جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية

The Effectiveness of A Cognitive-Behavioral Counseling Program in Reducing Social Anxiety among Students in the Resource Rooms of Ramallah and Al-Bireh Public Schools

إعداد

منال عبد الله عبد الرحمن مهدي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2 / كانون أول 2019

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية

The Effectiveness of A Cognitive-Behavioral Counseling Program in Reducing Social Anxiety among Students in the Resource Rooms of Ramallah and Al-Bireh Public Schools

إعداد

منال عبد الله عبد الرحمن مهدي

بإشراف

أ. د. محمد أحمد شاهين

قدمت هذه الدراسة للحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2 / كانون أول 2019

فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية

The Effectiveness of A Cognitive-Behavioral Counseling Program in Reducing Social Anxiety among Students in the Resource Rooms of Ramallah and Al-Bireh Public Schools

إعداد

منال عبد الله عبد الرحمن مهدي

إشراف

أ. د. محمد أحمد شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 02 كانون أول 2019م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين جامعة القدس المفتوحة مشرفاً ورئيساً .....

الدكتور إياد فايز أبو بكر جامعة القدس المفتوحة عضواً.....

الدكتور عمر طالب الريماوي جامعة القدس عضواً .....

أنا الموقع منال عبدالله عبد الرحمن مهدي؛ أفوض جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الاسم: منال عبد الله عبد الرحمن مهدي

الرقم الجامعي: 0330011710019

التوقيع:.....

التاريخ:.....2019/12/15.....

الإهداء

إلى من يزيدني ذكرها فخراً وشرفاً، طيب الله ثراها وجعلها مع الأنبياء والصديقين... إلى روح أمي الطاهرة، رحمها الله

إلى من تحمل قواميسي له من معاني الحب والاحترام تقديراً له وامتناناً ... أبي الغالي أمد الله في عمره

إلى من يقف قلمي عاجزاً عن ذكره وتكريمه، زوجي العزيز... إبراهيم العجوري

إلى أغلى ما أملك، ورودي المتفتحة أبنائي فلذة كبدي"لور، لين، ناصر، فرح"، جعلهم الله قرة عين لي

إلى شموع حياتي الذين يفيضون بالحب والأمل "إخوتي وأخواتي"، بارك الله لهم جزاهم عني خير جزاء

إلى كل من يسير في درب العلم

إلى كل باحث وباحثة

أهدي لكم جميعا ثمار جهدي المتواضع

سائلة الله عز وجل أن يجعل عملي هذا خالصا لوجهه الكريم، وينفع به رواد العلم

الباحثة: منال مهدي

شكر وتقدير

الحمدلله الذي علم الإنسان مالم يعلم والقائل في كتابه الكريم: **"قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُواْ الْأَلْبَابِ" (الزمر:9).**

وأصل وأسلم على نبي الهدى محمد وعلى أله وصحبه ومن تبعهم إلى يوم الدين ... أما بعد،

أشكر الله أولاً على ما أولاني من جزيل نعمه وأسبغ عليَ من واسع فضله، ولا يسعني بعد أن من الله عليَ بإكمال دراستي ووفقني في إتمامها إلا أن أقدم عظيم شكري وجزيل امتناني لمن كان له الفضل بعد الله عز وجل مشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور/ محمد شاهين الذي بذل معي جهداً كبيراً في إرشادي وتوجيهي وغمرني بفيض علمه وكرمه وأتاح لي من وقته وجهده، وكان خير موجه ومعلم لي لما أفادني من علم ومعرفة، وما قدم لي من دعم وتشجيع فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما اتقدم بالشكر الجزيل إلى أسرة الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة ممثلة بعميدها حضرة الدكتور/ حسني عوض وجميع العاملين بها على ما وفروه من تسهيلات للوصول الى هذه اللحظة.

ويسرني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الدكتور/ إياد فايز أبو بكر والشكر موصول الى الدكتور/عمر طالب الريماوي لقبولهما مناقشة دراستي، وإنه لشرف لي أن أحظى بهذا القبول فجزاهم الله خيراً وجعل ذلك في ميزان حسناتهم.

ويشرفني أن أخص بالشكر والعرفان السادة هيئة التحكيم لأداة الدراسة لتناسب الثقافة الفلسطينية، فلهم مني عظيم الشكر والامتنان لما بذلوه من جهد، وعلى تقديم آرائهم النيرة في سبيل خروج الدراسة بأفضل صورة.

وختاماً أوجه شكري وتقديري لكل من لهج لسانه بالدعاء لي بالتوفيق، ولكل من ساهم ولو بالقليل والكثير في الوقوف بجانبي حتى اليوم للوصول إلى مرادي بحمد الله وتوفيقه، فجزا الله الجميع خير جزاء.

