



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

د. لؤلؤة نهاية حمادة*

د. حسن إبراهيم عبد اللطيف**

مشكلة الدراسة ومبرراتها:

الإنسان مخلوق اجتماعي ، وكل ما يفعله أو يقوله يؤثر في تفاعله الاجتماعي وعلاقاته المختلفة بالآخرين ويتأثر بهم في الوقت ذاته ، وفي خضم هذا التفاعل الاجتماعي المستمر ، تقوم الصفات الشخصية بدور جوهري وأساسي في تسهيل عملية التفاعل الاجتماعي أو إعاقته ، ومن الأمثلة البارزة على تلك الصفات خبرة الخجل (Briggs, Cheek & Jones, Shyness 1977, Zimbardo 1986).

وتستخدم صفة الخجل في حياتنا اليومية بشكل متكرر ، حيث يوصف بها سلوك الآخرين ، كما تستخدم أحياناً لوصف سلوكنا نحن ، وقد تكون خبرة الخجل عند بعض الناس بمقدار ضئيل يمكن التوافق معه والتغلب عليه ، ولكن عند بعضهم الآخر فإن خبرة الخجل تكون شديدة جداً بحيث تعوق الفرد عن أداء دوره الاجتماعي بصورة مقبولة ، أو القيام بوظائفه أو الدور المتوقع منه بشكل سوي ، ويصل الأمر بهؤلاء إلى طلب المساعدة من المتخصصين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي ، أمثلة على ذلك الموظفة التي يمنعها شعورها بالخجل من تأكيد نفسها بين زملائها من الموظفين والموظفات ، مما يترتب عليه تجاهلها في الاجتماعات وإسناد المهمات أو حتى تخطيها في الترقية ، المثال الآخر الذي يبين مدى أثر الخجل على الفرد هو ما نجده عند الطالب الخجول في المراحل الدراسية المختلفة ، ومن بينها المرحلة الجامعية ، فذلك الطالب قد يمنعه الخجل 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 (Snyder et al, 1985).

(*) قسم علم النفس ، كلية التربية الأساسية ، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب .

(**) قسم علم النفس ، كلية الآداب ، جامعة الكويت .

وقد بينت الدراسات المسحية التي قام بها «زيمباردو» (Zimbardo, 1977) على عينة من طلاب المدارس الثانوية والجامعة (ن = ٨١٧) أن ٤٢٪ من أفراد العينة مازالوا يعانون من الخجل ، في حين صرح ٨٦٪ من أفراد العينة أنه كان لديهم شعور باليأس وعدم الرضا بسبب معاناتهم من تلك الصفة غير الحميدة ، وفي دراسة أخرى قام بها «بيلكونس ، وزيمباردو» (Pilkonis & Zimbardo, 1979) ذكر ٥١٪ من أفراد العينة أنهم مازالوا يعانون من الخجل في فترات معينة من حياتهم ، في حين قرر ٤٤٪ من الأفراد أن الخجل مازال يعاودهم في مدة لا تقل عن ٥٠٪ من أوقات حياتهم ، في حين ذكر ٥٪ من أفراد الدراسة أنهم يشعرون بالخجل في معظم الوقت .

أولئك الأفراد الذين مرت عليهم خبرة الخجل يعرفون أكثر من غيرهم أن الخجل عامل هام في تشكيل شخصياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية ، ولكن على الرغم من تبيين أهمية الخجل في حياة الأفراد ، فإن الاهتمام بدراسة الخجل من حيث نشأته وقياسه ومتعلقاته وعلاجه لم تبدأ إلا مؤخرا (Jones, Cheek, & Briggs 1986) ، وقد اعتبره كثير من الباحثين من الانفعالات الأساسية عند الإنسان (Izard, 1991; Zimbardo, 1977) حيث إن تأثيره واضح على حياة الفرد الخاصة (Buss & Cheek, 1981) وعلى علاقاته الشخصية بالآخرين (Jones & Car-penter, 1986) .

ونظرا لأهمية انفعال الخجل كما هو موثق في الدراسات النفسية العديدة فإنه يصبح من الأهمية بمكان دراسة مدى انتشار هذه الظاهرة النفسية الهامة في المجتمع الكويتي بشكل عام ولدى طلاب الجامعة بشكل خاص ، ذلك أن شعورهم بالخجل يمكن أن يؤثر على توافقهم الدراسي والشخصي ، كما أشرنا منذ قليل ، وفضلا عن ذلك فمن الأهمية بمكان أن نتعرف على ما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين الذكور والإناث على تلك الظاهرة ، فالأمر المتوقع أن يكون انفعال الخجل أكثر انتشارا بين الإناث مقارنة بالذكور ، نتيجة للتقاليد والعادات التي تفرض على الإناث سلوكا يتميز بالحياء والهدوء والخجل ، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من :

Elkind & Bwen, 1979, Lazarus, 1982, Predrag, Gordana, & Goranka, 1994, Zimbardo, 1977) .

ومن ناحية أخرى فقد بينت دراسات أخرى أن الفروق غير جوهرية بين الجنسين في الخجل (Booth, Bartlett, & Bohnsack, 1992 Cheek & Buss, 1981; Cheek et al, 1986) ،

على الصعيد الآخر أوضحت دراسة «بيلكونس» (Pilkonis, 1977) أن ٤٦٪ من الذكور أقرّوا بمعاناتهم من الخجل في حين ذكر ٣٣٪ من الإناث معاناتهن من الخجل ، أما دراسة النبال (١٩٩٦) فقد كشفت عن فروق جوهرية بين الجنسين في الخجل لصالح الإناث في الفئة العمرية ١١، ١٥، ١٦ عاما ، بينما لم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين في الأعمار ١٢، ١٣، ١٤ .

ويبدو من هذا العرض الموجز للفروق بين الجنسين في انفعال الخجل أن النتائج غير متسقة بل إنها متعارضة ، الأمر الذي يتطلب القيام بدراسات أخرى لتوفير مزيد من المعلومات عن طبيعة الفروق بين الجنسين في الخجل لاسيما أن هذه الدراسة قد استخدمت مقياسا جديدا للخجل طوره «شيك ، وباص» عن مقياسهما الشهير للخجل (Cheek & Buss, 1981) .

الأمر الآخر الجدير بالاهتمام هو معرفة ما إذا كان هناك فرق في مستوى الخجل بين الطلاب حسب سنوات المرحلة الجامعية المختلفة ، حيث يقرر بعض الباحثين أن الشعور بالخجل مرتبط بالمواقف الاجتماعية الجديدة (Buss, 1980) ، وبناء على ذلك فالحياة الجامعية بما فيها من مواقف جديدة متعددة قد تعمل على إثارة القلق الاجتماعي ومن ثم الخجل لدى الطلاب المستجدين في السنة الأولى وإلى حد ما الثانية ، مقارنة بالطلاب المستمرين في السنتين الثالثة والرابعة من المرحلة الجامعية .

إن حياة طلاب الجامعة ونجاحهم الأكاديمي يتأثران إلى حد كبير ببعض العوامل النفسية الانفعالية (عبد اللطيف ، ١٩٩٦ ، Booth, 1983) ، وهناك علاقة قوية ومباشرة بين الجوانب المعرفية والانفعالية تبدأ منذ بداية الحياة وتستمر خلال المرحلة الجامعية (Booth, 1985) وانفعال الخجل - وهو من أهم مظاهر الحياة الانفعالية - يعمل على خفض النشاط المعرفي العقلي عندما يعاني منه طلاب الجامعة ، أو بمعنى آخر قد يؤدي إلى تهرب الطالب أو ترده في التعبير عن أفكاره ومعلوماته بشكل واضح وصريح ، الأمر الذي قد يبخره حقه في تقدير أساتذته من ناحية ، ومن ناحية أخرى قد لا يستمتع بالحياة الجامعية على أفضل وجه (Booth, 1990) (Booth, Bartlett, & Bahnsack, 1992) ، ويحذر بوث ورفاقه من أن الخجل (الذي قد يكون وراثيا عند بعض الأفراد) يمكن أن يتفاعل مع العوامل البيئية بطريقة معينة تجعل الشعور بالوحدة يواكب مشاعر الخجل ، ويؤدي كل ذلك بالتالي إلى شعور بعدم السعادة بشكل مزمن ، وانخفاض في تقدير الذات ، وضعف التحصيل الدراسي .

وهنا تأتي أهمية هذه الدراسة ، حيث إن معرفة مدى انتشار الخجل ومستواه بين طلاب

الجامعة سيساعد على التحرك لمساعدة أولئك الطلاب الذين يعانون من مظاهر الخجل ، حتى لا يكون الخجل عائقا أمام نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي ، والواقع أن هناك حاجة ملحة أن يولي الاختصاصيون النفسيون في وحدات الإرشاد النفسي في الجامعات اهتمامهم إلى تقصي حالات الخجل لدى الطلاب ، والعمل سريعا على مساعدة أولئك الطلاب وإرشادهم إلى كيفية التغلب على مظاهر الخجل ، حتى تكون خبرتهم الجامعية سعيدة وخالية من المنغصات والاضطرابات الانفعالية من هذه الناحية ، وفي هذا المجال تقول مايسة النبال (١٩٩٦) «نحن نتفق على أن الخجل خبرة غير سارة ، لها آثار نفسية عنيفة وعميقة ، ونتائج سلبية غير مرغوبة ، وعواقب غير مفضلة ، إذ إنه معوق للأداء ، وبالتالي فهو عامل مثبط في تحقيق الأهداف وإشباع الحاجات (ص ١٧٤) ، وهي تدعو بناء على ذلك المتخصصين في مجال علم النفس والعلاج النفسي والطب النفسي إلى وضع حلول جذرية وفعالة لمعالجة الأنواع المختلفة من المشكلات النفسية والسلوكية وفي مقدمتها الخجل .

الإطار النظري:

يذكر «كروزيير» (Crozier, 1986) ساخرا أن الخجل بوصفه مفهوما ومسمى لم يظهر إلا مؤخرا في الدراسات النفسية بسبب «الخجل» الذي يعاني منه المفهوم نفسه ، وهذا الغياب الملحوظ لاستخدام المفهوم في التراث النفسي يشير نوعا من التساؤل لاسيما وأن عددا كبيرا من الأفراد قد وصفوا أنفسهم بالخجولين في استجاباتهم للإحصاء المعروف بمشروع ستانفورد للخجل الذي قام به «زيمباردو» (Zimbardo, 1977) ، وقد ذكر أولئك الأفراد أن الخجل يحتل جزءا هاما في حياتهم الاجتماعية ، ويعد مصدرا لعدم شعورهم بالسعادة ، ومع ذلك نجد علماء النفس الذين أخذوا على عاتقهم دراسة الاضطرابات والمشكلات النفسية للأفراد قد تجاهلوا ضم مشكلة الخجل إلى حيز موضوعات البحث والدراسة ، ذلك التجاهل يصعب تبريره بأن مشكلة الخجل لم تكن معروفة بوصفها ظاهرة نفسية ، أو أن أحدا لم يناقشها من قبل من علماء النفس ، ويذكر «كروزيير» عددا من الدراسات التي وصفت الخجل أو حاولت قياس بعض جوانبه وظهرت في أوائل الأربعينيات من هذا القرن «كروزيير» (Layman, 1940; Lewinsky, 1941) .

