جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

فاعلية برنامج إرشادي معرفي– سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس

The Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Counseling Program in Improving Social Skills and Reducing Feeling of Shyness among Adolescence Students in Jerusalem

إعداد:

ريمان أديب جودة الشيخ

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

أيلول 2020م

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس

The Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Counseling Program in Improving Social Skills and Reducing Feeling of Shyness among Adolescence Students in Jerusalem

إعداد:

ريمان أديب جودة الشيخ

بإشراف:

الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

أيلول 2020م

فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكى في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس

The Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Counseling Program in Improving Social Skills and Reducing Feeling of Shyness among Adolescence Students in Jerusalem

إعداد:

ريمان أديب جودة الشيخ

بإشراف:

الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2020/09/20م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً	.....
الدكتور باسم محمد شلش	جامعة القدس المفتوحة	عضواً	.....
الدكتور مجدي راشد الجيوسي	جامعة فلسطين التقنية	عضوا	.....

أنا الموقعة ريمان أديب جودة الشيخ؛ أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الاسم: ريمان أديب جودة الشيخ

الرقم الجامعي: 0330011710029

التوقيع:.....

التاريخ: 2020/09/20م

الإهداء

إلى سيدي القائل، من سلك طريقاً يلتمس به علماً سهل الله به طريقاً إلى الجنة

رسول الله صلى الله عليه وسلم

إلى أصحاب الفكر المستنير ... إلى من أناروا الدرب لي وشجعوني ودعموني

أساتذتي وقدوتي

إلى من كان دعاؤها سرُّ نجاحي إلى أعظم امرأة عرفتها في حياتي إلى أغلى الحبايب

والدتي

إلى من يسطر معي خطوط الحياة ... إلى رفيق دربي وشريك حياتي

زوجي

إلى الشموع التي أنارت حياتي ... والزهور التي استنشق عطرها

أولادي

إلى أختي وأخي

إلى أقاربي وصديقاتي

الباحثة

الشكر والتقدير

الحمد لله ربّ العالمين والصّلاة والسّلام على أشرف الخلق والمرسلين؛ سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، يطيب لي بعد أنّ أنهيت هذه الرسالة أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى كل شخص ساندني وساعدني ودعمني لإتمام هذه الرسالة، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين الذي كان مشرفاً على رسالتي وداعماً ومسانداً لي بكل طاقته، فلم يتوانى للحظة عن تقديم التوجيه والمتابعة في جميع مراحل إنجاز هذه الرسالة المتواضعة والإجابة عن كل التساؤلات حولها، أدعو الله العلي القدير أن يمده بالصحة والعافية وأن يظل قامةً وهامةً علمية تلمع في سماء العلم، جزاك الله كل الخير وشكراً لك.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء هيئة المناقشة الذين تكرموا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وهم: الأستاذ الدكتور محمد شاهين رئيساً، والدكتور باسم شلش مناقشاً داخلياً، والدكتور مجدي الجيوسي مناقشاً خارجياً، وأقول لهم: إن ملاحظاتكم وإرشاداتكم ساهمت في رفع شأن هذه الدراسة وإثرائها، فأدعو الله أن يحفظكم ينبوعاً للعلم والمعرفة.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى هذا الصرح العلمي الشامخ جامعة القدس المفتوحة ممثلة برئيسها الأستاذ الدكتور يونس عمرو، وعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، على توفير التسهيلات كافة للوصول إلى هذه اللحظة من إنجاز هذه الدراسة.

والشكر كل شكر إلى زوجي الأستاذ يوسف أحمد عليان لما قدمه لي من دعم ومساندة وتشجيع، كان له الأثر الأكبر في المضي قدماً في سبيل تحقيق هدفي وحلمي وهو الحصول على هذه الدرجة العلمية، كما وأتقدم بالشكر والعرفان لأولادي محمد ورند وليان وعمر وكريم على مساندتهم لي وتوفير الجو المناسب لإنهاء رسالتي، وأخيراً وليس آخراً أشكر من ساندني ووقف إلى جانبي ولو بكلمة تشجيع إلى أن أنجزت هذا العمل المتواضع.

الباحثة

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
الإقرار والتفويض	د
الإهداء	هـ
شكر وتقدير	و
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ك
الملخص باللغة العربية	ل
الملخص باللغة الإنجليزية	م
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	**13-1**
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	6
فرضيات الدراسة	7
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
حدود الدراسة ومحدداتها	10
التعريفات الإجرائية للمصطلحات	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**67-14**
الإطار النظري	54-15
الدراسات السابقة	67-55
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**83-68**
منهجية الدراسة	69
مجتمع الدراسة وعينتها	69
أدوات الدراسة وخصائصها	70
تصميم الدراسة ومتغيراتها	81
إجراءات تنفيذ الدراسة	82

المعالجات الإحصائية	83
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**97-84**
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	88
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	92
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	94
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	95
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	96
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	97
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	**107-98**
تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها	99
تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها	101
تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها	102
تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها	103
تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها	104
تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ومناقشتها	105
التوصيات والمقترحات	107
المراجع باللغة العربية	**109**
المراجع باللغة الإنجليزية	**120**
الملاحق	**123**

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
(1.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المهارات الاجتماعية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس	72
(2.3)	معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقة كرونباخ ألفا	73
(3.3)	درجات احتساب مستوى المهارات الاجتماعية	74
(4.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الشعور بالخجل مع الدرجة الكلية للمقياس	75
(5.3)	درجات احتساب مستوى الشعور بالخجل	76
(6.3)	ملخص محتويات الجلسات الإرشادية	80
(1.4)	نتائج اختبار شابيرو ويلك Shapiro-Wilk	86
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس المهارات الاجتماعية في القياس القبلي	87
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس الشعور بالخجل في القياس القبلي	87
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في القياس البعدي	88
(5.4)	تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم	89
(6.4)	الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها	89
(7.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة	90
(8.4)	تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين بعد تحييد أثر القياس القبلي	91
(9.4)	الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة	91
(10.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الشعور بالخجل في القياس البعدي	92
(11.4)	تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم	93
(12.4)	الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها	93

(13.4)	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية	94
(14.4)	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الشعور بالخجل لدى أفراد المجموعة التجريبية	95
(15.4)	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية لدى الطلبة المراهقين في القدس	96
(16.4)	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة في الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس	97

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	مقياسي الدراسة قبل التحكيم	124
ب	قائمة المحكمين	131
ت	مقياسي الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)	132
ث	أدوات الدراسة في صورتها النهائية للتطبيق	136
ج	كتاب تسهيل المهمة	188

فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس

إعداد: ريمان أديب جودة الشيخ

بإشراف: الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين

2020

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس، باستخدام المنهج شبه التجريبي، على عينة ضمت (30) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم ما بين (15-17) عام، ممن سجلوا درجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية ودرجات مرتفعة على مقياس الشعور بالخجل، قسموا مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. استخدم مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل لجمع البيانات، وصمم لأغراض الدراسة برنامجاً إرشادياً يستند إلى النظرية المعرفية–السلوكية، طُبق على المجموعة التجريبية، في جلسات بلغ عددها (12) جلسة، بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل منها (50 أو 60) دقيقة، وذلك في الفصل الثاني من العام 2020/2019. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل لصالح المجموعة التجريبية، وكانت الفروق دالة أيضاً بين القياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، في حين لم تظهر فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية لمقياس المهارات الاجتماعية، ولصالح القياس التتبعي على مقياس الشعور بالخجل، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبع مدتها ستة أسابيع. كما بينت النتائج أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغ (.941) في تحسين المهارات الاجتماعية، و (.958) في خفض الشعور بالخجل.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد المعرفي–السلوكي، المهارات الاجتماعية، الشعور بالخجل، الطلبة المراهقين.

The Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Counseling Program in Improving Social Skills and Reducing Feeling of Shyness among Adolescence Students in Jerusalem

Preparation: Reeman Adeeb Al-Shaikh
Supervision: Prof. Mohammed Ahmed Shaheen
2020

Abstract

The study aims to investigate the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in improving social skills and reducing feeling of shyness among adolescent students in Jerusalem. The study uses the quasi-experimental approach, on a sample of 30 male and female students, aged 15-17 years, who got lower social skills and higher feeling shyness scores. The sample is divided equally into two groups (experimental and control) and two scales are used: social skills scale and feeling shyness scale which are developed to collect the data, while a counseling program based on the cognitive-behavioral theory is designed to be applied on the experimental group, in 12 sessions, two sessions per week, each of 50 or 60 minutes duration. The results show that there are statistically significant differences between the experimental and control groups in the post-measurement of social skills and feeling shyness in favor of the experimental group. The differences are also significant between the pre and post measurements on the experimental group in favor of the post measurement, while there are no significant differences between the post and follow-up measurements among the members of the experimental group on social skills scale, and in favor of follow-up measurements on the shyness scale, which indicates the effectiveness of the implemented counseling program in improving social skills and reducing feelings of shyness, and its continued effectiveness after a six-week tracking period. The results also show that the effect of the counseling program amounted to .941 in improving social skills, and .958 in reducing feelings of shyness.

Key Word: Cognitive Behavioral Counseling, Social Skills, Shyness, Adolescence Students.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، وتعتمد حياته على التفاعل بينه وبين المحيطين به من الجماعات التي ينتمي إليها من أبناء جنسه، فالتفاعل الاجتماعي يشكل أساس شخصية الفرد الذي من خلاله يحقق إشباعاً لرغباته وحاجاته الفيزيولوجية والنفسية. ويعد التفاعل الاجتماعي أساساً لتحقيق توافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين، فشخصية الفرد تنمو وتتطور في جوانبها المختلفة داخل الإطار الاجتماعي والثقافي الذي ينشأ فيه، والفرد بطبيعة الحال يتعرض للعديد من الأحداث اليومية التي تؤثر فيه، وبخاصة في مرحلة المراهقة التي يصفها المتخصصون والتربويون بأنها من أهم وأخطر مراحل الحياة؛ إذ تحدث فيها معظم التغيرات الجسدية والنفسية، وبوتيرة متسارعة، والنمو السليم فيها يتطلب من المراهق أن يكون موفقاً في علاقاته وتفاعلاته مع نفسه ومع الآخرين، وإلا أصبح شخصاً مضطرباً ومنعزلاً، ويعاني من قصور في المهارات الاجتماعية، وتغلب عليه سمة الخجل، وانعكاس ذلك على مراحل حياته القادمة.

تحتل المهارات الاجتماعية مكاناً بارزاً في حياة الفرد منذ الطفولة حتى نهاية العمر، لما لها من أهمية بالغة في تفاعل الفرد وتوافقه وتواصله مع الأفراد الآخرين في المجتمع، ويعتمد التفاعل الاجتماعي للفرد بصورة أساسية على إمكانات الفرد ومهاراته اللفظية وغير اللفظية في التواصل مع الآخرين. كما يعزى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى كونها من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة التي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي (شوقي، 2003).

وتعد المهارات الاجتماعية متغيراً نفسياً مهماً، ومؤشراً قوياً للصحة النفسية للفرد، فهي توضح ما لدى الفرد من قدرة تعبيرية وكفاية اجتماعية عالية، وهي تمثل نظاماً متناسقاً من النشاط يسعى الفرد من خلاله إلى تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين، ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به وبين ما يفعله هو ليصحح مسار نشاطه الاجتماعي، فيحقق المواءمة (المطوع، 2001).

ويدخل السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد بحيث يؤثر في تكيفه وسعادته ونجاحه وفاعليته في مراحل حياته المختلفة، وبشكل خاص خلال مراحل تعلمه المدرسية، فقدرته على تكوين علاقات اجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومدى قدرته على الإفادة والاستفادة منهم، وهو ما ينعكس بشكل كبير على ذاته وعلى إدراكه لفاعليتها. وترتبط المهارات الاجتماعية بعدد من أشكال السلوك، مثل: تقديم المساعدة للآخرين، والتعاطف معهم، وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر كما تؤثر فيها (الحايك، 2009).

ترى بعض الدراسات كدراسة كارتر (Carter, 2004)، ودراسة (العدل، 2001)، أن أي قصور في المهارات الاجتماعية ينتج عنه ضعف في تقدير الفرد لذاته ولقدراته، وانعكاس ذلك على تفاعلاته مع أقرانه وشعوره بالخجل. ولعل من أهم المشكلات النفسية التي يمر بها المراهق مشكلة الخجل الاجتماعي، فهي من الظواهر النفسية والاضطرابية التي تؤثر على نمط العلاقات السائدة بين المراهقين، فتصيبهم بالوحدة النفسية والانطواء (عواد، 2015).

ويرى كونت وآخرون (Conte, Andrews, Loomer, and Hutton, 1995) أن عجز المهارات الاجتماعية منتشر أكثر بين الأطفال الذين يعانون من عجز التواصل اللغوي، والمظاهر المعرفية المتصلة بالمهارات الاجتماعية، ومنها الخجل.

وقد يضطر الخجول للتعامل مع مواقف فيها اتصال بأشخاص آخرين أو عندما يكون موضع ملاحظة من الآخرين، فتنتابه مشاعر نقص القيمة ونقص التقدير الذاتي، ويعاني من عجز في التعبير عن الذات وتنقصه القدرة على تأكيدها، والحزم في المواقف والدفاع عن حقوقه الخاصة. وقد يسبب له ذلك مجموعة من المشكلات، مثل: بعده عن مواقف الترويح والتعرف على أقرانٍ جدد، وتدني تحصيله في الاختبارات الشفهية، وفقدانه لبعض مصالحه لعدم قدرته على اتخاذ موقف حازم تجاه بعض التصرفات من الآخرين، فالخجل له بعدان، يتمثلان في سلوكين رئيسين، هما: الشعور بعدم الارتياح في المواقف الاجتماعية، وصعوبات في التعبير عن الذات في هذه المواقف (أبو أسعد، 2016).

وفي مراجعة للأدب، نجد الاهتمام بدراسة معدلات انتشار الخجل في مسح قام به زيمباردو "Zimbardo" على عينات من أطفال المدارس الابتدائية والإعدادية، فقد توصل إلى أن (50%) من الذكور، و (60%) من الإناث يعانون من الخجل، وأن حوالي (40%) من المراهقين والراشدين وصفوا أنفسهم بأنهم يتسمون بالخجل، وليست لديهم القدرة على تكوين علاقات متفاعلة مع غيرهم من الأفراد في نفس أعمارهم (متولي، 2010).

وتكشف دراسة شيك (Chęć, 2019) من خلال مراجعة العديد من الدراسات في سنوات عديدة من البحث العلمي أن الخجل يتأثر بكل من العوامل البيولوجية (بما في ذلك المزاجية)، وكذلك العوامل البيئية. وأوضحت الدراسة أن الخجل حالياً يعتبر صفة شخصية مستقرة نسبياً، وبالتالي يجب تمييزها عن القلق الاجتماعي (حالة)، أو الرهاب الاجتماعي (اضطراب)، كما بينت النتائج أن هناك اختلافات نوعية وكمية بين اضطرابات الخجل والقلق، وأن الإرشاد النفسي هو الخيار لعلاج جيد وفاعل للخجل، أكثر من الطرق الشعبية، ويشمل: الإرشاد السلوكي، والإرشاد المعرفي–السلوكي، ولعب الأدوار، والتدريب على المهارات الاجتماعية.

ويعتبر الإرشاد المعرفي–السلوكي من أحدث التصورات في المجال الإرشادي، ويستند إلى أهمية العمليات العقلية في تنمية السلوك والإبقاء عليه وتعديله. فالنظرية المعرفية–السلوكية ترى بأن سلوك الفرد ليس ناتجاً عن تفاعل بين المثيرات البيئية، إنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد هي المسؤولة عن سلوكاته، مثل: ثقافته، ومفهومه عن ذاته، وخبراته، وأنماط تربيته وأساليب تنشئته، وطرق تفكيره سواءً أكانت عقلانية أم غير عقلانية، وعلى مدى تفاعل حديثه الداخلي مع بناءاته المعرفية، وطرق اكتسابه لتعلم السلوك الخاطئ (أبو أسعد، 2014).

المفهوم الأساس في الإرشاد المعرفي–السلوكي هو أن الأفكار والمشاعر تلعب دوراً أساسياً في السلوك، فعلى سبيل المثال: الشخص الذي يقضي الكثير من الوقت في التفكير في تحطم الطائرة وحوادث المدرج والكوارث الجوية الأخرى، يتجنب السفر الجوي نتيجة لذلك. والهدف من الإرشاد المعرفي–السلوكي هو تعليم الأفراد أنه بينما لا يمكنهم التحكم في كل جانب من جوانب العالم من حولهم، فإنه يمكنهم التحكم في كيفية تفسيرهم للأشياء والتعامل معها في بيئتهم (Hofmann, Asnaani, Vonk, Sawyer, Fang, 2012).

فالأسلوب المعرفي–السلوكي هو أسلوب إرشادي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات الإرشادية التي تهدف إلى تغيير أنماط المعتقدات القديمة، والأفكار السلبية، والتوقعات السيئة، واستبدالها بأخرى؛ حيث يتعلم الفرد كيفية مواجهة الأمور الصعبة عن طريق التحكم بذاته (عبد الوهاب، 2006).

ويعاني المراهق بشكل عام من الخوف من الفشل أمام الآخرين، وبأنه لا يحسن التصرف في المناسبات الاجتماعية، كما يعاني من الميل إلى العزلة، وينشأ لديه صراع نفسي داخلي يتجلى بعدم الاستقرار وشدة القلق والتبرم من الحياة وقد ينقطع عن المدرسة أو ينطوي وينسحب عن أهله وأصدقائه، وربما لن يقبل لنفسه أي مهنة من أجل حياته الخاصة المستقبلية (العاسمي، 2012).

ومن هنا تأتي هذه الدراسة في محاولة لتطوير برنامج إرشادي معرفي–سلوكي يستهدف الطلبة الذين هم في مرحلة المراهقة، ويعانون من الخجل ونقص المهارات الاجتماعية، ومساعدتهم على تخطي تلك المشكلات من أجل نموهم وتطويرهم ودمجهم في الحياة الاجتماعية، وبالتالي تحسين مستوى قدراتهم واستعداداتهم كي يكونوا أفراداً منتجين وناجحين في مختلف جوانب الحياة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

بدأت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة لوجود نقص لدى بعض الطلبة في المهارات الاجتماعية وقصور في عمليات التواصل اللفظية وغير اللفظي، بالإضافة إلى الخجل الذي يظهر عليهم وبشكل واضح، وتجعلهم يميلون إلى العزلة والانطواء وتجنب الأنشطة المدرسية منعاً لشعورهم بالإحراج، أو وضع أنفسهم موضعاً للسخرية والاستهزاء من قبل زملائهم وأقرانهم.

ويوضح الخصاونة (2012) أنه يجب الاهتمام بظاهرة الخجل الشديد ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة له خاصة بالنسبة للمراهقين، فمن المشكلات التي يسببها الخجل: تجنب التواصل والارتباط بصداقات، والغيرة أو الحسد عندما يجد الطفل أقرانه يتفاعلون بصورة طبيعية، وضعف الثقة بالنفس، ونقص في المهارات الاجتماعية وإعاقة وظيفة الفرد اجتماعياً خارج الأسرة. ويؤكد سمث إكراي (Smithikrai, 2007) أنه لكي يكون الفرد ناجحاً في التعليم، فإنه من الضروري أن يكون لديه مزيج من الخصائص الشخصية والقدرات المعرفية السوية. ومن هنا، سعت الدراسة الحالية إلى تطوير برنامج إرشادي معرفي–سلوكي بهدف رفع مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين، فجاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس؟

وقد تفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على كل من مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل من مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل من مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ستة أسابيع من تطبيق البرنامج الإرشادي؟

السؤال الرابع: ما حجم أثر البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالخجل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع.

4.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. اختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.
2. التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.
3. الكشف عن حجم الأثر للبرنامج المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.

4. تطوير برنامج إرشادي مقنن للبيئة الفلسطينية وفاعل في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل، يمكن استخدامه من قبل المتخصصين والمرشدين في الحالات المشابهة.

5.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من موضوعها والمتعلق في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الدراسة تركز على الجانبين النظري والتطبيقي، ويمكن أن تحدد أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية في قلة الدراسات التي جمعت بين متغيري الدراسة، وهما: المهارات الاجتماعية، والشعور بالخجل، وبخاصة لدى المراهقين في مدينة القدس –على حد علم الباحثة–، وقلة وجود برامج إرشادية مستندة إلى النظرية المعرفية–السلوكية تجمع بين تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى المراهقين من الجنسين، وافتقار مدينة القدس للأنشطة والفعاليات التي يمكن أن تحسن من المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل، وذلك لسيطرة الاحتلال على المدينة وقمع أي نشاط ترفيهي أو اجتماعي، أو غيرهما، بالإضافة إلى افتقار البيئة الفلسطينية وبخاصة في مدينة القدس للدراسات التي تعالج مشكلات واضطرابات مماثلة للخجل، أو نقص المهارات الاجتماعية، وفي إطار تطبيقي لبرامج إرشادية، يستخدم المنهج التجريبي. ومن هنا جاءت الحاجة إلى مثل هذه الدراسة وهذا البرنامج الإرشادي.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية فيما يلي:

- العمل على تطوير برنامج إرشادي معرفي–سلوكي مناسب وفاعل في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين، وتقنينه لبيئة مدينة القدس وأطفالها.
- تزويد المرشدين والعاملين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي في فلسطين ببعض الأنشطة والمهارات المتعلقة بفنيات وأساليب البرنامج المعرفي–السلوكي، وذلك للتعامل مع الطلبة المراهقين، الذين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية وارتفاع في مستوى الشعور بالخجل.
- توفير أدوات قياس للمتغيرات النفسية في مجال الإرشاد مقننة للبيئة الفلسطينية، التي من الممكن أن تساعد المرشدين والمتخصصين في توظيفها لاحقاً في البيئة الفلسطينية، لما لها من خصوصية تختلف عن جميع البيئات الأخرى حتى العربية منها.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن أن تحدد نتائج الدراسة وتعميماتها على النحو الآتي:

الحدود الموضوعية: البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.

الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من الطلبة الذكور والإناث المراهقين في مدينة القدس، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15-17) عاماً.

الحدود المكانية: مدرسة الزهراء الشاملة في مدينة القدس.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019م.

كما تتحدد نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية، وهي:

- مقياس المهارات الاجتماعية.
- مقياس الشعور بالخجل.
- البرنامج الارشادي المعرفي–السلوكي الذي طور للأغراض الدراسة.

وقد اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها، بالإضافة إلى خصوصية الفترة التي أجريت بعد فتح المدارس جزئياً لاحقاً لإغلاقها لفترة شهور متتابعة، في ظل جائحة كورونا بسبب انتشار فيروس كورونا المستجد (COVID- 19)، وانعكاس ذلك على طبيعة إجراءات الدراسة.

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

المهارات الاجتماعية: تعرف المهارات الاجتماعية بأنها: "هي السلوكات الكلية المعرفية التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين، والتي تتراوح ما بين السلوكات غير اللفظية، والسلوكات اللفظية المعقدة" (أبو حطب، 2007: 104).

وتعرف المهارات الاجتماعية إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات اللفظية وغير اللفظية، التي تعمل على تحسين التواصل بين الأفراد والمحيطين بهم، ويمثل مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته على فقرات مقياس المهارات الاجتماعية المطور لأغراض الدراسة الحالية.

الشعور بالخجل: يعرف الشعور بالخجل بأنه: "حالة زائدة في الفردية تتسم بالانشغال الزائد بالذات وزيادة الاهتمام بالتقويم الاجتماعي" (Cameron, 2009: 300). وتعرفه السبعاوي (2010) بأنه: حالة نفسية للشخص الذي يتحاشى أن يكون في جماعة ويميل إلى الوحدة والانطواء، فيهمل

اهتمامات الآخرين ويلجأ إلى الاهتمامات فردية، وهو عادة على غير استعداد لتكوين علاقات إنسانية.

ويعرف الشعور بالخجل إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته على فقرات مقياس الشعور بالخجل المطور لأغراض الدراسة الحالية.

البرنامج الإرشادي: يعرف البرنامج الإرشادي بأنه: "برنامج يعمل وفق نظريات الإرشاد النفسي على مساعدة وتبصير الأفراد في فهم مشكلاتهم، والتي تؤدي إلى سوء التوافق، ويعمل البرنامج الإرشادي على تبصير الأفراد في حل هذه المشكلات بما يحقق لهم السعادة مع الآخرين، بحيث يصل الفرد إلى أفضل مستوى من التوافق والرضا والصحة النفسية" (عارف، 2003: 87).

ويعرف البرنامج الإرشادي إجرائياً بأنه: مجموعة من الأنشطة، والجلسات، والخدمات الإرشادية المختلفة والمتنوعة، المخطط لها والمستندة إلى النظريات الإرشادية وبخاصة النظرية المعرفية–السلوكية؛ إذ ستستخدم الفنيات والأساليب الإرشادية مع الطلبة الذين يفتقدون إلى المهارات الاجتماعية ولديهم درجة مرتفعة من الخجل، وذلك بهدف تعديل أفكارهم وسلوكاتهم من أجل زيادة مهاراتهم الاجتماعية وخفض درجة الخجل لديهم.

الإرشاد المعرفي–السلوكي: يعرف الإرشاد المعرفي–السلوكي على أنه: "شكل من أشكال الإرشاد النفسي الذي يستخدم عند إساءة تأويل الواقع، لذلك تكون الأولوية الرئيسة في الإرشاد المعرفي تصحيح التصورات والأفكار الخاطئة" (السواط، 2008: 25).

ويعرف الإرشاد المعرفي–السلوكي إجرائياً على أنه: ذلك الإرشاد الذي يتضمن منظومة من المهارات الإرشادية المعرفية والسلوكية، التي تطبق بشكل منظم وفق جلسات معدة مسبقاً، تؤدي إلى تصحيح المفاهيم الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة لدى الأفراد، ويقود ذلك إلى التفكير

الإيجابي والمعقول من خلال التخلص من الاستجابات الانفعالية الزائدة وغير المناسبة أو تغييرها، والتي يمكن أن تؤدي إلى تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض درجة القلق لدة الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية.

مرحلة المراهقة: هي فترة عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والاحباط والصراع وصعوبات التوافق، يصفها البعض الآخر بأنها مرحلة نمو عادية، ولكن قد يتخللها اضطرابات ومشكلات يسببها ما يتعرض له الشباب في الأسرة والمدرسة وفي المجتمع من ضغوط (زهران، 2005).

وتعرف مرحلة المراهقة إجرائياً بأنها: مرحلة عمرية انتقالية تتزامن مع المرحلة الدراسية المتوسطة والثانوية، وهي تتميز بتغيرات جسمية ونفسية للمراهق، تجعله ينسحب من العالم الذي يحيط به ليبحث عن هويته واستقلاليته، وتتصف هذه المرحلة بأهم المراحل وأصعبها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

تعتبر المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة، والتي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به، وفي المواقف والظروف المختلفة، فهي تساعده على التفاعل والانسجام مع الآخرين، وهي بالتالي ضرورة ملحة للقدرة على بناء العلاقات الاجتماعية وإدارتها بشكل جيد؛ من أجل الوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي.

1.1.2 المهارات الاجتماعية

1.1.1.2 تعريف المهارات الاجتماعية

يرجع أصل المهارات إلى الفعل "مهر"، والاسم فيه "ماهر" أي حاذق، بارع، ويقال فلان مهر في العلم أي كان حاذقاً عالماً به متقناً له، ويرجع الفعل "مهر" إلى نوع من الخيل كان يضرب بها المثل في السرعة (أبو هاشم، 2004 :14).

وذكر البعلبكي (2000) أن مهارة (skill) في المورد تعني: حذق، براعة". ويعرفها الغزاوي (2001) باعتبارها قدرة الإنسان على القيام بأنشطة تستند إلى قاعدة معرفية صلبة، تدعمها الخبرة والاستعدادات الخاصة. أما كلمة اجتماعي، فقد ذكر البعلبكي (2000) في المورد أن اجتماعي (social)، ذو صلة بالناس وعلاقات بعضهم ببعض.

وتعرف المهارة بأنها: "ذلك الشيء الذي تعلم الفرد أن يؤديه عن فهم بسهولة ويسر ودقة، وقد يؤدى بصورة بدنية أو عقلية" (أبو حلو، 2008: 10).

وعرف كل من رين وماركل (Rinn and Markel, 1979) المشار إليه لدى (المحمدي، 2005: 79) المهارات الاجتماعية على أنها: "ذخيرة للسلوكات اللفظية وغير اللفظية التي تؤثر في استجابات الآخرين، وتعمل كآلية يؤثر بها الأفراد في بيئتهم عن طريق اكتساب النتائج المرغوبة وغير المرغوبة في المحيط الاجتماعي أو إزالتها أو تجنبها ومدى نجاحها في اكتساب النتائج المرغوبة أو الهروب منها دون إلحاق الأذى بالآخرين".

ويعرف إيان وكونستانس (Ian and Constance, 1992) المشار إليه لدى (المطوع، 15:2001) المهارات الاجتماعية بأنها:" قدرة الشخص على أن يأتي بسلوكات تحظى بقبول الآخرين، والابتعاد عن السلوكات التي تلاقى بعدم الاستحسان من الآخرين، ويكون الشخص ماهراً ما دام قادراً على استثارة ردود فعل إيجابية من البيئة الاجتماعية المحيطة به".

وعرف كومبس وسلابي (Combs and Slaby, 1997) المهارات الاجتماعية بأنها: القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً أو ذات قيمة، وفي الوقت ذاته تعد ذات فائدة للفرد ولمن يتعامل معه، وذات فائدة للآخرين عموماً.

وأشار أبو معلا (13:2006) بأن المهارات الاجتماعية عبارة عن: "مجموعة من السلوكات التي تجعل الفرد فعالاً كجزء من جماعة أكبر، وتشتمل هذه السلوكات على التواصل مع الآخرين والتفهم، وإظهار الاهتمام بالطرف الآخر، والتعاطف معه".

فالمهارات الاجتماعية: "هي قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين، وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة

عنهم، ويفسرها على نحو يسهم في توجيه سلوكه حيالهم، وأن يتصرف بصورة ملاءمة في مواقف التفاعل الاجتماعي معهم" (شوقي، 2007: 52).

ويعرف موس (Moos, 2000:370) المهارات الاجتماعية بأنها: "مجموعة من السلوكات التي تمَّ تعلمها، وتستخدم من أجل تحقيق العديد من الأهداف المتنوعة، والحصول على مصادر للتعزيز في أثناء موقف بينشخصي".

ويعرفها محمد (14:2009) بأنها: "تلك العناصر من السلوك التي تدعم علاقات الفرد مع الآخرين وتمثل أهمية بالغة لكي يحافظ الفرد على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين".

وترى الباحثة أن التعريفات السابقة لمفهوم المهارات الاجتماعية، تضمنت تعريفات سلوكية ومعرفية، فالإنسان حتى يسلك سلوكاً اجتماعياً سوياً عليه أن يدرك الصواب والخطأ ونتائج السلوك على الفرد والمجتمع. وبالتالي فإن الباحثة ترى أنه يمكن تعريف المهارات الاجتماعية، بأنها: قدرة الفرد على التواصل والتفاعل والتخاطب مع الآخرين بشكل لفظي وغير لفظي، وقدرته على التواصل البصري وفهم لغة الجسد، وتفسير الرسائل التي يتلقاها من الآخرين، وقدرته كذلك على إصدار الاستجابات المناسبة في المواقف المختلفة.

2.1.1.2 النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية

فسرت مجموعة من النظريات اكتساب الأفراد للمهارات الاجتماعية، ومن تلك النظريات:

أولاً- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين العقل، وهي: قوى الكف، وقوى الاستثارة اللتان تسيران مجموعة الاستجابات الشرطية، ويعزون ذلك إلى العوامل البيئية التي

يتعرض لها الفرد، وتتمحور أفكار هذه النظرية حول عمليات التعلم عند اكتساب التعلم الجديد أو إطفائه أو إعادته، ولذا فإن هذه النظرية تنظر إلى السلوك الإنساني باعتباره سلوكاً مكتسباً عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة (وهبة، 2010).

ووفقاً للنظرية السلوكية، فإن المهارات الاجتماعية هي عبارة عن مجموعة من السلوكات والعادات يقوم الفرد باكتسابها وتعلمها خلال مراحل نموه المختلفة، عبر أساليب التنشئة الاجتماعية ومن خلال قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تتحكمان في استمرار تلك المهارات عن طريق تعزيزها وتكرارها، أو كف تلك المهارات إذا كانت غير مرغوبة (أبو منصور، 2011).

ثانياً- نظرية التعلم الاجتماعي:

يعتبر باندورا "Bandura" رائد هذه النظرية، فهو من أهم العلماء الذين اهتموا بالتعلم الاجتماعي، وبالتحديد التعلم بالملاحظة سلوك الآخرين والمحاكاة، فيشير باندورا إلى ان التعلم يحدث بالملاحظة من خلال أربع عمليات تتم على النحو الآتي (كامل، 2003: 284-283):

عملية الانتباه: وفيها يلاحظ الفرد المتعلم وينتبه لسلوك النموذج، ومن ثم يستوعب المعلومات التي يعرضها النموذج.

عملية الاحتفاظ: وهي بمجرد أن ينتبه المسترشد للمعلومات الأساسية الخاصة بالسلوك الذي نمذجة يصبح قادراً على أن يفهم جوانب هذه المعلومات، فإنه يكون حينئذ قادراً على تذكر المادة التي استقبلتها حواسه، ويتم ذلك من خلال حفظ المادة في صورة سمعية وبصرية.

استرجاع السلوك الحركي: يتم في هذه العمليات استرجاع السلوك المحفوظ في الذاكرة، غير أنه في بعض السلوكات الحركية المعقدة مثل ركوب الدراجات، فإن مشاهدة السلوك وحفظه في الذاكرة

لا تكونان كافيتين لأدائه، بل يجب أن تكون لدى الفرد المهارات الحركية المناسبة والقدرة على حفظ التوازن المطلوبين لأداء السلوك.

عملية الدافعية: وفيها لابد من وجود باعث مناسب حتى يمكن أداء الاستجابة المتعلمة، وتكون ظاهرة.

وعملية التعلم لا تعتمد فقط على العوامل الداخلية، بل أيضاً على المثيرات الخارجية، ومن ضمنها الثقافة الفرعية الموجودة في الوسط الذي يعيش فيه الفرد، ويضيف باندورا أنَّ السلوك المتعلم هو نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها (الوهيدة، 2007).

وترى الباحثة أن خبرات التعلم الاجتماعي من وجهة نظر باندورا، تلعب دوراً مهماً وضرورياً في تعديل السلوكات الإنسانية ونموها اجتماعياً بشكل سوي، ومن خلال الخبرات التي يكتسبها أثناء التنشئة الاجتماعية، مما تساعد الفرد على تنمية مهاراته الاجتماعية وتحسينها من أجل التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

ثالثاً- النظرية المعرفية:

يفترض أصحاب هذا الاتجاه أن الاستجابات لا تحدث على نحو آلي، وإنما هي نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة، تؤدي في نهاية المطاف إلى أن يتسق توظيف المعلومات مع المواقف المتنوعة، لذلك يفترض أن القصور في المهارات الاجتماعية إنما هو نتاج للعوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية (معتز، 2000).

3.1.1.2 مكونات المهارات الاجتماعية

يرى المتخصصون والباحثون في تحليلهم وتقسيمهم لمكونات المهارات الاجتماعية، أنها مكملة لكل منهما للآخر، حيث أن الفرد لا يمكنه القيام بجانب واحد دون الآخر، لأن معرفة الفرد

للمهارات والمعايير الاجتماعية لا تغنيه عن الالتزام بهذه المعايير وترجمتها إلى سلوك مناسب يتوقع منه في المواقف المختلفة (المطوع، 2001 :29).

وقد تناول المنظرون مكونات المهارات الاجتماعية كل حسب النظريات التي يعتقدون بها على النحو الآتي:

1. مكونات سلوكية: تشير المكونات السلوكية للمهارات الاجتماعية إلى كثافة السلوك الذي يصدر عن الفرد والذي يمكن ملاحظته في موقف تفاعل مع الآخرين، ويمكن وضع المكونات السلوكية في تصنيفين رئيسين، هما (أبو حلو، 2008):

أ. سلوك اجتماعي لفظي: وهذا النوع من السلوك له أهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر، ومن أمثلته: إبداء الطلب مباشرة، رفض طلب معين، الشكر أو الثناء، السلوك التوكيدي.