الباحثة: منال مهدي

قائمة المحتويات

الموضوع		الصفحة
صفحة الغلاف		أ
قرار لجنة المناقشة		ب
الإقرار والتفويض		ج
الإهداء		د
شكر وتقدير		هـ
قائمة المحتويات		و
قائمة الجداول		ط
قائمة الملاحق		ل
الملخص باللغة العربية		ي
الملخص باللغة الإنجليزية		ك
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها		**11 - 1**
1.1	المقدمة	2
2.1	مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
3.1	فرضيات الدراسة	6
4.1	أهداف الدراسة	6
5.1	أهمية الدراسة	7
6.1	حدود الدراسة ومحدداتها	8
7.1	التعريفات الإجرائية للمصطلحات	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة		**38 - 12**
1.2	الإطار النظري	32 - 13
2.2	الدراسات السابقة	38 - 33
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات		**51 - 39**
1.3	منهجية الدراسة	40
2.3	مجتمع الدراسة وعينتها	40
3.3	أدوات الدراسة	41
4.3	تصميم الدراسة ومتغيراتها	48
5.3	إجراءات تنفيذ الدراسة	49
6.3	المعالجات الإحصائية	50
الفصل الرابع: نتائج الدراسة		**59 - 52**
1.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	55

2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	57
3.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	58
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها		**66 - 60**
1.5	مناقشة نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	61
2.5	مناقشة نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	63
3.5	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	64
4.5	التوصيات والمقترحات	66
المصادر والمراجع باللغة العربية		**74- 67**
المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية		**76 - 74**
الملاحق		**135 - 77**

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
(1.3)	قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس	43
(2.3)	معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة الاختبار	45
(3.3)	درجات احتساب مستوى القلق الاجتماعي	46
(4.3)	محتويات الجلسات الإرشادية	47
(5.3)	تصميم الدراسة	49
(1.4)	نتائج اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) للتوزيع الطبيعي	53
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس القلق الاجتماعي في القياس القبلي	54
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي في القياس القبلي والبعدي	55
(4.4)	تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للتشوهات المعرفية لدى طلبة غرف المصادر وفقاً للبرنامج الإرشادي بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم	56
(5.4)	الاوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر وفقاً للبرنامج الارشادي والأخطاء المعيارية لها	57
(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر وفقاً للبرنامج الإرشادي	58
(7.4)	نتائج اختبار Bartlett للكروية للقياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة غرف المصادر وفقاً للبرنامج الإرشادي	59

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	كتاب تسهيل المهمة	78
ب	مقياس الدراسة قبل التحكيم	82 -79
ت	الفقرات المعدلة بعد الأخذ برأي المحكمين	84 - 83
ث	المحكمين لأدوات الدراسة	85
ج	مقياس الدراسة في صورته النهائية بعد التحكيم	87 - 86
ح	البرنامج الإرشادي في صورته النهائية بعد التحكيم	135 – 88

فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية

إعداد: منال عبدالله عبد الرحمن مهدي

إشراف: الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين

2019

ملخص

هدفت الدراسة الى التعّرف إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، على عينة تكونت (24) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين (12-14) سنة ممن سجلوا درجات مرتفعة على مقياس القلق الاجتماعي، قسموا مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. استخدم مقياس القلق الاجتماعي 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 (45) دقيقة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس القلق الاجتماعي 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، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبع مدتها ستة أسابيع. كما بينت النتائج أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغ (0.936).

وبناءً على النتائج، توصي الدراسة بتطبيق البرنامج الإرشادي المطور على مجتمعات أخرى، ولأغراض إرشادية مشابهة أم مغايرة.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد المعرفي–السلوكي، القلق الاجتماعي، طلبة غرف المصادر.

The Effectiveness of A Cognitive-Behavioral Counseling Program in Reducing Social Anxiety among Students in the Resource Rooms of Ramallah and Al-Bireh Public Schools

Preparation: Manal Abdallah Abalrahman Mohdi

Supervision: Prof. Mohammed Ahmed Shaheen

2019

Abstract

This study aims to recognize the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling in reducing social anxiety among students in the resource rooms of Ramallah and Al-Bireh public schools. A semi- experimental design was used through a sample of 24 students (males and females), Age ranges between (12-14) year, who recorded high degrees in the social anxiety. They were divided into two groups: experimental and control. A social anxiety scale was used to collect the data, while a counseling program based on the cognitive-behavioral theory was designed for the study, and applied on the experimental group, in 12 sessions, as two session weekly with each session for 45 minutes.