والواقع أنه يمكن إرجاع أسباب ذلك التجاهل أو الغياب لدراسات الخجل إلى عدة أمور ،

أولها أن الخجل مصطلح رائج شعبيا ، ويستخدم في علم النفس عوضا عنه أسماء أكثر تخصصا مثل الحساسية من المشاهدين أو الجمهور ، وقلق التواصل ، والخرج ، والتكتم ، والقلق الاجتماعي ، وضعف المهارات الاجتماعية ، ومع ذلك فقد لا نجد أيا من تلك المصطلحات الفنية قادرا على وصف الصفات الخاصة المرتبطة بالخجل : مثل الشعور بالقلق وعدم الراحة في بعض المواقف الاجتماعية ، فضلا عن قلق ينتج عنه صمت وانسحاب من التفاعل الاجتماعي ، بالإضافة إلى الاستثارة الجسدية العالية ، الأمر الآخر أن هذا العدد غير القليل من المصطلحات التي استخدمت في وصف القلق الاجتماعي والسلوك التجنبي قد عملت على حجب مفهوم الخجل وجعله غامضا ، ذلك النوع من الغموض قد دعا كلا من «بيلكونيس» و«زيمباردو» إلى القول بأن مفهوم الخجل يتصف بعدم الوضوح "Fuzziness" ، ويعزز عدم الوضوح في رأيهما لجوء عدد كبير من الناس إلى وصف أنفسهم بالخجل ، حيث يبدو أن الخجل مصيدة لأنواع كثيرة من القلق ، كما أن الناس لا يتميزون بالثبات في وصف أنفسهم ، فضلا عن أن هناك فروقا فردية كبيرة بين الناس في استعمال مصطلح الخجل في وصف سلوك الآخرين ، حيث نجد بعض المدرسات يقلن إنه لا يوجد أحد يتصف بالخجل في فصولهن ، في حين أن مدرسات أخريات يدرسن لنفس الأطفال يصفن ثلث أولئك الأطفال بالخجولين (Pilkonis & Zim-bardo, 1979) ، ولذلك فإنه على البحوث التي تتناول الخجل أن تجعل واحدا من أهم أهدافها توضيح ذلك المفهوم وفصله عن المفاهيم المتقاربة الأخرى .

إن رؤية «بيلكونيس» و«زيمباردو» فيما يختص بمفهوم الخجل جديرة بالاهتمام ، الأمر الذي يدعوا إلى ضرورة تقديم تعريف للخجل ، وهذا ما سنعرضه في الجزء التالي :

تعريف الخجل:

يذكر «ليري» (Leary, 1986) أن هناك ما لا يقل عن أربعة عشر تعريفا للخجل ، بالإضافة إلى أن هناك بعض البحوث التي يكون فيها تعريف الخجل ضمنيا ، ونقدم فيما يلي نماذج لأهم التعاريف التي وضعت للخجل ، يرى كل «تيرنر وبيدل» ، و«تانسلي» (Turner, Beidel, & Townsley, 1990) أن الأفراد الخجولين يصفهم عامة الناس بأنهم من تظهر عليهم مشاعر عدم الارتياح والتوتر في المواقف الاجتماعية ، ويبدو عليهم أنهم يحجمون عن المشاركة في المحادثة الاجتماعية على الرغم من أنهم في حقيقة الأمر يتوقون إلى الانخراط في الحديث مع الآخرين ،

ويتسق مع ذلك التعريف محاولة «بيلكونيس» إلى تطوير تعريفات موضوعية للخجل ، فنجد أنه مثلا يعرف الخجل بأنه ميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي والفشل في المشاركة على نحو مناسب في المواقف الاجتماعية (Pilkonis, 1977) .

ويعرف «زيمباردو» الخجل بأنه حالة مرتفعة من الوجود الفردي - "State of Heightened Individuation" ، فيها يدرك الفرد أن هناك تماثلا "Isomorphism" بين الأنا وأداء الفرد ، ويعني ذلك أن الرفض أو النقد الذي يوجه لأي من أفعال الشخص الخجول ، يدرك من قبله بالتالي أنه نقد أو رفض موجه له شخصيا ، وهنا نجد أن الأنا عند الشخص الخجول متأهبة دائما وهشة تجاه أي نقد (Zimbardo, 1986) ، ويعرف «كروزيير» (Crozier, 1979) الخجل بأنه قلق وعدم راحة في المواقف الاجتماعية ، خاصة تلك التي تتضمن تقييمًا بواسطة أشخاص ذوي سلطة ، ويرى كروزيير في هذا الصدد أن القلق وعدم الراحة ينتج عنهما صمت وانسحاب وقدر قليل من السلوك الظاهر والوعي بالذات "Self-Consciousness" وعدم السعادة والانشغال بالنفس وبالانطباع الذي يتركه الفرد على الآخرين وصعوبة في التعبير وتوصيل الأفكار ، أما «بص» (Buss, 1980) فإنه يعرف الخجل بأنه رد فعل يشتمل على التوتر والانشغال ومشاعر الارتباك وعدم الراحة ومقت التخاطب بالعين وكف السلوك السوي المتوقع اجتماعيا ، ويعرف «جونز ، وبرجز ، وسميث» (Jones, Briggs, and Smith, 1986) الخجل بأنه استجابات تدل على عدم الراحة والكف والقلق والتحفظ في وجود الآخرين ، ويؤكدون أيضا على أن الخجل يتعلق بشكل أساسي بالتهديد في المواقف الاجتماعية الشخصية ، وهذا التعريف يتفق ما ذهب إليه الدرديني (١٩٨١) في تعريفه للخجل على أنه ميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي ، مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة ، وأخيرا يعرف السمادوني (١٩٩٤) الخجل بأنه مجموعة متألّفة من الاتجاهات والمشاعر التي تتدخل في قدرة الفرد ، وتجعله يتأثر انفعاليا بالآخرين في المواقف الاجتماعية .

التعريفات السابقة تتفق جميعها على أن خبرة الخجل تتميز بعدم الراحة والتوتر ، كما أنها مشوبة بالقلق والارتباك ، وقد أكدت معظم التعريفات أيضا على أهمية المواقف الاجتماعية بوصفها مثيرا أساسيا لردود الأفعال التي تتسم بالخجل ، وتؤكد تلك التعريفات أيضا على أن الخجل يتصف بقلّة الاستجابات التفاعلية أثناء وجود الخجول مع الآخرين مع زيادة في الوعي نحو الذات .

وعلى الرغم مما يبدو من اتفاق بين بعض التعريفات للخجل فإن المشكلة ما زالت قائمة في تحديد ما يمكن إدراجه في قائمة تضم الصفات الرئيسة التي تعرف الشخص الخجول ، واقترح بعض الباحثين حديثا تبني نموذج المكونات الثلاثة للخجل ، التي تضم قائمة بالأعراض النموذجية للخجل ، المكون الأول يتضمن الأعراض الفيزيولوجية غير المريحة مثل توعك المعدة وخفقان القلب وعرق في الوجه واحمراره ، وكلها خبرات يشعر بها كثير من الناس الخجولين ، ولكن ليس كلهم ، ويطلق على هذه الأعراض المكون الانفعالي أو الفيزيولوجي للخجل ، وقد بينت الدراسات على طلاب الثانوية والجامعة أن ٤٠٪ إلى ٦٠٪ من الطلاب الخجولين قد عانوا صعوبات من بينها تلك الأعراض الفيزيولوجية (Cheek & Melchior, 1985) ، المكون الثاني يضم أعراضا مثل الوعي المفرط بالذات في حضور الآخرين ، والأفكار المبخسة من قيمة الذات ، والقلق من التقييم السلبي من قبل الآخرين ، وتلك الأعراض هي المكون المعرفي ، وقد أشارت نفس الدراسة إلى أن ما بين ٦٠٪ إلى ٩٠٪ من الطلاب الخجولين قد ذكروا عددا من الأعراض المعرفية بوصفها جزءا من خبرة الخجل التي مروا بها ، المكون الثالث يركز على الكفاءة الاجتماعية للأشخاص الخجولين ، ويتصف أولئك الأشخاص بنقص في الاستجابات السوية المتوقعة اجتماعيا ، حيث يتصف أولئك الأشخاص بالهدوء الزائد والتحاشي ، كما يمكن وصف «لغة الجسد» Body Language عندهم بالحرق وتجنب التحديق في العين ، وذكرت الدراسة السابقة ذاتها أن ثلثي الأشخاص الخجولين في عينة الدراسة لوحظ عليهم هذه السلوكيات ، وقد ذكر هؤلاء الأشخاص أن الآخرين ينظرون إليهم على أن لديهم نقصا في المهارات الاجتماعية ، ويطلق على هذا المكون السلوكي أو الأدائي للخجل .

وفي دراسة حديثة أكد «شيك ، وملشوير» (Cheek & Melchior, 1990) على أهمية مكونات الخجل الثلاثة بوصفها جميعا جوانب أساسية ، وعدم التركيز على مكون واحد فقط ، ويهدف دراسة الارتباط بين تلك المكونات طلب الباحثان من أفراد عينة مكونة من طلاب إحدى الجامعات (٢٦٦) من الذكور و(٣١٣) من الإناث أن يقوموا بتقدير مدى تكرار خبراتهم في كل جانب من جوانب الخجل تلك ، وتراوحت الارتباطات المتبادلة بين المكونات الثلاثة للخجل من (٢٣ ، ٠) إلى (٤٨ ، ٠) وبمتوسط (٣٠ ، ٠) للذكور و(٣٩ ، ٠) للإناث ، وجميع تلك الارتباطات دالة إحصائيا ، وقد دعا الباحثان إلى التفكير في الخجل على أنه زملة صفات في الشخصية "Personality Syndrome" ، تحتوي على درجات متفاوتة من المكونات الثلاثة

المذكورة ، وفي دراسة أخرى توصل «شيك ، وواتسون» إلى نفس النتائج ، حيث صنف (٨٤٪) من الاستجابات ضمن المكونات الثلاثة للخجل (Cheek & Watson, 1989) .

وبعد تعريف الخجل نعرض إلى الأمور التي تدعو إلى شعور الناس بالخجل ، ونشير هنا إلى القائمة التي قدمها «زيمباردو» (Zimbardo, 1977) عن مصادر أو مثيرات الخجل عند الأفراد ونسبة الأفراد في كل مصدر ، وتنقسم مصادر الخجل إلى نوعين : «الناس الآخرين» و«المواقف» ، ويأتي ترتيب الآخرين الذين يثيرون الخجل لدى الأفراد ونسبة الأشخاص الذين عبروا عن خجلهم نحو الآخرين كالتالي : الغرباء (٧٠٪) ، الجنس الآخر (٦٤٪) ، ذوي السلطة العلمية (٥٥٪) ، الأقارب (٢١٪) ، الأصدقاء (١١٪) ، والوالدان (٨٪) ، ويبدو من تلك النسب متفاوتة لمصادر الخجل أن بنود الغرباء وأصحاب الشأن والجنس الآخر قد تصدرت القائمة ، والأعجب من ذلك أنه حتى الأقارب ورد أنهم يثيرون الخجل وكذلك الأصدقاء والوالدان .

أما المواقف التي تثير الخجل لدى الأفراد ونسبة الأشخاص الذين عبروا عن خجلهم فكانت كالتالي : كون الشخص في بؤرة الانتباه وبخاصة عندما يطلب منه أن يتكلم أمام حشد كبير من الناس (٧٣٪) ، الوجود بين جماعة كبيرة (٦٨٪) ، المواقف الاجتماعية بشكل عام (٥٥٪) ، الوجود بين جماعة صغيرة (٤٨٪) ، التفاعل مع شخص من نفس الجنس (١٤٪) ، ويتضح من هذه النسب متفاوتة للأشخاص الخجولين أن أكثر المواقف التي تثير الخجل لدى الفرد كونه في جماعة كبيرة ويطلب منه تقديم كلمة ، كما أن المواقف المثيرة للخجل تختلف باختلاف عدد الأفراد ، فكلما زاد العدد كان ذلك مصدر خجل للشخص الخجول ، بالإضافة إلى أن تفاعل الشخص الخجول مع شخص من الجنس الآخر يكون مدعاة للخجل أكثر من التفاعل مع شخص من نفس الجنس .