ب. **سلوك اجتماعي غير لفظي:** وهذا السلوك لا يقل أهمية، ويشمل لغة الجسد والايماءات والتواصل البصري، حجم الصوت وتعبيرات الوجه، ويقال إن لها المصداقية الأكثر في التعبير من السلوك اللفظي، مثل الطالب الذي يقول لك أنه مرتاح وتبدو على تعبيراته مظاهر التعب، وفي العملية الإرشادية يأخذ هذا النوع من السلوك الأهمية القصوى في ملاحظة المسترشد وفهم مشكلته.

2. المكونات المعرفية: لا تعد المهارة الاجتماعية نشاطاً حركياً فحسب بل لها مكون آخر وهو المكون المعرفي، فالمهارة تتطلب جوانب معرفية وعمليات عقلية أهمها الإدراك الذي يدخل ضمن العمليات العقلية (حسن، 2006). ومن العمليات المعرفية في المهارات الاجتماعية الأداء الوجداني في المواقف الاجتماعية، مثل: إدراك انفعالات الآخرين بدقة، وضبط توقيت الاستجابات على نحو سليم كعدم مغادرة المكان في منتصف الجملة التي يقولها المتحدث، والقدرة على فهم الرسائل غير اللفظية، مثل فهم علامات الضيق على وجه الشخص الآخر (إبراهيم، 2006). كما أن بعض

المكونات المعرفية للمهارة الاجتماعية يصعب ملاحظتها مباشرة، وبخاصة تلك التي تشير إلى تطلعات الفرد وأفكاره وقراراته بشأن ما يجب عليه قوله أو فعله أثناء التفاعل الاجتماعي. وحيث إن الأفكار غير مرئية للملاحظ المشاهد، فإننا نجد أنهم يستنتجون تكراراً بشكل خاطئ أو صحيح مما قاله أو فعله الشخص الملاحظ (المشاط، 2008).

3. **المكون الوجداني الانفعالي:** وهذا المكون للمهارة شأنه شأن المكونات الأخرى للسلوك الإنساني؛ حيث أنها قابلة للاكتساب والتعديل والتغيير، وهي مرتبطة بعلاقة عضوية بالمكونات الأخرى للمهارة، فالمعرفة والمعلومات والتدريب والاستخدام والعمليات الفيزيقية والعاطفية جميعها عوامل أو ركائز تؤدي إلى تعلم المهارات واكتسابها، وأن نمط المهارات مؤسس على ما لدى الفرد من تلك العوامل أو الركائز (أبو هاشم، 2004).

وترى الباحثة أن مقدرة الفرد على إدراك الأمور والأماني والنوايا للأفراد الذين يتعامل معهم بشكل صحيح له تأثير إيجابي على التفاعل الاجتماعي، والعكس صحيح.

4.1.1.2 خصائص المهارات الاجتماعية وأهميتها

هناك عدّة خصائص أساسية مميزة للمهارات الاجتماعية كما حددها (جمعة، 2009؛ معتز، 2000)، هي: مفهوم المهارة الاجتماعية يشتمل على البراعة والكفاءة والخبرة في أداء الفرد لنشاطاته الاجتماعية، ومختلف أشكال تفاعلاته مع الآخرين، والعنصر الجوهري في أي مهارة اجتماعية هو القدرة على تحقيق نتيجة فاعلة في الاختبارات من أجل الوصول إلى هدف مرغوب، وتشتمل المهارات الاجتماعية على قدرة الفرد على الضبط المعرفي لسلوكه، وهدف الفرد من وراء سلوكه الحصول على التدعيم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي، وتتحدد المهارات الاجتماعية في ضوء جوانب معينة من سلوك الفرد وخصاله، وفي

إطار ملائم للموقف الاجتماعي، كما أن المهارات الاجتماعية تكتسب بالتعلم؛ حيث أنها تتكون من خلال معايشة الخبرة أو التجريب.

وتعدَ المهارات الاجتماعية بمثابة بوابة عبور الفرد إلى عملية التواصل والتفاعل مع مجتمعه والبيئة المحيطة به، حيث يعتبر التواصل والتفاعل الاجتماعي والقدرة على مشاركة الآخرين عوامل مهمة وضرورية لنمو ونجاح العلاقات الاجتماعية واستمرارها في جميع المراحل العمرية للفرد، وفيما يلي بعض النقاط التي تتحدث عن أهمية المهارات الاجتماعية بالنسبة للأفراد (فرحات، 2014؛ أبو منصور، 2011):

1. تعتبر المهارات الاجتماعية عاملاً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمون إليها وكذلك المجتمع.
2. تفيد المهارات الاجتماعية في التغلب على مشكلاتهم، وتوجيه تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة.
3. يساعد اكتساب الأفراد المهارات الاجتماعية على استمتاعهم بالأنشطة التي يمارسونها، وتحقيق إشباع الحاجات النفسية لهم.
4. يساعد اكتساب المهارات الاجتماعية على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي، والاعتماد على النفس، والاستمتاع بأوقات الفراغ.
5. يساعد اكتساب المهارات على اكتساب الثقة في النفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق وقدراتهم وإمكاناتهم.
6. يساعد اكتساب المهارات على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية.
7. يجنب اكتساب المهارات الأفراد أساليب تجنب حدوث الصراعات، وإن حدثت فإنهم يتمكنون من حلها بصورة فاعلة.

8. تمكن الفرد من السيطرة على أشكال سلوكه المختلفة، وتزيد من قدرته في التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين، وتمكنه من إقامة علاقة وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها.

وترى الباحثة أن هذه الخصائص التي تتميز بها المهارات الاجتماعية، هدفها الأساس هو التفاعل الاجتماعي الإيجابي للأفراد في المواقف الاجتماعية المختلفة. ويتضح من أهمية المهارات الاجتماعية أنها من العناصر المهمة والضرورية التي يجب أن يكتسبها الفرد، كما أنها تحدد طبيعة التفاعلات اليومية بين الفرد والمحيطين به في المواقف المختلفة، وتعد في حالة تميزها بالكفاءة من مظاهر الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي.

5.1.1.2 تصنيف المهارات الاجتماعية

تعددت وتنوعت وجهات نظر الباحثين في تناولهم تصنيفات وأنواع المهارات الاجتماعية، وأسفر عن ذلك عدة تصنيفات للمهارات الاجتماعية، منها:

أولاً- تصنيف موس (Moos, 2000: 370-371):

ويتمثل في: مهارات اجتماعية تساعد على بدء وتسهيل العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها بين الأشخاص مثل: تكوين صداقات، والعلاقات المتجانسة مع الأسرة التي تمثل مكافأة في حد ذاتها، ومهارات اجتماعية تشجع وتدعم الالتزام بالعلاقات المهمة والشعور بالرضا من ذلك، مثل التواصل الإيجابي، ومهارات حل الصراعات في نطاق العمل الجماعي أو داخل الأسرة، ومهارات اجتماعية تؤدي إلى التعزيز وتقلل من التغذية الراجعة السلبية؛ لأنها ترتبط بالمعايير والتوقعات الثقافية المرتبطة بالسلوك الاجتماعي.

ثانياً- تصنيف تيرنر وزملاؤه (Turner et al., 2006):

عمد تيرنر وزملاؤه (Turner, Conkel, Reich, Trotter, and Siewart, 2006) إلى تصنيف المهارات الاجتماعية إلى عدد من المجالات، والتي تشتمل على: إدراك الفرصة أو الموقف، وفرض الشخصية، والمبادرة والمرونة، والقدرة على التكيف. وأشاروا إلى أنَّ فاعلية المهارات الاجتماعية بأنواعها المشار إليها آنفاً ترتبط بصورة وسطية بمؤشرات السلوك الاجتماعي الهادف، وإلى وجود ارتباط بين مهارات إدراك الفرص كواحد من مكونات المهارة الاجتماعية وفاعلية مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي، والترفيه والعلاقات الاجتماعية، والمثابرة الاجتماعية، والاندماج مع الآخرين، والقيادة.

كما أشار "تيرنر وزملاؤه" إلى وجود ارتباط بين مهارة الحزم كمكون آخر للمهارات الاجتماعية مع فاعلية مهارات السلوك الاجتماعي والتفاعل الإيجابي. ومن جانب آخر، فقد أشاروا إلى أنَّ مهارة المبادرة ترتبط بفعالية مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي والتفاعل الإيجابي، والمجموعة، والمثابرة الاجتماعية، والقيادة. أما المرونة، فقد ارتبطت بفاعلية مهارات التفاعل الاجتماعي والمجموعة، والقيادة فقط، بينما ارتبطت مهارة القدرة على التكيف بفاعلية السلوك الاجتماعي الإيجابي، والتفاعل الاجتماعي والمجموعة، والمثابرة الاجتماعية.

ثالثاً- تصنيف موريسون (Morrison, 1981):

حدد موريسون (Morrison, 1981) المهارات الاجتماعية بثلاثة أنواع رئيسة، هي:

النوع الأول- العناصر التعبيرية، وتتضمن: محتوى الحديث، والمهارات اللغوية، مثل: حجم الصوت، وسرعة الصوت، والمهارات غير اللفظية، مثل: الحركة الجسمية، وتعبيرات الوجه، والاتصال بالعين.

النوع الثاني– العناصر الاستقبالية، وتتضمن: الانتباه، والفهم اللفظي وغير اللفظي لمضمون الحديث، وإدراك المعايير الثقافية أثناء تناول الحديث مع الآخرين.

النوع الثالث– الاتزان الانفعالي، ويتضمن: توقيت الاستجابة، ونمط الحديث بالدور، والدعم الاجتماعي.

رابعاً– تصنيف (عكاشة وعبد المجيد، 2012)، وتتضمن المهارات الآتية:

مهارات تحمل المسؤولية: وتشير إلى الالتزام بأداء الفرد وما مطلوب منه من الأعمال وعلى درجة عالية من الإتقان.

مهارات توكيد الذات: وتشير إلى قدرة الفرد على التحدث مع الآخرين والتعبير عن آرائه بكامل الحرية سواءً أكان على اتفاق أم دون اتفاق مع آراء الآخرين، والتعبير عن مشاعره سواءً أكانت إيجابية أم سلبية، في المواقف الاجتماعية المختلفة.

مهارة ضبط النفس: وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته خلال الاختلاف في الرأي مع الآخرين، وفي حالات تثير الاستفزاز في أثناء عمليات التفاعل الاجتماعي.

مهارة التعاون: وتشير إلى حالات مساعدة الآخرين، والمشاركة الجماعية في الأعمال، وتلبية الاحتياجات.

مهارة التعاطف: وتشير إلى قدرة الفرد على اتباع سلوك قائم على تفهم واحترام مشاعر الآخرين، والإحساس بمعاناة من تتفاعل معهم اجتماعياً.

مهارة التواصل مع الأقران: وتشير إلى قدرة الأفراد على التفاعل مع الأقران في مواقف اجتماعية مختلفة، وتكوين علاقات أو صداقات، فضلاً عن التحكم في السلوك اللفظي وغير اللفظي بمرونة عالية بما يتلاءم مع ما يطرأ من مستجدات من تلك المواقف.

وترى الباحثة أن الباحثين لم يتفقوا على أصناف وأنواع ثابتة ومحددة للمهارات الاجتماعية، لكنهم جميعاً ركزوا على الجوانب الاجتماعية والنفسية في تسميات أصناف وأنواع المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى اتفاق الباحثين والمصنفين للمهارات الاجتماعية على أن هذه التصنيفات على اختلافها وتعددها لها تأثير إيجابي على حياة الفرد وعلاقاته الاجتماعية.

6.1.1.2 جوانب القصور في المهارات الاجتماعية

تتعدد أوجه القصور في المهارات الاجتماعية، فبعضها يركز على القصور في الأداء، والبعض الآخر يركز على ضعف السيطرة والضبط، وبعضها يركز على القصور في الجانب المعرفي، وفيما يلي عرض لبعض أوجه القصور في المهارات الاجتماعية:

أ. مظاهر قصور في المهارات الاجتماعية: نجد أن تدريب الأطفال ذوي القصور في المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل بشكل ملائم مع الأقران يتم تحقيقه من خلال التعلم بالملاحظة أو تشكيل النموذج.

ب. مظاهر قصور في الأداء: نجد أن الأفراد الذين يمتلكون قصور في الأداء، قد يكون لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل الاجتماعي، لكنهم لا يؤدونها بسبب القلق وقلة الدافع (سلامة، 2013).

ج. عجز في الضبط الذاتي المرتبط بالمهارة الاجتماعية: بعض الأطفال والمراهقين لا توجد لديهم مهارة اجتماعية معينة تناسب مواقف معينة؛ لأن الاستجابة الانفعالية تمنعهم من اكتساب المهارات الملائمة للموقف، ومن الاستجابات الانفعالية التي تعيق تنمية مهارات اجتماعية معينة: القلق، والخوف، فالأطفال والمراهقين على سبيل المثال قد يصعب عليهم أن يتفاعلوا مع أقرانهم؛ لأن القلق الاجتماعي أو المخاوف المرضية قد تعوَق تفاعلهم الاجتماعي.

د. قصور في الضبط الذاتي عند أداء المهارة الاجتماعية: بعض الأفراد لديهم المهارة الاجتماعية لكنهم لا يؤدون المهارة، بسبب الاستجابة الصادرة عن الإشارات الانفعالية، ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة، وهذا يدل على أن الفرد يعرف كيف يؤدي المهارة، لكن ليس بصفة متكررة؛ أي أن الفرد يتعلم المهارة لكنه لا يظهرها بطريقة دائمة، وهذا ربما يعود إلى الخوف أو القلق أو توقعات الفرد المسبقة حول ردة فعل الآخرين الانفعالية إزاء ما يصدر عنه من سلوك لفظي وغير لفظي (الحميضي، 2004).

هـ. العجز العام في الجانب المعرفي: ويتضح ذلك في أن الطفل لا يبدأ المحادثة مع طفل آخر، بسبب أنه لا يعرف ما هي العبارات المناسبة التي يفترض أن يستخدمها في المحادثة (Ladd and Mize, 1983).

وترى الباحثة أن القصور في المهارات الاجتماعية يظهر في عدة جوانب، الجانب الأول فهو يتعلق بعدم امتلاك الفرد للمهارة من الأساس، والجانب الثاني يتعلق بوجود ردود واستجابات انفعالية تعيق الفرد عن اكتساب المهارات الاجتماعية الملائمة والمناسبة للمواقف المختلفة، والجانب الثالث أن الفرد يمتلك المعرفة لكنه لا يعرف الكيفية لتطبيق واستخدام المهارة، أما الجانب الرابع فهو يتعلق بالضعف في الضبط أثناء أداء المهارة.

7.1.1.2 أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية

هناك أسلوبان لتعليم المهارات الاجتماعية، يتمثل الأول منها في التعليم المباشر، وفيه يتم تعلم المهارات الاجتماعية بنفس أسلوب تعلم المهارات الأكاديمية. أما الثاني، فيتمثل في التعليم غير المباشر عن طريق ثلاث استراتيجيات، هي: التعزيز الاجتماعي، والتوقعات المتعلقة بالنواتج

المستقبلية أو التوقعات المدركة للنواتج، ثم النموذج الاجتماعي (حسونة، 2007). وفيما يلي توضيح لهذه الاستراتيجيات الثلاث:

أولاً- التعزيز الاجتماعي: يشير سكنر (Skinner) إلى أن المعززات الاجتماعية ذات فاعلية في دراسة الإشراط الإجرائي، ويتم تعزيز الاستجابة التي تقترب من الهدف ولو جزئياً حتى تحقق الأداء المطلوب. وقد قدم سكنر جدولاً للتعزيز ميز فيه بين نوعين من التعزيز، هما (سلامة، 2013):

النوع الأول: التعزيز المستمر، ويقصد به تعزيز الاستجابة في كل مرة تصدر فيها.

النوع الثاني: التعزيز المتقطع، ويقصد به تعزيز الاستجابة في بعض مرات حدوثها دون البعض الآخر، ويتم التعزيز على فترات زمنية ثابتة أو متغيرة.

ثانياً- توقع النواتج: تدور فكرة توقع النواتج حول نتيجة تعزيز الخبرات السابقة، قد يتوقع الفرد أن تصرفات أدائية محددة له ستكافأ بناء على التوقعات السابقة، وهذه الفكرة قامت على نظرية "روتر" (Rotter) في التعلم الاجتماعي؛ حيث أكد على التوقعات الذاتية للتدعيمات في الموقف النفسي الذي يمر به الفرد، وتتوقف عملية احتمال حدوث نوع معين من السلوك على توقعات الفرد التي تتعلق بالنواتج أو المترتبات الناشئة عن سلوكه، وعن القيمة المدركة لتلك النواتج (الدردير، 2005).

ثالثاً- النمذجة الاجتماعية: تتضمن الطرق التي يلاحظ الأفراد من خلالها السلوكات الاجتماعية لنماذج من الكبار والرفاق، وأن التعلم بالنمذجة هو العملية التي من خلالها يلاحظ الشخص أنماط سلوك الآخرين، ويكوّن فكرة عن الأداء ونتائج الأنماط السلوكية الملاحظة، بمعنى أن يكون هناك شخص فعلي يكون سلوكه قدوة يقتدي به من يلاحظه، أي أن الفرد قد يتعلم في موقف ما سلوك ما حتى ولو لم يظهر هذا السلوك المتعلم من خلال الملاحظة بصورة فورية، لكنه يؤدي هذا السلوك في ظروف مستقبلية بصورة لا نستطيع معها إلا أن نستنتج بأنه قد تعلم بالفعل من الموقف السابق، ولهذا نكون أمام عملية إدراكية معرفية (كامل، 2000).

يتضح مما سبق أنَ الاستراتيجيات الثلاث تتداخل فيما بينها وتساعد الفرد على اكتساب المهارات الاجتماعية، سواءً بشكل مباشر أم غير مباشر.

8.1.12 طرق تعلم وتحسين المهارات الاجتماعية

هناك العديد من الأساليب والفنيات المستخدمة في تحسين المهارات الاجتماعية، منها ما يلي (عبد الرحمن، 2018؛ راشد وكعيد، 2014؛ الحميضي، 2004):

لعب الدور أو أداء الدور: يتضمن أداء الدور منهجاً آخر من مناهج التعلم الاجتماعي، يدرب فيه الطفل (المسترشد) بمقتضاه على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها. ولإجراء هذا الأسلوب، يطلب المرشد من الطفل (المسترشد) الذي تنقصه المهارات الاجتماعية أن يؤدي دوراً مخالفاً لشخصيته، أو أن يقوم بأداء دور طفل جريء، ويطبق هذا الأسلوب بتشجيع الطفل على تبادل الأدوار بالتدريب على المهارات الاجتماعية.

النمذجة: ويقصد بها إتاحة نموذج سلوكي مباشر (فرد) للمسترشد أو الطفل؛ حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للطفل، بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه أو إكسابه سلوكاً جديداً.

التدريب على توكيد الذات: ويهدف هذا الأسلوب إلى مساعدة المسترشدين في التعبير عن مشاعرهم وآرائهم تعبيراً مباشراً وبأسلوب مقبول اجتماعياً، وتساعد التوكيدية على تحقيق أكبر قدر ممكن من الفاعلية والنجاح عندما يدخل المسترشد في علاقات اجتماعية مع الآخرين، فلا يكون ضحية لموقف خاطئ من صنع الآخرين، ودوافعهم في مثل هذه المواقف.

التدريب على حل المشكلات: تساعد هذه التقنية المسترشدين الذين يفتقرون لمهارات حل المشكلات، وتهدف إلى مساعدتهم عن طريق تعليمهم سلسلة من الخطوات التي تساعدهم على

المضي في التفكير السليم عند مواجهة المشكلات المختلفة، كما يهدف هذا الأسلوب إلى مساعدتهم على التأقلم مع مشكلاتهم بطريقة بناءة وأكثر فاعلية.

التغذية الراجعة: وتقدم للفرد بعد أن يمارس السلوك، ويجب أن تكون التغذية الراجعة إيجابية تصحيحية، وذلك بإخباره بالخطوات الناجحة وكذلك بالخطوات الفاشلة وكيفية تعديلها.

التعزيز: ويتضمن مدح المسترشد والثناء عليه في كل خطوة يتقدم فيها نحو إتقان السلوك المطلوب.

الواجبات البيتية: وتتضمن عملية تشجيع المسترشدين على تطبيق السلوك الذي تعلمه في مواقف حياتية متنوعة.

وهناك بعض الشروط لاكتساب المهارات بشكل عام، ومنها: النضج الجسمي أو العصبي المناسب، والاستعداد لتعلم المهارة، والرّغبة الشديدة في تعلم المهارة، والتشجيع الدائم على اكتساب المهارات والأداء السليم، والتدريب اللازم، والقدوة أو النموذج السليم، والتقليد أو النقل الصحيح عن النموذج، والإرشاد والتوجيه المناسب في اكتساب المهارة، والتركيز والانتباه خلال التدريب، والإشراف على الفرد خلال أداء المهارة (فرحات، 2014).

وترى الباحثة أن هناك العديد من الاستراتيجيات والأساليب والفنيات الإرشادية التي لا تعد ولا تحصى، والتي تعمل على تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأفراد، مثل: التعزيز بأنواعه، والسيكودراما، والحديث الإيجابي مع الذات، ودحض الأفكار اللاعقلانية، واستخدام برامج إرشادية للتدريب على المهارات الاجتماعية، وعلى المرشد أن يراعي هذه الشروط حتى يكون تدريب المسترشد على اكتساب المهارات الاجتماعية مجدياً وفعالاً.

9.1.1.2 أساليب قياس المهارات الاجتماعية

هناك ثلاثة أساليب شائعة لقياس المهارات الاجتماعية، هي (الرشيدي، 2018: 35):

أولاً- التقارير الذاتية: يطلب من الفرد استخدام الورقة والقلم للإجابة عن البنود والمواقف للحصول على عينة من استجابات الفرد، والتقارير الذاتية نوعان:

أ- **الأسلوب اللفظي:** هو عبارة عن مجموعة من عبارات يقرأها الفرد، ثم يقوم باختيار الخيار الذي يراه مناسباً له من بين المواقف الاجتماعية.

ب- **الأسلوب غير لفظي (المصور):** هو عبارة عن مواقف مصورة، وعلى الفرد اختيار الصورة المعبرة عن استجاباته.

ثانياً- ملاحظة الأداء في المواقف الطبيعية: وهو عبارة عن بطاقة ملاحظة لسلوك الفرد خلال فترة زمنية لا تقل عن أسبوعين، حيث يقوم الملاحظ بوصف سلوك الفرد في أنماط من التفاعل الاجتماعي الطبيعي، مثل بطاقات الملاحظة.

ثالثاً- التقرير من قبل أشخاص مهمين: وذلك بأن يطلب من أشخاص مهمين، مثل: (المعلم، ولي الأمر، الأخصائي) أن يقيموا سلوك الفرد في البيئة الطبيعية، ومن ثم منحه درجة ضمن الجدول المصمم لتقييم المهارات الاجتماعية.

وترى الباحثة أن هناك العديد من أساليب القياس الخاصة بالمهارات الاجتماعية، وعلى المرشد أن يكون ملماً بهذه الأساليب حتى يستطيع أن يعرف مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأفراد.

2.1.2 الشعور بالخجل

1.2.1.2 مفهوم الشعور بالخجل

حظي مفهوم الخجل بتعريفات متعددة، وتدور معظمها حول الخوف الزائد والقلق وخاصة في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويعتبر الخجل خبرة طبيعية من الممكن أن يتعرض لها الأفراد من كلا الجنسين، وكل إنسان يمتلك مقداراً من الخجل الاجتماعي، وهو سمة أساسية، وانعدامها أو زيادتها يعتبر أمر غير طبيعي. فقد ورد في معجم اللغة الإنجليزية أكسفورد: أن الخجل يعني الخوف والحذر، أو الرعب البسيط، ويوصف الشخص الخجول الذي لا يمكن الاقتراب منه أو التحدث معه بسبب الخوف والحذر وانعدام الثقة بالنفس، فضلاً عن حذره ويقظته عند التحدث مع الآخرين (فايد، 2001).

وعرف زيمباردوا (Zimbardo, 1977:36–37) الخجل بأنه: "رد فعل شخصي ينشأ ويتأكد من خلال القيم الاجتماعية السائدة والمبرمجة للحضارة، ويكون أعلى في الحضارات الموجهة نحو الذات من الحضارات الموجهة نحو الجماعة".

وعرف الدريني (1998: 6) الخجل بأنه: "الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة، ويكون مصحوباً بعدة مظاهر، منها: الانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي، ويكون أيضاً مصحوباً بالشعور بالحساسية للذات، والتعاسة والانشغال بالذات".

وعُرف الخجل كما ورد لدى (عبد المعطي، 2001: 90)، بأنه: "مجموعة متآلفة من الاتجاهات والمشاعر التي تتدخل في قدرة الفرد، وتجعله يتأثر انفعالياً بالآخرين في المواقف الاجتماعية".

وعرفت السبعاوي (2011) الخجل بأنه: "حالة وجدانية مؤلمة تؤثر على كل من السلوك والفكر، وهو حالة من القلق والخوف تعتري الفرد بصفة خاصة عند التعرض لمواقف اجتماعية يخشى أن يتعرض فيها الفرد للنقد أو التقويم، مما يؤدي إلى سلوك سلبي، كالانفعال الشديد أو تحاشي النظر مباشرةً إلى الآخرين، مع صعوبة التعبير والصمت والانسحاب من هذه المواقف، والشعور بالحساسية للذات، والكف والتعاسة والانشغال بالذات، والانطباعات التي يكونها الآخرون عن الفرد مع صعوبة تحقيق الاتصال الناجح مع الآخرين".

والخجل عبارة عن توتر أو انفعال خاص، وغالباً يكون غير مرضيٍ، ومشاعر سالبة تتضمن الإحساس بالدونية والعجز، ونقص الوعي بالذات مع الرغبة في اخفاء القصور (Andrews and Valentine, 2002). وورد في (جعفر، 2007: 13) تعريفاً للخجل المعرفي، والذي قصد به "الخجل من التعبير عن أفكار معينة أو الخوف من السخرية من المعلومات التافهة أو الخاطئة، وقلة التركيز وتداخل الأفكار أو ضياعها مؤقتاً، وضعف قدرة الفهم والاستيعاب اللحظي، والصعوبة في إدراك الأمور على غير حقيقتها، في مواقف الخجل".

نستنتج من خلال التعريفات السابقة، أن هناك تبايناً في تعريف الخجل واختلافاً في الآراء المتعلقة في تعريفه، فنرى أن البعض اعتبره شكلاً من أشكال القلق الزائد، والبعض الآخر اعتبره نوعاً من أنواع الخوف، وآخرون اعتبروه اضطراباً وإحساساً بالعجز والقصور، بالإضافة إلى الانشغال بالذات وتوقعات الآخرين وانطباعاتهم. وترى الباحثة أن تعريف "السبعاوي" هو الأقرب إلى مجتمع الدراسة الحالية وأدواتها، فهو الأفضل من بين التعريفات السابقة للخجل، لما فيه من شمولية واختصار، وكذلك ربط بين المشاعر والتفكير والسلوك، وهو ما تقوم عليه النظرية المعرفية–السلوكية.

2.2.1.2 النظريات المفسرة للخجل

تباينت النظريات في تفسير اضطراب الخجل، والذي يتعرض له الأفراد على اختلافهم، وفيما يلي بعض النظريات المفسرة للخجل:

أولاً- نظرية إريكسون (Erikson، 1965):

ظهرت نظرية "إريكسون" في النمو النفسي-الاجتماعي عام 1965م، والتي تعتبر تطور الإنسان نتيجة طبيعية للأحداث الاجتماعية والثقافية، وذهب "إريكسون" إلى القول: إن عملية التطبع الاجتماعي تمر بثماني مراحل من ضمنها المرحلة الثانية، وهي مرحلة الاستقلالية في مقابل الشعور بالخجل والشك، من عمر (2-4) أعوام (مرحلة الطفولة المبكرة)، وتقابل هذه المرحلة "المرحلة الشرجية" عند "فرويد"، فالطفل في هذه المرحلة يتعلم الاستقلالية من خلال التدريب على تناول الطعام وحده وارتداء الملابس، والتدرب على عادات الإخراج، والمهم في هذه المرحلة هو إحساس الطفل بالاستقلالية، بحيث يصبح أقل اعتماداً على الكبار، فيخرج الطفل الذي تلقى معاملة حسنة في هذه المرحلة خلال عملية الإخراج مثلاً أكثر استقلالية ومؤكداً لذاته، أما الفشل في تحقيق هذه الاستقلالية فيشعره بالخجل والشك (العلوية، 2017).

وترى الباحثة أن ما يدركه الفرد عن ذاته وما يحصل عليه من معارف حولها، تؤثر تأثيراً مهماً في شخصيته وتفاعله مع الآخرين سلباً كان أم إيجاباً، كما أن هناك عوامل بيئية ووراثية تساهم في ذلك.

ثانياً- نظرية زيمباردو (Zimbardo):

إن الخجل كما يعده زيمباردوا مفهوم شائع ومتعدد الأبعاد، حيث يصف أنواع مختلفة من صعوبات الأداء والقلق الاجتماعي في أثناء محاولة الفرد القيام بالتفاعل الاجتماعي، وكذلك الحال في أثناء محاولة التحدث أمام الآخرين، وهذا تعبير عن حالة من حالات فقدان الهوية، وهذا

الخجل قد يسيطر على المرأة، أو الرجل في أثناء محاولة القيام بسلوكات سواءً أمام جنسه أم أمام الجنس المغاير، والخجل كما يقول زيمباردو (Zimbardo) هو نوع من الحالات التي يهدف الفرد فيها تجنب المواقف الاجتماعية المختلفة، والفشل في أثناء المشاركة في الفعاليات الاجتماعية والشعور بالتذمر والضيق والقلق من هذا التفاعل، وينتج الخجل عن المراقبة الذاتية الزائدة التي تشتت عمليات الانتباه والتركيز بعيداً عن مدخلات (معطيات) المثير الخارجي نحو ما يعرف بمحتويات العقل أو المجال المعرفي، ويؤدي الانشغال بالذات إلى أثر اجتماعي مرتد والمتصل بأداء الفرد إلى الاتجاه المتحيز نحو القطب السالب على مدرج التقويم وفي عقل الشخص الخجول، ويكون هناك قلق حول الرفض من جانب الآخرين (Zimbardo, 1980).

ثالثاً- نظرية التعلم الاجتماعي:

وفيها يعزو الخجل للقلق الاجتماعي، والذي يثير أنماطاً من السلوك الانسحابين ويمنع فرصة تعلم المهارات الاجتماعية، بل ويمتد ليكوَن عواقب معرفية تظهر في شكل توقع الفشل في الموقف الاجتماعي، وحساسية مفرطة في التقييم السلبي من قبل الآخرين، وميل مزمن لتقويم الذات تقويماً سلبياً (النيال وأبو زيد، 1999).

رابعاً- النظرية المعرفية:

يرى عبد العظيم (2007) أن المعارف لدى الفرد تؤثر في انفعالاته وسلوكه بطريقتين، هما:

محتوى المعارف: حيث يؤثر هذا المحتوى في الانفعالات والسلوك، والجوانب الفسيولوجية للفرد، وذلك من خلال تقديرات الفرد لذاته وللآخرين وللعالم من حوله، وتفسيرات الفرد للأحداث، فمثلاً لو اعتقد الفرد أنه شخص فاشل فإنه سيشعر بالاكتئاب.

معالجة المعارف: وتعني العمليات المعرفية، وتؤثر في خبرات الفرد عن العالم، وذلك من خلال درجة المرونة التي لديه في التغيير بين أساليب المعالجة المختلفة.

خامساً- نظرية (أبراهام ماسلو) نظرية الحاجات:

أن إشباع الحاجات وارضاءها ليس بالأمر الهين، يتباين بتباين المجتمعات، حيث يصعب ارضاءها في مجتمع متغير نتيجة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية السريعة مما يؤدي إلى تدهور العلاقات التقليدية واضطراب في علاقات الأصدقاء وبين الناس عموماً وينتج عنها شعور الفرد بالعزلة (سعيد، 2001).

وترى الباحثة أن نظرية الحاجات ركزت على الحاجات الفطرية والغريزية، ومن الحاجات الأساسية في حياة الفرد هي الحاجة إلى الانتماء والتفاعل الاجتماعي، فالإنسان لا يستطيع العيش بعيداً عن الآخرين.

3.2.1.2 مكونات الخجل

يرى العديد من الباحثين أن الخجل له أربعة مكونات رئيسة، هي (النيال وأبو زيد، 1999؛ Zimbardo, 1980):

أولاً- المكون الانفعالي: مثل الشعور بالارتباك، والخزي، والاكتئاب، والقلق، والعزلة.

ثانياً- المكون السلوكي: مثل تجنب المواقف الاجتماعية التي تثير الخوف للشخص الخجول، وعدم التعبير عن مشاعره وأفكاره، وصعوبة التحدث أمام الآخرين.

ثالثاً- المكون الفسيولوجي: زيادة ضربات القلب، وجفاف الفم، الارتجاف والشراهة في الأكل، والارتعاش.

رابعاً- المكون المعرفي: وهو يتمثل في انتباه مفرط للذات، ووعي زائد بالذات، وصعوبات في الإقناع والاتصال، وأن الخجل يتضمن صعوبات في الأداء فضلاً عن ضعف السلوك التوكيدي، والتفكير في أشياء غير سارة في المواقف الاجتماعية، وأفكار سلبية نحو الذات.

وترى الباحثة أن المكون المعرفي للخجل هو الأكثر تأثيراً في وجود سمة الخجل لدى الفرد، وذلك لتأثيره بشكل قوي على سلوك الإنسان وحالته الانفعالية.

4.2.1.2 تصنيف الخجل

تعددت التصنيفات الخاصة بالخجل، ومن هذه التصنيفات ما يلي:

أولاً- تصنيف باس (Buss, 1980): صنف "باس" الخجل إلى نوعين، هما (شرارق ونجاري، 2015):

1. **خجل الخوف:** إن هذا النوع من الخجل يبدأ من خلال السنة الأولى، وخلال النصف الثاني من السنة الأولى من الحياة، ويسمى بقلق الغرباء، وعند نمو الطفل وبتكرار وجود الغرباء، فإن خجل الخوف يميل إلى التضاؤل، ويعدّ خجل الخوف من أنواع القلق الاجتماعي؛ إذ يتضمن الانزعاج من التفاعلات الاجتماعية، أو الفزع أو الرّعب من وجود الشخص مع الآخرين.
2. **خجل الشعور بالذات:** يتضمن هذا النوع من الخجل الذات الموضوعية، بوصفه موضوعاً اجتماعياً، فعندما يكون الشعور بالذات حاداً، فإن الشخص يشعر بأن الآخرين يراقبونه، ويكون هذا الشعور أكثر من الحد الطبيعي، والنتيجة هو الشعور بالإحراج، وينتهي به الأمر بالكسل، ويرى "باس" أن الإنسان وحده يكون مدرك لذاته.

ثانياً- تصنيف بيلكونيس (Pilkoonis, 1977:133):

1. **الخجل العام:** يتسم صاحبه بعيوب الأداء، مثل الحرج عند ممارسة الظواهر السلوكية العامة، مما يؤدي إلى الفشل في ممارستها.
2. **الخجل الخاص:** يتسم صاحبه بالشعور الذاتي بعدم الارتياح، وبالاستثارة الداخلية، وبالقلق، وبالحساسية للذات من التقييم السلبي.

ثالثاً- تصنيف آيزنك وآيزنك (Eysenck and Eysenck, 1969: 86): أوضح "آيزنك وآيزنك" وجود نوعان من الخجل، هما:

1. الخجل الاجتماعي الانطوائي: أي الميل للعزلة، لكن مع القدرة على العمل بكفاءة ونجاح إذا اضطر الفرد لذلك.

2. الخجل الاجتماعي العصابي: ويتسم فيه الفرد بالقلق الناتج عن الشعور بالدونية وبالحساسية للذات عموماً وفي أثناء وجوده مع الرؤساء، ولشدة الهلع من الخبرات التي تشعره بالضعف مع الشعور بالوحدة التقسية.

رابعاً- تصنيف (الشربيني، 2000: 92): صنف "الشربيني" الخجل إلى ستة أشكال، هي: خجل مخالطة الآخرين، خجل الحديث، خجل الاجتماعات، خجل المظهر، خجل التفاعل مع الكبار، وخجل حضور الاحتفالات والمناسبات.

ويتضح مما سبق أن الباحثين صنفوا الخجل إلى تصنيفات وأنواع مختلفة في المسميات، إلا أنهم أتفقوا على أن الخجل يؤدي إلى العزلة، والتوتر، والقلق.