The study results showed statistically significant differences between the experimental and the control groups in the post measurement on the social anxiety, in favor of the experimental group. Differences between the pre and post measurement in the experimental group were also statistically significant, in favor of the post measurement. Additionally, there were no differences between the post and the long term measurements in the experimental group, which indicates the effectiveness of the applied counseling program in decreasing the social anxiety and six week follow-up effectiveness. The results also showed that the impact of the counseling program reached 0.936.

Based on the results, the study recommends to apply the developed counseling program to other communities, and for similar or different indicative purposes.

Keywords: Cognitive-behavioral counseling, social anxiety, resource rooms.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

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

إن الإنسان كائنٌ اجتماعياً بطبعه يميل إلى العيش وسط جماعة معينة يشعر بينها بالأمن والاستقرار، وتشبع حاجاته ورغباته، ومنها تتشكل معايير شخصيته واتجاهاته، لأنه يتعرض لمئات التفاعلات الاجتماعية والمواقف اليومية مع أبناء جنسه، فكل ما يقوله ويفعله أو يفكر فيه، إما أن يعبر عنه مباشرة من خلال تفاعلاته الاجتماعية أو يؤثر في تكوين شخصيته وانفعالاته وأفكاره، وهذه التفاعلات إما أن تسهل على الفرد علاقاته أو تؤثر بها سلباً، ومن هنا يتشكل القلق والوحدة والعزلة، والتي تؤدي إلى الانسحاب والخوف والقلق الاجتماعي الذي يعيق الفرد من تكوين علاقات وتفاعلات اجتماعية ناجحة في بيئة يجب أن يتفاعل بها وينتمي إليها.

لقد أصبح طلبة غرف المصادر يمثلون محوراً مهماً من محاور اهتمام المؤسسات التربوية، العاملة في هذا المجال، فاستدعى ذلك الوصول الى تطور ملموس ومستمر في برامج التربية الخاصة المقدمة لهم، ورافق ذلك التطور تطور في الاستراتيجيات، والتشخيص، والقياس في ضوء جملة من المعايير التي تضبط طريقة العمل معهم، إلا أنه هناك تبايناً واضحاً في خصائص تلك الفئة، واحتياجاتها، وتطورت البرامج التعليمية والتربوية والاجتماعية حسب احتياجات وخصائص كل فئة (الخطيب وسهيل، 2010).

وتعد صعوبات التعلم والتعامل معها من خلال "غرف المصادر" من المشكلات التي تحظى باهتمام الباحثين، والمتخصصين لأنها من أكثر الفئات غموضاً، وتعقيداً، فهي تشير إلى فئة من الطلبة الذين لديهم مجموعة غير متجانسة من الصعوبات، والاضطرابات المتنوعة، والخفية، وكل نوع

منها يشمل على مستويات متباينة من الحدة، والشدة، والتي تبدو مظاهرها أوضح عندما يلتحق هؤلاء الطلبة بالمدراس، ويتلقون التعليم في الصفوف العادية، وبالطرق التقليدية ضمن مجموعة كبيرة من الطلبة، إذ يُظهر خلال هذه البيئات التعليمية هؤلاء الطلبة تأخراً ملحوظاً في تحصيلهم عما هو متوقع منهم بحسب قدراتهم الفعلية. وبالتالي يتعرض هؤلاء الطلبة للخبرات السلبية التي تعرضهم للمشكلات الاجتماعية عندما يتعرضون لمواقف تتطلب منهم مواجهة الآخرين كالمواقف التي يحدث فيها التفاعل الاجتماعي، مترافقة مع توقعاتهم في الأداء السلبي، ومن هنا يبدأ القلق الاجتماعي بالظهور جلياً لديهم (صوالحة، 2015).

ويمثل القلق الاجتماعي موقفاً من مواقف الخوف من ملاحظة الآخرين، مما يؤدي إلى تجنب التفاعلات الاجتماعية التي تجعلهم محط أنظار الآخرين، وهو حالة ملحوظة خلال مواقف خاصة بأداء الفرد، عندما يتطلب منه القيام بمواقف معينة ونتيجة تقيمه السلبي لهذه المواقف يحدث له ارتباك، وغالباً ما تؤدي هذه المواقف إلى استثارة، واستجابة فورية حيث يلجأ الطالب إلى تجنب هذه المواقف خوفاً من التقييم السلبي من قبل الآخرين، وبالتالي يدخل في مرحلة التأزم، والخوف من الأداء بأشكاله خوفاً من التقييم السلبي من قبل المعلمين والأقران والأفراد المحيطين، وبالتالي الشعور بالخوف (Gunnar, 2002).