الخجل بوصفه سمة:

بين كل من «دانيلز ، وبلومين» (Daniels & Plomin, 1985) أن كلا من الوراثة والتنشئة الاجتماعية يقومان بدور في تحديد الفروق الفردية في الخجل عند الأطفال . وتكونت عينة الدراسة التي قاما بها من (١٥٢) طفلاً متبنياً مع آبائهم الأصليين وآبائهم بالتبني ، فضلاً عن عينة أخرى مضاهية من (١٢٠) عائلة غير متبنية ، وقد قيس الخجل عند الأطفال عن طريق تقدير الآباء ، وتم قياس الخجل وما يتعلق به من عوامل شخصية ومزاجية باستخدام مقاييس مقننة ،

ودلت نتائج القياس المختلفة أنه في العائلات غير المتبنية (الخجل فيها يعود إلى عوامل وراثية وبيئية) كان الخجل عند الأطفال في سن ١٢ و ٢٤ شهرا مرتبطا بالخجل عند الأم وميلها للانطواء .

وقد ظهر نفس ذلك النوع من الارتباط ، ولكن ليس بتلك القوة ، في العائلات المتبنية (مشاركة في البيئة ولكن ليس في الوراثة) ، وهذا يشير إلى أن البيئة تسهم في تطور الخجل عند الطفل ، وأخيرا كان هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين خجل الأطفال المتبنين وحالة الانطواء والخجل لدى الأم التي تربطها بالطفل رابطة بيولوجية ، وهذا يدل على أن الوراثة لها دور كبير في تحديد الخجل عند الطفل .

في دراسة «دانيلز ، ويلومين» (1985) ربط الخجل مع سمة من سمات الشخصية وهي الانطواء ، والشخص المنطوي يعمل على تجنب الاختلاط بالناس ، ولديه ميل إلى الانشغال بالذات (جابر ١٩٩٠ ، عبد الخالق ١٩٩٢ ، Eysenck, 1970) ، ويعتبر «أيزنك» الانطواء بعدا أساسيا في بناء الشخصية ، وقد جمع أدلة عدة تؤكد على أن الانطواء جذري في التكوين البيولوجي للإنسان .

ويستشهد «إزارد» (Izard, 1991) بأعمال «كاتل» والتي تؤكد على الجانب البيولوجي للخجل ، فيعد «كاتل» الخجل سمة بيولوجية تتعلق بالاستثارة في الجهاز العصبي ، وهو يعتقد أن الناس الخجولين لديهم - بدرجة خاصة - جهاز عصبي حساس ومن السهل إثارته وهو بطبيعته هش إزاء مواجهة الضغوط الاجتماعية (Quoted Through: Izard, 1991 Cattell 1946) .

وفي دراسة تتبعية قام بها «كيجان» وزملاؤه للخجل وتطوره عند الأطفال ظهر أن أطفال العينة الذين وصفوا بالخجل وهم في سن واحد وعشرين شهرا مازالوا يعانون من الخجل من الزملاء في المدرسة وأثناء التفاعل في غرفة الملاحظة وأثناء الاستجابة في موقف الاختبار حيث أظهروا حذرا شديدا ، بالإضافة إلى ذلك ذكرت أمهات أولئك الأطفال أن أطفالهن يظهر عليهم الخجل مع الرفقاء غير المؤلفين لديهم ، وأظهرت المتابعة الثانية نفس النتائج وأكدت عندما أصبح عمر هؤلاء الأطفال سبع سنوات ونصف ، ويصف «كيجان» وزملاؤه النتائج التي توفرت لديهم بأنها تشير بقوة إلى أن هناك نسبة قليلة من الناس (ربما من ١٠ - ١٥٪) يتخذ الخجل لديهم صفة السمة الثابتة في الشخصية ، ويزي الباحثون أيضا أن المعلومات التي توفرت لديهم تدل على أن تلك السمة ذات أساس بيولوجي ، وأن الجهاز العصبي اللاإرادي والأعضاء الحيوية

التي تنبئها يستجيبان بشكل مختلف لدى الخجولين وغير الخجولين من الناس (Kagan, Rez- nick & Snidman, 1988).

ويعلق «إزارد» على الدراسات التي تقول إن الخجل عند بعض الناس له أساس بيولوجي وأنه سمة شخصية بأن هؤلاء البعض إما أنهم قد ورثوا ميلا قويا نحو الخجل أو أن تعليمهم وخبراتهم قد أبرزت ذلك ، ويرى «إزارد» أن كلا من العوامل البيولوجية والبيئية لهما دور في تحديد الخجل وتطوره ، فالطفل الخجول الذي سينمو مع أم خجول سوف ينشأ في ظروف اجتماعية تختلف بالتأكيد عن الطفل الخجول الذي ينمو مع أم اجتماعية تتصف بالانبساط (Izard, 1991).

الخجل وبعض المتغيرات النفسية:

يذكر «زيمباردو» (Zimbardo, 1977; 1986) أن الأشخاص الذين يعتقدون أنهم خجولون عبروا عن معاناتهم من سبعة أنواع من المشكلات التي تنشأ بينهم وبين الآخرين وهي: (١) مشكلات في مقابلة الناس ، وتكوين أصدقاء ، والاستمتاع بالخبرات الجديدة والمختلفة ؛ (٢) حالات انفعالية سلبية مثل القلق والاكتئاب والوحدة ؛ (٣) ضعف في توكيد الذات وصعوبة في التعبير عن الرأي ؛ (٤) تكتّم شديد ومفرط ، الأمر الذي يجعل الآخرين يجدون صعوبة في تبين كفاءة الشخص وتقدير مميزاته ؛ (٥) سوء تقديم الذات ، ويتضمن ميل الآخرين إلى قبولية Stereotyping الشخص الخجول أو المتكتم على أنه غير ودود وغير مهتم بالآخرين أو أنه متعال ؛ (٦) صعوبات في التواصل أو التعبير عن الأفكار في حضور الآخرين ؛ (٧) الوعي المفرط بالذات .

اشتمل هذا العرض للخبرات والمشكلات التي يعاني منها الشخص الخجول على نماذج من المتغيرات النفسية التي تم ربطها أو دراستها مع الخجل ، هذا فضلا عن دراسات ركزت على مشاعر الذنب والعار عند الخجول (Cheek, Melchior & Carpentieri, 1986, Izard, 1991) ، وأخرى اختبرت الخجل وعلاقته بمفهوم الذات وتوقير الذات ، وأخيرا وليس آخرا فقد درس الخجل وعلاقته بالخجاف (Turner, Beidel & tounsley, 1990) ، والخجل والخرج (Miller, 1995) ، والخجل والعصبية (Lawrence & Bennett, 1992) ، والفرق بين الخجل والاجتماعية "Sociability" (Cheek & Buss, 1981) .

يتضح من العرض السابق أن الدراسات الحديثة التي اختبرت الخجل وعلاقته بالمتغيرات النفسية قد شملت جوانب عدة من الحياة النفسية ، ونعرض فيما يلي أهم الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع .

لعل الخجل وعلاقته بالقلق الاجتماعي من أهم العلاقات التي حازت على اهتمام الباحثين ، فالخجل فضلاً عن أنه ظاهرة نفسية وخبرة انفعالية محسوسة ومحددة فإنه أيضاً حالة لا تظهر إلا في المواقف الاجتماعية ، ويرى بعض الباحثين أن التمييز بين الخجل والقلق الاجتماعي يشكل مشكلة ، فالنظير الحديث ينظر إلى الخجل على أنه شكل من أشكال القلق الاجتماعي ، وفي أحيان أخرى يعرف القلق الاجتماعي على أنه يمثل جانباً من جوانب الخجل (خاصة الخبرة الشخصية المتمثلة في القلق والتوتر) (Anderson & Harvey, 1988; Izard, 1991; Jackson, Towson & Narduzzi, 1997; Leary, 1983) .

ويرى أولئك الباحثون أن السلوك الاجتماعي بين الأشخاص يتسم بأنه تبادلي Re-ciprocal ، بمعنى أن سلوك شخص ما يدعو ويحفز الآخرين على الاستجابة له بطريقة معينة ، وأن الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات في العلاقات الشخصية يجدون أنفسهم مقيدون إلى سلسلة من أنواع السلوك التي يمكن وصفها بأنها تعمل على التحقير والتقليل من قدر الذات ، ولذلك نجد ردود فعلهم المعرفية الانفعالية نحو الموقف الاجتماعي تدفعهم إلى القيام بسلوكيات تستثير استجابات سلبية من الآخرين ، ويعني ذلك أن الشخص الخجول في أثناء التفاعل الاجتماعي ، ونتيجة لمشاعر القلق الاجتماعي ، وبسبب خشيته من التقييم السلبي أو خوفه من الفشل ، يتنابه التوتر ويبدو سلوكه للآخرين أخرق ، ويترتب على كل ذلك أن الآخرين يدركونه بصورة سلبية مشوهة ، بل يتحاشون التفاعل معه ، ويذهب «ليري» (Leary, 1983) أكثر من ذلك حيث يقرر أن مجرد توقع الشخص الخجول أو تخيله للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين يثير لديه التوتر والقلق .

ويرى «هارتمان» (Hartman, 1983) أن كل الأشخاص الخجولين متشابهون في تفكيرهم المعرفي أثناء عملية التفاعل الاجتماعي ، فهم يقومون بنقل انتباههم من التركيز على الآخرين إلى التركيز على مشاعرهم وأفكارهم الخاصة ، وهذا ما يطلق عليه الوعي الشديد نحو الذات .

ويربط «شيك» ورفقاؤه (Cheek, Melchior & Carpentieri, 1986) بين الخجل والقلق وتقديم الذات Self-Presentation ، فالشخص الخجول إزاء توقعه المرور بخبرة التقويم السلبي

من الآخرين ونتيجة انشغاله القلق بذاته أثناء التفاعل الاجتماعي يهتم بما يسمى بتقديم الذات ويتضمن ذلك : دافعية لإيجاد انطباع معين عن الآخرين ، ولكن ينتابه شك بأنه سينجح في تكوين هذا الانطباع ، ويرى الباحثون أن الخجل يولد عند الشخص الخجول مخاوف قوية من عدم التقبل من الآخرين في نفس الوقت الذي يرغب فيه بشدة أن يكون مقبولا منهم ، ونتيجة لذلك التفاوت بين تلك المشاعر يجد الشخص الخجول نفسه في وضع مؤلم ، وترتب على ذلك أن يختار الخجول غطا سلوكيا لتقديم الذات يتصف بالحذر والتحفظ لحماية ذاته ، ومن أهم مظاهر ذلك السلوك : اللجوء إلى الصمت ، وعدم النظر بالعين ، والابتسامة الحرجة ، وتغيير الرأي الشخصي تجاه الموقف الذي يؤديه من هم في موقع السلطة ، والحذر الشديد من كشف كثير من المعلومات الشخصية للآخرين ، التحرج من المقاطعة ، وفي دراسة حديثة أكد «جاكسون» وزملاؤه هذه الملاحظات ، بالإضافة إلى أن الأشخاص الخجولين يخافون الرفض من الآخرين ، إلا أنهم لا يتمسكون بمعايير عالية غير واقعية عن أنفسهم ، ولا ينظرون إلى الآخرين على أنهم يتوقعون منهم الكمال (Jackson, Towson & Nardeize, 1997) .

