطفل أساليب سلوكية و دوافعاً وقيماً واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتتقبلها الثقافة الفرعية التي ينتمون إليها (محمد إسماعيل، ١٩٩٥).

ويرى سعد الدين إبراهيم، ١٩٨٥م، بأن التنشئة الاجتماعية عملية مجتمعية يتم من خلالها تشكيل وعي الفرد ومشاعره وسلوكه وعلاقاته بحيث يصبح عضواً فاعلاً ومنسجماً ومنتجاً في المجتمع. أما شبل بدران، ١٩٩٤م، فيعتبرها مجموعة عمليات يمر بها الطفل في تعامله مع المحيطين به من اكتساب وتشكيل وتعديل في السلوك وصولاً إلى مكانته بين الناضجين (في: مروى كزير، ١٩٩٨).

مما سبق عرضه تستنتج الباحثة أن عملية التنشئة الاجتماعية عبارة عن عدة نظم مجتمعة، تتفاعل هذه النظم مع بعضها البعض لتكوين شخصية الفرد السوية أو غير السوية. و إن الخبرات التي يتعرض لها الفرد في المراحل المبكرة من عمره ذات أهمية خاصة، حيث تسهم بدرجة كبيرة في مقدار ما يتمتع به من شخصية سوية عندما يصبح راشداً، وتحتل أساليب المعاملة الوالدية دوراً كبيراً لا يمكن إغفاله في تكوين شخصية الأبناء، لما لها من دور هام وفعال في تحديد و تشكيل

وعى الفرد ومشاعره وسلوكه وعلاقاته بالآخرين. والجدير بالذكر أن نلقي الضوء على أساليب المعاملة الوالدية كمنظومة أساسية للتنشئة الاجتماعية.

المعاملة الوالدية كمنظومة للتنشئة الاجتماعية:

المعاملة الوالدية هي إحدى وكالات التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي، حيث يعنى بها كل سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما ويؤثر في الطفل وعلى نمو شخصيته سواء بسلوك التوجيه أو عدمه (جمال حمزة، ١٩٩٦).

ومن خلال اطلاع أحمد الكندري (١٩٨٩) على الكثير من الدراسات وجد أن الكثير من علماء النفس يؤكدون على أن الأسرة تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية منذ سن المهد، سعياً لدمج الطفل في الإطار الثقافي العام، وبالتالي فهي تبذل جهوداً متواصلة لتشكيل شخصية الطفل، حيث يتعلم في أثناء تفاعله مع الآخرين القيم والمعايير الاجتماعية من الثقافة التي نشأ فيها.

ويؤكد جمال حمزة (١٩٩٦) على أن الأسرة ممثلة للثقافة أو هي مرآة تنعكس عليها الثقافة التي توجد فيها بما تحتويه من قيم وعادات واتجاهات اجتماعية، فمنها يتعلم الطفل فكرة الصواب والخطأ، ومنها يتعرف على الأساليب السلوكية التي يتخذها كأسلوب في سلوكه، فهو يتعلم من الأسرة ما عليه من واجبات وما له من حقوق وكيف يعامل غيره وكيف يستجيب لمعاملة غيره، وجميع هذه الأنماط السلوكية والقيم يتعلمها الطفل في مراحل تكوينه الأولى، وتحدد إلى حد كبير أساليبه السلوكية في المستقبل.

كما أن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل، وهي المحيط الذي يحتضنه منذ وصوله إلى هذا العالم يوم أن كان وليداً عاجزاً ضعيفاً تحميه وترعاه وتشبع حاجاته البيولوجية والنفسية، وتندرج معه من هذا الوضع إلى أن يصبح راشداً، قادراً على الاعتماد على النفس في شؤونه الخاصة والعامة، وقادراً على التوافق مع مطالب المجتمع وقيمه (محمد صوالحة ومصطفى حوامدة، ١٩٩٤).

فالأب والأم يأخذ كل منهما على عاتقه تنشئة الطفل على ما يجب عليه عمله وما يجب عليه تجنبه، سواءً بطريقة مقصودة أو عفوية. وفي نفس الوقت تتحمل الأسرة مسؤولية إشباع حاجات الطفل وتوفير اطمئنانه وحمايته، ولكي تستطيع الأسرة تحقيق ذلك، عليها أن تتفهم هذه الحاجات وتعي كيفية إشباعها أو توفيرها (فوزية دياب، ١٩٧٨).

والأسرة المتكاملة ليست تلك التي تكفل لأبنائها الرعاية الاقتصادية والاجتماعية والصحية فحسب، بل هي التي تهئ لهم الجو النفسي الملائم أيضاً. من هنا فإنه يمكن القول أن مجرد وجود الطفل في بيت واحد مع والديه، لا يعني دائماً أنه يعيش في أسرة، أو أنه يلقي العناية الأبوية الكافية (سميحة توفيق، ١٩٩٦).

وللبينة الأسرية تأثيراً على الفرد، فقد يتجه وجهة سلبية أو إيجابية، وذلك اعتماداً على نوعية هذه البيئة ومدى ما توفره للفرد من مصادر تنبيه واستثارة أو إشباع لمتطلباته المتعددة. فالبيئة الجيدة هي تلك التي يشعر فيها الفرد بقيمته وأهميته وباحترامه، بأنه مرغوب فيه من قبل أسرته والمحيطين به، وبأنه مصدر فرحهم وسرورهم، وكلما ساعدت البيئة الفرد على الشعور بقيمته كلما ازدادت قدرته على التعامل مع الآخرين وعلى القيام بجميع عمليات التوافق الضرورية لحياته، أما إذا فقد المرء الشعور بقيمته، فإن علاقاته بالآخرين تسوء، ويكره نفسه، وكل من حوله، حتى يصل إلى مرحلة يبدأ فيها لا شعورياً في إسقاط مشاعره على الآخرين (رمضان القذافي، ١٩٩٨).

فالطفل الذي ينشأ في أسرة سوية تتيح له قدراً أكبر من الحرية لإدارة شؤون حياته فإن سلوكه الشخصي يمكنه أن يعتمد على نفسه، ويتحمل المسؤولية ويشعر بالثقة الدائمة في نفسه وفي القدرة على النجاح، ويتحدى المواقف الصعبة، ويستطيع اتخاذ قراراته بنفسه، ويشعر بالأمن النفسي من قبل الأسرة وداخل المدرسة، يستطيع أن يضبط ذاته وانفعالاته، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى شعوره وإدراكه بأن التدييمات أو التعزيزات الإيجابية أو السلبية تتبع سلوكه الشخصي وتكون نتيجة له، وتعتمد على أعماله وتصرفاته الذاتية وقدرته الشخصية من ذكاء ومهارات وسمات شخصية، أي أن النتائج الحسنة أو السيئة ترجع إلى عوامل داخلية يمكن التحكم فيها والسيطرة عليها، وهذا بالتالي يؤدي بالطفل إلى حسن التوافق الشخصي والاجتماعي والتكيف النفسي (حامد زهران، ١٩٨٤).

أما الطفل الذي ينشأ في أسرة مضطربة وغير سوية، فإن أساليب التنشئة الاجتماعية تجعله يتسم بسمات وخصال نفسية غير مرغوب فيها مثل السلبية والانتكالية، والعدوانية، وعدم تحمل المسؤولية، وعدم الثقة بالنفس، والقلق، وعدم القدرة على ضبط الذات، والاعتقاد في عوامل الحظ أو الصدفة أو القدر، والشعور بعدم التحكم في النتائج التي تترتب على أعماله وتصرفاته الشخصية والتي تتحدد نتيجة لسلوكه الذاتي، وهذا بدوره يؤدي إلى سوء التوافق والتكيف النفسي. فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات بأن سوء التوافق النفسي الذي يشيع بين الكبار، يرجع في درجته الأولى إلى الخبرات التي مر بها الفرد في حياته منذ الطفولة (المرجع السابق).

فالأبناء الذين يكونون علاقاتٍ صحيحةٍ ودافئةٍ مع والديهم، يكونون أكثر ثقةً بالنفس، وأكثر تعقلاً في التصرفات، وأكثر حكمةً وانضباطاً في السلوك. أما الأبناء الذين يرتبطون بعلاقاتٍ نفسيةٍ ضعيفةٍ مع الوالدين، فهم غالباً ما يكونون ثائرين على الأوضاع، اندفاعيين في التفكير، عصبيين المزاج، وبعيدين عن الانضباط (قاسم الصراف، ١٩٩٤).

من هنا تأتي أهمية لباقية الوالدين وحسن درايتهم في انتقاء ما هو مناسبٌ لكل فردٍ من أبنائهم وفي توجيههم بحسب ما يتلاءم مع رغبات الأهل أو وفق إرادتهم، لذلك مطلوب من الوالدين ألا يروا في أبنائهم وسيلةً لتحقيق ما فشلوا في تحقيقه، لأن ذلك يدفعهم في متهاتات تقضي على مستقبلهم بعد أن تضعف شخصياتهم وتجعلها تابعةً منعزلةً بدلاً من أن تكون رائدةً نشطةً. والشيء المهم الذي يجب أن يعرفه الوالدان أن التعلم يبدأ في المنزل قبل المدرسة بإثارة النمو العقلي للطفل وبتنشيط الفكر المنطقي والحسابي، وبإثارة طموحاته لا بتكبيها أو إحباطها عن طريق ما يوضع لمستقبله من مشاريع تحته على الجد والمثابرة، وما يوضع في فكره ونصب عينيه من نماذج تدفعه للامتثال بها، وعلى الوالدين الابتعاد عن التمايز في تربية الجنسين والتفاضل بين ولدٍ وآخر أو بين ذكرٍ وأنثى لأن ذلك من شأنه أن يدمر كل محبةٍ وتعاونٍ (جليل شكور، ١٩٩١).

أساليب المعاملة الوالدية:

إن لأساليب المعاملة الوالدية دوراً كبيراً في تطور شخصية الفرد، فعلى يد الأسرة يتربى ويتلقى الطفل أول دروس الحياة والتوافق مع الآخرين والتعامل معهم، فينشأ سليماً سوياً أو جانحاً. وعلى يد الأهل تزرع في الطفل خصاله وبذور تفكيره وتتكون لديه صورة الحياة المستقبلية (جليل شكور، ١٩٩٧).

وقد تمت محاولات عديدة لتحديد أساليب المعاملة الوالدية في مواقف التنشئة الاجتماعية المختلفة، وأسفرت المحاولات عن نتائج مختلفة، فقد توصل محمد عماد الدين إسماعيل ورشدي منصور إلى عددٍ من الأساليب الوالدية المتبعة في التنشئة وهي التسلط، والحماية الزائدة، والإهمال، والقسوة، وإثارة الألم النفسي، والتذبذب، والتفرقة، والسواء (في: محمد الطحان وزين العابدين درويش، ١٩٨٨).

كما توصل محمد الطحان وزين العابدين درويش (١٩٨٨) لأساليب معاملةٍ والديةٍ في التنشئة الاجتماعية وهذه الأساليب هي الأساليب المتبعة في الدراسة الحالية:

١. الشورى (المشاركة في الرأي) ٥. بث الطمأنينة (تأكيد مشاعر الأمان) في نفسية الطفل

٢. التسامح
٦. تنمية الاستقلال الذاتي لدى الأطفال
٣. التقبل
٧. المساواة (عدم التفرقة) في معاملة الأبناء
٤. توفير الحماية الملائمة للطفل
٨. الثبات (عدم التناقض) في مواقف المعاملة الوالدية للطفل

وقد أتضح من خلال الكثير من الدراسات التي أطلع عليها محمد عماد الدين إسماعيل ١٩٨٦م أن هناك علاقة قوية بين الأسلوب الذي يتبعه الوالدان من ناحية وبين تكوين الشخصية عند الطفل من ناحية أخرى، ويشترك كل من الأب والأم في أدوار مختلفة في عملية التنشئة. كما أتضح كذلك أن للأسرة تأثير كبير في التحصيل الدراسي للطفل ويعتمد ذلك على كل من المستوى التعليمي للوالدين ودخلهما ونوع الشخصية التي يتمتع بها الوالدان ومستوى طموحهما فيما يتعلق بمستقبل أبنائهما (في: مشاعل المطيري، ١٩٩٨).

كما أن جهل الوالدين بمطالب النمو وإشباع حاجات الطفولة، وعدم معرفتهما الأساليب السليمة في تربية الطفل، يوقعهم من غير قصد في كثير من الأخطاء التي تؤثر على أطفالهم أسوأ الأثر من ناحية صحتهم النفسية والجسمية، مما يؤدي إلى مشاكل كثيرة. لذلك يجب أن يهتم الوالدان بإعداد أطفالهم للمستقبل، لكي يكونوا أكثر قدرة على تحمل الغموض، ولديهم قدرة على تقبل الأشياء المعقدة. كما يكون لديهم قدرة على إيجاد بدائل أو حلول أفضل عندما تعترضهم مشكلة. ولا يحدث ذلك إلا إذا كان الآباء والأمهات على وعي كامل بالأساليب السليمة لتربية أطفالهم وتحقيق النمو السليم لهم (السيد إبراهيم السمدوني، ١٩٩١).

كما أن إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية السوية، أو غير السوية يؤثر على حياتهم العامة والخاصة، ويؤثر أيضاً على مستوى تحصيلهم الدراسي. فأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية تلعب دوراً رئيسياً في بروز عامل التحصيل الأكاديمي، كما أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين لاتجاهات الوالدية الإيجابية والتحصيل الدراسي للطلّابات في مرحلة التعليم العام، وهذا ما بينته دراسة سميرة كردي (١٩٨٥).

وقد توصلت نتائج دراسة عبد الحكيم الوكيل (١٩٨٩) إلى وجود علاقة ارتباط سالبية بين أساليب المعاملة الوالدية نحو التسلط، والإهمال، والتدليل، والقسوة، وإثارة الألم النفسي، والتفرقة من جهة وتشجيع التفكير الابتكاري من جهة أخرى. كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباط سالبية بين اتجاه التسلط والتدليل من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى. ووجود علاقة ارتباط موجبة بين اتجاه السواء والتحصيل الدراسي.

كما أن لأساليب المعاملة الوالدية التي تتبعها الأم أثراً كبيراً في تحديد شخصية الأبناء. فقد توصلت دراسة شيرش (Church, 1980) إلى أن أسلوب التسيب في المعاملة الوالدية، خصوصاً من قبل الأم، ينتج عنه انخفاض في مستوى تحصيل الأبناء.

وأكدت دراسة علي الديب (١٩٩٠) إلى أن تسامح الوالدين في معاملتهما الوالدية للأبناء يزيد من الثقة المتبادلة بين الأبناء، أما تسلط الوالدين وإهمالهما في معاملتهما الوالدية الأبناء، يقلل من الثقة المتبادلة بين الأبناء.

يتضح مما سبق أهمية أساليب المعاملة الوالدية في حياة الأبناء وفي تشكيل شخصياتهم، حيث تعتبر أساليب المعاملة الوالدية الصورة المستقبلية للفرد، التي عن طريقها تتحدد سلوكياته في المستقبل، وبالتالي تؤثر في شخصيته، فإما أن يصبح شخصية سوية خالية من الأمراض النفسية، أو أن يصبح شخصية غير سوية تتخللها الكثير من الاضطرابات والمشاكل السلوكية.

المعاملة الوالدية كأحد أسباب الخجل:

لا شك أن هناك عوامل بيئية شتى، تتمثل في القيم والعادات والمعايير الاجتماعية التي تنتظم لتؤسس خبرة الخجل، كما أن الأطر الثقافية المتباعدة، وأساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في المجتمعات الأجنبية، وبالأخص العربية لها فاعليتها في طمس أو نمو الخجل، فضلاً عن ذلك فإن مثيرات الخجل قد تختلف من ثقافة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، بل قد تختلف في المجتمع الواحد (مايسة النبال، ١٩٩٦).

كما أن الخجل من الظواهر السلوكية السلبية أو غير المرغوب فيها، والشائعة في مراحل العمر المختلفة، وخاصة في مرحلة الطفولة، فلا توجد مناعة خاصة، سواء كان ذلك بسبب ما يمارسه الوالدان من سلوك في تنشئة الطفل، أو من خلال خبرة الطفل القليلة في الحياة، وكيفية التعامل مع المواقف الاجتماعية (المرجع السابق).

وتتكون البذرة الأولى للخجل عند الطفل نتيجة مبالغة الأهل في تقييده وتوبيخه وزجره، وفي مثل هذه الأحوال يعتاد الطفل بصورة لا شعورية على الانزواء والانكماش والحد من الاتصال بالآخرين ليتجنب اللوم والعقاب والقهر (ميشيل دبابنه ونبيل محفوظ، ١٩٨٤).

ويوضح كل من شايفر وملمن (Schaefer & Millman, 1981) أن الخجل يرجع إلى ممارسة الوالدين أساليب معاملة كالحماية الزائدة التي قد تنتج عنها اعتماد الطفل الكلي على

الوالدين، إما إلى جهل الوالدين - في أحيان كثيرة - أو إلى شعورهم بالذنب لعدم ميلهم للأطفال، فضلاً عن أن النقد المستمر الموجه نحو الطفل قد يؤدي إلى نشأة أسلوب التردد، وتنمية المخاوف لديه، إلى جانب أن التهديد الدائم بالعقاب من شأنه أن يجعل مشاعر الجبن والخوف تتفاقم لدى الطفل.

كما يؤكد علي زيعور (١٩٨٦) ما قاله كل من شايفر وملمن (Schaefer & Millman) بأن نشأة الطفل في ظل حماية شديدة من ذويه ومحافظة دقيقة عليه، تسبب خجله، كما أن هناك حالة الطفل الذي ينشأ في مناخ لا يشجع له بإتيان ما يكمل شخصيته ويكون دائماً في موضع الضعيف والمخطئ والعاجز، كما ينشأ الطفل خجولاً في بيئة عائلية يفقد فيها الحنان والعطف، أو في تلك المشحونة بالخلافات العائلية، أو بقسوة الأب وسلطته التي لا تفسح مجالاً لشخصية الطفل لكي تنمو وتستقل وتقيم علاقات اجتماعية سوية.

ويضيف محمود عقل (١٩٩٦) على أن التنشئة الاجتماعية القائمة على الحماية الزائدة تحرم الطفل من الثقة بنفسه في مواجهة المواقف المختلفة، وتنمي لديه الاعتمادية وعدم التوكيدية، كما أن تعريض الأطفال إلى مواقف النقد والسخرية من الآباء ينمي لديهم الجبن والخوف والخجل.

ويرى حامد زهران (١٩٨٤) أن الطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل، يدفع ذلك من قدراته واهتماماته ومهاراته. وفي نفس الوقت يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غبي أو مشاكس أو غير موثوق به، وذلك إذا اتبعا أساليب خاطئة في تنشئته الاجتماعية داخل الأسرة.

ويمكن القول ببساطة أن الطفل الذي لا تتاح له فرصة التفاعل الاجتماعي لا يكتسب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين ويصبح ضعيف الثقة في علاقته بالأفراد من خارج منزله ولذلك يتجنب القلق الناتج عن السلوك الاجتماعي بالانسحاب من تلك المواقف (ميشيل دبانبه ونبييل محفوظ، ١٩٨٤).

مفهوم الخجل:

الخجل ظاهرة سلوكية، وسمة شخصية معقدة تتضمن أبعاداً متعددة: سلوكية، معرفية، فسيولوجية، وجدانية/ انفعالية، والتي يمكن أن تنتبه لدى أفراد معينين من خلال تعرضهم لمثيرات بيئية اجتماعية معينة، ومن ثم نتوقع أن هذه الفئة من الأفراد، سواء كانوا أطفالاً أو مراهقين أو راشدين، يعانون من مشكلات في قدرتهم على التواصل، أو التفاعل الاجتماعي البناء مع البيئة

المحيطة، بما تحتويه من متغيرات، ومن ثم يكون الخجل معوقاً له آثار نفسية واضحة، ولعل أكثرها شيوعاً: الانطواء، والعزلة، والوحدة، والحساسية المفرطة، وعدم الثقة بالنفس، فضلاً عن مشاعر القلق، واليأس، والاكتئاب (مايسة النبال، ١٩٩٦).

كما اتجه بعض الباحثين إلى وضع تعريف للخجل من خلال علاقته بالأشكال الأخرى النفسية الاجتماعية، فعلى سبيل المثال أشار بَس (Buss) إلى أن الخجل يعتبر شكلاً من أشكال القلق الاجتماعي، وقد يظهر مع القلق الناشئ من مواجهة جمهرة الناس، وكذلك مع الارتباك والشعور بالخزي. وينظر البعض إلى الخجل على أنه بنية أساسية في الشخصية بغض النظر عن علاقته بالأشكال الأخرى للقلق الاجتماعي. بمعنى أن الخجل سمة في الشخصية، أي استعداد يكتسب في الطفولة نتيجة التفاعل بين المعطيات الفطرية وظروف التنشئة الاجتماعية، ويظل ثابتاً عند الفرد في مراحل حياته التالية، وهذا الاستعداد لا نلّمسه لكن نستدل عليه من أسلوب الشخص في التوافق مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها (في: محمد الطيب، ١٩٩٦).

كما أن الأطفال الخجولين عادةً ما يتحاشون الآخرين، ويفزعون بسرعة ولا يتقون بالغير وهم متحفظون ويترددون في الالتزام بمعظم الأشياء، ولا يميلون إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية ويميلون إلى الصمت والحديث بصوت منخفض، وينظر الآخرون إليهم على أنهم مثيرون للملل يجب تجنبهم مما يزيد من خجلهم. فالخجولون يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية ولا يحبذون الاتصال بالآخرين (مفيد وزيدان حواشين، ١٩٨٩).

كما أن الطلاب الخجولين تنقصهم مهارات الاتصال بالآخرين، والاستمتاع بالتفاعل الاجتماعي، ويميلون إلى تجنب الالتقاء البصري في مواقف الاتصال الاجتماعي، ولا يحسنون التعبير عن أفكارهم أو حقوقهم، لذلك فهم أقل مشاركة في الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية. وهذه المشكلة منتشرة بين صفوف الطلاب خاصة في المرحلة المتوسطة والثانوية، فقد ذكر ميلمان وشيفر أن ٤٠٪ من المراهقين وصفوا أنفسهم بأنهم خجولون (في: محمود عقل، ١٩٩٦).

ويمكن تلخيص كل ما سبق فيما قاله سعيد بن مانع (١٩٩٤) بأن الخجل مشكلة من المشاكل الناتجة من عدم تلبية الحاجات الاجتماعية والنفسية للفرد.

أشكال الخجل:

صنف زكريا الشربيني (١٩٩٤) الخجل إلى عدة أشكال وهي كالآتي:

١. خجل مخالطة الآخرين: يأخذ في الأعم شكل نفورٍ من الزملاء أو الأقارب وامتناع أو تجنب الدخول في محاوراتٍ مع الغير.
٢. خجل الحديث: يحبذ الطفل الخجول الالتزام بالصمت وعدم التحدث مع غيره، وتقتصر إجابته على القبول أو الرفض أو عدم المعرفة للأمور التي يسأل فيها.
٣. خجل الاجتماعات: في حالاتٍ نادرةٍ يكتفي الطفل بالحديث مع أفراد الأسرة وبعض زملاء الحضانة أو المدرسة ويبتعد عن المشاركة في أي اجتماعاتٍ أو رحلاتٍ أو أنشطة رياضية.
٤. خجل المظهر: كأن يخجل الطفل عندما يرتدي زياً معيناً، أو عند ارتداء لباس البحر أو الأكل في المطاعم العامة.
٥. خجل التفاعل مع الكبار: يخجل بعض الأطفال حينما يبدأ حواراً بينه وبين أحدٍ من معلميه أو مدير المدرسة، أو عندما يبتاع شيئاً ما، أو عندما يقابل أصدقاء والده أو والدته.
٦. خجل حضور الاحتفالات أو المناسبات: هناك من الأطفال من يخجل من حضور الأفراح أو الأعياد أو حفلات النجاح، ويكون تفضيل العزلة والابتعاد عن مواقع هذه المناسبات وعدم الانخراط فيها خير مبادرة بالنسبة له.

أنواع الخجل:

أشار بيلكونس (Pilkonis)، ١٩٧٧م، (في: علي خضر، ١٩٩٤) أن هناك أنواعاً مختلفة من حالات الخجل، ومنها المجموعتان الرئيسيتان التاليتان:

١. الخجل العام (الجماهيري): يتمثل في الأشخاص الذين يركزون على النواقص في سلوكهم ويكون لديهم وعياً ذاتياً عاماً، وهم منشغلون حول نقص المهارة والخوف من الارتباك في المواقف الاجتماعية.

٢. الخجل الخاص (الخصوصي): يتمثل في الأشخاص الذين يركزون ضيقهم الشخصي في عدم الارتياح الشخصي، وهم قلقون من حيث أنهم يستثارون من الداخل ويشعرون بعدم الارتياح في المواقف الاجتماعية.

في حين أشار إيزنك وإيزنك (Eysenck & Eysenck)، ١٩٦٩م، (في: مايسة النبال، ١٩٩٦) إلى وجود نوعين آخرين من الخجل هما:

١. الخجل الاجتماعي الانطوائي: ويتميز بالعزلة، ولكن مع قدرة على العمل بكفاءة مع الجماعة إذا اضطّر الشخص لذلك.

٢. الخجل الاجتماعي العصائبي: يتميز بالقلق الناتج عن الشعور بالحساسية المفرطة نحو الذات وإحساس بالوحدة النفسية، مما يدفع صاحبه إلى الوقوع في صراعات نفسية بين رغبته في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وخوفه منها.

أما كابيلن (Kaplan)، ١٩٨٤ م، (في: المرجع السابق) فيدعي وجود نوعين آخرين من الخجل هما:

١. الخجل الموقفي (الخجل كحالة): وقد يتعرض له الفرد في مواقف اجتماعية معينة تقتضي الخجل ويزول بزوال الموقف.

٢. الخجل المزمن (الخجل كسمة): والذي يلزم صاحبه دائماً وأبداً، وهذا النوع متأصل في بناء الشخصية، يقلق مزاج صاحبه، ويخفض من مهاراته وكفاءاته الاجتماعية، ويزيد من انطوائه، وربما أدى إلى مخاوف اجتماعية لا حصر لها.

وتؤيد الباحثة ما قاله كابيلن (Kaplan)، ١٩٨٤ م، حيث ترى أن الخجل قد يكون خجل حالة أو خجل سمة، كما أن المقياس المتبع في الدراسة الحالية يقيس الخجل كسمة متأصل في الشخص، وقد تتسبب هذه السمة في حدوث اضطرابات نفسية كثيرة تعيقه من تحديد أهدافه وطموحاته المستقبلية.

أسباب الخجل:

أورد محمد الطيب (١٩٩٦) عدة أسباب للخجل، منها ما يتعلق بالشخص نفسه، أو بسبب العوامل الأسرية والبيئية، وهي:

أولاً: الأسباب المتعلقة بالشخص: العوامل البدنية، العاهات الخارجية، الحساسية الزائدة، السعي إلى الاستحسان، اجترار الأحداث المخزية، التردد والجمود.

ثانياً: العوامل الأسرية والبيئية: نشأة الأسرة في بيئة منعزلة، أساليب التنشئة غير السليمة، نشأة الطفل في أسرة خجولة، نشأة الطفل بدون شقيقات.

يضيف ميشيل دبابنة ونبيل محفوظ (١٩٨٤) أن من مسببات الخجل أيضاً:

١. التقليد: قد يكون الخجل والسلوك الانسحابي مكتسباً عن طريق التقليد، فالأم التي تتميز في علاقتها بالشك في الآخرين يقوم الطفل بتقليدها، مما يجعله حريصاً وخائفاً ومتحفظاً في علاقاته، كما أن الطفل الذي يجد أبويه بدون علاقات اجتماعية يتعلم تجنب الاتصال الإيجابي بقدر الإمكان.

٢. التعليم المباشر والمقصود للآباء: إن الوالدين اللذين يدلان أطفالهم بدرجة كبيرة، يحتمل أن يجنبوهم المواقف الاجتماعية خوفاً عليهم، فيمنعوهم من تعلم كيفية إثبات الذات في المواقف المختلفة، وهم بذلك يساعدونهم على الانسحاب كطريقة سليمة يجنبون بها الإحباط في علاقاتهم.

٣. انعدام الثقة والشعور بالنقص وعدم الكفاءة وعدم تقبل الآباء لأبنائهم: تعتبر من أهم العوامل التي قد تؤدي لتجنب الاجتماعي وظهور هذا السلوك.

٤. القلق: يعتبر من بين الأسباب المهمة التي ينشأ عنها الخجل، ويكون الانسحاب في هذه الحالة بغرض خفض درجة التوتر الناجمة عن القلق لدى الطفل، وذلك بالابتعاد عن المواقف والأنشطة الاجتماعية والعلاقات المختلفة التي تثير وترفع درجة القلق عند الطفل.

يتضح مما سبق أن مسببات الخجل كثيرة ومتداخلة، ويصعب البحث عن جميع أسباب الخجل في الدراسة الحالية، لذا سوف تقتصر الباحثة على أساليب المعاملة الوالدية كأحد الأسباب المباشرة للخجل.

المظاهر السلوكية للخجل:

من خلال أطلاع محمد الطيب (١٩٩٦) على بعض الدراسات توصل إلى أن هناك بعض الأدلة السلوكية التي تميز الأفراد الخجولين أثناء المواقف الاجتماعية، يمكن إجمال أهمها فيما يلي:

١. يميلون لإظهار عزلة كبيرة خاصة في العلاقات الشخصية مع أفراد الجنس الآخر.
٢. الأشخاص الخجولون لديهم بطء في الحديث مع الآخرين، وعندما يوجدون في جماعة يتميزون بالصمت وقلة الكلام، ويعوقهم خجلهم عن إبداء آرائهم أو مشاركة الآخرين.
٣. لا يميلون لأن يكونوا قادة لأصحابهم.
٤. يصفون أنفسهم بأنهم أكثر كبتاً وشعوراً بالوحدة، وأقل لباقة من الآخرين.
٥. يكون لديهم صعوبات شديدة في مقابلة الغرباء، وتكوين صداقات مع الآخرين.
٦. الخوف الشديد من التحدث والكتابة والأكل أو استعمال دورات المياه العامة أمام الآخرين.

لذلك ينصح أحمد الزبادي وهشام الخطيب (١٩٩٠) إلى ضرورة اختلاط الطفل بالآخرين، وذلك بأن نسعى إلى جلب الأصدقاء إلى المنزل ليختلط الطفل بهم، وأن نأخذهم معنا في زيارة الأقارب والأصدقاء، والتحدث معه، وعدم تعنيفه أو الاستهزاء منه، لتزيد ثقته بنفسه ويقل خجله.

ويضيف ميشيل دبابنه ونبيل محفوظ (١٩٨٤) أن الطفل الذي لا تتاح له فرصة التفاعل الاجتماعي لا يكتسب المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع الآخرين ويصبح ضعيف الثقة في علاقاته بالأفراد من خارج منزله ولذلك يتجنب القلق الناتج عن السلوك الاجتماعي بالانسحاب من تلك المواقف.

الفرق بين الحياء و الخجل:

الحياء سمة شخصية مقبولة، تشيد به كثير من الثقافات العربية، ولا سيما بالنسبة للأنثى؛ إذ أنه معيار الالتزام بضوابط المجتمع وعاداته وتقاليده، فضلاً عن أنه تعبير عن الخلق المحمود والتربية السليمة (مايسة النبال، ١٩٩٦).

وينظر إلى الحياء إلى أنه فضيلة يجب أن يتحلى بها كل إنسان، ويقول الشاعر في الحياء:
ألا والله ما في العيش خيرٌ ولا الدنيا إذا ذهب الحياء (في: عبدالرحمن حميده، ١٩٩٠).

كما وضحت بالدوين (Baldwin)، ١٩٨٦م، أن الحياء يعبر عن الاتجاهات العقلية والجسمية التي يمارسها الطفل بتلقائية في وجود الغرباء، وليس من الضروري أن تخص هذه الاتجاهات الطفل ولكنها أيضاً قد تنسحب على المراهقين والراشدين، ويبدو أن الحياء جزء من الخجل، إذ أنه يخص الإيماءات التي تعبر عن الخجل، وعلى هذا فإن الخجل يتضمن الحياء غير المرغوب فيه (في: مایسة النیال، ١٩٩٦).

فشعور الطفل بالحرج والاختباء وراء أمه عندما يتوجه إليه إنسانٌ غريبٌ، يكون بعيداً عن أن يكون شعوراً حقيقياً بالخجل، فهو أقرب ما يكون إلى الشعور بالارتباك والحياء، وبالرغم من أن محاولة جذب الطفل إلى المعاشرة وإرغامه على التكلم ولقت الانتباه إليه، لا تحوى أي تصرفٍ خاطئٍ من قبل الطفل، إلا أنه في ذلك يظهر تصرفاً شبيهاً في مظهره الخارجي بالخجل والخوف، إذ أن تكون هذه المشاعر في البداية متحدة، ثم تأخذ فيما بعد بالانفصال عن بعضها البعض فيتحول الخوف إلى مكبحٍ خارجيٍ لتصرفات الإنسان، ويصبح الخجل منظماً داخلياً لسلوكه، لذلك لا يجوز إطفاء تلك البوادر الأولى من الحياء والحرج لأنها تعتبر بداية تفتح أثني من المشاعر العلاقة (الخجل، الخوف) التي تقوم بتنظيم سلوك الطفل (ي.إ. كولتشييتسكايا: ترجمة/ عبدالمطلب أبو سيف وماجد علاء الدين، ١٩٩٧).

ويُفرق كلٌّ من رادل وزمبادو (Radl, Zimbardo)، ١٩٨٢م، بين الخجل الطبيعي (الحياء) حسب التعريف القاموسي لصمويل جونس "شخص متحفظ - حذر - شكاك بدرجة ما"، وأغلب الناس لديهم هذا الحياء أو الخجل الإيجابي أو الطبيعي. وهذا النوع من الخجل يؤدي وظيفةً وقائيةً حيث يجعل الشخص يقدر حجم الخبرات التي سوف يمر بها قبل أن يندفع إليها، وتجعله يتوقف قليلاً ويفكر ويحدد المناسب والمرغوب من القول أو العمل في موقفٍ ما. أما الخجل في صورته المرضية فهو الخوف الاجتماعي المزمن من كل المواقف الاجتماعية سواء المألوفة أو غير المألوفة، والذي معه يعاني الفرد ضغوطاً نفسية وقلقاً شديدين، ويعوقه عن أداء عمله بسهولة (في: محمد الطيب، ١٩٩٦).

وتُفرق الباحثة بين الحياء والخجل بالتعريف الآتي: الحياء هو خلقٌ يبعث على انقباض النفس عن فعل كل ما يشين، وهو ارتقاء النفس البشرية عن النواقص، ومحاولة النفس الوصول إلى الكمال، وإكسابها قيمةً ساميةً. بالإضافة إلى كونه خلقاً إسلامياً عظيماً، جاءت به كل الرسالات، وتميز به الأنبياء والصحابه. كما أن الحياء له تأثيرٌ عظيم في الفرد والأسرة والمجتمع. أما الخجل فهو شعورٌ بالنقص، وفقدان الثقة بالنفس داخل الفرد، بحيث يخجل من مواقف لا تتطلب الخجل.

فالحبي لا يستطيع أن يكذب لأنه لا يريد أن يرتكب الخطأ، ولكن الخجل يمكن أن يكذب إذا لم ينتبه له أحد.

وترى الباحثة أن السمات التي يتميز بها الفرد لها جانب سلبي وآخر إيجابي، فيعتبر الخجل الجانب السلبي ويعتبر الحياء الجانب الإيجابي، كما أن الخجل والحياء قد يتشابهان في الشكل الخارجي فقط، ولكنهما يختلفان في المضمون والجوهر، حيث يعتبر الخجل السمة غير المرغوب فيها، ويعتبر الحياء السمة المرغوبة. كما أن الحياء به خيرٌ وسعادةٌ وفائدةٌ ورفعةٌ وشرفٌ لصاحبه، بعكس الخجل الذي هو مناقضٌ ومخالفٌ للحياء، فالخجل يحمل في داخله شقاءً وبؤساً وحزناً ومضرةً.

وقد حثنا رسول الله صلى الله عليه وسلم على خلق الحياء في عدة أحاديث منها:

١. قال صلى الله عليه وسلم: "أربعٌ من سنن المرسلين الحياء، والتعطر، والسواك، والنكاح" (رواه الترمذي) (في: أحمد محمد شاكر، ١٩٨٧).

٢. قال صلى الله عليه وسلم: "إنَّ لكل دينٍ خلقاً وخلقُ الإسلام الحياء" (رواه ابن ماجه) (في: محمد فؤاد عبدالباقي، ١٣٧٢هـ).

٣. قال صلى الله عليه وسلم: "إذا لم تستح فاصنع ما شئت" (رواه البخاري) (في: مصطفى البابي الحلبي، ١٩٨٦).

٤. قال صلى الله عليه وسلم: "الحياء خير كله" (رواه البخاري) (في: مصطفى البابي الحلبي، ١٩٨٦).

٥. قال صلى الله عليه وسلم: "إذا أبغض الله عبداً نزع منه الحياء" (رواه ابن ماجه) (في: محمد فؤاد عبدالباقي، ١٣٧٢هـ).

٦. قال صلى الله عليه وسلم: "الإيمان بضع وستون شعبةً والحياء شعبةٌ من الإيمان" (رواه البخاري) (في: مصطفى البابي الحلبي، ١٩٨٦).

الطرق الوقائية للحد من انتشار الخجل:

لخص كل من شايفر وملمن (Schaefer & Millman, 1981) بعض الطرق الوقائية التي تساعد على الحد من انتشار ظاهرة الخجل لدى الأطفال، وهذه الطرق على النحو التالي:

١. تشجيع الطفل على ممارسة الأنشطة الاجتماعية.

٢. تشجيع الطفل على تطوير مهاراته والتمكن منها.
 ٣. تقليل حساسية الأطفال من المشاعر السلبية المقترنة بالتفاعل الاجتماعي.
 ٤. تشجيع الأطفال على الجرأة.
 ٥. تزويد الطفل بجوٍ من التقبل والدفع.
- كما قام مالوف (Malouff, 1998) بوضع استراتيجية قدمها للتعليم الاجتماعي للوالدين والمدرسين لمساعدة الأطفال على التغلب على الخجل. و من أهم ما توصلت إليه الإستراتيجية ما يلي:

- اخبر الطفل عن الأوقات التي تصرف بها بخجل.
- فسر للطفل كيفية الاستفادة من السلوكيات المناسبة للتعامل مع العالم الخارجي.
- اظهر التعاطف مع الأطفال عند شعورهم بالخوف بالتفاعل مع الآخرين.
- وضع أهداف أكثر لسلوكيات التعامل الخارجي.
- وضع نموذج أكثر لسلوكيات التعامل الخارجي.
- عرض الأطفال تدريجياً للأشخاص والمواقف غير المألوفة.
- دفع الأطفال للتفاعل مع الآخرين.
- مكافأة الأطفال على السلوكيات التفاعلية الخارجية.
- مدح السلوكيات التفاعلية الخارجية للأطفال والآخرين في وجود الأطفال الخجولين.
- مساعدة الأطفال على التفاعل مع الآخرين.
- ربط الطفل الخجول مع طفل آخر في المواقف المهمة.
- قراءة القصص والكتب التي تتحدث عن الأشخاص الخجولين الذين استطاعوا التغلب على مخاوفهم وخجلهم.
- التقليل قدر الإمكان من سخرية الأطفال من الطفل الخجول.
- المنع أو الحيلولة دون تلقب الطفل بلقب الخجول.

➤ تعليم الأطفال على التعرف والتعبير عن مشاعرهم بصورة صريحة لفظية.

➤ تنسيق جهود الأطفال مع البالغين المقربين لهم.

➤ قراءة المزيد حول الخجل والتعرف على استراتيجيات إضافية.

➤ استشارة استشاري علم نفس أو عالم نفسياني.

ويضيف أحمد الزبادي وهشام الخطيب (١٩٩٠) أنه يمكن أن نعدل من شدة الخجل عن طريق اختلاط الطفل بالآخرين وذلك بجلب الأصدقاء إلى المنزل ليختلط بهم، وأخذه إلى زيارات الأقارب والأصدقاء، وعدم تعنيفه أو الاستهزاء منه، وبذلك تزيد ثقته بنفسه ويقل خجله.

ويمكن تقديم المحاولات الجادة لتعديل أساليب التنشئة، والمعاملة الوالدية السلبية، وتقوية الجوانب الإيجابية منها، وبذلك يمكن أن نسهم في تنشئة أطفال يتمتعون بدرجات عالية من التوافق الاجتماعي والتفاعل البناء، في عصر لا يتطلب إلا الجرأة والتوكيد والمثابرة (مايسة النيال، ١٩٩٦).

وترى الباحثة الحالية أنه كلما كانت أساليب المعاملة الوالدية المتبعة في التنشئة الاجتماعية سوية، كلما ساهم ذلك في تقليل تأثير كثير من السلوكيات التي قد تعيق من إبداعات الأبناء وتضعف استعداداتها ومن ضمنها الخجل، لذلك يجب أن نركز الجهود والقدرات في محاولة اتباع خطوات أو إستراتيجيات معينة تساعدنا على الوصول إلى أساليب والدية سوية للتغلب على الخجل ويتضح من الشكل رقم (١) العلاقة بين الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية ومستويات الخجل للطالبة.