5.2.1.2 أسباب الخجل

هناك مجموعة من العوامل والمثيرات التي يمكن أن تكون سبباً في ظهور سمة الخجل عند الأفراد على اختلاف مراحلهم العمرية، ومن هذه الأسباب ما يلي:

أولاً- الشعور بعدم الأمن: تعتبر الحاجة إلى الأمن العاطفي من الحاجات الأساسية لكل الأطفال، وحتى يتحقق هذا الأمن يحتاج الطفل إلى الشعور بأن هناك من يهتم به ويحميه ويحقق لديه هذا الشعور من خلال قيام الأهل بتلبية حاجاته الأساسية من مأكل وحنان وحبّ، والحصول على التقدير من البيئة المحيطة به (البيت، المدرسة)، وإذا لم تلبى هذه الحاجة فإن الطفل يشعر بعدم الأمن والطمأنينة، وبالتالي عدم الثقة بالنفس، وبالتالي عدم القدرة على التعامل مع الآخرين.

ثانياً- الحماية الزائدة: إن الوالدان الذين يؤمنان في الحسد ويخفيان ابنهما عن أعين الزائرين أو خوف الوالدان من الزائر على أبنائهم، واعتقادهم بأنَّ الأبناء لا يستطيعون العناية بأنفسهم، ويعلموهم الاتكال عليهم في أدق أمور حياتهم، يؤدي هذا النمط من التنشئة إلى جبن الأطفال وعدم قدرتهم على المبادرة، والاعتمادية وانخفاض الثقة بالنفس والسلبية والخجل.

ثالثاً- التدليل الشديد: إن الطفل الوحيد لوالديه أو بين الوحيدين (أخوات بنات) عادةً ما يدلل بشكل كبير من قبل والديه فينشأ متوقعاً من كل الأفراد المعاملة الناعمة الحسنة التي يعامل بها في المنزل، وبالطبع لن يجد هذه المعاملة خارج البيت، وبخاصة من أقرانه الذين لن يتعلم بعد التنافس معهم والتعامل معهم على مستوى متكافئ، ومن ثمّ ينسحب منهم ويتوارى عنهم بسبب شعوره بالنقص بالمقارنة بهم.

رابعاً- السخرية والنقد: استخدام هذا الأسلوب من قبل الأهل أو المقربين أو المهتمين بحياة الطفل ظناً منهم أن هذا يساعد في تعديل سلوك الطفل ويجعله أكثر صلابة، وقد تؤدي إلى خجل هذا الطفل عند مواجهة الآخرين، فيتجنب الاتصال الاجتماعي خوفاً من السخرية والنقد (القمش والمعايطة، 2007).

خامساً- عدم الاهتمام والإهمال (التجاهل): إن عدم الاهتمام من الوالدين نحو أطفالهم يجعلهم خائفين وخجولين، ويشعر هؤلاء الأطفال بعدم القيمة، وبأنهم لا يستحقون الاحترام، لذلك لا تكون لديهم ثقة بأنفسهم وبأنّ لديهم القدرة على المغامرة الاجتماعية.

سادساً- عدم الثبات في معاملة الطفل: إن التذبذب في معاملة الطفل تجعله خجولاً؛ إذ قد يكون الوالدان متساهلين جداً أو صارمين جداً، ويكونونان مهتمين جداً في بعض الأحيان أو مهملين جداً في أحيان أخرى، لذلك يكون الأطفال قلقين وغير آمنين، لأنهم لا يعرفون متى سيكون الوالدين متساهلين (عبد الهادي والعزة، 2004).

سابعاً- تسمية الذات بالذات الخجولة: يظهر عندما يتقبل الأطفال أنفسهم كخجولين، وذلك عندما يدركون المواقف من خلال شعورهم بالخوف ونقدهم للذات، فهم يتصرفون كما لو أنهم يريدون أن يثبتوا بأنهم خجولين وغير مؤكدين لذواتهم، فهم لا يعتقدون بأن أي مديح لهم، يمكن أن يكون صحيحاً، ومن المعتاد أن يكرر الخجول حديثاً سلبياً مع الذات، كأن يقول: "أنا لا أستطيع التحدث مع أحد، إنني أعرف بأنهم سوف يسخرون مني، من الأفضل أن لا أقول شيئاً سوف أبدو كأحمق" (شرارق ونجاري، 2015).

ثامناً- نموذج الوالدين (النمذجة): إن الأبوين الخجولين غالباً ما ينجبان أطفالاً خجولين، ويؤدي ذلك إلى مزج القوى الوراثية التي تحمل استعداداً للخجل والعيش مع نماذج من الراشدين الخجولين، فالاتصالات الاجتماعية تكون في حد ذاتها هي الأذى، والتحدث مع الآخرين يكون باستعمال مصطلحات الخوف وعدم الثقة، وكل هذا يقود الطفل إلى أن يصبح خجولاً (مثقال وعبيد، 2000).

تاسعاً- العامل الجسمي والشعور بالنقص: بعض الإعاقات أو التشوهات الجسدية قد تكون سبباً في إثارة الخجل والشعور بالنقص، فالتشويه في القامة أو الوجه مثلاً يكون تأثيره سلبياً في الشخصية والسلوك (يعقوب وكنعان، 2016).

عاشراً- الأساس العصبي للخجل: إن الأساس العصبي لعناصر الخوف أو القلق الاجتماعي للخجل تتركز في منطقة من الدماغ تسمى (Amygdala and Hippocampus)، ويبدو أن Amygdala (اللوزة) لها ارتباط بالخوف، ويسيطر Hippocampus (الحصين) على الحالة العامة للأفراد، وكذلك يعتبر عاملاً مهماً في عملية التعلم والذاكرة، ويوجد أثر لمجموعة الأنوية في الممرات المستقيمة، ولها أثر مهم على السلوكات الانفعالية وإثارتها، وتمتد هذه الممرات إلى تحت المهاد (Hippothallames) وإلى الدماغ. ويعتبر تحت المهاد المثير لنظام التشابك العصبي

الخاص بالأحاسيس والأعراض الفسيولوجية المرتبطة بالخجل، ومنها: الارتعاش، وزيادة سرعة ضربات القلب، وشد العضلات، واحمرار الوجه (القمش والمعايطة، 2007).

وقد قام كاجان (Kagan, 2010) المشار إليه لدى (يعقوب وكنعان، 2016)، مع زملائه في "جامعة هارفارد" بأبحاث عديدة وطويلة الأمد على عدد من الأطفال لدراسة مسألة الخجل، وتبين أن بعض الأطفال يولدون بمزاج انحساري، مكبوح أي خجول، في حين يولد باقي الأطفال بمزاج غير مكبوح أو منفتح على الخارج. ويظهر الخجل عند الطفل بحسب "Kagan" منذ الأشهر الأولى بعد الولادة، حيث يرد الطفل على مثيرات البيئة (مثال الضجة) باستجابات فسيولوجية وسلوكية شديدة الحساسية، على سبيل المثال، فهو يضرب برجليه وتزداد دقات قلبه ويصرخ بصوت مرتفع ولمدة أطول من الطفل العادي، كما يتوقف عن اللعب ويختبئ في حضن أمه عندما يرى شخصاً غريباً قد دخل الغرفة، ويفضل هذا الطفل أن يلعب بمفرده أكثر من اللعب مع أقرانه. لذا يطلق "Kagan" على الطفل الخجول مصطلحاً خاصاً: "الإرتكاسي المرتفع" مقابل "الإرتكاسي المنخفض" لغير الخجول.

وترى الباحثة من خلال ما ذكر من أسبابٍ للخجل، أن هذه الأسباب تعود إما لعامل الوراثة أو عامل البيئة، لكن العامل الأكثر تأثيراً هو العامل البيئي، والذي يسببه في الدرجة الأولى الأسرة، كما أنّ الخجل لا يقتصر على الذكر الوحيد في أسرته، بل أيضاً يشمل الأنثى الوحيدة بين ذكور أو الوحيدة لوالديها، وهذا يعني أنها من الممكن أن تكتسب سمة الخجل نتيجة التدليل من قبل والديها.

6.2.1.2 أعراض الخجل

للخجل عدَّة أعراض تختلف من فرد إلى آخر، وفقاً لطبيعة تكوينه وفطرته والظروف والمواقف التي يمر بها، وتتمثل هذه الأعراض فيما يلي:

أولاً- أعراض فسيولوجية: من مظاهرها زيادة معدل دقات القلب، التعرق، الارتجاف، جفاف الفم، الشعور بالدوخة أو الغثيان، تجربة الموقف أو شعور الشخص كأنه غير حقيقي أو غير موجود، والخوف من فقدان السيطرة (القمش والمعايطة، 2007: 225).

ثانياً- أعراض سلوكية، وتتمثل هذه الأعراض في: قلة التحدث والكلام بحضور الغرباء والنظر الدائم لأي شيء عدا من يتحدث معه، وتجنب لقاء الغرباء أو الأفراد غير المعروفين له، والشعور بالحرج الشديد في التطوع لأداء مهام فردية أو اجتماعية (البطاينة، الجراح، ومأمون، 2007: 474).

ثالثاً- أعراض انفعالية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: البكاء، انخفاض الصوت، التوتر، الخوف، التهيب، الضيق، الارتباك، التردد، الغضب الداخلي، ضعف الثقة في النفس، كثرة الابتسام، الصمت النفسي، ضعف المواجهة، تلعثم الكلام، وعدم الشعور بالراحة أو الاستقرار، ارتفاع الاستثارة، والشعور بالتهديد.

رابعاً- أعراض معرفية، ومنها: التشتت في أثناء الحديث، البطء في المناقشة، الانشغال بأفكار نوعية تتعلق بالموقف، قلة التركيز، تداخل الأفكار أو ضياعها مؤقتاً، ضعف قدرة الفهم والاستيعاب اللحظي، غياب الذهن الموقفي، إدراك الأمور على غير حقيقتها، اضطراب التفكير نسبياً، ضعف القدرة على أداء أي عمل ذهني أو جهد عقلي، واضطراب التعبير عن الرأي نسبياً (شوامرة، 2008: 64).

7.2.1.2 طرق الوقاية من الخجل

هناك العديد من الطرق التي من الممكن اتباعها من أجل وقاية الأفراد من الشعور بالخجل أو اكتساب سمة الخجل (العزة، 2009؛ مجيد، 2008؛ عبد المعطي، 2001؛ الشربيني، 2000):

1. الحرص على تشجيع الثقة بالنفس.
2. عدم مقارنة الأطفال بمن هم أكثر حظاً في الاستعدادات الجسمية، أو الوسامة، أو الذكاء.
3. تشجيع السيادة ومهارات النمو: فاحترام الطفل لذاته يجعله يشعر بقدرته على السيطرة على البيئة، كما أن تقديم أعمال لهم يمكن تحديها بشكل لطيف كي يشعروا دائماً بالنجاح.
4. تشجيع الهوايات وعدم العزلة: إن احترام الطفل لنفسه ينبع من تحقيق إمكاناته والزهو بما أنجز.
5. اهتمام الأهل بتعويد الأطفال على الاجتماع واللقاء والتواصل مع الآخرين.
6. إخفاء الأم قلقها الزائد ولهفتها على الطفل، وأن تتيح له الفرصة للاعتماد على نفسه في أموره الخاصة.
7. الإصغاء إلى أفكار الطفل ومشاعره، وآراءه، ومتطلباته، وقصصه، ومحاولة فهمها، ومناقشتها بابتسام ولطف.
8. أن يوفر الآباء والمربين لأبنائهم مقداراً معقولاً من العطف والمحبة.

وترى الباحثة أن وقاية الطفل أو الفرد من سمة الخجل تقع بشكل كبير على أسرته والبيئة المحيطة به، فعلى الأسرة أن تشجع الطفل وتكافئه ليكون اجتماعياً، قادراً على التعبير عن مكنوناته، وحاجاته، وإبداء رأيه في المواضيع التي باستطاعته المشاركة بها، وكذلك العمل على إظهار نقاط قوته وحثه على إبرازها.

8.2.1.2 علاج الخجل

هناك العديد من الطرق والأساليب والفنيات الإرشادية والعلاجية التي تساعد على التخلص من الخجل، ومنها ما يلي:

أولاً- أسلوب النمذجة: وهي عملية تغيير السلوك نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين (أي مشاهدة لنموذج معين)، وهذه العملية أساسية في معظم مراحل التعلم الإنساني؛ لأننا نتعلم معظم الاستجابات من ملاحظة الآخرين وتقليدهم، وكثيراً ما تكون عملية التعلم بالتقليد أو النمذجة عملية عفوية لا حاجة لتصميم برامج خاصة لحدوثها للطفل الطبيعي (بطرس، 2010). ومن الممكن استخدام النمذجة من خلال عرض بعض النماذج التي تمارس التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية والطلب من الفرد الخجول المشاركة في هذا التفاعل.

ثانياً- إضعاف الحساسية للخجل (استخدام أسلوب الحساسية التدريجي): باستطاعة المراهقين أن يتعلموا أن المواقف الاجتماعية ليس بالضرورة أن تكون مخيفة، وأن عليهم الاشتراك في المواقف الاجتماعية، فبذلك يصبحون اجتماعيين أكثر تدريجياً، ولهم أن يتخيلوا كيف يقومون بسلوك اجتماعي كانوا يخافون منه في السابق، ثم دمجهم في مواقف حقيقية، وبالتالي سينخفض خجلهم (سليم، 2011). فأسلوب الحساسية التدريجي أو إضعاف الحساسية للخجل يعتمد على المواجهة التدريجية، وتبدأ هذه المواجهة من خلال استخدام التخيل ومن ثم تنتقل إلى الواقع.

ثالثاً- التدريب على المهارات الاجتماعية: ويستخدم مع الأفراد الذين يرجع خجلهم لنقص المهارات اللازمة للتفاعلات الاجتماعية، ومنها (عبد المعطي، 2001):

1) تركيز النظر بالعين في أثناء الكلام وإنهائه، وفي ذلك يقوم المرشد بتدريب الخجولين للقيام بهذه السلوكات مستخدماً فنيات، مثل: لعب الأدوار مع بعضهم البعض أثناء الجلسات الإرشادية.

2) تقليد السلوك المرغوب الذي يؤديه المرشد نفسه.

3) التدعيم الاجتماعي: فمع الممارسة يختزل سلوك الخجل، ويجري تدعيم هذه السلوكات. ويعد التدريب على المهارات الاجتماعية أسلوباً فاعلاً للتخلص من الخجل؛ وذلك لأن النقص في المهارات الاجتماعية من العوامل الأساسية المسببة له.

رابعاً- تعليم السلوك الحازم: إن إحدى الظواهر المرافقة للخجل هي عدم مقدرة الطفل الخجول على أن يقوم بسلوك حازم، كأن يصمم على رأيه رغم معارضة الآخرين، أو أن يرفض طلب الآخرين ويقول: "لا" عندما لا يريد أمراً ما، وهناك تدريبات يقوم بها الطفل الخجول في إطار مجموعة من الأفراد الذين يتعالجون يتعلم بواسطتها كيف يرغم الآخرين على السير حسب رأيه هو، وكيف يقول (لا) ويقول (يجب)، وكيف يوجه انتقاداً لغيره، وكيف يرفض طلب الآخرين، كل هذا يجري بواسطة قيام أفراد المجموعة بأدوار معينة تلقى على كل منهم في جو من التفهم والتشجيع، وهكذا تتوافر للفرد الفرصة الأولى لأن يقوم بعدة أشكال من السلوك الحازم، الأمر الذي يدفعه للقيام بذلك خارج المجموعة أيضاً (شوامرة، 2008: 78-79).

خامساً- التدريب على الحديث الإيجابي مع الذات: وتعد فنية الحديث مع الذات إحدى أشكال البناء المعرفي الذي يهدف لتعليم الفرد التحدث مع النفس من أجل تغيير السلوك المشكل، إذ يرى (مكينبوم) أن التخلص من التحدث مع الذات بطريقة سلبية واستبدالها بالتحدث مع الذات بطريقة ايجابية، أي أن إجراءات التدريب على التحدث قد ركزت على أهمية اللغة بوصفها موجهاً للسلوك، وإيلاء الأهمية الكبيرة للعناصر اللفظية عند تعديل السلوك (قجالي، 2017: 24). وتتضح أهمية الحديث الإيجابي مع الذات من خلال أن ما يقوله الفرد لنفسه ولذاته هو الأساس في توجيه سلوكه.

وترى الباحثة أن هناك العديد من أساليب التدخل الإرشادي والعلاجي والكفيلة بتعديل تصرفات وأفكار الفرد الذي يعاني من الخجل، وتعويده على أشكال الانسجام والتفاعل الاجتماعي، ومن خلال تنظيم الظروف البيئية المناسبة والتدريب على المهارات الاجتماعية.

3.1.2 الإرشاد المعرفي–السلوكي

ظهر هذا الاتجاه كردة فعل على الاتجاهات السلوكية التي تقلل أو حتى تنكر أهمية الأفكار في تشجيع التغيرات التي تحدث خلال عملية الإرشاد، فقد أدرك المرشدون أن دمج اتجاهي الأفكار والسلوكات يمكن أن يكون أكثر فاعلية من التركيز على أي منهما، فبرزت الاتجاهات الدامجة المعرفية–السلوكية. ويعد الإرشاد المعرفي–السلوكي أحد أهم أشكال الإرشاد النفسي الحديث، فالسلوكيون يرون أن الفرد في نموه يكتسب السلوك الخاطئ أو السليم عن طريق التعلم وأن الفرد تحركه منبهات حسية خارجية، بينما اعتمدت النظرية المعرفية على استخدام فنيات معرفية لمساعدته في تصحيح معتقداته الخاطئة واللاعقلانية، وتحويل هذه الأفكار والمعتقدات التي يصحبها خلل انفعالي وسلوكي إلى معتقدات يصحبها ضبط انفعالي وسلوكي، بالاعتماد على المنطق والعقل (Eford, Eaves, Bryant, and Young, 2010).

لقد بدأ الاهتمام بالإرشاد المعرفي–السلوكي مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين، ولم يكن ذلك الاهتمام وليد الصدفة، لكنه كان بمثابة تصديق لفكرة الرواقيين الذين ذكروا أن الناس لا يضطربون بسبب الأحداث، إنما بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار. إن الأفكار الأساسية التي ينادى بها الإرشاد المعرفي–السلوكي اليوم ظهرت قبل مئات السنين من ظهور الإرشاد النفسي، فقد لاحظ فلاسفة اليونان أن الإدراك يلعب دوراً مهماً في تحديد نوع استجابة الإنسان

للمثيرات التي يتعرض لها خلال حياته؛ فيقول أبو قراط: "لا يضطرب الناس من الأشياء، ولكن من الآراء التي يحملونها عنها" (سورنيا، 54:2002).

ويعمل الإرشاد المعرفي–السلوكي (CBT) في ظل الافتراض بأن الأفراد يمتلكون إدراكاً مدمراً واختلالاً غير عقلاني حول الأحداث التي تنعكس سلباً على سلوكهم وتأثيرهم؛ فالإدراك يتوسط بين العواطف والسلوكات. وهذا يختلف عن نموذج العجز المعرفي، مما يعني أن التطور الطبيعي النموذجي ينطوي على اكتساب بعض العمليات المعرفية التي فشلت في التطور لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبة ما (Terjesen and Esposito, 2006).

وتقوم استراتيجية الإرشاد على أن يقوم المرشد بمساعدة المسترشد للتعرف إلى الأفكار غير المنطقية لديه، وأن يحل محلها أفكاراً أكثر عقلانية. ويستخدم المرشد الاتجاه الموجه في مساعدة المسترشد، ويكون الإرشاد مختصراً، مع التركيز على عدم التحيز للمسترشد، أو التعلق به من أجل الوصول إلى نظرة موضوعية حول معتقدات المسترشد غير العقلانية. ويسير الخط العام للبناء النظري في الإرشاد المعرفي–السلوكي في اتجاه رئيس يحاول إدخال العقل في الإرشاد النفسي ومحاولة تغيير الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، التي يتبناها المسترشد من خبراته المبكرة، وذلك بغرض تعديل سلوكه، فالاضطرابات النفسية بالنسبة للمرشد المعرفي–السلوكي تعبر عن اضطراب في التفكير عادة ما يكون مصحوباً بطرق غامضة ومتناقضة من التفكير المرتبط بالذات والبيئة (يوسف، 2000).

1.3.1.2 مفهوم الإرشاد المعرفي–السلوكي

يهتم هذا النوع من الإرشاد النفسي بالجانب الوجداني للمسترشد وبالسياق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات: معرفية، وسلوكية، وانفعالية، واجتماعية، وبيئية، لإحداث التغيير المرغوب فيه.

يعرف مليكة (174:1994) الإرشاد المعرفي–السلوكي بأنه: "منهج إرشادي يحاول تعديل السلوك الظاهر، من خلال التأثير في عمليات التفكير لدى المسترشد". ويعرفه الغامدي (21:2010) بأنه: "وسيلة من وسائل الإرشاد النفسي الحديث التي يمكن استخدامها في تخفيف اضطرابات القلق ومساعدة هؤلاء المسترشدين على التكيف داخل البيئة من خلال تصحيح المعتقدات الخاطئة، وتدريبهم على أداء السلوك الصحيح، وذلك من خلال استخدام الأساليب المعرفية والسلوكية".

ويرى إبراهيم (2008) أن الإرشاد المعرفي–السلوكي يركز على استخدام العديد من الفنيات التي تهدف إلى تغيير سلوك الفرد، وأن المعرفة والوجدان والسلوك تربطهم علاقة متبادلة، وأن الفرد يتعلم كيف يقوم بتحديد اعتقاداته وأفكاره الخاطئة واللاعقلانية وتبديلها بأفكار إيجابية سليمة، ومعتقدات عقلانية. كما يرى بأن النظرية المعرفية–السلوكية تفترض وجود ثلاثة عناصر مترابطة في الإرشاد النفسي، يساهم تفاعلها في تطوير السلوك واستجابات الفرد للعالم بجانبيها الصحي والمرضي، هي: الموقف أو الخبرة المرتبطة بالحالة النفسية، والجانب الوجداني أو الحالة الانفعالية موضوع الشكوى" بماذا أشعر الآن"، والبناء المعرفي للخبرة "كيف أدرك الموقف وأفسره".

2.3.1.2 مبادئ الإرشاد المعرفي–السلوكي

يرتكز الإرشاد المعرفي–السلوكي على مجموعة من المبادئ التي تتضمن: المرشد، المسترشد، الخبرة الإرشادية، وما يرتبط بكل منهما من جوانب، وتتمثل تلك المبادئ فيما يلي (أباظة، 2002):

1. أن المرشد والمسترشد يعملان معاً في تقييم المشكلات والتوصل إلى الحلول.
2. أن المعرفة لها دور أساسي في معظم التعلم الإنساني.
3. أن المعرفة والوجدان والسلوك تربطهم علاقة متبادلة على نحو سببي.
4. أن الاتجاهات والتوقعات والعزو والأنشطة المعرفية الأخرى لها دور أساس في إنتاج وفهم كل من السلوك وتأثيرات الإرشاد والتنبؤ بهما.
5. التركيز على فهم الفرد للجزء المراد تعديله في تفكيره.
6. تقديم الخبرة المتكاملة للفرد بكافة الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية لكي يتم التأثير في سلوك الفرد من خلال الكلمة والمعلومة وردود أفعال الفرد في المواقف التي يتم تقديم الخبرة من خلالها.

وذكر إليس (Ellis, 2002:51) أن الإرشاد المعرفي–السلوكي (CBT) هو من أنواع الإرشاد الفاعلة في الإرشاد الجماعي، فهو يشمل مجموعة من المشاركين (المسترشدين) الذين يلتقون بانتظام مع مرشد من أجل العمل على مشكلاتهم النفسية؛ إذ يجري التركيز على أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم، وتشجيع جميع المشاركين. ويعد الاتجاه المعرفي–السلوكي موجهاً إلى حد ما، فغالباً ما ينظر إلى المرشد على أنه خبير، وهو بالتالي أسلوب مريح لثقافات الشرق الأوسط، والإسبان والآسيويين، لشعورهم بالارتياح في التعامل مع خبير، مع أهمية الأخذ بالاعتبار أن لا يسهل المرشد علاقة اعتمادية مع المسترشد بسبب احتمالية أن ينظر المسترشد إلى المرشد على أنه خبير لديه كل الإجابات.

3.3.1.2 أهداف الإرشاد المعرفي–السلوكي

الهدف الرئيس في الإرشاد المعرفي–السلوكي (CBT) هو مساعدة المسترشد على إعادة بناء تفكيره، وبالدرجة الأولى أن يصبح أكثر وعياً بعمليات التفكير لديه، فالمرشد يركز على التقاط الأفكار كخطوة ضرورية في تصحيح التشوهات. غالباً ما يجد المسترشد أن زيادة الوعي الذاتي تكون كافية للبدء في إعادة تصحيح التشوهات التي تعتري تفكيره، فالوعي الذاتي يساعده في الابتعاد عن التفكير الخاطئ، وأن يطور منظوراً أكثر موضوعية تجاه الموقف. عندما يبدأ المسترشد في جمع الأفكار التلقائية، يكون المرشد قد اكتسب فهماً أفضل حول نقاط ضعف المسترشد والمخططات المحددة التي تتحكم في مخاوفه (Beck and Emery, 1985).

ويلخص محمد (2000) أهداف الإرشاد المعرفي–السلوكي حسب الآتي:

1) تعليم المسترشد كيف يلاحظ ذاته ويحدد الأفكار التلقائية التي يقررها لنفسه.
2) مساعدة المسترشد على أن يكون واعياً بما يفكر فيه.
3) مساعدة المسترشد على إدراك العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك.
4) تعليم المسترشد كيف يُقيم أفكاره وتخيلاته، وبخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث المشكل.
5) تعليم المسترشد تصحيح ما لديه من أفكار خاطئة وتشوهات معرفية.
6) تحسين المهارات الاجتماعية من خلال تعليم أساليب التعامل مع الآخرين.
7) تدريب المسترشد على استراتيجيات وفنيات معرفية وسلوكية متباينة.
8) تدريب المسترشد على توجيه التعليمات لذاته ومن ثم تعديل سلوكه.
9) إبداء التحكم وتقوية السيطرة على الذات.
10) مقاومة الاضطرابات وتقوية الهوية الذاتية.

وبشكل عام، ترى الباحثة أنه يمكن تلخيص ثلاثة أهداف لأسلوب الإرشاد "العقلاني الانفعالي السلوكي"، هي: مساعدة المسترشد على اكتساب استبصار حول حديثه الذاتي، ومساعدة المسترشد على تقييم أفكاره ومشاعره وسلوكاته، وتدريب المسترشد على مبادئ الإرشاد العقلاني–الانفعالي السلوكي"، بحيث يعمل بفاعلية في المستقبل دون مساعدة المرشد.

4.3.1.2 خطوات ومراحل الإرشاد المعرفي–السلوكي

يمكن تقديم الإرشاد المعرفي–السلوكي من خلال ثلاث مراحل (خطوات) أساسية، هي (عبد العزيز، 2001):

المرحلة الأولى– الملاحظة الذاتية: حيث يكون لدى المسترشد أحاديث وتخيلات غير مناسبة، ويحاول المرشد زيادة وعي وانتباه المسترشد ليركز على أفكاره ومشاعره وسلوكاته، ويؤدي ذلك إلى بنية معرفية جيدة تؤدي لإعادة تعريف المشكلة والإحساس بالأمل لإجراء التغييرات والوصول إلى معاني جديدة ومشاعر وسلوكات مختلفة.

المرحلة الثانية– الأفكار والسلوكات غير الملائمة: وهنا يقوم المسترشد بملاحظة لنفسه تتضمن حديثاً داخلياً جديداً يولد سلسلة سلوكات جديدة غير متوائمة مع سلوكات المشكلة، وهكذا الحديث الداخلي يؤدي إلى إعادة البناء المعرفي من خلال تنظيم المسترشد لخبراته بطريقة تؤدي للمواجهة والتعامل بفعالية.

المرحلة الثالثة– طوير الجوانب المعرفية الخاصة بالتغيير: إذ يقوم المسترشد بسلوكات المواجهة والأحاديث الذاتية، لأن ذلك يؤثر على عملية التغيير في السلوك وعلى عملية التعميم في المواقف الأخرى.

5.3.1.2 خصائص الإرشاد المعرفي–السلوكي ومميزاته

يتميز الإرشاد المعرفي–السلوكي بخصائص عملية محددة، يمكن تلخيصها وعرضها كالآتي:

الصفات التفاعلية: على المرشد أن يكون قادراً على التواصل اللفظي وغير اللفظي الذي يبين إخلاصه وانفتاحه واهتمامه، ومن المهم أيضاً أن لا يبدو المرشد كما لو أن لديه معلومات أو أسئلة مراوغة، وأن يكون المرشد حريصاً على ألا يبدو ناقداً أو معترضاً على وجهات نظر المسترشد، كما أن السلوك المهني الواثق مهم في الإرشاد المعرفي–السلوكي، وعلى المرشد أن يُشعر المسترشد بالثقة في مساعدته، فهي يمكن أن تساعد على تجنب مشاعر اليأس في المستقبل لدى المسترشد (الإسي، 2014).

العائد المنتظم: وهو إتاحة الفرصة للمرشد للتحقق المنتظم، وتحديد ما إذا كان المسترشد قد فهم المعلومات أولاً، والعائد من الأمور المهمة في الإرشاد المعرفي–السلوكي للمسترشد، ويبدأ المرشد المعرفي–السلوكي في إعداد مكونات العائد في فترة مبكرة من الإرشاد، ويقوم في كل جلسة بتوفير ملخص قصير لما دار خلال الجلسة، ويطلب من المسترشد أن يستخلص النقاط الخاصة ليدونها (بارلو، 2004).

بناء الجلسات: يجري التخطيط للجلسات الإرشادية من خلال جدول أعمال يتفق عليه بين المرشد والمسترشد، وهذا الجدول يسمح بأفضل استخدام للوقت، وهو يعمل بمثابة موجه للمسترشد، كما يمد المرشد والمسترشد بإطار عمل محدود وملائم لرصد التقدم في العملية الإرشادية. ويكون بناء الجلسات متضمناً: فحص المزاج للمسترشد في بداية كل جلسة وفي نهايتها، مراجعة للجلسة السابقة، تحديد إجراءات الجلسة الحالية، مناقشة بنود إجراءات الجلسة، طلب عائد حتى نهاية الجلسة، وأخيراً تلخيص وإنهاء وتحديد موعد الجلسة القادمة (بالمر وآخرون، 2008).

رصد وتعديل التفكير غير المنطقي: بما أن الإرشاد المعرفي–السلوكي يعتبر أن الاضطراب النفسي هو اختلال في التفكير يتضمن عمليات معرفية مختلة، تؤدي إلى رؤية مُحرفة أو سلبية عن الذات والعالم والمستقبل، وإلى انفعالات غير سارة وصعوبات سلوكية، فهو يستخدم فنيات لفحص وتحديد الأفكار غير المساعدة، ويُعلم المسترشد كيف يستخدم الأدلة لفحص وتفنيد تفكيره غير الواقعي، ويقوم المرشد في أثناء الجلسة بالعمل على فكرة معينة من الأفكار المختلة التي يعاني منها المسترشد. كما أن الأهداف تحدد بشكل تعاوني بين المرشد والمسترشد. وتنبثق الأهداف في الإرشاد المعرفي–السلوكي عن قائمة من المشكلات محكمة الصياغة والبناء، فإذا افترض المرشد مثلاً أن خجل مسترشده ناجم عن عجزه في استعداداته ومهاراته، فإن خطة الإرشاد لا بد أن تتضمن بناء مهارات المواجهة والتعرف المباشر وعدم التجنب والهروب في هذا المجال، وإذا افترض المرشد أن خجل مسترشده ناجم عن تنشيط اعتقاد أساس لا تكيفي مضمونه: "أنه عاجز عن أداء مهمة من المهام"، هنا لا بد أن تتضمن خطته الإرشادية إعادة لهذا البناء المعرفي (ليلهي، 2006).

وقد أصبح الإرشاد المعرفي–السلوكي شائع الاستخدام من قبل المرشدين والباحثين في السنوات الأخيرة، وذلك لما يتمتع به من مزايا وإيجابيات، يمكن تلخيصها في الآتي (الإسي، 2014؛ سلامة، 2006؛ Allis, 2004):

- يستخدم فنيات سهلة مبسطة مثل القدرة على الإقناع والاقتراح، بما يناسب عقل ومنطق المسترشد وثقافته.
- يسعى للكشف عن الأفكار السلبية والمعتقدات اللاعقلانية التي تكمن خلف العصاب ومهاجمتها.

- يسعى لتغيير فكرة المسترشد عن نفسه وفحص ما يقوله لنفسه داخلياً ويعدله ويحل محله الفكرة الصحيحة.
- يتعرض للأسئلة والجمل الموجودة داخل المسترشد، ويمكنه من التخلص منها.
- يعتبر أسلوباً مثالياً لتغيير المعتقدات غير العقلانية وإبدالها بأخرى عقلانية ومنطقية.
- يحصن المسترشد ضد الأفكار غير العقلانية الأخرى التي يحتمل التعرض لها مستقبلاً، ويكسبه أفكاراً عقلانية ومهارات اجتماعية ونفسية جديدة.
- يساهم الإرشاد المعرفي–السلوكي من خلال اهتماماته بالأفكار والمشاعر في التقارب بين الإرشاد المعرفي السلوكي وبين الإرشادات الدينامية.
- يتحدى هذا الاتجاه التطبيق غير المرن (يجب/ يتوجب/...) الذي تتطور بسببه وجهات نظر المسترشد حول القواعد الثقافية، ويسمح للمسترشد أن يقرر إذا ما كان عليه الالتزام بتلك القواعد، أو الاستسلام لها، أو تعديل المدرك منها، وإعطائه مزيداً من الحرية والمرونة المرتبطة بأفكاره ومشاعره وسلوكاته الخاصة.
- يعد الاتجاه المعرفي– السلوكي موجهاً إلى حد ما، فغالباً ما ينظر إلى المرشد على أنه خبير، وهو بالتالي أسلوب مريح لثقافات الشرق الأوسط، والإسبان والآسيويين، لشعورهم بالارتياح في التعامل مع خبير.

ويمكن استخدام أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي" مع مسترشدين يعانون من مشكلات فيها ارتفاع مستوى التوتر، ومشكلات العلاقات مع الآخرين، والتعامل مع ذوي الإعاقة، ومجموعات الإرشاد المستمر، والعمل مع الأزواج البالغين في إطار الإرشاد الزواجي والأسري، وفي خفض وتخفيض السلوكات المزعجة لدى الأطفال والمراهقين، وللتعامل مع مشاعر القلق، والندم، والغضب عند الفشل أو الرفض من الآخرين.

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة ومتغيراتها، وكذلك بعض المتغيرات المرادفة في المعنى لمتغيرات الدراسة، وذلك من خلال استعراض مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بفاعلية برامج إرشادية في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الأفراد ومنهم المراهقين، إذ قسمت هذه الدراسات إلى محورين بحسب متغيري الدراسة التابعين، وحسب الآتي:

المحور الأول- الدراسات التي تناولت فاعلية برامج إرشادية في تحسين المهارات الاجتماعية:

حاولت **دراسة سانشيز وزملاؤه (Sánchez, Ferrer, Albaladejo, Alarcó, Bowes, and Ruiz, 2020)** تقصي فاعلية برنامج التدخل المدرسي القائم على المنطق وإعادة التأهيل (R & R2)، وهو برنامج معرفي-سلوكي تم تطويره باستخدام النظريات النفسية حول مسببات الانحراف، بالإضافة إلى العجز المعرفي والسلوكي والاجتماعي العاطفي لدى الشباب المعرضين للخطر. وقد ضمت العينة (142) طالباً، تتراوح أعمارهم ما بين (13-17) عاماً، كانوا يحضرون توفير التعليم البديل في إسبانيا، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين (68 مجموعة تجريبية، 74 مجمعة تجريبية). أظهرت النتائج أن تطبيق برنامج (V2) حسن تقدير المشاركين للمهارات الذاتية، والتعاطف الاجتماعي، وحل المشكلات العقلانية بحجم تأثير بين متوسط إلى مرتفع. وأشارت النتائج إلى فاعلية برامج التدريب المعرفي-السلوكي في تعزيز المهارات النفسية والاجتماعية والعاطفية لدى المراهقين.