وقد حاول بعض الباحثين دراسة التفاوت في تقدير الشخص الخجول لشخصيته وتقديرها من قبل الآخرين ، فقد قام «لورد ، وزيمباردو» (Lord & Zimbardo, 1985) بتلك الدراسة على طلاب جامعة كانوا رفاقا في السكن ، وأوضحوا النتائج أن الطلاب الخجولين قد نظروا إلى أنفسهم على أنهم أقل جاذبية ، ولا يحوزون على اهتمام الآخرين ، وغير راضين عن أنفسهم ، كما أنهم تعوزهم الجاذبية وأنهم تتتابهم المخاوف ، أما زملاؤهم فقد وصفوهم بأن لديهم رثاء للذات Self-Pity ، وأنهم حذرون بدرجة مرتفعة ، ويميلون إلى إلحاق الهزيمة بأنفسهم .

كما بحثت الفروق بين الخجل والاجتماعية Sociability ، ويقرر «شيك وبص» (Cheek & Buss, 1981) أن المفهومين مختلفان ، وتعرف الاجتماعية بأنها الميل نحو التواصل مع الآخرين ، والرغبة في صحبتهم ، وتفضيل ذلك على الوحدة Loneliness ، في حين يعرف الباحثان الخجل على أنه الشعور بعدم الراحة والكف الذي قد يحدث في وجود الآخرين ، وعلى ذلك فإنه بالرغم من الاعتقاد أن الخجل نقص في صفة الاجتماعية ، فإن نتائج دراسة كل من «شيك ، وبص» ، بينت أن الارتباط بين كل من المفهومين كان (- ٣٠ ، ٠) في عينة قوامها (٩١٢) فردا ، ويشير هذا الارتباط إلى علاقة سلبية بين المفهومين .

وقد طبق الباحثان على عينة البحث مقياسا للخجل وآخر للاجتماعية ، وقسم أفراد العينة

بناء على استجاباتهم إلى أربع مجموعات : خجول غير اجتماعي ، خجول اجتماعي ، غير خجول اجتماعي ، غير خجول غير اجتماعي ، وقد طلب من أفراد المجموعات الأربع التفاعل لمدة خمس دقائق ، وقد بينت الملاحظات أن الخجول الاجتماعي كان أقل ميلا للكلام وتجنب النظر بالعين من الخجول غير الاجتماعي ، وقد فسر الباحثان تلك النتائج أن الخجول الاجتماعي يميل بطبيعته إلى أن يكون مع الآخرين ، ولكنه يشعر بالخوف والتوجس منهم ، وهذا الصراع بين سمة الخجل لديه المتمثلة في عدم الكفاءة الاجتماعية ، ورغبته في مخالطة الآخرين تجعله متوترا ، ولكن الخجول غير الاجتماعي لا يعاني من ذلك الصراع ، ولذلك يبدو أقل توترا فهو في الوقت الذي يكون فيه مع الناس يشعر كأنه بمفرده ، ولا تراوده الرغبة في مخالطة الآخرين ، وقد أكدت دراسة حديثة قام بها «نيتو» على عينة من الطلبة البرتغاليين نفس النتائج (Neto, 1996).

ولقد حظيت علاقة الخجل بتقدير الذات على اهتمام عدد كبير من الباحثين ، ذلك لأن تقدير الذات ينعكس على أبعاد أخرى في الشخصية مثل السلوك التوكيدي والمظهر الخارجي والأداء الأكاديمي وغيرها ، ويعرف تقدير الذات بأنه التقويم الذي يقوم به الفرد عادة تجاه نفسه أو ذاته ، حيث يعبر ذلك التقويم عن اتجاه الفرد نحو ذاته سواء أكان ذلك الاتجاه إيجابيا أم سلبيا كما أنه يحدد وجهة نظر الفرد عن نفسه على أنه قادر ، ومهم ، وناجح ، وله قيمة (Coop-ersmith, 1967, pp. 4-5) ، وعلى ذلك يمكن اعتبار كل من الخجل وتقدير الذات على أنهما بعدان مرتبطان يمثلان التقدير الكلي للذات ، حيث يتصل الخجل بتقييم الفرد لكفاءته الاجتماعية ، في حين يتعلق تقدير الذات بتقويم الفرد لمشاعره الخاصة على أنه شخص له قيمة (Cheek & Melchior, 1990).

ونعرض فيما يلي لأهم دراسات تقدير الذات ومتعلقات أخرى Correlates :

قام «شيك وملشواير» (Cheek & Melchior, 1990) بدراسة ارتباطية بين الخجل وخمسة أبعاد لتقدير الذات وهي : احترام الذات ، والقدرة الأكاديمية ، والمظهر الجسماني ، والقدرة الجسدية ، والمستقبل الوظيفي ، اشتملت عينة الدراسة على (١٠٦) أفراد من طلاب الجامعة ، طبق عليهم مقياسا للخجل وآخر لتقدير الذات يضم خمسة أبعاد لتقدير الذات ، وكشفت النتائج عن ارتباط سلبي بين الخجل والأبعاد الخمسة لتقدير الذات (الوسيط = ٤٠ ، ٠) ، ويدل هذا الارتباط بوضوح على أن تقدير الذات المنخفض يصف إلى درجة كبيرة مفهوم الذات لدى كثير من الأفراد الذين يعانون من الخجل ، وقد استعرض الباحثان في مناقشتهم للنتائج عددا

من الدراسات التي أكدت نفس النتائج التي توصلنا إليها ، ولكنهما علقا على الارتباط السلبي الثابت بين الخجل وتقدير الذات بأنه لا يوضح ما إذا كان الخجل سببا أو نتيجة لتقدير الذات المنخفض ، أو ما إذا كانا يمثلان شعورين متزامنين لتقويم الذات .

وبما أن الخجل يتضمن خبرة شعورية تتصف بالقلق والتوتر ، فمن المتوقع أن يثار التساؤل حول علاقة الخجل ببعض الانفعالات التي يعتقد أنها مشابهة للخجل أو بشكل أدق قريبة منه ، وأهم الانفعالات التي اختبرت في علاقتها بالخجل هي الشعور بالذنب ، الشعور بالعار والشعور بالخوف .

بالنسبة للخجل والشعور بالذنب "Guilt" فإنهما كما يرى «إزارد» (Izard, 1986) يشتركان - على المستوى الظاهري - في بعض النواحي ، فكلاهما خبرة انفعالية مركزة على الذات ، وكلاهما أيضا يتصفان بالترعة نحو التجنب أو الانسحاب من المواقف الاجتماعية ، ولكن على الرغم من ذلك فإن المتغيرين بينهما بعض الاختلافات ، فالشعور بالذنب ناتج عن انتهاك أو تعد على المعايير ، ينتاب الفرد فيه عادة إحساس بالمسؤولية عن ضرر سببه لفرد آخر ، فكأنما الفرد يشعر بالألم الذي لحقه بالآخر ، الأمر الذي يدفعه إلى القيام بسلوك تعويضي لإصلاح ما بدر منه . في حين أن الخجل يحفز على القيام بالسلوك المتسم بالتجنب الاجتماعي ، وفي هذا الصدد يذكر «إزارد» أن مقياس الانفعالات الفارقة وهو من وضعه يميز بين مشاعر الذنب والخجل في سلسلة من الدراسات العملية ، ويضيف «إزارد» أنه على الرغم من أن الخجل يعد خبرة سلبية عند الفرد فإنه يتضمن إحساسا بالسرور بدرجة أعلى من مشاعر الذنب ، حيث يكون الإحساس بالسرور شبه معدوم عند من يعاني من مشاعر الذنب ، وفي دراسة حديثة للعلاقة بين الخجل والشعور بالذنب بوصفه حالة وسمة استخرج «جونز ، وكجلر» (Jones & Kugler, 1993) علاقة قوية بين المفهومين .

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين الخجل والشعور بالعار أو الخزي Shame فإن «إزارد» (Izard, 1986) يقرر أن التمييز بين هذين المفهومين يشوبه عدم الوضوح مقارنة بالعلاقة بين الخجل ومشاعر الذنب ، فكل من الخجل ومشاعر الخزي يتضمنان خبرة شعورية تدور حول مفهوم الذات أو تقدير الذات . ويرى «بص» (Buss, 1980) أن كلا من الخجل والشعور بالعار يشكلان مع الشعور بالخرج والقلق من مواجهة الجمهور ، مجموعة يمكن أن يطلق عليها القلق الاجتماعي Social Anxiety . ويذهب «بص» أنه يمكن تمييز الخجل عن مشاعر الخزي بعدة

طرق ، ففي حين أن مشاعر الخزي تحدث عندما ينكشف سلوك الفرد السيئ للعيان ، نجد الخجل يظهر عند معايشة الخبرات الجديدة أو المكشوفة الواضحة للآخرين ، كما أن القلق من التقويم يرتبط بدرجة أكبر بالخجل أكثر من ارتباطه بالشعور بالخزي ، وبشكل عام يركز الخجل على المستقبل وما عساه قد يحدث ، في حين أن الشعور بالخزي يرتبط بالماضي . والخوف من الانفعالات الهامة التي ارتبطت بالخجل ، ويذكر «إزارد» (Izard, 1986) أن هذين المفهومين بينهما رباط منطقي وعملي ، فمن ناحية منطقة يمكن القول إن الخجل يمثل نمطا محددا من الخوف ، وهو ذلك الخوف الذي يحدث بسبب المواقف الاجتماعية ، ونجد كذلك أن الاستجابات اللاإرادية المرتبطة بالخجل مثل الزيادة في دقات القلب وارتفاع ضغط الدم مشابهة لتلك التي تحدث أثناء الخوف ، ويذكر «بص» (Buss, 1980) ملاحظة غاية في الأهمية وهي أن أعراض الخجل في مراحله الأولى تحدث على شكل استجابات خوف في أثناء الموقف الاجتماعي ، ويضيف «بص» أن الأشخاص الذين يستعدون المواقف التي تسبب الخجل يذكرون أيضا مشاعر عارمة من الخوف .

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة على الخجل :

وجد كاسبي وآخرون (Caspi et al, 1988) أنه بمقارنة الأطفال الخجولين كما عرفهم آبائهم بالأطفال غير الخجولين وجد أن الأطفال الخجولين قد قيموا من قبل مدرسيهم على أنهم غير ودودين وأقل اختلاطا بالآخرين ، مع احتمال ضعيف أن يصبحوا قادة ، وأنهم أكثر كآبة وانسحابية ، وذكر الباحثون أن النتائج المترتبة على الخجل على المدى الطويل تتضمن : تأخر كل من الزواج والأبوة وتبوأ منصب مهني عال .

وفي دراسة «ألفانو» وزملائه (Alfano, Joiner, & Perry, 1994) على عينة مكونة من (٢٥١) من طلاب الجامعة عن الاكتئاب والخجل وأسلوب العزو (أسلوب تفسير الأحداث) ، تبين أن هناك ارتباطا موجبا بين الاكتئاب والخجل ، وأن الأشخاص الذين كانت درجة الخجل مرتفعة لديهم اتسم أسلوب تفسيرهم للأحداث بالسلبية .

وتشير عدة دراسات إلى وجود ارتباط إيجابي بين الخجل والوحدة ، فقد أشارت دراسة «نيتو» (Neto, 1992) على عينة من المراهقين من البرتغال أن هناك ارتباطا إيجابيا بين الوحدة والخجل

والقلق الاجتماعي ، كما توصل «بوث» وزملاؤه إلى نفس النتائج عند طلاب الجامعة إضافة إلى أن الشخص الخجول كان أقل إحساسا بالسعادة (Booth, Bartlett & Bohnsack, 1992) . أما «أركن ، وجروف» (Arkin & Grove, 1990) فقد بينا في دراسة مشابهة لطلاب الجامعة أن الشخص الخجول يميل إلى التفاعل مع عدد قليل من الزملاء خاصة أولئك الذين تربطه بهم علاقة سابقة .