مستويات الخجل	مرتفع	أساليب معاملة والدية غير سوية صاحبها خجل عال لدى الطالبة (٣)	أساليب معاملة والدية سوية صاحبها خجل عال لدى الطالبة (٤)
	منخفض	أساليب معاملة والدية غير سوية صاحبها خجل منخفض لدى الطالبة (١)	أساليب معاملة والدية سوية صاحبها خجل منخفض لدى الطالبة (٢)

سوية
أساليب المعاملة الوالدية
غير سوية

شكل رقم (١): أساليب المعاملة الوالدية ومستويات الخجل

وبالنظر إلى شكل رقم (١) يتضح وجود أربعة مربعات تحتوي على معاملة والدية سوية أو غير سوية ودرجة خجل منخفضة أو مرتفعة. ويبين المربع الرابع أن هناك أساليب معاملة والدية سوية ومع ذلك صاحبها خجل عالٍ للطالبة، وهنا يتبين أن للخجل أسباباً أخرى غير أساليب المعاملة الوالدية. والمربع الأول يبين وجود أساليب معاملة والدية غير سوية ومع ذلك صاحبها خجل منخفض لدى الطالبة، وقد يرجع السبب هنا إلى مدى تأثر الطالبة بالمؤثرات الداخلية والخارجية على شخصيتها. أما المربع الثاني فيتمثل بمعاملة والدية سوية ودرجة خجل منخفضة، وقد أطلقت عليه الباحثة اسم المربع الذهبي، والذي من خلاله يمكن الحصول على جيل يتمتع بالصحة النفسية والعقلية والجسمية.

أساليب المعاملة الوالدية والخجل وعلاقتها بالتفوق:

تعتبر البيئة المنزلية من أهم عناصر مدخلات البيئة البينية في مصفوفة رعاية الأطفال المتفوقين عقلياً والموهوبين حيث أنها ترتبط بتنمية جوانب السلوك المعرفي والوجداني والحركي عند الأطفال (سيد خير الله، ١٩٩٩).

وقد يكون جو الأسرة العام أحد الأسباب التي تسهم في بناء العقول وظهور التفوق لدى الأبناء. بما تقدمه من أساليب رعاية وعناية ودرجات الحرية الممنوحة لهم، بالإضافة إلى التفاعل الإيجابي الدافئ بين أفراد الأسرة الواحدة في ظل ظروف تؤكد على التمسك (زكريا الشربيني ويسرية صادق، ٢٠٠٢).

وتميل معظم الدراسات إلى تأكيد وجود علاقة موجبة جوهرية بين الأساليب الوالدية السوية في التنشئة واستعدادات أبنائهم للإبداع، وتتجلى هذه الأساليب في تسامح الوالدين إزاء ما يبديه الأبناء من استجابات ومظاهر سلوكية، ومنحهم قدراً معقولاً من الحرية والاستقلالية، وتقبل أفكارهم الجديدة وتشجيعهم على إنتاجها. كما أوضحت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية عكسية جوهرية بين إبداعية الأبناء والأساليب الوالدية غير السوية التي تتسم بالتسلط والنبذ والرفض والقسوة والسيطرة والإكراه (عبد المطلب القريطي، ١٩٨٩).

كما جاء في دراسة رادريجز وسوريانو (Rodrigues & Soriano) أن الطفل يتلقى في الأسرة من الخبرات والممارسات ما يعده للاستجابة بطريقة إيجابية أو سلبية للخبرات القادمة في حياته. ويشير بي (Bee) إلى أن للوالدين أهمية في تنمية وتطوير شخصية الطفل المتفوق؛ لأنهم نماذج اجتماعية بما يعرضون أمام أطفالهم من أنماط سلوكية، تشكل مخزوناً معرفياً واجتماعياً في

خبرات الطفل، ويتمثل الطفل دفة وحنان الوالدين ومدى تفهمهم وتقبلهم لمشاعره ومشاعر الآخرين، وينعكس ذلك على القدرات الإبداعية لدى الأطفال. ويرى كربلي وليس (Cropley & Lewis) أن العلاقات الحميمة بين الطفل ووالديه لها دور جوهري في تفوقهم. كما أن التسامح المعتدل مع الأبناء وتقديم التعزيز المناسب يطور ثقة الأطفال بأنفسهم وينعكس ذلك على نمو قدراتهم الإبداعية. كما توصل كالهين (Callahan) إلى أن توفير المناخ الأسري غير المحبط، مع احترام أفكار الأطفال يسهم في ابتكاريتهم (في: المرجع السابق).

وقد أكد برينكل (Brinkle)، ١٩٧٠م، أن فشل الأطفال المتفوقين في المدرسة إنما يرجع إلى بعض المشكلات الانفعالية التي تواجههم، وأن هذه المشكلات ترتبط بعوامل أسرية مختلفة منها نقصان الفرص المتاحة للطفل لممارسة الاستقلالية ولتكوين العلاقات الاجتماعية، كما ترتبط بالاتجاهات الأبوية غير السوية في التنشئة (في: شمسان المناعي، ١٩٩٦).

ويمارس الوالدان عادةً أنماطاً تقليدية - مشتقة من خبراتهم مع أبنائهم العاديين - في التعامل مع أبنائهم الموهوبين والمتفوقين. وليس من المتوقع أن يكون لدى الوالدين معرفة وافية بخصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم واحتياجاتهم، وبالتالي فإنهم يجدون صعوبة في التكيف، وحيرة في اتخاذ القرارات المناسبة عندما يواجهون طفلاً يتصرف بطريقة لا تتسجم مع توقعاتهم المبنية على خبراتهم مع الأطفال العاديين، وقد يشعرون بالعجز أو عدم الكفاية عندما يكون طفلهم نابغةً أو متقدماً بدرجة غير عادية في نموه العقلي. وقد يكون عجزهم بسبب عدم قدرتهم على تقديم الدعم العاطفي الذي يحتاجه طفلهم الموهوب، أو بسبب عدم قدرتهم على توفير الخبرات التربوية أو المثيرات العقلية اللازمة (فتحي جروان، ١٩٩٩ب).

كما أن بعض الأطفال المتفوقين أو الموهوبين كثيرون الأسئلة، مما يجعل الآباء أو الأمهات يتلملون فيثبطون من عزيمة الأطفال ولا يشبعون حب الاستطلاع لديهم، وقد يلجا البعض منهم إلى السخرية من الطفل المتسائل، وهذا يدفعه إلى الشعور بالضيق والقلق والعصبية، مما قد يؤدي أحياناً إلى التبول اللاإرادي أو اللجاجة والتعثر في الكلام، وقد يؤدي في بعض الأحيان إلى الانحرافات السلوكية، كالسرقة أو الانزواء، كما قد يتسبب ذلك في التخلف الدراسي المزمن (ملاك جرجس، ١٩٩٥).

كما يجب أن يوضع في الاعتبار أن كثيراً من معوقات التخطيط لرعاية الطفل المتفوق عقلياً تنشأ من المشكلات التي يلاقيها الطفل داخل أسرته وخلال تعليمه، وأن تلك المشكلات تتزايد نتيجة

فقدانه التكامل والاتساق فيما بين الطرائق والأساليب المتبعة في تنشئته الاجتماعية وفي تعليمه (عبد المطلب القريطي، ١٩٨٩).

وأكد عبد المطلب القريطي (١٩٨٩) أن غياب الرعاية النفسية الواجبة للطفل المتفوق عقلياً منذ مراحل عمره المبكرة سواءً تمثل هذا الغياب في تأخر الكشف عن استعداداته، أو في عدم تهيئة المناخ الذي يؤمن صحته النفسية، هو مما يؤدي إلى ضمور موهبته وطمس معالمها، بل ربما يؤدي إلى انحرافها عن الطريق المنشود لتأخذ مساراً آخر له مضاره على الطفل والمجتمع على حد سواء، إذ بينت نتائج بعض الدراسات أن مظاهر الجنوح والانحراف السلوكي لدى الأطفال والمراهقين ترتبط بعض الأحيان بارتفاع مستوى ذكائهم أو تفكيرهم الإبداعي أو بتفوقهم التحصيلي.

كما ألمح جالاجر (Gallagher)، ١٩٦٠م، إلى أن وجود الطفل المتفوق عقلياً في بيئة أسرية لا تقدر استقلاليته ولا تشجع اعتماده على نفسه، ولا تمنحه الإشباع والرضا من خلال العلاقات الأسرية يعد من العوامل المؤدية إلى انخفاض مستواه التحصيلي (في: المرجع السابق).

وكثيراً ما نجد أن تأخر الطفل دراسياً وانخفاض مستوى تحصيله مقارنة بمن هم في مثل سنه من الأمور الجوهرية في إشعار الطفل بأنه أقل من أقرانه، وقد لا يعود الأمر هنا لانخفاض مستوى الذكاء لدى الطفل، فمن المحتمل أن تكون مقررات البرنامج الملتحق به لا تساير إمكانات وميول الطفل وربما كانت الأسر وصراعاتها ومشكلاتها المتواصلة سبباً في انشغال الطفل وعدم تمكنه من الاستنكار والمتابعة. وما يجب ألا ننساه هو أن التأخر الدراسي قد يؤدي إلى الخجل والعكس ليس صحيحاً دائماً (زكريا الشرييني، ١٩٩٤).

ومن خلال إطلاع ميسون مارديني (١٩٩٤) على دراسات قام بها أستاذ لعلم النفس في جامعة ستانفورد تبين أن الأطفال الخجولين غالباً ما يحصلون على درجات منخفضة في المدرسة، ولا يشاركون في الأنشطة التي لا تدخل ضمن المناهج الدراسية، ويفتقدون عمليات الأخذ والعطاء التي ترافق النمو الجسمي والعقلي، كما أن الأشخاص الخجولين يكسبون دخلاً أقل ويشغلون مناصب أقل مسئولية وحتى أولئك الذين تتوفر لهم المهارات اللازمة يمكن ألا ينجحوا في الحياة العملية بسبب ما يواجهونه من صعوبات في التعامل مع الآخرين.

وتوضح دراسة سعيد بن مانع (١٩٩٤) العلاقة المباشرة بين الخجل والتأخر الدراسي، والعلاقة بين التفوق الأكاديمي والخجل، بأنه كلما ارتفع التفوق الأكاديمي قل الخجل، كما بينت أن الطلاب المتفوقين أكاديمياً أكثر استقلالية ومسالمة وتوحداً وانسجاماً وثقة اجتماعية وأكثر تعاوناً

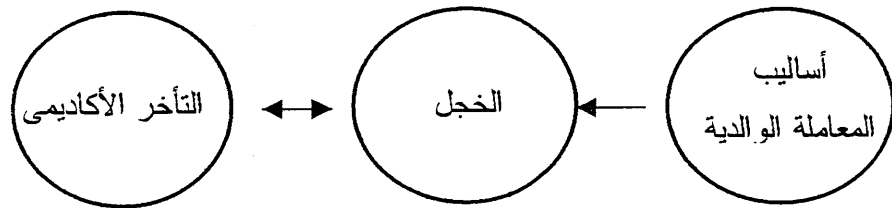
وانفتاحاً وتسامحاً من نظرائهم الطلاب المتأخرين أكاديمياً الذين كانوا أكثر تركزاً حول الذات وأكثر تبعية وعدوانية وانعزالاً وتنافراً وأكثر رفضاً للمستجدات، وأكثر تشدداً نحو الآخرين وخجلاً.

وقد فسر سعيد بن مانع (١٩٩٤) نتائج دراسته بأن الخجل يولد عدم التفاعل بين الفرد والآخرين في الفصل الدراسي أو البيئة المدرسية، وبالتالي يفقد صاحب الخجل أحد المهارات التي تحرص عليها العملية التعليمية وتسهم بالتالي في التأخر الدراسي.

كما يتسبب الخجل في اضطرابات في الأحاسيس بالنطق والذاكرة، من شأنها أن تعيق علاقاته الاجتماعية وتحصيله المدرسي. فقد يقوده اضطرابه النفسي إلى التأتأة، خاصة عندما يخاطب أشخاصاً يخشى حكمهم عليه. وقد لا يسمع السؤال الموجه إليه من أحد معلميه بسبب ما يعتريه من طنين الأذنين في تلك اللحظة بفعل قلقه الشديد. وقد يكون حجاباً ينتصب أمام عينه ويحول دون رؤيته للمتحدث إليه (كوستي بندلي، ١٩٩٤).

ويسبب الخجل للطفل أيضاً الكثير من المعاناة والارتباك والعزلة والفشل، والذي يحول بينه وبين إظهار مواهبه وإمكانياته على حقيقتها، والذي لا يؤلم الطفل فحسب بل والديه اللذين يتضايقا لرؤيته عاجزاً، مكبلاً، هامشياً (علي زيعور، ١٩٨٦).

وتستنتج الباحثة مما سبق أن هناك علاقة سببية بين أساليب المعاملة الوالدية والخجل، وبين الخجل و التأخر الأكاديمي، حيث أن المعاملة الوالدية قد تتسبب في حدوث الخجل وبالتالي تؤثر على المستوى الأكاديمي. ويمكن توضيح هذا الاستنتاج بالشكل رقم (٢).



شكل رقم (٢): العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والخجل والتأخر الأكاديمي

مفهوم التفوق العقلي والتفوق الأكاديمي:

يَعْرِف فتحي جروان (١٩٩٩أ) التفوق العقلي بأنه عبارة عن قدرة أو مهارة ومعرفة متطورة في ميدان واحد أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني، الأكاديمية والتقنية والفنية والعلاقات الاجتماعية. والتفوق العقلي مرادف للتميز والخبرة، وهو مرتبط بقلّة قليلة من الأفراد في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني.

وعَرَف أيضاً أسامة معاجيني (١٩٩٨) التفوق العقلي بأنه عبارة عن استعدادات موهوبة من الله جلّت قدرته لفئات نادرة من عباده، حيث تمكنهم هذه الاستعدادات إن وجدت العناية الكافية والرعاية الخاصة المتميزة من إظهار أداء غير عادي كماً وكيفاً في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني، حيث يبرز منهم العلماء والمفكرون والمصلحون والمخترعون والمكتشفون والمبتكرون الذين اعتمدت الإنسانية عليهم منذ العصور القديمة، وكان لما تنتجه عقولهم من إبداعات واختراعات وإصلاحات الأثر الكبير في تطور الحضارة الإنسانية. كما يشير المستوى العقلي للطلاب إلى مدى استعداداته وقدراته وإمكاناته في تكوينه الذهني وفي بنية جهازه العصبي وفي كفاءة خصاله المميزة لشخصيته وفي تفاعل المحددات الوراثية لاستعداداته وقدراته مع العوامل والمتغيرات البيئية التي يمكن ملاحظتها من قبل المختصين، بما فيهم المعلمين، وبالتالي إخضاعه للدراسة والبحث والقياس.

والطلاب المتفوقون عقلياً هم الذين لديهم القدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون لبرامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معاً، ولا يتم التعرف عليهم إلا من قبل أشخاص مؤهلين (Gallagher, 1985)

وتشير الصيغة المعدلة لتعريف مكتب التربية الأمريكي ١٩٨١م إلى أن الطلاب المتفوقين عقلياً: هم أولئك اللذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات (In: Clark, 1991).

أما التفوق الأكاديمي فيشير إلى التحصيل الأكاديمي أو المدرسي للطلاب، وبالتالي يسهل قياسه من واقع نتائج الاختبارات المدرسية. وكما يشير أيضاً إلى التحصيل العالي والإنجاز المدرسي المرتفع، فالتحصيل الجيد قد يعتبر مؤشراً على الذكاء، ويعرف المتفوق تحصيلياً: بأنه

الطالب الذي يرتفع في إنجازهِ أو تحصيلهِ الدراسي بمقدارٍ ملحوظٍ فوق الأثرية أو المتوسطين من أقرانه، أي إذا زادت نسبة تحصيلهِ الأكاديمي عن ٩٠٪، وبذلك فهو أعلى فئةً من الطلاب في التحصيل الأكاديمي، وبذلك يمكن تمييز نوعين من التفوق التحصيلي: التفوق في التحصيل العام، والتفوق التحصيلي الخاص. ومن الملاحظ أن الولايات المتحدة الأمريكية كانت أكثر بلدان العالم استخداماً لمحك التحصيل الأكاديمي في الكشف عن المتفوقين والمتفوقات عقلياً (ناديا السرور، ١٩٩٨).

ولا يمثل بالضرورة تفوق الطالب أكاديمياً تفوقه عقلياً، إلا أن التفوق الأكاديمي للطالب يعد مؤشراً قوياً على تفوقه العقلي (أسامة معاجيني، ١٩٩٨).

ويتميز الطالب المتفوق أكاديمياً بشعوره بالاكتماء الذاتي، وأن لديه إحساساً بقيمته وبالتحرر من الميول المضادة للمجتمع، ويتمتع بحب والديه وأسرته، وأنه مرغوب بين زملائه (حمدي الحنبلي، ١٩٨٩). ويضيف سعيد بن مانع (١٩٩٤) بأن الطلاب المتفوقين أكاديمياً أكثر استقلاليةً، ومسالمَةً وتوحداً وانسجاماً وثقة اجتماعية وأكثر تعاوناً وانفتاحاً وتسامحاً.

كما أن للتحصيل الأكاديمي دوراً كبيراً في حياة الفرد ومستقبله الوظيفي، فتحصيل الطالب الأكاديمي هو الوسيلة التي يتم بها ترفيعه من صف إلى آخر، وهو الأساس المعتمد في تشجيع التعليم (علمي، أدبي، وغيره) وفي توزيعهم للالتحاق بالمدارس الأكاديمية أو المهنية، وفي قبول الطلبة في الجامعات، وتوزيعهم على الكليات والتخصصات المختلفة، وهو كذلك مقياس تعتمد مختلف المؤسسات في بلادنا وفي كثير من بلدان العالم الخارجي للقبول في وظيفة ما وعند الدخول إلى ميدان العمل (نازك قطيشات، ١٩٨١).

لذلك أصبحت النظرة إلى بلوغ مستويات متقدمة من التحصيل الأكاديمي ذات أثر بارز في حياة كل من الطالب وأسرته والمجتمع الذي يعيش فيه، كما أصبح السعي نحو مستويات أفضل في التحصيل مظهراً اجتماعياً وثقافياً في حياتنا اليومية (محمد صوالحة، ١٩٩٤).

ويُلاحظ في بعض المجتمعات، خاصة العربية أن التفوق الأكاديمي يحظى باهتمام أكبر من التفوق العقلي، فالطفل الذي يبدي موهبة واستعداداً فائقاً للأداء في مجال الفن، قد يواجه بأسرة تجهل النشاط الفني بالنسبة له، فلا تبدي له تفهماً أو اهتماماً، بل قد تحقره وتراه مضيقاً للوقت، لأنها تعطي قيمة أكبر للتفوق الأكاديمي والنجاح المدرسي أو غيرهما، مما يصيب الطفل بالإحباط ويثبط من همته. لذا فإن نمو استعدادات الطفل ومواهبه أيّاً كانت، تحتاج إلى قدر معقول من تشجيع البيئة

الأسرية وتسامحها إزاء تلك المواهب والاستعدادات، كمطلب أساسي لكفالة نمو الطفل وتقديمه وفقاً لما يتمتع به من إمكانيات. وبناء المواطن الحقيقية للقوة في شخصيته، وطبقاً لهذا المبدأ فإن فرص نجاح الطفل وثقته بنفسه وشعوره الإيجابي بالإنجاز تزداد إذا وجد التشجيع، بينما تقل احتمالات فشله وشعوره بالإحباط وخيبة الأمل (عبد المطلب القريطي، ١٩٨٩).

لذلك يجب علينا أن نستثمر الطاقات العقلية المتميزة والممتازة في المجتمع، لأن استثمار العقول البشرية أصبح من القضايا الملحة والضرورية، لأن توافر المال وحده لا يكفي لضمان مسيرة النمو والتقدم، حيث أن الطاقات البشرية تعتبر أكثر أهمية في تقدم الدول من الموارد الأخرى المتاحة، بل هي التي تسهم في توجيه هذه الموارد وتضمن حسن استثمارها، وهذا يتطلب بالضرورة أن يكون الاستثمار الأمثل هو استثمار العقول المبدعة (Creative Brain Power) والمحافظة على هذه العقول ورعايتها (سيد خير الله، ١٩٩٩).

سمات الطلاب المتفوقين:

وترى الباحثة أن معرفة الوالدين بسمات الأبناء المتفوقين عقلياً تساعدهم على التعرف على المتفوقين عقلياً من أبنائهم وتحديد قدراتهم الكامنة، إضافة إلى رفع قدرتهم على تفهم هذه الفئات من الأبناء وتحسس مواطن قوتهم وضعفهم، ومشاكلهم، أو سلوكياتهم الخاصة. وبالتالي تقصر المسافات بين الوالدين والابن، فقد يتمكن أحد الوالدين أو كلاهما من تلبية بعض الاحتياجات الخاصة للأبناء المتفوقين التي لا يمكن تلبيتها في إطار المعاملة العادية للأبناء أو في إطار البرنامج التعليمي المدرسي.

وللمتفوقين عقلياً سمات تميزهم عن غيرهم مثل سرعة التعلم والاستيعاب، وقدرتهم على تذكر التفاصيل وتوليد الأفكار الأصيلة، والطموح العالي، وتخزين المعلومات واسترجاعها بسهولة، والإنجاز العالي، بالإضافة إلى قدرتهم على تحمل المسؤولية، وتحليلهم بالدافعية العالية والصبر وطول مدى الإنتباه (Maker, 1986).

ويتميز المتفوقون عقلياً بالاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، والاتزان الانفعالي واكتساب المهارات الاجتماعية وقوة الشخصية وهذه مؤشرات تدل على استقلال المتفوقون عقلياً (حمدي الحنبلي، ١٩٨٩).

وقد لخص أسامة معاجيني (١٩٩٨) السمات العامة للمتفوقين فيما يلي:

أولاً: القدرات العقلية العامة:

وتشمل الذكاء المرتفع، وغالباً ما يكون أعلى من متوسط العينة بأكثر من انحراف معياري واحد، التطور اللغوي المبكر، سهولة التعلم والاسترجاع، دقة الملاحظة والحذر الشديد، سرعة البديهة، التوقد الفكري، القدرة العالية على التركيز وطول مدى الانتباه، المواظبة والمثابرة والالتزام بالمهام الموكلة، تفضيل الاستقلالية في التعلم، التطلع إلى معرفة ومناقشة وحل قضايا الراشدين.

ثانياً: التفكير الإبداعي:

ويشمل الطلاقة الفكرية و/أو اللفظية، التحليل الدقيق للأفكار لدرجة إظهار أدق التفاصيل. الاستمتاع بالتحديات الصعبة المعقدة، الولع بالمغامرة وحب الاكتشاف، مستوى عالٍ من الفضول المعرفي، خصوبة الخيال ورهافة الأحاسيس والعواطف، سرعة الملل من الأعمال الروتينية، قدرة غير عادية على إنتاج الأفكار الأصيلة، مرونة فائقة في التفكير، مستوى نشاط عالٍ جداً.

ثالثاً: القيادة الاجتماعية:

ويشمل قدرة فائقة على التنظيم والتخطيط، لباقة متميزة وحسن تصرف، قدرة متميزة على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، قدرة فائقة على استخدام مهارات التواصل المختلفة مع الصغار والكبار، ثقة عالية بالنفس، صانع قرار متميز، ولعاً شديداً بمساعدة الآخرين، قدرة متميزة على التفاوض والتحاور والنقاش في حدود اللباقة المنشودة، تحمل المسؤولية كاملة لكل ما يوكل إليه من أعمال، شهرة غير عادية وبروزاً بين الآخرين.

رابعاً: الفنون البصرية أو الأدائية:

وتشمل ميولاً حادة وغير عادية في الفنون والاستمتاع بها، قوة تحمل وصبر شديدين، مهارات فائقة في استخدام وسائل متعددة، الاستمتاع بزيارة المتاحف والمسارح وأماكن الفنون، شدة التركيز ومدى انتباه طويل، تعاطف ومواساة شديدين مع الآخرين، تعدد وتنوع في مهارات التواصل وحسن استخدامها في التعبير عن المشاعر، مهارات تقنية متقدمة، رهافة الأحاسيس والعواطف، تفانٍ عالٍ في الأعمال خاصة ما يداعب العواطف والمشاعر.

خامساً: القدرات البدنية:

وتشمل الاستمتاع بالحركات والتمارين والأنشطة الحركية، تعدد وتنوع الحركات، رشاقة وخفة غير عادية، صحة بدنية وطاقّة ونشاطاً منقطع النظير بالنسبة للعمر الزمني للطالب، شدة تركيز وانتباه، دقة وانضباط عظيمين، دقة شديدة في التآزر الحركي/ والبصري، ميلاً غير عادي للأنشطة التي تتطلب استخدام المهارات الحركية الدقيقة، انضباطاً ذاتياً وإتقاناً في العمل، قدرة فائقة على توقع حركات الآخرين.

وليس بالضرورة أن يتمتع جميع المتفوقين عقلياً بنفس السمات ولكن هناك تفاوت بينهم، فقد يتميز بعضهم بجزء من هذه السمات بينما يتميز البعض الآخر بجزء آخر منها (Clark, 1991).

الاحتياجات الأسرية للطلاب المتفوقين:

إذا كان للأسرة طفل من فئات المعاقين أو المتخلفين أو المضطربين فقد يوليه الوالدان رعاية خاصة، وذلك لأهداف إنسانية من باب رافة الوالدين ورحمتهم لحال طفلهم. فمن هذا المنطلق ولأهداف إنسانية أسمى، فإن رعاية الطفل من فئات المتفوقين عقلياً أولى، لأن في ذلك فائدة مشتركة للمتفوق نفسه ولأسرته وللمجتمع بصفة عامة، كذلك فإن توفير الرعاية الأسرية الخاصة للمتفوقين تطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص بين الأبناء.

فالمتفوقون عقلياً يحتاجون إلى رعاية والدية وخدمات متميزة عن الرعاية والخدمات التقليدية التي تقدم لبقية الأبناء، لأن الطرق التقليدية المعممة التي يتبعها الوالدان عادةً في تنشئة أبنائهم لا تكفي لتلبية احتياجات أبنائهم المتفوقين عقلياً.

ومن خلال بعض الدراسات التربوية والنفسية التي أطلع عليها كل من عبد الرحمن سليمان وصفاء أحمد (٢٠٠١) تبين أن معظم المتفوقين عقلياً ينشؤون في بيوت تنعم بالتكيف والتوافق الأسري، وأن آباءهم بوجه عام يتمتعون بمستوى علمي وثقافي متميز، كما ينحدر معظم الأطفال المتفوقين من عائلات يكثر فيها مظاهر التفوق العقلي.

وقد أشارت فن تاسل - باسكا (Van Tassel - Baska, 1981) إلى أهمية وعي الأسرة بالاحتياجات الآتية للطلاب المتفوقين:

١. الإسراع: وهو التحرك أو التقدم في السلم التعليمي بحسب الطبيعة التي تفرضها قدرات واستعدادات كل طالب، دون الاعتبار لأعمارهم الزمنية.

٢. الإثراء: وهو تنوع الخبرات التربوية المقدمة لهم سواء في المحتوى أو طرق التدريس أو الأنشطة الصفية واللاصفية المختلفة.

٣. توفير بيئة مثيرة محفزة: تتحدى قدرات كل واحد منهم، وتسمح لهم بالتفاعل مع أقران لهم نفس القدرات والاهتمامات.

٤. توجيه وإرشاد صادقان في:

- تحمل كونه شخصاً غير عادي.

- كيفية اتخاذ القرارات المستقبلية.

- التخطيط السليم للدراسة والعمل و الحياة.

وقياساً لما ذكرته فن ناسل- باسكا (Van Tassel - Baska, 1981) ترى الباحثة الحالية أن احتياجات الطلاب الموهوبين في البيئة الأسرية تتمثل فيما يلي:

١. رعاية والدية صادقة: تتلاءم مع السمات المميزة لهم، تشعرهم بقيمتهم، وتشعرهم بأهمية وجودهم. مثل نَقْل أسئلهم الغربية، والإجابة عليها بكل صدق. وتوفير وسائل الاتصال بالعالم الخارجي، ومساعدتهم مستقبلاً على كيفية اتخاذ القرارات السليمة، مثل الالتحاق بكلية معينة، أو الالتحاق بوظيفة مناسبة.

٢. توفير بيئة منزلية مثيرة ومحفزة: بتوفير كل ما يحتاجون إليه من أدوات وأجهزة وخامات، وتنويع الخبرات التي تقدم لهم، لتتحدى قدرات كل واحد منهم، وتسمح لهم بالتفاعل مع أقران لهم نفس القدرات والاهتمامات، من خلال الأندية العلمية والأدبية والشبابية، وزيارة الأماكن الأثرية والمتاحف.

٣. انتقاء البيئات التعليمية الملائمة: المنسجمة مع استعداداتهم وقدراتهم الفريدة من نوعها، كالمدارس المميزة التي تقدم برامج خاصة للمتفوقين عقلياً، مثل برامج الإثراء والإسراع والتجميع.

٤. الأساليب الوالدية السوية في التنشئة: بعيدة عن التسلط والإكراه والتقييد والسيطرة والحماية الزائدة وعدم التناقض، لتتيح لهم الشعور بالكفاءة والتفوق، وتزيد من فرص التعبير عما لديهم من استعدادات. فتسمح الوالدين إزاء ما يبذلون من استجابات ومظاهر

سلوكية، ومنحهم قدراً من الحرية والاستقلالية، وتقبل أفكارهم الجديدة وتشجيعهم على إنتاجها، يزيد من استعداداتهم للإبداع.

فالأسرة يناط بها مسئولية توفير المناخ الأسري المناسب من خلال تنمية العلاقات الدافئة المشبعة بالحب والتي تربط أفرادها مع بعضهم البعض بهدف مساعدتهم على النمو النفسي السليم وإبراز مظاهر التفوق. وعلى الوالدين توجيه الأبناء إلى الأنشطة الترويحية الثقافية توجيهاً منظماً وتوفير الإمكانات المناسبة والمثيرات الثقافية التي تعين على استغلال قدرات الأبناء العقلية ومواهبهم الإبداعية لما لذلك من أثر على توافقهم النفسي وتحصيلهم الأكاديمي. كما أن على الوالدين معاملة أبنائهم المتفوقين باتزان فلا تنقص من شأن قدراتهم ومواهبهم أو تسيء استغلالها أو تهملها، ومن جهة أخرى يجب ألا يبالغ الوالدان في توجيه عبارات الإطراء والاستحسان الزائد عن الحد المعقول لأبنائهم المتفوقين حتى لا يؤدي بهم إلى الغرور والشعور بالاستعلاء (مشاعل المطيري، ١٩٩٨).

كما يحدد أسامة معاجيني (١٩٩٩) بعض خصائص البيئة الأسرية التي قد تساعد بدرجة كبيرة على تنمية استعدادات الطلاب المتفوقين وهي كالاتي:

١. العمل على إشباع حاجاتهم النفسية، وتوفير مناخ أسري آمن يتفهم خصالهم، ولا يشعرون معه بالخوف أو التهديد.
٢. تبديد مشاعر القلق والخوف لديهم ونزوعهم إلى العزلة وغيرها مما قد ينجم عن الشعور بالاختلاف مع أقرانهم في الاهتمامات والسلوك، ومما قد يساعد على ذلك ما يلي:
 - تقبل استجاباتهم غير المألوفة للمواقف والمشكلات، خصوصاً في مراحل طفولتهم.
 - دعم تقّتهم بأنفسهم وتنمية إحساسهم بالكفاءة.
 - تيسير فرص اختلاطهم بالآخرين وتشجيعهم على بناء علاقات واتصالات اجتماعية مع غيرهم من القرناء داخل الأسرة وخارجها.
 - تنمية خصالهم ومهاراتهم الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع الآخرين.
٣. تقدير أفكارهم الخلاقة عموماً وفي مجال مواهبهم خصوصاً، وتشجيعهم على ممارسة أوجه النشاط التي تتفق معهم دون فرض نشاط أو اهتمامات بعينها قد تتعارض مع استعداداتهم.

٤. إثراء البيئة الأسرية بالخبرات، والمصادر ومصادر الثقافة التي تمكنهم من زيادة وعيهم بالمشكلات، ومن توسيع دائرة اتصالاتهم وفضولهم العقلي عامةً وفي مجال تفوقهم خاصة.
٥. تهيئة الإمكانيات اللازمة لممارستهم النشاط داخل الأسرة والعمل على صقل مهاراتهم وتطوير خبراتهم مع مجالات تفوقهم.
٦. تبني اتجاهات والدية في تنشئتهم قوامها التسامح والتقبل، والتشجيع والشورى والاستقلال.
٧. العمل على تأصيل سمات الشخصية والخصائص المساعدة أو الميسرة للتفوق لديهم كالمبادأة، والمثابرة، والثقة بالنفس، والمخاطرة، والفضول الحسي والعقلي، والتحليل والتركيب، والمقدرة على تحمل الغموض والتعقيد.
٨. على الوالدين التعرف على حدود شخصية كل ابن من أبنائها، ومساعدة كل واحد منهما على رسم الأهداف التي تتلاءم مع حدود الشخصية والتخطيط السليم للمستقبل العلمي والعمل، ومتابعتهم في تنفيذ ما يمكنهم فعلاً إنجازهم في الوقت المتاح لهم.
٩. تقليل التوترات داخل الأسرة والتخوف من دفع الأبناء للوصول إلى إنجازات صعبة المنال، بل لابد من مساعدتهم على وضع الأولويات للمهام التي يمكن إنجازها، والبدء بإنجاز الأهم منها فالأهم.

ثانياً: الدراسات السابقة:

مقدمة:

تعرض الباحثة دراسات سابقة فيما يلي ضمن ثلاثة محاور، تتناول الدراسات المتعلقة بأساليب المعاملة الوالدية، ثم الدراسات المتعلقة بالخلل، وأخيراً دراسات ذات صلة مباشرة بالدراسة الحالية.

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بأساليب المعاملة الوالدية:

أولاً: دراسات عامة:

١. دراسة محمد ثابت علي الدين (١٩٨٧)

بعنوان: إدراك الفرد لدوره الاجتماعي وعلاقته ببعض أنماط (أساليب) التربية الأسرية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أنماط أو أساليب التربية التي تتبعها الأمهات بصفة خاصة مع الأبناء والبنات، وانعكاسات ذلك على اكتساب الأبناء والبنات (للأدوار الجنسية) المناسبة لهم. واشتملت عينة البحث على ٢٩ طالباً، و٤٩ طالبة. وقد طلب الباحث من أفراد العينة أن يحصلوا من أمهاتهم على البيانات الخاصة بطريقة تربيتهم، من خلال مقابلة يجريها كل فرد مع أمه للإجابة على استمارات المقابلة. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الدور الاجتماعي إعداد ليلي عبد العظيم، ١٩٨٦م، وهو مقياس يعطي درجة كلية للدور الاجتماعي ودرجات فرعية لعدد ١٥ مقياس فرعي تتعلق بإدراك الفرد لما هو مناسب ومتوقع، مناسب وغير متوقع، غير مناسب ومتوقع، غير مناسب وغير متوقع من أساليب السلوك الخاصة بالاستقلال، السيطرة، الاجتماعية، الطموح، المسؤولية، العدوان، الثبات الانفعالي، النظام، النشاط، الجرأة، الخوف، حسن الخلق، الوقار الاجتماعي، الاناقة، الحياء، كما استخدم الباحث استمارة التربية الأسرية من إعداد سيرز وماكوبي ولفين (Sears & Maccuby and Levin)، ١٩٥٧م، في شكل أسئلة مفتوحة، وقام الباحث الحالي بتعريبها واختبار صلاحيتها سنة ١٩٧٣م، وتوصلت الدراسة إلى:

- أن هناك فروقاً لصالح الإناث في النظام، الجرأة، الخوف، حسن الخلق، الوقار الاجتماعي، والأناقة.
- أن هناك فروقاً لصالح الذكور في السيطرة، الطموح، العدوان، الثبات الانفعالي، النشاط، والحياء.
- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في المستوى الأعلى والأدنى والأوسط فيما يتعلق بالثواب (المادي والمعنوي) والعقاب، الدفء والبرود العاطفي، التسامح، التشدد، الحماية، والتسيب.

٢. دراسة جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٧)

بعنوان: الاتجاهات الوالدية وأساليب تنشئة الأطفال لدى ثلاث عينات عربية من الأمهات القطريات والمصريات والفلسطينيات.

هدفت الدراسة إلى تحديد نواحي التشابه ونواحي الاختلاف بين العينات الثلاث وذلك في متغيرات التسلط والحماية الزائدة والإهمال والتدليل والقسوة والألم النفسي والتذبذب والتفرقة، كما هدفت إلى رصد نواحي التشابه ونواحي الاختلاف بين العينات الثلاث في الاتجاهات نحو أساليب التغذية والفظام والإخراج والنوم والجنس والعدوان والاستقلال، كما هدفت إلى رصد ما طرأ على

الاتجاهات الوالدية للأمهات من تغير عبر عقد من الزمن بالنسبة للأمهات القطريات باستخدام الطريقة المستعرضة. استخدم الباحث مقياس الاتجاهات الوالدية (الصوره الجماعية)، إعداد محمد عماد الدين إسماعيل ورشدي فام منصور، ويتألف المقياس من ١٤٦ عنصراً ويجب عنها بإجابة من ثلاثة إجابات وهي: "موافق" و "معترض" و "متردد" وله ثمان مقاييس فرعية ومقياس كلي للسواء ومقياس للكذب. وطبق هذا المقياس على عينة قوامها تسعون أمّاً، تراوحت أعمارهن ما بين ٢٥-٤٥ سنة، بمتوسط مقداره ٣٥ سنة تقريباً. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن المجموعات الثلاث لا تختلف اتجاهاتها في تنشئة الأبناء من حيث فرض الوالدين لرأيهما على الطفل والوقوف أمام رغباته التلقائية سواء استخدم في سبيل ذلك العنف أو اللين.

- كما تشابهت العينات الثلاث من حيث موافقتهن على استخدام أساليب العقاب البدني والتهديد والحرمان في عملية التطبيع الاجتماعي، كما أنهن لا يختلفن في اتجاهاتهن في تنشئة الأبناء من حيث استخدام الأساليب التي تعتمد على إثارة الألم النفسي، ولا يختلفن من حيث عدم المساواة بين التفضيل على أساس المركز والجنس أو أي سبب آخر.

٣. دراسة كورنيل وجراسبرغ (Cornell & Grossberg, 1987)

بعنوان: العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وتقدير الذات لدى الأبناء.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وتقدير الذات لدى الأبناء. وتكونت عينة الدراسة من ٨٣ طفلاً تراوحت أعمارهم بين (٧-١١) سنة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك علاقة موجبة بين تقدير الذات والاتجاهات الوالدية التي تتسم بالحب والتدعيم والعلاقات الاجتماعية المفتوحة.

٤. دراسة محمد الطحان وزين العابدين درويش (١٩٨٨)

بعنوان: تغير اتجاهات التنشئة الاجتماعية عند الوالدين في مجتمع الإمارات العربية المتحدة.

هدفت الدراسة لاستكشاف مدى ارتباط ظروف التغير الاجتماعي والاقتصادي الذي طرأ على مجتمع الإمارات العربية المتحدة، بتغيرات متوازنة في اتجاهات التنشئة الاجتماعية للأبناء في محيط الأسرة في هذا المجتمع بوجه خاص، والتعرف على مدى ووجهة هذه التغيرات في التنشئة الاجتماعية. استخدم الباحثان مقياس التنشئة الاجتماعية من إعدادهما، تم تطبيقه على مجموعتين

من الأبناء الذكور والإناث، الأولى قوامها ٤٣٤ من الأفراد يمثلون مرحلة الطفولة المتأخرة وبدء المراهقة (متوسط أعمارهم ١٤ سنة)، والمجموعة الثانية عددها ٤٥٢ من المواطنين الذكور والإناث (متوسط أعمارهم ٣٢ سنة). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي طرأت على مجتمع الإمارات بأثر الاستثمارات النفطية وغيرها من العوامل قد أدت إلى تغيرات واضحة في اتجاهات التنشئة الاجتماعية للأبناء في محيط الأسرة، وأن التغيرات في تنشئة الأم لأبنائها (خاصة الذكور) أكثر بروزاً من عدة جوانب عن التغير الذي طرأ على اتجاهات التنشئة من جانب الأب، وأن التغير في اتجاهات الوالدين يتخذ وجهةً سلبيةً الآن (بالقياس إلى الماضي) فيما يتصل بالتقبل والحفز والدفء العاطفي، وفيما يتصل بتنمية الاستقلال الذاتي للأبناء، وهو الاتجاه الإيجابي فيما يتعلق بالمساواة (عدم التفرقة في المعاملة بين الأبناء)، كما أن اتجاهات التنشئة للإناث الآن أفضل من ذي قبل من عدة جوانب مقارنةً بالذكور.