فالأسلوب الارشادي المعرفي–السلوكي وفقا للنظرية المعرفية السلوكية، أسلوب إرشادي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات الإرشادية التي تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي في الجوانب المعرفية والسلوكية، وتهدف إلى تغيير أنماط المعتقدات القديمة، والأفكار السلبية، والتوقعات السيئة واستبدالها بأخرى إيجابية حيث يتعلم الفرد كيفية مواجهة الأمور الصعبة عن طريق التحكم بذاته فهو أسلوب إرشادي يندرج ضمن مجموعة من الأساليب، والطرق المستخدمة في العمليات الإرشادية، إذ يؤكد هذا الأسلوب على أهمية العمليات المعرفية والمواقف السلوكية في تحديد وتشكيل السلوك الإنساني،

فالسلوك والانفعال هما نتاج تقويم الفرد للأحداث والمواقف ولذاته أيضاً، وهذا التقييم يتأثر بانفعالات الفرد، ومعتقداته وافتراضاته (عبد الوهاب، 2006).

ومن هنا تأتي هذه الدراسة في محاولة لتطوير برنامج إرشادي معرفي–سلوكي لمساعدة الطلبة المنتسبين لغرف المصادر، والذين لديهم قلق اجتماعي في مجتمعنا الفلسطيني، وذلك لإكسابهم المهارات الاجتماعية بهدف دمجهم في المحيط والتقليل من مخاوفهم من الآخرين، ومساعدتهم على تخطي مشكلاتهم الحياتية المتعددة، ومن هنا جاءت مشكلة البحث بعد تعامل الباحثة مع هذه الفئة وتقدير احتياجاتها وخاصة في بناء برامج إرشادية تسهم في توفير هذه الاحتياجات.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

بدأ إحساس الباحثة بالمشكلة الحالية من خلال عملها مع طلبة غرف المصادر وملاحظتها لبعض التغيرات التي تحدث عليهم أثناء تواجدهم في مواقف اجتماعية مختلفة، حيث كان يظهر احمرار بالوجه وتعرق شديد وتوتر نفسي وانسحاب من المواقف الاجتماعية المختلفة. وقد أوضحت نتائج دراسة الغزاوي (2010)، ودراسة (Richar, 2003)، ودراسة (Daneshfar & Rousteek, 2014)، ودراسة (Aletan, Akinsola, 2014)، أن هناك مظاهر للقلق الاجتماعي لدى الأطفال الذين تنقصهم بعض المهارات والخبرات، ومن أهمها الشعور بالنقص عند النظر إلى الغير، وعدم اندماج الفرد مع الآخرين، وعدم مشاركته لأقرانه في نشاطاتهم وتفاعلاتهم، مما يؤدي إلى خمول وتعثر في التواصل معهم وسلوك التجنب "الهروب"، وصعوبة التعبير عن الذات في المواقف الاجتماعية، وينتج عن ذلك تقييم سلبي للذات.

فمن خلال ما يحدثه القلق الاجتماعي من تأثير في العلاقات بين طلبة غرف المصادر والآخرين، وعلى اندماجهم وتفاعلهم، وبخاصة مع أقرانهم في المدرسة ومجتمعها، إضافة إلى الأثر السلبي على صحتهم النفسية في مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة، وعلى أنظمتهم المعرفية نتيجة التفسير غير الموضوعي للواقع، مما يستدعي التعامل مع مشكلة القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر من خلال برامج إرشادية مناسبة تسهم في خفض القلق الاجتماعي لديهم، لذا فإن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية. وتمثلت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي بين القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ستة أسابيع من إنهاء تطبيق البرنامج الإرشادي؟

السؤال الرابع: ما حجم أثر البرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي بين القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ستة أسابيع من إنهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

4.1 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. اختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.
2. التحقق من استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.

3. توفير برنامج إرشادي معرفي–سلوكي مقنن وخاص بمجتمع الدراسة يمكن استخدامه من قبل المتخصصين في الحالات المشابهة التي لديها قلق اجتماعي من ذوي صعوبات التعلم.
4. الكشف عن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.

5.1 أهمية الدراسة

لا بد من الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الدراسة تناولت الجانب النظري، ولكنها تعتمد على الجانب التطبيقي وذلك تطابقاً مع النظرية المعرفية–السلوكية التي تهدف إلى خفض القلق الاجتماعي لدى الطلبة في غرف المصادر من خلال التعرف إلى المفاهيم الخاصة، والمختلفة، وتتوضح أهمية هذه الدراسة في ضوء الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية كالآتي:

الأهمية النظرية، وتتمثل في:

1) النقص في الدراسات التي تناولت موضوع الدراسةَ في حدود علم الباحثة، فهي تعد إضافة في هذا المجال، فعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت مجال القلق الاجتماعي، إلا أنه لم تجري دراسة تناولت برنامج إرشادي معرفي–سلوكي لخفض القلق الاجتماعي للفئة المستهدفة، ومن هنا جاءت الحاجة لمثل هذه الدراسات.
2) خصوصية عينة الدراسة من طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية، وهم من أكثر الفئات عرضة للقلق الاجتماعي وبالتالي بحاجة الى تعليمهم لمهارات اجتماعية من أجل الاندماج في المواقف الاجتماعية المختلفة.