حظي مقدار الرضا عن المظهر الخارجي وعلاقته بالخجل باهتمام عدد كبير من الباحثين ، فقد بينت دراسة «ديون» وزملائه (Dion, Dion and Keelan, 1990) لعينة من طلاب الجامعة بواقع (٣٠٠) فرد أن الأشخاص الخجولين خاصة الإناث ذكروا أنهم غير راضين عن مظهرهم الخارجي ، كما أنهم مستاءون من ملاحظات الآخرين السلبية بشأن مظهرهم ، وقد أكدت دراسة «برج» وزملائه على نفس النتائج (Bruch, Giordano & Pear, 1986) إضافة إلى أن القلق الاجتماعي كان مرتفعا لدى الأشخاص الخجولين ، الذين ذكروا أنهم يعتقدون أنه تنقصهم المهارات الاجتماعية الفعالة .

وفي دراسة أخرى تتصل بالمظهر وجد «بيج» (Page, 1991) أن الإناث متوسطات الوزن ، ولكن في تقديرهن أن لديهن سمنة زائدة كان مستوى الخجل لديهن مرتفعا .

وفي دراسة أخرى لإدراك الذات عند الأشخاص الخجولين وجد «برسبل» (Prisbell, 1991) عند عينة من طلاب الجامعة أن الأشخاص الخجولين يدركون أنفسهم أنهم أقل كفاءة مقارنة بزملائهم ، وقد اشتمل تقدير الكفاءة على جوانب مثل فهم الفكاهة وإطلاقها ، والأداء العام أثناء المحادثة الاجتماعية وإدارة التفاعل مع الآخرين .

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على حكم الطلاب على الطالب الذي يتحدث في الفصل مقارنة بالطالب الهادئ ، وجد «بل» (Bell, 1995) أن الطلاب وصفوا الطالب المتحدث بأنه ذكي ومبدع وودود وأنه أقل خجلا ، في حين وصف الطالب الصامت بعكس تلك الصفات .

الفروق بين الجنسين في الخجل:

الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين أعطت نتائج متباينة وغير متسقة ، فقد كشفت بعض الدراسات مثلا أن الإناث أكثر خجلا من الذكور : (Elkind & Bowen, 1979; Lazar, 1977; Zimbardo, 1982; us, 1982) ، في حين بينت دراسات أخرى عدم وجود

فروق جوهرية بين الجنسين (Al-Ansari, 1993; Booth, Borrtlett & Bohnsack, 1992; Cheek et al. 1986) ، على الصعيد الآخر أوضحت دراسة «بيلكونس» (Pilkonis, 1979) أن ٤٦, ٤٪ من الذكور أقرؤا بمعاناتهم من الخجل ، في حين قرر ٦, ٥٣٪ من الإناث معاناتهن من الخجل ، أما دراسة النبال (١٩٩٦) فقد كشفت عن فروق جوهرية بين الجنسين في الخجل لصالح الإناث في الفئة العمرية ١١، ١٥، ١٦ ، في حين لم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين في الأعمار ١٢، ١٣، ١٤ .

ويذكر «شيك» وآخرون (Cheek et al, 1986) أن عامل الخجل يختلف تفسيره عند الذكور والإناث ، فعندما يكون الخجل مرتبطا باضطراب في إدراك الذات نجد الإناث أكثر خجلا من الذكور ، أما إذا كان الخجل ناتجا عن مشكلات سلوكية في أخذ المبادرة في المواقف الاجتماعية فإن الخجل يكون سائدا أكثر عند الذكور مقارنة بالإناث ، ويضيف الباحثون أن نسبة الإناث اللاتي يصفن أنفسهن بالخجل أكثر من الذكور ، حيث كانت النسبة ٤٩٪ من الإناث مقابل ٢٦٪ من الذكور ، أما نسبة الذكور الذين صرحوا بأن الخجل صفة شخصية غير محبذة فقد كانت مرتفعة مقارنة بالإناث ، وقد أجمع الذكور والإناث أن الرجل الخجول لا يكون محبوبا مقارنة بالمرأة الخجول .

من العرض السابق عن الفروق بين الجنسين في الخجل يتضح أن اختلاف الأدوار يقوم بدور كبير في تحديد درجة الخجل عند الذكور والإناث ، حيث يبدو أن المجتمع يتقبل الأنثى الخجول بدرجة أكثر من الرجل الخجول .

مشكلة الدراسة:

- ١- هل هناك فروق ذات دلالة بين الجنسين في درجة الخجل؟
- ٢- هل هناك فروق ذات دلالة في درجة الخجل بحسب السنة الدراسية؟
- ٣- هل هناك تفاعل ذو دلالة بين الجنس والسنة الدراسية في الخجل؟

فروض الدراسة:

- ١- هناك فروق بين الجنسين في درجة الخجل .
- ٢- هناك فروق في درجة الخجل بحسب السنة الدراسية .
- ٣- يوجد تفاعل بين الجنس والسنة الدراسية في الخجل .

المنهج

العينة:

ضمت العينة (٨٣٦) فردا من طلاب جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بواقع (٢٠٢) من الذكور، و(٦٣٤) من الإناث، وتراوح أعمار أفراد العينة بين ١٧ و٢٧ سنة بمتوسط (٢١, ٣٢) وانحراف معياري (٢, ٢٥) وهذه الفئة العمرية تمثل السن الغالبة لطلاب الدراسات والكلديات الجامعية ذات السنوات الأربع .

وحيث إن أحد أهداف هذه الدراسة التعرف على الفروق في العينة في الخجل بحسب السنة الدراسية فقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين تبعا لذلك المتغير، المجموعة الأولى ضمت الطلاب من السنوات الدراسية الأولى والثانية، وعددهم (٣٢٨) وكان متوسط السن (١٩, ١١) والانحراف المعياري (٠, ٩٣)، المجموعة الثانية ضمت الطلاب من السنوات الدراسية الثالثة والرابعة، وعددهم (٥٠٨) أفراد وكان متوسط السن (٢٢, ٧٥) والانحراف المعياري (١, ٦١)، وحسب ما أكده علماء نفس النمو فإنه يمكن اعتبار أفراد المجموعة الأولى على أنهم ينتمون إلى مرحلة المراهقة المتأخرة، أما أفراد المجموعة الثانية فيمكن اعتبارهم ينتمون إلى مرحلة الرشد المبكر (Santrock, 1983)، وبالنسبة لتطبيق المقياس فقد تم استئذان الأساتذة في تطبيق المقياس على الطلاب في أثناء المحاضرة، وقد أبدى الطلاب تجاوبا كبيرا مع الباحثين .

أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة مقياس الخجل (النسخة الكويتية) وهو من إعداد حمادة وعبد اللطيف (تحت الطبع)، والمقياس في نسخته الأصلية من إعداد «شيك، ومالشواير» (Cheek & Melchior, 1985) وقد طورا مقياسهما بعد مراجعة للمقياس القديم الذي وضعه «شيك، وبص» (Cheek & Buss, 1981) والذي كان يحتوي على تسعة بنود، وقد أضاف «شيك ومالشواير» أحد عشر بنداً على المقياس المعدل، حيث أصبح يشمل على عشرين بنداً وهذا ما تم اعتماده في الدراسة الحالية، وبنود المقياس العشرين تقيس الخجل العام، ويجاب عنه اعتماداً على خمسة بدائل هل ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ويتم التصحيح بإعطاء كل بند في

المقياس درجة تتراوح من ١-٥ ، وذلك في جميع البنود ما عدا أربعة بنود أرقامها : ٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٩ حيث تعطي درجة معكوسة ، ويتم تصحيح المقياس بأن تجمع تقديرات الفقرات معا للحصول على الدرجة الكلية ، وتتفاوت الدرجة الكلية على المقياس بأكمله من ٢٠ درجة (الحد الأدنى) إلى ١٠٠ درجة (الحد الأعلى) ، وتعكس الدرجة العالية للمقياس الخجل المرتفع ، في حين تعكس الدرجة المنخفضة الخجل المنخفض .

وفيما يختص بالمعلومات السيكومترية عن مقياس الخجل المعدل (Cheek & Melchior, 1985) تبين أن ثباته بطريقة ألفا كرونباخ (٠, ٩٤) كما أن معامل الارتباط بين المقياس الجديد المعدل والقديم بلغ (٠, ٩٦) ، وفي الدراسة الحالية باستخدام مقياس الخجل (النسخة الكويتية) بلغ الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠, ٩٠) ، وتعتبر هذه درجة ثبات عالية للمقياس لعينة الدراسة الحالية ، وتم حساب صدق التكوين الفرضي باستخدام طريقة الاتساق الداخلي والتحليل العاملي (حمادة وعبد اللطيف تحت الطبع) ، وفي التحليل العاملي تم استخلاص ٣ عوامل للمقياس تشعبت فيها جميع البنود بأحد العوامل على الأقل ، وكانت نسبة التباين الكلي للعوامل ٥٠ في المائة من التباين الكلي وتعد هذه النسبة مقبولة بوجه عام (عبد الخالق ١٩٩٢) .

نتائج الدراسة:

أولاً : الفروق بين الذكور والإناث في درجة الخجل :

بالنسبة للفرض الأول الخاص بوجود فروق دالة بين الجنسين في درجة الخجل ، يبين الجدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والإناث على حدة .

جدول (١)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لمقياس الخجل
(النسخة الكويتية) للذكور والإناث

الجنس	م	ع	ت	الدالة
الذكور (ن = ٢٠٢)	٤٦, ٦٣	١٢, ٠٥	٧, ٤١	٠, ٠٠١
الإناث (ن = ٦٣٤)	٥٤, ٠٣	١٣, ٢٦		

يتبين من الجدول الارتفاع الواضح لمتوسط درجة الخجل عند الإناث مقارنة بالذكور ، وبحساب دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات للذكور والإناث باستخدام اختبار (ت) ، فقد بلغت قيمة (ت = ٤١, ٧) وهي دالة عند مستوى (٠, ٠٠١) ، ويستنتج من ذلك أن الإناث أكثر خجلا من الذكور وبذلك يقبل الفرض القائل بوجود فروق ذات دلالة بين الجنسين .

ومن أجل التعرف إلى البنود التي تسبب ارتفاع درجة الإناث عن الذكور تم حساب المتوسط وقيم «ت» في كل بند بين الجنسين ، والنتائج معروضة في الجدولين (٢) و(٣) حيث يعرض جدول (٢) البنود التي وجد فيها فرق ذو دلالة لصالح الإناث وعددها ستة عشر بندا ، أما جدول (٣) فيعرض البنود التي لم تظهر فيها دلالة بين الفروق وعددها أربعة بنود ، وستتم مناقشة تلك النتائج في الجزء الخاص بالمناقشة .

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيمة (ت) للبنود الأكثر وصفاً للإناث .