٥. دراسة علي الديب (١٩٩٠)

بعنوان: علاقة بعض الاتجاهات الوالدية بالثقة المتبادلة بين الأفراد والمسؤولية عن التحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى إعداد مقياس للثقة المتبادلة بين الأفراد مشتقاً من مقياس روتر سنة ١٩٦٧ للثقة المتبادلة، كما هدفت إلى استخدام المقياس السابق في دراسة المتغير لدى عينات من طلاب وطالبات كليات التربية في كل من الفيوم والقاهرة، كما هدفت إلى عمل مقارنة بين طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القاهرة بالفيوم، وبين طلاب وطالبات كلية التربية جامعة عين شمس بالقاهرة، في كل من الثقة المتبادلة والمسؤولية عن التحصيل، كما هدفت إلى دراسة الارتباط بين الضبط (الداخلي - الخارجي) المتمثل في المسؤولية عن التحصيل الدراسي، وبعض الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، ودراسة بعض الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالمسؤولية عن التحصيل، كما هدفت إلى دراسة المسؤولية عن التحصيل وعلاقتها بالثقة المتبادلة بين الأفراد. استخدم الباحث اختبار الاتجاهات الوالدية (من إعداد الباحث سنة ١٩٨١)، كما استخدم اختبار المسؤولين عن التحصيل وهو من تأليف كرتدال سنة ١٩٨٥، ومن إعداد جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ، كما استخدم اختبار الثقة المتبادلة بين الأفراد من إعداد روتر ١٩٦٧، وقام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من ٢٢٩ طالباً وطالبة من كليتي التربية في جامعتي الفيوم وعين شمس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ليس هناك علاقة بين اتجاه التسلط في التنشئة الاجتماعية للوالدين وبين الثقة المتبادلة لدى الأبناء، وليس هناك علاقة بين إهمال الأم كاتجاه في

التنشئة الاجتماعية للأبناء والثقة المتبادلة بين الأفراد لدى الأبناء، وأن هناك ارتباطاً بين اتجاه التسامح في التنشئة الاجتماعية والثقة المتبادلة بين الأفراد.

٦. دراسة السيد إبراهيم السمدوني (١٩٩١)

بعنوان: التوقعات الوالدية نحو تربية الطفل في سن ما قبل المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأسرية.

هدفت الدراسة إلى تقصي الفروق بين الآباء في توقعاتهم ومشاعرهم نحو تربية أطفالهم في سن ما قبل المدرسة باختلاف خصائصهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتمثلة في عمل الأم، والمستوى التعليمي للوالدين، وحجم الأسرة ودخلها. وقد استخدم الباحث في جمع البيانات استمارة بيانات شخصية، خاصة بالتعرف على الجنس، والسن، ودرجة قرابة المفحوص للطفل، ومستوى تعليمه، وعمله، ومدة الزواج، وجنس الطفل، وترتيبه الميلادى.... الخ، كما استخدم مقياس الآباء كمعلمين من إعداد سترام (Strom) ١٩٧٦. وتكونت عينة الدراسة من ٤١٨ أسرة، يتراوح أعمار الوالدين من ٢٣-٥٢ عاماً، وتم اختيار العينة على أساس وجود الأب والأم معاً، ووجود أطفال في الأسرة، تتراوح أعمارهم من ٣-٥ سنوات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- أن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط توقعات الآباء وتوقعات الأمهات نحو تربية أطفالهم، المتمثلة في تشجيعهم للإبداع والابتكار والعمل على تنميته. ووجود فروق دالة إحصائية في توقعات الآباء وتوقعات الأمهات نحو دور اللعب في تنمية قدرات الطفل العقلية ودرجة تشجيعهم له لصالح توقعات الأمهات.

- وجود فروق لصالح الأم غير العاملة في بعدي الضبط واللعب، ووجود فروق لصالح الأم العاملة في بعدي الابتكار والتعلم، وعدم وجود فروق للإحباط الذي ينشأ من علاقة الطفل بوالديه. أي أن عمل المرأة له تأثير إيجابي أو سلبي على التوقعات الوالدية. كما أوضحت النتائج أن مستوى تعليم الوالدين له دور هام في تأثيره على توقعاتهم ومشاعرهم نحو تربية أطفالهم صغار السن. وإن حجم الأسرة له تأثير واضح على التوقعات الوالدية نحو تربية أطفالهم صغار السن. وكانت الفروق لصالح الأسر صغيرة الحجم في الأبعاد الفرعية: الإبداع، والضبط، واللعب. كما أن دخل الأسرة ليس له تأثير واضح على التوقعات الوالدية نحو تربية الطفل.

٥. دراسة جابر عبد الحميد جابر، أنور رياض عبد الرحيم (١٩٩٣)

بعنوان: العلاقة بين أزمات النمو النفسي والاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من التلاميذ القطريين.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية وأزمات النمو الاجتماعي خلال فترة الطفولة وذلك على عينة من التلاميذ القطريين، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين والفروق بين الأعلى تحصيلاً والأقل تحصيلاً في هذه الأزمات. وتكونت عينة الدراسة من ٦٥ من الذكور و ٥٠ من الإناث، وكان متوسط أعمارهم هي ٧-١٤-٢١ عاماً بالترتيب. وطبق عليهم اختبار الشباب بصورتيه (صورة خاصة بالأب وأخرى بالأم) إعداد (Schludmann) وترجمة جابر عبد الحميد جابر، ١٩٨٥، وهو يقيس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، ومقياس مراحل النمو النفسي الاجتماعي إعداد (Darkubg-Fisher & Leidy) وترجمة الباحثين الحاليين.

وأوضحت النتائج وجود علاقات ارتباطية دالة وموجبة بين أسلوب التقبل/ الرفض وثلاث من أزمات من أزمات النمو النفسي الاجتماعي، بينما لم يرتبط أسلوب الضبط النفسي/ الاستقلال الذاتي بأي أزمات النمو النفسي إلا أزمة الثقة/ عدم الثقة لدى الذكور، وكان الارتباط دالاً وسالباً بينما لم يرتبط أسلوب الضبط الصارم/ الضبط المتساهل بأي من أزمات النمو النفسي الاجتماعي، كما اتضح عدم وجود فروق بين الجنسين في أزمات النمو النفسي الاجتماعي، بينما كانت هناك فروق دالة بين الإناث الأعلى تحصيلاً والأقل تحصيلاً في أزمات النمو النفسي الاجتماعي إلا في أزمة الثقة/ عدم الثقة، وتشير النتائج إلى أهمية المعاملة الوالدية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي وأهمية دور هذا التوافق في التحصيل المدرسي.

٦. دراسة إبراهيم علي إبراهيم (١٩٩٤)

بعنوان: العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى العلاقة بين الطموح الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي، والتنشئة الوالدية لكل من الأب والأم. واشتملت عينة الدراسة على ١٨٧ طالباً من المرحلة الثانوية العامة بدولة قطر. وقسمت العينة طبقاً لمستوى الطموح الأكاديمي إلى مجموعتين: مجموعة الطلاب ذوي الطموح المرتفع وعددهم (٨٧) طالباً، مجموعة الطلاب ذوي الطموح المنخفض وعددهم (٩١) طالباً. واستخدم الباحث مقياس الطموح الأكاديمي (إعداد صلاح أبو ناهيه)، واختبار الشباب (إعداد جابر عبد الحميد جابر)، كما استخدم اختبار "ت" كأسلوب إحصائي لمعرفة

مستوى الفروق بين مجموعتي الدراسة في مستوى التحصيل الدراسي، وفي أساليب التنشئة الوالدية لكل من الأب الأم بأبعدها الثمانية عشر. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين مستوى التحصيل الدراسي بين الطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع و الطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض. ولا توجد فروق بين الطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع و الطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض في أساليب المعاملة الوالدية إلا في بعد الضبط عن طريق الأثم، لصالح مجموعة ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع بالنسبة لتنشئة كل من الأب والأم.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالمستوى الأكاديمي:

١. دراسة شيرش (Church, 1980)

بعنوان: الاتجاهات الوالدية نحو تنشئة الطفل وتحصيله.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الاتجاهات الوالدية على تحصيل الأبناء في المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحث مقياس الاتجاهات الوالدية من إعدادة، واختبار كاليفورنيا للتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب من مدارس المرحلة الابتدائية في جنوب شرقي الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب التسيب في المعاملة الوالدية خاصة من قبل الأم، ينتج عنه انخفاض تحصيل الأبناء. وأن سرعة تحصيل الأبناء وكفاءتهم، وخاصة في القراءة والفهم، ترتبط بأساليب الآباء والأمهات في التنشئة.

٢. دراسة سميرة عبدالله كردي (١٩٨٥)

بعنوان: العلاقة بين الاتجاهات الوالدية - كما تدركها الفتيات - والتحصيل الدراسي بين طالبات الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين الاتجاهات الوالدية - كما تدركها الفتيات - والتحصيل الدراسي بين طالبات الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات الوالدية (الصورة الجماعية) من إعداد محمد عماد الدين إسماعيل ورشدي فام منصور، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من ثلاث مدن رئيسية بالمملكة العربية السعودية (الرياض، مكة، الطائف) وتراوح أعمارهن بين (١٧-٢٠) سنة. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات الوالدية كما تدركها الطالبات المتفوقات دراسياً والطالبات المتأخرات دراسياً على المقاييس الفرعية التالية: التسلط، الحماية الزائدة، الإهمال، وإثارة الألم النفسي، في الوقت الذي تبين فيه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات الوالدية كما تدركها الطالبات المتفوقات دراسياً والطالبات المتأخرات دراسياً في مقياس القسوة، والتذبذب، والتفرقة.

- ترتبط الاتجاهات الوالدية الإيجابية - كما تدركها الفتيات - ارتباطاً إيجابياً بالتحصيل الدراسي للطالبات المتفوقات دراسياً في مرحلة التعليم العام، إما الارتباط بين الاتجاهات الوالدية والتحصيل الدراسي عند الطالبات المتأخرات دراسياً فقد كان سلبياً، كما كشفت عن الدراسة أن هناك ارتباطاً إيجابياً له دلالاته الإحصائية بين الاتجاهات الوالدية التي تدركها الفتيات بطريقة إيجابية وتحصيلهن الدراسي المتفوق.

٣. دراسة عبدالحكيم الوكيل (١٩٨٩)

بعنوان: الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري.

هدفت الدراسة إلى تحديد علاقة الاتجاهات الوالدية - كما يدركها الأبناء - بكل من التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لطلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، كما هدفت أيضاً إلى تعديل الاختبارات والمقاييس المستخدمة كأدوات في هذه الدراسة لتصبح ملائمة للمجتمع السعودي. واستخدم الباحث مقياس الاتجاهات الوالدية (الصورة الجماعية) واستبانة اتجاه الوالدين نحو تشجيع الأبناء على التحصيل الدراسي، واستبانة اتجاه الوالدين نحو تشجيع الأبناء على الابتكار، كما استخدم أسئلة مفتوحة، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباط سلبية ذات دلالة إحصائية بين اتجاه التسلط والتدليل وبين التحصيل الدراسي. وبين اتجاه التسلط والتدليل وبين الأصالة. وكذلك بين اتجاه التذبذب والطلاقة الفكرية والطلاقة اللفظية. وبين الاتجاهات الوالدية نحو التسلط، والإهمال، والتدليل، والقسوة، وإثارة الألم النفسي، والتفرقة وبين تشجيع التفكير الابتكاري. وبين اتجاه الإهمال، وإثارة الألم النفسي وتشجيع التحصيل الدراسي.

- وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاه السواء والتحصيل الدراسي وبين اتجاه السواء والمرونة والطلاقة الفكرية، وبين الاتجاهات الوالدية نحو الحماية الزائدة، والسواء

وبين تشجيع التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، وبين المستوى التعليمي للآباء وتشجيع الأبناء على كل من التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، وبين المستوى التعليمي للأهمل وتشجيع الأبناء على التحصيل الدراسي.

- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين تشجيع الوالدين لأبنائهم على التحصيل الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي للأبناء، أو بين تشجيع الوالدين لأبنائهم على التفكير الابتكاري ومستوى التفكير الابتكاري لدى الأبناء.

٤. دراسة إبراهيم عثمان (١٩٩٣)

بعنوان: الخلفية الأسرية ومعدلات التحصيل الدراسي.

وهذفت الدراسة إلى فحص الارتباط بين الإنجاز في التحصيل والخلفية الأسرية للطلاب في الكويت، وخاصة في المراحل التعليمية الأولى، وبسبب أن تباين الخلفية الأسرية يلعب دوراً في اختلاف معدلات التحصيل الدراسي، وأن هذا التباين ينطلق في غالبه من واقع تباين الوضع الاقتصادي الاجتماعي، أو ما يمكن تسميته لدى تبلوره اجتماعياً بالتباين الطبقي. اشتملت عينة الدراسة على أسر طلاب المرحلة المتوسطة للكويتيين، ولقد تم على هذا الأساس اختيار عينة من أولياء الأمور لمائتين من الطلاب الصف الثاني متوسط، وتم اختيار الطلاب من أربع مدارس، مدرسة للذكور وأخرى للإناث من كل من المنطقتين السكنتين اللتين وقع عليهما الاختيار، وتم اختيار المنطقتين السكنتين عشوائياً من بين المناطق المخصصة للكويتيين، ثم تم اختيار الطلاب عشوائياً من بين شعب الصف المذكور للدخول إلى أسرهم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الخلفية الأسرية ومعدلات التحصيل العلمي للأبناء، كما برزت من خلال الدراسة أهمية نوعية العلاقات بين أعضاء الأسرة وخاصة تلك القائمة بين الوالدين والأبناء، فقد تبين أهمية وجود خطوط اتصال دائمة قائمة في جو ديمقراطي تجعل من الأسرة وحدة اجتماعية يستطيع الأولاد الرجوع إليها دون خوف، وتساعد في بناء شخصياتهم من خلال توحيد الاتجاهات والسلوك المناسب، ومن العوامل المهمة في هذا المجال ما يتعلق بأنماط التنشئة التي يجب أن تقوم على أساس الاحترام، ومع الجو الحازم الذي لا يقهر، وإنما ينمي الاستقلال والاعتماد على الذات، كما أن المشاركة في المسائل الفكرية والعامة يساعد في قيام مواطن واع لما يحيط به قادر على تفهمه. ومن نتائج الدراسة هنا تبين أن لترتيب الطفل بين أبناء الأسرة علاقة متينة بتحصيله الدراسي، فقد اتضح وخاصة في الأسر الكبيرة التي يزيد عدد أبنائها عن خمسة، أنه كلما تأخر

ترتيب الطفل قلت فرصه في النجاح إلا في حالة تميز السابقين له، بحيث يصبح هؤلاء قدوةً ونموذجاً للنجاح.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالتفوق:

١. دراسة محمد شوكت (١٩٧٨)

بعنوان: دراسة التفوق العقلي من حيث علاقته باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواها الثقافي.

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية للأبناء ومدى تفوقهم الدراسي والثقافي. واستخدم الباحث اختبار الذكاء لكاتل إعداد أحمد عبدالعزيز سلامة، وعبد السلام عبدالغفار، واختبارات القدرة على التفكير الابتكاري، ومقياس الاتجاهات الوالدية إعداد محمد خالد الطحان، مقياس المستوى الثقافي للأسرة إعداد محمد خالد الطحان، ودليل الوضع الاجتماعي - الاقتصادي إعداد وعبد السلام عبدالغفار وإبراهيم قشقوش. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٩٧ طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٥-١٨ سنة، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى أربع مجموعات كالتالي:

١. مجموعة الذكاء المرتفع والقدرة الابتكارية ٣. مجموعة الذكاء المنخفض والقدرة الابتكارية المرتفعة.
٢. مجموعة الذكاء المرتفع والقدرة الابتكارية ٤. مجموعة الذكاء المنخفض والقدرة الابتكارية المنخفضة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعات الثلاث الأولى عن المجموعة الرابعة حيث تبين أن هذه المجموعات باتجاهات والدية موجبة، وتنشئة اجتماعية قوامها التشجيع والاستقلال والديمقراطية، في حين اتسمت المجموعة الرابعة باتجاهات والدية سلبية، وتنشئة اجتماعية قوامها السيطرة والتسلط والإكراه.

٢. دراسة عبد المطلب القريطي (١٩٨٩)

بعنوان: المتفوقون عقلياً ومشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم.

هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطفل المتفوق عقلياً في كل من البيئة الأسرية والمدرسية، وأثار هذه المشكلات على نمو استعداداته وشخصيته بصفة عامة، وسبل الحد منها والسيطرة عليها. ثم تحديد الدور الذي يمكن أن تلعبه الخدمات النفسية في مجال رعاية المتفوقين عقلياً. واستخدم الباحث في الدراسة المنهج التحليلي في الوصول إلى الإجابات المناسبة وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية:

- أن المشكلات ومصادر الإحباط بالنسبة للطفل المتفوق عقلياً في نطاق بيئته الأسرية متعددة، وقد تختلف من أسرة إلى أخرى ومن أهمها: الأساليب الوالدية غير السوية في التنشئة، مثل: التسلط، الإكراه، والتقييد، والسيطرة، والحماية الزائدة، وغيرها. والاتجاهات الأسرية نحو مظاهر التفوق العقلي، مثل: أن يحقق ذاته لا أن يحقق آمانيات الآخرين أو ما عجزوا عن تحقيقه. وافتقار البيئة المنزلية للأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه. وإغفال الحاجات النفسية للطفل، مثل: الحاجة إلى التعبير عن الذات، والحاجة إلى الشعور بالأمن وعدم التهديد، والحاجة إلى المؤازرة وإلى التقبل وإلى الفهم والتقدير.

- أهم المشكلات التي يعاني منها الطفل الموهوب في نطاق مدارس العاديين هي: عدم ملائمة المناهج الدراسية والأساليب التعليمية، قصور فهم المعلمين للطفل وحاجاته، استخدام منبئات ومحكمات غير كافية للكشف عن مظاهر التفوق العقلي.

٣. دراسة شمسان المناعي (١٩٩٦)

بعنوان: المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتفوق العقلي للأبناء.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية والتفوق العقلي للأبناء وما يصاحب هذا التفوق من مظاهر سلوكية محددة. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الذكاء اللغوي (إعداد رجاء أبو علام وحمد الحنبلي، ١٩٨٥)، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري (الجزء الخاص بالمرتبات) (إعداد عبدالسلام عبدالغفار، ١٩٧٠)، ومقياس أسلوب المعاملة الوالدية-كما يدركها الأبناء- (إعداد سيد خير الله، ١٩٩٥)، ومقياس العلاقات الأسرية والتطابق بين أعضاء الأسرة (إعداد فتحي السيد عبدالرحيم وحامد عبدالعزيز الفقي، ١٩٨٠) ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين إعداد رنزولي (Renzulli)، ١٩٧٧م، تعريب أسامة معاجيني ومحمد هويدي. وتكونت عينة الدراسة من ٣٣٤ طالباً من المرحلة الثانوية المسار العلمي. وتوصلت الدراسة إلى الآتي:

- لا توجد فروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وهذا يعني أن أساليب المعاملة الوالدية مشبعة بالدفء والتقبل والتسامح عند المتفوقين والعاديين..
- لا توجد فروق بين أسلوب معاملة الأب وأسلوب معاملة الأم لدى عينة الطلبة المتفوقين والعاديين معاً.
- لا توجد فروق بين أسلوب معاملة الأب وأسلوب معاملة الأم لدى عينة الطلبة المتفوقين.
- لا توجد فروق بين أسلوب معاملة الأب وأسلوب معاملة الأم لدى عينة الطلبة العاديين.
- كشفت نتائج التحليل العاملي لمقياس المعاملة الوالدية - كما يدركها الأبناء - عن تشبع مفردات المقياس سواء في أسلوب معاملة الأب أو أسلوب معاملة الأم في عامل واحد قطبي تم تسميته القطب الموجب منه بالتقبل والحب والدفء الوالدي والقطب السالب بالنبذ والرفض الوالدي.

٤. دراسة حسن الحميدي (١٩٩٨)

بعنوان: انحراف الأحداث المتفوقين عقلياً وعلاقته بالمعاملة الوالدية في المجتمع الكويتي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين انحراف الأبناء المتفوقين عقلياً وأسلوب المعاملة الوالدية، والتعرف على الفروق في المعاملة الوالدية بين أسلوب معاملة الأب وأسلوب معاملة الأم بالنسبة للمنحرف المتفوق عقلياً. واستخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (إعداد رجاء أبو علام) واختبار الذكاء غير اللفظي - توني ٢ (إعداد كمال مرسي) ومقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء (إعداد سيد خير الله) ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي (إعداد حسن الحميدي)، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالباً متفوقاً عقلياً من المرحلة الثانوية، وكذلك ٣٥ حدثاً منحرفاً متفوقاً عقلياً. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية وانحراف الأحداث المتفوقين عقلياً. وجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقين المنحرفين وغير المنحرفين في معاملة الأب ومعاملة الأم، وهذه الفروق لصالح المتفوقين غير المنحرفين.

٥. دراسة عبدالله العصيمي (١٩٩٨)

بعنوان: إدراك طلاب المرحلة الثانوية للضغوط الناتجة عن الاتجاهات الوالدية غير السوية في التنشئة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على حدة الضغوط الأسرية الناتجة عن الاتجاهات الوالدية غير السوية في التنشئة كما يدركها الأبناء لدى الطلبة المتفوقين عقلياً والطلبة العاديين وتحديد الفروق بينهم في متغيرات البحث. واستخدم الباحث لفرز العينة التحصيل الدراسي للعام الدراسي المنصرم، واختبار الذكاء اللغوي إعداد كمال إبراهيم مرسى، عبد المجيد سيد أحمد منصور، وهو نسخة معدلة من اختبار الذكاء اللغوي قام بإعداده رجاء محمود أبو علام وحمد رشدي الحنبلي، واختبار المترتبات إعداد عبدالسلام عبدالغفار، ومقياس الضغوط الأسرية الناتجة عن الاتجاهات الوالدية في التنشئة (من إعداد الباحث)، وتكونت عينة الدراسة من ٢١٢ طالباً وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك نوعين من الضغوط: ضغوط ناشئة من اتجاهات الأب مجتمعة (ضغوط الأب) بغض النظر عن نوع الاتجاه (تقييد، تسلط، أوتقراطي، إهمال، رفض) يقع عبئه على الطالب المتفوق بقدر يفوق بكثير بقية الطلبة الآخرين، و ضغوط ناشئة من اتجاهات الأم مجتمعة (ضغوط الأم) بغض النظر عن نوع الاتجاه (تقييد، تسلط، أوتقراطي، إهمال، رفض) يقع عبئه على الطالبة المتفوقة بقدر يفوق بكثير بقية الطالبات الأخريات. غير أن ضغوط الأب التي تقع على الطالب المتفوق تزيد في حدتها على ضغوط الأم التي تقع على الطالبة المتفوقة. أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في متغير جنس الطالب لصالح الذكور المتفوقين تنشأ عن اتجاهات الأب مجتمعة، كما توجد فروق دالة إحصائية في متغير المستوى العقلي للطلاب لصالح الإناث المتفوقات تنشأ عن اتجاهات الأم مجتمعة.

٦. دراسة مشاعل المطيري (١٩٩٨)

بعنوان: الفروق في بعض أبعاد العلاقات الأسرية بين الطالبات المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات بمرحلة الدراسة الثانوية بدولة الكويت.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في بعض أبعاد العلاقات الأسرية بين الطالبات المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. وتتمثل العلاقات الأسرية في التنظيم والتماسك الأسري، التفاعل الأسري، والتوجيه التربوي الثقافي. وقد استخدمت الباحثة لفرز العينة التحصيل الدراسي للعام المنصرم، واختبار الذكاء اللغوي إعداد كمال إبراهيم مرسى، عبد المجيد سيد أحمد منصور، وهو نسخة معدلة من اختبار الذكاء اللغوي قام بإعداده رجاء محمود أبو علام وحمد رشدي الحنبلي، واختبار المترتبات إعداد عبدالسلام عبدالغفار، واختبار العلاقات

الأسرية والتطابق بين أعضاء الأسرة من إعداد موس (Moos)، ١٩٧٤م، وتعريب فتحي عبد الرحيم وحامد الفقي ١٩٨٠م، بعد أن قامت بتعديله. وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٠ طالبة، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن هناك فروقاً بين مجموعات الدراسة في بعدي التنظيم والتماسك الأسري والتفاعل الأسري، كما أن أسر المتفوقات تحصيلياً وعقلياً تتفوق على أسر العاديات، وأن أسر العاديات تتفوق على أسر الأدنى من العاديات.

٧. دراسة مريم سلطان علي (١٩٩٩)

بعنوان: أبعاد العلاقات الأسرية في علاقتها بقدرات التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين بدولة الكويت.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أبعاد العلاقات الأسرية المتمثلة في (التمسك الأسري، والتفاعل الأسري، والتوجيه التروحي) وقدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، واستخدمت الباحثة لفرز العينة التحصيل الدراسي، اختبار الذكاء غير اللغوي من إعداد محمد غالي ورجاء أبو علام، والخصائص السلوكية الذي إعدده رنزولي (Renzulli)، ١٩٧٦م، كما استخدمت مقياس العلاقات الأسرية والتطابق بين أعضاء الأسرة من إعداد موس (Moos)، ١٩٧٤م، وتعريب فتحي عبد الرحيم وحامد الفقي ١٩٨٠م، واختبار القدرة الابتكارية الذي قام بإعداده فريق عمل من جامعة قطر سنة ١٩٩٥، وهم إبراهيم الفار، بدرية الملا، حمد الفاضل، سميرة إبراهيم، عبدالله الحمادي، عدنانة المقبل، فاطمة المطاوعة، مباركة الأكرف، محمد عبد الحميد، محمود عبدالحليم، نصرة الباقر، وتكونت عينة الدراسة من ١٢١ طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى ست مجموعات، تضم المتفوقين عقلياً، والعاديين والأدنى من العاديين. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق بين مجموعات المستوى العقلي في أبعاد العلاقات الأسرية، وهذه الفروق تنحصر في بعدين وهما: بعد التفاعل وبعد التوجيه التروحي، والصورة العامة لهذه الفروق هي أنه كلما كان المستوى العقلي أعلى كلما كان التفاعل الأسري أقوى والتوجيه التروحي أضعف، كذلك فإن الإناث يحظين بقدر أكبر من التفاعل الأسري الذي يخلو من التحكم مقارنة بالذكور. كما أظهرت النتائج أن بعد التفاعل يرتبط ارتباطاً موجباً وضعيفاً بقدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى المجموعة الكلية، وارتبط بعد التفاعل الأسري ارتباطاً موجباً وضعيفاً مع قدرات الطلاقة لدى الذكور. أما بالنسبة للإناث فإن الدراسة لم تجد علاقة بين الأبعاد الأسرية وقدرات التفكير الابتكاري.

خلاصة وتعقيب على الدراسات المتعلقة بالمحور الأول:

من خلال العرض السابق لمجموعة الدراسات التي استطاعت الباحثة الحصول عليها في المحور الأول تبين الآتي:

➤ أشارت دراسة محمد ثابت علي الدين (١٩٨٧) إلى أنَّ أساليب المعاملة الوالدية التي تتبعها الأم مع الأبناء لها دورٌ كبيرٌ في انعكاسها على تكوين شخصياتهم وإكسابهم أدواراً جنسيةً معينةً وهذا يؤكد على أهمية الدور الكبير الذي تلعبه الأم في التأثير على شخصية أبنائها، وهذه النتيجة تدعم فكرة الدراسة الحالية بأهمية التركيز على الفتاة منذ الصغر وأكسابها التربية السليمة وتزويدها بالعلم والمعرفة لأنها ستكون أم المستقبل، وهي التي ستربي رجال وأمهات الغد.

➤ أشارت دراسة جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٧) إلى تشابه أساليب المعاملة الوالدية التي تتبعها الأمهات العربيات (القطريات والمصريات والفلسطينيات) في تنشئة أبنائهن من حيث فرض رأيهن على الطفل، والوقوف أمام رغباته التلقائية سواء استخدمن في ذلك أساليب العنف أو اللين، ويلجأن لأساليب العقاب البدني والتهديد والحرمان في عملية التطبيع الاجتماعي، حتى لو أدى ذلك لإثارة الألم النفسي عند الطفل، ولا يفرقن في ذلك بين الولد والبنت. بينما دلت دراسة محمد الطحان وزين العابدين درويش (١٩٨٨) على أن اتجاهات الوالدين في تنشئتهما الاجتماعية لأبنائهم في الوقت الحاضر بدأت تتخذ وجهةً سلبيةً قياساً بالماضي، وأن التغيرات في تنشئة الأم لأبنائها (خاصة الذكور) أكثر بروزاً من عدة جوانب عن التغير الذي طرأ على اتجاهات التنشئة من جانب الأب، وأن اتجاهات التنشئة الأسرية للإناث في الوقت الحاضر أفضل من ذي قبل في داخل المجتمع الخليجي، مما يدل على أن المجتمعات العربية تتشابه إلى حد كبير في طريقة تنشئة أبنائها، ونتيجة التغيرات التي طرأت على تلك المجتمعات العربية عامة، والخليجية خاصة، أصبح هناك نوع من الوعي وخصوصاً في تنشئة الإناث.

➤ دلت دراسة عبدالله العصيمي (١٩٩٨) على أن الآباء أكثر تأثيراً من الأمهات على الذكور المتفوقين، وأن الأمهات أكثر تأثيراً من الآباء على البنات المتفوقات وهذه الدراسة تبين أهمية تأثير الآباء على أبنائهم الذكور، وأهمية تأثير الأمهات على بناتهن، ومن هذه النتيجة نستخلص أن لكل من الأب والأم دوره المكمل للآخر في تنشئة الأبناء، ولذا يجب عدم إلغاء مسؤولية أحد الوالدين على الآخر، لأن تربية الأبناء مسؤولية مشتركة بين الوالدين، ويتخلل طرف عن واجبه يختل توازن الأسرة.

➤ دلت دراسة كورنيل وجراسبرغ (Cornell & Grossberg , 1987) على وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية ومفهوم تقدير الذات لدى الأبناء وأشارت النتائج إلى أنه كلما اتسمت الاتجاهات الوالدية بالحب والتدعيم والعلاقات الاجتماعية المفتوحة، كلما أدى ذلك إلى زيادة تقدير الأبناء لذاتهم. مما يؤكد على أهمية أساليب المعاملة الوالدية السوية في زيادة تقدير الأبناء لذاتهم، وبالتالي قد يترتب على ذلك أيضاً ظهور سمات إيجابية أخرى، مثل الثقة بالنفس، تكوين مهارات اجتماعية ناجحة.

➤ أكدت دراسة السيد إبراهيم السمدوني (١٩٩١) على أهمية المستوى التعليمي للوالدين حيث بينت أن للوالدين دوراً كبيراً في تنمية قدرات الطفل العقلية، كما أن مستوى تعليم الوالدين له دور هام في تأثيره على توقعاتهم ومشاعرهم نحو تربية أطفالهم صغار السن. وأكدت أيضاً دراسة عبد الحكيم الوكيل (١٩٨٩) بأن هناك علاقة ارتباط موجبة بين المستوى التعليمي للوالدين (خاصة الأم) وتشجيع الأبناء على كل من التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري. كما أشارت معظم الدراسات إلى أن المعاملة الوالدية غير السوية التي يتبعها أحد الوالدين أو كلاهما والتي تتسم بالتسبب والإهمال والحماية الزائدة والتسلط والتدليل قد تتسبب في انخفاض التحصيل الدراسي للأبناء، كما أن سرعة تحصيل الأبناء وتفوقهم الدراسي يرتبطان ارتباطاً إيجابياً بالاتجاهات الوالدية السوية. وهذا يدل على أهمية المعاملة الوالدية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي وأهمية دور هذا التوافق في التحصيل المدرسي. وهذا ما بينته دراسة شيرش (Church, 1980) وسميرة كردي (١٩٨٥)، ودراسة عبد الحكيم الوكيل (١٩٨٩)، وجابر عبد الحميد جابر، وأثور رياض عبد الرحيم (١٩٩٣)، مما يبين أن جميع هذه الدراسات تبين وتركز على أهمية دور الوالدين في أكساب أبنائهم الشخصية السوية، بالإضافة إلى أن وعي الوالدين بقدرات أبنائهم يؤدي إلى توفير الإمكانيات المناسبة لهم مما يؤدي إلى بروز تفوقهم.

➤ جاءت معظم الدراسات تؤكد على وجود علاقة إيجابية بين أساليب المعاملة الوالدية وتفوق الطلاب، وبينت الدراسات أن الاتجاهات الوالدية الموجبة تسهم في إبراز الذكاء والقدرات الابتكارية وأن أساليب المعاملة الوالدية غير السوية قد تكون مصدراً لإحباط الطفل المتفوق عقلياً، وقد تتسبب في انحراف الأحداث المتفوقين عقلياً. هذا ما بينته دراسة محمد شوكت (١٩٧٧)، عبد المطلب القريطي (١٩٨٩)، وحسن الحميدي (١٩٩٨)، بينما خالفت دراسة شمسان المناعي (١٩٩٦) الدراسات المذكورة في عدم وجود فروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين في أساليب المعاملة الوالدية. وكذلك بالنسبة للطموح الأكاديمي فقد دلت

دراسة إبراهيم علي إبراهيم (١٩٩٤) على أن أساليب المعاملة الوالدية لا تميز بين الطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع والطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض. وقد علل شمسان المناعي (١٩٩٦) سبب اختلاف نتيجة دراسته بأن أساليب المعاملة الوالدية لا تختلف بالنسبة للأبناء المتفوقين أو العاديين، ولكن أساليب المعاملة الوالدية تكون أكثر وضوحاً وأبلغ أثراً في حياة الأبناء المتفوقين؛ لما لهم من خصال عقلية ونفسية.

➤ أكدت دراستان قامت بهما كل من مشاعل المطيري (١٩٩٨) ومريم سلطان (١٩٩٩) على أهمية التنشئة الاجتماعية التي لا يمكن إغفالها في البناء السليم للأسرة ورفقي المجتمع، وأثرها الكبير على تفوق الأبناء، فكلما كانت هذه التنشئة سوية ساعد ذلك على تفوق الأبناء، حيث بينت الدراستان على أن توافق الطالبات أسرياً يظهر في ارتفاع تحصيلهن الدراسي بالرغم من أن قدراتهن العقلية عادية. وهذا ما يفسر نتيجة الدراستين في أن أسر المتفوقات تحصيلياً وعقلياً تتفوق على أسر العاديات، وأن أسر العاديات تتفوق على أسر الأدنى من العاديات. وقد تكون هذه النتيجة طبيعية، لأن الأسرة السوية تنشئ أبناء سويين، وقد يتفوقون على غيرهم في مجالات عديدة. كما اتفقت الدراستان في استخدام نفس الاختبار وهو اختبار العلاقات الأسرية والتطابق بين أعضاء الأسرة من إعداد موس (Moos)، ١٩٧٤م.

➤ ومما سبق عرضه يتضح أن معظم الدراسات اتفقت على أهمية أساليب المعاملة الوالدية في تشكيل شخصية الفرد، وفي تفوقه الأكاديمي والعقلي، وفي إظهار مواهبه الكامنة، وفي زيادة دافعيته للإنجاز، كما اتفقت بعض الدراسات في استخدام نفس الاختبارات والمقاييس للحصول على نتائج لدراساتهم.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالخجل:

١. دراسة بوث وبونساك (Booth & Bohnsack, 1992)

بعنوان: اختبار العلاقة بين السعادة والوحدة والخجل في طلاب الجامعة.

وشملت العينة ٥٥ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور أكثر خجلاً وأكثر شعوراً بالوحدة وأقل سعادة من الإناث. وأن هناك علاقة ارتباطية وموجبة بين الوحدة والخجل، والوحدة والخجل لها علاقة عكسية مع السعادة.

٢. دراسة صابر عبد المولى (١٩٩٣)

بعنوان: الخجل والاتجاه نحو التعصب لدى بعض الشباب العماني وباختلاف التخصصات الأكاديمية وطبقاً لبيئتهم البدوية والحضرية وطبقاً لاختلاف ترتيب أفراد العينة بين الأخوة.

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الخجل والاتجاه نحو التعصب، كما هدفت إلى دراسة الفروق بين درجات المفحوصين في مقياس الخجل طبقاً لاختلاف التخصصات الأكاديمية وطبقاً لبيئتهم البدوية أو الحضرية، وطبقاً لاختلاف ترتيب أفراد العينة بين الأخوة، وقد استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو التعصب (من إعداد الباحث). وشملت العينة ١٣٨ طالباً من كلية المعلمين بنزوى بسلطنة عمان، تراوحت أعمارهم بين ٢٠-٢٢ سنة، وجميعهم من الذكور. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الخجل والاتجاه نحو التعصب كما لم تتوصل الدراسة إلى فروق تصل لمستوى الدلالة الإحصائية في الخجل بين التخصصات الأكاديمية، وكذلك بالنسبة للاختلافات في الخجل طبقاً لبيئتهم البدوية والحضرية، أما بالنسبة لترتيب أفراد العينة بين الأخوة فقد أسفرت النتائج أنه لا توجد فروق تصل لمستوى الدلالة الإحصائية في الدرجات التي حصل عليها الأبناء أفراد العينة في مقياس الخجل طبقاً لترتيب الابن الثالث والرابع في الأسرة، بينما توجد فروق تصل لمستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٩٩). من الثقة في درجات مقياس الخجل طبقاً التي حصل عليها الأبناء طبقاً لترتيبهم الثاني والرابع في الأسرة.

٣. دراسة علي خضر (١٩٩٤)

بعنوان: الفروق بين الجنسين وبعض خصائص الشخصية الأخرى في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

هدفت الدراسة إلى بحث الفروق بين الجنسين في متغير الخجل وبعض المتغيرات الأخرى مثل الشعور بالوحدة والاكتئاب والميل العصابي والميل الذهاني والانبساطية وتبادل العلاقات الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي. واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس الخجل من إعداد محمد الشناوي، ١٩٩٢، ومقياس الشعور بالوحدة، ويعرف هذا المقياس بمقياس كالفورنيا بلوس انجيلوس للشعور بالوحدة، ومقياس بيك للحالة المزاجية (قائمة بيك للاكتئاب B.D.I)، وقائمة ايزنيك (للكبار) E.P.Q.، ومقياس تبادل العلاقات الاجتماعية من إعداد راسيل وكاترونا (Russel & Cutrona)، ١٩٨٤م، وشملت عينة الدراسة ١١٩ طالباً و ١٣٠ طالبة، وطبقت

الدراسة في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الخجل والشعور بالوحدة، وبين الشعور بالوحدة والعصابية، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الخجل والانبساطية وتبادل العلاقات الاجتماعية، وبين الشعور بالوحدة وتبادل العلاقات الاجتماعية، وكما تبين أيضاً وجود فروق دالة لصالح الإناث بالنسبة لدرجتهم على مقياس الخجل والشعور بالوحدة والاكتئاب والعصابية.

٤. دراسة السيد إبراهيم السمدوني (١٩٩٤)

بعنوان: الخجل لدى المراهقين من الجنسين، دراسة تحليلية لمسبباته ومظاهره وأثاره.

هدفت الدراسة إلى تحليل ظاهرة الخجل لدى المراهقين من الجنسين ومعرفة مسبباتها ومظاهرها وآثارها، وتكونت عينة الدراسة من ١٣٧٥ مراهقاً ومراهقةً من مختلف المراحل التعليمية، وطبق عليهم مسح استنفورد للخجل، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: يختلف المراهقون عن المراهقات بالتعليم الثانوي في درجة شعورهم بالخجل في معظم الوقت ولكن لا يعتبرونه مشكلة، ويختلف قبل المراهقين والمراهقات بمراحل التعليم المختلفة للخجل على أنه سمة غير مقبولة وفقاً لدرجة شعورهم به، ويختلف إدراكهم للمواقف المسببة للخجل، كما يتبينون في ترتيبهم لتلك المواقف وفقاً لدرجة شعورهم به. كما أن فقدان الثقة بالنفس ونقص المهارات الاجتماعية والإعاقات بمختلف أنواعها من أهم مسببات الخجل. كما أنه توجد فروق دالة احصائياً بين المجموعات المختلفة من الخجل في تقديرهم للأشخاص الذين يؤثرون عليهم ويكونون سبباً في استثارة الخجل لديهم.

٥. دراسة مایسة النیال (١٩٩٦)

بعنوان: الخجل وبعض أبعاد الشخصية.

هدفت إلى الكشف عن مدى ارتفاع الخجل من مرحلة عمرية إلى أخرى، وإلى فحص الارتباط بين الخجل وبعدي الانبساط والعصابية. وقد أعدت الباحثة مقياساً يشتمل في صيغته النهائية على ٢٨ بنداً، ويشتمل على سبعة عوامل هي: التفادي والانسحاب والعزلة والتبعات السلبية للخجل، الاكتئاب والقلق الاجتماعي، المواقف المثيرة للخجل، نقص الثقة بالنفس، الحساسية المفرطة والتبعات الفسيولوجية للخجل، مظاهر الخجل الفسيولوجية والسلوكية، اضطرابات الكلام وتشتمت

الأفكار. واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس الخجل للأطفال (إعداد الباحثة) واستخبار ايزنك (Eysenck) للشخصية. وطبق المقياس على ٤٩٤ تلميذاً وتلميذة من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في مدارس دولة قطر، من مراحل عمرية متباينة (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦). وكشفت الدراسة أن الفئة العمرية ٤ سنوات حصلت على أعلى المتوسطات في متغير الخجل لدى عينة الذكور، في حين أن الفئة العمرية ١٦ سنة حصلت على أعلى المتوسطات في متغير الخجل لدى الإناث، كما كشفت عن ارتباطات جوهرية موجبة بين الخجل والعصابية لدى عيني الذكور والإناث.