3) تسليط الضوء على الاتجاهات السلبية حول طلبة غرف المصادر، حيث يقوم البرنامج على مساعدة المجتمع المدرسي في التعرف إلى الأفكار السلبية، واستبدالها بأفكار إيجابية.
4) توجيه أنظار المتخصصين، والعاملين مع طلبة غرف المصادر إلى أهمية العمليات المعرفية–السلوكية في فهم الإنسان وتعديل سلوكه.

الأهمية التطبيقية، وتتمثل أهمية الدراسة التطبيقية فيما يلي:

1) تطوير برنامج إرشادي معرفي–سلوكي ملائم لخفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.
2) تزويد المرشدين والعاملين في غرف المصادر ببعض المعارف، والأنشطة، والمهارات المتعلقة بفنيات البرنامج المعرفي–السلوكي، للتعامل مع الطلبة الذين يعانون من القلق الاجتماعي، مما ينعكس إيجاباً على خصائصهم وسلوكاتهم.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد امكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما يلي:

الحدود الموضوعية: البرنامج المعرفي–السلوكي لخفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر بالمدارس الحكومية في مدينة رام الله والبيرة.

الحدود البشرية: عينة الدراسة من الذكور والإناث من المرحلة الأساسية الملتحقين بمركز المصادر والذين تتراوح أعمارهم ما بين (12-14) سنة حيث يلتحقون بالمركز عوضا عن غرفة المصادر في المدارس الحكومية والتي تستقبل حتى الصف الرابع الأساسي.

الحدود المكانية: مركز المصادر المكون من غرف مصادر وهو تابع لمديرية التربية والتعليم محافظة رام الله والبيرة، الواقع بمدينة البيرة– مقابل منتزه البيرة، حيث يستقبل المركز الطلبة ما بعد الصف الرابع الأساسي عوضا عن غرفة المصادر بالمدرسة والتي تستقبل طلبة حتى الصف الرابع الأساسي

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019م.

كما تتحد نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة وخائصها، وهي:

- مقياس القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر.
- البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي الذي طور لأغراض الدراسة.

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

تضمنت متغيرات الدراسة عدداً من المصطلحات الرئيسية، وفيما يلي التعريف بهذه المصطلحات

القلق الاجتماعي:

يعرف القلق الاجتماعي بأنه: "هو مظهر من مظاهر القلق والخوف من الحديث أمام الآخرين حيث يشكل محكاً للجاذبية الاجتماعية مما يصيب الكثير من الأفراد بالخوف من الأداء السلبي المستهجن، فيبعث عندهم كرباً وخوفاً من الأداء السلبي أمام الآخرين" (Beck, 2000:186).

ويعرف القلق الاجتماعي طبقاً للدليل التشخيصي الاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي "American Psychological Association" (APA)، بأنه: "الخوف الملحوظ والمستمر من موقف واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية والتي يتعرض فيها الفرد للتقليم من قبل الاخرين، حيث يخاف من أن يتصرف بطريقة محرجة، أو تظهر عليه أعراض

القلق بحيث يراها الاخرون ويفسرونها بشكل سلبي نتيجة لذلك يتجنبون المواقف الاجتماعية" (APA, 2013: 202).

وهو يتمثل في الخوف المستمر من المواقف الاجتماعية أو مواقف الأداء، التي قد يتعرض لها الفرد ويمتثل للتفحص والتقييم من قبل الآخرين، فيخاف من أَن يتصرف بطريقة محرجة، أَو أَن تظهر عليه أَعراض القلق من توتر وتعرق واحمرار الوجه التي قد تكون على شكل نوبة هلع، مرتبطة بالموقف، تتسبب في معاناته من الحرج والارتباك، ويدرك الفرد أن خوفه زائد وغير معقول (Ali & Kareem, 2016).

وتعرف الباحثة القلق الاجتماعي: بدرجة القلق الاجتماعي التي يحصل عليها الطلبة على مقياس القلق الاجتماعي الذي طور لأغراض الدراسة الحالية.