نص البند	إناث		ذكور		قيمة ت	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
١- أشعر بالتوتر عندما أكون مع أناس لا أعرفهم جيداً .	٢, ٧٩	١, ٠١	٢, ٣٦	١, ٠٣	٥, ١	٠, ٠٠١
٤- أجد صعوبة في طلب المساعدة من الآخرين .	٢, ٨٧	١, ١٩	٢, ٥٧	١, ١٩	٣, ٠٢	٠, ٠٠٣
٥- أشعر بالراحة في الحفلات أو اللقاءات الاجتماعية .	٢, ٦٠	١, ١٨	٢, ٤١	١, ١٨	٢, ٠٩	٠, ٠٣
٦- أجد صعوبة في التفكير في الأشياء المناسبة عندما أكون وسط جماعة من الأفراد .	٢, ٧٢	١, ٠٥	٢, ٤٨	١, ٠٤	٢, ٨٩	٠, ٠٠٤
٧- أشعر بالراحة حتى في المواقف الاجتماعية غير المألوفة .	٣, ٧٠	١, ٠٢	٢, ٤٦	١, ٠٩	٢, ٨٠	٠, ٠٠٥
٨- من الصعب علي أن أنصرف بشكل طبيعي عندما أقابل أناساً لأول مرة .	٢, ٥٠	١, ١٦	٢, ١٤	١, ٠٨	٤, ٠٠	٠, ٠٠١
٩- أشعر بالخجل عندما أكون بين أشخاص لا أعرفهم .	٢, ٩٤	١, ٢٣	٢, ٣٤	١, ٠٨	٦, ٦٣	٠, ٠٠١
١٠- أشعر بالثقة في قدرتي على التعامل مع الآخرين .	٢, ٥٠	١, ٠٨	٢, ١٤	١, ١٠	٤, ٠٥	٠, ٠٠١
١١- أشعر بالتوتر عندما أكون مع شخص في مركز السلطة .	٣, ١٧	١, ١٣	٢, ٤٥	١, ٠٦	٨, ٢٧	٠, ٠٠١
١٢- أجد صعوبة في النظر أو التحديق في مرمى شخص ما .	٣, ٢٦	١, ٢٧	٢, ٣٢	١, ٢٠	٩, ٤٩	٠, ٠٠١
١٣- أبادر بالحديث مع الآخرين .	٢, ٨٣	١, ٠٨	٢, ٥٩	١, ٠٨	٢, ٦٧	٠, ٠٠٨
١٥- أشعر بالارتباك عندما يقدمني أحد لأناس جدد .	٢, ٥١	١, ١٥	١, ٩٩	١, ٠٤	٦, ٠٦	٠, ٠٠١
١٦- أجد صعوبة في التحدث إلى الغرباء .	٢, ٥٣	١, ١٥	١, ٩٦	١, ٠٢	٦, ٧٩	٠, ٠٠١
١٧- أتجنب الاختلاط بمعارف جدد خشية عدم الانسجام معهم .	٢, ٤٣	١, ١٤	٢, ١٥	١, ٠٦	٣, ٢٩	٠, ٠٠١
١٨- أشعر بالخجل عند مقابلة أفراد الجنس الآخر .	٣, ٥٠	١, ٢٥	٢, ٦٥	١, ٣٢	٨, ٠٤	٠, ٠٠١
٢٠- أشعر بالارتباك في اللقاءات الاجتماعية .	٢, ٣٨	١, ١٤	١, ٩٩	١, ٠٤	٤, ٤١	٠, ٠٠١

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)
وقيمة (ت) للبنود غير الدالة إحصائياً على مقياس الخجل للجنسين

نص البند	إناث		ذكور		قيمة ت	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
٢- أتجنب الحديث مع الغرباء خشية أن أقول شيئاً يدل على الغباء .	١, ١٦	٢, ١٦	١, ٠٩	٢, ٠٢	١, ٠٥	٠, ١٢
٣- إنني غير لبق أثناء الحديث مع الآخرين .	٠, ٩٨	١, ٧٩	١, ٠١	١, ٩١	١, ٣٩	٠, ١٦
١٤- لدي شكوك في رغبة الآخرين في مصاحبتني أو مجارأتي .	١, ١٣	٢, ١٩	١, ٠٥	٢, ١٢	٠, ٨٧	٠, ٣٨
١٩- سرعان ما تزول عني مشاعر الخجل في المواقف الاجتماعية الجديدة .	١, ٠٥	٢, ٦٣	١, ١١	٢, ٥٥	٠, ٩٣	٠, ٣٥

ثانياً: الفروق في درجة الخجل بحسب السنة الدراسية :
يبين جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من المجموعة الأولى (طلاب السنتين الأولى والثانية) والمجموعة الثانية (طلاب السنتين الثالثة والرابعة)

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لمقياس الخجل (النسخة الكويتية بحسب السنة الدراسية)

السنة الدراسية	ن	م	ع	ت	الدلالة
المجموعة الأولى (أولى وثانية)	ن = ٣٢٨	٥٤, ١٤	١٣, ٤١	٣, ٣٢	٠, ٠٠١
المجموعة الثانية (ثالثة ورابعة)	ن = ٥٠٨	٥١, ٠١	١٣, ١٧		

يتبين من الجدول أن متوسط درجة الخجل مرتفع عند أفراد المجموعة الأولى وهم طلاب السنتين الأولى والثانية ، مقارنة بأفراد المجموعة الثانية وهم طلاب السنتين الثالثة والرابعة ، وبحساب دلالة الفروق كانت قيمة (ت = ٣٢, ٣) وهي دالة عند مستوى (٠, ٠٠١) ، ويشير الفرق إلى اتسام المجموعة الأولى (الستين الأولى والثانية) بدرجة أعلى من الخجل إذا قورنت بالمجموعة الأخرى (الستين الثالثة والرابعة) .

ومن أجل التعرف على البنود التي تسبب ارتفاع درجة المجموعة الأولى عن المجموعة الثانية تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة «ت» في كل بند بين المجموعتين ، والنتائج معروضة في جدول (٥) للفروق الدالة إحصائياً والتي ظهرت على تسعة بنود وكلها في صالح المجموعة الأولى وهم طلاب السنتين الأولى والثانية ، أما جدول (٦) فيعرض الفروق غير الدالة إحصائياً والتي ظهرت على أحد عشر بنداً ، وستتم مناقشة النتائج في الجزء الخاص بالمناقشة .

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)
وقيمة (ت) للبنود الأكثر وصفا للمجموعة الأولى

نص البند	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		قيمة ت	الدالة
	ع	م	ع	م		
٢- أتجنب الحديث مع الغرباء خشية أن أقول شيئاً يدل على الغباء .	٢, ٢٢	١, ٢٥	٢, ٠٦	١, ٠٧	١, ٩٢	٠, ٠٥
٨- من الصعب علي أن أتصرف بشكل طبيعي عندما أقابل أناساً لأول مرة .	٢, ٤٣	١, ٢١	٢, ٣٣	١, ١١	٢, ٤٠	٠, ٠١
٩- أشعر بالخجل عندما أكون بين أشخاص لا أعرفهم .	٣, ٠١	١, ٢٦	٢, ٦٦	١, ١٨	٣, ٩٠	٠, ٠٠١
١٠- أشعر بالثقة في قدرتي على التعامل مع الآخرين .	٢, ٥٤	١, ١٥	٢, ٣٧	١, ٠٦	٢, ٥٧	٠, ٠١
١٢- أجد صعوبة في النظر أو التحديق في مرمى بصر شخص ما .	٣, ١٨	١, ٣٤	٢, ٩٤	١, ٢٩	٢, ٥٦	٠, ٠١
١٥- أشعر بالارتباك عندما يقدمني أحد لأناس جدد .	٢, ٥٠	١, ٢٠	٢, ٣١	١, ١٠	٢, ٣٤	٠, ٠٢
١٨- أشعر بالخجل عند مقابلة أحد أفراد الجنس الآخر .	٣, ٥٢	١, ٣٤	٣, ١٥	١, ٢٩	٤, ٠٣	٠, ٠٠١
١٩- سرعان ما تزول عني مشاعر الخجل في المواقف الاجتماعية الجديدة .	٢, ٧٤	١, ٠٦	٢, ٥٤	١, ٠٦	٢, ٥٠	٠, ٠٥
٢٠- أشعر بعدم الارتياح في اللقاءات الاجتماعية .	٢, ٤١	١, ١٧	٢, ٢٠	١, ٠٩	٢, ٥٥	٠, ٠٥

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)
وقيمة (ت) للبنود اغير الدالة إحصائيا على مقياس التجل للمجموعتين

نص البند	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		قيمة ت	الدالة
	م	ع	م	ع		
١- أشعر بالتوتر عندما أكون مع أناس لا أعرفهم جيدا .	٢, ٧٦	١, ١٥	٢, ٦٤	١, ٠٦	١, ٤٧	٠, ١٤
٣- إنني غير لبق أثناء التحدث مع الآخرين .	١, ٨٣	١, ٠٤	١, ٨١	٠, ٥٩	٠, ٣٤	٠, ٧٣
٤- أجد صعوبة في طلب المساعدة من الآخرين .	٢, ٨٦	١, ٢١	٢, ٧٥	١, ١٩	١, ٣٥	٠, ١٧
٥- أشعر بالراحة في الحفلات أو اللقاءات الاجتماعية .	٢, ٦١	١, ١٥	٢, ٥٢	١, ١٥	١, ٠٨	٠, ٢٨
٦- أجد صعوبة في التفكير في الأشياء المناسبة عندما أكون وسط جماعة من الأفراد .	٢, ٧١	١, ١٢	٢, ٦٤	١, ٠١	٠, ٩١	٠, ٣٦
٧- أشعر بالراحة حتى في المواقف الاجتماعية غير المألوفة .	٣, ٦٧	١, ٠٥	٣, ٦٣	١, ٠٤	٠, ٦٥	٠, ٥٢
١١- أشعر بالتوتر عندما أتحدث إلى شخص في مركز السلطة .	٣, ٠٩	١, ١٩	٢, ٩٤	١, ١٣	١, ٨٢	٠, ٠٧
١٣- أبادر بالحديث مع الآخرين .	٢, ٧٩	١, ٠٩	٢, ٧٨	١, ٠٨	٠, ٤٤	٠, ٦٦
١٤- لدي شكوك في رغبة الآخرين في مصاحبتني أو مجاراتي .	٢, ٢٤	١, ١٢	٢, ١٣	١, ١٠	١, ٢٩	٠, ١٩
١٦- أجد صعوبة في التحدث إلى الغرباء .	٢, ٤٩	١, ١٨	٢, ٣٣	١, ١٢	١, ٨٥	٠, ٠٦
١٧- أتجنب الاختلاط بمعارف جدد خشية عدم الانسجام معهم .	٢, ٤٣	١, ١٥	٢, ٣١	١, ١٠	١, ٥٤	٠, ١٢

ثالثا: فيما يختص بالفرض بوجود تفاعل بين الجنسين والسنة الدراسية في الخجل فقد تم اختبار هذا عن طريق حساب التباين الثنائي (٢ x ٢) (الجنس x مجموعتي السنة الدراسية) والنتيجة موضحة في جدول رقم (٧) .