٦. دراسة حسين طاحون ومنير خليل (١٩٩٦)

بعنوان: الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، ولقياس الخجل قام الباحثان بإعداد مقياس جديد للخجل، كما استخدم اختبار الاستقلال الذاتي من بطارية خصائص الشخصية الايجابية "لبيتر لوستر" ١٩٧٤ والذي قام بإعداد النسخة العربية لها منير حسن جمال، ١٩٩٣، كما استخدم لقياس الشعور بالوحدة وتبادل العلاقات الاختبار الذي أعده علي السيد خضر ومحمد محروس الشناوي، ولقياس الذكاء الاجتماعي استخدم اختبار الذكاء الاجتماعي المختصر والذي قام باقتباسه وإعداده محمد عماد الدين اسماعيل وسيد عبد الحميد مرسى سنة ١٩٥٥، عن اختبار الذكاء الاجتماعي لجماعة جورج وشنطن. طبقت هذه المقاييس على عينة بلغت ١٤٦ طالباً جامعياً ومتوسط أعمارهم (٢٠,٤) من تخصصات علمية مختلفة، ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالاعتماد على درجة الوسيط في اختبار الخجل إلى مجموعتين الأولى (الأكثر خجلاً) وبلغ مجموعهم (٦٩) طالباً والثانية (الأقل خجلاً) وبلغ مجموعهم (٦٧) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى أن الأفراد الأقل خجلاً أكثر قدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية، وأكثر قدرة على التحكم في السلوك الإنساني، والأكثر في تبادل العلاقات الاجتماعية وهذا يدل على أن الأفراد الأقل خجلاً أكثر نكاً اجتماعياً، وأن مرتفعي الخجل أكثر ميلاً للشعور بالوحدة وعدم الثقة بالنفس عن منخفضي الخجل.

٧. دراسة كروزر وكاربرت جونز (Crozier & Garbert-Jones, 1996)

بعنوان: تجربة الخجل عند البالغين في الجامعة.

طبقت هذه الدراسة على طلاب الجامعة الذين انقطعوا عنها فترةً ما ثم عادوا إلى الدراسة مرة أخرى وهؤلاء الطلاب قد تظهر عليهم ملامح الخجل حين يخاطبون مدرسيهم أو عند حضور اللقاءات . وهذا ينتج عن نقص الثقة بالنفس، والشعور بالنقص، وعدم الثبات، وعدم الكمال، كما أن هؤلاء الطلاب يشعرون بأنهم أقل مستوى من الطلاب الأصغر سناً منهم. كما أن زيادة الفرص لممارسة المهارات الأكاديمية في الجامعة قد تساعد الطلاب الخجولين على التعود والألفة، وبذلك يدعم حالات الخجل.

٨. دراسة كمبل وديفيد (Kemple & David, 1996)

بعنوان: إبداع أطفال ما قبل المدرسة والخجل و احترام الذات.

طبقت هذه الدراسة على ٤٦ طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة وأسفرت النتائج على وجود علاقة موجبة بين احترام الذات والإبداع وعلاقة سلبية بين الخجل والإبداع. وأن العلاقة السلبية بين الخجل والإبداع تأكدت عند تحييد متغير احترام الذات.

٩. دراسة كردوسي وريجانز وكي وجنسن ودونكن (Carducci, Ragains, Kee, Johnson & Duncan, 1998)

بعنوان: التعرف على آلام الأشخاص الخجولين.

هدفت الدراسة إلى الحصول على بيانات مستفيضة ودقيقة عن الخجل وتأثيره على الأشخاص الخجولين. وتمت دراسة وتحليل المشاكل التي تواجه الخجولين والتي يعانون منها بموضوعية. وشملت العينة ١٥٨ فرد بصورة عشوائية من بين ٨٠٠ شخص يعانون من الخجل وطلب من أفراد العينة الإجابة على السؤال التالي: صف المشاكل التي يسببها لك الخجل في حياتك الشخصية، والاجتماعية، والمهنية؟

وأوضحت النتائج على وجود خمس مشاكل رئيسية ناتجة عن الخجل بالإضافة إلى وجود ثمان مشاكل فرعية وهي كالتالي:

- مشاكل على المستوى العلاقات بين الأشخاص (العلاقات غير الرسمية، والعلاقات الاجتماعية، وعلاقات الصداقة).
- مشاكل على المستوى المهني (علاقات ذاتية، علاقات بين الفرد والآخرين، ومشاكل تتعلق بين التعامل مع السلطة).
- مشاكل على المستوى الشخصي أو الذاتي (تتعلق بالناحية الانفعالية والأعراض الجسدية الناتجة عن الحالات النفسية).
- مشاكل على المستوى التعليمي والتربوي.
- مشاكل أخرى.

١٠. دراسة ايزنبرغ وشابرد وفيز ومرفي وكاثري (Eisenberg, Shepard, Fabes, Murphy & Guthrie, 1998)

بعنوان: الخجل وعلاقته بانفعال الأطفال.

ارتبطت هذه الدراسة بتقييم الوالدين والمدرسين لأسباب الخجل عند الأطفال (٦-٨)، (٨-١٠)، (١٠-١٢) من خلال معرفة السلوكيات والطباع والانفعالات والمحاكاة عندهم واشتملت النتائج الآتي: القسم الأول: نتائج مرتبطة بالوالدين أظهرت الدراسة أن الخجل مبدئياً هو انعكاس لأدراك الأطفال الخجولين لوجود أشخاص غرباء أو غير معروفين بالنسبة لهم. أما القسم الثاني: نتائج مرتبطة بتقييم المدرسين للأطفال. والذي أثبت ارتباط الخجل عند الأطفال بالبيئة الاجتماعية المحيطة وذلك كنتيجة لاهتمام المدرسين بالبيئة الاجتماعية وتأثيرها عليهم.

١١. دراسة محمد قاسم عبدالله (١٩٩٩)

بعنوان: المظاهر النفسية للخجل ومشاعر الذنب لدى الأطفال.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المظاهر الانفعالية والسلوكية للخجل ومشاعر الذنب عند الأطفال بصورة عامة وفي ضوء متغير الجنس (ذكور، إناث). كما هدفت إلى كشف المظاهر والخصائص التي تميز كلاً منها عن الآخر بالرغم أنهما خبرتان انفعاليتان متشابهتان في العديد من الجوانب. واستخدم الباحث مقياس الخجل ومشاعر الذنب (إعداد الباحث)، كما استخدم المقابلة الموجهة. تكونت العينة من ١٠٠ طفل (٥٠ ذكراً، ٥٠ أنثى)، تراوحت أعمارهم ما بين (١٠-١٢)

سنة. وأظهرت النتائج أن أكثر المظاهر الانفعالية والسلوكية المرافقة للخجل انتشاراً بين الأطفال كانت على التوالي: صعوبة التعبير عن النفس، يليها الشعور بعدم الارتياح، القلق والتوتر العام، يليها تجنب العلاقات الاجتماعية، ثم احمرار الوجه، ثم الحساسية الزائدة، يليها الارتجاف، وأخيراً التعرق. كما تبين أن هناك فروقاً في مظاهر الانفعالية والسلوكية للخجل بين الذكور والإناث، حيث أن صعوبة التعبير عن النفس، والتعرق، والارتجاف، والحساسية الزائدة للنقد، والقلق العام، كانت أعلى عند الذكور منها عند الإناث. وبالرغم من أن أعراض الخجل والخوف الاجتماعي منتشرة بين الذكور والإناث بشكل متقارب إلى حد ما، أما مظاهر الشعور بعدم الارتياح، واحمرار الوجه، وتجنب العلاقات، فقد كانت أعلى تكراراً عند الإناث منها عند الذكور.

١٢. دراسة لولوه حماده وحسين عبد اللطيف (١٩٩٩)

بعنوان: الخجل من منظور الفروق بين الجنسين وأوجه الاختلاف بين الفرق الدراسية الأربع الجامعية.

اشتملت العينة على ٨٣٦ فرداً (٢٠٢) من الذكور و (٦٣٤) من الإناث وتراوحت أعمارهم من (٣٢ - ٢١) وهدفت الدراسة إلى اختبار الفروق في درجة الخجل حسب عاملين أساسيين هما الجنس والسنة الدراسية. واستخدم في هذه الدراسة مقياس الخجل (النسخة الكويتية) وهومن إعداد الباحثين، والمقياس في نسخته الأصلية من إعداد شيك ومالشواير (Cheek & Melchior)، ١٩٨٥م، وأوضحت النتائج بالنسبة للفروق بين الجنسين أن الإناث أكثر خجلاً من الذكور، أما بالنسبة للسنة الدراسية فظهر ارتفاع متوسط درجة الخجل بين طلاب السنتين الأولى والثانية مقارنة بطلاب السنتين الثالثة والرابعة.

١٣. دراسة نلسن (Nelson, 2001)

بعنوان: الخجل عند الأطفال وأساليب المعاملة الوالدية

أوضحت الدراسة بأن الوالدين لا يعرفون كيفية التعامل مع الخجل الاجتماعي الذي يصيب أطفالهم وقد وجد أن هناك علاقة قوية وواضحة بين سلوك الطفل ومعاملة والديه له، ويجب على الوالدين أن تكون لديهم معرفة حقيقية بسلوك أبنائهم وقدراتهم الاجتماعية. ووجدت الدراسة أن الوالدين اللذين يشجعون أبنائهم على عدم الاستقلالية أنهم أكثر خجلاً وعزلة اجتماعية. وكما وجد أن سلوك الوالدين ينعكس على الأبناء. فمثلاً عندما يشعر الوالدان بأن أبنائهم خجولين في سن

سنتين فإنهما يصبحان أكثر اهتماماً ورعايةً وسيطرةً عليهم. وقد حذرت الدراسة على عدم المبالغة في السيطرة وعلى عدم الحماية الزائدة للأبناء. ويجب على الوالدين السماح للطفل بالخجل أن يجرب الأشياء الجديدة لأن الحدودية التي يضعها الوالدين للأبناء تقلل من التحدي الموجود في الطفل ويساعده على عدم تطوير قدراته الذاتية ومهاراته الاجتماعية.

خلاصة وتعليق على الدراسات المتعلقة بالمحور الثاني:

➤ اتفقت دراستان قام بها كلٌّ من علي خضر (١٩٩٤) و لولوه حماده وحسين عبد اللطيف (١٩٩٩) على أن الإناث أكثر خجلاً من الذكور. بينما خالفت ذلك دراسةً واحدةً قام بها بوث وبونساك (Booth & Bohnsack, 1992) ودلت على أن الذكور أكثر خجلاً وأقل سعادة من الإناث. أما دراسة مايسة النبال (١٩٩٦) فقد كشفت عن الفئة العمرية التي حصلت على أعلى المتوسطات في متغير الخجل وتبين أن الفئة العمرية ١٤ سنة حصلت على أعلى المتوسطات في متغير الخجل لدى عينة الذكور، في حين أن الفئة العمرية ١٦ سنة حصلت على أعلى المتوسطات في متغير الخجل لدى الإناث. وقد يرجع السبب في اختلاف الخجل في دراسة بوث وآخرون (Booth, et al, 1992) إلى اختلاف البيئة التي عُملت بها الدراسة. فالبيئة الأجنبية تختلف كثيراً عن البيئة العربية في منظورها للثقافة العامة، وفي الاتجاهات والقيم السائدة، وخصوصاً في منظورها للخجل.

➤ أكدت دراسةً واحدةً قامت بها لولوه حماده وحسين عبد اللطيف (١٩٩٩) على أن الخجل يقل بزيادة السنة الدراسية. وهذه النتيجة قد تكون طبيعية؛ بسبب زيادة الألفة بالمكان، وزيادة الخبرة، وزيادة العمر نسبياً، وتكوين صداقات جديدة، وبالتالي يقل الخجل.

➤ كشفت عدة دراسات عن وجود علاقة بين الخجل وبعض المتغيرات، فقد بينت دراسة صابر عبد المولى (١٩٩٣) أن هناك علاقة ارتباطية بين الخجل والاتجاه نحو التعصب. وبينت دراسة علي خضر (١٩٩٤) وجود علاقة بين الخجل والشعور بالوحدة، وعلاقة بين الشعور بالوحدة والعصائية. كذلك توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الخجل والانبساطية وتبادل العلاقات الاجتماعية، وبين الشعور بالوحدة وتبادل العلاقات الاجتماعية. وأكدت دراسة كلٍّ من بوث وآخرون (Booth, et. al 1992) وحسين طاحون ومنير خليل (١٩٩٦) على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخجل والشعور بالوحدة. بينما بينت دراسة مايسة النبال (١٩٩٦) عن ارتباطات جوهرية موجبة بين الخجل والعصائية. وبينت دراسة كمبل وديفد (Kemple & David, 1996) أن هناك علاقة سلبية بين الخجل والإبداع. ويمكن تلخيص هذه الدراسات في نتيجة واحدة، هي أن الخجل قد يتسبب في ظهور اضطرابات

نفسية، وفي هدم العلاقات الاجتماعية، وقد يتسبب في كبت القدرات والطاقات البشرية الهادفة، التي قد يكون المجتمع في أمس الحاجة لها.

➤ دلت الدراسات التي قام بها كل من السيد إبراهيم السمادوني (١٩٩٤) وحسين طاحون ومنير خليل (١٩٩٦) وكروزر وكاربرت جونز (Crozier & Garbert-Jones, 1996) على أن فقدان الثقة بالنفس والشعور بالنقص ونقص المهارات الاجتماعية من أهم مسببات الخجل.

➤ دلت دراسة ايزنبرغ وشابرد وفيبيز ومرفي وكاثري (Eisenberg, Shepard, Fabes, Murphy & Guthrie, 1998) على أن الخجل له أسباب متعلقة بالوالدين كما أن الخجل يرتبط بالبيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل. وأكدت دراسة نلسون (Nelson, 2001) على وجود علاقة قوية وواضحة بين سلوك الطفل ومعاملة والديه له، وكما وجد أن سلوك الوالدين ينعكس على الأبناء، وبينت الدراسة أيضاً أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة مثل المبالغة في السيطرة والحماية الزائدة وعدم الاستقلالية قد تساعد في ظهور شخصيات أكثر خجلاً وعزلة اجتماعية. وهذه الدراسات تدعم الدراسة الحالية، والتي تبحث عن وجود ارتباط بين الخجل وأساليب المعاملة الوالدية.

➤ بينت دراسة واحدة قام بها كردوسي وريجانز وكلي وجنسن ودونكن (Carducci, Ragains, Kee, Johnson & Duncan, 1998) أن الخجل يتسبب في مشاكل على مستوى العلاقات بين الأشخاص، ومشاكل على المستوى المهني، ومشاكل على المستوى الشخصي، مشاكل على المستوى التعليمي والتربوي. وهذه الدراسة أيضاً تدعم أهمية الدراسة الحالية.

➤ بينت دراسة واحدة قام بها محمد قاسم عبدالله (١٩٩٩) أن هناك فروقاً في المظاهر الانفعالية والسلوكية للخجل بين الذكور والإناث، حيث وجد أن صعوبة التعبير عن النفس، والتعرق، والارتجاف، والحساسية الزائدة للنقد، والقلق العام، كانت أعلى عند الذكور منها عند الإناث. أما الشعور بعدم الارتياح، وأحمرار الوجه، وتجنب العلاقات، فقد كانت أعلى تكراراً عند الإناث منها عند الذكور.

➤ بينت دراسة حسين طاحون ومنير خليل (١٩٩٦) على أن الأفراد الأقل خجلاً أكثر قدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية، وأكثر قدرة على التحكم في السلوك الإنساني، والأكثر في تبادل العلاقات الاجتماعية، وهذا يدل على أن الأفراد الأقل خجلاً أكثر نكاًء

اجتماعياً. وهذه الدراسة تؤيد جميع الدراسات السابقة على أن الخجل سمة غير مرغوب فيها، ويجب التغلب عليها حتى لا تتغلب على الفرد نفسه، وتشل طاقاته وقدراته.

المحور الثالث: الدراسات التي لها علاقة بالدراسة الحالية:

١. دراسة رجاء أبو علام (١٩٨٠)

بمعنوان: التأخر الدراسي في المرحلة المتوسطة، أسبابه وعلاجه.

هدفت الدراسة إلى البحث عن أسباب التأخر الدراسي في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وقد أرجع الباحث أسباب وجود مشكلة التأخر الدراسي إلى ثلاثة عوامل:

- عوامل ترتبط بالتلميذ نفسه: مثل القلق والحالات الانفعالية الأخرى والأمراض الجسمية.
- عوامل ترتبط بالمدرسة: مثل ضعف إعداد التلميذ واتجاهات المدرسين نحو التلاميذ وطرق التدريس وازدحام الخطة.
- عوامل ترتبط بالأسرة وبالظروف الاجتماعية: مثل النمط الثقافي الذي تنتمي إليه الأسرة، والجو السائد بين أفراد الأسرة وأسلوب التنشئة الاجتماعية فيها.

٢. دراسة جابر عبد الحميد، وسليمان الخضري، وحسين الدريني (١٩٨٤)

بمعنوان: بعض العوامل المرتبطة بالتأخر والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بدولة قطر.

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة التي تبين الفروق بين المتفوقين والمتخلفين دراسياً في النزاهة والتوافق الشخصي والاجتماعي، وعادات الاستنكار، والاتجاهات نحو الدراسة، والمسؤولية نحو التحصيل، ومعوقات الدراسة. أجريت الدراسة على عينة من الطلبة والطالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الدوحة، وقد بلغ عددها ١٢٠، وقد تراوحت أعمارهم ما بين ١٦-٢٠ سنة. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة المتفوقين أكثر شعوراً بالتوافق الشخصي من غير المتفوقين، وبالنسبة إلى التوافق الاجتماعي فلم تكن هناك فروق جوهرية بين المتفوقين والمتخلفين أو بين الجنسين في هذا البعد، والبعد الوحيد من أبعاد التوافق الاجتماعي الذي يرتبط بالتفوق هو بعد العلاقات الأسرية مما يدل على وجود علاقة إيجابية بين التفوق الدراسي وشعور الطالب بالعلاقات الأسرية الطيبة.

٣. دراسة عواطف بيارى (١٩٨٩)

بعنوان: العوامل المؤدية إلى تأخر طلاب المرحلة الثانوية دراسياً.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل المؤدية إلى تأخر طلاب المرحلة الثانوية دراسياً. وبصفة خاصة العوامل الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ طالباً من ٦ مدارس ثانوية بمدينة الرياض. وأسفرت نتائج الدراسة أن هناك عوامل شخصية، واجتماعية، واقتصادية، تؤثر على التأخر الدراسي. وأنه توجد علاقة بين العوامل الأسرية وتأخر الطلاب دراسياً. والعوامل الأسرية مثل: (وجود خلافات بين الوالدين ٣٧٪، عدم تفهم الوالدين لمشكلات الأبناء ٣٤٪، التسامح الزائد مع الأبناء ٢٦٪، تفضيل الأبناء بعضهم على بعض ٢٢٪، فرض الآراء من قبل الوالدين ٢٠٪، عدم وجود الرقابة الأسرية ٣٢٪، عدم المتابعة من جانب الأبناء ٣٤٪، انشغال الوالدين في الأعمال الخاصة ٣٤٪، مطالبة الأبناء بالأعمال المنزلية ٢٦٪، كثرة الزيارات للمنزل ٢٦٪، وفاة أحد الوالدين ٨٪).

٤. دراسة سعيد بن مانع (١٩٩٤)

بعنوان: سمات المسائرة والمغايرة لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من الجنسين في المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى معرفة سمات المسائرة والمغايرة ذات العلاقة بالتحصيل الدراسي العالي والمنخفض منه وذلك بالنسبة للذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية. وقد استخدم للتحقيق من ذلك مقياس المسائرة والمغايرة الذي أعده الباحث بعد التأكد من صدقه وثباته. وتكونت عينة الدراسة من ١٤٤ طالباً متفوقاً، ١٢٧ طالباً متأخراً دراسياً، ١١٠ طالبات متفوقات، ١١٣ طالبة متأخرة دراسياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن التفوق الدراسي سواء بالنسبة للذكور أم بالنسبة للإناث، يرتبط بسمة المسائرة بعامة والأبعاد التالية منها بخاصة وهي: الإيثار، الثقة الاجتماعية، الانفتاح، التسامح، أما التأخر الدراسي فيرتبط بسمة المغايرة بعامة والأبعاد التالية منها بصفة خاصة وهي: الأثرة، الخجل، الانغلاق، التشدد. وكما بينت النتائج أن الطلاب المتفوقين أكاديمياً أكثر إيثاراً وعطاءً وأكثر حساسية اجتماعية وأكثر تعاوناً وانفتاحاً وتسامحاً واستقلالية، ومسالمية وتوحداً وانسجاماً وثقة اجتماعية وأكثر تعاوناً من نظرائهم الطلاب المتأخرين أكاديمياً فقد كانوا أكثر تركزاً حول الذات وأكثر تبعية وعدوانية وانعزلاً وتنافراً وأكثر رفضاً للمستجدات وأكثر أثرة وتبلاً.

اجتماعياً وأكثر تشدداً نحو الآخرين وخجلاً. كما بينت الدراسة أن هناك علاقة مباشرة بين سمة الخجل والتأخر الدراسي، وهي علاقة مباشرة.

٥. دراسة فتحية عبدالرؤوف (١٩٩٤)

بعنوان: ضعف التحصيل الدراسي بالمرحلة المتوسطة وطرق علاجه.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن حجم ظاهرة تأخر التحصيل في المواد الدراسية المختلفة والتعرف على أسبابه في المرحلة المتوسطة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التأخر التحصيلي يرجع إلى عدة مشكلات وهي كالآتي:

- مشكلات صحية: ٣٪ من أفراد العينة يعانون من مشكلات صحية مثل مرض الربو ٢٥٪، تكسر الدم ١٧٪، ضعف السمع والبصر ١٥٪، مرض الالتهاب الكلوي، مرض الصرع، أمراض القلب، الأمراض الباطنية، جميع هذه الأمراض تتساوى في نسبة ١٠،٤٪، ثم تأتي أمراض أخرى مثل: مرض السكر، والتهاب اللوزتين، والجيوب الأنفية، مرض سرطان الدم، والحمى الشوكية، والأمراض الجلدية.

- مشكلات نفسية: ٣،٥٪ من أفراد العينة يعانون من مشكلات نفسية مثل الإضراب النفسي كالشعور بالخوف والخجل بسبب ضعف الثقة بالنفس وافتقاد الشعور بالاطمئنان النفسي، ونسبته ٥١٪، والانحرافات السلوكية مثل: الاستهتار اللامبالاة بالقيم والمعايير الاجتماعية، وكثرة الكذب والسرقة والتدخين ونسبته ٢٣٪، والمعاناة من صعوبة النطق ونسبته ٧٪، والصدمة العصبية العامة ٣٪، والتدليل الزائد مما يؤدي عدم اهتمام التلميذ بالدراسة ونسبته ٣٪، وحالات التبول اللاإرادي.

- مشكلات اجتماعية: ١٣،٥٪ من أفراد العينة يعانون من مشكلات اجتماعية، تتضمن مشكلات أسرية، مثل: وفاة الأب، انفصال الوالدين، ضعف الروابط الأسرية، تعدد الزوجات ونسبتها ٦٢٪، وعم متابعة الأسرة للطالب ونسبتها ٣٠٪، وضعف الرقابة الأسرية واهتمام التلميذ الزائد بالأنشطة وإهمال الدراسة.

٦. دراسة مكتب التوجيه التربوي للبنات بالدمام (١٩٩٤)

بعنوان: البيئة الاجتماعية وأثرها على التحصيل العلمي لطالبات المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر البيئة الاجتماعية على مستوى الطالبة الدراسي في المرحلة الثانوية. ويتضح ذلك من خلال دراسة خصائص طالبة المرحلة الثانوية وأثر العوامل الاجتماعية التالية عليها: المنزل وظروفه، المدرسة، والمجتمع. أما الهدف التطبيقي لهذه الدراسة فهو الإسهام في معرفة الأساليب الاجتماعية التي تؤثر على مستوى الطالبة الدراسي في المرحلة الثانوية، وتقديم توصيات ومقترحات للرفع من مستوى الطالبات الدراسي في المرحلة الثانوية وخلصت نتائج الدراسة إلى أن:

- الطالبة التي تعيش في ظروف طبيعية وفي رعاية الوالدين تكون نتائجها ومستواها الدراسي أفضل من مستوى الطالبة التي توفي أحد والديها أو الطالبة المتزوجة أو التي لوالدها أكثر من زوجة ولديه مجموعة كبيرة من الأطفال.
- تؤثر العلاقات في الأسرة مثل المبالغة في التدليل أو المبالغة في الضغط والشدة من جانب الوالدين أو النبذ والإهمال وعدم التفهم، كل هذه العلاقات غير السوية تؤثر تأثيراً سلبياً على المستوى التحصيلي للطالبات.
- وجود علاقة إيجابية بين المركز الاقتصادي للأسرة التي ينشأ فيها الأبناء والمستوى الدراسي. فالتالبات اللاتي ينشأن في بيئة مريحة مجهزة بوسائل الترفيه يمكنهم التزود من الثقافة بعكس من يعيشن في بيئات فقيرة لا تتوفر لهن وسائل الراحة والاستيعاب.
- تقوم الأسرة بتوجيه أبنائها للتعليم المناسب إذا كانت أسراً متقفة ويؤثر ذلك تأثيراً إيجابياً على مستواهم الدراسي فالأب المتعلم والأم المتعلمة يساهمان في رفع المستوى الدراسي لأبنائهما.
- كما كشفت الدراسة عن أثر الرفقة على التحصيل الدراسي وعلى نظرة الطالبة ورأيها في التفوق والمتفوقين: فقد ترتبط الطالبة برفقة تنظر إلى المتفوقين نظرة غير سوية فتراهم أوعية للحفظ يعرفون أكثر مما في الكتب..؟ وارتباطها الوثيق بهذه الرفقة يجعلها تتوحد معهم في الآراء فإن كانت متفوقة أصلاً في المراحل السابقة تتنازل عن هذا التفوق حتى لا تخسر رفقتها وإن كانت ضعيفة وبإمكانها تحسين مستواها فلا تفعل ذلك ولنفس السبب. وفي المقابل قد يحصل العكس فتكون الصلبة دافعاً قوياً لرفع المستوى التحصيلي للطالبة عندما يكون هناك نوع من المنافسة بينها وبين رفيقاتها أو تكون الرفقة على درجة من الفهم والتوجه الدراسي السليم ولديهم طموحات عالية مما يدفع بباقي المجموعة لرفع مستواها وإن كان من باب التقليد.

٧. دراسة محمد حمد السعيد (٢٠٠١)

بعنوان: دراسة مقارنة لأبعاد الثقة بالنفس بين الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين من الجنسين في المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين ودون العاديين في سمة الثقة بالنفس، والتحقق من وجود فروق بين الجنسين في أبعاد هذه السمة. وتكونت عينة الدراسة من ١١٥ طالباً وطالبة.

وقد استخدم الباحث لفرز العينة الاختبارات التحصيلية المدرسية لنظام المقررات، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، ومقياس الثقة بالنفس (من إعداد الباحث معتمداً على مقياس IPS) الذي يتضمن الأبعاد التالية: تأكيد الذات، الاستقلالية، الخجل، تجنب الصراع. وأوضحت بعض النتائج التي توصلت لها الدراسة إلى أن المتفوقين أعلى مستوى في جميع أبعاد الثقة بالنفس من أقرانهم العاديين والأدنى من العاديين، كما أن الطلبة العاديين أفضل من الأدنى من العاديين في جميع الأبعاد ماعدا بعد الاستقلالية فلم يظهر فيه فروق بين العاديين والأدنى من العاديين. وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من أبعاد الثقة بالنفس وهي تأكيد الذات والخجل وبالرجوع إلى المتوسطات تبين أن الفروق بين الذكور والإناث في بعد تأكيد الذات دال لصالح الذكور أي أن الذكور أعلى تقديراً لذاتهم من الإناث، أما الفروق بينهم في الخجل فقد اتضح من خلال الفروق أنها لصالح الإناث وهذا يعني أن الإناث أكثر خجلاً من الذكور.

خلاصة وتعقيب على الدراسات المتعلقة بالمحور الثالث:

➤ أكدت الدراسات التي قام بها كل من رجاء أبو علام (١٩٨٠)، وعواطف بياري (١٩٨٨)، وفتحية عبدالرؤوف (١٩٩٤)، ودراسة مكتب التوجيه التربوي للبنات بالدمام (١٩٩٤)، على أن مشكلة التأخر الدراسي ترجع إلى عوامل ترتبط بالأسرة وبالظروف الاجتماعية، مثل النمط الثقافي الذي تنتمي إليه الأسرة، والجو السائد بين أفراد الأسرة وأسلوب التنشئة الاجتماعية فيها. وعلى وجود علاقة بين العوامل الأسرية وتأخر الطلاب دراسياً، وتنضيف دراسة مكتب التوجيه التربوي أن الطالبة التي تعيش في ظروف طبيعية وفي رعاية الوالدين تكون نتائجها ومستواها الدراسي أفضل، كما أن أساليب المعاملة الأسرية غير السوية مثل المبالغة في التدليل أو المبالغة في الضغط والشدة من جانب الوالدين أو النبذ والإهمال وعدم التفهم، تؤثر تأثيراً سلبياً على المستوى التحصيلي للطلقات. كما أن

المركز الاقتصادي للأسرة و مستوى تعليم الوالدين له علاقة إيجابية بالمستوى الدراسي للأبناء. وقد أكدت أيضاً دراسة جابر عبد الحميد وسليمان الخصري وحسين الدريني (١٩٨٤) على وجود علاقة إيجابية بين التفوق الدراسي وشعور الطالب بالعلاقات الأسرية الطيبة. وقد تكون هذه النتيجة والنتائج السابقة مكملة لبعضها البعض؛ لأن جميع هذه الدراسات تصب في نطاق واحد وهو أهمية الدور الكبير الذي يقدمه الوالدان لأبنائهما.

- وأكدت دراستا سعيد بن مانع (١٩٩٤)، وفتحية عبدالرؤوف (١٩٩٤)، على أن هناك علاقة مباشرة بين الخجل والتأخر الدراسي. كما بينت دراسة سعيد بن مانع أن الطلاب المتأخرين أكاديمياً قد كانوا أكثر تمركزاً حول الذات وأكثر تبعية وعدوانية وانعزلاً وتتافراً وأكثر رفضاً للمستجدات وأكثر أثراً وتبلداً اجتماعياً وأكثر تشدداً نحو الآخرين وخجلاً.
- أكدت دراسة محمد حمد السعيد (٢٠٠١) على أن الإناث أكثر خجلاً من الذكور.

أهم النتائج العامة التي توصلت إليها الباحثة من واقع الدراسات السابقة:

١. اتفقت معظم الدراسات السابقة على أهمية دور أساليب المعاملة الوالدية في تشكيل شخصية الأبناء سواء بالسلب أو الإيجاب وأن هناك علاقة قوية وواضحة بين معاملة الوالدين وسلوك الطفل.
٢. وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية ومفهوم تقدير الذات لدى الأبناء وأشارت النتائج إلى أن كلما اتسمت الاتجاهات الوالدية بالحب والتدعيم والعلاقات الاجتماعية المفتوحة، كلما أدى ذلك إلى زيادة تقدير الأبناء لذاتهم. كما أن أسلوب التسامح في التنشئة الوالدية يزيد الثقة المتبادلة بين الأبناء، وأن المعاملة الوالدية غير السوية التي يتبعها أحد الوالدين أو كلاهما والتي تتسم بالتسيب والإهمال والحماية الزائدة والتسلط والتدليل قد تتسبب في تقليل الثقة المتبادلة و انخفاض التحصيل الدراسي للأبناء، قد تكون مصدر لإحباط الطفل، وقد تتسبب في انحراف الأحداث المتفوقين عقلياً، وهذا يدل على أهمية المعاملة الوالدية السوية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للأبناء.
٣. بينت معظم الدراسات قوة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والمستوى الأكاديمي. وأكدت على وجود علاقة بين العوامل الأسرية وتأخر الطلاب أكاديمياً، وأن مشكلة التأخر الأكاديمي ترجع إلى عوامل أسرية مختلفة.

٤. أن التنشئة الاجتماعية بدأت تأخذ طابعاً آخر نتيجة للتغيرات المتسارعة في العصر الحاضر، بالإضافة إلى أن التنشئة الاجتماعية للإناث أفضل من ذي قبل في دخل المجتمعات الخليجية.
٥. تحتل الأم بصفة خاصة دوراً لا يمكن إغفاله في التنشئة، حيث أن أساليب المعاملة الوالدية التي تتبعها الأم مع الأبناء لها دورٌ كبيرٌ في انعكاسها على تكوين شخصياتهم وإكسابهم أدواراً جنسية معينة، كما أن اتباع الأم لأساليب معاملة والدية غير سوية، قد يؤدي إلى انخفاض المستوى الأكاديمي الأبناء، كما أن لمستوى التعليمي للأم وتشجيع الأبناء على كل من المستوى الأكاديمي والتفكير الابتكاري.
٦. نظراً لطبيعة تكوين كل من الأبناء (الذكور والإناث) فقد تبين من إحدى الدراسات أن الأم أكثر تأثيراً على البنات المتفوقات وأن الأب أكثر تأثيراً على الأولاد المتفوقين.
٧. أن من مسببات الخجل تلك المتعلقة بأساليب المعاملة الوالدية، حيث وجد أن سلوك الوالدين ينعكس على أطفالهما، كما أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة مثل المبالغة في السيطرة والحماية الزائدة وعدم الاستقلالية قد تساعد في ظهور شخصيات أكثر خجلاً وعزلة اجتماعية، وبالتالي قد تؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس والشعور بالنقص ونقص المهارات الاجتماعية.
٨. بينت بعض الدراسات أن متوسط الخجل يرتفع عند الإناث مقارنة بالذكور، كما أنه يقل مع زيادة السنة الدراسية. بينما جاءت دراسات تتعارض مع هذه النتيجة.
٩. من خلال الدراسات السابقة أتضح أن هناك علاقة مباشرة بين الخجل والتأخر الدراسي.
١٠. تبين أن للخجل علاقة ارتباطية موجبة مع كلٍ من الاتجاه نحو التعصب، والشعور بالوحدة، والعصاوية، كما تبين أن للخجل علاقة ارتباطية سالبة مع كلٍ من الانبساطية وتبادل العلاقات الاجتماعية والإبداع.
١١. بينت بعض الدراسات بأن الخجل يتسبب في تبديد القدرات والطاقات لدى الفرد، حيث يصبح الفرد أقل قدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية، وأقل قدرة على التحكم في السلوك الإنساني، وأقل قدرة في تبادل العلاقات الاجتماعية. وهذا يدل على أن الأفراد الخجولين أقل نكاءً اجتماعياً.

١٢. أن الخجل يتسبب في مشاكل على مستوى العلاقات بين الأشخاص، ومشاكل على المستوى المهني، ومشاكل على المستوى الشخصي، مشاكل على المستوى التعليمي والتربوي.

١٣. تختلف المظاهر الانفعالية والسلوكية للخجل بين الذكور والإناث، حيث وجد أن صعوبة التعبير عن النفس، والتعرق، والارتجاف، والحساسية الزائدة للنقد، والقلق العام، كانت أعلى عند الذكور، أما الشعور بعدم الارتياح، وأحمرار الوجه، وتجنب العلاقات، فقد كانت أعلى عند الإناث.

١٤. ضرورة الاهتمام بالدراسات التي قدمت لنا خطوات وتطبيقات عملية لمساعدة الأطفال على التغلب على الخجل، ومحاولة الوقوف عند نتائجها وتطبيقها عملياً.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

- مقدمة
- منهج الدراسة
- مجتمع وعينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات التطبيق الميداني
- المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

مقدمة:

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة، ووصفاً لعينة ومجتمع الدراسة، ثم استعراض الأدوات التي استخدمت، وإجراءات التطبيق، فالصعوبات الميدانية التي واجهت الباحثة، وأخيراً خطة المعالجة الإحصائية للبيانات.

منهج الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية على مقارنة عدة مجموعات في عدة متغيرات، كما أنها تفحص العلاقة بين متغير وعدة متغيرات، والاختلافات في هذه العلاقة باختلاف المجموعات. ومن ثم فإن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المقارن.

مجتمع وعينة الدراسة:

المجتمع المستهدف في هذه الدراسة يتكون من طالبات المرحلة الثانوية من مدينة الدوحة وضواحيها اللاتي يدرسن في الصف الثاني والثالث العلمي، وقد تم حصر المدارس الثانوية بمدينة الدوحة وضواحيها فكان عددها ١٩ مدرسة تم اختيار ٧ مدارس منها بطريقة عشوائية، فقد قامت الباحثة بكتابة أسماء المدارس الموجودة في مدينة الدوحة وضواحيها في قصاصات ورق صغيرة ووضعها في صندوق، وتم اختيار المدارس عن طريق سحب ٧ قصاصات من الصندوق، وقد أضيف إلى العينة جميع طالبات الصف الثاني والثالث بالمدرسة العلمية. هذه المدرسة يتم اختيار الطالبات فيها على أساس تفوقهن في التحصيل الأكاديمي، أي أنهن يحصلن على نسبة مئوية تزيد عن ٩٠٪ من المجموع الكلي لدرجات المواد، وجميع طالبات هذه المدرسة يدرسن بالمساق العلمي. واشتملت عينة الدراسة في صورتها المبدئية على جميع طالبات الصف الثاني والثالث العلمي بهذه المدارس، ولكن عند التطبيق تعذر على الباحثة التطبيق في جميع الفصول لأسباب إدارية.

كان عدد من طبقت عليهن أدوات الدراسة (٥٥٧) طالبة، ولكن تم استبعاد ٤٠ طالبة بسبب عدم استكمال الطالبات بنود المقاييس أو الاختبار، ثم تم تصنيف الطالبات المتبقيات حسب العمر فأتضح أن بعض الطالبات تقل أعمارهن أو تزيد بصورة واضحة عما ينبغي الحال عليه للطالبة في الصف الثاني والثالث العلمي لذلك تم استبعاد الطالبات اللاتي تقل أعمارهن عن ١٥ سنة أو تزيد

عن ١٩ سنة فكان عدد هؤلاء يساوي ٢٤ طالبة، ومن ثم فقد أصبح عدد الطالبات في العينة ٤٩٣ طالبة.

ووفقاً لتعريف التفوق في هذه الدراسة، كما ورد في الفصل الأول، فقد تم تصنيف العينة إلى أربع مجموعات تمثل مستويات للتفوق العقلي والأكاديمي، وذلك باستخدام درجات الطالبات على مقياس الذكاء (المصفوفات المتتابعة العادي) ودرجاتهن في امتحان نهاية العام الدراسي السابق للدراسة الحالية ٢٠٠٠/١٩٩٩. هذه المجموعات هي:

- الطالبات المتفوقات عقلياً وأكاديمياً.
 - الطالبات المتفوقات أكاديمياً وغير المتفوقات عقلياً.
 - الطالبات المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات أكاديمياً.
 - الطالبات غير المتفوقات عقلياً وأكاديمياً.
- ويمكن توضيح مجموعات الدراسة الأربع كما في الشكل (٣).

مرتفع	مستوى الذكاء	ذكاء + تحصيل -	مرتفع
		ذكاء - تحصيل -	مرتفع

التحصيل الأكاديمي مستوى

شكل رقم (٣): مجموعات المستوى العقلي والأكاديمي الأربع

وفيما يلي الخطوات التي اتبعت لإجراء هذا التصنيف:

١. لم تكن هناك الحاجة إلى تصنيف طالبات المدرسة العلمية (ن=١٥١) حسب تفوقهن في التحصيل، إذ أن جميع هؤلاء الطالبات يتم اختيارهن للالتحاق في المدرسة بناءً على تفوقهن التحصيلي كما سبق ذكره. أما بالنسبة للمدارس العادية فقد تم فصل طالبات الفصل الثاني (ن=٢٠٣) والثالث (ن=١٣٩) وأجرى تحليل عاملي لدرجات التحصيل في المواد المختلفة

لكل صف على حدة باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components) وبفحص الجذور الكامنة أتضح أن هناك جذراً واحداً فقط يزيد على الواحد لكل من الصنفين، فقد كان الجذر الكامن الأول لطالبات الصف الثاني يساوي ٧,٨٠٩ في حين كان الجذر الكامن الثاني يساوي ٠,٨٨٨، أما بالنسبة لطالبات الصف الثالث فقد كان الجذر الكامن الأول يساوي ٥,٩٧٢ وكان الجذر الثاني يساوي ٠,٦٦٦، من ثم فقد كان من الواضح أن درجات التحصيل لكل من الصنفين تتنظم في عامل واحد. وقد قامت الباحثة بحساب الدرجات العاملية (Factor Scores) من هذا العامل لكل صف على حدة باعتبار أن هذه الدرجات تمثل ما هو مشترك بين المواد الدراسية المختلفة. ثم قامت الباحثة بتصنيف طالبات كل فصل حسب الدرجات العاملية إلى مجموعتين هما: (١) مجموعة الطالبات اللاتي تزيد درجاتهن العاملية عن المتوسط بمقدار انحراف معياري أو أكثر، (٢) مجموعة الطالبات المتبقيات. المجموعة الأولى تمثل المتفوقات أكاديمياً، والمجموعة الثانية تمثل غير المتفوقات أكاديمياً.