وهدفت **دراسة سيدي، فتحي، داخا، ومحققي (Seyedi, Fathi, Dadkhah, and Mohaqeqi, 2018)** إلى تقييم تأثير تدخلات العمل الجماعي الاجتماعي مع النهج المعرفي-السلوكي على الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الجسدية، باستخدام المنهج شبه

التجريبي لدى المراهقين ذوي الإعاقة الجسدية، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (13–18) عاماً، الذين أحيلوا إلى مركز التأهيل والتدريب المهني في مدينة سنندج–إيران، للمشاركة في البرامج التعليمية. اختير (30) من المراهقين ذوي الإعاقة الجسدية على أساس معايير الاشتمال، وقسموا إلى مجموعتين متطابقتين (التدخل والسيطرة)، وجرى تدريب مجموعة التدخل لمدة ثمانية أسابيع من حيث الكفاءة الاجتماعية، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلقى أي تدريب خاص. كشفت النتائج أن تعليم المرضى الذين لديهم استراتيجيات سلوكية معرفية كان لها تأثير كبير على زيادة كفاءتهم الاجتماعية وأبعاده: (المعرفية، والسلوكية، والعاطفية، والتحفيزية) من المجموعة السابقة.

وهدفت **دراسة عبد الرحمن (2018)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج معرفي–سلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوك العزلة لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبة من طالبات السنة الأُولى اللواتي حصلن على درجات مرتفعة على مقياس العزلة، ودرجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال المجموعتين الضابطة والتجريبية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوك العزلة.

وسعت **دراسة الدّهام وأبو عيطة (2017)** إلى تقصي فاعلية الإرشاد الجمعي الواقعي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض سلوك إدمان الإنترنت لدى المراهقين، لدى (30) طالباً من مدمني الإنترنت من مدرستين في مدينة عمان، تتراوح أعمارهم ما بين (14-18) عاماً، قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت تدريباً لتحسين المهارات الاجتماعية وخفض سلوك إدمان الانترنت، خلال (14) جلسة، بواقع جلستين أُسبوعياً، ومجموعة ضابطة لم تخضع لأي تدريب، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وحاولت **دراسة فينين وسفيرتدل (Finne and Svartdal, 2017)** التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض التشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تروموسو في النرويج، وطبق البرنامج من قبل مجموعة متخصصة من الخبراء في مجال البحث العلمي وعلم النفس، على عينة بلغت (332) طالب وطالبة، وذلك على مدار (18) أسبوعاً، طبق عليهم اختبار قبلي واختبار بعدي، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المطبق في خفض التشوهات المعرفية وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة.

واهتمت **دراسة يعقوب وعلاونة (2016)** حول تقصي فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد، باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (24) طالباً، قسموا مناصفة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأُخرى تجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في خفض السلوك الفوضوي، وفي تنمية المهارات الاجتماعية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية.

وسعت **دراسة عمارة وأحمد (2016)** إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين تأكيد الذات وأثره في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة الطائف، من خلال المنهج شبه التجريبي، على عينة ضمت (20) طالبة، قسمن مناصفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار تأكيد الذات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية،

بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار تأكيد الذات لصالح القياس البعدي.

وحاولت **دراسة أبو حجير (2015)** التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (40) طالبة في الصف العاشر في قطاع غزة، قسمن مناصفة إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة). أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المهارات الاجتماعية وأبعادها بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، ولم تكن الفروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي.

وهدفت **دراسة كالافيل ومالدونادو (Calafell and Maldonado, 2014)** التعرف إلى فاعلية برنامج الواقع الافتراضي في تطوير المهارات الاجتماعية، من خلال عينة تكونت من (24) فرداً في إسبانيا، قسموا إلى مجموعتين متساويتين، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تطوير المهارات الاجتماعية، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الرهاب الاجتماعي ولصالح القياس البعدي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي على مقياس الرهاب الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت **دراسة إدواردز (Edwards, 2014)** إلى فحص فاعلية الإرشاد المعرفي– السلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة الجامعيين في بريطانيا، وضمت العينة

(75) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة مجموعة من الفنيات المعرفية–السلوكية، مثل: التدريب على حل المشكلات، وتوكيد الذات، وإعادة البناء المعرفي، وغيرها من الفنيات، ولمدة ثلاثة أشهر. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي في تحسين مهارات توكيد الذات وزيادة المهارات الاجتماعية، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث الذين تلقوا البرنامج الإرشادي.

وهدفت **دراسة شحادة (2012)** إلى قياس مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المنطويين، والكشف عن فاعلية أسلوب السيكودراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (31) طالباً، قسموا إلى مجموعتين متكافئتين: الأولى ضابطة ضمت (15) طالباً، والثانية تجريبية ضمت (16)، اختيروا من طلاب مدرسة ذكور مصطفى حافظ الابتدائية (ب) في خان يونس، وتتراوح أعمارهم ما بين (11-12) عاماً. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، ولم تكن الفروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي.

وحاولت **دراسة لانجيفل، جندرسون، وسفارتادال (Langevel, Gunderson, and Svartadal, 2012)** الكشف عن مدى زيادة الكفاءة الاجتماعية كمتغير وسيط لخفض المشكلات السلوكية، وتكونت عينة الدراسة من (12) من الأطفال والمراهقين في النروج، ممن شاركوا في برنامج تدريبي لاستبدال العدوانية المستند إلى التدخل الشامل المعرفي–السلوكي–الانفعالي، بهدف زيادة الكفاءة الاجتماعية، وخفض المشكلات السلوكية، إذ قيمت الكفاءة الاجتماعية والمشكلات

السلوكية قبل وبعد البرنامج التدريبي، فأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الاجتماعية، وخفض المشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال والمراهقين.

وسعت **دراسة الخطيب (2010)** للتعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة، واشتملت عينة الدراسة على (30) فرد من أبناء الشهداء في محافظة خان يونس الذين حصلوا على أقل الدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية، قسموا مناصفة إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياسات البعدية، وبين القياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي على المجموعة التجريبية، مما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت برامج إرشادية في خفض الشعور بالخجل

هدفت **دراسة أوجوزي ونوكولو (Oguzie and Nwokolo, 2019)** البحث في تأثير الإرشاد المعرفي–السلوكي على الخجل بين طلبة المدارس الثانوية في منطقة أبوه مبايس الحكومية المحلية في ولاية إيمو. استخدمت الدراسة التصميم شبه من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة، على عينة ضمت (67) طالباً ممن حصلوا على أعلى الدرجات في أداة قياس الخجل الاختبار القبلي، طبق عليهم مقياس الخجل لتشيك وبوس (RCBS) Revised Cheek and Buss Shyness Scale لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن الإرشاد المعرفي–السلوكي كان فاعلاً بشكل ملحوظ في الحد من الخجل بين المشاركين، وكشفت النتائج أيضاً أن الإرشاد المعرفي–السلوكي كان أكثر فاعلية في

الحد من الخجل بين طلاب المدارس الثانوية الذكور مقارنة بالإناث. وأوصت الدراسة أن على المرشدين اعتماد الإرشاد المعرفي–السلوكي كوسيلة للحد من مشكلة الخجل بين طلابهم.

وحاولت **دراسة كيلر، بنل، وكيم (Keller, Bur,nnell, and Kim, 2017)** التعرف إلى فاعلية برنامج واقعي افتراضي مقابل برنامج معرفي – سلوكي باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (21) فرد يعانون من الرهاب الاجتماعي في الولايات المتحدة الأمريكية، وزعوا على مجموعتين تجريبيتين، وضمت المجموعة التي خضعت للعلاج الواقعي الافتراضي (13) فرداً، أما المجموعة التجريبية التي خضعت للعلاج المعرفي–السلوكي، فضمت (8) أفراد، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامجين في خفض الرهاب الاجتماعي، وبخاصة رهاب التحدث أمام العامة، لكن العلاج بالواقع بدا أكثر فاعلية في خفض القلق الناتج عن الرهاب الاجتماعي.

وسعت **دراسة العلوية (2017)** إلى بناء برنامج إرشاد جمعي وتقصي فاعليته في خفض الإحساس بالخجل لدى طالبات الصف التاسع في ولاية بهلاء في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع في ولاية بهلاء والبالغ عددهن (102) طالبة، طبق عليهن مقياس الخجل للدريني (1998)، وبلغ عدد الطالبات اللاتي حصلن على درجة منخفضة في الخجل (42) طالبة، ووزعن مناصفة إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية)، وطبق على المجموعة التجريبية برنامجاً إرشادياً يتكون من (12) جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعياً من إعداد الباحثة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة للمجموع الكلي لدرجات مقياس الخجل بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يعني فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في خفض الخجل لدى الطالبات.

هدفت **دراسة الزيادات وجبريل (2016)** إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي تدريبي للمهارات الاجتماعية في خفض الخجل والاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية، وتألفت عينة الدراسة من

(22) طالباً من المراجعين لشعبة الإرشاد النفسي في عمادة شؤون الطلبة في الجامعة الأُردنية، من الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس الخجل وقائمة وصف المشاعر، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، إذ خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي مكون من (11) جلسة على مدى شهرين. وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في مستوى الخجل والاكتئاب بين أداء المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت **دراسة مصطفى (2015)** إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي جمعي بالسيكودراما للتخفيف من حدة الخجل لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة سلمية، قسموا إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تدريبية والأخرى ضابطة، وأسفرت النتائج عن وجود فاعلية للبرنامج المطبق، فكانت الفروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الخجل، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الخجل، وعدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي على أفراد المجموعة التجريبية، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في حجم الأثر للبرنامج.

وهدفت **دراسة العمروسي (2014)** التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض الشعور بالخجل لدى عينة من الطالبات الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي، وتكونت العينة من (16) من طالبات الصف الثالث المتوسط، تتراوح أعمارهن ما بين (14-16) عاماً، طبق عليهن مقياس الخجل المطور للدراسة، وقسمن مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وطبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي

والبعدي على مقياس الخجل (كأبعاد ودرجة كلية) تعزى للبرنامج الإرشادي المطبق، كما بينت النتائج فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية)؛ إذ اتضح الانخفاض في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الخجل، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي.

وهدفت **دراسة هوفارت وآخرون (Hoffart et al., 2012)** التعرف إلى برنامج إرشادي في خفض مستوى القلق الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (80) فرداً، ممن يعانون من قلق اجتماعي، اختيروا عشوائياً من أحد مراكز الإرشاد النفسي في مدينة لندن البريطانية، وقسم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة خضعت لبرنامج إرشادي معرفي، ومجموعة أخرى خضعت لبرنامج إرشادي اجتماعي، واستمرت البرامج الإرشادية مدة عشرة أسابيع، وجرى قياس مستوى القلق الاجتماعي أسبوعياً؛ من أجل الكشف عن فاعلية البرنامجين الإرشاديين. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية كلا البرنامجين في خفض القلق الاجتماعي بشكل دال احصائياً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح البرنامج الإرشادي المعرفي في خفض مستويات القلق الاجتماعي لدى أفراد العينة.

وسعت **دراسة جرادات وشاهين (2012)** إلى المقارنة بين العلاج العقلاني الانفعالي والتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من الطلبة المراهقين في محافظة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالباً وطالبةً، قسموا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، وأُخرى ضابطة، تكونت كل مجموعة من (15) طالباً وطالبةً، وتلقت إحدى المجموعتين التجريبيتين برنامجاً عقلانياً انفعالياً سلوكياً، في حين تلقت المجموعة الأخرى برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، ولم تتلقى المجموعة الثالثة (الضابطة) أي

إرشاد. وأظهرت النتائج أن كلا البرنامجين كانا فاعلين مقارنة بعدم المعالجة في خفض الرهاب الاجتماعي، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية كلا الأسلوبين الإرشاديين باختلاف الجنس للطالب.

وسعت **دراسة الربعي (2012)** إلى معرفة أثر برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض مستوى الخجل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة القصدية من (200) طالب في المملكة العربية السعودية، اختير منهم (60) طالباً كعينة فعلية، قسموا مناصفة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب عينة الدراسة للقراءات القبلية والبعدية نحو الدرجة الكلية لمقياس الخجل، ولصالح درجات القياس البعدي.

وهدفت **دراسة متولي (2010)** إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح للتخفيف من حدة الخجل لدى عينة من المراهقين المدمنين، وتكونت عينة الدراسة من (18) ممن شخصوا بأنهم مدمنين من خلال قسم علاج الاعتماد على المواد المخدرة بمستشفى دار المقطم للصحة النفسية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض الخجل بشكل دال احصائياً، حيث ظهر تحسن ملحوظ لدى المجموعة التجريبية في مهارات التواصل مع الزملاء والمعالجين والأهل، وأدى استخدام البرنامج إلى انخفاض حدة الخجل بصورة دالة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلقى البرنامج التدريبي.

وهدفت **دراسة بيري وريتشارد (Perri and Richard, 2009)** إلى معرفة أثر التدريب على الضبط الذاتي لخفض مستوى الخجل لدى طلبة الصف العاشر، على عينة ضمت (20) طالباً في زامبيا، من خلال مقارنة مجموعتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، باستخدام المنهج شبه التجريبي قياس قبلي وبعدي، وأشارت النتائج إلى انخفاض الخجل لدى الطلبة في المجموعة

التجريبية، حيث تحسن السلوك الاجتماعي لديهم، مما يعني أن أسلوب الضبط الذاتي ساعد على خفض السلوكات اللااجتماعية عند الطلبة.

وقام **الدادا (2008)** بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي بغزة، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (15) طالباً في المجموعة التجريبية و(15) طالباً في المجموعة الضابطة، اختيروا من الطلبة الخجولين بعد تطبيق مقياس الخجل على عينة بلغت (200) طالب. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة احصائياً في متوسطات الخجل لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني أن البرنامج كان فاعلاً في خفض مستوى الخجل لدى الطلبة.

من خلال عرض نتائج البحوث والدراسات السابقة تبين أن جميع هذه الدراسات لها علاقة إما بالمتغيرات أو ظروف الدراسة الحالية، فالمحور الأول من هذه الدراسات تناول الدراسات التي تقصت فاعلية برامج إرشادية في تحسين المهارات الاجتماعية؛ حيث أكدت هذه الدراسات جدوى وفاعلية البرامج الإرشادية على اختلافها، وبخاصة البرامج الإرشادية المعرفية–السلوكية في تحقيق أهدافها الإرشادية المرجوة، كدراسة (Sánchez, Ferrer, Albaladejo, Alarcó, Bowes, and Ruiz, 2020) التي أجريت على مجموعة من الشباب المعرضين للخطر من هم في مرحلة المراهقة، ودراسة (Seyedi, Fathi, Dadkhah, and Mohaqeqi, 2018) التي أجريت على مجموعة من المراهقين من ذوي الإعاقة الجسدية، ودراسة (عبد الرحمن، 2018) التي أجريت على عينة من الطلبة الجامعيين، ودراسة (الدّهام وأبو عيطة، 2017) التي أجريت على مجموعة من المراهقين في عَمان ويعانون من سلوك إدمان الإنترنت، ودراسة (Finne and Svartadal, 2017) التي أجريت على مجموعة من طلبة المرحلة الثانوية في النرويج، ودراسة (يعقوب وعلاونة، 2016) التي أجريت على مجموعة من طلبة صعوبات التعلم، ودراسة (عمارة وأحمد، 2016) التي أجريت على

مجموعة من طالبات جامعة الطائف، ودراسة (أبو حجير، 2015) التي أجريت على مجموعة من طالبات الصف العاشر، ودراسة (Calafell et al., 2014) التي أجريت على مجموعة من الأفراد، ودراسة (Edwards, 2014) التي أجريت على مجموعة من الطلبة الجامعيين في بريطانيا، ودراسة (شحادة، 2012) التي أجريت على مجموعة من الأطفال المنطويين في قطاع غزة– فلسطين، ودراسة (Lngaeveld et al., 2012) التي أجريت على مجموعة من الأطفال والمراهقين، ودراسة (الخطيب، 2010) التي أجريت على مجموعة من أبناء الشهداء في قطاع غزة.

أما المحور الثاني من الدراسات، فقد تناول برامج إرشادية في خفض الشعور بالخجل، التي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج المطبق في خفض الشعور بالخجل لدى أفراد الدراسة، كدراسة (Oguzie and Nwokolo, 2019) التي أجريت على طلبة المدارس الثانوية في منطقة أبوه مبايس الحكومية المحلية في ولاية ايمو، ودراسة (Keller et al., 2017) التي أجريت على مجموعة من الأفراد الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي، وبخاصة رهاب التحدث أمام الناس، ودراسة (العلوية، 2017) التي طبقت على مجموعة من طالبات الصَف التاسع في ولاية البهلاء في سلطنة عمان، ودراسة (الزيادات وجبريل، 2016) التي طبقت على مجموعة من الطلبة المراجعين لشعبة الإرشاد النفسي في عمادة شؤون الطلبة في الجامعة الأردنية، ودراسة (مصطفى، 2015) التي أجريت على مجموعة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة السلمية، ودراسة (العمروسي، 2014) التي أجريت على مجموعة من الطالبات الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي، ودراسة (Hoffoart et al., 2012) التي أجريت على مجموعة من الأفراد الذين يعانون من قلق اجتماعي، ودراسة (جرادات وشاهين، 2012) التي أجريت على مجموعة من الطلبة المراهقين في محافظة الكرك ويعانون من الرهاب الاجتماعي، ودراسة (الرّبعي، 2012) التي أجريت على مجموعة من طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة (متولي، 2010) التي أجريت على مجموعة من المراهقين المدمنين،

ودراسة (Perri and Richard, 2009) التي أجريت على مجموعة طلبة الصف العاشر، ودراسة (الدادا، 2008) التي أجريت على مجموعة من الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي بغزة.

ويتضح من الدراسات السابقة محدودية الدراسات العربية وبخاصة في البيئة الفلسطينية التي تناولت استخدام الإرشاد المعرفي–السلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى المراهقين، وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها اتجهت لاختيار برنامج إرشادي مستند إلى النظرية المعرفية–السلوكية ويهدف إلى تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى فئة خاصة من المجتمع الفلسطيني، وهي فئة المراهقين من طلبة المدارس في مدينة القدس، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة بهذه الشمولية في جمع متغيري الدراسة في دراسة واحدة ومن خلال استخدام المنهج شبه التجريبي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار المنهجية الملائمة، وتحديد التصميم المناسب، وكذلك الإجراءات لتنفيذ الدراسة، وبخاصة في مجال العينة، والأدوات، وبناء البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي، الذي طبق على المجموعة التجريبية من الطلبة المراهقين، وما يتضمنه من أنشطة وفعاليات، عملاً على تحقيق أهداف الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3. 1 منهجية الدراسة

3. 2 مجتمع الدراسة وعينتها

3. 3 أدوات الدراسة وخصائصها

3. 4 تصميم الدراسة ومتغيراتها

3. 5 إجراءات تنفيذ الدراسة

3. 6 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في تطوير وبناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم توضيح لتصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة الحالية، استخدم المنهج شبه التجريبي، والقائم على مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية والثانية مجموعة ضابطة، ويشتمل على قياسين قبلي وبعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل، وكذلك قياس تتبعي على أفراد المجموعة التجريبية، وذلك لملائمته طبيعة هذه الدراسة ومتغيراتها؛ فالمنهج التجريبي يقوم على التحقق من مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية لمدارس مدينة القدس، والذين هم على مقاعد الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019م. وفيما يتعلق بعينة الدراسة، فقد اختيرت حسب المراحل الآتية:

1.2.3 عينة الدراسة الاستطلاعية

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة، اختيرت عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها الأصلية (الميدانية)، وقد بلغت (30) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، ممن هم في مرحلة المراهقة في مدينة القدس.

2.3.2 عينة الدراسة التجريبية

اختيرت عينة متيسرة بلغ حجمها (108) طالب وطالبة من المراهقين في المرحلة الثانوية الملتحقين بمدرسة الزهراء الشاملة في القدس، وهم من مدرسة واحدة ويقطنون في منطقة سكنية واحدة ليسهل التزام أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بإجراءات تنفيذ الدراسة في ظل جائحة كورونا وإغلاق المدارس لفترات طويلة، مما استدعى الانتظار حتى العودة التدريجية لفتح المدارس في القدس. وبعد أن طبق مقياسي على العينة المتيسرة، بهدف تحديد العينة الملائمة للدراسة التجريبية، اختير أفراد الدراسة وعددهم (30) طالباً وطالبة من مدرسة الزهراء الشاملة، ممن حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية وأعلاها على مقياس الشعور بالخجل، ومن ثم قسموا مناصفة وبالمزاوجة إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، ومناصفة بين الذكور والإناث.

3.3 أدوات الدراسة وخصائصها

لأغراض جمع بيانات الدراسة، فقد طورت أدوات الدراسة اعتماداً على الدراسات السابقة والأدب النظري، وهي: مقياس المهارات الاجتماعية، مقياس الشعور بالخجل، وبرنامج الإرشاد الذي يستند إلى النظرية المعرفية–السلوكية.

أولاً- مقياس المهارات الاجتماعية:

طور هذا المقياس بهدف استخدامه كأداة موضوعية في تشخيص المهارات الاجتماعية للمراهقين من طلبة المدارس في فلسطين، وبالاستعانة بمقياس المهارات الاجتماعية من إعداد رونالدو ريجيو (1989)، الذي ترجمه وعربه خليفة (2006)، وبناءً على ذلك صيغت فقرات المقياس في صورته الأولية. وقد شمل المقياس في صورته الأولية (40) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي، كما هو في الملحق (أ).

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية:

أ) **صدق المقياس:** استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً- الصدق الظاهري (Virtual Validity): للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لمقياس المهارات الاجتماعية، عرُض المقياس في صورته الأولية على (10) محكمين من المتخصصين الذين يحملون درجة الدكتوراه في العلوم التربوية، كما هو موضح في ملحق (ب)، وتضمن المقياس في صورته الأولية من (40) فقرة، موزعة على (3) مجالات، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، دون حذف أو إضافة أي فقرة، كما هو في الملحق (ت).

ثانياً- صدق البناء (Construct Validity): من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استخدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من الطلبة المراهقين في القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول (1.3):

جدول (1.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المهارات الاجتماعية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	التعبير الاجتماعي			**الحساسية الاجتماعية**			**الضبط الاجتماعي**	
1	**.96	**.95	**14**	**.51	**.45	**27**	**.92	**.91
2	**.94	**.91	**15**	**.46	**.54	**28**	**.92	**.92
3	**.93	**.92	**16**	**.65	**.86	**29**	**.90	**.92
4	**.81	**.80	**17**	.13	*.38	**30**	**.90	**.89
5	**.95	**.92	**18**	**.46	**.72	**31**	**.87	**.87
6	**.92	**.90	**19**	*.37	**.63	**32**	**.91	**.88
7	**.96	**.94	**20**	*.40	**.70	**33**	**.90	**.87
8	*.30	*.32	**21**	**.53	**.72	**34**	**.45	*.37
9	**.96	**.95	**22**	**.53	**.60	**35**	**.95	**.95
10	**.95	**.94	**23**	**.60	.09	**36**	**.87	**.85
11	**.90	**.91	**24**	**.46	**.70	**37**	*.42	*.32
12	**.89	**.86	**25**	**.46	.06	**38**	**.74	**.75
13	**.97	**.95	**26**	.24	.21	**39**	**.92	**.92
-	-	-	-	-	-	**40**	**.91	**.94
البعد مع الدرجة ككل .98**			**البعد مع الدرجة ككل .69****			**البعد مع الدرجة ككل .98****		

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.01)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (1.3) أن معامل ارتباط الفقرات: (17، 23، 25، 26)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالّة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.32-.97)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (22، 23، 28، 34)، وأصبح عدد فقرات المقياس (36) فقرة، موزعة على أبعاد المقياس الثلاثة حسب الآتي: التعبير الاجتماعي (الفقرات من 1–13)، الحساسية الاجتماعية (الفقرات من 14–22)، والضبط الاجتماعي (الفقرات من 23–36)، وكما هو موضح في الملحق (ث).

ثبات مقياس المهارات الاجتماعية: للتأكد من ثبات مقياس المهارات الاجتماعية، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من الطلبة المراهقين في القدس، ومن خارج عينة الدراسة

المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (36) فقرة، والجدول (2.3) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي، لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده.

جدول (2.3): معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التعبير الاجتماعي	13	.96
الحساسية الاجتماعية	9	.92
الضبط الاجتماعي	14	.96
الدرجة الكلية	**36**	**.98**

يتضح من الجدول (2.3) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس المهارات الاجتماعية تراوحت ما بين (.92-.96)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لدرجة الكلية بلغ (.98)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس المهارات الاجتماعية: تكون مقياس المهارات الاجتماعية في صورته النهائية بعد قياس الخصائص السيكومترية من (36) فقرة، كما هو موضح في ملحق (ت)، موزعة على (3) مجالات تمثل جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمهارات الاجتماعية باستثناء الفقرات: (14، 15، 18، 20، 21، 22، 25، 27، 28، 30، 31، 32، 33، 34)، إذ تعكس الدرجات عند تصحيها، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2)، أبداً (1)، درجة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وتصنيفها إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad \frac{1-5}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (3.3): درجات احتساب مستوى المهارات الاجتماعية

مستوى منخفض من المهارات الاجتماعية	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط من المهارات الاجتماعية	**3.67 – 2.34**
مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية	**5 –3.68**

ثانياً– مقياس الشعور بالخجل:

طوَر مقياس الشعور بالخجل بهدف استخدامه كأداة موضوعية في تشخيص الشعور بالخجل للمراهقين من طلبة المدارس في فلسطين، وبالاستعانة بمقياس الخجل المعدل من إعداد شيك ومليشاير (Chech and Melchior)، وتعريب وتقنين بدر محمد الأنصاري (أبو أسعد، 2014)، بالإضافة إلى استخدام فقرات من مقياس الخجل الاجتماعي من إعداد (النيال وأبو زيد، 1999)، ودراسة (إكرام، 2018)، وشمل المقياس في صورته الأولية (35) فقرة، كما هو موضح في الملحق (أ).

الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالخجل:

أ) **صدق المقياس:** استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً– الصدق الظاهري (Virtual Validity): للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الشعور بالخجل، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في العلوم التربوية، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، دون حذف أو إضافة أي فقرة، فبقي المقياس يضم (35) فقرة، كما هو موضح في الملحق (ت).

ثانياً– صدق البناء (Construct Validity): من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استخدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من الطلبة المراهقين في القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (الخجل)، كما هو مبين في الجدول (4.3):

جدول (4.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الشعور بالخجل مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال
1	**.94	**13**	**.85	**25**	**.81
2	**.94	**14**	**.96	**26**	**.96
3	.22	**15**	**.96	**27**	**.94
4	**.89	**16**	**.97	**28**	**.85
5	**.81	**17**	**.91	**29**	**.87
6	**.81	**18**	**.94	**30**	**.94
7	**.91	**19**	**.85	**31**	*.36
8	**.96	**20**	**.86	**32**	**.84
9	**.89	**21**	**.90	**33**	**.94
10	**.93	**22**	**.75	**34**	**.95
11	**.90	**23**	**.79	**35**	**.95
12	**.91	**24**	.02	-	-

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) ** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.01)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن معامل ارتباط الفقرتين: (3، 24)، كانت ذات درجة غير مقبولةٍ وغير دالّةً إحصائيّاً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.36-.96)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات (3، 24)، وأصبح عدد فقرات المقياس (33) فقرة، كما هو موضح في الملحق (ث).

ثبات مقياس الشعور بالخجل: للتأكد من ثبات مقياس الشعور بالخجل، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من الطلبة المراهقين في القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة،

وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (33) فقرة، وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (.99)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة، وعليه يمكن التطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس الشعور بالخجل: تكون مقياس الشعور بالخجل في صورته النهائية بعد قياس الخصائص السيكومترية من (33)، فقرة كما هو موضح في ملحق (ت)، تمثل جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للخجل باستثناء الفقرات: (4، 8، 11، 21، 22)، إذ تعكس الدرجات عند تصحيها، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2)، أبداً (1)، درجة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الشعور بالخجل لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad \frac{1-5}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (5.3): درجات احتساب مستوى الشعور بالخجل

مستوى منخفض من الشعور بالخجل	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط من الشعور بالخجل	**3.67 – 2.34**
مستوى مرتفع من الشعور بالخجل	**5 –3.68**

ثالثاً- البرنامج الإرشادي المعرفي-السلوكي:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي استخدمت برامج إرشادية تستند إلى النظرية المعرفية-السلوكية في الإرشاد وكيفية إعدادها، قامت الباحثة بإعداد البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية المعرفية-السلوكية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة.

تعريف البرنامج الإرشادي:

تكون البرنامج الإرشادي من (12) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (50 أو 60) دقيقة، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الرئيسة والفرعية، والأنشطة والواجبات البيتية المرتكزة على استراتيجيات وفنيات النظرية المعرفية-السلوكية. وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية، عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي للتأكد من صدق البرنامج واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته، وتقنينه للبيئة الفلسطينية ومجتمع الدراسة، قبل تطبيقه على الطلبة المشاركين من أجل التعرف إلى فاعليته في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لديهم.

أهداف البرنامج الإرشادي:

الهدف الرئيس من تطبيق هذا البرنامج: هو استقصاء فاعلية البرنامج المعرفي-السلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الطلبة المراهقين في القدس. ويتفرع عن الهدف الرئيس الهدفان الفرعيان الآتيان:

أولاً- الأهداف المعرفية: وتتمثل في تزود الطلبة المراهقين بمعلومات عن المهارات الاجتماعية وآثارها على الفرد وطرق التعامل لتحسين مستواها لديهم، وكذلك تعرف الطلبة بظاهرة الشعور بالخجل وآثارها وطرق التخلص منها أو تخفيف حدتها من أجل تطوير القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين.

ثانياً- الأهداف السلوكية: وتتمثل في تدرب الطلبة المراهقين على مهارات التفكير الإيجابي في حياتهم، ومراقبة سلوكاتهم والعمل على تعديلها وضبطها ذاتياً.

الأساليب والفنيات التي استخدمت في البرنامج الإرشادي:

اعتمدت مجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية في هذه الدراسة، واختيار المناسب من بين الأساليب والفنيات الآتية (أبو أسعد وعربيات، 2017؛ إبراهيم، 2011؛ Ellis, 1979):

1. **المحاضرة:** تعد من أهم الأساليب الإرشادية المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، ويقدم فيها المرشد أفكار ومعلومات منظمة ومناسبة لأهداف البرنامج الإرشادي، لتبصير المسترشدين وإدراكهم لمشكلاتهم، من خلال الأسئلة والحوارات والنقاشات الهادفة.
2. **المناقشات الجماعية:** تعد المناقشات الجماعية من الفنيات المهمة والضرورية في الإرشاد المعرفي-السلوكي، فمن خلال الجلسات الإرشادية يزود المسترشدين بعدد من المهارات والمعلومات والمفاهيم، ويتبع هذه مناقشات وحوارات هادفة بين المرشد وبين المسترشدين؛ لتوضيح هذه المفاهيم والمعلومات والمهارات وترسيخها في أذهان المسترشدين.
3. **الاسترخاء:** يعد الاسترخاء من أهم الأساليب المضادة للتوتر والقلق والضغوط، وتقوم أساليب الاسترخاء الحديثة على عدد من التمارين والتدريبات البسيطة التي تهدف إلى إراحة الجسم والنفس، وتتمثل في تمارين الاسترخاء العضلي والتنفس العميق (Gerardi, Ressler and Rothbaum, 2009).
4. **التنفيس الانفعالي:** تعد فنية مهمة في إخراج المشاعر المؤلمة والمكبوتة والتي يصعب إخراجها والحديث عنها، ففي التنفيس الانفعالي تفرغ الشحنات السالبة داخل الفرد، ويصل الفرد لدرجة الوعي بمشاعره ومعرفته بالأفكار الخاطئة لديه والمسببة لتلك المشاعر.

5. **النمذجة:** تعتبر النمذجة من الفنيات المهمة الفعالة في الإرشاد المعرفي–السلوكي، فمن خلال النمذجة يتعلم الأفراد سلوكات جديدة من خلال ملاحظتهم لطبيعة وتصرفات وسلوك أفراد غيرهم، ويحاولون تقليد النماذج الإيجابية والمعقولة والمناسبة لهم.
6. **التعزيز الإيجابي:** يقوم هذا الأسلوب على تقوية وتدعيم النتائج المرغوبة إذ يطلق عليه (الثواب أو التعزيز)، وفيه يتم تقديم مدعمات كالمدح، والثناء، والتشجيع.
7. **لعب الدور:** وهو أسلوب فني يستخدم في الإرشاد المعرفي–السلوكي، وينتمي هذا الأسلوب إلى نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، وفي هذا الأسلوب يجرى تمثيل موقف معين يتم من خلاله اكتساب المهارات والمعارف.
8. **الواجبات المنزلية:** يعد الواجب المنزلي من أهم المكونات الأساسية للبرنامج الإرشادي، وهو حلقة الوصل بين الجلسات الإرشادية، ويتمثل في الوظائف والمهمات الإرشادية التي يكلف بها المرشد أعضاء المجموعة الإرشادية خارج حدود الجلسات الإرشادية، التي تعمل على تحقيق الأهداف الإرشادية، والتدريب عليها، واستمرارية آثارها الإيجابية وممارستها في الحياة العامة.

تقويم البرنامج:

تضمن البرنامج إجراءات التقويم الآتية:

التقويم الأولي: ويتمثل في عرض البرنامج على عدد من الخبراء وأصحاب الإختصاص في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، ثم القياس القبلي لتحديد مستوى الطلب ة في متغيري الدراسة التابعين.

التقويم البنائي: ويتمثل بالتقويم المصاحب لعملية تطبيق البرنامج الإرشادي عقب انتهاء كل جلسة من خلال استبانة، وبخاصة تقويم الجلسات لتناسب الفئة المستهدفة.

التقويم النهائي: وينفذ بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة، وذلك من خلال

تطبيق مقياسي الدراسة لتسجيل القياس البعدي، والقياس التتبعي؛ للكشف عن استمرارية أثر البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الخجل لدى الطلبة، وذلك بعد مرور (6) ستة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

حدود البرنامج:

التزم البرنامج بالحدود الآتية:

الحد الزماني: طبق البرنامج خلال ستة أسابيع، بواقع جلستين أسبوعياً.

الحد المكاني: طبق البرنامج الإرشادي في إحدى القاعات الصفية في المدرسة.

الحد البشري: طبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية المتمثلة في طلبة المرحلة الثانوية في القدس، الذين حصلوا على أدنى الدرجات في مقياس المهارات الاجتماعية وأعلى الدرجات في مقياس الشعور بالخجل.

ملخص الجلسات للبرنامج الإرشادي:

يوضح الجدول (6.3) ملخصاً مختصراً لمحتويات الجلسات الإرشادية:

جدول (6.3): ملخص محتويات الجلسات الإرشادية

الجلسة	موضوع الجلسة (عنوانها)	أهداف الجلسة
الأولى	**تمهيد وتعارف وبناء ثقة**	التعارف، وتعريف المشاركين إلى أهداف البرنامج، وصياغة وقوانين تحكم سلوكهم، ثم تعريفهم إلى العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك.
الثانية	**المهارات الاجتماعية**	تعريف المشاركين بالمهارات الاجتماعية وأنواعها وأسبابها وفوائدها.
الثالثة	**الخجل**	تعريف المشاركين بالخجل وأسبابه وأنواعه وسلبياته وطرق التخلص منه.
الرابعة	**التدرب على المهارات الاجتماعية**	تنمية المشاركين للمهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية، ومهارة الاستماع والتواصل البصري.
الخامسة	**مهارة الاتصال والتواصل**	تعرف المشاركين على ماهية الاتصال وعناصره وأهمية الاتصال والتواصل والتدرب عليهما.
السادسة	**التدرب على الاسترخاء**	إعداد الطلبة لمواجهة المواقف المختلفة بكفاءة وتدريبهم على مهارة الاسترخاء.

السابعة	**تنمية مفهوم الذات**	تنمية مفهوم الذات وأنواعه وتعزيزه، والتعرف إلى الذات المثالية والذات الاجتماعية.
الثامنة	**التدرب على السلوك التوكيدي**	التعرف إلى مفهوم السلوك التوكيدي والتعرف إلى الآثار الإيجابية الناتجة عن ممارسته.
التاسعة	**التدرب على مهارة حل المشكلات**	تعرف المشاركين على مهارة حل المشكلات والتدرب على خطواتها، واكتساب القدرة على حل المشكلات التي تواجههم.
العاشرة	**إعادة البناء المعرفي**	تدرب المشاركين على كيفية تحديد وتقييم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم، واستخدام نموذج ABC.
الحادية عشرة	**الحديث الإيجابي مع الذات**	تبصر المشاركين بأهمية الحديث الإيجابي مع الذات والتدرب عليه، وتعزيز مفهوم الذات الإيجابية.
الثانية عشرة	**الختامية (الإنهاء والتقويم)**	تحري مدى تحقيق الأهداف الإرشادية المرجوة من البرنامج، وتقييم المشاركين للبرنامج، وإجراء التطبيق البعدي، والاتفاق على موعد التطبيق التتبعي.