البرنامج الارشادي المعرفي–السلوكي:

يعرف عبد الخالق (2006: 112) البرنامج المعرفي–السلوكي بأنه: "النشاط العقلي المتصل بالتفكير وما يرتبط به من تذكر، وإدراك واستدلال، وحكم ووعي للعالم الخارجي وتداول للمعلومات وتخطيط لأنشطة العقل البشري ويشمل السلوك المعرفي على الأفكار والمعتقدات والتي للكثير منها خصوصية ذاتية".

وتعرفه الباحثة: بأنه برنامج ارشادي يحتوي على عدد من الجلسات التي تضمن استخدام استراتيجيات معينة تستند إلى النظرية المعرفية السلوكية بهدف إحداث تغيرات مطلوبة في السلوك، وهو التدخل الإرشادي المراد قياس حجم أثره لخفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرفة المصادر.

طلبة مركز وغرف المصادر: هم طلبة ملتحقون بغرفة المصادر الموجودة بمركز المصادر التابع لمديرية التربية والتعليم ومجهز بالوسائل، والألعاب التربوية، والأكاديمية التي من شأنها تطوير وبناء

مهارات الطلبة الملتحقين به وصنفوا على أسس معينة، حيث جاءت الغرفة لإتاحة الفرصة للإفادة من مناهج الطلبة العادين مع تقديم برنامج مساعدة لهم، ومراعاة جوانب الضعف لديهم، وذلك بناء على خطة علمية تلبي احتياجات هذه الفئة حيث يجب أن تكون الغرفة مجهزة بالأثاث المناسب، والبرامج التعليمية المناسبة، حيث يقدم البرنامج للطالب بهذه الغرفة، ويعود الطالب إلى صفه بعد انتهاء برنامجه وتستقبل هذه الغرفة الطلبة ما بعد الصف الرابع الأساسي عوضا عن غرفة المصادر بالمدرسة الحكومية (دليل معلم التربية الخاصة، 2014: 9).

وتعرف الباحثة طلبة غرف المصادر بأنهم: هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (12-14) الملتحقون بغرف المصادر بمركز المصادر التابع لمديرية التربية والتعليم لمحافظة رام الله والبيرة، عوضا عن غرفة المصادر بالمدارس الحكومية التي تستقبل حتى الصف الرابع الأساسي، وشخصوا وصنفوا على أنهم يعانون من صعوبات تعلم بناء على أسس التصنيف المتبعة بالمدارس من الاختبارات، وطرق جمع المعلومات، والتي تضمن ملاحظات المعلمين عليهم، ودراسة الحالة، والمقابلات الأسرية، ويتلقون الخدمات في تلك الغرف بناء على خطط فردية وجماعية تقدم لهم داخل المركز.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 القلق الاجتماعي

2.1.2 الإرشاد المعرفي–السلوكي

3.1.2 غرف المصادر

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 دراسات عربية تتناول برامج إرشادية للتعامل مع القلق الاجتماعي

2.2.2 دراسات أجنبية تتناول برامج إرشادية تتعامل مع القلق الاجتماعي

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

سيتناول هذا الفصل عرضاً نظرياً من الأدب السابق عن القلق الاجتماعي، والبرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي، وطلبة غرف المصادر لنستطيع فهم الدراسة والتعاطي مع متغيراتها.

1.2 الإطار النظري

إن الإنسان منذ بداية حياته نشأ باحثاً عن الاستقرار والأمان، ومنذ ذلك الوقت وهو يبحث عن الطمأنينة له ولأبنائه، فهو يسعى لتخفيف عبء الحياة عن كاهله، وعندما زادت الحياة تعقيداً، وتوسعت حاجاتها، ازدادت الضغوط الجسدية، والنفسية، والعقلية التي يتعرض لها أفراد المجتمع كافة، وأصبح القلق الاجتماعي من السمات التي بدأت تبرز عند بعض الأفراد، فكيف إذا كان من يتعرض لتلك الضغوط هو طفل تنقصه بعض الحاجات التي تميزه عن زملائه، فلا شك أنه سيكون عرضة لذلك القلق.

1.1.2 مفهوم القلق الاجتماعي

يرى ريتشارد (Ritshard, 2003) أن القلق الاجتماعي يتمثل بالخوف من المواقف الاجتماعية بحيث تصبح هذه المواقف مصدر تهديد للفرد، وترافقها تغيرات فسيولوجية حادة، وتنتهي إلى التجنب والعزلة، فالأشخاص المصابين بالقلق الاجتماعي يخافون فقط من مواقف التفاعل الاجتماعي عندما يدركون أنهم موقع تقييم، أو نقد من قبل الآخرين. ويحدث القلق الاجتماعي للفرد عندما يشعر بأنه موضوع تقييم من قبل الآخرين، ويدرك أن قلقه غير عقلاني وغير صحيح، ولا يستطيع مواجهة الآخرين.