٢. في هذه الخطوة قامت الباحثة بتصنيف جميع الطالبات حسب العمر وبغض النظر عن نوع المدرسة (علمية، عادية) وبغض النظر عن الصف الدراسي، وقد كانت المجموعات العمرية هي: ١٥ سنة، ١٦ سنة، ١٧ سنة، ١٨ أو ١٩ سنة. وكان الهدف من هذه الخطوة هو تصنيف الطالبة حسب الذكاء وذلك لعدم وجود معايير قطرية لاختبار المصفوفات المتتابعة. وبعد توزيع الطالبات إلى مجموعات عمرية تم تصنيف كل مجموعة عمرية إلى مجموعتين: (١) مجموعة الطالبات اللاتي تزيد درجات الذكاء لديهن عن المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد أو أكثر، (٢) مجموعة الطالبات المتبقيات، حيث تمثل المجموعة الأولى الطالبات المتفوقات عقلياً، فيما تمثل المجموعة الثانية الطالبات غير المتفوقات عقلياً.

٣. بناء على التصنيف على أساس الذكاء والتحصيل الذي تم في الخطوات السابقة قامت الباحثة بتصنيف الطالبات في العينة الكلية إلى مجموعات التفوق الأربع المذكورة آنفاً. وبيّن الجدول رقم (١) عدد الطالبات في كل مجموعة والمتوسط والانحراف المعياري للعمر في هذه المجموعات.

جدول رقم (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعمر لمجموعات الدراسة الأربعة

الرقم	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
١	المتفوقات عقلياً وأكاديمياً.	١٧٦	١٧,١	٠,٦
٢	المتفوقات أكاديمياً وغير المتفوقات عقلياً.	٣٧	١٧,١	٠,٥
٣	المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات أكاديمياً.	١١٨	١٧,٢	٠,٧
٤	غير المتفوقات عقلياً وأكاديمياً	١٦٢	١٧,٤	٠,٧

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية اختبار المصفوفات المتتابة العادي في تصنيف الطالبات إلى متفوقات وغير متفوقات وذلك إلى جانب درجاتهن في المواد المختلفة في امتحان نهاية العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠، بالإضافة إلى ذلك استخدمت الباحثة مقياساً للخجل ومقياساً لأساليب المعاملة الوالدية. وفيما يلي وصفاً لمقياس المصفوفات المتتابة والخجل و أساليب المعاملة الوالدية.

١. اختبار المصفوفات المتتابة:

استخدم لقياس الذكاء لهذه الدراسة الاختبار المعروف باسم المصفوفات المتتابة العادي لجون رافن، والذي قننته في البيئة الكويتية فتحية عبد الرؤوف (١٩٩٩) مع الاختصار على ٤٨ مصفوفة من أصل ٦٠ مصفوفة، وتتكون المصفوفة الواحدة من شكلٍ ما حذف جزء منه، وعلى المفحوص أن يحدد الجزء الناقص من بين (٦) أو (٨) أشكال معروضة، ويتطلب أداء الاختبار قدرات تبدأ من قدرات بسيطة و تتدرج إلى قدرات معقدة وصعبة تتصل بالجوانب العقلية المجردة، ويعتبر الاختبار من الاختبارات غير اللفظية الخالية من تأثير الثقافة، ويتم تطبيقه بشكل جماعي وفردى، ويعتبر الاختبار واحداً من أفضل الأدوات التي تقيس الذكاء العام حين يكون الهدف تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص.

وقد أظهر الاختبار في التقنين الذي أجرته فتحية عبد الرؤوف (١٩٩٩) معاملات ثبات مرتفعة، إذ كانت قيمة معامل الاستقرار للعينة الكلية ٠,٨٧، وكانت قيمة معامل ألفا لهذه العينة

٠٠,٨٩، وتراوح قيم معامل ألفا للأعمار من ٦ سنوات إلى ١٨ سنة بين ٠,٦٢ وبين ٠,٩١. وقد استخدمت فتحية عبد الرؤوف طرق مختلفة للتحقق من صدق الاختبار، منها الصدق التنبؤي حيث قامت بحساب معامل الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابة ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب فكانت الارتباطات إيجابية ومرتفعة، ومنها صدق البناء حيث حسبت معاملات الارتباط بين مجموعات بنود الاختبار الخمسة ووجدت أن هذه الارتباطات مرتفعة، وعلى الرغم من أن اختبار المصفوفات المتتابة لم يتم تقنيه في قطر إلا أن الشواهد على تمتعه بقدر عالٍ من الثبات والصدق في بيانات متباعدة في مختلف دول العالم، منها بعض الدول الخليجية، تغني عن إجراء دراسة استطلاعية لخواص الاختبار في قطر، وقد اكتفت الباحثة بحساب معامل ألفا للعينة النهائية، فأتضح أن قيمة هذا المعامل تساوي ٠,٨٦، الأمر الذي يعني أن الاختبار يتصف بقدر عالٍ من الثبات.

٢. مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

أعد هذا المقياس وقتنه في صورته المبدئية زين العابدين درويش ومحمد الطحان (١٩٨٨)، ويتكون المقياس من ثمانية مقاييس فرعية يقدر كل منها درجة من أساليب المعاملة الوالدية، وهذه الأساليب هي نفسها المستخدمة في الدراسة الحالية، ويتضمن كل مقياس فرعي عشر عبارات، ليكون مجموع العبارات ٨٠ عبارة، وهذه العبارات موزعة بشكل دائري في المقياس، ويحتوي المقياس على ثلاث مستويات للاستجابة هي "لا"، "نعم"، "تقدر هذه الاستجابات بالدرجات صفر، ١، ٣، على التوالي، مع مراعاة عكس اتجاه الدرجات حسب محتوى العبارة (أنظر ملحق "١")، بناءً على ما سبق فإن الدرجة على المقياس الفرعي تتراوح بين صفر و ٣٠، وتدل الدرجة الأعلى على ميل الوالد إلى معاملة الأبناء بصورة أكثر إيجابية.

و الأساليب التي يتضمنها المقياس هي:

١. الشورى (المشاركة في الرأي): يعني إتاحة الفرصة أمام الطفل للتعبير عن رأيه بحرية، وإشراكه بالرأي فيما يريد اتخاذه من قرارات لتصريف شؤونه الخاصة، أو شؤون الأسرة عموماً أو مشاركته الرأي من جانب الوالدين فيما يتصل باختياره لأصدقائه أو زملاء دراسته، أو في طريقته في التعامل، أو في الدفاع عن نفسه ضد عدوان الآخرين من الأقران، وذلك دون تهديد بالعقاب أو الحرمان، ودون ضغط أو قهر من جانب أي من الوالدين.

٢. التسامح: وهو التجاوز المقصود، أو التغاضي المتعمد من جانب أي من الوالدين، عن التصرفات أو السلوكيات، أو أشكال التعبير الصادرة عن الطفل، وغير المسموح بها عادة، أو ينبغي رفض صدورها عن الطفل وعقابه عليها.
٣. التقبل: مؤشره الاهتمام والحب والتفهم الذي يبديه الوالدان تجاه الطفل، كما يقاس بمقدار التلقي الإيجابي لما يصدر عن هذا الطفل من سلوك، وتوفير الشعور لديه بأنه محبوب، وموضع الاهتمام والحنو، ويدخل في ذلك مشاركته لعبه وهواياته.
٤. توفير الحماية الملائمة للطفل: مؤشره ما يقدم إلى الطفل من أشكال الرعاية والاهتمام، وما يتبع معه من أساليب معاملة متوازنة، تضمن حمايته، بلا مبالغة في ذلك من ناحية، وتشجع فيه مبادراته الخاصة من ناحية أخرى.
٥. بث الطمأنينة (تأكيد مشاعر الأمان) في نفسية الطفل: يتمثل فيما يبديه الوالدان من صور التفهم والصبر وتنبية الطفل بالحسنى إلى ما في سلوكياته أو رغباته من خروج على المقتضى كاللباقة مثلاً، أو مجانبتها لما هو مقبول اجتماعياً.
٦. تنمية الاستقلال الذاتي لدى الأطفال: يقاس بمدى تبني الوالدين أو أحدهما لأساليب تنمية الاعتماد على النفس، وتأكيد ميل الطفل إلى رفض صور التحكم فيه أو محاولات إخضاعه من جانب الآخرين، وهو ما يمكنه أن يحقق من خلال تشجيع الوالدين للطفل على حل مشكلاته بنفسه، وعلى اتخاذ ما يراه من قرارات لتصرف شؤون حياته اليومية، ومعاونته على القيام بما هو مكلف به من واجبات والتزامات، وعلى تحمل المسؤولية، ويدخل في ذلك التشجيع الدائم من جانب الوالدين لكل صور السلوك التي تزيد من ثقته بنفسه وبقدرته ومهاراته.
٧. المساواة (عدم التفرقة) في معاملة الأبناء: مؤشره الحرص من جانب الوالدين على تحقيق العدالة والمساواة بين الأبناء، وعدم تفضيل أي منهم على الآخر، وعدم التمييز في المعاملة بينهم، سواء بسبب الجنس، السن، النسب، ترتيب الميلاد، أو لأي سبب آخر.
٨. الثبات (عدم التناقض) في مواقف التنشئة الوالدية للطفل: يتمثل في اتساق الوالدين فيما يصدر عنهما من صور السلوك المختلفة، وثباتها على أساليب محددة في تنشئة الأبناء، سواء في ذلك أساليب الإثابة على السلوكيات التي تصدر عن الطفل وتستحق أن تكافأ، أو أساليب العقاب، ويدخل في ذلك أيضاً ثباتهما على قيم وسلوكيات معينة تجاه الآخرين، في

مواقف أو ظروف يشارك فيها الأبناء بصورة أو بأخرى (محمد الطحان وزين العابدين درويش، ١٩٨٨).

وقد اعتمد محمد الطحان وزين العابدين درويش (١٩٨٨) في التحقق من صدق المقياس على تحكيم الخبراء في مجالات التخصص المتصلة بالمجال فيما يتعلق بمدى ملائمة كل بند لطبيعة الأسلوب الذي يقيسه كل مقياس فرعي، وفيما يتعلق بتفاصيل تعريف كل أسلوب إجرائيا. فيما يخص ثبات المقاييس الفرعية، فقد تراوحت بين ٠,٨١ و ٠,٩٦ بطريقة إعادة التطبيق على عينة من طالبات كلية التربية بدولة الإمارات العربية المتحدة بلغ عدد أفرادها ٤٤ طالبة. واستخلصت معاملات الثبات من نفس العينة بعد زيادة عددها إلى ٥٠، بطريقة القسمة النصفية، حيث تراوحت بعد تصحيح الطول، بين ٠,٧٦ و ٠,٩٠.

وقد قامت الباحثة بإعادة التحقق من صدق وثبات مقياس أساليب المعاملة الوالدية، وذلك باتباع الخطوات التالية:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على خمسة من المتخصصين والأساتذة في جامعة الخليج العربي وجامعة البحرين، بغرض الحكم على مدى صلاحية كل فقرات المقياس من حيث انتمائها للمقياس الفرعي التي تدرج تحته، وقد اتفق المحكمون جميعاً على صلاحية المقياس وملاءمة عباراته. وبناءً على ذلك اعتمدت الباحثة المقياس كما هو دون أي إضافات.

الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عدد من طالبات الصف الثاني والثالث الثانوي بدولة قطر (ن=١١٦)، وتم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس المعاملة الوالدية (الأب، الأم)، وكما يبين الجدول (٢) فإن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

جدول رقم (٢)

قيم معامل ألفا لمقياس المعاملة الوالدية (ن=١١٦)

الأسلوب	الأب	الأم
الشورى	٠,٧٤	٠,٧٢
التسامح	٠,٦٩	٠,٦٩
التقبل	٠,٨٢	٠,٨٠
الحماية	٠,٤٥	٠,٥٢
الطمأنينة	٠,٨١	٠,٧٧
الاستقلال	٠,٥٣	٠,٦٣
المساواة	٠,٦٩	٠,٦٩
الثبات	٠,٧٦	٠,٨١

٣. مقياس الخجل:

اعتمدت الباحثة على المقياس الذي أعده حسين الدريني (١٩٨١)، وقننه على البيئة القطرية، ويحتوي المقياس على ٣٦ عبارة، يتم الإجابة عليها (بنعم، لا، أحياناً)، ويتم تصحيح المقياس بحيث تدل الدرجة الأعلى على قدر أكبر من الخجل.

الصدق:

استخدم مؤلف المقياس للتحقق من الصدق عدة طرق منها:

- طريق حساب صدق الوحدات، واستخدمت طريقة الفروق الطرفية التي تقوم على استخدام محك معين في تحديد أعلى أفراد العينة وأقله على السمة المقاسة، ثم باستخدام أساليب احصائية معينة أمكن التثبت من أن أفراد العينتين الفرعيتين يختلفون في استجاباتهم على الوحدة المقصودة. من هذه الأساليب النسبة الحرجة، أو اختبار ت، ولتحديد أفراد العينتين استخدمت الدرجة الكلية للمقياس في صورته الأولية كمحك، والسبب في استخدام الدرجة الكلية كمحك هو أن وحدات المقياس تقيس سمة واحدة، وأمكن الحصول على عينتين طرفيتين متميزتين وذلك عن طريق حساب المتوسط (٧٧,٠٧) والانحراف المعياري (١١,١٤) للدرجة الكلية للعينة (ن=٨٤).

- كما استخدم طريقة التقدير الذاتي للمفحوص وطلب من أفراد العينة أن يقدروا درجة الخجل لديهم على مقياس متدرج يتراوح بين ٧-١، أي من أعلى درجات الخجل إلى أقلها، بعد ذلك حسب الارتباط بين درجة الخجل، بناء على التقدير الذاتي للمفحوص على المقياس المتدرج، والدرجة الكلية لكل فرد على المقياس الحالي فكان الارتباط = ٠,٧٩ وهو معامل صدق دالٍ وعالٍ.

الوثبات:

وتم التحقق من وثبات هذا المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على أساس فردي - زوجي، وقد حرص معد المقياس على التحقق من تكافؤ الجزأين قبل استخدام معادلة سبيرمان- براون، وقد تم التوصل إلى معامل وثبات يساوي ٠,٨٠، وهو معامل وثبات عالٍ ودالٍ.

كما قامت الباحثة بإعادة التحقق من صدق وثبات مقياس الخجل باتتباع الخطوات التالية:

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق المقياس تم عرض المقياس على خمسة أساتذة في جامعة الخليج العربي وجامعة البحرين، وقد أوصى كل المحكمين بضرورة زيادة عدد عبارات المقياس، وباستبعاد بعض العبارات غير المناسبة، بالإضافة إلى تغيير صياغة بعض العبارات، وتأييث المقياس لأنه سيطبق على طالبات فقط، وبما أن هذا المقياس سيطبق على طالبات المرحلة الثانوية، فإن الطالبات قادرات على إعطاء استجابات أدق، كما أن هذا التعديل يجعل المقياس أكثر حساسية للفروق الفردية في الخجل، كما أنه يؤدي إلى زيادة مدى الدرجات، لذلك تم تعديل مستويات الاستجابة للمقياس لتصبح (تتطبق دائماً)، (تتطبق غالباً)، (تتطبق أحياناً)، (تتطبق نادراً)، (لا تتطبق أبداً).

وبناء على اقتراحات المحكمين قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على المقياس الأصلي وذلك باتتباع الآتي:

- إضافة سبع عبارات جديدة، أربع عبارات من مقياس شيك وباص (Cheek & Buss) للخجل، وثلاث عبارات من مقياس التجنب الاجتماعي (في: بدر الأنصاري، ١٩٩٦)، مع تغيير بسيط في صيغة بعض العبارات لكي تتناسب مع الشكل النهائي للمقياس، والعبارات كالآتي:

- إضافة أربع عبارات من مقياس شيك وباص (Cheek & Buss) للخجل (في: بدر الأنصاري، ١٩٩٦) والعبارات هي:

١. أجد صعوبة في مبادرة الحديث مع الغرباء من الناس.
٢. ينتابني الشعور بعدم الراحة والضيق في الحفلات والمناسبات الاجتماعية الأخرى.
٣. أشعر أنني أكثر خجلاً من أفراد الجنس الآخر.
٤. أشعر أنني غير لبق اجتماعياً الأمر الذي يمنعني من تكوين صداقات حميمة مع الآخرين.

- إضافة ثلاث عبارات من مقياس التجنب الاجتماعي والضيق، والعبارات هي:

١. تقديمي للناس وتعريفهم بي يجعلني قلقة ومتوترة.
 ٢. لا أقوم بمسؤولية تقديم أو تعريف الناس بعضهم لبعض.
 ٣. أرغب في الابتعاد عن الناس وأتجنب مقابلتهم.
- تم استبعاد ثلاث عبارات من المقياس بسبب كونها غير صادقة في قياس الخجل من وجهة نظر المحكمين وهي كالآتي:

- أبقى مع أصدقائي خارج البيت مدة طويلة.
- أفضل عدم معرفة أمر ما تجنباً لسؤال المدرس أو القائد عنه.
- لا أقدم عملي المدرسي شخصياً إلا إذا اضطررت لذلك.

وأصبح المقياس في صورته النهائية يشتمل على ٤٠ عبارة، وعلى خمس مستويات للاستجابات انظر ملحق رقم (٣).

النتائج:

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على ١١٧ طالبة من طالبات الصف الثاني والثالث العلمي (هذه العينة مختلفة عن العينة الاستطلاعية التي طبقت على مقياس أساليب المعاملة الوالدية) وباستخدام معامل ألفا تبين أن الثبات يساوي ٠,٨٨ وهو معامل ثبات عالٍ.

إجراءات التطبيق الميداني:

اشتملت عملية التطبيق الميداني على المراحل الآتية:

١. تقدمت الباحثة بخطاب رسمي من كلية الدراسات العليا/ مجال الدراسات التربوية بجامعة الخليج العربي موجه إلى وزارة التربية والتعليم بدولة قطر، وذلك للحصول على الموافقة الرسمية لإجراء التطبيق الميداني للدراسة، وبناءً على ذلك تفضلت وزارة التربية والتعليم بدولة قطر بإرسال فاكس إلى إدارة تعليم البنات، ومن ثم تم إعطاء الباحثة خطاباً إلى كافة المدارس موضعاً فيه تسهيل مهمة الباحثة.
٢. قامت الباحثة بزيارة كل مدرسة وشرحت طبيعة ما تقوم به من إجراءات واختبارات وما تحتاجه من مساعدة لاستخراج مجموع درجات الطالبات من الكشوف، كما اطلعت الإدارة على نوعية الاختبارات و المقاييس التي ستطبقها الباحثة على الطالبات والوقت المناسب لها، وتم الاتفاق مع الباحثة عن طريق التنسيق مع المعلمات لإعطائها الوقت الكافي للتطبيق.
٣. قبل البدء في التطبيق قامت الباحثة بالتعريف عن نفسها وبطبيعة البحث والهدف منه، وأكدت على أهمية الاختبارات والمقاييس التي سوف يجبن عليها، وأن هذه الاختبارات والمقاييس تطبق لغرض خدمة البحث العلمي، وأنها ليس لها علاقة بالتحصيل الأكاديمي، وأنه لن يطلع عليها إلا من قبل الباحثة فقط، كما أن الطالبة تستطيع التعرف على بعض الأمور الخاصة بها مثل نسبة الذكاء ودرجة الخجل عن طريق الإجابة بموضوعية على هذه الاختبارات والمقاييس.
٤. قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس الخجل، وقد استخدمت الباحثة للتحقق من الثبات والصدق عينتين مختلفتين لكل من المقياسين.
٥. ثم قامت الباحثة بإجراء الدراسة الأساسية: حيث تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة وجعل وقت الاختبار مفتوحاً للطالبات، ثم قامت بتطبيق مقياس أساليب المعاملة الوالدية وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق هذا المقياس تذمر عدد قليل من الطالبات بسبب كثرة عدد عبارات المقياس، بالإضافة إلى تكرارها مرة للأب ومرة للأم. ثم قامت بتطبيق مقياس الخجل. وقد واجهت الباحثة بعض العقبات أثناء التطبيق مثل عدم تمكن الباحثة من تطبيق جميع الاختبارات على نفس الطالبات في نفس الوقت، مما استدعى استكمال باقي

الاختبارات في يوم آخر، وقد تغيبت بعض الطالبات في اليوم التالي مما أدى إلى عدم استكمال اختباراتهن، وبالتالي استبعدت اختبارات غير قليلة لهذا السبب. وقد أدى تخصيص حصتين في الأسبوع لتطبيق الأدوات إلى إطالة فترة التطبيق.

٦. ثم قامت الباحثة بتحليل النتائج باستخدام عمليات إحصائية معينة.

المعالجة الإحصائية:

١. تحليل التباين بعامل واحد Oneway ANOVA لفحص دلالة الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة في الخجل، وفحص الفروق في كل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية على حدة.

٢. حساب فترات الثقة للحكم على مستوى الخجل لدى مجموعات الدراسة.

٣. اختبار أقل فرق دال التتبعي (LSD) لفحص الفروق بين أزواج المجموعات.

٤. * تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA فحص الفروق بين متوسطات المجموعات في أساليب المعاملة الوالدية مجتمعة.

٥. التحليل التمييزي لتحديد المتغيرات ذات الأهمية في التمييز بين المجموعات.

٦. الارتباط البسيط والانحدار المتعدد لفحص العلاقة بين الخجل وأساليب المعاملة الوالدية مجتمعة، وفحص الفروق في العلاقة بين مجموعات المستوى العقلي والأكاديمي.

* استخدمت الباحثة أساليب التحليل الإحصائي المتعدد المتغيرات (multivariate Analyses) حيثما كان ذلك مناسباً، وذلك اتساقاً مع ما أشار إليه المختصون من أن استخدام أساليب التحليل أحادي المتغيرات في حالة تعدد المتغيرات قد يؤدي إلى نتائج مضللة. وقد قدم كيفر وريس وثومسون (Kieffer, Reese & Thompson, 2001) أمثلة للآثار السلبية لاستبدال التحليل المتعدد المتغيرات بتحليل أحادي المتغيرات وذلك من خلال مراجعتهم للأساليب الإحصائية المستخدمة في ٧٥٦ دراسة نشرت في دوريتين رصينتين، إحداهما في مجال التربية والأخرى في مجال علم النفس.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

- مقدمة
- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة:

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق أدواتها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن كل سؤال من أسئلتها الأربعة. ووفقاً لما سبق عرضه في الفصلين الأول والثالث من هذه الدراسة، فإن المتغيرات التي يتناولها البحث هي مستوى الخجل، وأساليب المعاملة الوالدية، ومستوى التفوق العقلي والأكاديمي. ولإيجاز في عرض النتائج فإن هناك حاجة إلى اختصار أسماء المجموعات التي تمثل متغير مستوى التفوق العقلي والأكاديمي، وأسماء متغيرات أساليب المعاملة الوالدية. ويبين الجدول (٣) الأسماء الأصلية والأسماء المختصرة.

جدول (٣)

الأسماء الأصلية والأسماء المختصرة لمجموعات المستوى العقلي ومتغيرات أساليب المعاملة الوالدية

الأسماء المختصرة	الأسماء الأصلية
المتفوقات عقلياً وأكاديمياً	الطالبات المتفوقات عقلياً وأكاديمياً
المتفوقات أكاديمياً	الطالبات المتفوقات أكاديمياً وغير المتفوقات عقلياً
المتفوقات عقلياً	الطالبات المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات أكاديمياً
غير المتفوقات	الطالبات غير المتفوقات عقلياً وأكاديمياً
الشورى	الشورى
التسامح	التسامح
التقبل	التقبل
الحماية	توفير الحماية الملائمة
الطمأنينة	بث الطمأنينة
الاستقلال	تتمية الاستقلال الذاتي
المساواة	المساواة في معاملة الأبناء
الثبات	الثبات في مواقف التنشئة

وفي ما يلي يتم عرض النتائج و مناقشتها حسب ترتيب الأسئلة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول على ما يلي:

- هل يختلف الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف مستواه العقلي والأكاديمي؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحديد مستوى الخجل لدى مجموعات المستوى العقلي والأكاديمي الأربع، ولدى المجموعة الكلية مستخدمة في ذلك مقياس الخجل كمحك، ثم قامت بفحص دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع باستخدام تحليل التباين بعامل واحد.

لتحديد مستوى الخجل لدى المجموعات المذكورة تم اشتقاق معيار يمكن استخدامه للحكم على مدى شدة الخجل باستخدام درجات بنود مقياس الخجل وعددها. وبالنظر إلى هذا المقياس في الملحق رقم (٣) يتضح أن الاستجابات تتراوح ما بين " لا تنطبق أبداً " إلى " تنطبق دائماً"، وأن الدرجات التي تم تعيينها لهذه الاستجابات تتراوح ما بين (١-٥)، وباعتبار أن درجات البند تمثل متغيراً متصلًا يمكن تقسيم المدى من (١-٥) إلى الفئات التالية:

$$(٠,٥ - ١,٥)، (١,٥ - ٢,٥)، (٢,٥ - ٣,٥)، (٣,٥ - ٤,٥)، (٤,٥ - ٥,٥).$$

استناداً إلى الاستجابات على البنود فإنه يمكن النظر إلى الفئات السابقة باعتبار أنها تمثل مستويات من الخجل هي، على التوالي:

خجل منخفض جداً، خجل منخفض، خجل متوسط، خجل شديد، خجل شديد جداً. وبضرب حدود الفئات في عدد البنود (٤٠ بنوداً) نحصل على فئات الدرجة الكلية لمقياس الخجل التي تمثل مستويات الخجل الخمسة المذكورة أعلاه. هذه الفئات، التي يبينها الجدول رقم (٤)، تصلح معياراً للحكم على مستوى الخجل عن طريق مقارنة درجة الطالبة أو متوسط المجموعة بهذا المعيار.

جدول رقم (٤)

مقياس الحكم على مستوى الخجل

الفئة	مستوى الخجل
٢٠ - ٦٠	منخفض جداً
٦٠ - ١٠٠	منخفض
١٠٠ - ١٤٠	متوسط
١٤٠ - ١٨٠	شديد
١٨٠ - ٢٢٠	شديد جداً

وللحكم على مستوى الخجل لدى المجموعات الأربع والمجموعة الكلية بناء على المقياس المبين في الجدول رقم (٤) قامت الباحثة بحساب فترة الثقة بمعامل ثقة ٩٥٪ لمتوسط درجات كل مجموعة، ثم قارنت كل فترة ثقة مع فترات المقياس في الجدول رقم (٤). ويبين الجدول رقم (٥) المتوسط والانحراف المعياري وفترة الثقة لكل مجموعة، كما يبين مستوى الخجل لدى هذه المجموعات.

جدول رقم (٥)

المتوسط والانحراف المعياري وفترات الثقة للخجل حسب المستوى العقلي والأكاديمي

المجموعات	م	ع	فترات الثقة بمعامل ثقة ٩٥٪		مستوى الخجل
			الحد الأدنى	الحد الأعلى	
المتفوقات عقلياً وأكاديمياً (ن=١٧٦)	٩٦,٨	٢٥,٨	٩٢,٩	١٠٠,٦	منخفض
المتفوقات أكاديمياً (ن=٣٧)	٩٧,٥	٢٦,٣	٨٨,٨	١٠٦,٣	منخفض
المتفوقات عقلياً (ن=١١٨)	١٠٧,٦	٢٣,٨	١٠٣,٢	١١١,٩	متوسط
غير المتفوقات (ن=١٦٢)	١١١,٧	٢٤,٨	١٠٧,٩	١١٥,٦	متوسط
المجموعة الكلية (ن=٤٩٣)	١٠٤,٣	٢٥,٨	١٠٢,٠	١٠٦,٦	متوسط

يتضح من الجدول رقم (٥) والجدول رقم (٤) أن فترة الثقة لثلاث مجموعات تقع بأكملها في فئة الخجل المتوسط. هذه المجموعات هي: المتفوقات عقلياً، وغير المتفوقات، والمجموعة

الكلية. أما بالنسبة لمجموعة المتفوقات عقلياً وأكاديمياً فإن الحد الأدنى لفترة الثقة يقع في فئة الخجل المنخفض بينما يتجاوز الحد الأعلى هذه الفئة تجاوزاً طفيفاً ليدخل في فئة الخجل المتوسط. هذا الوصف ينطبق أيضاً على مجموعة المتفوقات أكاديمياً، غير أن الحد الأعلى لفترة الثقة لهذه المجموعة يدخل في فئة الخجل المتوسط بقدر أكبر قليلاً مما حدث في حالة مجموعة المتفوقات عقلياً وأكاديمياً. ولكن من الواضح في الجدول رقم (٥) أن المتوسط والانحراف للمجموعتين متقارب، ولكن فترة الثقة لمجموعة المتفوقات أكاديمياً تزيد في طولها على فترة الثقة لمجموعة المتفوقات عقلياً وأكاديمياً. ويعود هذا إلى صغر حجم عينة المجموعة الأولى. بناء على ما سبق فإن الباحثة تميل إلى وصف الخجل لدى هاتين المجموعتين بأنه منخفض (أنظر الجدول رقم (٥)).

خلاصة القول أن التفوق الأكاديمي هو العامل المشترك بين المجموعتين اللتين تتمتعان بخجل منخفض بغض النظر عن التفوق العقلي، بينما يأتي التحصيل العادي والمنخفض والذي يجمع باقي المجموعات ليكون عاملاً مشتركاً بين المجموعتين الأخيرتين

إن اتفاق مجموعتين في الوصف العام لمستوى الخجل لا يعني عدم وجود فروق دالة بينهما، إذ أن هذا الاتفاق يعني فقط وقوع متوسطي المجموعتين في نفس مدى الدرجات، ولكنه لا يعني تساويهما. للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعات الأربع تم إجراء تحليل التباين بعامل واحد (Oneway ANOVA) مستوياته هي هذه المجموعات، وقد أظهر هذا التحليل وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين مجموعات مستوى التفوق العقلي والأكاديمي الأربعة (ف=١١,٦٧٥، درجات الحرية للبسط=٣، درجات الحرية للمقام=٤٨٩). ومن ثم تم فحص الفروق بين أزواج المجموعات مستخدمة في ذلك اختبار "أقل فرق دال" التتبعي (LSD)، ويوضح الجدول رقم (٦) نتائج هذا الاختبار. في هذا الجدول فإن المجموعات مرتبة حسب قيمة متوسطاتها، من الأصغر إلى الأكبر، وتمثل القيم داخل الجدول الفروق بين المتوسطات (الأكبر - الأصغر).

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار أقل فرق التبعي (LSD) للفروق في الخجل بين مجموعات المستوى العقلي والأكاديمي

المتفوقات عقلياً وأكاديمياً	المتفوقات أكاديمياً	المتفوقات عقلياً	غير المتفوقات
المتفوقات عقلياً وأكاديمياً	٠,٨	*١٠,٨	*١٥,٠
المتفوقات أكاديمياً		*١٠,٠	*١٤,٢
المتفوقات عقلياً			٤,٢

* فرق دال عند مستوى ٠,٠٥ على الأقل.

إن ما يكشف عنه الجدول رقم (٦) هو عدم وجود فرق دال بين متوسط الخجل لدى مجموعة المتفوقات عقلياً وأكاديمياً ومجموعة المتفوقات أكاديمياً، وعدم وجود فرق دال في هذا المتوسط بين مجموعة المتفوقات عقلياً ومجموعة غير المتفوقات. في نفس الوقت فإن الجدول رقم (٦) يبين أن هناك فرقاً دالاً بين متوسط الخجل لدى مجموعة المتفوقات عقلياً وأكاديمياً ومجموعة المتفوقات أكاديمياً من ناحية وبين مجموعة المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات من ناحية أخرى.

بناءً على جميع التحليلات السابقة فإن ما يمكن استخلاصه هو أن مجموعتي المتفوقات عقلياً وأكاديمياً والمتفوقات أكاديمياً تتشابهان في مستوى الخجل، وأن مستوى الخجل لديهن منخفض، كما أن مجموعتي المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات تتشابهان في مستوى الخجل، وهؤلاء الطالبات كمجموعة يتصفن بمستوى متوسط من الخجل. من ثم فإنه يبدو أن العامل الحاسم فيما يتعلق بالخجل هو التفوق الأكاديمي وليس التفوق العقلي، فالمتفوقات أكاديمياً يتصفن بقدر أقل من الخجل بالمقارنة مع الأقل تفوقاً أكاديمياً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

تبين من نتيجة تحليل السؤال الأول أن الخجل يختلف لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف مستواه العقلي والأكاديمي، وأن مجموعتي المتفوقات عقلياً وأكاديمياً والمتفوقات أكاديمياً تتشابهان في مستوى الخجل، وأن مستوى الخجل لديهن منخفض، وهاتان المجموعتان يجمع بينهما المستوى

الأكاديمي المرتفع، كما تبين أن مجموعتي المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات تتشابهان في مستوى الخجل، وهؤلاء الطالبات كمجموعة يتصنفن بمستوى متوسط من الخجل.

ومن خلال نتيجة السؤال الأول يتضح أن طالبات المرحلة الثانوية في دولة قطر يتمتعن بدرجة خجل طبيعية، وهذه الدرجة من الخجل تدعو إلى الاطمئنان على شخصية الطالبات القطريات، وما يترتب على ذلك من ظهور خصال و سلوكيات إيجابية مطلوبة لامرأة المستقبل، التي سوف تتقلد مناصب قيادية مهمة في المجتمع، كما أن طبيعة الوضع الراهن في المجتمع القطري من تغيرات متسارعة، تتطلب شخصيات إيجابية تواكب هذا التسارع المستمر، في سبيل مساهمة الانفتاح والتطور الراهن.

كما تبين أن للمستوى الأكاديمي المرتفع تأثير واضح في خفض مستوى الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية مهما كانت قدراتهن العقلية، وترجع الباحثة أسباب هذه النتيجة إلى أهمية المستوى الأكاديمي المنبعثة من المجتمع عامةً والوالدين خاصةً على تعزيز دور التفوق الأكاديمي في حياة الأبناء، ومستقبلهم الوظيفي، فالمستوى الأكاديمي هو الذي يقيس مدى فهم الطلاب للمنهج الدراسي، وعلى أساسه ينتقل الطالب من صف إلى آخر، ومن مرحلة إلى أخرى، كما أن بعض الجامعات في بلادنا وفي كثير من بلدان العالم تعتمد النسب العالية للالتحاق بأقسامها، مما يدعو الطلاب وأولياء أمورهم إلى السعي الجاد لتوفير كل السبل التي تؤدي إلى تفوق أبنائهم أكاديمياً، ويبدلون ما في وسعهم للوصول لذلك. كما أن للمستوى الأكاديمي دور مباشر في تحديد الوظيفة المناسبة للشخص، فقد تتخاطف بعض الشركات والمؤسسات بعض الطلاب بناءً على ارتفاع نسبة مستواهم الأكاديمي، بالإضافة إلى أن أولياء الأمور يميزون أبناءهم المتفوقين أكاديمياً بحب و تقدير واحترام كبير، أكثر من غيرهم من الأبناء غير المتفوقين أكاديمياً، كما أن التشجيع والدعم والتعزيز المستمر لتفوقهم الأكاديمي، يؤدي إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم مما يؤدي إلى إكسابهم سلوكيات إيجابية تكون بعيدة كل البعد عن الخجل.

أما بالنسبة للتفوق العقلي فإنه لا يقل أهمية عن التفوق الأكاديمي، إلا أن جهل الوالدين بالتفوق العقلي يؤدي إلى عدم إعطائه الأهمية المطلوبة، مما يؤدي إلى كمون بعض الطاقات والقدرات الموجودة لدى الأبناء، وبالتالي قد يتسبب في انخفاض مستواهم الأكاديمي، مما قد يؤدي بدوره إلى ظهور سلوكيات غير مرغوبة بها مثل الخجل. وتتفق معظم الدراسات على أن المستوى الأكاديمي المرتفع قد يسبب انخفاضاً في مستوى الخجل، فقد جاءت دراسة سعيد بن مانع (١٩٩٤) تؤكد على أن الطلاب غير المتفوقين أكاديمياً كانوا أكثر انعزلاً وخجلاً. كما جاءت دراسة فتحية عبد الرؤوف (١٩٩٤) تؤكد على أن الخجل أحد أسباب التأخر الدراسي. كما بينت دراسة كردوسي

وآخرون (Carducci, et al, 1998) أن المشاكل على المستوى التعليمي والتربوي قد تكون إحدى مسببات الخجل، وتتفق أيضاً مع ما بينته ميسون مارديني (١٩٩٤) بأن الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة تظهر بأن الأطفال الخجولين غالباً ما يحصلون على درجات منخفضة في المدرسة، وتتفق نتائج البحث مع رأى كل من زكريا الشرييني (١٩٩٤) حيث أكد على أن التأخر الدراسي يؤدي إلى الخجل، ومع كوستي بندلي (١٩٩٤) حيث بين أن الخجل يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على ما يلي:

- هل يختلف إدراك طالبات المرحلة الثانوية لأساليب المعاملة الوالدية (أب، أم) باختلاف مستواهن العقلي والأكاديمي؟

يتناول هذا الجزء النتائج المتعلقة بأساليب المعاملة الخاصة بالأب ثم النتائج المتعلقة بأساليب المعاملة الخاصة بالأم.

أساليب المعاملة الخاصة بالأب:

يبين الجدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب المعاملة الوالدية حسب المستوى العقلي والأكاديمي. ويتضح من هذا الجدول أنه باستثناء أسلوب الحماية والاستقلال فإن الترتيب التنازلي للمجموعات حسب قيمة المتوسط هو: المتفوقات عقلياً وأكاديمياً، المتفوقات أكاديمياً، المتفوقات عقلياً، غير المتفوقات. وفي حالة أسلوب الاستقلال فإن الاختلاف الوحيد في الترتيب السابق هو تبادل مركزي مجموعة المتفوقات عقلياً وأكاديمياً ومجموعة المتفوقات أكاديمياً. أما في حالة أسلوب الحماية فإن الترتيب هو: المتفوقات عقلياً، المتفوقات عقلياً وأكاديمياً، غير المتفوقات، المتفوقات أكاديمياً.

لفحص دلالة الفروق السابقة قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات المجموعات في أساليب المعاملة الوالدية مجتمعة، ثم استخدام تحليل التباين أحادي المتغيرات (Univariate ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات في كل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية على حدة. وقد بين تحليل التباين متعدد المتغيرات أن الفروق بين المجموعات دالة عند مستوى ٠,٠٠١ (ف=٢,٧٣٠)، درجات الحرية

للبسط=٢٤، درجات الحرية للمقام=١٣٩٩). ويبين الجدول رقم (٧) قيم ف لتحليل التباين أحادي المتغيرات ودلالاتها، ومنه يتضح أن الفروق في جميع الأساليب دالة عند مستوى ٠,٠٥ على الأقل، باستثناء بعد الشورى، حيث كان الفرق غير دال. كما بين تاتسوكا (Tatsuoka, 1970) فإن استخدام تحليل التباين أحادي المتغيرات في حالة تعدد المتغيرات التابعة قد يقود إلى نتائج مضللة بسبب الارتباطات بين هذه المتغيرات، وأن الأسلوب الأكثر ملاءمة هو التحليل التمييزي (Discriminant Analysis). وعلى الرغم من أن تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) يضع الارتباطات بين المتغيرات في الاعتبار، إلا أنه لا يمكن من تحديد المتغيرات ذات الأهمية في التمييز بين المجموعات. لهذا السبب لجأت الباحثة إلى أسلوب التحليل التمييزي الذي يتم عرض نتائجه فيما يلي:

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين للفروق في أساليب المعاملة الوالدية (الأب) حسب المستوى العقلي والأكاديمي

المجموعات		شورى	تسامح	تقبل	حماية	طمأنينة	استقلال	مساواة	اتساق
المتفوقات عقلياً وأكاديمياً ن=١٧٦	م	٢٢,٨	٢٣,٦	٢٣,١	٢٠,٠	٢٥,٢	٢٢,٨	٢٣,٧	٢٣,٨
	ع	٥,٥	٣,٣	٣,٩	٤,١	٥,٣	٣,٩	٤,٦	٥,٤
المتفوقات أكاديمياً ن=٣٧	م	٢٢,٥	٢٣,٣	٢٢,٧	١٩,١	٢٤,٧	٢٣,٤	٢٣,٤	٢٢,٥
	ع	٤,٢	٣,٥	٣,٤	٤,٠	٣,٧	٣,٣	٤,٥	٤,٩
المتفوقات عقلياً ن=١١٨	م	٢٢,٠	٢٢,٦	٢٢,٢	٢٠,٨	٢٢,٩	٢٢,١	٢٢,٤	٢٢,٠
	ع	٥,١	٣,٥	٤,٥	٤,٠	٥,٧	٤,٣	٥,١	٦,٥
غير المتفوقات ن=١٦٢	م	٢١,٩	٢١,٨	٢١,٧	١٩,٢	٢٢,٣	٢٠,٩	٢١,٧	٢١,٤
	ع	٥,٨	٤,٤	٥,٤	٤,٥	٦,٣	٤,٨	٥,٤	٦,٧
ف		٠,٩٣٠	٦,٩٢٦	٢,٨٣٨	٣,٨١٦	٨,٧٤٠	٦,٧٧٥	٤,٥٦٥	٤,٥٥٩
الدلالة		٠,٤٢٦	٠,٠٠٠	٠,٠٣٨	٠,٠١٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٤	٠,٠٠٤

بما أنه يوجد أربع مجموعات فإن أكبر عدد من الدوال التمييزية يمكن استخلاصه هو ثلاثة دوال تمييزية، وقد بين التحليل التمييزي أن الدالة الأولى لها دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ (مربع كاي= ٦٤,٥٣٥، درجات الحرية = ٢٤) في حين أن الدوال الأخرى ليس لها دلالة إحصائية. لذلك فإن الحديث فيما يلي يقتصر على الدالة الأولى. بناءً على هذه النتيجة يمكن القول

أن الفروق بين مجموعات المستوى العقلي والأكاديمي في أساليب المعاملة الوالدية تنتظم في بعد واحد يميز تمييزاً دالاً بين هذه المجموعات. وقد كان الارتباط القانوني للدالة الأولى يساوي حوالي ٠,٣ ، وحيث أن هذا الارتباط يعبر عن قوة العلاقة بين الدالة التمييزية وبين الانتماء للمجموعات، فإنه يمكن القول أن أساليب المعاملة الوالدية لا تميز تمييزاً قوياً بين مجموعات المستوى العقلي، ولكن بما أن هذه الفروق في عوامل غير عقلية فإن لهذه النتيجة قدراً من الأهمية. من ثم يتم الانتقال إلى الحديث عن دور أساليب المعاملة الوالدية المختلفة في تكوين الدالة الأولى، وتحديد طبيعتها.