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

أ) **تصميم الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، قياس قبلي وبعدي للمهارات الاجتماعية والخجل لدى الطلبة المراهقين من صفوف المرحلة الثانوية في القدس، ومن خلال تنفيذ القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي – تطبيق البرنامج الإرشادي – قياس بعدي – قياس تتبعي بعد (6) أسابيع.

المجموعة الضابطة: قياس قبلي– لا معالجة – قياس بعدي.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال الشكل الآتي:

المجموعة G	**المعالجة**			
	القياس القبلي	**البرنامج الإرشادي**	**القياس البعدي**	**القياس التتبعي**
E	**O**	**X**	**O**	**O**
C	**O**	**_**	**O**	**_**

حيث: (E) المجموعة التجريبية، (C) المجموعة الضابطة، (O) قياس (قبلي، بعدي، تتبعي)، (X) المعالجة، (-) عدم وجود معالجة.

ب) متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً- المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية المعرفية-السلوكية.

ثانياً- المتغيرات التابعة (النتاج):

1) الدرجات التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية.

2) الدرجات التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس الشعور بالخجل.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

أتبعت الخطوات الآتية في تنفيذ الدراسة:

1- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوعات الدراسة ومتغيراتها وإعداد الصورة الأولية لأدوات الدراسة المناسبة.

2- عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين لتقنينها والتأكد من ملاءمتها للدراسة وعينتها.

3- تطبيق مقياسي الدراسة على العينة الاستطلاعية للتحقق من خصائصهما السيكومترية.

4- تحديد عينة الدراسة الميدانية ومن ثم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

5- تطبيق القياس القبلي والتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج.

6- تنفيذ البرنامج الإرشادي المعد من أجل تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.

7- تطبيق القياس البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم تطبيق القياس التتبعي على المجموعة التجريبية بعد فترة تتبع مدتها (6) أسابيع.

8- تحليل البيانات واستخراج النتائج لتفسيرها ومناقشتها.

9- إعداد الصورة الأولية للرسالة لأغراض المناقشة.

6.3 المعالجات الإحصائية

بعد أن جمعت البيانات من أفراد الدراسة، استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وعولجت البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة أو الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه ولتحديد العلاقة أيضاً بين الفقرة والدرجة الكلية، وبين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس.
3. معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
4. اختبار التوزيع الطبيعي وهو اختبار شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع المعتدل الطبيعي أم لا.
5. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test)، واختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples t-test).
6. اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).
7. اختبار تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

5.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

6.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء فرضياتها التي طرحتها، ويتمثل ذلك في عرض نص الفرضية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة، وهكذا تعرض النتائج المرتبطة بكل فرضية على حدة.

اختبار التوزيع الطبيعي Normal Distribution

للتأكد من إتّباع البيانات للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution)، استخدم اختبار شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk) للتوزيع الطبيعي، وهو اختبار ضروري بهدف تحديد الطرق الإحصائية التي ستستخدم لاختبار فرضيات الدراسة، هل هي اختبارات معلمية (Parametric Test)، أم اختبارات لا معلمية (Non Parametric Test)؛ إذ إن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، فقد أكد ياب وسيم (Yap and Sim, 2011) أنه يفضل استخدام اختبار شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk)، في حال حجم عينات (أقل أو يساوي 50)، والجدول (1.4) يبين اختبار التوزيع الطبيعي للمتغيرات:

جدول (1.4): نتائج اختبار شبيرو وليك Shapiro-Wilk

المتغير	المجموعة	العدد	Shapiro-Wilk	Sig
المهارات الاجتماعية بعدي	تجريبية	15	.606	.000
المهارات الاجتماعية بعدي	ضابطة	15	.963	.744
الخجل بعدي	تجريبية	15	.924	.222
الخجل بعدي	ضابطة	15	.945	.449

يتبين من الجدول (1.4) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، باستثناء القياس البعدي للمهارات الاجتماعية. وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن الاستغناء عن اختبار الاعتدالية طالما كان حجم عينة الدراسة أكبر من أو يساوى (30) مشاهدة وذلك بموجب نظرية النهاية المركزية، كما أنه يمكن الاستغناء عن إحدى الشروط طالما تحققت الشروط الأخرى (سلمان، 2019؛ Lomax and Hahs-Vaughn, 2012). وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وعليه استخدمت الدراسة الاختبارات المعلمية في تحليل البيانات.

تكافؤ المجموعات لمقياس المهارات الاجتماعية: للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية في القياس القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (2.4) يوضح ذلك:

الجدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس المهارات الاجتماعية في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعبير الاجتماعي	تجريبية	15	2.01	0.332	0.141	.889
	ضابطة	15	1.99	0.261		
الحساسية الاجتماعية	تجريبية	15	2.24	0.189	0.207	.838
	ضابطة	15	2.23	0.203		
الضبط الاجتماعي	تجريبية	15	1.88	0.349	-0.888	.382
	ضابطة	15	2.00	0.357		
المهارات الاجتماعية ككل	تجريبية	15	2.02	0.241	-0.436	.666
	ضابطة	15	2.05	0.199		

يتبين من الجدول (2.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)؛ إذ بلغت قيمة "ت" لدرجة الكلية (0.436-)، وبدلالة إحصائية (.666)، وتشير هذه النتيجة إلى تكافؤ المجموعتين.

تكافؤ المجموعات لمقياس الشعور بالخجل: للتحقق من تكافؤ المجموعات، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس الشعور بالخجل القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (3.4) يوضح ذلك:

الجدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس الشعور بالخجل في القياس القبلي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الشعور بالخجل	تجريبية	15	3.98	0.395	.770	.448
	ضابطة	15	3.87	0.319		

يتبين من الجدول (3.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس الشعور بالخجل تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)؛ إذ بلغت قيمة "ت" لدرجة الكلية (.770)، وبدلالة إحصائية (.448)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية في القياس البعدي، ونتائج الجدول (4.4) تبين ذلك:

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	3.67	.499
ضابطة	15	2.05	.216

يتضح من الجدول (4.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية، والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية (البعدي)؛ حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (3.67)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (2.05)، وهذا يشير إلى فروق ظاهرية بين المتوسطين. وللتحقق من جوهرية هذه الفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي للمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وكما هو مبين في الجدول (5.4):

الجدول (5.4): تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
القبلي (مصاحب)	2.826	1	2.826	58.366	.000	.684
المجموعة	20.892	1	20.892	**431.464**	**.000**	**.941**
الخطأ	1.307	27	0.048			

يتضح من الجدول (5.4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى للمجموعة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (431.464)، بدلالة احصائية (.000). ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (6.4).

الجدول (6.4): الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	3.696	.057
ضابطة	2.021	.057

يلاحظ من الجدول (6.4) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس كان الأكبر؛ إذ بلغ (3.696)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.021)، وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج الإرشادي المطبق كان له فاعلية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس، علماً أنّ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (.941). كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد

المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة (تجريبية، وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (7.4):

الجدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعبير الاجتماعي	تجريبية	15	3.71	0.588
	ضابطة	15	1.99	0.246
الحساسية الاجتماعية	تجريبية	15	3.29	0.353
	ضابطة	15	2.23	0.203
الضبط الاجتماعي	تجريبية	15	3.88	0.600
	ضابطة	15	1.98	0.364

يلاحظ من الجدول (7.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات المهارات الاجتماعية، وقبل إجرائه جرى التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity)، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط في القياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية متبوعة بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ حيث لم تتجاوز معاملات الارتباط قيمة (.80)، كما جاءت قيمة كا^2 التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية (χ^2=120.134) وبدلالة إحصائية (.000)، مما يشير إلى تحقق هذا الشرط، كما جرى التحقق من تجانس التباين المشترك (Homogeneity of Covariance) من خلال اختبار بوكس أم (Box's M test)؛ إذ بلغت قيمته (16.943)، وبدلالة إحصائية (.021)، وهي تعد مناسبة عندما تكون أكبر من (.001)، بحسب (Hahs-Vaughn, 2016)، مما يؤكد تحقق هذا الافتراض، ويوضح الجدول (8.4) نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (8.4): تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
التعبير الاجتماعي (مصاحب)	التعبير الاجتماعي	2.680	1	2.680	46.758	.000	.652
الحساسية الاجتماعية (مصاحب)	الحساسية الاجتماعية	0.133	1	0.133	2.189	.151	.081
الضبط الاجتماعي (مصاحب)	الضبط الاجتماعي	2.138	1	2.138	28.036	.000	.529
المجموعة	التعبير الاجتماعي	20.997	1	**20.997**	**366.296**	**.000**	**.936**
Hotelling's Trace (*F*=154.414) *P=0.000*	الحساسية الاجتماعية	8.470	1	**8.470**	**139.910**	**.000**	**.848**
	الضبط الاجتماعي	28.482	1	**28.482**	**373.583**	**.000**	**.937**
الخطأ	التعبير الاجتماعي	1.433	25	0.057			
	الحساسية الاجتماعية	1.513	25	0.061			
	الضبط الاجتماعي	1.906	25	0.076			

يتضح من الجدول (8.4) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية بين الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة. ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفروق الجوهري، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (9.4):

جدول (9.4): الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التعبير الاجتماعي	**تجريبية**	3.714	.063
	ضابطة	1.994	.063
الحساسية الاجتماعية	**تجريبية**	3.305	.064
	ضابطة	2.213	.064
الضبط الاجتماعي	**تجريبية**	3.928	.072
	ضابطة	1.925	.072

يتضح من الجدول (9.4) أن الفروق الجوهرية بين الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس قد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة

الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالخجل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الشعور بالخجل في القياس البعدي ونتائج الجدول (10.4) تبين ذلك:

الجدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الشعور بالخجل في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	2.16	.185
ضابطة	15	3.66	.240

يتضح من الجدول (10.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الشعور بالخجل (البعدي)؛ إذ بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (2.16)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (3.66) وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي للشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (11.4).

الجدول (11.4): تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
القبلي (مصاحب)	.511	1	.511	17.765	.000	.397
المجموعة	17.579	1	17.579	**610.943**	**.000**	**.958**
الخطأ	.777	27	.029			

يتضح من الجدول (11.4) وجود فروق ذات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى للمجموعة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (610.943)، بدلالة إحصائية (.000). ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (12.4).

الجدول (12.4): الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	2.137	.044
ضابطة	3.684	.044

يلاحظ من الجدول (12.4) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الإرشادي المطبق في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة كان الأقل؛ إذ بلغ (2.137)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (3.684)، وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج الإرشادي المطبق كان له فاعلية في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة، علماً أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (.958).

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس، والجدول (13.4) يبين ذلك:

الجدول (13.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
التعبير الاجتماعي	قبلي	15	2.01	.332	14	-18.500	.000
	بعدي	15	3.71	.588			
الحساسية الاجتماعية	قبلي	15	2.24	.189	14	-10.339	.000
	بعدي	15	3.29	.353			
الضبط الاجتماعي	قبلي	15	1.88	.349	14	-18.733	.000
	بعدي	15	3.88	.600			
الدرجة الكلية	قبلي	15	2.02	.241	14	-19.649	.000
	بعدي	15	3.67	.499			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)

يتضح من الجدول (13.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية (.000) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤.05)، وبالتالي وجود فروق في المهارات الاجتماعية لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (9.4)، يظهر أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (2.02)، و(3.67) على

المقياس البعدي، مما يؤكد وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس.

4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات ودرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس، والجدول (14.4) يبين ذلك:

الجدول (14.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الشعور بالخجل لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الشعور بالخجل	قبلي	15	3.98	0.395	14	19.687	.000
	بعدي	15	2.16	0.185			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)**

يتضح من الجدول (14.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على مقياس الشعور بالخجل (.000)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤.05)، وبالتالي وجود فروق في الشعور بالخجل لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (15.4)، يظهر أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل في القياس القبلي (3.98)، و(2.16) على المقياس البعدي، مما يؤكد وجود فاعلية للبرنامج المطبق في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.

5.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي والمتابعة، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية لدى الطلبة المراهقين في القدس، ونتائج الجدول (15.4) تبين ذلك:

الجدول (15.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية لدى الطلبة المراهقين في القدس

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
التعبير الاجتماعي	بعدي	15	3.71	0.588	14	-1.100	.290
	متابعة	15	3.83	0.330			
الحساسية الاجتماعية	بعدي	15	3.29	0.353	14	-1.299	.215
	متابعة	15	3.41	0.185			
الضبط الاجتماعي	بعدي	15	3.88	0.600	14	-1.326	.206
	متابعة	15	4.02	0.239			
الدرجة الكلية	بعدي	15	3.67	0.499	14	-1.244	.234
	متابعة	15	3.80	0.176			

يظهر من الجدول (15.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين القياسين البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (3.67) في حين بلغ المتوسط الحسابي لقياس المتابعة (3.80) وهذا يُشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية أستمر بعد فترة (6) أسابيع من المتابعة.

6.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي والمتابعة، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة في الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس، ونتائج الجدول (16.4) تبين ذلك:

الجدول (16.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة في الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الشعور بالخجل	بعدي	15	2.16	0.185	14	14.746	.000
	متابعة	15	1.87	0.192			

يظهر من الجدول (16.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين القياسين البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (2.16)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لقياس المتابعة (1.87)، وهذا يُشير إلى خفض الشعور بالخجل بعد فترة المتابعة، مما يؤكد على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية استمر بعد فترة (6) أسابيع من المتابعة، وبتناقص ملحوظ.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها

2.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها

3.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها

4.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها

5.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها

6.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ومناقشتها

2.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس
تفسير النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولاً إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب إلى أنّ الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، إذ أظهر أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي تحسناً ملموساً في مستوى المهارات الاجتماعية لديهم بين القياس القبلي والقياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويلاحظ من المتوسطات الحسابية المعدلة في نتائج الدراسة أنّ هذه الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس، وقد بلغ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي (941.).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Sánchez, Ferrer, Albaladejo, Alarcó, Bowes, and Ruiz, 2020)، ودراسة (Seyedi, Fathi, Dadkhah, and Mohaqeqi, 2018)، ودراسة (عبد الرحمن، 2018)، ودراسة (الدهام وأبو عيطة، 2017)، ودراسة (Finne and Svartadal, 2017)، ودراسة (يعقوب وعلاونة، 2016)، ودراسة (عمارة وعبد الوهاب، 2016)، ودراسة (أبو حجير، 2015)، ودراسة (Calafell et al., 2014)، ودراسة (Edwadrds, 2014)، ودراسة (شحادة، 2012)، ودراسة (Langeveld et al., 2012)، ودراسة (الخطيب، 2010)، وجميع هذه الدراسات أشارت إلى فاعلية الإرشاد المعرفي–السلوكي والبرامج الإرشادية بشكل عام في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأفراد والمراهقين.

ويمكن عزو هذه النتيجة المرتفعة في حجم الأثر للبرنامج المطبق إلى ما تضمنه البرنامج الإرشادي من فنيات الإرشاد المعرفي–السلوكي، ومنها: المناقشة الجماعية، والمحاضرة، والاسترخاء، والنمذجة، والتعزيز الايجابي، ولعب الدور، والحديث الإيجابي مع الذات، ومراقبة الذات، وجميع هذه الفنيات ساعدت المشاركين على تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لديهم.

كما أنّ الأنشطة والفعاليات التي تضمنت الجلسات الإرشادية تميزت بالمرونة والدقة والتنوع، وقد روعي تضمين البرنامج تسلسلاً في عرض جلساته، والاهتمام كذلك بالتسلسل في عرض كل جلسة، مما ساعد في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس.

2.1.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالخجل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أشارت النتائج إلى أنّ هناك فروق ظاهرية ودالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالخجل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ويلاحظ من المتوسطات الحسابية المعدلة في النتائج إلى أنّ هذه الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي، مما يعني أنّ للبرنامج الإرشادي المطبق فاعلية في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس؛ إذ بلغ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي (.958).

واتفقت هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات، كدراسة (Oguize and Nowokolo, 2019)، ودراسة (Keller et al., 2017)، ودراسة (العلوية، 2017)، ودراسة (الزيادات وجبريل، 2016)، ودراسة (مصطفى، 2015)، ودراسة (العمروسي، 2014)، ودراسة (Hoffoart et al., 2012)، ودراسة (جرادات وشاهين، 2012)، ودراسة (الربعي، 2012)، ودراسة (متولي، 2010)، ودراسة (Perri and Richard, 2009)، ودراسة (الدادا، 2008)، التي أشارت جميعها إلى فاعلية البرامج الإرشادية المعرفية–السلوكية بشكل خاص والبرامج الإرشادية بشكل عام في خفض الشعور بالخجل لدى الأفراد والمراهقين.

وتعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى الفنيات المعرفية السلوكية التي استخدمت في البرنامج، مثل: مهارة حل المشكلات التي ساعدت الطلبة المراهقين في حل المشكلات التي تواجههم بطريقة فاعلة، ودحض الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية ومنطقية، والتدرب على تمارين الاسترخاء وتعزيز ممارستها لديهم، كذلك التدرب على السلوك التوكيدي وتعزيزه لديهم، إضافة إلى أنّ البرنامج قد منح المشاركين القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بحرية تامة باستخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي وتحسين التواصل البصري والسمعي، الذي أتاح للمشاركين تبادل الخبرات والمعلومات في جو من الأمان والاحترام والثقة، مما ساعد على خفض الشعور بالخجل لديهم.

3.1.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أشارت النتائج إلى وجود فروق في المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى للبرنامج الإرشادي، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية للطلبة المراهقين في القدس.

ويمكن تعليل هذه النتيجة المتعلقة بفاعلية البرنامج الإرشادي إلى ما استخدم فيه من مكونات تضمنت الكثير من الفنيات المعرفية– السلوكية التي تساعد في تحسين المهارات الاجتماعية، كما أنّ التدريب الخاص الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية على مدار (12) جلسة إرشادية ساعد على تحسين المهارات الاجتماعية لديهم واكسابهم مهارات اجتماعية جديدة، وقد ركز البرنامج على

التدريب على المهارات الاجتماعية وتنمية مفهوم الذات لدى المشاركين في البرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى تركيزه على العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، وتدريبهم على نموذج ABC من أجل إعادة البناء المعرفي لديهم، وتعزيز فكرة أن ما يدركه الفرد يؤثر على ما يفعله.

كما أنّ المجموعة الإرشادية أتاحت للمشاركين اكتساب العديد من الخبرات والمعلومات وتبادلها، وكذلك مناقشة المواقف السلبية التي حصلت معهم وطرق مواجهتها بشكل إيجابي وفعال، مما أكسب المشتركين حالة من الوعي والاستبصار والتي من شأنها أن تساعدهم على تقييم سلوكهم، ومعالجة أفكارهم، وبالتالي الحدّ من المشكلات التي من الممكن أن تواجههم في حياتهم اليومية، وتسهيل تفاعلهم وتواصلهم مع الآخرين.

4.1.5 تفسير الفرضية الرابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أظهرت النتائج وجود فروق في الشعور بالخجل لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالخجل تعزى للبرنامج الإرشادي، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.

وتعزى هذه النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج الإرشادي إلى جلساته وموضوعاته التي تناولها والتدريب الخاص الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية خلال هذه الجلسات الإرشادية، والذي عزز لديهم الثقة بالنفس، وخفض الشعور بالخجل من خلال التركيز على الأنشطة والفنيات التي ساهمت في ذلك، وبخاصة تنمية مفهوم الذات والعمل على تعزيزه وتعزيز الذات الاجتماعية لديهم، والحديث الإيجابي مع الذات، والذي يساهم في تحفيز الذات وزيادة الدافعية لديها للتقدم والتطور،

وكذلك التدرب على السلوك التوكيدي والذي يتيح للفرد الدفاع عن حقه والتمسك به، والتدرب على المهارات الاجتماعية من خلال التمثيل والعصف الذهني والتخيل، بالإضافة إلى احتواء الجلسات على أسلوب النمذجة والذي بدوره ساعد المشاركين على التعلم وتحسين قدرتهم على مواجهة الخجل وتعلم مهارات وسلوكات إيجابية جديدة.

5.1.5 تفسير الفرضية الخامسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يدل على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Sánchez et al., 2020) التي أشارت إلى فاعلية برامج التدريب المعرفي–السلوكي في تعزيز المهارات النفسية والاجتماعية والعاطفية لدى المراهقين، ودراسة (Finne and Svartdal, 2017)، التي أشارت إلى فاعلية البرنامج المطبق في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة. واتفقت كذلك مع دراسة (أبو حجير، 2015)، ودراسة (شحادة، 2012)، ودراسة (الخطيب، 2010)، التي أظهرت نتائجها جميعاً أن الفروق لدى أفراد المجموعة التجريبية لم تكن دالة بين القياسين البعدي والتتبعي في متوسطات المهارات الاجتماعية بين القياسين القبلي والبعدي.

وتؤكد هذه النتيجة على فاعلية البرنامج الإرشادي في استمرار الخبرة التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية خلال الجلسات الإرشادية ونقلها إلى حياتهم اليومية وإلى المواقف التي تواجههم، كما أنّ المواقف والأمثلة الهادفة التي عرضت خلال جلسات البرنامج الإرشادي، والتي جرى مناقشتها وطرح الأسئلة حولها، وتقييم سلبياتها وإيجابياتها، مما ساعد على استمرار الخبرة التي تلقاها المشاركون ونقلها إلى مواقف حياتهم اليومية.

كما أنَ احتواء البرنامج الإرشادي على الواجبات البيتية والتي من شأنها مساعدة المشاركين على نقل أثر الخبرة التي تلقوها خلال الجلسات الإرشادية إلى البيت وخارج الجلسات الإرشادية وتطبيقها في مجالات حياتهم ومواقفهم اليومية التي تواجههم، ومراجعة هذه الواجبات البيتية في بداية كل جلسة ومناقشتها، والعمل على تعزيز وتشجيع المشاركين، كل ذلك ساهم في استمرار أثر البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس.

6.1.5 تفسير الفرضية السادسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، لصالح القياس التتبعي، وهذا يدل على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مصطفى، 2015)، ودراسة (العمروسي، 2014)، التي أشارت نتائجهما إلى استمرارية أثر البرنامج من خلال عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي على أفراد المجموعة التجريبية.

ويعزى ذلك إلى الجلسات الإرشادية التي تكون منها البرنامج الإرشادي، والتي تضمنت بعض الخبرات والمواقف والتي تم تناولها وعرضها من خلال استخدام بعض الفنيات والأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية، مثل: لعب الدور، والنمذجة، والسيكودراما، والتخيل، وإعادة البناء المعرفي، وتمارين الاسترخاء، والتلخيص، والتغذية الراجعة، والواجبات البيتية، والتي كان لها الأثر الأكبر في استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى المشاركين.

كما أن ما قدمه المشاركون من حرص على الالتزام بجميع الجلسات وحضورها ومتابعتها، وما كان لديهم من دافعية لاكتساب مهارات وسلوكات جديدة، ومشاركتهم الخبرات والمواقف التي تعرضوا لها وأشعرتهم بالخجل ومناقشتها مع أفراد المجموعة، وتطبيقهم للأنشطة والفنيات الإرشادية داخل وخارج الجلسات الإرشادية، وممارستها في الحياة الأسرية، وفي حياتهم اليومية، كل ذلك ساهم في استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

2.5 التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنّ الباحثة توصي بما يلي:

1. تطبيق البرنامج الإرشادي المطور على المجتمعات الفلسطينية والمجتمعات الأخرى، وذلك بهدف أغراض إرشادية مشابهة أو مغايرة.

2. تضمين الخطط الإرشادية للمرشدين التربويين في المدارس لبرامج إرشادية تستهدف تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية.

3. الاهتمام بإعداد برامج إرشادية أخرى تستهدف طلبة المدارس بشكل عام والطلبة المراهقين بشكل خاص.

4. عقد دورات تدريبية وتوعوية وورش عمل إرشادية في المدارس الفلسطينية، بهدف مساعدة الطلبة المراهقين وتبصيرهم بكافة الطرق التي قد تساعدهم في تحسين مهاراتهم الاجتماعية وفي خفض شعورهم بالخجل.

5. عقد دورات وورش توعوية لأولياء الأمور، بهدف مساعدتهم على التعامل مع أبنائهم المراهقين.

6. تفعيل الإرشاد النفسي والتربوي في المدارس الفلسطينية، فما زال التركيز ينحصر على الإرشاد الأكاديمي.

7. إجراء دراسات أخرى تتناول المهارات الاجتماعية والخجل ومشكلات أخرى سائدة لدى الطلبة المراهقين.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

أولاً- المراجع باللغة العربية:

أباظة، آمال. (2002). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم، عبد الستار. (2008). **عين العقل**. القاهرة: دار الكتاب.

إبراهيم، عبد الستار. (2011). **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث:** أساليبه وميادين تطبيقه، (ط5). القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

إبراهيم، وليم. (2006). **أثر تنمية بعض المهارات الاجتماعية في تحسين الأداء والتوافق المهني والرضا الوظيفي لدى الممرض**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

أبو أسعد، أحمد. (2014). **تعديل السلوك الإنساني**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد. (2016). **الإرشاد المدرسي. ط5** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد. (2017) . **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو حجير، لمعان. (2015). **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو حطب، غسان. (2007). **ديناميات نشر وتعزيز المهارات الاجتماعية**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

أبو حلو، نعمة. (2008). **المهارات الاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرار لدى القيادات النسوية في المجتمع المدني الفلسطيني.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو منصور، حنان. (2011). **الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظات غزة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو معلا، طالب. (2006). **المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التمريض لطلبة كليات التمريض في قطاع غزة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو هاشم، السيد محمد. (2004). **سيكولوجية المهارات.** القاهرة: زهراء الشرق.

البطاينة، أسامة والجراح، عبد الناصر ومأمون، غوانمة. (2009). **علم النفس الطفل غير العادي.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الإسي، هدير. (2014). **العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب القلق العام– دراسة إكلينيكية–.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

إكرام، مصطفاوي. (2018). **علاقة الخجل بالصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة مولاي الطاهر سعيد، ولاية سعيدة، الجزائر.

بارلو، ديفيد. (2004). **مرجع إكلنيكي في الاضطرابات النفسية.** (ترجمة صفوت فرج)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (تاريخ النشر الأصلي 2000).

بالمر، وآخرون. (2008). **العلاج المعرفي السلوكي المختصر**. (ترجمة محمود مصطفي)، القاهرة: دار إيتراك (تاريخ النشر الأصلي 2004).

بطرس، حافظ بطرس. (2010). **تعديل وبناء سلوك الأطفال**. عمان: دار المسيرة.

البعلبكي، منير. (2000). **المورد قاموس انجليزي – عربي**. ط 34، لبنان: دار العلم للملايين.

جرادات، عبد الكريم وشاهين، فرنسيس. (2012). مقارنة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي. **مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث والعلوم الانسانية**، نابلس، 26(6): 166-132.

جعفر، فاكهة جعفر. (2007). **الخجل وعلاقته بتقدير الذات والوحدة النفسية: دراسة مقارنة على عينتين من طلبة جامعتي دمشق وعدن**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

جمعة، عبلة بساط. (2009). **مهارات التربية النفسية لفرد متوازن وأسرة متماسكة**. ط3، بيروت: دار المعرفة.

الحايك، أحمد. (2009). **الانتماء للآخرين**. القاهرة: دار النهضة العربية.

حسن، هدى. (2006). **فاعلية المنهج المطور لرياض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

حسونة، أمل. (2007). **المهارات الاجتماعية لطفل الروضة**. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

الحميضي، أحمد بن علي. (2004). **فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

الخصاونة، عون. (2012). أثر الخجل في مستوى التكيف الاجتماعي والمدرسي لدى الأطفال من سن (6–10 سنوات) من وجهة نظر معلميهم. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية،** 4(2)، 50–156.

الخطيب، جمال محمد. (2014). تعديل السلوك الإنساني. ط3، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب، عبد الله. (2010). **برنامج ارشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2006). **قائمة المهارات الاجتماعية.** القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

الدادا، مروان. (2008). **فاعلية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الدردير، عبد المنعم. (2005). الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي. عمان: عالم الكتب.

الدريني، حسن. (1998). **مقياس الخجل.** القاهرة: دار الفكر العربي.

الدهام، محمد وسهام، أبو عيطة. (2017). فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي الواقعي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض سلوك إدمان الإنترنت لدى المراهقين. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة،** 7(6): 1–16.

راشد، عدنان وكعيد، حسين. (2014). أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين حركياً. **مجلة كلية التربية الأساسية،** 22(94): 751–794.

الربعي، سليمان بن حمزة. (2012). **فاعلية برنامج إرشادي سلوكي– معرفي لعلاج اضطراب الخجل لدى طلبة المرحلة الثانوية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن مسعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الرشيدي، ريم سويلم. (2018). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الرياض.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت.

زهران، حامد. (2005). **التوجيه والإرشاد النفسي.** القاهرة: عالم الكتب.

الزيادات، مريم وجبريل، موسى. (2016). فاعلية برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في خفض الخجل والاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** الأردن، 43(2)، 971-984.

سالم، سماح وجادو، جمال عبد الحميد. (2015). **الإرشاد الاجتماعي.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السبعاوي، فضيلة عرفات. (2011). التغلب على الخجل الاجتماعي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

السبعاوي، فضيلة عرفات. (2010). **الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

سعيد، تائو صالح. (2001). **أثر أسلوب العلاج الواقعي في خفض الشعور بالخجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

سلامة، حسين. (2006). **استراتيجية إدارة الضغوط التربوية والنفسية.** القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سلامة، مشيرة فتحي. (2013). **الانتباه والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذواتيين**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

سلمان، خلف سلمان. (2019). **التحليل الإحصائي باستخدام (SPSS)**. (دون ناشر).

سليم، عبد العزيز ابراهيم. (2011). **المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال**. عمان: دار المسيرة.

السواط، وصل الله. (2008). **النضج المهني وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي: دراسة تجريبية**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

سورنيا، جين. (2002). **تاريخ الطب، سلسلة عالم المعرفة**. (ترجمة إبراهيم البجلاتي)، الكويت: المجلس الوطني الثقافي والفنون والآداب (تاريخ النشر الأصلي 2000).

شاهين، محمد أحمد. (2015). فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض إدمان الإنترنت لدى عينة من طلبة الجامعة، **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**، 19(2)، 358-390.

شحادة، حسام محمد. (2012). **فاعلية برنامج إرشادي باستخدام السيكودراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المنطوين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة، غزة، فلسطين.

شرارق، فضيلة ونجاري، خليدة. (2015). **الخجل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهق المتمدرس**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة اكلي محند اولحاج، البويرة.

الشربيني، زكريا. (2000). **المشكلات النفسية عند الأطفال**. القاهرة: دار الفكر العربي.

شوامرة، نادر طالب. (2008). **أنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالخجل لدى طلبة الصف الأول ثانوي في محافظة رام الله والبيرة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

شوقي، طريف. (2007). **المهارات الاجتماعية والاتصالية.** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

شوفي، طريف. (2003). **المهارات الاجتماعية والاتصالية دراسات وبحوث تربوية.** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

العاسمي، رياض. (2012). **المبادئ العامة لعلم النفس الإرشادي.** عمان: دار شروق للنشر والتوزيع.

عارف، نجوى. (2003). برنامج إرشادي مقترح لتحسين التواصل اللفظي بين الأزواج. **مجلة الإرشاد النفسي،** (17)، 280-247.

عبد الرحمن، ولاء أحمد. (2018). **فاعلية برنامج سلوكي– معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عبد العزيز، مفتاح. (2001). **علم النفس العلاجي اتجاهات حديثة.** القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

عبد العظيم، طه. (2007). **استراتيجيات إدارة الخجل والقلق الاجتماعي.** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبد المعطي، حسن. (2001). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة.** القاهرة: دار القاهرة للنشر.

عبد الوهاب، أماني. (2006). فاعلية برنامج معرفي – سلوكي للتغلب على القلق الاجتماعي لدى عينة من طالبات الجامعة السعوديات. (رسالة ماجستير منشورة)، **مجلة كلية التربية**، 2(30): 9-52.

عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد.(2004). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العدل، عادل. (2001). تحليل المسار بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، 1(25): 121–178.

العزة، سعيد حسني. (2009). **التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عكاشة، محمود وعبد المجيد، أماني. (2012). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، (3)4: 116–147.

العلوية، إيمان بنت علي. (2017). **برنامج إرشادي جمعي لخفض الخجل لدى طالبات الصَف التاسع في ولاية بهلاء في سلطنة عمان**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، ولاية بهلاء، سلطنة عمان.

عمارة، وليد وأحمد، شيرين. (2016). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين تأكيد الذات وأثره في تنمية المهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة الطائف. **مجلة الإرشاد النفسي، مصر**، 46(1)، 53–128 .

عواد، ريما. (2015). **فاعلية السيكودراما لخفض مستوى الخجل في مرحلة الطفولة المتأخرة**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

العمروسي، نيللي. (2014). فاعلية برنامج إرشادي نفسي (معرفي– سلوكي) لخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 10(3): 111-155.

الغامدي، حامد. (2005). **فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة بعض اضطرابات القلق.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الغزاوي، جلال الدين. (2001). **مهارات الممارسة في العمل الاجتماعي.** مصر: مكتبة الإشعاع الغنية.

غزو، أحمد وسمور، قاسم. (2016). فاعلية برنامجين إرشاديين في خفض اضطراب الرّهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 12(1): 59–69.

فايد، حسن علي. (2001). **دراسات في الصحة النفسية.** الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

فرحات، سعاد مصطفى. (2014). أهمية المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني للطفل من ذي الإعاقة البصرية. **المجلة الجامعة**، 16(1): 93–118.

قجالي، نسيم. (2017). **الحديث الذاتي وعلاقته بالثقة بالنفس وفق مستوى النتائج الرياضية المحققة لدى لاعبي كرة القدم.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التدريب الرياضي، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.

القمش، مصطفى والمعايطة، خليل عبد الرحمن. (2007). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كامل، سهير أحمد. (2003). **سيكولوجية الشخصية.** الإسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

كامل، سهير أحمد. (2000). **أسس تربية الطفل.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ليهي، روبرت. (2006). **العلاج النفسي المعرفي في الاضطرابات النفسية.** (ترجمة جمعة يوسف ومحمد الصبوة)، القاهرة: دار إيتراك (تاريخ النشر الأصلي 2003).

متولي، عبد المجيد. (2010). **فاعلية برنامج للتخفيف من حدة الخجل لدى عينة من المراهقين المدمنين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

مثقال، جمال وعبيد، ماجد. (2000). **الاضطرابات السلوكية.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مجيد، سوسن. (2008). مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجتها. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المحمدي، أيمن أحمد. (2005). علم النفس الاجتماعي. دمياط: مكتبة نانسي.

محمد، عادل. (2000). **العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات.** القاهرة: دار الرشاد.

محمد، هيام بشير. (2009). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية لتخفيض حدة القلق الاجتماعي على طلاب الجامعة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بنغازي، بنغازي، ليبيا.

المشاط، هدى. (2008). **العلاقة بين نمط السلوك (أ) والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة (دراسة وصفية ارتباطية).** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، المملكة العربية السعودية.

مصطفى، يامن. (2015). **فاعلية برنامج ارشادي جماعي بالسيكودراما للتخفيف من حدة الخجل لدى المراهقين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

المطوع، آمنة. (2001). **المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

معتز، سيد عبد الله. (2000). **بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية.** القاهرة: دار غريب.

مليكة، لويس. (1994). **العلاج السلوكي وتعديل السلوك.** القاهرة: دار الناشر والمؤلف.

النيال، مايسة وأبو زيد، مدحت عبد الحميد. (1999). **الخجل وبعض أبعاد الشخصية.** القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

وهبة، هدى. (2010). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة حلوان، مصر.

الوهيدة، فلاح. (2007). **فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بدولة الكويت.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

يعقوب، أشرف وعلاونة، سيف. (2016). فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 12(4)، 435-454.

يعقوب، غسان وكنعان، عارف. (2016). **الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الأطفال اللاجئين.** بيروت: دار النهضة العربية.