جدول (٧)

تحليل التباين لدرجات الخجل حسب الجنس
ومجموعتي السنة الدراسية والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	دح	ف
بين المجموعات (الجنس)	٧٦٧٨, ٧	٧٦٧٨, ٧	١	**٤٦, ٠١
بين المجموعات (السنة الدراسية)	١٢٤٨, ١	١٢٤٨, ١	١	**٧, ٤٨
التفاعل بين (الجنس والسنة الدراسية)	٣٩١, ١	٣٩١, ١	١	٢, ٣٤
داخل المجموعات (الخطأ)	١٣٨٨٥٩, ٠٩	١٦٦, ٩	٨٣٢	—
المجموع الكلي للمربعات	١٤٨٨٨٢, ٢٢	١٧٨, ٣	٨٣٥	—

** دال عند مستوى ٠, ٠٠١

وبالنظر إلى جدول (٧) يتبين أن قيمة «ف» الخاصة بالتفاعل بين الجنس والسنة الدراسية كانت ٢, ٣٤ وهذه النسبة لم تصل إلى درجة الدلالة ، ويستنتج من ذلك عدم وجود تفاعل بين الجنس والسنة الدراسية في الخجل ، أما بالنسبة لكل عامل على حدة فقد أكدت نتيجة تحليل التباين النتائج التي حصلنا عليها في اختبار «ت» حيث تبين أن عامل الجنس كان له أثر حيث بلغت قيمة «ف» ٤٦, ٠١ وعامل السنة الدراسية أيضا كان له أثر حيث بلغت قيمة «ف» ٧, ٤٨ ، وبلغ مستوى الدلالة لكل من اختباري «ف» أكثر من ٠, ٠٠١

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار الفروق في درجة الخجل حسب عاملين أساسيين هما الجنس والسنة الدراسية .

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد نتائج الدراسات السابقة التي أقرت بأن الإناث أكثر خجلاً من الذكور (Elkind & Bowen, 1979; Lazarus, 1982; Zimbardo, 1977؛ ١٩٩٦ عبد اللطيف)، وهناك عدة تفسيرات يمكن طرحها لتوضيح الأسباب أو العوامل التي أدت إلى وجود تلك الفروق بين الجنسين في الخجل، التفسير الأول يعتمد على نظرية «بص» في تطور الخجل (Buss, 1980; 1986) فهو يعتقد بأن الخجل يظهر عند الإناث بسبب ما أسماه الوعي بالذات، والذي يكون مرتفعاً عادة عند الإناث مقارنة بالذكور، والمقصود بالوعي بالذات أنه الميل إلى إدراك الفرد لذاته بوصفها موضوعاً «شيئاً اجتماعياً» "Social Object"، وهذا الإدراك للذات يخلق عند الإناث الشعور بالحرج وهو الشعور بالندم والأسى عند الفشل في المواقف الاجتماعية، باختصار يمكن القول إن الإناث أكثر خجلاً من الذكور في مواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة، حيث تبدو الفتاة وجلة ومتردة عندما تجد نفسها تتحدث مع الغرباء وبخاصة من الجنس الآخر أو أثناء الكلام أمام جماعة من الناس، هذا التفسير يبدو مقبولا خاصة وأن الفقرات التي تقيس الخجل في الاختبار المستخدم في هذه الدراسة تشتمل على أنشطة اجتماعية متعددة مضافا لذلك وعي نحو الذات مثل «أتجنب الحديث مع الغرباء خشية أن أقول شيئا يدل على الغباء» و«أشعر بالخجل عند مقابلة أحد أفراد الجنس الآخر»، التفسير الآخر لارتفاع خجل الإناث عن الذكور يمكن إرجاعه إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تحض الإناث على الحياء والتهيب وملاحظة سلوكهن أثناء التفاعل مع الآخرين (Zimbardo, 1977)، الأمر الآخر أن الناس يتقبلون الأنثى الخجول ويعتبرون ذلك جزءاً من طبيعتها، على عكس الرجل الذي يربى على المبادأة والجرأة، وإذا كانت هذه التفسيرات مقبولة ومطروحة في التراث السيكلوجي الغربي فمن الأحرى أن تنطبق بدرجة أكبر على المجتمعات الشرقية المعروفة بالمحافظة ومن بينها المجتمع الكويتي.

في الجزء التالي سنفصل مناقشة بعض البنود التي كانت أكثر وصفاً للإناث على مقياس الخجل وتلك البنود التي لم تظهر فيها فروق ذات دلالة بين الجنسين، يتضح من الجدولين (٢) و(٣) أن الفروق بين متوسطات درجات الجنسين على مقياس الخجل دلت على ارتفاع درجات الخجل عند الإناث حيث كان هناك ١٦ بنداً من بين ٢٠ بنداً كانت قيمة «ت» دالة لصالح الإناث بينما فشلت أربعة بنود في الوصول إلى مستوى الدلالة، فمثلاً البند رقم (١١) كانت قيمة «ت» = ٢٧، ٨، ونص البند «أشعر بالتوتر عندما أكون مع شخص في مركز السلطة»، وهذا البند في

الواقع يعكس طبيعة السلوكيات العربية الشرقية بشكل عام وطبيعة الأنثى العربية بشكل خاص ، حيث إن المجتمع يشجع إظهار الاحترام للأشخاص في مركز السلطة أو حتى للكبار في السن ، وذلك النوع من الاحترام الفائق قد يتحول أو يعبر عنه عند بعض الأشخاص وخاصة الإناث على شكل توتر ووجل ، البند رقم (١١) كانت قيمة «ت» = ٩, ٤٩ ، ونص البند «أجد صعوبة في النظر أو التحديق في مرمى شخص ما» ، ويشترك تفسير هذا البند في الواقع مع البند السابق حيث إن العادات الشرقية والعربية تنهي عن التحديق في بصر الشخص ويوصف عادة الشخص الذي يحديق أو ينظر في مرمى الآخرين على أنه شخص وقح وغير مهذب ، ويركز على هذا الأمر بشكل أساسي عند الأنثى فتجد أن الأنثى توصي وتنشأ على عدم التحديق في مرمى بصر والدها أو أخيها الأكبر أو الغرباء من الرجال أو حتى النساء اللاتي هن أكبر منها سنا ، البند رقم (١٨) كانت قيمة «ت» = ٨, ٠٤ ، ونص البند «أشعر بالخجل عند مقابلة أفراد من الجنس الآخر» ، هذا البند يعكس هو الآخر العادات العربية الشرقية التي لا تشجع على الاختلاط في الأماكن العامة وحتى بين الأسر ، وعلى هذا البند بوجه خاص نجد الإناث قد حصلن على أعلى ثاني متوسط في درجة البند حيث بلغت (٣, ٥٠) حيث يفوقه فقط متوسط البند رقم (٧) الذي بلغ (٣, ٧٠) ، ونفس الأمر بالنسبة للذكور فقد حصلوا على أعلى ثاني متوسط في درجة البند (١٨) حيث بلغ المتوسط (٢, ٦٥) ولم يفقه سوى متوسط البند رقم (٧) .

أما جدول رقم (٤) الخاص بالبنود غير الدالة فإن هناك بندا واحدا يستحق التوقف عنده وهو بند رقم (٣) والذي نصه «إنني غير لبق أثناء الحديث مع الآخرين» ، فيلاحظ على ذلك البند أن الإناث حصلن فيه على أقل متوسط حيث بلغ (١, ٧٩) مقارنة حتى بمتوسطات الذكور على البنود المختلفة ، كذلك فإنه على هذا البند فقط تفوق متوسط الذكور على متوسط الإناث إلا أنه لم يصل إلى مستوى الدلالة ، وبمعاينة مضمون البند يتبين أنه يدل على الذكاء الاجتماعي والاستخدام اللبق للغة في عملية التفاعل الاجتماعي ، وكما هو متعارف عليه فإن الإناث يفقن الذكور في هذه المهارة وهذا عكسته نتائج المتوسطات على هذا البند .

النتيجة الثانية لهذه الدراسة كانت ارتفاع متوسط درجة الخجل بين طلاب السنتين الأولى والثانية (المجموعة الأولى) مقارنة بطلاب السنتين الثالثة والرابعة (المجموعة الثانية) ، والواقع أن تفسير هذه النتيجة يرتبط هو الآخر بتفسير الخجل على أنه ظاهرة نفسية تظهر في المواقف الاجتماعية ، فالطلاب في المجموعة الأولى لا يزالون في السنتين الأولى والثانية من سنوات

الدراسة الجامعية وهذه تشكل مرحلة انتقال هامة في حياة الطلاب (Cheek et al 1986) ؛ ١٩٩٧ (عبد اللطيف) فقد ذكر عبد اللطيف أن طلاب الستين الأولى والثانية أقل شعورا بالرضا عن الأساتذة مقارنة بالطلاب في الستين الثالثة والرابعة ، إضافة إلى ذلك يشير «بص» (Buss, 1980) في معرض تفسيره لأسباب الشعور بالخجل إلى أن عوامل الجدة Novelty ، والتعرض للمواقف الاجتماعية الجديدة ، والنقص في المهارات الاجتماعية تعتبر من أهم العوامل لإثارة الشعور بالخجل عند الأفراد ، وبما أن كل تلك العوامل تنطبق على حال الطالب الجامعي في بداية حياته الدراسية ، فإنه من المتوقع أن يشعر الطلاب بالخجل في بداية دراستهم الجامعية للأسباب المذكور آنفا ثم يزول الخجل أو يقل بالتدرج مع التقدم في الدراسة ، والتعرف على الأسلوب الأمثل في التعامل مع الأساتذة وبقية الزملاء ومن ثم التعود على المواقف الاجتماعية المختلفة ، وفي النهاية يجب التأكيد على أن الخجل الذي هدفت هذه الدراسة إلى قياسه هو - إلى حد بعيد - الخجل الموقفى والمرتبط بالدرجة الأولى بالقلق في المواقف الاجتماعية ، أما الخجل المزمن الذي يعتبر نوعا من الاضطراب النفسي فإنه يحتاج إلى تدخل الاختصاصيين والمرشدين النفسيين لتقليل معاناة من توجد لديه تلك الحالة أو علاجها .

وبتفحص بعض الفقرات من الجدولين (٥) و(٦) الخاصين بالفروق بين مجموعتي السنة الدراسية تتأكد لدينا بعض التفسيرات التي وردت في تفسير ارتفاع درجة الخجل لدى طلاب السنة الأولى والثانية مقارنة بطلاب الستين الثالثة والرابعة ، فالمجموعة الأولى ترتفع لديها درجة الخجل الذي يمكن وصفه بالخجل الموقفى المرتبط بالتفاعل مع الآخرين وخاصة الغرباء مثال ذلك البند رقم (٩) «أشعر بالخجل عندما أكون بين أشخاص لا أعرفهم» حيث كانت قيمة «ت» = ٩٠ ، ٣ ، فالطلاب المستجدون عادة يشعرون بالرهبة والخجل عند التعامل مع إداري الجامعة وموظفيها والأساتذة والطلاب الآخرين ، وهم بعد أن يستمروا في الدراسة ويتكيفوا مع الحياة الأكاديمية ومطالبها نراهم أقل خجلا في التعامل مع الآخرين ، وهذا بالطبع ما يحدث مع الطلبة المستمرين ، حيث نجد أنهم أكثر ثقة بالنفس حيث نمت وتطورت لديهم المهارات الاجتماعية الخاصة في التفاعل مع الأساتذة وإداري الجامعة وأصبحت لديهم أيضا معرفة وخبرة في التعامل مع المواقف المختلفة التي يجدون أنفسهم طرفا فيها ، وفي الواقع أن خبرة الباحثين الحاليين كأساتذة تؤكد هذا التفسير حيث يلاحظ تغير في سلوك الطلاب الخجولين والمترددين في المشاركة في النقاش والحوار إلى المشاركة الإيجابية عبر سنوات الدراسة الجامعية ، أما البند

رقم (١٨) «أشعر بالخجل عند مقابلة أحد أفراد الجنس الآخر» فقد حصلت كل من المجموعتين الأولى والثانية على متوسط مرتفع على هذا البند ، وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على أن مشاعر الخجل في وجود الجنس الآخر تعتبر شبه ظاهرة عامة بغض النظر عن المستوى الدراسي أو حتى الفئة العمرية للأفراد في المجتمعات العربية والشرقية بشكل عام ، حيث إن كثيرا من العائلات في هذه المجتمعات تميل إلى فصل الذكور عن الإناث حتى في اللقاءات الأسرية ، كذلك نجد أن أسلوب التنشئة الاجتماعية المتبع لا يشجع على التواصل بين الجنسين ، وبالتالي قد يؤدي كل هذا إلى تشجيع الشعور بالخجل لاسيما عند الإناث ، الأمر الآخر إن بعض الأفراد من الجنسين - خاصة الإناث - قد لا يكون لديهم خجل في الواقع بدرجة كبيرة نحو الجنس الآخر ، ولكنهم يدركون ويعرفون أن الآخرين يتوقعون منهم أن يظهروا الخجل نحو الجنس الآخر ، وبالتالي فإنهم يسلكون أو يستجيبون لما هو متوقع منهم .