يتضح دور أساليب المعاملة الوالدية في تكوين الدالة التمييزية بالنظر إلى معاملات التمييز المعيارية، إذ أن الدالة التمييزية هي في الواقع مجموع حواصل ضرب هذه المعاملات في درجات أساليب المعاملة. ويتضح معنى الدالة التمييزية بالنظر إلى معاملات البناء، فهذه المعاملات هي قيم الارتباط بين الدالة التمييزية وأساليب المعاملة.

يشير تاتسوكا (Tatsuoka, 1970) إلى أنه يمكن تحديد المتغيرات ذات الأهمية في تكوين الدالة التمييزية بأخذ المتغير الذي له أكبر معامل، وإهمال جميع المتغيرات التي تقل قيم معاملاتها كثيراً عن نصف قيمة المعامل الكبير، فتكون المتغيرات المتبقية هي المتغيرات المهمة. وباستخدام هذه القاعدة وبالرجوع إلى معاملات التمييز المعيارية في الجدول رقم (٨) يتضح أن أساليب المعاملة الوالدية تختلف في أهميتها فيما يتعلق بتكوين الدالة التمييزية. فالأساليب المهمة هي، على الترتيب، الشورى، والطمأنينة، والاستقلال، والتسامح. أما الأساليب الأخرى فإنها لا تبرز بصورة واضحة في هذه الدالة، أي إنها ليست ذات أهمية في تكوين الدالة التمييزية.

وبما أن معاملات التمييز تتأثر بالارتباطات بين المتغيرات فإنها لا تكشف عن معنى الدالة التمييزية، فعلى سبيل المثال إذا كان هناك ارتباط قوي بين متغيرين فإن أحدهما قد يدخل في تكوين الدالة التمييزية بصورة واضحة ويقترّب معامل التمييز المعيارى للآخر من الصفر، بل وقد يأخذ قيمة سالبة. لذلك ينبغي استخدام معاملات البناء (Coefficients Structure) لمعرفة هذا المعنى، باعتبار أنها تمثل قيمة الارتباط بين الدالة التمييزية وبين المتغير، وهي بهذا تماثل معاملات البناء في التحليل العاملي (Stevens, 1996).

يبين جدول رقم (٨) قيم معاملات البناء لكل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأب ومنه يتضح أن الدالة التمييزية ترتبط ارتباطاً قوياً موجباً مع أساليب الطمأنينة والتسامح والاستقلال، وترتبط ارتباطاً موجباً متوسط القوة مع أساليب المساواة والاتساق والتقبل. أما ارتباط

الشورى والحماية فإنه منخفض بما يشير إلى ضعف العلاقة بين هذين الأسلوبين وبين الدالة التمييزية. جدير بالتنويه أن تحليل التباين قد أشار إلى وجود فروق دالة بين مجموعات المستوى العقلي والأكاديمي في أسلوب الحماية في حين أن التحليل التمييزي يشير إلى أن هذا الأسلوب هو الأضعف في التمييز بين المجموعات.

جدول رقم (٨)

معاملات التمييز المعيارية ومعاملات البناء لأساليب المعاملة الوالدية الخاصة بالأب

الأبعاد	معاملات التمييز المعيارية	معاملات البناء
شورى	-٠,٦٩٧	٠,٢١٦
تسامح	٠,٣٦٥	٠,٦٣٣
تقبل	-٠,١٠٤	٠,٤٠١
حماية	٠,٠٢٩	٠,١٧٢
طمأنينة	٠,٥٨٧	٠,٦٩٥
استقلال	٠,٥٢٧	٠,٦١٤
مساواة	٠,٢٣٨	٠,٥١٣
اتساق	٠,٢٠٩	٠,٤٨٨

هذا فيما يتعلق بتكوين الدالة التمييزية وتفسير معناها، ويتبقى مقارنة درجات مجموعات الدراسة الأربع على هذه الدالة، وهو الأمر الذي تعكسه مراكز المجموعات على الدوال (Group Centroids)، إذ أن هذه المراكز هي متوسطات المجموعات الأربع في درجات الدوال التمييزية بعد تحويلها إلى درجات معيارية طبيعية (زائنية)، ويبين جدول رقم (٩) مراكز المجموعات على الدالة التمييزية الأولى، ويتضح أن ترتيب هذه المراكز من الأعلى إلى الأدنى هو على النحو التالي: المتفوقات عقلياً وأكاديمياً، المتفوقات أكاديمياً، المتفوقات عقلياً، غير المتفوقات. هذه النتيجة توضح الفروق بين هذه المجموعات في أساليب المعاملة للوالدية.

كما سبق القول فإن الفروق بين المجموعات الأربع في أساليب المعاملة الوالدية الثمانية تنتظم في بعد واحد هو الدالة التمييزية الأولى بحيث تدل الدرجة الأعلى في هذه الدالة على ميل الأب إلى استخدام أساليب في التنشئة ذات مردود إيجابي. ويمثل مركز المجموعة متوسط هذه

المجموعة على الدالة التمييزية، ومن ثم فإنه يمثل متوسطها على متصل تنتظم فيه جميع أساليب المعاملة الوالدية. وبالنظر إلى قيم مراكز المجموعات في الجدول رقم (٩) يتضح أن الفرق بين مجموعة المتفوقات عقلياً وأكاديمياً ومجموعة المتفوقات أكاديمياً ضئيل بحيث يمكن القول أن المجموعتين تمثلان مجموعة واحدة تختلف اختلافاً مقدراً عن مجموعة المتفوقات عقلياً، وتختلف اختلافاً كبيراً عن مجموعة غير المتفوقات.

إن خلاصة جميع التحليلات السابقة تشير إلى أن أساليب المعاملة الوالدية (من جهة الأب) تنتظم في بعد واحد، وأن الأساليب التي تميز بصورة أقوى بين مجموعات الدراسة الأربع هي، على الترتيب، الطمأنينة، والتسامح، والاستقلال، وتليها أساليب المساواة، ثم الاتساق، فالتقبل. أما أسلوب الحماية والشورى فإنهما لا يلعبان دوراً بارزاً في التمييز بين المجموعات. والمجموعتان اللتان تتحقق لهما معاملة والدية أكثر إيجابية من ناحية الأب هما مجموعة المتفوقات عقلياً وأكاديمياً ومجموعة المتفوقات أكاديمياً، وتليهما في ذلك مجموعة المتفوقات عقلياً، ثم مجموعة غير المتفوقات.

جدول (٩)

مراكز المجموعات الأربعة على الدالة التمييزية الخاصة بالأب

المجموعات	الدالة التمييزية
المتفوقات عقلياً وأكاديمياً	٠,٣٥
المتفوقات أكاديمياً	٠,٣١
المتفوقات عقلياً	٠,٠٧-
غير المتفوقات	٠,٤٠-

أساليب المعاملة الخاصة بالأم:

يبين الجدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب المعاملة الوالدية حسب المستوى العقلي والأكاديمي. ويتضح من هذا الجدول أن الترتيب التنازلي للمجموعات حسب قيم المتوسط في حالة أسلوب التسامح والتقبل والطمأنينة والاتساق هو: المتفوقات عقلياً وأكاديمياً، المتفوقات أكاديمياً، المتفوقات عقلياً، غير المتفوقات. وفي حالة أسلوب الشورى والاستقلال والمساواة فإن الاختلاف الوحيد في الترتيب السابق هو تبادل مجموعتي المتفوقات عقلياً وأكاديمياً

والمتفوقات أكاديمياً لمركزيهما. ويتبقى أسلوب الحماية، ففي هذا الأسلوب كان الترتيب هو:
المتفوقات عقلياً، المتفوقات عقلياً وأكاديمياً، غير المتفوقات، المتفوقات أكاديمياً.

وقد تم فحص دلالة الفروق السابقة باتباع نفس الخطوات التي اتبعت في حالة أساليب
المعاملة الوالدية الخاصة بالأب، فتبين من تحليل التباين متعدد المتغيرات أن الفروق في الأساليب
مجتمعة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ (ف=٢,٤٧٢، درجات الحرية للبسط=٢٤، درجات الحرية للمقام=
١٣٩٩)، كما تبين من تحليل التباين أحادي المتغيرات أن الفرق في كل من أسلوبى الشورى
والاتساق غير دال، وأن الفرق في أسلوب المساواة دال عند مستوى ٠,٠٥، في حين أن الفروق في
كل أسلوب من الأساليب المتبقية دال عند مستوى ٠,٠٠١.

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين للفروق في أساليب المعاملة الوالدية (الأم) حسب المستوى العقلي والأكاديمي

المجموعات		شورى	تسامح	تقبل	حماية	طمأنينة	استقلال	مساواة	اتساق
المتفوقات عقلياً وأكاديمياً ن=١٧٦	م	٢٣,٣	٢٣,١	٢٣,٠	١٨,٦	٢٥,٠	٢١,٩	٢٢,٩	٢٣,١
	ع	٥,٤	٣,٥	٤,٤	٤,٤	٤,٩	٤,٣	٥,٤	٦,١
المتفوقات أكاديمياً ن=٣٧	م	٢٣,٧	٢٢,٩	٢٢,٨	١٧,٣	٢٤,٤	٢٣,٥	٢٣,٠	٢٢,٥
	ع	٤,٥	٣,٨	٣,٧	٤,٦	٥,٦	٤,٤	٤,٩	٥,٩
المتفوقات عقلياً ن=١١٨	م	٢٢,٥	٢١,٨	٢١,٩	١٨,٨	٢٢,٩	٢١,٢	٢١,٨	٢٢,١
	ع	٥,٧	٤,٠	٤,٨	٤,٩	٦,٠	٤,٥	٦,٠	٦,٧
غير المتفوقات ن=١٦٢	م	٢١,٨	٢١,٣	٢٠,٨	١٧,٧	٢١,٥	٢٠,٢	٢١,١	٢١,٣
	ع	٦,٤	٤,٧	٥,٦	٤,٥	٦,٦	٥,٢	٦,٠	٦,٨
ف		٢,٣٢٧	٦,٥٩٤	٥,٨٠٢	٢,٠٧٦	١٠,٤١٤	٧,٠٤٢	٣,٢٤٨	٢,٣٠٤
الدلالة		٠,٠٧٤	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,١٠٣	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٢٢	٠,٠٧٦

وكما في حالة الأب فقد بين التحليل التمييزي أن الدالة التمييزية الأولى لها دلالة إحصائية
عند مستوى ٠,٠٠١ (مربع كاي=٥٨,٥٧٠، درجات الحرية=٢٤) في حين أن الدالتين المتبقيتين
ليس لهما دلالة إحصائية، ومن ثم فإنه يمكن القول أنه في أساليب المعاملة الخاصة بالأم أيضاً، فإن
الفروق بين مجموعات المستوى العقلي والأكاديمي تتنظم في بعد واحد يميز تمييزاً دالاً بين هذه
المجموعات. وقد كان الارتباط القانوني للدالة الأولى يساوي حوالي ٠,٣ (كما في حالة الأب).

يبين الجدول (١١) معاملات التمييز المعيارية ومعاملات البناء في حالة أساليب المعاملة الوالدية الخاصة بالأم. باستخدام قاعدة تاتسوكا السالفة الذكر يتضح أن أساليب المعاملة الوالدية المهمة في تكوين الدالة التمييزية في حالة الأم هي، على الترتيب: الطمأنينة والشورى والاستقلال، وهي نفس الأساليب التي ظهرت في حالة الأب. أما بالنسبة لمعاملات البناء فإن الجدول السابق يبين أن الدالة التمييزية ترتبط ارتباطاً قوياً موجباً مع أساليب الطمأنينة والتسامح والاستقلال، كما في حالة الأب، بالإضافة إلى أسلوب التقبل. الذي كان ذا ارتباط متوسط القوة في حالة الأب. وبالنسبة لبقية الارتباطات، فإن ارتباط المساواة موجب ومتوسط القوة كما في حالة الأب، في حين أن بقية الارتباطات (الشورى والاتساق والحماية) ضعيفة.

جدول (١١)

معاملات التمييز المعيارية ومعاملات البناء لأبعاد المعاملة الوالدية الخاصة بالأم

الأبعاد	معاملات التمييز المعيارية	معاملات البناء
الشورى	-٠,٦١	٠,٣٨
التسامح	٠,٣١	٠,٦٤
التقبل	٠,٢١	٠,٦٠
الحماية	٠,١٠	٠,١٦
الطمأنينة	٠,٨٦	٠,٨١
الاستقلال	٠,٤٣	٠,٦١
المساواة	٠,١٧	٠,٤٥
الاتساق	-٠,٣٧	٠,٣٧

لمقارنة درجات المجموعات الأربع على الدالة التمييزية يبين الجدول (١٢) مراكز المجموعات على هذه الدالة. بمقارنة النتائج في هذا الجدول مع النتائج التي يتضمنها الجدول رقم (٨) يتضح أن مراكز المجموعات في حالة أساليب المعاملة الخاصة بالأم تكاد تتطابق مع مراكز هذه المجموعات في حالة أساليب المعاملة الخاصة بالأب. من ثم فإن الاستنتاج الذي تم التوصل إليه في حالة الأب ينطبق على حالة الأم.

جدول (١٢)

مراكز المجموعات الأربعة على الدالة التمييزية الخاصة بالأم

الدالة	المجموعات
٠,٣٣	المتفوقات عقلياً وأكاديمياً
٠,٣٤	المتفوقات أكاديمياً
٠,٠٧-	المتفوقات عقلياً
٠,٣٨-	غير المتفوقات

إن خلاصة التحليلات الخاصة بالفروق بين المجموعات الأربع في أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأم تشير إلى أن أساليب المعاملة الوالدية تنتظم في بعدٍ واحدٍ، وأن الأساليب التي تميزها بصورة أقوى بين المجموعات هي، على الترتيب: الطمأنينة، والتسامح، والاستقلال، والتقبل، يليها أسلوب المساواة. أما أساليب الشورى، والاتساق، والحماية فإنها لا تلعب دوراً بارزاً في التمييز بين المجموعات. والمجموعتان اللتان تتحقق لهما معاملة والدية أكثر إيجابية من ناحية الأم هما مجموعة المتفوقات عقلياً وأكاديمياً ومجموعة المتفوقات أكاديمياً، وتليهما في ذلك مجموعة المتفوقات عقلياً، ثم مجموعة غير المتفوقات، وهذا هو نفس ما تم التوصل له في حالة أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأب. إن من الواضح أن ترتيب المجموعات في هذه الحالة، والحالة الخاصة بالأب، هو نفس ترتيب تميزها في المستوى الأكاديمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

اتضح من نتيجة تحليل السؤال الثاني وجود اختلاف بين إدراك طالبات المرحلة الثانوية لأساليب المعاملة الوالدية (الأب، الأم) وهذا الاختلاف يرجع لمستواهن العقلي والأكاديمي.

كما تبين أنه كلما زادت الطمأنينة والتسامح والاستقلال والمساواة والتقبل من قبل الوالدين (الأب، الأم) زاد التفوق الأكاديمي. كما أن المجموعتين اللتين تتحقق لهما معاملة والدية أكثر إيجابية من قبل (الأب، الأم) هما مجموعة المتفوقات عقلياً وأكاديمياً ومجموعة المتفوقات أكاديمياً، وتليهما في ذلك مجموعة المتفوقات عقلياً، ثم مجموعة غير المتفوقات.

بمعنى أنه كلما تأكدت مشاعر الابنة نحو الأمان والراحة والاعتماد على النفس، وإحساسها بالحب والتقدير من قبل والديها، كلما أدى ذلك إلى زيادة ثقتها بنفسها، وإكسابها خصلاً إيجابيةً

تدفعها إلى تأكيد ذاتها، وزيادة دافعيّتها نحو الجراءة، والإقدام، الأمر الذي يدعوها إلى التفوق الأكاديمي.

وتؤكد جميع الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة على وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وبين التأخر الأكاديمي، فقد بينت دراسة رجاء أبو علام (١٩٨٠) على أن من أسباب التأخر الدراسي عوامل ترتبط بالأسرة وبالظروف الاجتماعية: مثل النمط الثقافي الذي تنتمي إليه الأسرة، والجو السائد بين أفراد الأسرة وأسلوب التنشئة الاجتماعية فيها. وجاءت نتيجة دراسة جابر عبد الحميد، وسليمان الخضري، وحسين الدريني (١٩٨٤) تؤكد على وجود علاقة إيجابية بين التفوق الأكاديمي وشعور الطالب بالعلاقات الأسرية الطيبة. وكذلك جاءت دراسة سميرة عبدالله كردي (١٩٨٥) تدعم الدراسات السابقة وتؤكد على أن الاتجاهات الوالدية الإيجابية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالتفوق الأكاديمي للطلّابات في مرحلة التعليم العام. وكذلك دراسة عواطف بياري (١٩٨٨) أكدت على وجود علاقة بين العوامل الأسرية وتأخر الطلاب دراسياً، ولا تختلف هذه النتيجة عما توصل إليه سعيد بن مانع (١٩٩٤) بأن الطلاب المتفوقين أكاديمياً أكثر استقلالية وتسامحاً من نظرائهم الطلاب غير المتفوقين أكاديمياً. حيث أن كلما زاد الاستقلال والتسامح من قبل الوالدين زاد التفوق التحصيلي لدى الأبناء، لأن سلوك الوالدين ينعكس على شخصية الأبناء. وأكدت دراسة شيرش (Church, 1980) على أن أسلوب التسبب في المعاملة الوالدية، خاصة من قبل الأم، ينتج عنه انخفاض تحصيل الأبناء. كما أكدت هذه النتيجة دراسة عبدالحكيم الوكيل (١٩٨٩) بأن هناك علاقة ارتباط سلبية بين اتجاه التسلط والتدليل وبين التحصيل الدراسي. وجاءت دراسة جابر عبد الحميد جابر، أنور رياض عبد الرحيم (١٩٩٣) تؤيد ما سبق، وأن للمعاملة الوالدية أهمية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي وأهمية دور هذا التوافق في التحصيل الدراسي. وجاءت دراسة إبراهيم عثمان (١٩٩٣) تبين بأن هناك علاقة ارتباطية بين الخلفية الأسرية ومعدلات التحصيل الأكاديمي للأبناء. وكذلك دراسة مكتب التوجيه التربوي للبنات بالدمام (١٩٩٥) تؤكد على أن الطالبة التي تعيش في ظروف سوية وفي رعاية الوالدين تكون نتائجها ومستواها الدراسي أفضل من التي تعيش في ظروف غير سوية. كما تؤثر العلاقات غير السوية مثل المبالغة في التدليل و الضغط والشدّة من جانب الوالدين و النبذ والإهمال وعدم التفهم، تؤثر تأثيراً سلبياً على مستوى التحصيل للطلّابات. وأكدت دراستان قامت بهما كل من مشاعل المطيري (١٩٩٨) ومريم سلطان (١٩٩٩) على أن توافق الطالّابات أسرياً يظهر في ارتفاع تحصيلهن الدراسي.

كما أن دور أساليب المعاملة الوالدية لا يقل أهمية في بروز التفوق العقلي، وهذا ما أوضحته دراسة عبدالمطلب القريطي (١٩٨٩) بأن معظم النتائج تميل إلى تأكيد وجود علاقة موجبة

وجوهرية بين الأساليب السوية في التنشئة واستعدادات أبنائهم للإبداع وتتجلى هذه الأساليب في تسامح الوالدين إزاء ما يبديه الأبناء من استجابات ومظاهر سلوكية، ومنحهم قدراً من الحرية والاستقلالية، وتقبل أفكارهم الجديدة وتشجيعهم على إنتاجها. كما أن هناك علاقة ارتباطية عكسية جوهرية بين إبداعية الأبناء والأساليب غير السوية التي تتسم بالتسلط والنبذ والرفض والقسوة والسيطرة والإكراه.

ويتضح مما سبق أن لأساليب المعاملة الوالدية السوية دوراً بارزاً لا يمكن تجاهله في التأثير على التفوق الأكاديمي، وهذا ما لوحظ في الدراسة الحالية، والدراسات السابقة التي تناولتها الباحثة، وتعتبر هذه النتيجة نتيجةً منطقيةً ومكملةً للنتيجة السابقة في السؤال الأول لأن المعاملة الوالدية السوية، ينتج عنها أفراد يتمتعون بخصال سوية، ولعل من أهم ما يسعى إليه الوالدان رؤية أبنائهم متفوقين في حياتهم المدرسية، لما يترتب على هذا التفوق من أهمية كبيرة، قد سبق ذكرها في مناقشة نتائج السؤال الأول.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على ما يلي:

- هل يرتبط الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية بأساليب المعاملة الوالدية كما تدركنها الطالبات؟

للإجابة على هذا السؤال حسبت الباحثة الارتباط البسيط بين كل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية وبين الخجل، ثم قامت الباحثة بإجراء الانحدار المتعدد للخجل على أساليب المعاملة الوالدية لفحص العلاقة بين الخجل وأساليب المعاملة الوالدية مجتمعة كما يكشف عنها الارتباط المتعدد، ولمعرفة أثر كل أسلوب بعد استبعاد آثار الأساليب الأخرى. وقد أجري التحليل لكل من أساليب معاملة الأب ومعاملة الأم على حدة. وفيما يلي النتائج التي أسفر عنها التحليل.

النتائج المتعلقة بأساليب معاملة الأب:

يبين الجدول (١٣) معاملات الارتباط البسيط بين الخجل وكل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية، ويتضح منه عدم وجود علاقة دالة بين الخجل وبين الحماية، ووجود علاقة عكسية دالة عند مستوى ٠,٠١ بينه وبين التسامح، ووجود علاقة عكسية دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بينه وبين جميع أساليب المعاملة الوالدية الأخرى. بالإضافة إلى ذلك فإن قيم معاملات الارتباط تبين أن العلاقة بين الخجل وبين أساليب المعاملة الوالدية غير قوية. بناءً على النتيجة السابقة يمكن القول

أنه، باستثناء أسلوب الحماية، فإن المعاملة الوالدية الإيجابية تتصاحب مع انخفاض الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية.

هذا ما كان من أمر معامل الارتباط البسيط، أما الانحدار المتعدد فقد بين أن قيمة الارتباط المتعدد تساوي ٠,٢٩، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ (ف=٥,٦٣٧، درجات الحرية للبسط= ٨ درجات الحرية للمقام=٤٨٤). وتشير هذه القيمة إلى أن أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأب تفسر حوالي ٩٪ من تباين الطالبات في الخجل. ويبين الجدول (١٤) معاملات الانحدار الجزئية المعيارية و غير المعيارية ودلالاتها الإحصائية. ويتضح من هذا الجدول أن المعامل الوحيد الدال هو الخاص بأسلوب الاتساق (دال عند مستوى ٠,٠١). وفي الواقع فإن معامل الاستقلال يقترب كثيراً من الدلالة عند مستوى ٠,٠٥، ولو كان البحث الحالي قائماً على فرض مؤداه أن هناك علاقة سلبية بين الخجل وأساليب المعاملة الوالدية لأمكن القول أن هذا المعامل دال عند مستوى ٠,٠٥. وأياً كان الأمر فإن النتيجة الحالية تشير إلى أن لأسلوب الاتساق لدى الأب أثراً دالاً بعد استبعاد آثار الأساليب الأخرى، ومن ثم فإنه يمكن القول أن أسلوب الاتساق من جهة الأب هو أهم الأساليب الوالدية من حيث العلاقة مع الخجل، وإنه كلما كان الأب أكثر اتساقاً في معاملة بناته كلما كان الخجل أكثر انخفاضاً.

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأب والخجل لدى الطالبات

أساليب المعاملة الوالدية	معامل الارتباط مع الخجل
الاتساق	***٠,٢٥-
الشورى	***٠,٢٠-
التقبل	***٠,٢٠-
الطمأنينة	***٠,١٨-
الاستقلال	***٠,١٨-
المساواة	***٠,١٧-
التسامح	**٠,١٢-
الحماية	٠,٠٦-

** ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

*** ارتباط دال عند مستوى ٠,٠٠١

جدول (١٤)

معاملات انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأب

	المعاملات غير المعيارية	المعاملات المعيارية	ت	الدلالة
الثابت	١٥١,٩٧		١٥,٢٦٤	٠,٠٠٠
الشورى	-٠,٢٤	-٠,٠٥	٠,٧٥٠	٠,٤٥٣
التسامح	٠,٢٠	٠,٠٣	٠,٥٤٢	٠,٥٨٨
التقبل	-٠,٤٧	-٠,٠٨	١,١٨٦	٠,٢٣٦
الحماية	-٠,٤٠	-٠,٠٧	١,٤١٨	٠,١٥٧
الطمأنينة	٠,٢٨	٠,٠٦	٠,٨٤٢	٠,٤٠٠
الاستقلال	-٠,٥٩	-٠,١٠	١,٩٣٠	٠,٠٥٤
المساواة	-٠,٢٤	-٠,٠٥	٠,٩٣٣	٠,٣٥١
الاتساق	-٠,٧٣	-٠,١٧	٢,٨٣٠	٠,٠٠٥

النتائج المتعلقة بأساليب معاملة الأم:

يبين الجدول (١٥) معاملات الارتباط البسيط بين الخجل وكل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأم، ويتضح منه وجود علاقة عكسية دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الخجل وبين الحماية، ووجود علاقة عكسية دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بينه وبين جميع أساليب المعاملة الوالدية الأخرى. بالإضافة إلى ذلك فإن قيم معاملات الارتباط تبين أن العلاقة بين الخجل وبين أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأم غير قوية، وإن كانت أقوى من العلاقة المناظرة في حالة الأب. بناء على النتيجة السابقة يمكن القول أن المعاملة الوالدية الإيجابية تتصاحب مع انخفاض الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية.

هذا ما كان من أمر معامل الارتباط البسيط، أما الانحدار المتعدد فقد بين أن قيمة الارتباط المتعدد تساوي ٠,٣٥، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ (ف=٨,١٩٦)، درجات الحرية للبسط= ٨ درجات الحرية للمقام=٤٨٤)، وهي أكبر قليلاً من القيمة المناظرة في حالة الأب. وتشير هذه القيمة إلى أن أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأم تفسر حوالي ١٢٪ من تباين الطالبات في الخجل. ويبين الجدول (١٦) معاملات الانحدار الجزئية المعيارية وغير المعيارية ودلالاتها الإحصائية. ويتضح من هذا الجدول أن المعامل الوحيد الدال هو الخاص بأسلوب الاستقلال (دال عند مستوى ٠,٠٥)، الأمر الذي يعني أن لأسلوب الاستقلال لدى الأم أثر دال بعد استبعاد آثار الأساليب

الأخرى. ومن ثم فإنه يمكن القول أن أسلوب الاستقلال من جهة الأم هو أهم الأساليب الوالدية من حيث العلاقة مع الخجل، وأنه كلما كانت الأم أكثر ميلاً إلى دعم الاستقلال في معاملة بناتها كلما كان الخجل لديهن أكثر انخفاضاً.

إن مجمل النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث تبين أن لجميع أساليب المعاملة الوالدية، باستثناء أسلوب الحماية من جهة الأب، علاقة عكسية مع الخجل، بحيث أن المعاملة الوالدية الإيجابية، سواء من جهة الأب أو من جهة الأم، تترافق مع انخفاض الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية. وعندما يتم استبعاد الآثار المشتركة بين الأساليب فإن الأساليب الأكثر أهمية هي أسلوب الاتساق من جهة الأب، وأسلوب الاستقلال من جهة الأم.

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأم والخجل لدى الطالبات

أساليب المعاملة الوالدية	معامل الارتباط مع الخجل
الاتساق	***.٠,٢٥-
الشورى	***.٠,٢٧-
التقبل	***.٠,٢٤-
الطمأنينة	***.٠,٢٨-
الاستقلال	***.٠,٢٧-
المساواة	***.٠,٢٣-
التسامح	***.٠,١٢-
الحماية	*.٠,١٠-

* ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

*** ارتباط دال عند مستوى ٠,٠٠١

جدول (١٦)

معاملات انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأم

المعاملات غير المعيارية	المعاملات المعيارية	ت	الدلالة
الثابت	١٦٠,٦٥	١٩,١٢٧	٠,٠٠٠
الشورى	٠,٣٥-	١,٠٨٤	٠,٢٧٩
التسامح	٠,٤١-	١,٢٠٦	٠,٢٢٨
التقبل	٠,٠٣	٠,٠٧٠	٠,٩٤٤
الحماية	٠,٤٨-	١,٨٦٨	٠,٠٦٢
الطمأنينة	٠,٣٠-	٠,٩٠٧	٠,٣٦٥
الاستقلال	٠,٦٣-	٢,١٣٦	٠,٠٣٣
المساواة	٠,٣١-	١,٣٠٨	٠,١٩١
الاتساق	٠,١٨-	٠,٧٢٧	٠,٤٦٨

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

تبين من تحليل نتائج السؤال الثالث أن الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية يرتبط بأساليب المعاملة الوالدية سواء من جهة الأب أو من جهة الأم، كما تبين أن لجميع أساليب المعاملة الوالدية، باستثناء أسلوب الحماية من جهة الأب، علاقة عكسية مع الخجل، بحيث أن المعاملة الوالدية الإيجابية، سواء من جهة الأب أو من جهة الأم، تترافق مع انخفاض الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية. بمعنى أنه كلما تعززت هذه الأساليب من الوالدين كلما تلاشى الخجل لدى الطالبات. كما تبين أن الأساليب الأكثر أهمية هي أسلوب الاتساق من جهة الأب، وأسلوب الاستقلال من جهة الأم.

وترى الباحثة أنه من الطبيعي والمنطقي أن تتحرر الطالبة من الخجل إذا حظيت بأساليب والدية سوية في المعاملة. فكلما شعرت الطالبة بحب والديها لها، وأنها في موضع اهتمامهما وتشجيعهما المستمر، وأنهما يشاركانها الرأي، ويتفهمان ما تبديه من سلوكيات و رغبات، فإن كل هذه الأساليب تنعكس على شخصية الطالبة فتشعر بالراحة، والطمأنينة، وبالتالي يدفعها هذا الشعور إلى حب الظهور، والتميز الدائم، والمشاركة مما يؤدي ذلك إلى خفض مستوى خجلها.

وقد يكون العكس صحيحاً فأساليب المعاملة الوالدية غير السوية مثل عدم إتاحة الفرصة للطالبة عن التعبير عن رأيها، والقسوة، وعدم الاهتمام، والتفهم، والفرقة في معاملة الأبناء، له أثاره

السلبية التي قد تظهر على شكل ضغوط واضطرابات نفسية، تؤثر على شخصتها، وتزعزع ثقتها بنفسها، وقد تدفعها إلى العزلة والانسحاب والخجل.

فقد جاءت دراسة ايزنبرغ وآخرون (Eisenberg, et al, 1998) تبين أن للخجل أسباباً متعلقةً بالوالدين كما أن الخجل يرتبط بالبيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل. وأكدت دراسة نلسن (Nelson, 2001) على وجود علاقة قوية وواضحة بين سلوك الطفل ومعاملة والديه له، وكما وجد أن سلوك الوالدين ينعكس على الأبناء، كما بينت أيضاً أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة مثل المبالغة في السيطرة والحماية الزائدة وعدم الاستقلالية قد تساعد في ظهور شخصيات أكثر خجلاً وعزلة اجتماعية.

وجاءت دراسة محمد شوكت (١٩٧٨) لتؤكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة تقبل الوالدين للأبناء والسمات الإيجابية لشخصية الأبناء. ووجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين درجة التسلط الوالدي والتفرقة في المعاملة للأبناء وبين السمات الإيجابية لشخصية الأبناء.

كما تبين أيضاً أن الأساليب الأكثر أهمية من جهة الأب هو أسلوب الاتساق، بمعنى أن كلما زاد الأب في اتساقه في معاملة ابنه، كلما ساعد ذلك على خفض مستوى الخجل لديها. وتفسر الباحثة هذه النتيجة على أن الأب دائماً يمثل القدوة والمثل الأعلى لابنته، ودائماً ما تعجب الابنة في شخصية والدها وتتأثر بها، وتضع تصرفات وسلوكيات والدها نصب عينها، فمن الضروري، والمهم جداً بالنسبة للابنة أن ترى والدها متسقاً فيما يصدر عنه من تصرفات وسلوكيات، وثبات أسلوبه في معاملة ابنه يشكل أهمية كبيرة في تكوين شخصيتها السوية، فكلما كان الأب متسقاً في معاملة ابنه كلما ساعد ذلك إكسابها سلوكيات إيجابية، وبالتالي يؤدي إلى خفض مستوى الخجل.

كما تبين أن أسلوب الاستقلال هو الأسلوب الأكثر أهمية من جهة الأم، بمعنى أنه كلما زادت الأم في توفير الاستقلالية لابنتها كلما ساعد ذلك في خفض مستوى الخجل لديها. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى التغيرات التي طرأت على المجتمع القطري، والتي أثرت بدورها على المجتمع بما فيه من مؤسسات مختلفة، ومن ضمن هذه التأثيرات، التغيرات التي حدثت في أساليب المعاملة الوالدية، حيث أصبحت بعض الأساليب القديمة المتبعة في التنشئة لا تواكب التغيرات المتسارعة، ولا تتماشى مع الانفتاح الحادث في المجتمع، فلا بد مع إعداد الأبناء بطريقة صحيحة وسليمة حتى يتعايشون مع الأوضاع الجديدة والمستجدة، ويواكبون هذه التغيرات. كما أن ما حدث للمرأة القطرية من نهوض سريع في التعليم والعمل، وتقلدها مناصب قيادية في مجالات مختلفة، ساعدت على تنبيه الوالدين وخاصة الأمهات على ضرورة إعداد بناتهن بطريقة سليمة، متمشية مع

هذا الوضع الراهن، وبعيدة كل البعد عن الاعتماد المطلق على الأم، حيث أصبحت الأم تربي ابنتها على حل مشكلاتها بنفسها، واعتمادها على نفسها في معظم الأمور، ورفض كل صور التحكم والإخضاع من قبل الآخرين، بالإضافة إلى قدرتها على اتخاذ القرارات المناسبة لها لتصريف شؤون حياتها اليومية، كما أن إحساس الابنة بأنها مكلفة بواجبات والتزامات، يساعدها أكثر على تحمل المسؤولية، وبالتالي تؤدي هذه الأمور إلى زيادة ثقتها بنفسها، وبقدراتها، ومهاراتها، وبالتالي تساعد ذلك على خفض مستوى الخجل. وهذا يوضح أهمية أسلوب الاستقلال عن بقية الأساليب بالنسبة للأم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على ما يلي:

- هل تختلف العلاقة بين الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية وبين أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها الطالبات باختلاف مستواهن العقلي والأكاديمي؟

تتم الإجابة على هذا السؤال عن طريق مقارنة معادلة انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية لدى مجموعات الدراسة الأربع والإجابة على السؤالين التاليين:

(١) هل أسطح الانحدار متوازية أم غير متوازية؟

(٢) إذا كانت الأسطح متوازية، فهل هي متطابقة؟

إن الإجابة على السؤال الأول بالإيجاب تعني أن لأساليب المعاملة الوالدية نفس الأثر على الخجل لدى المجموعات الأربع، ولكن المجموعات قد تختلف في مستوى الخجل. بكلمات أخرى فإن التوازي يعني أن التغير الإيجابي في أساليب المعاملة الوالدية يصاحبه نفس القدر من الانخفاض في الخجل لدى المجموعات الأربع، غير أن مستوى الخجل قد يكون مختلفاً باختلاف المجموعات، كما أن مقدار الاختلاف يظل ثابتاً عند كل مستويات أساليب المعاملة الوالدية. وإذا كانت الأسطح متوازية فإنها قد تكون متطابقة أو غير متطابقة، فالتطابق يعني أن للمجموعات الأربع نفس معادلة الانحدار، أي أن مستوى الخجل لدى المجموعات يكون متساوياً عند تثبيت مستويات أساليب المعاملة الوالدية عند أية قيم يتم اختيارها.

للإجابة على السؤالين السابقين تم إضافة المتغيرات الثنائية (Dummy Variables)

المبينة في الجدول (١٧) إلى البيانات، كما تم إضافة حواصل ضرب هذه المتغيرات في متغيرات أساليب المعاملة الوالدية. وأعقب ذلك حساب معادلة انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية

وجميع المتغيرات المضافة (النموذج الكامل؛ Full Model)، ثم حساب معادلة انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية والمتغيرات الدُميوية فقط (النموذج المخفض الأول؛ First Reduced Model)، ثم حساب معادلة انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية فقط (النموذج المخفض الثاني، Second Reduced Model). جدير بالتنويه أن النموذج الكامل يتضمن في معادلة واحدة معادلات الانحدار للمجموعات الأربع بحيث تختلف هذه المعادلات في معاملات الانحدار الجزئية والثابت. ذلك أنه يمكن الحصول على معادلة كل مجموعة بتعويض قيم المتغيرات الدُميوية المبينة في الجدول (١٧). بناء على ذلك فإن النموذج الكامل يمثل معادلات المجموعات الأربع عندما تكون أسطح الانحدار غير متوازية وغير متطابقة. أما النموذج المخفض الأول فإنه يتضمن في معادلة واحدة معادلات الانحدار للمجموعات الأربع بحيث تختلف هذه المعادلات في الثابت ولكنها لا تختلف في معاملات الانحدار الجزئية، أي أن النموذج المخفض الأول يمثل معادلات المجموعات عندما تكون أسطح الانحدار متوازية وغير متطابقة. ويمثل النموذج المخفض الثاني معادلة الانحدار للمجموعات عندما تكون الأسطح متطابقة، أي عندما يكون من المناسب اشتقاق معادلة واحدة لجميع المجموعات باعتبار أن المجموعات الأربع لا تختلف في انحدار الخجل عن أساليب المعاملة الوالدية.

جدول (١٧)

قيم المتغيرات الدُميوية

المجموعة	س١	س٢	س٣
المتفوقات عقلياً وأكاديمياً	٠	٠	١
المتفوقات أكاديمياً	٠	١	٠
المتفوقات عقلياً	١	٠	٠
غير المتفوقات	٠	٠	٠

باستخدام نتائج التحليل للنموذج الكامل والنموذج المخفض الأول في المعادلة التي أوردتها بدهازور (Pedhazur, 1982) أمكن التحقق مما إذا كانت أسطح الانحدار متوازية أم غير متوازية. وللتحقق من تطابق الأسطح تم استخدام نتائج النموذج الكامل والنموذج المخفض الثاني في المعادلة المذكورة أعلاه. وقد استخدم نموذجاً مخفضاً آخر للتوصل إلى نتائج إضافية يتم توضيحها لاحقاً. وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها في حالة أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأب، ثم في حالة أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأم.

النتائج المتعلقة بأساليب معاملة الأب:

تم اختبار توازي أسطح انحدار المجموعات الأربع وفقاً للمعادلة التي أوردتها بدهازور (المرجع السابق) فأتضح أن النتيجة غير دالة (ف=١,٢٤٣، درجات الحرية للبسط=٢٤، درجات الحرية للمقام=٤٥٧، الدلالة=٠,١٩٩)، ومن ثم فإنه يمكن القول أن الأسطح الأربعة متوازية. وكانت الخطوة التالية هي اختبار تطابق الأسطح باستخدام المعادلة السابقة والتي بينت أن النتيجة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ (ف=٢,٠٩٦١، درجات الحرية للبسط=٢٧، درجات الحرية للمقام=٤٥٧، الدلالة=٠,٠٠١)، الأمر الذي يعني أن الأسطح غير متطابقة. إن النتيجة المستخلصة من هذين التحليلين هي أن الأسطح الأربع متوازية وغير متطابقة، أي أن معاملات الانحدار الجزئية متساوية في معادلات الانحدار للمجموعات الأربع ولكن قيمة الثابت تختلف في بعض أو كل المعادلات، ومن ثم فإن معادلة الانحدار المناسبة هي النموذج المخفض الأول، ويبين الجدول (١٨) معاملات الانحدار الجزئية لهذه المعادلة. وفقاً لهذا الجدول فإن معاملات الانحدار الجزئية للأساليب الوالدية تصلح لجميع المجموعات، ولكن هذه المجموعات تختلف في قيمة الثابت، فالثابت المبين في الجدول يخص مجموعة غير المتفوقات. وللحصول على الثابت الخاص بمجموعات المتفوقات عقلياً فإننا نضيف معامل س ١ إلى الثابت المبين في الجدول، وبإضافة معامل س ٢ ومعامل س ٣ نحصل على الثابت الخاص بمجموعتي المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً، على الترتيب. وهكذا نستطيع تكوين معادلة انحدار خاصة بكل مجموعة على حدة.