يوسف، جمعة. (2000). **الاضطرابات السلوكية وعلاجها.** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

ثانياً– المراجع باللغة الإنجليزية:

Allis, G. et al. (2004): **Cognitive Behavioral Therapy in Mental Health Care.** Sage Pubilcation Ltd, London, Thousand oaks, New Delhi, First Published.

Andrews, B. Q. & Valentine, J. D. (2002). Predicting depressive symptoms with a new measure of shame: the experience of shame schale. **British Journal of Clinical Psychology**, B(2): 125-133.

Beck, A., & Emery, G. (1985). **Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective**. New York: Basic Books.

Calafell, M. & Maldonado, J. (2014). Avirtal reality–Intergrated program for improving social skills in patients with schizophrenia. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 45(1): 81-89.

Cameron, C. (2009). Association betweem Shyness، Reluctance to Engage and Acadimic Performance. **Journal Infant and Child Development**, (18): 299-305.

Carter, V. (2004): Effects of Self -efficacy، Lose of Control and Performance of Students Enrolled in Adult Basic Education and General Education Development Program. **Diss. Abst. Int.,** 64(12), 4281. **Phobia**.Georgia: Georgia University.

Chęć, Magdalena. (2019). Contemporary views on shyness – a literature review. **Archives of Psychiatry and Psychotherapy**, 2019; 3: 77–84. DOI: 10.12740/APP/109628.

Combs, M. & Slaby, D. (1997). **Social Skill Training with Children in Advanced in Clinical Child Psychology**. New York: Plenum Press.

Conte, R., Andrews, J. J. W., Loomer, M., & Hutton, G.(1995). Aclassroom-based social skills intervention for children with learning disabilities. **Alberta Journal of Educational Research**, 41(1): 84- 102.

Edward, Sh. (2014). **Longterm Outcome of Cognitive Behavioral Therapy for Social Phobia**. Gorgia: Gorgia University.

Eford, B. T.; Eaves, S. H.; Bryant, E. M.; Young, K. A. (2010). **35 Techniques Every Counselor Should Know**, Person Education, Inc.

Ellis, A. (2002). REBT and its application to group therapy. In W. Dryden and M. Neenan (eds.), **Rational-emotive behaviorgroup therapy**. Philadelphia: Whurr Publishers, 30–54.

Ellis, A. (1979). **The Theory of Rational- emotive Terapy**. Brooks/ Cole, CA.

Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. (1969). **Personality Structure and Measurement**. London: Rout Ledge and Kegan Paul.

Finne, J. N. & Svartdal, F. (2017). Social Preception Training Improving Social Competence by Reducing Cognitive Distortions. **International Journal of Emotional Education,** 9(2): 44-58.

Garcia, E.(2011). **A tutorial on Correlation Coefficients.** information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Gerardi, M., Ressler, K., & Rothbaum, B., O. (2009). Combined treatment of anxiety disorders. In Dan J. Steinand, E. Hollander & B.O. Rothbaum (Eds.). **Textbook of anxiety disorders**. Washington: American Psychiatric Publishing, Inc., 147–148.

Hahs-Vaughn. D .L (2016). **Applied Multivariate Statistical Concepts**. Rutledge: New York.

Hoffart, A.; Borge, B.; Sexton, H; Clark, D.; and Wampold, B. (2012). Psychotherapy for Social Phobia. How do alliance and cognitive process interact to produce outcome? **Psychotherapy Research Journal,** 1(22): 82-94.

Hofmann S., Asnaani A, Vonk I., Sawyer A., Fang A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: a review of meta-analyses. **Cognit Ther Res**., 36(5):427-440.

Keller, J.; Bunnell, B.; & Kim, S. (2017).The use of virtual reality technology in treatment of anxiety and other psychiartric disorder. **Journal of Havard College,** 25(3): 103-113.

Ladd, G. & Mize, J. (1983). A Cognitive Social Learning Model of Social Skills Training. **Psychological Review**, 48(2): 220- 227.

Langevel, J.; Gundersen, K.; & Svartadal, F. (2012). Social Competenece as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. **Scandinavian Journal of Educational Research**، 56(4): 381-399.

Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). **An introduction to statistical concepts** (3rd ed.). Rutledge: New York.

Moos, R. (2000). Sources of Teacher' s Emotional and Behavioral Disorders.**Journal of Emotional and Behavioral Disorder,** (9)2: 370-403.

Morrison, G. (1981). Social metrical measurement methodological Consideration of its use with mildy learning handicapped and non handicapped children. **Journal of Educational Psychology**, (73)1: 193-200.

Oguzie, A. & Nwokolo, Ch. (2019). Effect of Cognitive-Behavioural Therapy on Shyness among Secondary School Students in Aboh Mbaise Local government Area of Imo State. **International Journal of Management, Social Sciences, Peace and Conflict Studies (IJMSSPCS)**, 2(2), 1–9.

Perri, A. & Richard, D. (2009). Training Counseling Program on Self- control for Shy Students. **Journal of Adolescent**, (18): 253-270.

Pilkoonis, P. (1977). Shyness, public and private, and its relationship to the other measures of social behavior. **Journal of Personality,** 45(5): 585-595.

Sánchez-SanSegundo, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blazquez, N., Alarcó-Rosales, R., Bowes, N., & Ruiz-Robledillo, N. (2020). Effectiveness of the Reasoning and Rehabilitation V2 Programme for Improving Personal and Social Skills in Spanish Adolescent Students. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17, 3040; doi:10.3390/ijerph17093040.

Seyedi, F., Fathi, M., Dadkhah, A., & Mohaqeqi, K. (2018). Effect of Cognitive Behavioral Therapy on Social Competence in Physically Disabled Adolescents. **Iranian Rehabilitation Journal**, 16(4):339-346.

Smithikrai, C. (2007). Personality traits and Job success: An investigation in a Thai sample International. **Journal of Selection and Assessment,** 15(1), 134-138.

Terjesen, M., D. & Esposito, M., A. (2006). Rational-Emotive Behavior group therapy with children and adolescents .In A. Ellis and M E. Bernard (Eds.). **Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: theory, practice and research**. New York: Springer Publishing Company, pp. 385–389.

Turner, S., Conkel, J., Reich, A., Trotter, M., & Siewart, J., (2006). Social skills efficacy and proactivity among native American adolescents, **Professional School Counseling**, 10(2): 189-194.

Yap, B. W., & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. **Journal of Statistical Computation and Simulation**, 81(12): 2141–2155.

Zimbardo, P. G. (1980). **Essentials of Psychology and Life**، (10^{th}) ed., New York: Scott foreman Company.

Zimbardo, P.G. (1977). **Shyness: What it is and what do about it.** Reading mass، NewYork، Addishion wesl.

الملاحق

أ. مقياسي الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكمين

ت. مقياسي الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

ث. أدوات الدراسة في صورتها النهائية للتطبيق

ج. كتاب تسهيل مهمة

الملحق (أ): مقياسي الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ الدكتور .....المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: "**فاعلية برنامج معرفي–سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس**".

ولما كنتم من أهل العلم والدراية والاهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات مقياسي الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراج هاتين الأداتين بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: ريمان أديب الشيخ

بإشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

بيانات المحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

أولاً– مقياس المهارات الاجتماعية

المهارات الاجتماعية: "هي السلوكات الكلية المعرفية التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين، والتي تتراوح بين السلوكات غير اللفظية، والسلوكات اللفظية المعقدة" (أبو حطب، 2007: 104).

سيطور هذا المقياس بهدف استخدامه كأداة موضوعية في تشخيص المهارات الاجتماعية للمراهقين من طلبة المدارس في فلسطين، وبالاستعانة بمقياس المهارات الاجتماعية من إعداد رونالدو ريجيو (1989) الذي ترجمه وعربه خليفة (2006)، وبناءً على ذلك صيغت فقرات المقياس في صورته الأولية. وقد شمل المقياس في صورته الأولية (40) فقرة، تُصحح كالآتي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، محايد (3) درجات، أحياناً (2) درجة، وأبداً (درجة واحدة)، وتقسم درجة المهارات الاجتماعية إلى ثلاثة مستويات، هي: مرتفعة، متوسطة، منخفضة.

الرقم	الفقرة	اتجاه الفقرة	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الأول–التعبير الاجتماعي							
1	أستمتع مع الآخرين	+					
2	أستطيع أن أنسجم مع الناس	+					
3	أحب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية	+					
4	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى عدد كبير من الأفراد للقيام بها	+					
5	أختلط بالآخرين أثناء المناسبات	+					
6	أبادر بتقديم وتعريف نفسي للغرباء	+					
7	عادة ما أكون الشخص الذي يبادر بمحادثة الآخرين	+					
9	عندما أحكي قصة لشخص ما، أستخدم الكثير من الإشارات والإيماءات للتوضيح	+					
10	عندما أكون في مناقشة جماعية، فإنني أشارك بنصيب وافر من الحديث	+					
11	أستمتع بالحديث مع الآخرين في المناسبات الاجتماعية	+					
12	من السهل علي تكوين صداقات	+					
13	لدي القدرة على التأثير في الآخرين	+					
البعد الثاني: الحساسية الاجتماعية							

14	أشعر بالضعف من النقد أو التوبيخ	–					
15	يعد الناس أكبر مصدر لسعادتي وأحزاني	–					
16	أفضل المشاركة في المناقشات السياسية بدلاً من أن ألاحظ وأحلل ما يقوله الآخرون	+					
17	أتأثر بالحالة النفسية للمحيطين بي	+					
18	أشعر بالقلق على صحة ما أقوله أو أفعله في بعض المواقف	+					
19	أعتقد أنني آخذ ما يقوله الناس بشكل شخصي	–					
20	أكون قلقاً من أن يسيء الآخرون فهم ما أقوله لهم	+					
21	أتأثر بشدة بأي شخص يكشر في وجهي	–					
22	أنا حساس جداً للنقد	–					
23	يهمني كثيراً حب الناس لي	+					
24	أكون عصبياً ومتوتراً إذا علمت أن شخصاً ما يراقبني	–					
25	أهتم بما أكونه عن الآخرين من انطباعات	+					
26	أهتم بفكرة الآخرين وانطباعاتهم عني	+					
البعد الثالث: الضبط الاجتماعي							
27	أستطيع التوافق مع كل الناس صغيرهم وكبيرهم	+					
28	عندما أكون مع مجموعة من أصدقائي أكون أنا الشخص المتحدث إليهم	–					
29	أجد صعوبة في النظر إلى وجوه وعيون الآخرين عندما أتحدث معهم	–					
30	أجد نفسي ماهراً في إجراء المحادثات إذا تم الإعداد لها بشكل مسبق	+					
31	أجد صعوبة في التحدث أمام مجموعة من الناس	–					
32	أضطرب عندما لا أكون واثقاً من معلوماتي أثناء الحديث	–					
33	أكون ماهراً جداً في إدارة المناقشات الاجتماعية	+					
34	أشعر بعدم الارتياح عندما أكون مع مجموعة من الأشخاص المختلفين عني في المستوى الاجتماعي	–					
35	لست ماهراً في الاختلاط بالناس أثناء المناسبات الاجتماعية	–					

36	أشعر بعدم الراحة في الحفلات التي يحضرها بعض الأشخاص المهمين	–					
37	ألاحظ أن الناس من المستويات الاجتماعية الأقل مني يشعرون بعدم الارتياح عندما يجلسون معي	–					
38	أخطئ عندما أتحدث مع أشخاص غرباء	–					
39	أرغب أن أكون قائد مجموعة	+					
40	أستطيع التكيف بسهولة في أي موقف اجتماعي	+					

ثانياً– مقياس الشعور الخجل:

الخجل: يعرف الخجل بأنه: "حالة زائدة في الفردية تتسم بالانشغال الزائد بالذات وزيادة الاهتمام بالتقويم الاجتماعي" (Cameron, 2009:300). وتعرفه السبعاوي (2010) بأنه: حالة نفسية للشخص الذي يتحاشى أن يكون في جماعة ويميل إلى الوحدة والانطواء، فيهمل اهتمامات الآخرين ويلجأ إلى الاهتمامات فردية، وهو عادة على غير استعداد لتكوين علاقات إنسانية. سيطور هذا المقياس بهدف استخدامه كأداة موضوعية في تشخيص الشعور بالخجل للمراهقين من طلبة المدارس في فلسطين، وبالاستعانة بمقياس الخجل المعدل من إعداد شيك ومليشاير (Chech and Melchior)، وتعريب وإعداد بدر محمد الأنصاري (أبو أسعد، 2014). بالإضافة إلى استخدام فقرات من مقياس الخجل الاجتماعي من إعداد (أبو زيد والنيال، 1999)، ودراسة (إكرام، 2018). وقد شمل المقياس في صورته الأولية (35) فقرة، تُصحح كالآتي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، محايد (3) درجات، أحياناً (2) درجة، وأبداً (درجة واحدة)، وتقسم درجة الشعور بالخجل إلى ثلاثة مستويات، هي: مرتفعة، متوسطة، منخفضة.

الرقم	الفقرة	اتجاه الفقرة	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أشعر بالتوتر عندما أكون مع أناس لا أعرفهم جيداً	+					
2	أتجنب الحديث مع الغرباء خشية أن أقول شيء يدل على الغباء	+					
3	إنني غير لبق أثناء التحدث مع الآخرين	+					
4	أجد صعوبة في طلب المساعدة من الآخرين	+					
5	أشعر بالراحة في الحفلات أو اللقاءات الاجتماعية	–					
6	أجد صعوبة في التفكير في الأشياء المناسبة عندما أكون وسط جماعة من الأفراد	+					

7	من الصعب علي أن أتصرف بشكل طبيعي عندما أقابل أناس لأول مرة	+					
8	أشعر بالخجل عندما أكون بين أشخاص لا أعرفهم	+					
9	أشعر بالثقة في قدرتي على التعامل مع الآخرين	−					
10	يحمر وجهي في مواقف المواجهة مع الآخرين	+					
11	لا أنظر إلى الشخص الذي يحدثني	+					
12	أبادر بالحديث مع الآخرين	−					
13	لدي شكوك في رغبة الآخرين في مصاحبتي أو مجاراتي	+					
14	أشعر بالارتباك عندما يقدمني أحد لأناس جدد	+					
15	أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء	+					
16	أتجنب الاختلاط بمعارف جدد خشية عدم الانسجام معهم	+					
17	أشعر بالخجل عند مقابلة أحد أفراد الجنس الآخر	+					
18	أشعر بعدم الارتياح في اللقاءات الاجتماعية	+					
19	أخاف من تناول الطعام والشراب أمام الآخرين	+					
20	أنا كثير التردد في اتخاذ القرارات الخاصة بي	+					
21	أخاف من سخرية الآخرين	+					
22	أستطيع أن أعبر عن مشاعري في أي وقت	−					
23	عندما يوجه لي سؤال مفاجئ أستطيع الإجابة	−					
24	أكتب مشاعري على الورق	+					
25	تنتابني مخاوف عندما لا أجد شخصاً ما بجواري	+					
26	أخشى الغرباء في الأماكن المزدحمة	+					
27	أتعرق وأرتعش عندما أتحدث مع الجنس الآخر	+					
28	أنا دائماً في احتياج لشخص يساندني	+					
29	أتردد عدة مرات قبل أن أسأل المعلم/ة أثناء الحصة	+					
30	أتصبب عرقاً إذا طلب مني الحديث أمام الطلبة	+					
31	أتردد في الدخول إذا وصلت متأخراً إلى الصف	+					
32	لا أقدم عملي المدرسي شخصياً إلا إذا اضطررت لذلك	+					

33	أشعر بالضيق إذا اضطررت للدخول إلى مكان عام بمفردي والتعامل مع من فيه	+					
34	أحاول أن لا أكون في مرمى بصر المعلم/ة أو قائد الاجتماع	+					
35	إذا فقدت شيئاً أخجل من سؤال زملائي	+					

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس**". ولما كنتم من أهل العلم والدراية والاهتمام بهذا الموضوع، فإنني أتوجه إليكم بأمل إبداء آرائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية محتوى البرنامج الإرشادي، من حيث: مدى دقة الصياغات اللغوية وصحتها، الموضوعات التي يمكن إضافتها. وستكون لآرائكم وملاحظاتكم القيمة أثر فعال في تطوير هذا البرنامج وتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

شاكرةً ومقدرةً لكم حسن تعاونكم،

الباحثة: ريمان الشيخ، بإشراف: أ. د محمد شاهين

بيانات المحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة	التخصص

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي:

الرقم	الموضوع	التحكيم		الملاحظات
		مناسب	غير	
1	العنوان			
2	أهداف البرنامج			
3	الفترة الزمنية			
4	عدد الجلسات			
5	ترتيب الجلسات			
6	محتوى الجلسات			

الملحق (ب): قائمة المحكمين

أولاً- قائمة المحكمين لمقياسي الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	أ. د. حسني عوض	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	أ. د. مجدي زامل	أستاذ	أصول التربية	جامعة القدس المفتوحة
3	أ. د. محمد الطيطي	أستاذ	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
4	أ. د. زياد بركات	أستاذ	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
5	د. كمال سلامة	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
6	د. عمر الريماوي	أستاذ مشارك	علم نفس	جامعة القدس
7	د. فايز محاميد	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة النجاح
8	د. فاخر الخليلي	أستاذ مساعد	علم نفس إكلينيكي	جامعة النجاح
9	د. إبراهيم المصري	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة الخليل
10	د. إياد ابو بكر	أستاذ مساعد	خدمة اجتماعية	جامعة القدس المفتوحة

ثانياً- قائمة المحكمين للبرنامج الإرشادي

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	أ. د. حسني عوض	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	د. كمال سلامة	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
3	د. عمر الريماوي	أستاذ مشارك	علم نفس	جامعة القدس
4	د. فايز محاميد	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة النجاح
5	د. إبراهيم المصري	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة الخليل
6	د. إياد ابو بكر	أستاذ مساعد	خدمة اجتماعية	جامعة القدس المفتوحة

الملحق (ت): مقياسي الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: "**فاعلية برنامج معرفي-سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا-جامعة القدس المفتوحة؛ وقد وقع عليك الاختيار لتكون ضمن عينة الدراسة. لذا، أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيراعى الحفاظ على سريتها، ولا يطلب منك كتابة اسمك أو ما يشير إليك، شاكرين لك حسن تعاونك.

الباحثة: ريمان أديب الشيخ

بإشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

أولاً- مقياس المهارات الاجتماعية

ضع/ ي علامة (x) أمام كل فقرة حسب ما يتناسب ووضعك.

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
البعد الأول-التعبير الاجتماعي						
1	أستمتع في علاقتي الآخرين					
2	أستطيع أن أنسجم مع الآخرين					
3	أحب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية					
4	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى عدد كبير من الأفراد للقيام بها					
5	أختلط بالآخرين أثناء المناسبات					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
6	أبادر بتقديم وتعريف نفسي إذا قابلت غريباً					
7	عادة ما أكون الشخص الذي يبادر بمحادثة الآخرين					
8	أستخدم الكثير من الإشارات والإيماءات لتوضيح حديثي مع					
9	أشارك بنصيب وافر من الحديث عندما أكون في مناقشة جماعية					
10	أستمتع بالحديث مع الآخرين في المناسبات الاجتماعية					
11	من السهل علي تكوين صداقات					
12	لدي القدرة على التأثير في الآخرين					
13	أستمتع مع الآخرين					
البعد الثاني: الحساسية الاجتماعية						
14	أشعر بعدم الثقة نتيجة النقد أو التوبيخ					
15	يعد الناس أكبر مصدر لسعادتي وأحزاني					
16	أفضل المشاركة في المناقشات بدلاً من أن ألاحظ وأحلل ما يقوله الآخرون					
17	أتأثر بالحالة النفسية للمحيطين بي					
18	أشعر بالقلق على صحة ما أقوله أو أفعله في بعض المواقف					
19	أعتقد أنني آخذ ما يقوله الناس بشكل شخصي					
20	أكون قلقاً من أن يسيء الآخرون فهم ما أقوله لهم					
21	أتأثر بشدة بأي شخص يكشر في وجهي					
22	أنا حساس جداً للنقد					
23	يهمني كثيراً حب الناس لي					
24	أكون عصبياً ومتوتراً إذا علمت أن شخصاً ما يراقبني					
25	أهتم بما أكونه عن الآخرين من انطباعات					
26	أهتم بفكرة الآخرين وانطباعاتهم عني					
البعد الثالث: الضبط الاجتماعي						
27	أستطيع التوافق مع الناس صغيرهم وكبيرهم					
28	عندما أكون مع مجموعة من أصدقائي أساهم في إدارة الحديث					
29	أجد صعوبة في النظر إلى وجوه وعيون الآخرين عندما أتحدث					
30	أجد نفسي ماهراً في إجراء المحادثات إذا تم الإعداد لها بشكل					
31	أجد صعوبة في التحدث أمام مجموعة من الناس					
32	أضطرب عندما لا أكون واثقاً من معلوماتي أثناء الحديث					
33	أكون ماهراً في إدارة المناقشات الاجتماعية					
34	أشعر بعدم الارتياح عندما أكون مع مجموعة من الأشخاص المختلفين عني في المستوى الاجتماعي					
35	لست ماهراً في الاختلاط بالناس أثناء المناسبات الاجتماعية					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
36	أشعر بعدم الراحة في الحفلات التي يحضرها بعض الأشخاص المهمين					
37	ألاحظ أن الناس من المستويات الاجتماعية الأقل مني يشعرون بعدم الارتياح عندما يجلسون معي					
38	أخطئ عندما أتحدث مع أشخاص غرباء					
39	أرغب أن أكون قائد مجموعة					
40	أستطيع التكيف بسهولة في أي موقف اجتماعي					

ثانياً- مقياس الشعور الخجل:

ضع/ ي علامة (x) أمام كل فقرة حسب ما يتناسب ووضعك وما تشعر به.

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بالتوتر عندما أكون مع أناس لا أعرفهم جيداً					
2	أتجنب الحديث مع الغرباء خشية أن أقول شيء يدل على الغباء					
3	إنني غير لبق أثناء التحدث مع الآخرين					
4	أجد صعوبة في طلب المساعدة من الآخرين					
5	أشعر بالراحة في الحفلات أو اللقاءات الاجتماعية					
6	أجد صعوبة في التفكير في الأشياء المناسبة عندما أكون وسط جماعة من الأفراد					
7	من الصعب علي أن أتصرف بشكل طبيعي عندما أقابل أناس لأول مرة					
8	أشعر بالخجل عندما أكون بين أشخاص لا أعرفهم					
9	أشعر بالثقة في قدرتي على التعامل مع الآخرين					
10	يحمر وجهي في مواقف المواجهة مع الآخرين					
11	لا أنظر إلى الشخص الذي يحدثني					
12	أبادر بالحديث مع الآخرين					
13	لدي شكوك في رغبة الآخرين في مصاحبتي أو مجاراتي					
14	أشعر بالارتباك عندما يقدمني أحد لأناس جدد					
15	أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء					
16	أتجنب الاختلاط بمعارف جدد خشية عدم الانسجام معهم					
17	أشعر بالخجل عند مقابلة أحد أفراد الجنس الآخر					
18	أشعر بعدم الارتياح في اللقاءات الاجتماعية					
19	أخاف من تناول الطعام والشراب أمام الآخرين					
20	أنا كثير التردد في اتخاذ القرارات الخاصة بي					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
21	أخاف من سخرية الآخرين					
22	أستطيع أن أعبر عن مشاعري في أي وقت					
23	عندما يوجه لي سؤال مفاجئ أستطيع الإجابة					
24	أكتب مشاعري على الورق					
25	تنتابني مخاوف عندما لا أجد شخصاً ما بجواري					
26	أخشى الغرباء في الأماكن المزدحمة					
27	أتعرق وأرتعش عندما أتحدث مع الجنس الآخر					
28	أنا دائماً في احتياج لشخص يساندني					
29	أتردد عدة مرات قبل أن أسأل المعلم/ة أثناء الحصة					
30	أتصبب عرقاً إذا طلب مني الحديث أمام الطلبة					
31	أتردد في الدخول إذا وصلت متأخراً إلى الصف					
32	لا أقدم عملي المدرسي شخصياً إلا إذا اضطررت لذلك					
33	أشعر بالضيق إذا اضطررت للدخول إلى مكان عام بمفردي والتعامل مع من فيه					
34	أحاول أن لا أكون في مرمى بصر المعلم/ة أو قائد الاجتماع					
35	إذا فقدت شيئاً أخجل من سؤال زملائي					

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة

الملحق (ث): أدوات الدراسة في صورتها النهائية للتطبيق

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: "**فاعلية برنامج معرفي-سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا-جامعة القدس المفتوحة؛ وقد وقع عليك الاختيار لتكون ضمن عينة الدراسة. لذا، أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيراعى الحفاظ على سريتها، ولا يطلب منك كتابة اسمك أو ما يشير إليك، شاكرين لك حسن تعاونك.

الباحثة: ريمان أديب الشيخ

بإشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

أولاً- مقياس المهارات الاجتماعية

ضع/ ي علامة (x) أمام كل فقرة حسب ما يتناسب ووضعك.

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
البعد الأول-التعبير الاجتماعي						
1	أستمتع في علاقتي الآخرين					
2	أستطيع أن أنسجم مع الآخرين					
3	أحب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية					
4	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى عدد كبير من الأفراد للقيام بها					
5	أختلط بالآخرين أثناء المناسبات					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
6	أبادر بتقديم وتعريف نفسي إذا قابلت غريباً					
7	عادة ما أكون الشخص الذي يبادر بمحادثة الآخرين					
8	أستخدم الكثير من الإشارات والإيماءات لتوضيح حديثي مع					
9	أشارك بنصيب وافر من الحديث عندما أكون في مناقشة جماعية					
10	أستمتع بالحديث مع الآخرين في المناسبات الاجتماعية					
11	من السهل علي تكوين صداقات					
12	لدي القدرة على التأثير في الآخرين					
13	أستمتع مع الآخرين					
البعد الثاني: الحساسية الاجتماعية						
14	أشعر بعدم الثقة نتيجة النقد أو التوبيخ					
15	يعد الناس أكبر مصدر لسعادتي وأحزاني					
16	أفضل المشاركة في المناقشات بدلاً من أن ألاحظ وأحلل ما يقوله الآخرون					
~~17~~	أشعر بالقلق على صحة ما أقوله أو أفعله في بعض المواقف					
18	أعتقد أنني آخذ ما يقوله الناس بشكل شخصي					
19	أكون قلقاً من أن يسيء الآخرون فهم ما أقوله لهم					
20	أتأثر بشدة بأي شخص يكشر في وجهي					
21	أنا حساس جداً للنقد					
22	أكون عصبياً ومتوتراً إذا علمت أن شخصاً ما يراقبني					
البعد الثالث: الضبط الاجتماعي						
23	أستطيع التوافق مع الناس صغيرهم وكبيرهم					
24	عندما أكون مع مجموعة من أصدقائي أتناول إدارة الحديث بينهم					
25	أجد صعوبة في النظر إلى وجوه وعيون الآخرين عندما أتحدث					
26	أجد نفسي ماهراً في إجراء المحادثات إذا تم الإعداد لها بشكل					
27	أجد صعوبة في التحدث أمام مجموعة من الناس					
28	أضطرب عندما لا أكون واثقاً من معلوماتي أثناء الحديث					
29	أكون ماهراً في إدارة المناقشات الاجتماعية					
30	أشعر بعدم الارتياح عندما أكون مع مجموعة من الأشخاص المختلفين عني في المستوى الاجتماعي					
31	لست ماهراً في الاختلاط بالناس أثناء المناسبات الاجتماعية					
32	أشعر بعدم الراحة في الحفلات التي يحضرها بعض الأشخاص المهمين					
33	ألاحظ أن الناس من المستويات الاجتماعية الأقل مني يشعرون بعدم الارتياح عندما يجلسون معي					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
34	أخطئ عندما أتحدث مع أشخاص غرباء					
35	أرغب أن أكون قائد مجموعة					
36	أستطيع التكيف بسهولة في أي موقف اجتماعي					

ثانياً- مقياس الشعور الخجل:

ضع/ ي علامة (x) أمام كل فقرة حسب ما يتناسب ووضعك وما تشعر به.

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بالتوتر عندما أكون مع أناس لا أعرفهم جيداً					
2	أتجنب الحديث مع الغرباء خشية أن أقول شيء يدل على الغباء					
3	أجد صعوبة في طلب المساعدة من الآخرين					
4	أشعر بالراحة في الحفلات أو اللقاءات الاجتماعية					
5	أجد صعوبة في التفكير في الأشياء المناسبة عندما أكون وسط					
6	من الصعب علي أن أتصرف بشكل طبيعي عندما أقابل أناس لأول					
7	أشعر بالخجل عندما أكون بين أشخاص لا أعرفهم					
8	أشعر بالثقة في قدرتي على التعامل مع الآخرين					
9	يحمر وجهي في مواقف المواجهة مع الآخرين					
10	لا أنظر إلى الشخص الذي يحدثني					
11	أبادر بالحديث مع الآخرين					
12	لدي شكوك في رغبة الآخرين في مصاحبتي أو مجاراتي					
13	أشعر بالارتباك عندما يقدمني أحد لأناس جدد					
14	أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء					
15	أتجنب الاختلاط بمعارف جدد خشية عدم الانسجام معهم					
16	أشعر بالخجل عند مقابلة أحد أفراد الجنس الآخر					
17	أشعر بعدم الارتياح في اللقاءات الاجتماعية					
18	أخاف من تناول الطعام والشراب أمام الآخرين					
19	أنا كثير التردد في اتخاذ القرارات الخاصة بي					
20	أخاف من سخرية الآخرين					
21	أستطيع أن أعبر عن مشاعري في أي وقت					
22	عندما يوجه لي سؤال مفاجئ أستطيع الإجابة					
23	تنتابني مخاوف عندما لا أجد شخصاً ما بجواري					
24	أخشى الغرباء في الأماكن المزدحمة					
25	أتعرق وأرتعش عندما أتحدث مع الجنس الآخر					
26	أنا دائماً في احتياج لشخص يساندني					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
27	أتردد عدة مرات قبل أن أسأل المعلم/ة أثناء الحصة					
28	أتصبب عرقاً إذا طلب مني الحديث أمام الطلبة					
29	أتردد في الدخول إذا وصلت متأخراً إلى الصف					
30	لا أقدم عملي المدرسي شخصياً إلا إذا اضطررت لذلك					
31	أشعر بالضيق إذا اضطررت للدخول إلى مكان عام بمفردي والتعامل					
32	أحاول أن لا أكون في مرمى بصر المعلم/ة أو قائد الاجتماع					
33	إذا فقدت شيئاً أخجل من سؤال زملائي					

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة

البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي لتحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس

المقدمة:

يعد الإرشاد المعرفي–السلوكي أحد أهم الأساليب الإرشادية الحديثة، إذ يقوم هذا الإرشاد على كيفية إدراك الفرد للخبرات والمثيرات التي قد يتعرض لها وترجمتها لمعانٍ وخبرات متعددة، كما ويهدف إلى استبصار الفرد لذاته، ووصوله إلى اقصى درجات الصحة النفسية والتوافق مع ذاته ومع مجتمعه (سالم وجادوا، 2015). والإرشاد المعرفي–السلوكي عبارة عن مظلة تنطوي على العديد من أنواع الإرشاد التي تتشابه في جوهرها، وتختلف في مدى تأكيدها على أنواع معينة من الفنيات.

ومن هنا قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي معرفي–سلوكي لتحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الطلبة المراهقين، ويتكون البرنامج الإرشادي الحالي من (12) جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل منها (50 أو 60) دقيقة، ويحتوي البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي على عدد من الفنيات والاستراتيجيات المستندة إلى النظرية المعرفية–السلوكية، والتي تهدف إلى تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور في الخجل لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدينة القدس.

أهداف البرنامج الإرشادي:

الهدف العام: تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدينة القدس.

الأهداف الفرعية:

1) بناء برنامج إرشادي معرفي–سلوكي لتحسين المهارات الاجتماعية وخفض الخجل لدى عينة من الطلبة المراهقين في القدس، والعمل على توظيف البرنامج في البيئة الفلسطينية لاحقاً.
2) بناء علاقة إرشادية مبنية على الثقة والتقبل والتعاون والاحترام ما بين الطلبة أو المجموعة الإرشادية المشاركة في البرنامج والباحثة منفذة البرنامج.
3) تزويد المجموعة الإرشادية بالمعلومات اللازمة حول النظرية المعرفية–السلوكية المستند اليها البرنامج الإرشادي.
4) تزويد المجموعة الإرشادية بمعلومات عن المهارات الاجتماعية، وأهميتها، وطرق اكتسابها.
5) تزويد المجموعة الإرشادية بمعلومات عن الخجل، وأنواعه، وأسبابه، وكيفية التخلص منه.
6) دحض الأفكار غير العقلانية لدى المجموعة الإرشادية واستبدالها بالأفكار الصحيحة المتوازنة.
7) استخدام الأساليب المعرفية–السلوكية وتدريبهم عليها أثناء الجلسات وكواجب بيتي.

الفئة المستهدفة من البرنامج: الطلبة المراهقين في مدينة القدس، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15-17) عام.

الأسس النظرية للبرنامج:

طور البرنامج الإرشادي الحالي في ضوء نظرية الإرشاد–المعرفي السلوكي، والتي تقوم على الأسس الآتية (Ellis, 1979):

1. إرشاد معرفي–سلوكي يدمج بين فنيات كل من الإرشاد المعرفي من ناحية وبين الإرشاد السلوكي من ناحية أخرى.

2. يتعامل هذا النوع من الإرشاد مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد: (معرفياً، وسلوكياً، وانفعالياً).
3. يعتمد على إقامة علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والمسترشد مبنية على الثقة وعلى التعاون والاحترام، فالفرد إذا كانت أفكاره غير معقولة وغير منطقيه فإنها تقود للاضطرابات النفسية.
4. المسترشد هو المسؤول في إحداث تغيير وتصحيح أفكاره ومعتقداته غير العقلانية، وتعديلها واستبدالها بأفكار عقلانية ومنطقية.
5. يعتمد هذا الإرشاد على الإقناع الجدلي التعليمي، وذلك بتقديم منطق الإرشاد للمسترشد، وإقناعه بضرورة الالتزام بالإرشاد، وقيامه بالدور المطلوب منه في تحديد الأفكار وتوضيح علاقتها بما يعانيه من اضطرابات.
6. يهتم الإرشاد المعرفي–السلوكي بتحليل أنماط التفكير لدى المسترشد كشرط لتطوير البرامج الإرشادية الفاعلة بمشاركة من المسترشد.
7. يهتم الإرشاد المعرفي–السلوكي بتعديل العمليات المعرفية وبأنماط التفكير لدى المسترشد، وذلك بإعادة البناء المعرفي لديه.
8. السلوك غير التكيفي يعامل بوصفه نتاج التفكير غير الوظيفي، وبناءً على ذلك ينظر للإرشاد على أنه عملية تعلم داخلية، تشمل: إعادة تنظيم المجال الإدراكي، وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة.

الأسس الإجرائية للبرنامج:

يعتمد البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية على ما يلي:

المناقشة المفتوحة: تعد هذه المناقشة ضرورية، وبخاصة حينما يتطلب الأمر تقوية العلاقة الإرشادية بين الباحث وبين المبحوث؛ لتحديد طبيعة المشكلة وتقويمها ووضع الأهداف الإرشادية الأولية.

مراجعة الجلسة السابقة: وذلك من خلال استدعاء المكونات الأساسية التي تضمنتها الجلسة السابقة بمشاركة الطلبة المشاركين، ومراجعة الواجبات المنزلية، والتأكد من إتمامها، وهو يعد بمثابة التغذية الراجعة للجلسة وربطها بالجلسة الحالية.

تعليم الفنية الجديدة: من خلال شرح الأسس النظرية للفنية الجديدة، ومن خلال إعطاء أمثلة توضيحيه عليها، والتدريب على الفنية الجديدة، والتدرج في مدى صعوبتها، وبمشاركة الطلبة المراهقين أو باستخدام أدوات عرض أخرى فعالة.

التقويم الذاتي للجلسة (تغذية راجعة): ويتم عن طريق سؤال الباحثة الطلبة عن توقعاتهم بالنسبة للجلسة، وما مدى الاستفادة منها، وما المتوقع في الجلسة القادمة؟

الواجبات المنزلية: تحديد واجب منزلي في كل جلسة (عدا الجلسة الأخيرة)، ويطلب من الطلبة تطبيق ما اكتسبوه من مهارات.

مراجعة محتوى الجلسة: تقدم الباحثة للطلبة المشاركين ملخصاً وافياً سريعاً لما تم تناوله في الجلسة والتدرب عليه.