وقد عرفه أهجار (Ahghar, 2014) بأنه استجابة معرفية، سلوكية، انفعالية، لموقف اجتماعي معين لدى الفرد، يتضمن مشاعر الضيق والتجنب الاجتماعي والخوف من التقييم السلبي له من قبل الاخرين ويتجاهل مواقف القوة، وتظهر لديه أعراض فسيولوجية، مثل: احمرار الوجه، سرعة ضربات القلب، الدوخة، ارتجاف اليدين والقدمين، والعرق الغزير.

ويعرفه التصنيف الدولي العاشر للاضطرابات النفسية (ICD- 10) الصادر عن منظمة الصحة العالمية (WHO) بأنه: "خوف من الملاحظة والتدقيق من قبل الاخرين لسلوكات الفرد كالأكل، والتحدث أمام الناس، وهذا يؤدي الى تجنب الفرد للمواقف الاجتماعية" (WHO, 1992: 22).

ويرى ريزان واينام وأبودولا (Rizwan, Inam, & Aboidullah, 2015) أن القلق الاجتماعي يؤثر على النمو الفكري للطفل في مستوى المدرسة، وقد يؤدي إلى إعاقة بعض الأفراد في استكمال تعليمهم، أما على المستوى البعيد فإنه يؤثر على قدراتهم ومهاراتهم الاجتماعية، ومن الممكن قبول وظائف أقل من مستوى قدراتهم فقط لكونها بعيدة ومنعزلة عن الآخرين.

وترى الباحثة أن القلق الاجتماعي هو عبارة عن خوف مبالغ فيه، يظهر لدى الأفراد في مواقف التفاعل الاجتماعي فينشغل بتقييمات الآخرين له، وقد يصاحب ذلك تقديرات سلبية حول الذات، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية تطرأ على الفرد.

1.1.1.2 مكونات القلق الاجتماعي

للقلق الاجتماعي مكونات حسب ما جاء لدى هندرسن (Henderson, 2010)، هي كالآتي:

مكون معرفي: وهو الأفكار، والمعتقدات، والتوقعات الغير صحيحة لدى الفرد، وهي السبب المباشر لاستمرار الأعراض.

مكون فسيولوجي: وهو ظهور بعض الأعراض الفسيولوجية لدى الفرد، ويحدث عند مواجهة أحد المواقف الاجتماعية أو مجرد التفكير بها.

مكون سلوكي: وهو الاستجابات التي يحدثها الأشخاص ذوي القلق بهدف التحكم بالموقف.

مكون انفعالي: يتمثل في مشاعر الخوف والهلع في المواقف الاجتماعية.

2.1.1.2 أنواع القلق الاجتماعي

حسب البناء (2002)، فإن للقلق الاجتماعي أنواع، وينقسم إلى:

1. القلق المعمم، ويكون عن طريق الخوف من المواقف الاجتماعية بشكل عام.
2. القلق غير المعمم: وهو مرتبط بعدد محدد من المواقف، وذلك بناء على خبرات سيئة حيث يظهر هذا الخوف في موقف، أو موقفين، حيث أن القلق الاجتماعي العام، هو أكثر انتشاراً، وأكثر شدة، ونتائجه خطيرة تؤدي إلى إعاقة في الوظائف الاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية للفرد.

3.1.1.2 الأسباب المؤدية للقلق الاجتماعي

أورد حسين (2009)، ورضوان (2001) أن القلق الاجتماعي يصيب الأفراد في مختلف الأعمار والمستويات، وهناك عوامل تفسر أسبابه، وتسهم في ظهوره، منها:

1) علاقة الأقران مع بعضهم البعض، وعوامل مرتبطة بهذه العلاقة، فهي علاقة تبادلية، إذ أن الطفل القلق اجتماعياً يكون أكثر تعايشاً لخبرات غير سليمة مع أقرانه، وهذه الخبرات السلبية تؤدي إلى تفاقم القلق.

2) عوامل معرفية: أن الأفراد ذوي القلق الاجتماعي لديهم نزعة نحو تقيم أنفسهم بطريقة سلبية، كما أنهم يميلون إلى المبالغة لتقدير إدراك الناس الآخرين للقلق الشخصي والتعلق بالوالدين.

3) عوامل وراثية: أن يكون هناك استعداد جيني منذ الولادة.

4) الجوانب البدنية: وجود إعاقة بدنية، أو سمنة زائدة، وضعف في البنية.

5) الجوانب الاجتماعية تغير لون الوجه، العرق، ذكر مهنة الوالدين.