يبين الجدول (١٨) أن معامل س ١ غير دال مما يعني أن هذا المعامل يساوي، في الواقع، صفراً. ومن ثم فإن ثابت معادلة غير المتفوقات يساوي ثابت معادلة المتفوقات عقلياً. بعبارة أخرى فإن سطحي الانحدار لغير المتفوقات والمتفوقات عقلياً يتطابقان. في ذات الوقت فإن الجدول السابق يبين أن معامل س ٢ ومعامل س ٣ دالان عند مستوى ٠,٠١ ومستوى ٠,٠٠١، الأمر الذي يعني أن ثابت كل من مجموعتي المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً يختلف عن ثابت مجموعتي المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات، غير أن المعلومات التي يتضمنها الجدول لا تسمح بتحديد ما إذا كان ثابتا المجموعتين الأخيرتين متساويان أم مختلفان. بعبارة أخرى فإن المعلومات المتاحة حتى الآن تشير إلى أن لمجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً معادلة انحدار مشتركة تختلف عن معادلتى المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً، ولكن هذه المعلومات لا تحدد ما إذا كان للمجموعتين الأخيرتين معادلتان مختلفتان أم معادلة مشتركة، وهذا هو ما يتناوله التحليل التالي.

بناءً على ما سبق كانت الخطوة التالية تحديد ما إذا كان النموذج المناسب يتمثل في (١) معادلتى انحدار، واحدة لمجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً وأخرى للمتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً بحيث يكون سطحاً الانحدار متوازيان وغير متطابقين؛ (٢) ثلاث معادلات تمثل أسطحاً متوازية وغير متطابقة، واحدة لمجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً، والثانية للمتفوقات أكاديمياً، والثالثة للمتفوقات عقلياً وأكاديمياً. لتحقيق هذا الغرض تم استخدام نموذج مخفض ثالث يتضمن أساليب المعاملة الوالدية ومتغير مُيوي واحد (س٤) يأخذ القيمة صفر إذا كانت الطالبة تنتمي إلى مجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً ويأخذ القيمة ١ إذا كانت الطالبة تنتمي للمجموعتين الأخرين. وقد استخدمت نتائج تحليل الانحدار لهذا النموذج وللنموذج الكامل في المعادلة التي استخدمت في الحالات السابقة فكانت النتيجة غير دالة (ف=١,١٨٢، درجات الحرية للبسط=٢٦، درجات الحرية للمقام=٤٥٧، الدلالة=٠,٢٤٧). هذه النتيجة تؤيد صحة النموذج المخفض الثالث، أي أن هناك سطحاً انحدار متوازيان وغير متطابقين، أحدهما لمجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً، والآخر للمتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً، ويمثل هذا النموذج النتيجة النهائية لتحليل الانحدار الذي يجب على سؤال الدراسة فيما يتعلق بأساليب المعاملة من قبل الأب. لتوضيح معنى هذا النموذج فإننا نحتاج إلى النظر في معاملات الانحدار الجزئية التي يتضمنها الجدول (١٩).

جدول (١٨)

معاملات انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية للأب (النموذج المخفض الأول)

	المعاملات غير المعيارية	المعاملات المعيارية	ت	الدالة
الثابت	١٤٩,٠١٣		١٥,٢٨٢	٠,٠٠٠
س١	٢,٨٣٠-	٠,٤٠٧-	٠,٩٤٤-	٠,٣٤٦
س٢	١٣,٢٥٩-	٠,١٣٥-	٢,٩٣٦	٠,٠٠٣
س٣	١٢,٨٨٠-	٠,٢٣٩-	٤,٦٣٨	٠,٠٠٠
الشورى	٠,٤٦٠-	٠,٠٩٧-	١,٤٥٩	٠,١٤٥
التسامح	٠,٣٦١	٠,٠٥٣	٠,٩٧٨	٠,٣٢٩
التقبل	٠,٥٣٢-	٠,٠٩٥-	١,٣٦٨	٠,١٧٢
الحماية	٠,٤٣٥-	٠,٠٧١-	١,٥٥٤	٠,١٢١
الطمأنينة	٠,٤٧٧	٠,١٠٦	١,٤٨٥	٠,١٣٨
الاستقلال	٠,٣٨٥-	٠,٠٦٥-	١,٢٧٤	٠,٢٠٣
المساواة	-١٥٤	٠,٠٣٠-	٠,٦٠٩-	٠,٥٤٣
الاتساق	-٦٧٠	٠,١٦٠-	٢,٦٦٢	٠,٠٠٨

يبين الجدول (١٩) أن معادلة انحدار مجموعتي غير المتفوقات تتكون من مجموع الثابت الذي يتضمنه الجدول وحواصل ضرب معاملات الانحدار الجزئية في أساليب المعاملة الوالدية، وأن معادلة انحدار مجموعتي المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً تتكون من مجموع ثابت مختلف (مجموع الثابت الذي يتضمنه الجدول ومعامل س٤) وحواصل ضرب نفس معاملات الانحدار الجزئية في أساليب المعاملة الوالدية. بعبارة أخرى فإن المعادلتين لا تختلفان إلا في الثابت، فالثابت الخاص بمجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً يساوي ١٤٩,٢٦٠، في حين أن الثابت الخاص بمجموعتي المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات أكاديمياً وعقلياً يساوي ١٣٧,٥٦٦. من ثم فإن سطح انحدار مجموعتي المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً يوازي سطح انحدار مجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً ويقع تحته. فضلاً عن ذلك فقد بين التحليل الأخير أن معامل الارتباط المتعدد يساوي حوالي ٠,٣٧ الأمر الذي يعني أن أساليب المعاملة الوالدية وتصنيف الطالبات في المجموعات الأربع يفسر حوالي ١٣٪ من التباين في الخجل. كذلك بين التحليل أن لأسلوب الاتساق أثراً دالاً فوق الآثار المشتركة مع بقية أساليب المعاملة الوالدية الأخرى، ويمثل هذا

تكراراً للنتيجة التي تم التوصل إليها عندما تم فحص انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية للعينة الكلية.

إن خلاصة التحليلات السابقة تشير إلى أن علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالخجل لدى غير المتفوقات لا تختلف عن العلاقة المناظرة لدى المتفوقات عقلياً. كذلك فإن علاقة هذه الأساليب لدى المتفوقات أكاديمياً لا تختلف عن العلاقة المناظرة لدى المتفوقات عقلياً وأكاديمياً. ومن ثم فإنه من الواضح أن العامل الحاسم في اختلاف العلاقة هو المستوى الأكاديمي. فضلاً عن ذلك فقد بينت التحليلات أن تغير أساليب المعاملة الوالدية في الاتجاه الإيجابي يصاحبه نفس القدر من الانخفاض في الخجل لدى المجموعات الأربع، غير أن مستوى الخجل لدى المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً يظل أقل من مستوى الخجل لدى غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً، وبنفس القدر في جميع مستويات أساليب المعاملة الوالدية.

جدول (١٩)

معاملات انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية للأب (النموذج المخفض الثالث)

المعاملات غير المعيارية	المعاملات المعيارية	ت	الدالة
الثابت	١٤٩,٢٦٠	١٥,٣٤٥	٠,٠٠٠
س٤	١١,٦٩٤-	٥,٠٦٠	٠,٠٠٠
الشورى	٠,٤٤٤-	١,٤١١	٠,١٥٩
التسامح	٠,٣٤٢	٠,٩٣٠	٠,٣٥٣
التقبل	٠,٥٤٦-	١,٤٠٥	٠,١٦١
الحماية	٠,٤٦٦-	١,٦٨١	٠,٠٩٣
الطمأنينة	٠,٤٨٢	١,٥٠٣	٠,١٣٤
الاستقلال	٠,٤٠٩-	١,٣٥٩	٠,١٧٥
المساواة	٠,١٥٧-	٠,٦٢١	٠,٥٣٥
الاتساق	٠,٦٧٢-	٢,٦٧٦	٠,٠٠٨

النتائج المتعلقة بأساليب معاملة الأم:

سار التحليل الخاص بالأم بنفس الطريقة التي سار التحليل الخاص بالأب، وتم التوصل إلى نتائج مشابهة، لذلك فإن عرض النتائج سيكون أكثر إيجازاً. فقد تم اختبار توازي أسطح انحدار

المجموعات الأربع فأتضح أن النتيجة غير دالة (ف=٠,٨٧٧، درجات الحرية للبسط=٢٤، درجات الحرية للمقام=٤٥٧، الدلالة=٠,٣٦٥)، ومن ثم فإنه يمكن القول أن الأسطح الأربعة متوازية. وكانت الخطوة التالية هي التحقق من تطابق الأسطح، فتبين أن نتيجة اختبار التطابق دالة عند مستوى ٠,٠٥ (ف=١,٥٤١، درجات الحرية للبسط=٢٧، درجات الحرية للمقام=٤٥٧، الدلالة=٠,٠٤٢)، الأمر الذي يعني أن الأسطح غير متطابقة. إن النتيجة المستخلصة من هذين التحليلين هي أن الأسطح الأربع متوازية وغير متطابقة، أي أن معاملات الانحدار الجزئية متساوية في معادلات الانحدار للمجموعات الأربع ولكن قيمة الثابت تختلف في بعض أو كل المعادلات، ومن ثم فإن معادلة الانحدار المناسبة هي النموذج المخفض الأول، ويبين الجدول (٢٠) معاملات الانحدار الجزئية لهذه المعادلة. وفقا لهذا الجدول فإن معاملات الانحدار الجزئية للأساليب الوالدية تصلح لجميع المجموعات، ولكن هذه المجموعات تختلف في قيمة الثابت، فالثابت المبين في الجدول يخص مجموعة غير المتفوقات. وللحصول على الثابت الخاص بمجموعات المتفوقات عقلياً فإننا نضيف معامل س ١ إلى الثابت المبين في الجدول، وبإضافة معامل س ٢ ومعامل س ٣ نحصل على الثابت الخاص بمجموعتي المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً، على الترتيب. وهكذا نستطيع تكوين معادلة انحدار خاصة بكل مجموعة على حدة.

يبين الجدول (٢٠) أن معامل س ١ غير دال مما يعني أن هذا المعامل يساوي، في الواقع، صفرًا. ومن ثم فإن ثابت معادلة غير المتفوقات يساوي ثابت معادلة المتفوقات عقلياً. بعبارة أخرى فإن سطحي الانحدار لغير المتفوقات والمتفوقات عقلياً يتطابقان. في ذات الوقت فإن الجدول السابق يبين أن معامل س ٢ ومعامل س ٣ دالان عند مستوى ٠,٠٥ ومستوى ٠,٠٠١، الأمر الذي يعني أن ثابت كل من مجموعتي المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً يختلف عن ثابت مجموعتي المتفوقات عقلياً وغير المتفوقات، غير أن المعلومات التي يتضمنها الجدول لا تسمح بتحديد ما إذا كان ثابتا المجموعتين الأخيرتين متساويين أم مختلفين. بعبارة أخرى فإن المعلومات المتاحة حتى الآن تشير إلى أن لمجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً معادلة انحدار مشتركة تختلف عن معادلتا المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً، ولكن هذه المعلومات لا تحدد ما إذا كان للمجموعتين الأخيرتين معادلتان مختلفتان أم معادلة مشتركة، وهذا هو ما يتناوله التحليل التالي.

جدول (٢٠)

معاملات انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية للأم (النموذج المخفض الأول)

المعاملات غير المعيارية	المعاملات المعيارية	ت	الدالة
الثابت	١٥٨,٥١٤	١٩,١٥٧	٠.٠٠٠
س١	٢,٣٠٠-	٠,٧٨٣-	٠,٤٣٤
س٢	١٠,٤٢٠-	٢,٣٢٩-	٠,٠٢٠
س٣	١١,٣٦١-	٤,١٦٢-	٠.٠٠٠
الشورى	٠,٥٠٢-	١,٥٧٧-	٠,١١٦
التسامح	٠,٢٨٥-	٠,٨٥٩-	٠,٣٩١
التقبل	٠,٠٧٥	٠,١٩٨	٠,٨٤٣
الحماية	٠,٤٦٦-	١,٨٢٠-	٠,٠٦٩
الطمأنينة	٠,٠٨٠-	٠,٢٣٣-	٠,٨١٦
الاستقلال	٠,٥١١-	١,٧٣٤-	٠,٠٨٤
المساواة	٠,٢٦٣-	١,١٤٧-	٠,٢٥٢
الاتساق	٠,٢٦١-	١,٠٥٨-	٠,٢٩١

بناءً على ما سبق كانت الخطوة التالية تحديد ما إذا كان النموذج المناسب يتمثل في (١) معادلتى انحدار، واحدة لمجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً وأخرى للمتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً بحيث يكون سطحاً الانحدار متوازيين وغير متطابقين؛ (٢) ثلاث معادلات تمثل أسطحاً متوازية وغير متطابقة، واحدة لمجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً، والثانية للمتفوقات أكاديمياً، والثالثة للمتفوقات عقلياً وأكاديمياً. لتحقيق هذا الغرض تم استخدام نموذج مخفض ثالث يتضمن أساليب المعاملة الوالدية ومتغير نموي واحد (س٤) يأخذ القيمة صفر إذا كانت الطالبة تنتمي إلى مجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً، ويأخذ القيمة ١ إذا كانت الطالبة تنتمي للمجموعتين الأخريين. وقد استخدمت نتائج تحليل الانحدار لهذا النموذج وللنموذج الكامل في المعادلة التي استخدمت في الحالات السابقة فكانت النتيجة غير دالة (ف=٠,٨٣٥، درجات الحرية للبسط=٢٦، درجات الحرية للمقام=٤٥٧، الدالة=٠,٧٠٢). هذه النتيجة تؤيد صحة النموذج المخفض الثالث، أي أن هناك سطحي انحدار متوازيين وغير متطابقين، أحدهما لمجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً، والآخر للمتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً، ويمثل هذا

النموذج النتيجة النهائية لتحليل الانحدار الذي يجب على سؤال الدراسة فيما يتعلق بأساليب المعاملة من قبل الأم. لتوضيح معنى هذا النموذج فإننا نحتاج إلى النظر في معاملات الانحدار الجزئية التي يتضمنها جدول (٢١).

يبين جدول (٢١) أن معادلة انحدار مجموعتي غير المتفوقات تتكون من مجموع الثابت الذي يتضمنه الجدول وحواصل ضرب معاملات الانحدار الجزئية في أساليب المعاملة الوالدية، وأن معادلة انحدار مجموعتي المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً تتكون من مجموع ثابت مختلف (مجموع الثابت الذي يتضمنه الجدول ومعامل س٤) وحواصل ضرب نفس معاملات الانحدار الجزئية في أساليب المعاملة الوالدية. بعبارة أخرى فإن المعادلتين لا تختلفان إلا في الثابت، فالثابت الخاص بمجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً يساوي ١٥٨,٢٨٤، في حين أن الثابت الخاص بمجموعتي المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات أكاديمياً وعقلياً يساوي ١٤٨,١٠٧. من ثم فإن سطح انحدار مجموعتي المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً يوازي سطح انحدار مجموعتي غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً ويقع تحته. فضلاً عن ذلك فقد بين التحليل الأخير أن معامل الارتباط المتعدد يساوي حوالي ٠,٣٩ الأمر الذي يعني أن أساليب المعاملة الوالدية وتصنيف الطالبات في المجموعات الأربع يفسر حوالي ١٥٪ من التباين في الخجل.

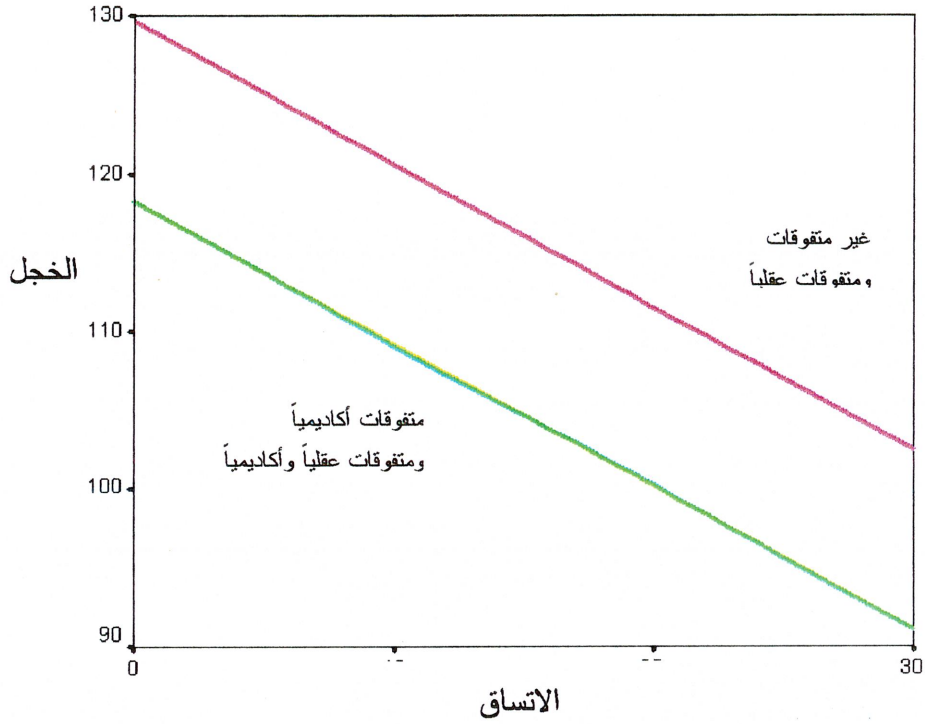
في جميع التحليلات السابقة كان هناك قدرٌ كبيرٌ من التشابه بين النتائج الخاصة بالأم والنتائج الخاصة بالأب. ولكن في حالة الأب كان لأسلوب الاتساق أثر دال بعد استبعاد الآثار المشتركة بين الأساليب المختلفة. أما في حالة الأم فإن جدول (٢١) يبين أن جميع المعاملات الجزئية غير دالة إحصائياً، هذا على الرغم من انحدار الخجل على جميع الأساليب دال عند مستوى ٠,٠٠١. هذه النتيجة تعني أنه ليس هناك أسلوب يتفرد بأثر يفوق الآثار المشتركة بين جميع الأساليب.

جدول (٢١)

معاملات انحدار الخجل على أساليب المعاملة الوالدية للأم (النموذج المخفض الثالث)

	المعاملات غير المعيارية	المعاملات المعيارية	ت	الدالة
الثابت	١٥٨,٢٨٤		١٩,١٧٥	٠.٠٠٠
س٤	١٠,١٧٧-	٠,١٩٥-	٤,٤٨٢	٠,٠٠٠
الشورى	٠,٤٩٣-	٠,١١٠-	١,٥٥٣	٠,١٢١
التسامح	٠,٢٨٤-	٠,٠٤٥-	٠,٨٥٩	٠,٣٩١
التقبل	٠,٠٥٧	٠,٠١١	٠,١٥٣	٠,٨٧٩
الحماية	٠,٤٨٧-	٠,٠٨٦-	١,٩١٦	٠,٠٥٦
الطمأنينة	٠,٠٨٨-	٠,٠٢٠-	٠,٢٧١	٠,٧٨٧
الاستقلال	٠,٥١٤-	٠,٠٩٤-	١,٧٦٠	٠,٠٧٩
المساواة	٠,٢٦٤-	٠,٠٥٩-	١,١٤٩	٠,٢٥١
الاتساق	٠,٢٥٤-	٠,٠٦٤-	١,٠٣٣	٠,٣٠٢

لتوضيح النتائج السابقة بيانياً تعرض الباحثة في الشكل (٥) انحدار الخجل على أسلوب واحد من أساليب المعاملة الوالدية، وهو أسلوب الاتساق من جهة الأب. نتيجة لتوازي خط انحدار غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً من جهة، وخط انحدار المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً من جهة أخرى، فإن أي تغيير في أسلوب الاتساق يتصاحب مع نفس القدر من الانخفاض في الخجل لدى المجموعتين. وبما أن خط انحدار المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً يقع تحت خط غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً ويبعد عنه بنفس المسافة عند كل نقطة من نقاط أسلوب الاتساق فإن مستوى الخجل عند المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً يقل عن مستوى الخجل لدى المجموعة الأخرى بنفس القدر عند أية قيمة من قيم أسلوب الاتساق.



شكل رقم (٤): انحدار الخجل على أسلوب الاتساق (الأب) حسب مجموعات الدراسة الأربعة

إن خلاصة التحليلات السابقة تشير إلى أن علاقة أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأم بالخجل لدى غير المتفوقات لا تختلف عن العلاقة المناظرة لدى المتفوقات عقلياً. كذلك فإن علاقة هذه الأساليب لدى المتفوقات أكاديمياً لا تختلف عن العلاقة المناظرة لدى المتفوقات عقلياً وأكاديمياً. ومن ثم فإنه من الواضح أن العامل الحاسم في اختلاف العلاقة هو المستوى الأكاديمي. فضلاً عن ذلك فقد بينت التحليلات أن تغيير أساليب المعاملة الوالدية في الاتجاه الإيجابي يصاحبه نفس القدر من الانخفاض في الخجل لدى المجموعات الأربع، غير أن مستوى الخجل لدى المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً يظل أقل من مستوى الخجل لدى غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً، وبنفس القدر في جميع مستويات أساليب المعاملة الوالدية. ما سبق قوله ينطبق أيضاً على علاقة أساليب المعاملة الوالدية من جهة الأب بالخجل، ولكن في حالة الأب اتضح أن لأسلوب الاتساق أهمية تفوق أهمية الأساليب الأخرى، أما في حالة الأم فلم يتضح أن لأسلوب معين أثراً فارقاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

تبين من نتيجة تحليل السؤال الرابع أن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية من جهة (الأب، الأم) بالخلج لدى غير المتفوقات لا تختلف عن العلاقة المناظرة لدى المتفوقات عقلياً. كذلك فإن علاقة هذه الأساليب لدى المتفوقات أكاديمياً لا تختلف عن العلاقة المناظرة لدى المتفوقات عقلياً وأكاديمياً. ومن ثم فإنه من الواضح أن العامل الحاسم في اختلاف العلاقة هو المستوى الأكاديمي. وبينت التحليلات أيضاً أن تغير أساليب المعاملة الوالدية في الاتجاه الإيجابي يصاحبه نفس القدر من الانخفاض في الخلج لدى المجموعات الأربع، غير أن مستوى الخلج لدى المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً يظل أقل من مستوى الخلج لدى غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً، وبنفس القدر في جميع مستويات أساليب المعاملة الوالدية. كما اتضح في حالة الأب أن لأسلوب الاتساق أهمية تفوق أهمية الأساليب الأخرى، أما في حالة الأم فلم يتضح أن لأسلوب معين أثراً فارقاً.

تبيّن من نتيجة السؤال الرابع وجود علاقة منطقية وطبيعية ومتسلسلة، بين متغيرات الدراسة بعضها ببعض، حيث تبين أن العلاقة بين الخلج وأساليب المعاملة الوالدية لا تختلف إلا باختلاف المستوى الأكاديمي، وهنا تتأكد أهمية المستوى الأكاديمي في اختلاف العلاقة، وبما أن المستوى الأكاديمي قد سبق الحديث عنه وعن دوره الجوهرى والرئيسي في التأثير والتأثر على متغيرات الدراسة، وتم تدعيم ذلك بالدراسات السابقة، فلا داعي للتكرار والإعادة في هذا الجانب.

كما أن تغير أساليب المعاملة الوالدية في الاتجاه الإيجابي يصاحبه نفس القدر من الانخفاض في الخلج لدى المجموعات الأربع، غير أن مستوى الخلج لدى المتفوقات أكاديمياً والمتفوقات عقلياً وأكاديمياً يظل أقل من مستوى الخلج لدى غير المتفوقات والمتفوقات عقلياً، وبنفس القدر في جميع مستويات أساليب المعاملة الوالدية، وتعتبر الباحثة أن هذه النتيجة من النتائج المهمة جداً في المساعدة على التنبؤ بمستوى الخلج من خلال أساليب المعاملة الوالدية، فكلما كانت أساليب المعاملة الوالدية في الاتجاه الإيجابي كلما زاد التنبؤ بانخفاض مستوى الخلج، والعكس صحيح. كما أن ذلك يساعد في تنبيه أولياء الأمور على الحرص الدائم لاتباع الأساليب السوية في معاملة الأبناء، وذلك لتجنبهم الخلج. وفي كل مرة يبرز المستوى الأكاديمي كعامل رئيسي في التأثير على العلاقة لما له من أهمية قصوى سبق التعرض لها في مناقشة نتيجة السؤال الأول والثاني.

ويلعب أسلوب الاتساق أهمية تفوق أهمية الأساليب الأخرى في حالة الأب. وهذا لأهمية لا تأتي من فراغ، فالأب دائماً ما يمثل مصدر للقيم و المبادئ والمثل العليا، وخصوصاً لابنته، مما يدعوها دائماً للافتخار به وتعظيم أعماله وتمجيدها أمام المحيطين بها، حتى لو كانت أعمالاً بسيطة

وصغيرة، وهذا يرجع لإعجاب الابنة بوالدها وقد سبق التعليق على هذا الجانب في مناقشة نتيجة السؤال الثالث.

الفصل الخامس

خاتمة الدراسة وتوصياتها والبحوث المقترحة

- خاتمة الدراسة
- توصيات الدراسة
- البحوث المقترحة

الفصل الخامس

خاتمة الدراسة وتوصياتها والبحوث المقترحة

خاتمة الدراسة:

تبين من مجمل الدراسة الحالية أن أساليب المعاملة الوالدية تحتل مكانة عظيمة في معظم الدراسات العربية والأجنبية، لما لها من أهمية كبيرة في تشكيل وإعداد شخصية الفرد، ولما لها من آثار قد تترتب عليها تصرفاته في المستقبل، كما أن أتباع الأساليب السوية في التنشئة تساعد الفرد في التغلب على الكثير من المشاكل التي قد يتعرض لها، والتي قد تتسبب في شل قدراته وطاقاته، كما أن لأساليب المعاملة الوالدية غير السوية تأثير كبير في ظهور الخجل الذي قد يؤدي إلى تأخر الفرد أكاديمياً، وبالتالي يؤثر على مستواه الأكاديمي بشكل جوهري، مهما كانت قدراته العقلية. فكلما كانت أساليب المعاملة الوالدية سوية كلما ساعد ذلك في تفوقه، وبالتالي تظهر العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والخجل والتأخر الأكاديمي.

كما أن اهتمام الوالدين بالتفوق الأكاديمي أمر طبيعي ولا غرابة فيه، لأن النظرة التقليدية والمتعارف عليها للوصول إلى مستويات اجتماعية وثقافية عالية في حياتنا اليومية لا يتحقق إلا بتحقيق مستوى عالٍ في المستوى الأكاديمي. وهذا هو المقياس الذي تعتمد عليه المؤسسات في بلادنا وفي كثير من بلدان العالم الخارجي للحكم على كفاءة شخص ما، أو لحصوله على وظيفة ما. ولكن قد يغيب عن الأذهان أهمية التفوق العقلي وضرورة الاهتمام به، وإعطائه نفس أهمية التفوق الأكاديمي، لما له من أهمية قصوى في تفجير الطاقات والإبداعات والقدرات، ويعتبر استثمار العقول المبدعة خير استثمار للمجتمع وللأمة بأسرها.

لذلك يجب علينا كمتخصصين تكريس الجهود للعمل على توعية أولياء الأمور، بأهمية المحافظة على هذه العقول المبدعة، ورعاية أبنائهم المتفوقين عقلياً، والسعي إلى اكتشافهم، وإبرازهم للمجتمع، كما أن جهل الوالدين بالتفوق العقلي ومظاهره يدعوهم إلى عدم الاهتمام به، وبالتالي تضييع الطاقات والقدرات العقلية المتميزة والممتازة في المجتمع.

وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحثة تقترح بعض القضايا التي تعتقد أنها قد تساعد في إثراء الدراسات المستقبلية.

توصيات الدراسة:

توصي الباحثة بعمل برنامج متكامل لتوفير الرعاية الشاملة التي تغطي جميع أوجه الحياة باستخدام أجهزة الثقافة والتربية والإعلام والصحة بصورة متناسقة ومتعاونة لنشر الوعي وتنمية الحس البيئي في المجتمع. وهذه التوصيات تعتبر غير فعالة إذا عملت كل جهة بشكل منفرد، وتجاهلتها الجهات الأخرى. واشتملت التوصيات على الآتي:

١. إعداد برامج وقائية للوالدين وتوعيتهما بأساليب التنشئة الاجتماعية السوية التي يمكن أن تؤدي إلى نشوء طفل سليم، والقضاء على الأساليب النابعة من بعض المعتقدات الشعبية الخاطئة مثل إخفاء مواهب أبنائهم خوفاً عليهم من الحسد.
٢. إعداد برامج تثقيفية إرشادية لمساعدة الوالدين والمعلمين في كيفية التعامل مع الشخص الذي يعاني من الخجل، والعمل على مساعدته على التخلص من آثار الخجل السلبية، وما تسببه له من إعاقة في إمكانية التفاعل والتواصل.
٣. إعداد برامج علاجية تستهدف مساعدة الطلاب على التخلص من الخجل.
٤. تشجيع البحث العلمي في مجال المعاملة الوالدية بهدف التوصل إلى أساليب جديدة ومنسجمة مع تطورات العصر لتسهم في الحد من الكثير من المشاكل التي تعاني منها الأسر، أو التي يعاني منها الأطفال.
٥. زيادة فاعلية وسائل الإعلام والأجهزة الأخرى في تثقف وتوعية الأسر حول الأسس التربوية الصحيحة لأساليب التنشئة الوالدية.
٦. تنظيم دورات تدريبية متخصصة لطلاب التعليم العام بهدف توثيق علاقات التعارف فيما بينهم وإبراز مواهبهم من خلال أنشطة وفعاليات وبرامج ثقافية وفنية، والتعريف بالمشروعات والتجارب المتميزة فيما بينهم.
٧. التعرف على أساليب الكشف المبكر للأبناء في مرحلة ما قبل المدرسة وتوجيههم التوجيه الصحيح.
٨. توعية الوالدين بالتفوق العقلي وأهمية وطرق الكشف عنه، وبيان أن التفوق لا يقتصر على التفوق التحصيلي فقط.
٩. توجيه الاهتمام بالطلبة الموهوبين والمتفوقين واحتضانهم ووضع البرامج المناسبة لرعايتهم وتشجيعهم.

١٠. بناء منهج إرشادي وتدريبى للزوجين في بداية حياتهما لكي يكونا مربين ومعلمين لأطفالهم من حيث تنمية قدراتهم العقلية وتحقيق مطالب الطفل من خلال تفاعلهم معه.
١١. تطوير البرامج الدراسية بدرجة تحقق المتطلبات الأساسية لتنمية استعدادات الطلاب العاديين والمتفوقين. والتركيز على طرق التدريس غير التقليدية.
١٢. إعداد برامج تدريبية للمعلمين تحتوى على سيكولوجية الطفل الموهوب وسيكولوجية الطفل المبدع. ويتولى البرنامج المقدم أساتذة متخصصون على مستوى عالٍ من الكفاءة.
١٣. نشر الوعي بأهمية وظيفة الأمومة التي تعتبر الوظيفة التي لا يمكن الاستغناء عنها ببداية، وهي الوظيفة التي تشكل أجيالاً ومجتمعات.
١٤. الاهتمام بالأسرة وصيانتها وتعزيز قدراتها ومكانتها في المجتمع، والعمل على حل مشاكلها، وتوفير الفرص لجعلها وحدة اجتماعية متماسكة.
١٥. تنشيط وتفعيل مبادئ التربية الإسلامية التي تشكل دستوراً شاملاً للصحة النفسية.
١٦. إطلاق برامج التنقيف والإرشاد النفسي في المدرسة، والحفاظ على الطفل من كل أشكال التلوث الخلقي والاجتماعي والإعلامي.
١٧. التأكيد على أن رعاية وتنشئة الأطفال هي مسؤولية الوالدين، ويتوفر من خلالها للأبناء مناخ النمو المعافى جسدياً ونفسياً.

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات المستقبلية ذات الصلة بالدراسة الحالية وتتمثل هذه الدراسات فيما يلي:

١. إجراء دراسة مماثلة للكشف عن أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالخلل لدى الطلاب المتفوقين (الذكور، والإناث) في مراحل التعليم المختلفة في المجتمع القطري.
٢. إجراء دراسة للكشف عن أساليب المعاملة الوالدية السائدة في المجتمع القطري.
٣. إجراء دراسة تجريبية تستهدف تنمية بعض المهارات الاجتماعية مثل توكيد الذات، القيادة، حسن التحدث أمام الآخرين، الثقة بالنفس، عند الطلاب (الذكور، والإناث) في المدارس وخاصة المرحلة الابتدائية، والإعدادية.

٤. إجراء دراسة تجريبية تستهدف برنامجاً لعلاج الخجل عند الطلبة المتفوقين عقلياً (الذكور، والإناث) في المجتمع القطري.
٥. إجراء دراسة تستهدف إظهار العلاقة بين الخجل عند الوالدين والخجل عند الأبناء.
٦. إجراء دراسة تستهدف الخجل وارتباطه بمشاكل الأبناء في الأسرة والمدرسة.
٧. إجراء دراسة تستهدف الابتكارية وعلاقتها بالخجل.

المراجع

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

مراجع الدراسة

المراجع العربية:

إبراهيم عثمان (١٩٩٣). الخلفية الأسرية ومعدلات التحصيل الدراسي. مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد ٢١ (٢/١)، ٧-٢٤.

إبراهيم علي إبراهيم (١٩٩٤). العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي. مجلة مركز البحوث التربوية، قطر.

أبو عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري (١٩٨٦). صحيح البخاري (الجامع الصحيح). مصر: مطبعة دار أحياء الكتب العربية لمصطفى البابي الحلبي.

أحمد الزبادي وهشام الخطيب (١٩٩٠) الصحة النفسية للطفل. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

أحمد الكندري (١٩٨٩). علم النفس الأسري. الكويت: مكتبة الفلاح.

أحمد محمد شاكر (١٩٨٧). سنن الترمذي. مصر: مطبعة البابي الحلبي.

أسامة معاجيني (١٩٩٩). إرشاد وتوجيه أسر الأطفال المتفوقين والموهوبين، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للطفل الموهوب، ٢٨-٣٠ نوفمبر ١٩٩٩. البحرين: الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة.

أسامة معاجيني (١٩٩٨). المناهج الفارقة للمتفوقين والموهوبين بين الواقع والمأمول. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الإقليمي الأول للموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، ١٦-١٩ مايو. جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين.

السيد إبراهيم السمدوني (١٩٩٤). الخجل لدى المراهقين من الجنسين: دراسة تحليلية لمسبباته ومظاهره وآثاره. التقويم والقياس النفسي والتربوي. العدد ٣، ١٣٥-٢٠١.

السيد إبراهيم السمدوني (١٩٩١). التوقعات الوالدية نحو تربية الطفل في سن ما قبل المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأسرية. دراسات تربوية. المجلد ٦ (٣٥)، ٢٠٧-٢٤١.

- بدر الأنصاري (١٩٩٦). قياس الخجل. الكويت: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٧). دراسة مقارنة للاتجاهات الوالدية وأساليب تنشئة الأطفال لدى ثلاث عينات عربية من الأمهات القطريات والمصريات والفلسطينيات. مجلة مركز البحوث التربوية. المجلد ٢٤، ٣٦١-٣٤٠.
- جابر عبد الحميد جابر، أنور رياض عبد الرحيم (١٩٩٣). العلاقة بين أزمات النمو النفسي والاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من التلاميذ القطريين. مجلة مركز البحوث التربوية، العدد ٣، ١٠٩-١٣٩.
- جابر عبدالحميد ، سليمان الخضري، وحسين الدريني (١٩٨٤). بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بدولة قطر. في بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية، مجلة مركز البحوث التربوية. المجلد ٧ (٢)
- جليل شكور (١٩٩٧). تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني (ط ١). بيروت: مؤسسة المعارف للطباعة والنشر.
- جليل شكور (١٩٩١). الأهل وأثرهم في تحديد مستوى طموح الأطفال. الثقافة النفسية، المجلد ٢ (٦)، ٧٢-٨٠.
- جمال حمزة (١٩٩٦). التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان. مجلة علم النفس، العدد ٣٩.
- حامد زهران (١٩٨٤). علم النفس الاجتماعي (ط ٥). القاهرة: عالم الكتب.
- حسن الحميدي (١٩٩٨). انحراف الأحداث المتفوقين عقليا وعلاقته بالمعاملة الوالدية في المجتمع الكويتي. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين: جامعة الخليج العربي.
- حسين الدريني (١٩٨١). قياس الخجل في الثقافة القطرية. بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية. المجلد ٧ (٢)، ١٢٩-١٥٩.
- حسين طاحون ومنير خليل (١٩٩٦). الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية. مستقبل التربية العربية. المجلد ٢ (٨)، ١٢٧-١٤٩.

حمدي الحنبلي (١٩٨٩). المتفوقون دراسياً والمتفوقون عقلياً بالمدارس الثانوية بالكويت. الرسائل الجامعية. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة والنشر.

رجاء أبو علام (١٩٨٠). التأخر الدراسي في المرحلة المتوسطة، أسبابه وعلاجه. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية.

رمضان القذافي (١٩٩٨). الصحة النفسية والتوافق. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

زكريا الشربيني (١٩٩٤). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

زكريا الشربيني، يسرية صادق (٢٠٠٢). أطفال عند القمة: الموهبة والتفوق العقلي والإبداع (ط ١). دار الفكر العربي: القاهرة.

سعيد العزة (٢٠٠٠). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار الدولية للنشر والتوزيع.

سعيد بن مانع (١٩٩٤) سمات المسايرة والمغايرة لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من الجنسين في المرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى. السنة ٦ (٨)، ١٨٨-٢٣١.

سميحة توفيق (١٩٩٦). مدخل إلى العلاقات الأسرية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سميرة عبدالله كردي (١٩٨٥). العلاقة بين الاتجاهات الوالدية - كما تدركها الفتيات - والتحصيل الدراسي بين طالبات الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم علم النفس، المملكة العربية السعودية.

سيد خير الله (١٩٩٩) الرعاية الشاملة للمتفوقين والموهوبين: مدخل إلى استراتيجية موحدة للجهود المتكاملة ذات الحلقات. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر "الطفل الموهوب استثمار للمستقبل" الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، ٢٨-٣٠ نوفمبر. دولة البحرين.

شعبان جاب الله (١٩٩٩) التنشئة الاجتماعية. في: زين العابدين درويش (محرر)، علم النفس الاجتماعي: أسسه وتطبيقاته. (ص ص ٦٧-٨٧)، القاهرة: دار الفكر العربي.

شمسان المناعي (١٩٩٦). المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمتفوق العقلي للأبناء. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي: البحرين.

صابر عبد المولى (١٩٩٣). الخجل والتعصب دراسة لدى بعض الشباب العماني. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. المجلد ٧ (١)، ٢٣-١.

عبد العزيز الشخص (١٩٩٠). الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عبد الله العصيمي (١٩٩٨). إدراك طلاب المرحلة للضغوط الأسرية الناتجة عن الاتجاهات الوالدية غير السوية في التنشئة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي: البحرين.

عبد المطلب القريطي (١٩٨٩). المتفوقون عقليا ومشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. رسالة الخليج العربي. العدد ٢٨، ٢٩-٥٨.

عبدالحكيم الوكيل (١٩٨٩). الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم علم النفس، المملكة العربية السعودية.

عبدالرحمن حميده (١٩٩٠). أخطار الخجل والافتقار للثقة بالنفس. التربية. السنة ٢٠ (٩٤)، ٤٨٥-٤٨٩.

عبدالرحمن سيد سليمان، صفاء غازي أحمد (٢٠٠١). المتفوقون عقلياً خصائصهم - اكتشافهم - تربيتهم - مشكلاتهم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

علي الديب (١٩٩٠). علاقة بعض الاتجاهات الوالدية بالثقة المتبادلة بين الأفراد والمسئولية عن التحصيل الدراسي. مجلة علم النفس، المجلد ٤ (١٣)، ٦٤-٨٢.

علي خضر (١٩٩٤). الفروق بين الجنسين وبعض خصائص الشخصية الأخرى في المرحلتين المتوسطة والثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، العدد ٢، ٢٠٥-٢٣٧.