تصميم البرنامج:

نظراً لمراعاة خصائص عينة البحث، ومحتوى الجلسات في البرنامج، فإن البرنامج الحالي يتكون من (12) جلسة، يتم تقديم كل جلسة في الغرفة الإرشادية بواقع جلستين أسبوعياً، ويستغرق تطبيق

البرنامج فترة زمنية مقدارها (6) أسابيع، والفترة الزمنية التي تستغرقها الجلسة الواحدة (50 أو 60) دقيقة.

الأسس الفلسفية التي يستند إليها البرنامج:

إن البرنامج الإرشادي الذي قامت الباحثة بتطبيقه يستند على مجموعة من الأسس والمبادئ شأنه في ذلك شأن عملية الإرشاد النفسي والتربوي، حيث يرتكز البرنامج على مبادئ متنوعة منها أسس عامه، وأسس نفسية وتربوية واجتماعية، وكذلك أسس أخلاقية. والباحثة في هذا الإطار تستعرض الأسس التي تم مراعاتها عند بناء البرنامج الإرشادي وذلك انطلاقاً مما ذكره المهتمون بالإرشاد النفسي مثل دراسة (أبو أسعد وعربيات، 2017)، وهي على النحو الآتي:

الأسس العامة: انطلقت الباحثة عند البدء في إعداد البرنامج الإرشادي من الحاجة الماسة لتعديل بعض الممارسات غير السوية التي تؤدي إلى نقص المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل لدى عينة من المراهقين، وذلك استناداً إلى مبدأ تميز السلوك الإنساني بالمرونة وقابليته للتعديل، وكذلك من وجود حاجة أساسية في الفرد للتوجيه والإرشاد، إضافة إلى حق الفرد في تلقي المساعدة الإرشادية في مراحل حياته المختلفة، حيث وجدت الباحثة بأنه الطلبة المراهقين في مدينة القدي يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية ويتصفون بالخجل وذلك لأن الاحتلال يمنع وجود النوادي ومراكز الترفيه ودائماً ما يرفض أي تجمع كان، بالإضافة لحالات الاعتقال والعنف الذي من الممكن أن يتعرض لها الطلبة بسبب أو بدون سبب.

الأسس النفسية: استشعرت الباحثة أهمية الفئة المستهدفة ألا وهي فئة الطلبة من المراهقين، الذين يمرون بالعديد من الظروف النفسية نتيجة تضييق الاحتلال الصهيوني الخناق عليهم وملاحقتهم

ومنعهم من القيام بالأنشطة المختلفة، إضافةً إلى خوف الأهل وقلقهم على أبنائهم من خطر التعرض للاعتقال أو الاستشهاد في حال انخراطهم في المجتمع.

الأسس التربوية والتعليمية: أدركت الباحثة ضرورة الاهتمام بالطلبة المراهقين، وأهمية التأكيد على تناغم أهداف البرنامج مع أهداف العملية التربوية التي تؤكد على أهمية البناء النفسي السوي للفرد، وتبين طبيعة التعاطي مع بعض العوائق التي تقف أمام تعلمه للمواقف والأدوار والمسؤوليات المناطة به كفرد في مؤسسة اجتماعية.

الأسس الاجتماعية: أدركت الباحثة أهمية تبيان دور الفرد داخل الأسرة، وضرورة الاهتمام به كونه عضواً في جماعة من خلال تأثر السلوك الاجتماعي للفرد بالجماعة التي ينتمي إليها، مع التأكيد على بروز اتجاه يرى أن يكون للإرشاد الجماعي الريادة في طرق الإرشاد النفسي مستقبلاً، وذلك كطريقة اجتماعية تربوية تقوم أساساً على الموقف الاجتماعي والمستوى التربوي والمدى التعليمي.

الأسس الأخلاقية: راعت الباحثة الأطر المحددة لأخلاقيات العمل الإرشادي من خلال الاهتمام بما يلي:

- النظر إلى الموقف المراد التعامل معه من جميع الزوايا.
- التأكيد على سرية المعلومات المتداولة أثناء الجلسات الإرشادية.
- التأكيد على أن تكون العلاقة الإرشادية مع الطلبة المشاركين في البرنامج قائمة على الثقة المتبادلة وعلى الاحترام الشديد، الأمر الذي يسهل العمل الإرشادي ويزيد فرص نجاحه.
- الإخلاص في العمل، والحرص على بذل أكبر قدر ممكن من الجهد.
- الحرص على إظهار الاحترام لجميع أعضاء المجموعة المطبق عليها البرنامج الإرشادي.
- مراعاة خصوصية مرحلة المراهقة وخصائصها.

الأدوات المستخدمة:

استخدمت الباحثة عدداً من الأدوات، هي:

رسومات، وجهاز عرض البيانات (Data show)، وشاشة عرض جدارية، وبالونات ملونة، وحاسوب، وأقلام حبر، وأقلام سبورة، وأوراق بيضاء، وسبورة، وقصص، وأقلام ملونة، وبطاقات ملونة، وضيافة (مشروبات، مأكولات خفيفة).

خطوات بناء وتطبيق البرنامج الإرشادي:

قامت الباحثة بالعديد من الخطوات لإعداد وبناء البرنامج الإرشادي من أجل تطبيقه، وتتلخص فيما يلي:

أولاً- خطوات بناء البرنامج:

وتتلخص هذه الخطوات بما يلي:

- اعتمدت الباحثة في إعداد وبناء البرنامج الإرشادي على الإطار النظري للدراسة، الذي تناول المفاهيم والنظريات المختلفة المتعلقة بمتغيراتها.
- الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي اتبعت المنهج التجريبي واستخدمت البرامج الإرشادية للاستفادة منها في إعداد وبناء البرنامج الحالي، ومنها: دراسة (الدادا، 2008)، ودراسة (الخطيب، 2010).
- الاطلاع على بعض البرامج الإرشادية المتعلقة باستخدام الإرشاد المعرفي-السلوكي بشكل عام حتى تتمكن الباحثة من معرفة أهم الفنيات، ونوع الأساليب التي استخدمتها تلك البرامج، والاستفادة منها في بناء البرنامج الحالي.
- تحديد الهدف العام للبرنامج المراد تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية.

- تحديد أهم الاحتياجات واللوازم التي يحتاجها تطبيق البرنامج، وتسهم بشكل فعلي في تحقيق أهداف البرنامج.
- عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء وأصحاب الاختصاص في ميدان الإرشاد النفسي لإبداء آرائهم، وأخذ التغذية الراجعة منهم، والتعديل على البرنامج لتطويره، وتجويد مكوناته.

ثانياً- خطوات تطبيق البرنامج:

- الاتفاق بين الباحثة من جهة وبين أفراد المجموعة التجريبية المتمثلة بالطلبة المراهقين من جهة أخرى على أهمية الالتزام بجلسات البرنامج، وتحمل المسئولية الفردية تجاه الانتظام والتفاعل، بعد قيام الباحثة بإيضاح الأهداف وخطة التنفيذ.
- ترك أفراد المجموعة الضابطة دون أي تدخل إرشادي.
- طبق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام 2020/2019م.
- نفذت الجلسات الإرشادية حسب الخطة، وعددها (12) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، والمدة الزمنية لكل جلسة (50 أو 60) دقيقة.
- نفذت الجلسات الإرشادية بشكل جماعي في أحد صفوف المدرسة.

تقويم البرنامج:

تضمن البرنامج إجراءات التقويم الآتية:

1. **التقويم الأولي:** ويتمثل في عرض البرنامج على عدد من الخبراء وأصحاب الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، ثم القياس القبلي لتحديد مستوى الطلبة المراهقين في المتغيرات التابعة للبحث.

2. التقويم البنائي: ويتمثل بالتقويم المصاحب لعملية تطبيق البرنامج الإرشادي عقب انتهاء كل جلسة من خلال استبانة خاصة لتقويم الجلسات تناسب الفئة المستهدفة.

3. التقويم النهائي: وينفذ بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة، وذلك من خلال تطبيق مقياسي الدراسة الحالية لتسجيل القياس البعدي، والقياس التتبعي؛ للكشف عن بقاء أثر البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الخجل لدى الطلبة، وذلك بعد مرور ستة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

حدود البرنامج:

التزم البرنامج بالحدود الآتية:

الحد الزماني: طبق البرنامج خلال ستة أسابيع.

الحد المكاني: طبق البرنامج الإرشادي في إحدى القاعات الصفية في مدرسة الزهراء الشاملة.

الحد البشري: طبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية المتمثلة في الطلبة المراهقين، الذين حصلوا على أدنى الدرجات في مقياس المهارات الاجتماعية وأعلى الدرجات في مقياس الشعور بالخجل.

الفنيات والأساليب المعرفية–السلوكية المستخدمة:

يتضمن البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية مجموعة من الأساليب والفنيات المستمدة من النظرية المعرفية والنظرية السلوكية، وستعتمد الباحثة مجموعة من الفنيات الإرشادية في هذه الدراسة، واختيار المناسب من بين الأساليب والفنيات الآتية (أبو أسعد وعربيات، 2017؛ شاهين، 2015؛ إبراهيم، 2011؛ Ellis, 1979):

المحاضرة وإعطاء المعلومات: تعد المحاضرة من أهم الأساليب الإرشادية المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، ويقدم فيها المرشد مجموعة من الأفكار والمعلومات المنظمة المرتبة المناسبة لأهداف البرنامج الإرشادي، كما أن المحاضرة تسهم في تبصير المسترشدين وإدراكهم لذراتهم ومشكلاتهم من خلال الأسئلة والحوارات والنقاشات الهادفة.

المناقشات الجماعية: تعد المناقشات الجماعية من الفنيات المهمة والضرورية في الإرشاد المعرفي–السلوكي، فمن خلال الجلسات الإرشادية يتم تزويد المسترشدين بعدد من المهارات والمعلومات والمفاهيم، ويتبع هذه مناقشات وحوارات هادفة بين المرشد وبين المسترشدين؛ لتوضيح هذه المفاهيم والمعلومات والمهارات وترسيخها في أذهان المسترشدين. ويمكن القول بأن لهذه الفنية الأثر الأكبر في التحاور وتبادل الرأي حول موضوع الجلسات الإرشادية؛ لأنها تستخدم لنقد الأفكار الخاطئة لدى الفرد وإقناعه بالأفكار الصحيحة التي تقوده إلى التعديل الإيجابي في سلوكه النفسي والاجتماعي.

الاسترخاء: يعد الاسترخاء من أهم الأساليب المضادة للتوتر والقلق والضغوط، وتقوم أساليب الاسترخاء الحديثة على عدد من التمارين والتدريبات البسيطة التي تهدف إلى إراحة الجسم والنفس وتتمثل في تمارين الاسترخاء العضلي والنفس العميق.

التنفيس الانفعالي: تعد فنية مهمة في إخراج المشاعر المؤلمة والمكبوتة والتي يصعب إخراجها والحديث عنها، ففي التنفيس الانفعالي تفرغ الشحنات السالبة داخل الفرد، ويصل الفرد لدرجة الوعي بمشاعره ومعرفته بالأفكار الخاطئة لديه والمسببة لتلك المشاعر.

النمذجة: تعتبر من الفنيات المهمة الفعالة في الإرشاد المعرفي–السلوكي، فمن خلال النمذجة يتعلم الأفراد سلوكات جديدة من خلال ملاحظتهم لطبيعة وتصرفات وسلوك أفراد غيرهم، ويحاولون تقليد النماذج الإيجابية والمعقولة والمناسبة لهم.

التعزيز الإيجابي: يقوم هذا الأسلوب على تقوية وتدعيم النتائج المرغوبة، إذ يطلق عليه (الثواب أو التعزيز)، وفيه يتم تقديم مدعمات كالمدح، والثناء، والتشجيع.

لعب الدور: وهو أسلوب فني يستخدم في الإرشاد المعرفي–السلوكي، وينتمي هذا الأسلوب إلى نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، وفي هذا الأسلوب يجرى تمثيل موقف معين يتم من خلاله اكتساب المهارات والمعارف.

أسلوب حل المشكلات: يعتبر أسلوب حل المشكلات من الأساليب المهمة في الإرشاد المعرفي السلوكي حيث عرفه شاهين (8:2015) بأنه: "مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات التي سبق له أن تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حله".

الحديث الإيجابي مع الذات: وهو الحوار المستمر الذي يدور بيننا وبين أنفسنا، وهو شكل من أشكال التفكير ثلاثي الأبعاد الذي يقوم على الكلمات والصور والانفعالات، ومن منطلق أن أفكارنا مبنية على حديثنا الذاتي مع أنفسنا، فمن الضروري أن يكون هذا الحديث إيجابياً لا سلبياً.

الواجبات المنزلية: يعد الواجب المنزلي من أهم المكونات الأساسية للبرنامج الإرشادي، وهو حلقة الوصل بين الجلسات الإرشادية، ويتمثل في الوظائف والمهمات الإرشادية التي يكلف بها المرشد أعضاء المجموعة الإرشادية خارج حدود الجلسات الإرشادية، التي تعمل على تحقيق الأهداف الإرشادية، والتدرب عليها، واستمرارية آثارها الإيجابية وممارستها في الحياة الأسرية، والعملية الاجتماعية.

التدريب على المهارات الاجتماعية: تعتبر المهارات الاجتماعية عبارة عن مجموعة من الأنماط السلوكية والمعرفية التي يكتسبها الفرد نتيجة الخبرات والمواقف التي يمر بها أثناء تفاعلاته

الاجتماعية المختلفة مع بيئته التي يديرها بطريقته، لحماية نفسه من التعرض للضغوط والتوترات النفسية التي قد تنشأ عن فشله بالتعامل مع هذا المحيط (غزو وسمور، 2016).

إعادة البناء المعرفي: يشير مصطلح إعادة البناء المعرفي إلى جميع النماذج الإرشادية التي تحاول تعديل العوامل المعرفية لدى الأفراد، وهو أسلوب إرشادي يهدف إلى تعديل السلوك المعرفي ويفيد في تحديد الأنماط غير المنطقية وغير الصحيحة والمؤدية إلى الاضطرابات والانفعالات واستبدالها بأفكار منطقية صحيحة، وتنطلق هذه الفنية من أن المؤثرات والأحداث الخارجية والمعتقدات مسئولة بالدرجة الأولى عن مشاعر وسلوكات الأفراد (الخطيب، 2014).

جلسات البرنامج الإرشادي:

تحتوي كل جلسة إرشادية موضوعاً وأهدافاً وفنيات تستخدم من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وفيما يلي عرضاً مفصلاً للجلسات الإرشادية والفنيات والأدوات المستخدمة فيها.

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: التعارف وبناء الثقة **مدة الجلسة:** (50) دقيقة

الهدف العام للجلسة: التعارف وبناء الثقة بين الباحثة والمشاركين في البرنامج الإرشادي، وبين المشاركين أنفسهم.

الأهداف الخاصة:

1. التعارف بين المشاركين والباحثة والمشاركين أنفسهم.
2. تعرف المشاركين بالبرنامج الإرشادي وأهداف.
3. بناء الثقة وكسر الحواجز بين الباحثة والمشاركين وبين المشاركين أنفسهم.
4. الاتفاق على قوانين وقواعد ومواعيد الجلسات.
5. مناقشة توقعات المشاركين من البرنامج الإرشادي، والعمل على تعزيز وتدعيم توقعاتهم.

الأدوات المستخدمة: السبورة، أقلام رصاص، أوراق بيضاء.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، العصف الذهني.

الإجراءات والتنفيذ:

تبدأ الجلسة بحضور الباحثة وجميع المشاركين، وتقوم الباحثة بالترحيب بهم وشكرهم على حضورهم، ومن ثم تقوم الباحثة بالتعريف عن نفسها والتعرف على المشاركين، وكذلك تعرف المشاركين ببعضهم البعض، وذلك بالطلب من كل مشارك بتعريف كل واحد منهما عن نفسه للآخر، ومن ثم يقومان بتبادل الأدوار للتعريف بأنفسهم، وذلك بعد إجابة كل منهما عن الأسئلة الآتية: ما اسمك؟ كم عمرك؟ ما هي هوايتك؟ ما لونك المفضل؟ ما طعامك المفضل؟ ما البلد الذي تتمنى زيارته؟ (15 دقيقة).

بعد ذلك تقوم الباحثة بشكرهم جميعاً، ومن ثم تتبدأ الباحثة بالحديث عن ماهية البرنامج الإرشادي وأهدافه، وعدد جلساته وقوانينه ومواعيده والمواضيع المراد مناقشتها، وبعد ذلك تقوم بتوزيع أقلام وأوراق بيضاء وتطلب من المشاركين كتابة بعض التوقعات التي يأملون تحقيقها من خلال هذا البرنامج، وبعد ذلك تقوم الباحثة بمناقشة هذه التوقعات مع المشاركين (25 دقيقة).

وفي ختام الجلسة تقوم الباحثة بتقييم الجلسة مع المشاركين، وتقديم الضيافة لهم وإعطاء الواجب البيتي (10 دقائق).

الواجب البيتي: الطلب من المشاركين إعادة صياغة التوقعات التي يأملون تحقيقها من خلال البرنامج الإرشادي الحالي.

1) .....

2) .....

3) .....

إنهاء الجلسة:

- تلخص الباحثة ما دار في الجلسة، وعمل تقييم للجلسة من خلال النموذج الخاص للتقييم.
- تشكر الباحثة الطلبة على الالتزام والمشاركة، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

تقيم الجلسة الأولى من خلال توزيع النموذج الآتي على المشاركين:

ضع إشارة (×) في المكان الذي يناسبك:

العبارة		
أنا راضٍ عن الجلسة		
استفدت من الجلسة		
أنا متحمس للجلسة القادمة		

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: المهارات الاجتماعية **مدة الجلسة:** (60) دقيقة

الهدف العام: التعرف إلى مفهوم المهارات الاجتماعية وأنواعها وأهميتها.

الأهداف الخاصة:

1. تعرف المشاركين إلى مفهوم المهارات الاجتماعية.
2. تعرف المشاركين إلى أنواع المهارات الاجتماعية.
3. تعرف المشاركين إلى فوائد المهارات الاجتماعية.

مدة الجلسة: (60) دقيقة.

(10) دقائق ترحيب بالطلبة، ومناقشة الواجب البيتي السابق.

(5) دقائق تمارين استرخاء بسيطة.

(5) دقائق توضيح الهدف من الجلسة، وتوضيح مفهوم المهارات الاجتماعية، وأنواعها، وفوائدها.

(10) دقائق عرض فيديو عن المهارات الاجتماعية ومناقشته مع الطلبة.

(5) دقائق استراحة وتقديم الحلوى والعصير.

(5) دقائق إعطاء ورقة عمل ومناقشتها مع الطلبة.

(5) دقائق نشاط ترفيهي.

(10) دقائق إعطاء الواجب البيتي وتقييم الجلسة.

الأدوات المستخدمة: السبورة، أوراق بيضاء، أقلام رصاص، فيديو، أقلام لوح.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، العصف الذهني، لعب الدور، الواجب البيتي.

الإجراءات والتنفيذ:

تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين في البرنامج الإرشادي، وتشكرهم على حضورهم والالتزام بالموعد المتفق عليه، تقوم الباحثة بمناقشة الواجب البيتي مع المشاركين. بعد ذلك تقوم الباحثة بعمل تمهيد عن الجلسة وكتابة عنوانها على السبورة، وتقوم بسؤال المشاركين عن مدى معرفتهم بهذا المفهوم (المهارات الاجتماعية)، وتطلب منهم كتابة ما يعرفونه على ورقة بيضاء.

تقوم الباحثة بعرض فيديو قصير مدته (5) دقائق يتحدث عن المهارات الاجتماعية وأنواعها والفائدة من المهارات الاجتماعية، وتطلب من المشاركين التركيز أثناء عرض الفيديو من أجل الاجابة على ورقة العمل التي ستوزع عليهم في نهاية الفيلم. ثم تقوم الباحثة بتقسيم المشاركين إلى ثلاث مجموعات متكافئة وتوزع عليهم ورقة عمل تحتوي على ثلاثة أسئلة وعلى كل مجموعة الإجابة عن هذه الأسئلة، ومن ثم اختيار المتحدث باسم المجموعة للإجابة عنها، والأسئلة هي: ما تعريف المهارات الاجتماعية؟ ما أنواع المهارات الاجتماعية؟ ما فائدة المهارات الاجتماعية؟ وتعطى عدة دقائق للإجابة ومن ثم يتم اختيار المتحدث من قبل كل مجموعة ليجيب عن الأسئلة، وبعد ذلك يتم مناقشة الإجابات والاتفاق على إجابات محددة وكتابتها على السبورة.

ومن ثم تقوم الباحثة بالطلب من المشاركين لعب اللعبة الآتية: أن يقوم كل مشترك بنقل كلمة يحصل عليها من المشترك الذي يجلس بجانبه، وهو بدوره ينقلها للمشترك الذي بجانبه، وهكذا. والهدف من هذه اللعبة بالإضافة إلى إدخال جو من المرح والسرور على الجلسة، هو قياس مدى وجود مهارة الاستماع والمهارة اللفظية لدى المشاركين. وفي نهاية الجلسة يتم تلخيص أهم ما ورد فيها من معلومات، وتوزيع الحلوى على المشاركين، وكذلك إعطاء الواجب البيتي.

الواجب البيتي: أن يقوم كل مشترك بممارسة مهارة الاستماع والمهارة اللفظية بشكل سليم مع أسرته، وأن يقيم مدى وجود هاتين المهارتين في أسرته.

إنهاء الجلسة:

- تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة، وعمل تقييم للجلسة من خلال النموذج الخاص للتقييم.
- تشكر الباحثة الطلبة على الالتزام والمشاركة، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة: ضع إشارة (×) في المكان الذي يناسبك:

الرقم	العبارة	نعم	لا	إلى حد ما
1	هل أحببت الجلسة؟			
2	هل وقت الجلسة مناسب؟			
3	هل أسلوب الباحثة جيد؟			
4	هل تجيب الباحثة على استفساراتك؟			

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: الخجل **مدة الجلسة:** (50) دقيقة

الهدف العام: التعرف إلى الخجل مفهومه وأسبابه وأنواعه وسلبياته.

الأهداف الخاصة:

1. التعرف إلى الخجل ومفهومه.
2. التعرف إلى أسباب الخجل.
3. التعرف إلى أنواع الخجل.
4. التعرف إلى سلبيات الخجل وطرق التخلص منه.

مدة الجلسة (50) دقيقة.

(5) دقائق ترحيب بالمشاركين وشكرهم على حضورهم والتزامهم، ومناقشة الواجب البيتي.

(10) دقائق توضيح هدف الجلسة، وتقديم عرض تقديمي (بوربوينت).

(10) دقائق مناقشة العرض وموضوع الخجل.

(5) دقائق استراحة وتقديم الحلوى والعصير.

(5) دقائق نمذجة بعض مواقف الخجل، ومناقشة كيفية تدارك تلك المواقف والتعامل معها.

(5) دقائق تلخيص الجلسة وإعطاء الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: أقلام ملونة، أوراق بيضاء، عرض تقديمي، جهاز LCD.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار | النمذجة | العصف الذهني | التخيل.

الإجراءات والتنفيذ:

تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين في البرنامج الإرشادي، وتشكرهم على التزامهم حضور الجلسات بموعدها، ومن ثم تقوم الباحثة بتقديم ضيافة للمشاركين، بعد ذلك تقوم الباحثة بمناقشة الواجب

البيتي مع المشاركين. تنتقل الباحثة إلى التمهيد للجلسة الجديدة وكتابة عنوانها على السبورة، وتسأل المشاركين التركيز على العرض التقديمي واستخدام مهارة الاستماع أثناء ذلك، تقوم الباحثة بعرض الشرائح التي تحتوي على معلومات تتعلق بالخجل، وتقوم بشرح كل شريحة والحديث عنها، وبعد ذلك تطلب من أحد المشاركين بتلخيص ما ورد في الشرائح، ثم تطلب من المشاركين الحديث عن بعض المواقف التي تشعرهم بالخجل، ومن ثم تقوم الباحثة بنمذجة بعض المواقف بمساعدة المشاركين، وتطلب من الباقي إيجاد حل مناسب للتخلص أو تفادي الشعور بالخجل، وتقوم الباحثة بتسجيل تلك الحلول ومناقشتها. وبعد ذلك تطلب الباحثة من المشاركين تخيل أنفسهم في أكثر المواقف التي تشعرهم بالخجل وأن يستخدموا الحل المناسب للتخلص من هذا الشعور، وتطلب من كل مشترك أن يتحدث عن ذلك أمام المشاركين إن أمكن. في نهاية الجلسة، يتم تلخيص أهم ما ورد فيها، وشكر المشاركين، وإعطاء واجب بيتي.

الواجب البيتي: أن يتحدث كل طالب عن الوظيفة المستقبلية التي يحلم بها، وهل الخجل سيكون عائق أمام تحقيق حلمه.

إنهاء الجلسة:

- تلخص الباحثة ما دار في الجلسة، وعمل تقييم للجلسة من خلال النموذج الخاص للتقييم.
- تشكر الباحثة الطلبة على الالتزام والمشاركة، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة: ضع/ي إشارة (×) في المكان الذي يناسبك:

العبارة	نعم	لا
أسلوب الباحثة جيد في عرض المعلومات؟		
أتيح للجميع تبادل الأفكار والآراء؟		
أسلوب النمذجة كان فعالاً؟		

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: التدرب على المهارات الاجتماعية **مدة الجلسة:** (50) دقيقة

الهدف العام: التدرب على تنمية المهارات الاجتماعية.

الأهداف الخاصة:

1. تنمية المشترك المهارة اللفظية (التحدث).
2. تنمية المشترك المهارات غير اللفظية (الإيماءات والإشارات).
3. تنمية مهارة الاستماع ومهارة التواصل البصري.

مدة الجلسة: **(50)** دقيقة

(5) دقائق ترحيب بالطلبة المشاركين وشكرهم، ومناقشة الواجب البيتي السابق.

(10) دقائق توضيح الهدف من الجلسة، ومناقشة أنواع المهارات الاجتماعية ومراجعتها مع الطلبة.

(5) دقائق تمثيل مشهد قصير للتطبيق بعض المهارات الاجتماعية.

(5) دقائق مناقشة المشهد التمثيلي والتعليق عليه.

(10) دقائق عرض فيديو عن لغة الجسد ومناقشته.

(8) دقائق نشاط لتطبيق عملي للغة الجسد.

(7) دقائق تلخيص ما دار في الجلسة، وإعطاء الواجب البيتي، وتقييم الجلسة، وشكر الطلبة وتعزيزهم.

الأدوات المستخدمة: فيديو عن لغة الجسد، أوراق بيضاء، أقلام، جهاز LCD.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، السيكودراما، طرح الأسئلة، حوار قصير، التلخيص، الواجب البيتي.

الإجراءات والتنفيذ:

تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالمشاركين وشكرهم وتعزيزهم، وتقوم بمناقشة الواجب البيتي، بعد ذلك تطلب من المشاركين مراجعة بعض ما تم مناقشته في الجلسات السابقة، وتقوم بكتابة أنواع المهارات الاجتماعية المراد التدرب عليها وتعريفها للمشاركين، تقوم بتوزيع حوار قصير على المشاركين من أجل قراءته وحفظه، تطلب من كل مشتركين أخذ أحد الدورين وتمثيله، ثم تطلب من الباقي تقييم الحوار من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

هل الحوار واضح وألفاظه واضحة؟ هل نبرة الصوت مسموعة وواضحة؟ هل هناك تواصل بصري بين المحاورين؟ هل الإيماءات واضحة المعنى بالنسبة لكم؟ وبعد ذلك يتم مناقشة السلبيات والعمل على تعديلها من خلال إعادة تمثيل المشهد من قبل مجموعة من المشاركين.

تقوم الباحثة بعرض فيديو قصير يتحدث عن بعض المعاني التي يمكن أن نفهمها من خلال لغة الجسد، وبعد ذلك تقوم الباحثة بتقسيم المشاركين إلى مجموعتين متكافئتين من المشاركين وتطلب من المجموعة الأولى استخدام بعض الإشارات والإيماءات، وعلى المجموعة الثانية تفسيرها. وبعد ذلك يتم شكرهم وتعزيزهم، وفي نهاية الجلسة يتم تلخيص ما ورد فيها، وإعطاء الواجب البيتي.

الواجب البيتي: تدرب كل مشارك على الحوار القصير أمام المرآة ومع أسرته، وتدوين الملاحظات حول ذلك.

إنهاء الجلسة:

- تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة، وعمل تقييم للجلسة من خلال النموذج الخاص لتقييم.
- تشكر الباحثة الطلبة على الالتزام والمشاركة، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

ضع إشارة (×) في المكان الذي يناسبك:

العبارة	نعم	لا
هل أحببت الجلسة؟		
هل أسلوب الباحثة ممتع؟		
هل وقت الجلسة مناسب؟		
هل يمكنك ممارسة المهارات الاجتماعية بشكل أفضل؟		

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين مدة الجلسة: (60) دقيقة

الهدف العام: تنمية مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين.

الأهداف الخاصة:

1. تعرف المشاركين إلى ماهية الاتصال وعناصره.
2. تعرف المشاركين إلى أهمية الاتصال والتواصل مع الآخرين.
3. تدرب المشاركين على مهارات الاتصال مع الآخرين.

مدة الجلسة: (60) دقيقة.

(5) دقائق ترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم الحضور، ومناقشة الواجب البيتي السابق.

(5) دقائق القيام ببعض تمارين الاسترخاء.

(5) دقائق مراجعة أنواع المهارات الاجتماعية.

(5) مناقشة سلبيات سوء استخدام المهارات الاجتماعية.

(10) دقائق مناقشة مفهوم الاتصال وأنواعه وعناصره.

(10) دقائق عرض فيديو قصير ومناقشة محتواه.

(5) دقائق استراحة وتقديم الحلوى والعصائر.

(10) دقائق استخدام التمثيل للتعبير عن بعض العبارات التي تستخدم خلال التواصل مع الآخرين.

(5) دقائق تلخيص أهم ما ورد في الجلسة، وإعطاء الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: السبورة، صور وبطاقات، أقلام، أوراق.

الاستراتيجيات والفنيات: الاسترخاء، التعزيز الايجابي، المناقشة والحوار، السيكودراما، التلخيص، الواجب البيتي.

الإجراءات والتنفيذ: تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على حضورهم والالتزام بالجلسات، ومن ثم مناقشة الواجب البيتي السابق، والقيام ببعض تمارين الاسترخاء، بعد ذلك تراجع الباحثة بعض المهارات الاجتماعية التي تم التحدث عنها سابقاً، ثم تبدأ الحديث عن السلبيات التي يمكن أن تنتج من سوء استخدام المهارات الاجتماعية: كالعزلة، والانطواء، والشعور بالخجل، ونفور الآخرين وابتعادهم عن الفرد الذي يفتقر لهذه المهارات، وتشرح الباحثة تعريف الاتصال وأنواعه وعناصره، ثم تقوم بعرض فيديو قصير عن مهارات التواصل مع الآخرين، وبعد ذلك تطلب من المشاركين تلخيص ما ورد في الفيديو، وإعطاء فترة استراحة وتوزيع الحلوى والعصير، وبعد ذلك تقوم الباحثة بتوزيع بعض العبارات التي تستخدم خلال التواصل مع الآخرين، وتطلب من المشاركين تطبيق مهارات الاتصال التي تتناسب مع هذه العبارات من خلال التمثيل ولعب الدور من خلال عرض بعض النماذج وفنيات الاتصال للتدرب عليها، ومناقشة ذلك والتعليق عليه، في الختام يتم شكر المشاركين وتعزيزهم، وإعطاء الواجب البيتي.

الواجب البيتي: هات أمثلة على ألفاظ وتراكيب لغوية تؤدي إلى إفشال عملية التواصل مع أصدقائك، ثم قدم بدائلها الايجابية التي تحقق تواصلاً ناجحاً.

الألفاظ المنفرة	الألفاظ المحايدة	الألفاظ البديلة
أنت كاذب	أنت غير صادق	أنت غير دقيق
أنت جبان	_____	_____
_____	_____	_____

إنهاء الجلسة:

- تلخص الباحثة ما وردج في الجلسة، وعمل تقييم للجلسة من خلال نموذج خاص للتقييم.
- تشكر الباحثة الطلبة على الالتزام والمشاركة، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

ضع اشارة (×) في المكان الذي يناسبك:

العبارة	نعم	لا
أنا راضٍ عن الجلسة		
استفدت من الجلسة		
أنا متحمس للجلسة القادمة		

الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: التدرب على الاسترخاء **مدة الجلسة:** (50) دقيقة

الهدف العام: التدرب على مهارة الاسترخاء وتطبيقها في الحياة اليومية.

الأهداف الخاصة:

1. إعداد الطلبة نفسياً، وانفعالياً، وجسمياً لمواجهة المواقف المختلفة بكفاءة عالية وثقة بالنفس.
2. تدرب الطلبة على مهارة الاسترخاء، والاتزان الانفعالي، والهدوء.
3. قيام الطلبة بتجربة التخيل والاسترخاء بشكل جماعي.

مدة الجلسة: (45) دقيقة

(5) دقائق ترحيب بالطلبة، وشكرهم على الالتزام بالجلسات، ومناقشة الواجب البيتي السابق.

(5) دقائق توضيح الهدف من الجلسة وعرض فيديو حول الاسترخاء.

(20) دقيقة التدرب على الاسترخاء، ومناقشته مع الطلبة.

(5) دقائق استراحة وتقديم العصير.

(5) دقائق تلخيص ما دار في الجلسة، وإعطاء الواجب البيتي.

(5) دقائق إنهاء الجلسة وتقييمها.

الأدوات المستخدمة: موسيقى هادئة – أوراق بيضاء – أقلام رصاص– وألوان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: الاسترخاء – المناقشة والحوار – التخيل.

الإجراءات والتنفيذ:

تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين وتشكرهم على حضورهم والتزامهم بالجلسات الإرشادية، وتقوم بمناقشة الواجب البيتي السابق، وتثني على الطلبة لقيامهم بالواجب البيتي عن طريق التعزيز الرمزي، من خلال وضع ملصق إيجابي على كراسة الطالب.

توضح الباحثة الهدف من الجلسة، وتقوم بالحديث مع الطلبة بشكل يساعدهم على الراحة والطمأنينة، وتطلب منهم تركيز النظر على الأشياء التي يحبونها وتشعرهم بالراحة، ثم تقوم بعرض فيديو قصير يوضح كيفية عملية الاسترخاء للتخلص من الخجل والتوتر والقلق.

تقوم الباحثة بمناقشة أسلوب الاسترخاء مع الطلبة وتعرفهم على كيفية استخدامه في خفض الخجل والقلق والتوتر، ثم تقوم بتطبيق عملي لمهارة الاسترخاء مع الطلبة بعد وضع الموسيقى الهادئة على النحو الآتي:

تعمل الباحثة على تهيئة المشاركين لتمارين الاسترخاء، وتطلب منهم اتباع تعليماتها لإنجاح عملية الاسترخاء. تبدأ الباحثة بالطلب منهم إسناد رأسهم إلى الخلف على المنطقة التي يستند عليها، إلى أن تشعر بالتوتر في منطقتي الرقبة وأعلى الظهر، ثم أرجع رقبتك إلى الوضعية الطبيعية المريحة، حرك رأسك تجاه صدرك إلى أن تشعر بحدوث توتر واشتداد في العضلات الأمامية للرقبة، ثم ارجع رأسك إلى الوضعية الطبيعية المريحة. بعد ذلك تطلب الباحثة منهم أن يغمضوا أعينهم بشدة حتى يشعروا بتوتر في المنطقة أعلى الوجه والجبهة، ثم إرخاء العين تدريجياً وصولاً إلى الوضعية المريحة. بعد ذلك تطلب من المشاركين أخذ نفس عميق بواسطة الأنف، وحبسه لمدة عشر ثوانٍ كحد أدنى، ثم إخراجه تدريجياً بواسطة الأنف والفم، ثم تطلب الباحثة بفتح وإغلاق أصابع اليد عدة مرات، وتحريك الكتف إلى الأمام والخلف عدة مرات، بعد ذلك تطلب من المشاركين تخيل أنفسهم وكأنهم يطيرون ويقومون بتحريك أيديهم كالأجنحة، وتذكر المواقف السعيدة التي حصلت معهم سابقاً.

بعد ذلك تقوم الباحثة بإعطاء استراحة وتقديم العصير، ومن ثم الحديث عن شعورهم بعد عملية الاسترخاء، وفي الختام يتم تلخيص ما دار في الجلسة، وإعطاء الواجب البيتي، وشكرهم على حضورهم.