المراجع

- جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٩٠). نظريات الشخصية : البناء ، الديناميات ، طرق البحث ، التقويم . القاهرة : دار النهضة العربية .
- الدرديني ، حسين (١٩٨١) . قياس الخجل في الثقافة القطرية . مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر .
- الدماطي ، عبدالغفار عبد الحكيم (مقبول للنشر) . الخجل وعلاقته بالسلوك التوكيدي لدى طلاب جامعة الملك سعود ، دراسة وصفية ارتباطية .
- السمادوني ، السيد إبراهيم (١٩٩٤) . الخجل لدى المراهقين من الجنسين : دراسة تحليلية لمسبباته ومظاهره وآثاره . التقويم والقياس التربوي ع ٣ ، ٢٠١-١٣٥ .
- عبدالخالق ، أحمد محمد (١٩٩٢) . الأبعاد الأساسية للشخصية ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- عبد اللطيف ، حسن (١٩٩٦) . دراسة عبر حضارية للانفعالات . مجلة كلية التربية بدمياط : جامعة المنصورة ، الجزء الأول ، العدد ٢٧ ، ٢١٤-٢٤٨ .
- عبد اللطيف ، حسن (١٩٩٧) . الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الكويت . المجلة التربوية : جامعة الكويت ، العدد ٤٣ ، المجلد ١١ ، ٣٠٣-٣٤٩ .
- النيال ، مایسة (١٩٩٦) . الخجل وبعض أبعاد الشخصية : دراسة ارتقائية وارتباطية . دراسات نفسية ، مج ٦ ، ع ٢ ، ١٧٣-٢٣٠ .
- Al-Ansari, B. (1993). A cross-situational and a cross-cultural examination of shyness using aggregation and act-frequency approach in Britain and Kuwait. Unpublished Ph.D. dissertation. University of Aberdeen, Scotland.
- Alden, L. E. Bieling, P.J. & Meleshko, K.G. (1995). An interpersonal comparison of depression and social anxiety. In K.D. Craig & K.S. Dobson (eds.) Anxiety and depression in adults and children. (57-81). London: SAGE.
- Anderson, L. A. & Harvey, R. J. (1988). Discriminating in problem of living: An

- examination of measures of depression, loneliness, shyness, and social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6(3-4), 482-491.
- Arkin, R. M. & Grove, T. (1990). Shyness, sociability and pattern of everyday affiliation. *Journal of Social and Personality Relationships*, 7(2), 273-281.
- Bell, B. E. (1995). Judgments of the attributes of a student who is talkative versus a student who is quiet in a class. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, (4), 827-832.
- 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.
- Booth, R. (1983). An Examination of GPA, Composite ACT Score IQs, and gender in relation to loneliness of college students. *Psychological Reports*, 53 (2), 347-352.
- Booth, R. (1985). Loneliness and abstraction level of college students. *Journal of College Student Personnel*, 26(3), 204-209.
- Booth, R. (1990). A short-term peer model for treating shyness in college students: A note on an exploratory study. *Psychological Reports*, 66(2), 417-418.
- Briggs, S.R., Cheek, J.M. & Jones, (1986) Issues in the study of shyness, In W. H. Jones, J. M. cheek, and S. R. Briggs (eds.). *Shyness: Perspectives on research and treatment*. (1-14). New York: Plenum Press.
- Bruch, M. A. Giordano, S. & Pearl, L. (1986). Differences between fearful and self-conscious shy subtypes in background and current adjustment. *Journal of Research in Personality*, 20(2), 172-186.
- Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco: Freeman.
- Caspi, A. Elder, G. H. Jr. & Bem, D. J. (1988). Moving away from the world: Life course pattern of shy children. *Developmental Psychology*, 24(6), 824-831.
- Cheek, J. & Buss, A. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 330-339.
- Cheek, J. M. Melchior, L. A. (1985). Measuring the three components of shy-

- ness. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association. Los Angeles.
- Cheek, J. M. Melchior, L. A. & Carpentieri, A. M. (1986). Shyness and self-concept. In I.M. Hartman & K. R. Blankstein (eds.). *Perception of self in emotional disorders and psychotherapy*, (113-131). New York: Plenum Press.
- Cheek, J. M., Carpentieri, A. M., Smith, T. J., Rierdan, J. & Koff. (1986). Adolescent shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek & S. R. Briggs, (eds.), *Shyness: Perspectives on Research and treatment*. (105-115). New York: Plenum Press.
- Cheek, J. M. & Watson, A. K. (1989). The definition of shyness: Psychological imperialism or consturct validity. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(1), 85-95.
- Cheek, J. M., Melchior, L. A. (1990). Shyness, self-seteem, and self-consciousness, In H. Leitenbery (ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (47-82). New York. Plenum Press.
- Coopersmith S. (1967). *Antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Crozier, R. (1979). Shyness as anxious self preoccupation. *Psychological Reports*. 44(3, Pt 1), 959-962.
- Crozier, W. R. (1986). Individual differences in shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek & S. R. Briggs. *Shyness: Perspectives on research and treatment*. (eds.). (133-154). New York: Plemun Press.
- Daniels, D. & Plomin, R. (1985). Origins of individual differences in infact shyness. *Developmental Psychology*, 21(1), 118-121.
- Dion, K. L., Dion, K. K. & Keelan, J. P. (1990). Appearance anxiety as a dimension of social-evaluative anxiety: Exploring the ugly duckling syndrome. *Contemporary Social Psychology*, 14(2), 220-224.
- Elkind, D. & Bowen, R. (1979). Imaginary audience behavior in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 5(1), 38-44.
- Eysenck, H. J. (1970). *The structure of human personality*. (3rd ed.), London: Methuen.
- Hartman, L. M. (1983). A metacognitive model of social anxiety. Implications for treatment. *Clinical Psychology*, 3(4), 435-456.

- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotion*. New York: Plenum Press.
- Jackson, J., Towson, S. & Narduzzi, K. (1997). Predictors of shyness: A test variables associated with self-presentational models. *Social Behavior and Personality*, 25_2), 149-154.
- Jones, W. H., Briggs, S. R. & Smith, T. G. (1986). Shyness: Conceptualization and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 629-639.
- Jones, W. & Carpenter, J. (1986). Shyness and social behavior, and relationships. In W. Jones, J. M. Cheek & S. Briggs (eds.). *Shyness: Perspectives on research and treatment*, (227-238). New York: Plenum Press.
- Jones, W. H. & Kugler, K. (1993). Interpersonal correlates of the Guilt Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 61(2), 246-258.
- Kagan, J., Reznick, J. S. & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240(4849), 167-171.
- Lowrence, B. & Bennett, S. (1992). Shyness and education: The relationship between shyness, social class and personality variables in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 257-263.
- Lazarus, P. J. (1982). Incidence of shyness in elementary-school age children. *Psychological Reports*, 51(3, Pt 1), 904-906.
- Leary, M. R. (1983). *Understanding social anxiety: Social, personality, and clinical perspectives*. Beverly Hills: Sage.
- Leary, M. R. (1986). Affective and behavioral components of shyness: Implications for theory measurement and research. In W. H. Jones, J. M. Cheek & S. R. Briggs. *Shyness: Perspectives on research and treatment*. (27-48). New York: Plenum Press.
- Lord, C. G. & Zimardo, P. G. (1985). Actor-observer differences in the perceived stability of shyness. *Social Cognition*, 3(3), 250-265.
- Miller, R. S. (1995). On the nature of embarrassability: Shyness, social evaluation, and social skill. *Journal of Personality*, 3(2), 315-339.
- Neto, E. (1992). Loneliness among Portuguese adolescents. *Social Behavior and Personality*, 20(1), 15-21.

- Page, R. M. (1991). Indicators of psychosocial distress among adolescent females who perceive themselves as fat. *Child Study Journal*, 21(3), 203-212.
- Pilkonis, P. A. (1977). Shyness, public and private, and its relationship to other measures of social behavior. *Journal of Personality*, 45(4), 585-595.
- Pilkonis, P. & Zimbardo, P. (1979). The personal and social dynamics of shyness. In C. E. Izard (ed.). *Emotion in personality and psychopathology*, (133-160) New York: Plenum Press.
- Predrag, Z. Gordana, K. & Goranka, M. (1994). The assessment of shyness in Croatian adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(2), 136-144.
- Prisbell, M. (1991). Shyness and self reported competence. *Communication Research Reports*, 8 (1-2), 141-148.
- Santrock, J. W. (1983). *Life-span development*. Brown Company Publishers. Iowa.
- Snyder, C. R. Smith, T. W. Augelli, R. & Ingram, R. E. (1985). On the self-serving function of social anxiety: Shyness as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology* 48(4), 970-980.
- Turner, S. M., Beidel, D. C. & Townsley, R. M. (1990). Social phobia: Relation to shyness. *Behavior Research and Therapy*. 28(6), 497-505.
- Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness: What it is and what to do about it*. New York: Addison-Wesley.
- Zimbardo, B. G. (1986). The Stanford Shyness Project In. W. H. Jones, J. M. Cheek & S. r. Briggs. *Shyness: Perspective on Research and Treatment* (17-25). New York: Plenum Press.

المجلة العربية للعلوم الادارية



تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت - دولة الكويت
علمية محكمة تعني بنشر الأبحاث الأصلية في مجال العلوم الإدارية

رئيس التحرير
أ. د. حسني إبراهيم حمدي

الاشتراكات

الكويت 3 دينار للأفراد
15 دينار للمؤسسات
الدول العربية 4 دينار للأفراد
15 دينار للمؤسسات
الدول الأجنبية 15 دولاراً للأفراد
60 دولاراً للمؤسسات

توجه جميع المراسلات
باسم رئيس التحرير
على العنوان التالي:

المجلة العربية للعلوم الإدارية
جامعة الكويت
ص.ب. 28558 الصفاة
دولة الكويت

هاتف/فاكس: 4817028 أو 4846843
داخلي 4415، 4416

- صدر العدد الأول في نوفمبر 1993
- تصدر كل أربعة أشهر ابتداء من يناير 1999م
- تهدف المجلة إلى المساهمة في تطوير ونشر الفكر الإداري والممارسات الإدارية على مستوى الوطن العربي.
- تقبل المجلة الأبحاث الأصلية والمبتكرة في مجالات الإدارة، المحاسبة، التمويل والاستثمار، التسويق، نظم المعلومات الإدارية، الأساليب الكمية في الإدارة، الإدارة الصناعية، الإدارة العامة، الاقتصاد الإداري، وغيرها من المجالات المرتبطة بتطوير المعرفة والممارسات الإدارية.

يسر المجلة دعوتكم للمساهمة في أحد أبوابها التالية:
- الأبحاث
- مراجعات الكتب
- ملخصات الرسائل الجامعية - الحالات الإدارية العملية
- تقارير عن الندوات والمؤتمرات العلمية.