علي زيعور (١٩٨٦). أحاديث نفسانية اجتماعية ومبسطات في التحليل النفسي والصحة العقلية. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

عواطف بياري (١٩٨٩). العوامل المؤدية إلى تأخر طلاب المرحلة الثانوية دراسياً. دراسة تطبيقية على عينة من المدارس الثانوية بمدينة الرياض. مجلة التربية. السنة ١ (٢).

فتحي جروان (١٩٩٩ أ). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.

فتحي جروان (١٩٩٩ ب). حاجات الطلبة المتفوقين والموهوبين ومشكلاتهم. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر "الطفل الموهوب استثمار للمستقبل". الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، ٢٨-٣٠ نوفمبر، البحرين.

فتحية عبدالرؤوف (١٩٩٤). ضعف التحصيل الدراسي بالمرحلة المتوسطة وطرق علاجه. وزارة التربية، إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية.

فتحية عبدالرؤوف (١٩٩٩) اختبار المصفوفات المتتابعة. وزارة التربية، إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية، مراقبة الخدمة النفسية. مطبعة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

فوزية دياب (١٩٧٨). نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضنة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

قاسم الصراف (١٩٩٤). مقياس الضغوط الوالدية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كوستي بندلي (١٩٩٤). الولد الخجول وتربية الثقة بالنفس (ط٢)، طرابلس، لبنان: جروس برس.

لولوة حمادة وحسن عبداللطيف (١٩٩٩). الخجل: من منظور الفروق بين الجنسين وأوجه الاختلاف بين الفرق الدراسية الأربع الجامعية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. السنة ٢٤ (٩٤)، ١٥٧-١٢٣.

مايسة النيال (١٩٩٦). الخجل وبعض أبعاد الشخصية: دراسة ارتباطية وارتباطية. دراسات نفسية. المجلد ٦ (٢)، ١٧٣ - ٢٣٠.

محمد إسماعيل (١٩٩٥). الطفل من الحمل إلى الرشد (ط٢). الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

محمد الطحان (١٩٨٢). تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

محمد الطحان وزين العابدين درويش (١٩٨٨). تغير اتجاهات التنشئة الاجتماعية عند الوالدين في مجتمع الامارات العربية المتحدة. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الطفولة في مجتمع متغير " دولة الامارات العربية المتحدة" ، من الفترة ٢١-٢٤ فبراير.

محمد الطيب (١٩٩٦). مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

محمد ثابت علي الدين (١٩٨٧). إدراك الفرد لدوره الاجتماعي وعلاقته ببعض أنماط " أساليب " التربية الأسرية، مجلة كلية التربية، العدد ٩ (٢)، ١٨٩-٢٦٠.

محمد حمد السعيد (٢٠٠١). دراسة مقارنة لأبعاد الثقة بالنفس بين الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين من الجنسين في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي: البحرين.

محمد شوكت (١٩٧٨). دراسة التفوق العقلي من حيث علاقته باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواهما الثقافي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة.

محمد صوالحة (١٩٩٤). أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي والجنس على التحصيل الأكاديمي لدى عينة من أطفال المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، العدد ٢٦.

محمد صوالحة ومصطفى حوامده (١٩٩٤). أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة (ط ١) عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.

محمد عفيفي (١٩٩٩). العلاقة بين المستوى التعليمي للوالدين وسلوك أولادهم وتحصيلهم الدراسي. مجلة آفاق تربوية. العدد ١٥، ٣٨-٤٩.

محمد فؤاد عبد الباقي (١٣٧٢هـ). سنن ابن ماجه. مصر: مطبعة البابي الحلبي.

محمد قاسم عبدالله (١٩٩٩). المظاهر النفسية للخلل ومشاعر الذنب لدى الأطفال. مجلة الطفولة العربية. العدد ١، ٤٠-٦٣.

محمود عقل (١٩٩٦). الارشاد النفسي والتربوي: مدخل نظرية، الواقع، الممارسة. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

مروى كزبر (١٩٩٨). علاقة مركز تحكم الابنة بمركز تحكم الوالدين ومظاهر التفوق لديها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي: البحرين.

مريم سلطان علي (١٩٩٩). أبعاد العلاقات الأسرية في علاقتها بقدرات التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي: البحرين.

مشاعل المطيري (١٩٩٨). الفروق في بعض أبعاد العلاقات الأسرية بين المتفوقات وغير المتفوقات بمرحلة الدراسة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي: البحرين.

مفيد وزيدان حواشين (١٩٨٩). النمو الانفعالي عند الأطفال. عمان: دار الفكر.

مكتب التوجيه التربوي للبنات بالدمام (١٩٩٥). البيئة الاجتماعية وأثرها على التحصيل العلمي لطالبات المرحلة الثانوية. الدمام: المملكة العربية السعودية.

ملاك جرجس (١٩٩٥). مشاكل الأطفال النفسية. القاهرة: كتاب اليوم الطبي.

ميسون مارديني (١٩٩٤). الخجل كيف نساعد الطفل على التخلص. مجلة الخفجي، ديسمبر، ٢١-٢٢.

ميشيل دبابة ونيل محفوظ (١٩٨٤). سيكولوجية الطفولة. عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

ناديا السرور (١٩٩٨). تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

نازك قطيشات (١٩٨١). أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي أدبي في مادة اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الأردنية: عمان.

نوال اليافعي (٢٠٠٠). التعامل مع الطفل الموهوب. آفاق تربوية. العدد ١٦، ٧٢-٧٧.

ي.إ. كولتشيستسكايا، ترجمة: عبدالمطلب أبوسيف وماجد علاء الدين (١٩٩٧). تربية مشاعر الأطفال في الأسرة (ط ١). دمشق: دار علاء الدين. .

يوسف عبدالفتاح (١٩٩٢). العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء وتوافقهم. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد ٣-٤، الكويت: جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي.

المراجع الأجنبية:

- Booth, R., Bartlett, D., & Bohnsack, J. (1992). An examination of the relationship between happiness, loneliness, and shyness in college students. Journal of College Student Development, 33(2), 157-162.
- Carducci, B. J. Ragains, K. D., Kee, K. L., Johnson, M.R., & Duncan, H. R. (1998). Identifying the pains and problems of shyness: A content analysis. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco, CA, August, 14-18.
- Church, M. (1980). Parental attitudes towards child rearing and achievement. Dissertation Abstract International, 4 (10), 5315.
- Clark, B. (1991). Growing up gifted (4th ed.). New York, NY: Macmillan Publishing co.
- Cornell, D. G., & Grossberg, I. W. (1987). Family environment and personality adjustment in gifted program children. Gifted child quarterly, 31(2), 59-64.
- Crozier, W. R , & Garbert-Jones, A. (1996). Finding a voice: Shyness in mature students' experience of university. Adults Learning, 7(8), 195-198.
- Eisenberg , N. , Shepard, S.A. , Fabes, R.A. , Murphy, B.C. , & Guthrie, I.K. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation, and Coping: Contemporaneous, longitudinal, and across-context relations. Child Development, 69(3), 767-90.
- Gallagher, J. J. (1985). Teaching the gifted child (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Goff, K.G.(2001). *Notable people in psychology of religion*. Retrieved September 12, 2001, from www.findarticles.com
- Kemple, K.M., & David, G.M. (1996). Preschoolers creativity, shyness, and self-esteem. Creativity-Research-Journal, 9(4), 317-26.

- Kieffer, K. M., Reese, R. J., & Thompson, B. (2001). Statistical techniques employed in AERJ and JCP articles from 1988 to 1997: A methodological review. The Journal of Experimental Psychology, 69, 280-309.
- Maker, J. (1986). Teaching Models in the Education of the Gifted. Austin: TX: Pro- Ed.
- Malouff, J. (1998). *Helping Young Children Overcome Shyness*. Retrieved March 23, 1998, From <http://www.poleris.edu/-malouffj/shyness.htm>.
- Mary, J. F.(1974). Self actualization and achievement motivation in college women. Dissertation Abstract International (8 – A), 34, 4737 – 4638.
- Nelson, L.J. (2001). Society for the Advancement of Education: *parenting styles and childhood shyness*. Retrieved September,12,2001, From <http://www.findarticles.com>
- Schaefer, C.& Millman , H. (1981). How to help children with common problems. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Tatsuka, M. (1970). Discriminate analysis: The study of group differences. Champaign: Institute of Personality and Ability Testing.
- Van Tassel- Baska, J. (1981). An administrative guide to the education of the gifted and talented children. Washington, D.C: Virginia National Association of State Board of Education.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١)

* مقياس أساليب المعاملة الوالدية

▪ مقياس أساليب المعاملة الوالدية (الأب)

▪ مقياس أساليب المعاملة الوالدية (الأم)

* تم تغيير اسم المقياس من "مقياس التنشئة الاجتماعية" إلى "مقياس أساليب المعاملة الوالدية" بناء على توصيات من مؤلف المقياس.

مقياس أساليب المعاملة الوالدية (الأب)

عزيزتي الطالبة:

يقدم هذا المقياس مجموعةً من الأسئلة حول اتجاه والدك في معاملته لك خلال سنوات طفولتك.

والمطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة وتحديد مدى صدور هذا التصرف أو السلوك من والدك تجاهك، وذلك بوضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن درجة حدوث ذلك، على النحو التالي:-
ضعي (✓) تحت الخانة (نعم) إذا كان هذا البند مطابقاً تماماً، بالنسبة لك.

وتحت الخانة (كلا) إذا كان هذا البند لا ينطبق إطلاقاً.

وتحت الخانة (؟) إذا كان هذا البند ينطبق إلى حد ما.

في حالة عدم وجود الأب، أو عدم إقامته معك لمدة خمس سنوات فأكثر خلال طفولتك، يجاب على هذه الأسئلة على أساس معاملة من حل محل الأب في رعايتك خلال هذه الفترة.

○ احرصي في إجابتك أن تكون دقيقة بقدر الإمكان، وليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، المهم هو الدقة في وصف اتجاه والدك في معاملته لك.

○ لا تضعي أكثر من علامة (✓) واحدة أمام أي عبارة، ولا تتركي أي عبارة دون تحديد موقفك منها.

كما أن إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ومن قبل الباحثة فقط.
أرجو الإجابة بسرعة وعدم ترك أي سؤال بغير إجابة.

تاريخ الاختبار: الصف:

اسم المدرسة: السن:

اسم الطالبة: الجنسية:

الرقم	العبارة	معاملة الأب		
١.	يحدد لي بدقة، دائماً، طريقة أدائي لأي عمل أقوم به.	نعم	لا	أحياناً
٢.	يتغاضى كثيراً عن أخطائي.			
٣.	يفكر دائماً في الأشياء التي تدخل السرور على نفسي.			
٤.	يستجيب دائماً، وبلا تردد لرغباتي.			
٥.	كثيراً ما يتكلم معي بصوت أشعر فيه بدفء العاطفة والصدقة.			
٦.	يرغمني على الالتزام بقواعد معينة.			
٧.	إذا شكّا الأخوة له، فلا بد أن ينصر الصغير.			
٨.	كثيراً ما يعاقبني على فعل ما في أحد الأيام، ويتجاهل نفس الفعل في اليوم التالي.			
٩.	يطلب مني مصارحته إذا لم تعجبني طريقة معاملته لي.			
١٠.	يعاقبني بأنواع من العقاب الشديد.			
١١.	يمنحني قدراً كبيراً من الرعاية والاهتمام.			
١٢.	يشفق عليّ كثيراً من الواجبات المدرسية التي أكلف بها.			
١٣.	إذا حدث وأخلفت وعداً له، فإنه لا يثق في وعودي ثانية، ولفترة طويلة.			
١٤.	يتولى بنفسه اختيار الكتب أو المجلات التي أقرأها، أو الأفلام التي أشاهدها.			
١٥.	يعتقد أنه في حالة عدم القدرة على تعليم كل أولاده، فإن تعليم الولد أفضل عنده من تعليم البنت.			
١٦.	يسمح لي أحياناً بعمل أشياء قالوا عنها من قبل أنها خاطئة.			
١٧.	يجعلني أساهم في تحديد طريقة أداء الأشياء التي نعملها سوياً.			
١٨.	غالباً ما يلجأ إلى عقابي بالضرب، عندما أسلك سلوكاً سيئاً.			
١٩.	يستمتع بالخروج معي في رحلة أو نزهة أو زيارة ما.			
٢٠.	يقلقه أنني لا أستطيع الاعتناء بنفسني.			
٢١.	يتذكر لوقت طويل الأخطاء التي ارتكبتها.			

الرقم	العبارة	معاملة الأب		
		نعم	لا	؟
٢٢.	يعتقد أن أفضل طريقة لتكوين شخصيتي ترك الحرية لي في الاختلاط بمن أشاء وتجنب من أشاء.			
٢٣.	يحتل الولد عنده في الأسرة منزلة خاصة عن أخوته البنات.			
٢٤.	يتردد في معاملتي بين منحي وتشجيعي، وبين لومي وإشعاري بالتقصير بغير سبب واضح.			
٢٥.	يشعرنني بكامل حريتي حين أكون معه.			
٢٦.	يهتم بأن أحفظ ملبسي نظيفة ومرتبة، وإلا عوقبت بشدة.			
٢٧.	لا يفوت لي أي هفوة، بحيث أشعر كما لو أنه يضمر لي العدا.			
٢٨.	يحرص على أن يعرف دائماً من يكلمني بالهاتف، أو يكتب لي خطاباً، وماذا قال.			
٢٩.	يصبح أقل مودة وصداقة معي إذا لم أرى الأشياء بمنظوره الخاص.			
٣٠.	يرى أن أفضل وسيلة لضمان مستقبلي، أن يتيح لي حرية تحديده بنفسه.			
٣١.	تحتل البنات عنده منزلة خاصة، عن إخوتها الذكور.			
٣٢.	كثيراً ما يلجأ إلى فرض رأيه بشدة في موضوع ما، في لحظة، وإلى التساهل الشديد في لحظة أخرى دون سبب واضح.			
٣٣.	يمنعني من أن أقرر شيئاً لنفسه.			
٣٤.	يتيح لي الفرصة لي لكي أفلت من عقاب أستحقه.			
٣٥.	يشكو دائماً من كل ما أفعله.			
٣٦.	يرى أن ضمان مستقبلي يقتضي أن يتولى عني حل مشكلاتي، مهما كان نوعها.			
٣٧.	يتجنب النظر إلي عندما أخيب ظنه في أمر ما.			
٣٨.	يعودني على الدفاع عن حقوقي بنفسه.			
٣٩.	يميز الابن الأصغر عن بقية إخوته وأخواته.			
٤٠.	كثيراً ما يعدني بأشياء ولا يفي بوعدده أبداً.			
٤١.	يحترم الآراء التي أبدتها في معظم الأحيان.			

الرقم	العبارة	معاملة الأب		
		نعم	لا	؟
٤٢.	يرى أن الضرب هو العقاب المناسب، إذا تهاونت في أداء واجباتي، أو ما كلفني به من أعمال.			
٤٣.	يشكو من أنني أستفز وأثير أعصابه.			
٤٤.	ينحاز إلى صفي دائماً ضد أي شخص ينتقد تصرفاتي.			
٤٥.	يبدو فاتر العاطفة نحوي، ويتباعد عني، إذا أبديت حجة شخص آخر، خلال نقاش بينهما.			
٤٦.	يتيح لي حرية اتخاذ القرار في شئوني الخاصة.			
٤٧.	يميز الابن الأكبر عن بقية إخوته وأخواته.			
٤٨.	كثيراً ما يتردد بين إعطائي الحرية كاملة، في التصرف، في لحظة ما، وبين تقييد حريتي لأقصى حد، في لحظة أخرى دون مبرر.			
٤٩.	يطرح للمناقشة معظم الأمور التي تخص الأسرة.			
٥٠.	يعاقبني بالضرب إذا غضبت على الأكل، أو امتنعت عنه.			
٥١.	يستمتع بالبقاء معي في البيت، أكثر مما يستمتع بالخروج مع أصدقائه.			
٥٢.	يمنعني من الاشتراك في الرحلات المدرسية، خوفاً من المخاطر التي يمكن أن أتعرض لها.			
٥٣.	يحول دون شعوري بأي راحة أو طمأنينة، إلا بعد تنفيذ ما يكون قد طلب مني.			
٥٤.	يشعرني بالحاجة إلى استشارته في كل أمر قبل أن أفعله، أو اتخذ قرار فيه.			
٥٥.	يقلقه مستقبل أولاده الذكور، بدرجة تفوق قلقه على مستقبل بناته.			
٥٦.	كثيراً ما يقدر رأيي في موضوع ما، في موقف معين، ثم يميل إلى السخرية منه بعد ذلك.			
٥٧.	يتمسك بآرائه ويرفض آرائني، حتى لو كانت صائبة.			
٥٨.	يفسح صدره لأسئلتني مهما كانت كثرتها أو تفاقتها.			
٥٩.	تتسم تصرفاته معي بفتور العاطفة.			
٦٠.	يحذرني دائماً من التنافس مع زميلاتي.			

الرقم	العبارة	معاملة الأب		
		نعم	لا	؟
٦١.	يبدو فخوراً بي، وبما أعمله من أشياء.			
٦٢.	يعودني على أن أبقى في المنزل وحدي دون خوف.			
٦٣.	يرى أن الولد أحق بالتعليم من البنت.			
٦٤.	كثيراً ما تتغير آراؤه في الناس والأشياء والمواقف، من لحظة لأخرى، دون سبب واضح.			
٦٥.	يلزمني بأن أعمل وفق رغبة الطرف الآخر.			
٦٦.	يسجل علي أخطائي، ويعاقبني عليها جملة.			
٦٧.	يؤيخني عندما أعرض عليه مشكلات يرى أنها تافهة.			
٦٨.	ينزعج كثيراً إذا لم أتناول إفطاري في الصباح.			
٦٩.	يتعمد إخفاء شعوره بالرضى عني مهما فعلت لكسب رضاه.			
٧٠.	يسمح لي بأن أنفق نقودي بالطريقة التي أراها.			
٧١.	يعتقد بأنه لا بد أن يكون الولد قيماً على أخته مهما كان عمره.			
٧٢.	يصعب عليه الثبات على قرار معين فيما يختص بي، أو بأي شأن من شؤني.			
٧٣.	يرى أن من حقي أن يكون لي رأيي الخاص، حتى إذا كان مخالفاً لرأيه.			
٧٤.	كثيراً ما يسامحني على تصرفاتي السيئة.			
٧٥.	يضحي كثيراً من أجلي.			
٧٦.	يعتقد أنه لا يمكنني الحياة بغير رعايته وحمايته المباشرة لي.			
٧٧.	كثيراً ما يلجأ إلي إهانتني، كلما صدر عني أي خطأ.			
٧٨.	يتيح لي الحرية كاملة في اختيار ملابسني.			
٧٩.	يعتقد أن على الأخ الأصغر أن يحترم رأي أخيه الأكبر مهما يكن.			
٨٠.	أكثر خلافاته معي ومع أخوتي، أنه يلزمنا باتباع قواعد لا يلتزم بها.			

مقياس المعاملة الوالدية (الأم)

عزيزتي الطالبة:

يقدم هذا المقياس مجموعة من الأسئلة حول اتجاه والدتك في معاملتها لك خلال سنوات طفولتك.

والمطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة وتحديد مدى صدور هذا التصرف أو السلوك من والدتك تجاهك، وذلك بوضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن درجة حدوث ذلك، على النحو التالي: -

- ضعي (✓) تحت الخانة (نعم) إذا كان هذا البند مطابقاً تماماً، بالنسبة لك.

- وتحت الخانة (كلا) إذا كان هذا البند لا ينطبق إطلاقاً.

- وتحت الخانة (؟) إذا كان هذا البند ينطبق إلى حد ما.

في حالة عدم وجود الأم، أو عدم إقامتها معك لمدة خمس سنوات فأكثر خلال طفولتك، يجاب على هذه الأسئلة على أساس معاملة من حل محل الأم في رعايتك خلال هذه الفترة.

○ احرصي في إجابتك أن تكون دقيقة بقدر الإمكان، وليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، المهم هو الدقة في وصف اتجاه والدتك في معاملتها لك.

○ لا تضعي أكثر من علامة (✓) واحدة أمام أي عبارة، ولا تتركي أي عبارة دون تحديد موقفك منها.

كما أن إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ومن قبل الباحثة فقط. أرجو الإجابة بسرعة وعدم ترك أي سؤال بغير إجابة.

تاريخ الاختبار: الصف:

اسم المدرسة: السن:

اسم الطالبة: الجنسية:

الرقم	العبارة	معاملة الأم		
		نعم	لا	؟
١	تحدد لي بدقة، دائماً، طريقة أدائي لأي عمل أقوم به.			
٢	تتغاضى كثيراً عن أخطائي.			
٣	تفكر دائماً في الأشياء التي تدخل السرور على نفسي.			
٤	تستجيب دائماً، وبلا تردد لرغباتي.			
٥	كثيراً ما تتكلم معي بصوت أشعر فيه بدفء العاطفة والصدقة.			
٦	ترغمني على الالتزام بقواعد معينة.			
٧	إذا شكا الأخوة لها، فلا بد أن تنصر الصغير.			
٨	كثيراً تعاقبني على فعل ما في أحد الأيام، ويتجاهل نفس الفعل في اليوم التالي.			
٩	تطلب مني مصارحتها إذا لم تعجبني طريقة معاملتها لي.			
١٠	تعاقبني بأنواع من العقاب الشديد.			
١١	تمنحني قدراً كبيراً من الرعاية والاهتمام.			
١٢	تشفق علي كثيراً من الواجبات المدرسية التي أكلف بها.			
١٣	إذا حدث وأخلفت وعداً لها، فإنها لا تثق في وعودي ثانية، ولفترة طويلة.			
١٤	تتولى بنفسها اختيار الكتب أو المجلات التي أقرأها، أو الأفلام التي أشاهدها.			
١٥	تعتقد أنه في حالة عدم القدرة على تعليم كل أولادها، فإن تعليم الولد أفضل عندها من تعليم البنت.			
١٦	تسمح لي أحياناً بعمل أشياء قالت عنها من قبل أنها خاطئة.			
١٧	تجعلني أساهم في تحديد طريقة أداء الأشياء التي نعملها سوياً.			
١٨	غالباً ما تلجأ إلى عقابي بالضرب، عندما أسلك سلوكاً سيئاً.			
١٩	تستمتع بالخروج معي في رحلة أو نزهة أو زيارة ما.			
٢٠	يقلقها أنني لا أستطيع الاعتناء بنفسني.			
٢١	تتذكر لوقت طويل الأخطاء التي ارتكبتها.			

الرقم	العبارة	معاملة الأم		
		نعم	لا	؟
٢٢	تعتقد أن أفضل طريقة لتكوين شخصيتي ترك الحرية لي في الاختلاط بمن أشاء وتجنب من أشاء.			
٢٣	يحتل الولد عندها في الأسرة منزلة خاصة عن أخوته البنات.			
٢٤	تتردد في معاملتي بين منحي وتشجيعي، وبين لومي وإشعاري بالتقصير بغير سبب واضح.			
٢٥	تشعرني بكامل حريتي حين أكون معها.			
٢٦	تهتم بأن أحفظ ملابسني نظيفة ومرتبّة، وإلا عوقبت بشدة.			
٢٧	لا تفوت لي أي هفوة، بحيث أشعر كما لو أنها تضمر لي العدا.			
٢٨	تحرص على أن تعرف دائماً من يكلمني بالهاتف، أو يكتب لي خطاباً، وماذا قال.			
٢٩	تصبح أقل مودة وصداقة معي إذا لم أرى الأشياء بمنظورها الخاص.			
٣٠	ترى أن أفضل وسيلة لضمان مستقبلي، أن تتيح لي حرية تحديده بنفسني.			
٣١	تحتل البنت عندها منزلة خاصة، عن إخوتها الذكور.			
٣٢	كثيراً ما تلجأ إلى فرض رأيها بشدة في موضوع ما، في لحظة، وإلى التساهل الشديد في لحظة أخرى دون سبب واضح.			
٣٣	تمنعي من أن أقرر شيئاً لأنفسي.			
٣٤	تتيح لي الفرصة لي لكي أفلت من عقاب أستحقه.			
٣٥	تشكو دائماً من كل ما أفعله.			
٣٦	ترى أن ضمان مستقبلي يقتضي أن تتولى عني حل مشكلاتي، مهما كان نوعها.			
٣٧	تتجنب النظر إلي عندما أخيب ظنّها في أمر ما.			
٣٨	تعودني على الدفاع عن حقوقي بنفسني.			
٣٩	تميز الابن الأصغر عن بقية أخوته وأخواته.			
٤٠	كثيراً ما تعدني بأشياء ولا تفي بوعدها أبداً.			
٤١	تحترم الآراء التي أبدتها في معظم الأحيان.			

الرقم	العبارة	معاملة الأم		
		نعم	لا	؟
٤٢	ترى أن الضرب هو العقاب المناسب، إذا تهاونت في أداء واجباتي، أو ما كلفتي به من أعمال.			
٤٣	تشكو من أنني أستفزها وأثير أعصابها.			
٤٤	تتحاز إلى صفي دائماً ضد أي شخص ينتقد تصرفاتي.			
٤٥	تبدو فائزاً عاطفة نحوي، وتتباعد عني، إذا أبدت حجة شخص آخر، خلال نقاش بينهما.			
٤٦	تتيح لي حرية اتخاذ القرار في شؤوني الخاصة.			
٤٧	تميز الابن الأكبر عن بقية إخوته وأخواته.			
٤٨	كثيراً ما تردد بين إعطائي الحرية كاملة، في التصرف، في لحظة ما، وبين تقييد حريتي لأقصى حد، في لحظة أخرى دون مبرر.			
٤٩	تطرح للمناقشة معظم الأمور التي تخص الأسرة.			
٥٠	تعاقبني بالضرب إذا غضبت على الأكل، أو امتنعت عنه.			
٥١	تستمتع بالبقاء معي في البيت، أكثر مما تستمتع بالخروج مع صديقاتها.			
٥٢	تمنعي من الاشتراك في الرحلات المدرسية، خوفاً من المخاطر التي يمكن أن أتعرض لها.			
٥٣	تحول دون شعوري بأي راحة أو طمأنينة، إلا بعد تنفيذ ما يكون قد طلب مني.			
٥٤	تشعري بالحاجة إلى استشارتها في كل أمر قبل أن أفعله، أو اتخذ قرار فيه.			
٥٥	يقلقها مستقبل أولادها الذكور، بدرجة تفوق قلقها على مستقبل بناتها.			
٥٦	كثيراً ما تقدر رأيي في موضوع ما، في موقف معين، ثم تميل إلى السخرية منه بعد ذلك.			
٥٧	تتمسك بآرائها وترفض آرائي، حتى لو كانت صائبة.			
٥٨	تفسح صدرها لأسئلتني مهما كانت كثرتها أو تفاقتها.			
٥٩	تتسم تصرفاتها معي بتطور العاطفة.			
٦٠	تحذرني دائماً من التنافس مع زميلاتي.			

الرقم	العبارة	معاملة الأم		
		نعم	لا	؟
٦١	تبدو فخورةً بي، وبما أعمله من أشياء.			
٦٢	تعودني على أن أبقى في المنزل وحدي دون خوف.			
٦٣	ترى أن الولد أحق بالتعليم من البنت.			
٦٤	كثيراً ما تتغير آراؤها في الناس والأشياء والمواقف، من لحظة لأخرى، دون سبب واضح.			
٦٥	تلزمني بأن أعمل وفق رغبتها.			
٦٦	تسجل علي أخطائي، وتعاقبنني عليها جملة.			
٦٧	توبخني عندما أعرض عليها مشكلات ترى أنها تافهة.			
٦٨	تنزعج كثيراً إذا لم أتناول فطوري في الصباح.			
٦٩	تتعمد إخفاء شعورها بالرضى عني مهما فعلت لكسب رضاها.			
٧٠	تسمح لي بأن أنفق نقودي بالطريقة التي أراها.			
٧١	تعتقد بأنه لا بد أن يكون الولد قيماً على أخته مهما كان عمره.			
٧٢	تصعب عليها الثبات على قرار معين فيما يختص بي، أو بأي شأن من شؤني.			
٧٣	ترى أن من حقي أن يكون لي رأيي الخاص، حتى إذا كان مخالفاً لرأيها.			
٧٤	كثيراً ما تسامحني على تصرفاتي السيئة.			
٧٥	تضحني كثيراً من أجلي.			
٧٦	تعتقد أنه لا يمكنني الحياة بغير رعايتها وحمايتها المباشرة لي.			
٧٧	كثيراً ما تلجأ إلي إهانتني، كلما صدر عني أي خطأ.			
٧٨	تتيح لي الحرية كاملة في اختيار ملابسي.			
٧٩	تعتقد أن على الأخ الأصغر أن يحترم رأي أخيه الأكبر مهما يكن.			
٨٠	أكثر خلافاتها معي ومع أخوتي أنها تلزمنا باتباع قواعد لا تلتزم هي بها.			

ملحق رقم (٢)

مقياس الخجل

(الصورة الأصلية)

إعداد/ د. حسين عبدالعزيز الدريني

مقياس الخجل

عزيزتي الطالبة :

إن كلاً منا لديه درجة من الخجل أو الحياء قد تكون كبيرة أو متوسطة أو قليلة، إذ أن الخجل سمة من سمات الشخصية الإنسانية. وعلى الصفحات التالية توجد عدة عبارات تهدف إلى قياس هذه السمة. والمطلوب منك قراءة كل عبارة من العبارات، وأن تحدد درجة انطباقها عليك. وإذا كانت العبارة تنطبق عليك فضع علامة (x) أمامها تحت العمود (نعم). وإذا لم تنطبق العبارة عليك ضع علامة (x) أمامها تحت العمود (لا). أما إذا كانت تنطبق عليك أحياناً ولا تنطبق عليك أحياناً أخرى فضع علامة (x) أمامها تحت (أحياناً). تذكر أن تضعي علامة واحدة أمام كل عبارة.

لاحظي أن الإجابة الصريحة هي أساس فهم الشخصية ومعرفتها، وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، كما أن إجابتك ستكون سرية.

الاسم:	السن :
التخصص:	الجنسية :
آخر مؤهل حصلت عليه:	

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
١.	أتردد عدة مرات قبل أن أسأل المدرس أثناء الحصة.			
٢.	أحب أن يخرج المدرس بعد انتهاء الحصة فوراً.			
٣.	أميل إلى مناقشة زملائي في الصف.			
٤.	أحب أن يوجه إليّ المدرس أسئلة في الفصل.			
٥.	أحب أن أقود زملائي.			
٦.	أشارك زملائي في الأنشطة المختلفة.			
٧.	عند زيارة الضيوف لنا بالمنزل أفضل الجلوس وحدي في غرفتي.			
٨.	أتحدث إلى زوارنا في المدرسة.			
٩.	انتهز الفرص لتكوين صداقات عديدة.			
١٠.	أبقى مع أصدقائي خارج البيت مدة طويلة.			
١١.	أتلعنم في الإجابة عندما يُوجه إليّ سؤال ممن يكبروني سناً.			
١٢.	يحمر وجهي في مواقف المواجهة مع الآخرين.			
١٣.	لا أنظر إلى الشخص الذي يحدثني.			
١٤.	أفضل الصمت إذا جلست مع مجموعة من الناس.			
١٥.	أحب مواجهة المشكلات والتغلب عليها.			
١٦.	أكره تناول الطعام في المطاعم العامة لوجود العديد من الناس.			
١٧.	أبحث عن مبررات تمنعني من حضور الاجتماعات العامة.			
١٨.	تضيق مني إجابة سؤال أعرفها جيداً عند وقوفي أمام المدرس والتلاميذ.			
١٩.	أفقد بعض حقوقي لأنني أفضل تجنب مواجهة الآخرين ومناقشتهم.			
٢٠.	أحاول ألا أكون في مرمى بصر المدرس أو قائد الاجتماع.			
٢١.	أؤخير المقاعد الخلفية والجانبية للجلوس في الفصل أو الاجتماعات العامة.			
٢٢.	إذا فقدت شيئاً أخجل من سؤال زملائي عنه.			
٢٣.	أتردد في الدخول إذا وصلت متأخراً، إلى مكان الاجتماع أو الفصل.			
٢٤.	في طفولتي كنت أحب اللعب بمفردي.			

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
٢٥.	إذا ناديت على زميل لي أثناء وجود الآخرين ولم يرد أكرر النداء بلا تردد.			
٢٦.	أدبي الشديد يفقدني كثيراً من حقوقي.			
٢٧.	أشعر بأنه تتقصني أساليب التعامل الناجحة.			
٢٨.	أشعر بالضيق إذا اضطررت للدخول إلى المحلات العامة بمفردي والتعامل مع من فيها.			
٢٩.	أتجنب مقابلة مدرسي أو كبار السن الذين يعرفوني في الطريق العام.			
٣٠.	أفضل الامتحانات الشفهية عن التحريرية.			
٣١.	يقول الناس عني أنني خجول.			
٣٢.	أطرق أصابعي في مواقف المواجهة مع الآخرين.			
٣٣.	أبلغ ربي مراراً في مواقف المواجهة مع الآخرين.			
٣٤.	أفضل عدم معرفة أمر ما تجنباً لسؤال المدرس أو القائد عنه.			
٣٥.	لا أقدم عملي لمدرسي شخصياً إلا إذا اضرت لذلك.			
٣٦.	أتصعب عرقاً إذا طلب مني الحديث أمام مجموعة.			

ملحق رقم (٣)

مقياس الخجل
(الصورة المعدلة)
إعداد الباحثة

مقياس الخجل

عزيزتي الطالبة :

إن كلاً منا لديه درجة من الخجل قد تكون كبيرة أو متوسطة أو قليلة، وعلى الصفحات التالية توجد مجموعة من العبارات التي تهدف إلى قياس مستويات الخجل، والمطلوب منك قراءة كل عبارة من العبارات بدقة وأن تحدد درجة انطباقها عليك، وإذا كانت العبارة لا تنطبق عليك أبداً فضع علامة (√) تحت الاختيار المناسب. أما إذا كانت العبارة تنطبق عليك بدرجة نادرة فيجب وضع علامة (√) تحت الاختيار المناسب لهذه الدرجة، وهكذا لباقي الاختيارات.

لاحظي أن الإجابة الصريحة هي أساس فهم الشخصية ومعرفتها والتعبير عنها بصدق، وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، كما أن إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

تاريخ الاختبار:	الصف:
اسم المدرسة:	السن:
اسم الطالبة:	الجنسية:

الرقم	العبرة	تنطبق دائماً	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً
١.	أتردد عدة مرات قبل أن أسأل المعلمة أثناء الحصة الدراسية.					
٢.	أحب أن تغادر المعلمة الفصل بعد انتهاء الحصة مباشرة.					
٣.	أميل إلى مناقشة زميلاتي في الصف.					
٤.	أحب أن توجه إليّ المعلمة أسئلة في الفصل.					
٥.	أحب أن أقود زميلاتي في أي عمل تعاوني.					
٦.	أشارك زميلاتي في ممارسة الأنشطة المختلفة.					
٧.	عند زيارة الضيوف لنا بالمنزل أفضل الجلوس وحدي في غرفتي وأرفض الخروج لمقابلتهم.					
٨.	أتحدث إلى زوارنا في المدرسة.					
٩.	انتهاز الفرص لتكوين صداقات عديدة.					
١٠.	أتلثم في الإجابة عندما يوجه إليّ سؤال ممن يكبروني سناً.					
١١.	يحمر وجهي في مواقف المواجهة مع الآخرين.					
١٢.	لا أنظر في عيون الشخص الذي يحدثني أو أحدثه.					
١٣.	أفضل الصمت إذا جلست مع مجموعة من الناس الذين لا أعرفهم.					
١٤.	أحب مواجهة المشكلات ومحاولة التغلب عليها.					

الرقم	العبارة	تنطبق دائماً	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً
١٥.	أكره تناول الطعام في المطاعم العامة لوجود العديد من الناس.					
١٦.	أبحث عن مبررات تمنعني من حضور الاجتماعات العامة.					
١٧.	تضيع مني إجابة أسئلة أعرفها جيداً عند وقوفي أمام المعلمة في الفصل.					
١٨.	أفقد بعض حقوقي لأنني أفضل تجنب مواجهة الآخرين ومنافستهم.					
١٩.	أحاول ألا أكون في مرمى بصر المعلمة أو قائدة الأنشطة في المدرسة.					
٢٠.	أؤخير المقاعد الخلفية أو الجانبية للجلوس في الفصل أو الاجتماعات العامة.					
٢١.	إذا فقدت شيئاً أخجل من سؤال زميلاتي أو أي شخص عنه.					
٢٢.	أتردد في دخول الفصل إذا وصلت متأخرة، أو أماكن التجمع للأنشطة والمناسبات.					
٢٣.	في طفولتي كنت أحب اللعب بمفردي.					
٢٤.	إذا ناديت على زميلة لي أثناء وجود الآخرين ولم ترد أكرر النداء بلا تردد.					
٢٥.	أدبي الشديد يفقدني كثيراً من حقوقي.					
٢٦.	أشعر بأنه تنقصني أساليب التعامل الناجحة مع الآخرين.					
٢٧.	أشعر بالضيق إذا اضطررت للدخول إلى المحلات العامة بمفردي والتعامل مع من فيها من العاملين.					

الرقم	العبارة	تنطبق دائماً	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً
٢٨.	أتجنب مقابلة معلّمتي أو كبار السن الذين يعرفوني في الطريق العام.					
٢٩.	أفضل أداء الامتحانات الشفهية عن التحريرية.					
٣٠.	يقول الناس عني أنني خجولة.					
٣١.	أطرق أصابعي في مواقف المواجهة مع الآخرين.					
٣٢.	أبلغ ريتي مراراً في مواقف المواجهة مع الناس.					
٣٣.	أتصيب عرقاً إذا طلب مني الحديث أمام مجموعة من الأفراد.					
٣٤.	أشعر أنني غير لبقّة اجتماعياً الأمر الذي يمنعني من تكوين صداقات حميمة مع الآخرين.					
٣٥.	أجد صعوبة في مبادرة الحديث مع الغرباء من الناس.					
٣٦.	ينتابني الشعور بعدم الراحة والضيق في الحفلات والمناسبات الاجتماعية الأخرى.					
٣٧.	أشعر أنني أكثر خجلاً مع أفراد الجنس الآخر.					
٣٨.	تقديمي للناس وتعريفهم بي يجعلني قلقة ومتوترة.					
٣٩.	لا أقوم بمسؤولية تقديم أو تعريف الناس بعضهم لبعض.					
٤٠.	أرغب في الابتعاد عن الناس وأتجنب مقابلتهم.					

Shyness and its Relation to Parenting Styles as Perceived by Gifted and Non-gifted Secondary School Female Students

Study Abstract

The study aimed at identifying the various levels of shyness among secondary school female students at various levels of intellectual and academic abilities. It also aimed at investigating the nature and the strength of the relationship existing between shyness and parenting styles. In addition, it investigated the differences in the relationship between shyness and parenting styles according to the giftedness and academic levels.

The study attempted to achieve the objectives above by answering the following questions:

1. Does the shyness of secondary female students differ according to their intellectual and academic levels?
2. Does the secondary school female students' perceptions of parenting styles differ according to their intellectual and academic levels?
3. Does secondary school female students' shyness correlate with parenting styles as perceived by these students?
4. Does the correlation between the secondary school females students' shyness and parenting styles differ according to students' intellectual and academic levels?

The samples consisted of 493 female students who were categorized into four groups according to their academic levels in the previous year and Raven's Matrices: students with high intellectual and academic levels, students with high academic level and lower intellectual level, students with high intellectual level and lower academic level, and students with lower academic and intellectual levels. Measures of shyness and parenting styles were applied to all students.

The study applied the following statistical procedures: MANOVA, Univariate ANOVA, Discriminant analysis and multiple regression. The study results revealed that both students with high intellectual level and academic level and students with high academic level and lower

intellectual level had a low degree of shyness. All students, whether gifted or non-gifted, were moderately shy. Also, the two groups of students, one with both high academic and intellectual levels and the one with high academic level and lower intellectual level received more positive parental treatment than the other groups of students, the one with high intellectual level and lower academic level and the group with low academic and intellectual levels. All parenting styles except the protective and consulting styles discriminated between the various groups of students.

As far as the relationship between shyness and the parenting style is concerned, the results showed that a negative relationship existed between the two. The more positive relationship existed in concurrence with the low level of shyness. When the common features among parenting styles were controlled for, the most essentials style were the coordination style between daughters and fathers and independence style between mothers and daughters. The researcher made a conclusion that academic achievement played an essential role in the level of shyness or the differences in parenting styles or in the relationship between shyness and parenting style.

Arabian Gulf University
College of Graduate Studies
Sphere of Special Education
Gifted and Talented Program

Shyness and its Relation to Parenting Styles as
Perceived by Gifted and Non-gifted Secondary School
Female Students

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Master Degree Requirements in Special Education
(Specialization in Gifted and Talented)

Prepared by:
Shaikha Abdulla Rabeea

Supervised by:
Dr. Osama H. Maajeeny
Assoc. Prof. of Gifted and Talented
Education
Arabian Gulf University

Dr. Fathi Abdelgadir Salih
Assoc. Prof. of
Educational
Measurement and Statistics

Kingdom of Bahrain

2002

1423