الواجب البيتي: أن يقوم المشاركون في البرنامج الإرشادي بتطبيق مهارة الاسترخاء من خلال ممارستها مرتين كل يوم ولمدة ثلاثة أيام، وباستخدام الجدول الآتي:

اليوم	التاريخ	الساعة	مدة التطبيق	وصف الشعور

إنهاء الجلسة:

- تلخص الباحثة ما دار في الجلسة، وعمل تقييم للجلسة من خلال النموذج الخاص للتقييم.
- تشكر الباحثة الطلبة على الالتزام والمشاركة وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

ضع اشارة (×) في المكان الذي يعبر عن شعورك تجاه الجلسة:

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: تنمية مفهوم الذات **مدة الجلسة:** (50) دقيقة

الهدف العام: التعرف إلى مفهوم الذات وتعزيزه.

الأهداف الخاصة:

1. التعرف إلى مفهوم الذات وتعزيزه.
2. التعرف إلى الذات المثالية.
3. التعرف إلى الذات الاجتماعية.

مدة الجلسة: (50) دقيقة

(5) دقائق ترحيب بالطلبة المشاركين، وشكرهم على التزامهم بالجلسات، ومناقشة الواجب البيتي.

(5) دقائق توضيح الهدف من الجلسة وعمل تمهيد عن مفهوم الذات وانواعها.

(5) دقائق مناقشة الطلبة وسؤالهم عن ذواتهم، وسؤال المشاركين عن ما يعرفونه عن بعضهم البعض.

(10) دقائق عرض فيديو يوضح مضمون الجلسة ومناقشته مع الطلبة.

(5) دقائق استراحة وتقديم الحلوى والعصير.

(10) دقائق نشاط (1): استبدال الصفات السلبية في ذوات الطلبة بصفات إيجابية من خلال استخدام الورقة والقلم.

(5) دقائق نشاط (2): كتابة ما يعرفونه عن أنفسهم أو ما يطمحون أن يكونون عليه.

(5) دقائق تلخيص ما ورد في الجلسة وشكر الطلبة وتقديم الحلوى لهم.

الأدوات المستخدمة: أوراق بيضاء– ألوان – أقلام رصاص – عرض تقديمي.

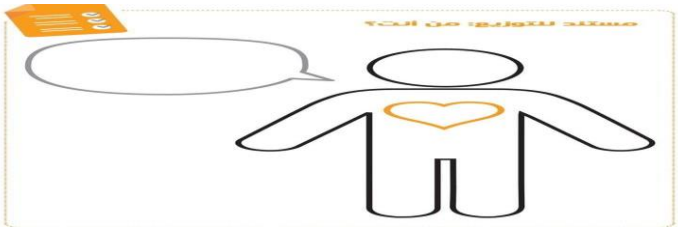
الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة الجماعية– العصف الذهني – التعزيز الإيجابي – التلخيص – الواجب البيتي.

الإجراءات والتنفيذ:

تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالمشاركين وشكرهم وتعزيزهم على التزامهم بالجلسات ومواعيدها، ومناقشة الواجب البيتي السابق.

بعد ذلك، تقوم الباحثة بعمل تمهيد للجلسة من خلال طرح عنوان الجلسة وشرح مفهوم الذات والذات وأنواعها، وتطلب الباحثة من بعض المشاركين أن يتحدثوا عن بعض صفاتهم السلبية وما الذي لا يحبونه في أنفسهم، وبعد ذلك تطلب من المشاركين الآخرين أن يصفوا زملاءهم وهل يوافقون على ما وصفوا أنفسهم به. بعد ذلك تقوم الباحثة بعرض فيديو قصير عن مفهوم الذات وكيفية تعزيزها وتنميتها والنظر للذات بنظرة إيجابية، ومن ثم تقوم بمناقشة ما تم مشاهدته في الفيديو وتلخيصه، ومن ثم تطلب منهم استبدال صفاتهم السلبية بصفات إيجابية، والعمل على تعزيزها من خلال حياتهم اليومية.

تقوم الباحثة بتوزيع ورقة تحتوي على صورة جسد، وتطلب من المشاركين ذكر صفاتهم التي يعرفونها عن أنفسهم، وما يطمحون ان يكونوا عليه.



وفي ختام الجلسة تشكر الباحثة المشاركين وتقوم بإعطاء الواجب البيتي وتقديم الحلوى لهم.

الواجب البيتي: أن يقوم كل مشترك بعمل ورقة تعريف عن نفسه، وعلى النحو الآتي:

ارسم صورة لوجهك على الغلاف.

اسمي_____ عمري_____ صفي _____

تاريخ ميلادي_____ مكان سكني_____

الأشياء التي أحبها _____ _____

الأشياء التي لا أحبها _____ _____

صديقي المفضل _____لأنه _____

أحب أن يعرف أصدقائي عني ما يلي:_____

لا أحب أن يعرف أصدقاني عني ما يلي:_____

صفاتي الجميلة التي أراها:_____

صفاتي السيئة التي أراها ولا يراها الآخرون_____

أطمح أن أكون _____

التوقيع الخاص بك _____

إنهاء الجلسة:

- تلخص الباحثة ما دار في الجلسة، وعمل تقييم للجلسة من خلال النموذج الخاص للتقييم.
- تشكر الباحثة الطلبة على الالتزام والمشاركة، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

ضع إشارة (×) في المكان الذي يناسبك:

العبارة	نعم	لا
هل أنت راضٍ عن الجلسة؟		
هل المعلومات التي قدمت قيمة؟		
هل أسلوب الباحثة ممتع؟		
هل مفهوم الذات أصبح واضحاً بالنسبة لك؟		

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: التدرب على السلوك التوكيدي **مدة الجلسة:** (60) دقيقة

الهدف العام: تعرف المشاركون على مفهوم السلوك التوكيدي والفرق بينه وبين سلوك الخجل.

الأهداف الخاصة:

1. تعرف المشاركون إلى مفهوم السلوك التوكيدي.
2. التعرف إلى الفرق بين السلوك التوكيدي والسلوك الانسحابي والسلوك العدواني.
3. التعرف إلى الآثار الإيجابية الناتجة عن ممارسة السلوك التوكيدي.
4. تعزيز السلوك التوكيدي.

مدة الجلسة: (60) دقيقة

(5) دقائق ترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم وتعزيزهم، ومناقشة الواجب البيتي.

(5) دقائق توضيح الهدف من الجلسة، وعمل تمهيد بسيط حول مضمونها.

(10) دقائق عرض فيديو عن السلوك التوكيدي يوضح مضمون الجلسة بشكل موسع، ومناقشته.

(10) دقائق توضيح الفرق بين السلوك التوكيدي وسلوك الخجل.

(5) دقائق تمثيل مشهد يمثل سلوك الخجل.

(5) دقائق تمثيل مشهد يمثل سلوك الخضوع.

(5) دقائق استراحة وتقديم العصير والحلوى.

(10) دقائق استبدال المشهدين السابقين بمشهد تمثيلي يجسد السلوك التوكيدي ومناقشته.

(5) تلخيص ما ورد في الجلسة، وشكر المشاركين وإعطاء الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: فيلم قصير (فيديو) – السبورة – أقلام لوح.

الاستراتيجيات المستخدمة: – السيكودراما– لعب الدور– المناقشة – المحاضرة– التعزيز– الواجب البيتي.

الإجراءات والتنفيذ:

تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالمشاركين وشكرهم وتعزيزهم على حضورهم، وتقوم بمناقشة الواجب المنزلي معهم، وتقوم بكتابة عنوان الجلسة على السبورة، ومناقشة ماهية السلوك التوكيدي، ثم تقوم بعرض فيديو عن السلوك التوكيدي كالتساؤل التوكيدي، وفنية الاسطوانة المشروخة، والرفض التوكيدي. تتحدث الباحثة عن العديد من المفاهيم والسلوكات التي تندرج تحت هذا المفهوم، وبعد انتهاء الفيديو تقوم الباحثة بالطلب من المشاركين تلخيص ما ورد فيه والتأكد من فهمهم للموضوع، وبعد ذلك تقوم الباحثة بالتفريق بين السلوك التوكيدي والسلوك العدواني والسلوك الانسحابي وربطه بالشعور بالخجل، بعد ذلك تطلب الباحثة من المشاركين تمثيل مشهد قصير ولكن بعدة سلوكات.

المشهد الأول:

تمثيل مشهد يجسد سلوك الخجل من خلال المشهد الآتي: يطلب أحد المشاركين من الآخر إعطاءه دفتر حل الواجبات لكي ينقل الإجابات منه لأنه كان غائباً، فيشعر بالخجل ويلبي طلب زميله على الرغم من تحذير المعلم بعدم إعطاء الإجابات لمن لم يعمل واجبه في البيت، إلا أن المشترك الثاني قام بإعطائه الحل رغماً عنه لأنه لم يستطع قول لا.

المشهد الثاني: تمثيل مشهد يجسد سلوك الخجل من خلال المشهد الآتي: يطلب المعلم من أحد الطلبة أن يقف أمام زملائه ويقدم نفسه، لكنه يتردد ويقول للمعلم: أن يكلف زميل له بالتقديم بدلاً عنه.

بعد ذلك تطلب الباحثة من المشاركين استبدال المشهدين السابقين إلى مشهد يتحدث عن السلوك التوكيدي من خلال ما ورد في الجلسة، ومن ثم يتم مناقشة ذلك وتعزيز المشهد الصحيح، وفي نهاية الجلسة يتم شكر المشاركين، وإعطاء الواجب البيتي.

الواجب البيتي:

(1): إعداد تقرير عن الآثار الإيجابية للسلوك التوكيدي.

الآثار الإيجابية لتوكيدي لذاتي، والابتعاد عن الخجل:

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

(2) عقد اتفاق مع الذات من خلال تعبئة النموذج الآتي:

إنهاء الجلسة:

- تلخص الباحثة ما دار في الجلسة، وعمل تقييم للجلسة من خلال نموذج خاص للتقييم.
- تشكر الباحثة الطلبة على الالتزام والمشاركة، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

دون ثلاث إيجابيات وثلاث سلبيات للجلسة:

	سلبيات الجلسة	إيجابيات الجلسة

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: التدرب على مهارة حل المشكلات **مدة الجلسة:** (50) دقيقة

الهدف العام: التدرب على مهارة حل المشكلات.

الأهداف الخاصة:

1. تعرف المشاركين إلى مفهوم حل المشكلات.
2. تدرب المشاركين على خطوات حل المشكلات.
3. إكتساب المشاركين القدرة على حل المشكلات التي تواجههم.

مدة الجلسة: (50) دقيقة.

(5) دقائق ترحيب بالطلبة المشاركين، وشكرهم وتعزيزيهم، ومناقشة الواجب البيتي.

(5) دقائق القيام بتمارين الاسترخاء.

(10) دقائق عرض فيديو يحتوي على مشكلة ومناقشته وايجاد حل للمشكلة.

(5) استراحة وتقديم الحلوى والعصير.

(15) دقيقة شرح خطوات حل المشكلة، وإيجاد حل للمشكلة السابقة عن طريق استخدام خطوات حل المشكلة.

(5) تلخيص الجلسة، وشكر الطلبة واعطاء الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: فيديو – جهاز عرض– أوراق – أقلام – بطاقات.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: الاسترخاء– العصف الذهني – المناقشة– المحاضرة – التعزيز الإيجابي– الواجب البيتي.

الإجراءات والتنفيذ:

تقوم الباحثة بالترحيب بالمشاركين وتشكرهم على حضورهم والتزامهم. ومن ثم مناقشة الواجب البيتي السابق، وبعد ذلك تطلب الباحثة من المشاركين القيام ببعض تمارين الاسترخاء العضلي والذهني، تقوم الباحثة بشرح مفهوم حل المشكلات، وتطلب من المشاركين صياغة المفهوم بلغتهم، ومن ثم الاتفاق على التعريف الأفضل وكتابته على السبورة.

بعد ذلك تقوم الباحثة بعرض فيديو قصير يحتوي على مشكلة بحاجة لحل، ومن ثم تطلب من كل مشترك كتابة حل للمشكلة التي عرضت، ومن ثم مناقشة الحلول وتعزيز الحلول الجيدة إن وجدت، وتطلب الباحثة أخذ استراحة لمدة (5) دقائق وتقدم الحلوى والعصير.

تقوم الباحثة بشرح خطوات حل المشكلات بطريقة بسيطة وواضحة، ثم تطلب من المشاركين حل المشكلة التي عرضت في الفيديو، لكن باتباع خطوات حل المشكلة، وتقوم بمناقشة الحلول وتعزيز المشاركين. وفي ختام الجلسة يتم تلخيص ما دار في الجلسة، وشكر المشاركين، وإعطاء الواجب البيتي.

الواجب البيتي: تطلب الباحثة من كل مشترك كتابة مشكلة مر بها سابقاً، أو يمر بها في الوقت الحالي، وأن يضع الحلول المناسبة لها باستخدام خطوات حل المشكلة: تحديد المشكلة، جمع المعلومات عنها، اقتراح البدائل الممكنة للحل، اختبار أحد البدائل، تطبيق الحل (البديل المختار)، فحص مدى نجاعة ونجاح الحل (البديل) وإعطاء المبررات المنطقية لذلك.

المشكلة	الحلول الممكنة	أفضل الحلول	مبررات هذا الحل

إنهاء الجلسة:

- تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة، وعمل تقييم للجلسة من خلال نموذج خاص للتقييم.
- تشكر الباحثة الطلبة على الالتزام والمشاركة، وتذكرهم بقرب انتهاء البرنامج، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

ضع إشارة (×) في المكان الذي يناسبك:

العبارة		
أنا راضٍ عن الجلسة		
استفدت من الجلسة		
أنا متحمس للجلسة القادمة		

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: إعادة البناء المعرفي **مدة الجلسة:** (60) دقيقة

الهدف العام: تدريب المشاركين على كيفية إعادة البناء المعرفي.

الأهداف الخاصة:

1. تدرب المشاركين على كيفية تحديد وتقييم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم.
2. تعرف المشاركون في المجموعة الإرشادية بنموذج ABC.
3. تدرب المشاركين على تكوين معارف أكثر توافقاً مع أنفسهم ومجتمعهم.

مدة الجلسة: (60) دقيقة

(5) دقائق ترحيب بالمشاركين، شكرهم، ومناقشة الواجب البيتي.

(5) توضيح الهدف من الجلسة، وعمل تمهيد للجلسة.

(10) دقائق عرض صور تتحدث عن قوة الفكر وأنواعه ومناقشتها.

(10) دقائق مناقشة تأثير الأفكار على الإنسان (سلبية أو ايجابية).

(10) دقائق عرض فيديو عن خطوات إعادة البناء المعرفي ومناقشته.

(15) دقيقة نشاط (1) كتابة الأفكار السلبية وغير العقلانية، ومن ثم استبدالها بأفكار إيجابية وعقلانية عن طريق خطوات إعادة البناء المعرفي وتفنيد الأفكار غي العقلانية.

(5) دقائق تلخيص ما ورد في الجلسة، وشكر الطلبة وتقديم المأكولات الخفيفة لهم، وإعطاء الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: شاشة عرض– لابتوب– أقلام – أوراق بيضاء – صور وبطاقات

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: العصف الذهني – التعزيز الإيجابي – تفنيد الأفكار غير العقلانية– إعادة البناء المعرفي– التلخيص – الواجب البيتي.

الإجراءات والتنفيذ:

تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على الالتزام بالحضور إلى الجلسات في الوقت المحدد، ثم تناقش المشاركين بالواجب البيتي السابق، وتقوم الباحثة بشرح عنوان الجلسة من خلال عرض صورة تتحدث عن قوة الفكر وأنواعه، ومن ثم مناقشة المشاركين والطلب منهم إبداء آراءهم حول مضمون هذه الصورة، ثم توضح الباحثة للمشاركين قوة الأفكار في التأثير على الإنسان ومشاعره وعلى سلوكه، سواءً أكانت سلبية أم ايجابية، ومدى تأثيرها على من حوله، وتعمل على تدريب المشاركين على تحديد الأفكار السلبية التي تعوق اندماجهم وتواصلهم مع الآخرين، وتدريبهم على إعادة البناء المعرفي لتلك الأفكار، من خلال عرض فيديو عن الموضوع.

تقوم الباحثة بعرض محاضرة مختصرة حول الأفكار العقلانية واللاعقلانية وتقديم وشرح نموذج ABC، حيث يربط بين الحدث (A) بالنتائج الانفعالية (C) من خلال الاعتقادات والتفكير (B)، وتركز الباحثة على تبصير المشاركين بآلية عمل هذا النموذج وكيف أن أفكار الأفراد تساهم في خلق سلوكاتهم كون هذه الأفكار هي المحرك الرئيس للسلوك، ثم توضيح العلاقة المتلازمة بين هذه المكونات.

ثم تقوم الباحثة بتقسيم المشاركين إلى مجموعات بحيث يطلب من كل مجموعة توضيح العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك لمواقف وخبرات مر بها أفراد المجموعة الإرشادية، وتفنيد الأفكار اللاعقلانية، ودحضها من خلال الدلائل، ومن خلال السخرية والتهكم على هذه الأفكار، ومن ثم استبدالها بأفكار عقلانية، وتعميقها من خلال التأكيد على المشاعر والسلوكيات المصاحبة لها.

تطلب الباحثة من أحد المشاركين ليقوم بنمذجة موقف من المواقف التي ذكرها المشاركون، وتقديم التغذية الراجعة له. وبعد ذلك تقوم الباحثة بعرض فيديو قصير يحاكي التأثير السلبي للأفكار اللاعقلانية على حياة الإنسان ومدى تأثيرها على شخصيته، وبعد ذلك تم الطلب من المشاركون

إبداء ملاحظاتهم حول التأثير السلبي للأفكار في حياتنا اليومية ومدى تأثيرها على سلوكاتنا في الحياة.

بعد ذلك، تقوم الباحثة بتوزيع أوراق بيضاء وتطلب من المشاركين كتابة الأفكار السلبية، ومن ثم استبدالها بأفكار إيجابية من خلال إعادة البناء المعرفي لها، وتعمل الباحثة على مناقشة ذلك معهم، وتعزيز ما قاموا به.

في ختام الجلسة، تشكر الباحثة المشاركين، وتقدم لهم بعض المأكولات الخفيفة، وتقوم بإعطاء الواجب البيتي.

الواجب البيتي: استخدام استراتيجية إعادة البناء المعرفي لحين موعد الجلسة القادمة، مع تسجيل الملاحظات على ذلك.

إنهاء الجلسة:

- تلخص الباحثة ما دار في الجلسة، وعمل تقييم للجلسة من خلال نموذج خاص للتقييم.
- تشكر الباحثة الطلبة على الالتزام والمشاركة، وتذكرهم بقرب انتهاء البرنامج الإرشادي، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

ضع إشارة (×) في المكان الذي يناسبك:

العبارة	نعم	لا
أنا راضٍ عن الجلسة		
استفدت من الجلسة		
أنا متحمس للجلسة القادمة		

الجلسة الحادية عشرة

عنوان الجلسة: الحديث الإيجابي مع الذات **مدة الجلسة:** (50) دقيقة

الهدف العام: تدريب المشاركين على كيفية الحديث الإيجابي مع ذواتهم.

الأهداف الخاصة:

1. تبصر المشاركين بأهمية الحديث الإيجابي مع الذات.
2. تدرب المشاركين على كيفية إجراء حديث إيجابي مع ذواتهم.
3. تعزيز مفهوم الذات الإيجابية لديهم.

مدة الجلسة: (50) دقيقة

(5) دقائق ترحيب بالمشاركين وتعزيزهم، ومناقشة الواجب البيتي.

(5) دقائق القيام ببعض تمارين الاسترخاء.

(5) توضيح الهدف من الجلسة، وصياغة تعريف اجرائي لعنوانها.

(10) دقائق عرض قصة من خلال مقطع فيديو، ومناقشته، وتوضيح الهدف منه.

(5) دقائق تغيير نهاية القصة السابقة بناء على مفهوم الحديث الايجابي مع الذات.

(5) دقائق استراحة وتقديم الحلوى والعصير.

(10) دقائق استخدام المرآة في الحديث الإيجابي مع الذات.

(5) تلخيص ما ورد في الجلسة، وشكر الطلبة وتعزيزهم، وإعطاء الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: فيلم قصير– أوراق بيضاء– أقلام– بطاقات ملونة– ألوان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: الاسترخاء – التعزيز الإيجابي – إعادة البناء المعرفي– العصف الذهني– لعب الدور– التخيل– التلخيص – الواجب البيتي.

الإجراءات والتنفيذ:

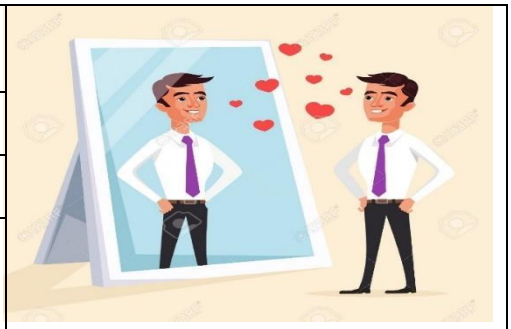
تبدأ الباحثة بالترحيب بالمشاركين في البرنامج الإرشادي، وتشكرهم على التزامهم الحضور إلى الجلسات وحسن تعاونهم، ثم تطلب منهم اتباع تعليماتها للقيام بعملية الاسترخاء. بعد ذلك، تقوم الباحثة بالحديث عن عنوان الجلسة وتطلب من المشاركين استنتاج التعريف، وبعد ذلك يتم مناقشة ما وصلوا له من تعريفات والاتفاق على تعريف مناسب يتم كتابته على السبورة.

تقوم الباحثة بعرض قصة الرجل الذي دخل في ثلاجة وأقفلت عليه، وما حدث له نتيجة حديثه السلبي مع نفسه، بعد ذلك تطلب الباحثة من المشاركين مناقشة الفيديو والتعليق عليه، ثم تطلب منهم تخيل أنفسهم مكان ذلك الرجل، والعمل على استبدال بعض عباراته السلبية التشاؤمية إلى عبارات إيجابية تفاؤلية، وتغيير نهاية القصة بناءً على حديثهم الإيجابي مع ذواتهم.

ثم تقوم الباحثة بتوزيع بطاقات وأقلام، وتطلب من كل مشترك كتابة بعض العبارات السلبية التي يحدث نفسه بها باستمرار، ثم تطلب من كل مشترك أن يقوم بمشهد تمثلي من خلال استبدال العبارات السلبية إلى إيجابية، ويحدث نفسه بها وهو يقف أمام مرآة وكأنها ذاته.

في نهاية الجلسة، يتم مناقشة ما ورد فيها من معلومات، وتشكر الباحثة المشاركين على تعاونهم، وتقدم لهم بعض المأكولات والعصائر، وتقوم بإعطاء الواجب البيتي.

الواجب البيتي: قيام المشاركين بالنظر إلى أنفسهم في المرآة، وتدوين الحديث الإيجابي الذي يحدثون به ذواتهم:

	دون بعضاً من حديثك الإيجابي مع ذاتك

إنهاء الجلسة:

- تلخص الباحثة ما ورد في الجلسة، وعمل تقييم للجلسة من خلال نموذج خاص للتقييم، وتذكرهم بقرب انتهاء البرنامج.
- تشكر الباحثة الطلبة على الالتزام والمشاركة، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

قيم الجلسة من خلال وضع إشارة (×) أسفل الصورة التي تعبر عن شعورك:

الجلسة الثانية عشرة

عنوان الجلسة: الجلسة الختامية (الإنهاء والتقويم) **مدة الجلسة:** (50) دقيقة

الهدف العام: التحقق من مدى تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي.

الأهداف الخاصة:

1. التحقق من مدى تحقيق الأهداف الإرشادية المرجوة من البرنامج من خلال مراجعته وتلخيصه.
2. تقييم أعضاء المجموعة الإرشادية للبرنامج.
3. الاستماع إلى أي ملاحظات والاجابة عن الاسئلة.
4. تشجيع المشاركين على تطبيق الاستراتيجيات والفنيات التي تم تعلمها والتدرب عليها خلال الجلسات الإرشادية.

5. الاستماع إلى انطباعات الطلبة (المشاركين) جميعاً، وشكرهم على المشاركة، والالتزام بالبرنامج.

6. إجراء التطبيق البعدي للدراسة.

مدة الجلسة: (50) دقيقة

(10) دقائق ترحيب بالمشاركين، وشكرهم على التزامهم وحضورهم، والقيام ببعض تمارين الاسترخاء، ومناقشة الواجب البيتي.

(5) دقائق مناقشة انطباعات المشاركين حول البرنامج الإرشادي وسلبياته وإيجابياته.

(10) دقائق مراجعة الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة وتطبيقها.

(5) دقائق تعبئة استمارة تقييم الجلسات الإرشادية.

(5) دقائق استراحة وتقديم الحلوى والعصير.

(10) دقائق تطبيق القياس البعدي.

(5) دقائق شكر الطلبة وتعزيزهم وتقديم الهدايا لهم، والاتفاق على موعد القياس التتبعي.

الأدوات المستخدمة: السبورة – أقلام لوح – جهاز عرض وشاشة– أوراق بيضاء وبطاقات.

الاستراتيجيات والفنيات:

التلخيص– الإنهاء– الاسترخاء– التغذية الراجعة– الحوار – طرح الأسئلة.

الإجراءات والتنفيذ:

تقوم الباحثة بالترحيب بالمجموعة المشاركة في البرنامج الإرشادي، وتعبر عن مدى سعادتها وسرورها بحضورهم، والطلب من المشاركين باتباع تعليماتها من أجل القيام ببعض تمارين الاسترخاء، ومن ثم تقوم بمناقشة الواجب البيتي السابق مع المشاركين، وتفسح المجال لهم للحديث عن تطبيق استراتيجية الحديث الإيجابي مع الذات، وكيف أثر على شعورهم وسلوكهم وتفكيرهم.

تقوم الباحثة بعرض صور تعبر عن الأهداف المرجو تحقيقها من البرنامج والاستراتيجيات والفنيات المستخدمة، ومن ثم تسأل المشاركين عن مضمون كل صورة وعنوان الجلسة التي تضمنت هذه الصورة، كما تطلب الباحثة من المشاركين إبداء آرائهم حول البرنامج الإرشادي وسلبياته وإيجابياته.

تقوم الباحثة بكتابة الفنيات التي استخدمت في الجلسات، مثل: الاسترخاء، التفريغ الانفعالي، لعب الدور، وغيرها من الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية على قصاصات ورقية، وتطلب من كل مشترك اختيار قصاصة، ومن ثم يقوم بالحديث عن هذه الاستراتيجية أو الفنية، وكيفية استخدامها، وما الفائدة التي تحققها؟

تناقش الباحثة المشاركين بالنشاط، وتعمل على تعزيز الإجابات الإيجابية من خلال المدح والثناء.

تقوم الباحثة بتوزيع استمارة تقييم الجلسات الإرشادية على الطلبة المشاركين، وتطلب منهم أن يقوموا بتعبئتها بما يتناسب مع إجاباتهم، ثم تقوم الباحثة بإجراء التطبيق البعدي لمقياسي الدراسة (قياس بعدي)، وتتفق مع الطلبة المشاركين على موعد لإجراء القياس التتبعي (بعد مرور ستة أسابيع).

تقييم الجلسات الإرشادية: قامت الباحثة بتوزيع نموذج لتقييم الجلسات الإرشادية.

استبانة تقييم الجلسات الإرشادية

عزيز الطالب/ عزيزتي الطالبة، ضع/ي إشارة (×) في مكان الإجابة التي تناسبك:

الرقم	العبارة	نعم	لا	إلى حد ما
1	هل أحببت الجلسات؟			
2	هل وقت الجلسات كان مناسباً؟			
3	هل أسلوب الباحثة مناسب؟			
4	هل تجيب الباحثة عن استفساراتك؟			
5	هل تعرفت إلى أنواع المهارات الاجتماعية؟			
6	هل تعلمت كيفية ممارسة المهارات الاجتماعية؟			
7	هل عرفت الأسباب التي تشعرك بالخجل؟			
8	هل يمكنك التخلص من الخجل بسهولة الآن؟			
9	هل تمارس تمارين الاسترخاء بشكل جيد؟			
10	هل يمكنك فهم ذاتك بشكل أفضل؟			
11	هل تمارس الحديث الإيجابي مع ذاتك؟			
12	هل تواصلك مع الآخرين أفضل؟			
13	هل تتبع أسلوب حل المشكلات عند مواجهتك لمشكلة ما؟			
14	هل أتيحت لك الفرصة للتعبير عن آرائك وأفكارك وتبادلها مع الآخرين؟			
15	هل استفدت من الأنشطة والواجبات المنزلية؟			
16	هل تحققت جميع أهداف البرنامج الإرشادي؟			

إنهاء البرنامج الإرشادي: شكرت الباحثة الطلبة على مشاركتهم في البرنامج الإرشادي، وتطلب منهم ممارسة الفنيات والاستراتيجيات المتعلمة في مواقف حياتهم المختلفة، وقدمت لهم الهدايا التذكارية، وأكدت على استعدادها للمتابعة معهم في أي احتياجات تتعلق بالمهارات التي اكتسبوها، وضرورة حضورهم لتنفيذ القياس التتبعي في موعده ومكانه المتفق عليهما.

ملخص الجلسات الإرشادية

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف من الجلسة	زمن الجلسة	الأساليب والفنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
الأولى	التعارف وبناء الثقة	• التعارف بين المشاركين والباحثة، والمشاركين أنفسهم. • تعرف المشاركين إلى البرنامج الإرشادي وأهدافه. • بناء الثقة وكسر الحواجز بين الباحثة والمشاركين وبين المشاركين أنفسهم. • الاتفاق على قوانين وقواعد ومواعيد الجلسات. • مناقشة توقعات المشاركين من البرنامج الإرشادي، والعمل على تعزيز وتدعيم توقعاتهم.	(50) دقيقة	المناقشة والحوار طرح الأسئلة العصف الذهني الواجب البيتي	السبورة – أقلام– رصاص – أوراق بيضاء
الثانية	المهارات الاجتماعية	• التعرف إلى مفهوم المهارات الاجتماعية • التعرف إلى أنواع المهارات الاجتماعية • التعرف إلى فوائد المهارات الاجتماعية	(60) دقيقة	المناقشة والحوار طرح الأسئلة لعب الدور التلخيص الواجب البيتي	السبورة اوراق بيضاء فيديو أقلام رصاص
الثالثة	الخجل	• التعرف إلى الخجل ومفهومه • التعرف إلى أسباب الخجل • التعرف إلى أنواع الخجل • التعرف إلى سلبيات الخجل وطرق التخلص منه	(50) دقيقة	المناقشة والحوار النمذجة العصف الذهني التخيل – التلخيص	أقلام ملونة السبورة أوراق بيضاء عرض تقديمي
الرابعة	التدرب على المهارات الاجتماعية	• تنمية المشترك للمهارات اللفظية (التحدث) • تنمية المشترك للمهارات الغير لفظية • تنمية مهارة الاستماع والتواصل البصري	(60) دقيقة	المناقشة والحوار النمذجة العصف الذهني – التخيل سيكودراما – طرح أسئلة تلخيص – واجب بيتي	السبورة أقلام ملونة أوراق فيديو حوار قصير
	مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين	• تعرف المشاركين إلى ماهية الاتصال وعناصره • تعرف المشاركين إلى أهمية الاتصال والتواصل مع الآخرين	(60) دقيقة	الاسترخاء التعزيز الإيجابي – المناقشة الحوار – السيكودراما	السبورة – صور وبطاقات أقلام – أوراق

		• تدرب المشاركين على مهارات الاتصال مع الآخرين		التلخيص- الواجب البيتي	
السادسة	التدرب على الاسترخاء	• إعداد الطلبة نفسياً، وانفعالياً، وجسمياً، لمواجهة المواقف المختلفة بكفاءة عالية وثقة بالنفس • تدريب الطلبة على مهارة الاسترخاء والاتزان الانفعالي والهدوء • قيام الطلبة بتجربة التخيل والاسترخاء بشكل جماعي	(50) دقيقة	الاسترخاء المناقشة الحوار التخيل	موسيقى هادئة أوراق بيضاء أقلام رصاص
السابعة	تنمية مفهوم الذات	• تنمية مفهوم الذات وأنواعه • التعرف إلى مفهوم الذات وتعزيزه • التعرف إلى الذات المثالية • التعرف إلى الذات الاجتماعية	(50) دقيقة	محاضرة مناقشة جماعية عصف ذهني تعزيز إيجابي تلخيص واجب بيتي	أوراق بيضاء ألوان أقلام رصاص عرض تقديمي
الثامنة	التدرب على السلوك التوكيدي	• تعرف المشاركون إلى مفهوم السلوك التوكيدي • التعرف إلى الفرق بين السلوك التوكيدي والسلوك العدواني والخضوع • التعرف إلى الآثار الايجابية الناتجة عن ممارسة السلوك التوكيدي • تعزيز السلوك التوكيدي	(60) دقيقة	السيكودراما لعب الدور المناقشة المحاضرة التعزيز الواجب البيتي	فيلم قصير السبورة أقلام لوح
التاسعة	التدرب على مهارة حل المشكلات	• تعرف المشاركين إلى مفهوم حل المشكلات • تدرب المشاركين على خطوات حل المشكلة • اكتساب المشاركين القدرة على حل المشكلات التي تواجههم	(50) دقيقة	الاسترخاء العصف الذهني المناقشة المحاضرة التعزيز الإيجابي الواجب البيتي	فيديو جهاز عرض LCD أوراق أقلام بطاقات
العاشرة	إعادة البناء المعرفي	• تدرب المشاركين على كيفية تحديد وتقييم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم • أن يتعرف المشاركون في المجموعة الإرشادية بنموذج ABC. • تدرب المشاركين على تكوين معارف أكثر توافقاً مع أنفسهم ومجتمعهم	(60) دقيقة	عصف ذهني- تعزيز إيجابي – مناقشة – إعادة البناء المعرفي- تلخيص- الواجب البيتي	شاشة عرض- لابتوب- أوراق بيضاء – صور بطاقات

الحادية عشرة	الحديث الايجابي مع الذات	• تبصر المشاركين بأهمية الحديث الإيجابي مع الذات • تدرب المشاركين على كيفية إجراء الحديث الإيجابي مع الذات • تعزيز مفهوم الذات الايجابية لديهم	(50) دقيقة	الاسترخاء – التعزيز الإيجابي – إعادة البناء المعرفي _ العصف الذهني – التخيل – لعب الدور –التلخيص – الواجب البيتي	فيلم قصير أوراق بيضاء – أقلام – بطاقات ملونة – ألوان
الثانية عشرة	الختامية (الانهاء والتقويم)	• التحقق من مدى تحقيق الأهداف الإرشادية المرجوة من البرنامج الإرشادي من خلال مراجعته وتلخيصه • تقييم أعضاء المجموعة الإرشادية للبرنامج • الاستماع إلى أي ملاحظات والإجابة عن الأسئلة • تشجيع المشاركين على تطبيق الاستراتيجيات والفنيات التي تم تعلمها والتدريب عليها خلال الجلسات الإرشادية • الاستماع إلى انطباعات الطلبة جميعاً، وشكرهم على المشاركة، والالتزام بالبرنامج • إجراء التطبيق البعدي • الاتفاق على موعد التطبيق التتبعي	(50) دقيقة	التلخيص الإنهاء الاسترخاء التغذية الراجعة الحوار طرح الأسئلة	السبورة جهاز عرض شاشة أوراق بيضاء بطاقات

الملحق (ج): كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Deanship of Graduate Studies
and Scientific Research
Ramallah - P.O. Box: 1804
Tel: 02/2976240 - 02/2956073
Fax: 02/2963738
Email - Graduate Studies: fgs@qou.edu
Email - Scientific Research: sprgs@qou.edu

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
رام الله – ص.ب 1804
هاتف: 02/2976240 - 02/2956073
فاكس: 02/2963738
بريد الكتروني - الدراسات العليا: fgs@qou.edu
بريد الكتروني - البحث العلمي: sprgs@qou.edu

الرقم: ع. د. ب. ع./20/253

التاريخ: 2020/02/29

حضرة أ. ماجدة العجلوني المحترمة

مديرة مدرسة الزهراء الشاملة

القدس

تحية طيبة وبعـــــد ،،،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة "ريمان أديب دار الشيخ"

تهديكم جامعة القدس المفتوحة أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه تقوم الطالبة المذكورة بإعداد رسالة ماجستير في تخصص ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: (فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي لتحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين)، وعليه آمل من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة في تطبيق أداة الدراسة والبرنامج الإرشادي في مدرستكم الغراء، شاكرين حسن تعاونكم في خدمة العلم وأهله.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

29.2.20

أ. د. حسني عوض

عميد الدراسات العليا والبحث العلمي

نسخة:

- الملف.

Scanned with CamScanner