6) الجوانب الاقتصادية: تدني الحالة الاقتصادية للوالدين.

7) التنشئة الاجتماعية: نقص التدريب على المهارات الاجتماعية في الأسرة، قسوة أسلوب تعامل الوالدين، أو إحداهما مثل زيادة استخدام العقاب، أو وجود حماية زائدة في مرحلة الطفولة.

ويؤكد الغزاوي (2010) أنه على الرغم من معرفة الفرد بأن مخاوفه غير منطقية، إلا أن القلق الاجتماعي سبب مباشر في انخفاض في السلوك التوكيدي.

4.1.1.2 صفات الشخص القلق اجتماعياً

حسب جمعية علم النفس الأمريكية (The American Psychological Association (APA), 2003)، فإن الشخص القلق اجتماعياً يظهر استجابة مصحوبة بالتوتر عند مواجهة الآخرين كالأقران والوالدين والجيران، وخوف ملحوظ من المواقف الاجتماعية المختلفة التي يكون فيها الشخص عرضة للفحص من قبل الآخرين فيتصرف تصرفات غير مقبولة، لذلك تتملكه حالة من الخوف والتوتر، فيكون غير قادر على التعامل مع الآخرين، والأخذ، والعطاء، والتفاعل الاجتماعي والشعور بالغيرة، والنقص خاصة عند الاختلاط بالأفراد وعدم المشاركة في الأنشطة الجماعية والتفاعلات، مما يؤدي إلى خمول ظاهري، وعدم الارتياح في المواقف الاجتماعية المختلفة، صعوبة التعبير عن الذات في

المواقف المختلفة، الهروب، أو التجنب للمواقف الاجتماعية، وانكماش في علاقة الشخص مع الآخرين، أو الغرباء.

5.1.1.2 القلق الاجتماعي وعلاقته ببعض المفاهيم النفسية

- **القلق وعلاقته بالرهاب الاجتماعي:** يتفق الباحثون كحجازي (2013)، وشاهين وجرادات (2012)، وحسين (2009)، أن هناك اختلاف بين القلق الاجتماعي والرهاب الاجتماعي، وهو أن القلق الاجتماعي أخف حدة من الرهاب الاجتماعي، والثاني أعم ويكون هناك رغبة قوية في تجنب التفاعلات، والمواقف الاجتماعية المختلفة، وليس كل الذين لديهم قلق اجتماعي لديهم رهاب اجتماعي حيث هذا أعم، وأعراضه أكثر حدة.

- **القلق الاجتماعي وعلاقته بالشخصية التجنبية:** تتساوى الشخصية التجنبية بمشاعر القلق الاجتماعي لكن لديها مهارات أقل من ذوي القلق الاجتماعي، ويكون قلقها مقتصر على مواقف معينة، وهي متميزة في مواقف اجتماعية أخرى، إنَّ الشخصية التجنبية لا تظهر صوت مرتفع، ولا إيقاع بالعين خلال التفاعلات الاجتماعية المختلفة (معمربة، 2009).

- **القلق الاجتماعي وعلاقته بالخجل:** القلق الاجتماعي هو الخجل في صورته العظمى فهو الخجل غير السوي المرضي، وهذا فرق الى حد ما في اختلاف الدرجة، وليس النوع، وهو عدم القدرة على ممارسة الحياة الاجتماعية، وتظهر من خلاله أعراض جسمية، ونفسية، وهناك تداخل في الخصائص السلوكية، وتشابه بالأعراض الجسمية، والنفسية، والأفكار اللاعقلانية (شعبان، 2010).

6.1.1.2 النظريات المفسرة للقلق الاجتماعي

حاولت معظم نظريات علم النفس إن لم يكن جميعها تفسير القلق بمجالاته وأنواعه، ومنه القلق الاجتماعي، ومن هذه النظريات:

نظرية التحليل النفسي: ترى نظرية التحليل النفسي أن القلق هو استجابة انفعالية، وخبرة مؤلمة، وغالباً يكون نتيجة رغبات مكبوتة، أو خبرات عدوانية، وهنا إما أن تقوم الأنا بعمل ما، أو نشاط تدافع به عن نفسها، مما يهددها وتبعده عنها (الشناوي، 2000). وقد اختلف أدلر "Adler" مع ذلك، إذ فسر القلق الاجتماعي بسبب القصور العضوي الاجتماعي، وذلك بسبب عدم الإحساس بالأمن، والشعور بالكراهية (عبد الفتاح، 1993).

النظرية المعرفية: إن نظرة المعرفيّين للقلق الاجتماعي تقوم على فكرة أن الانفعالات التي يبديها الناس ناتجه من طريقة تفكيرهم لذا ركزت على التفكير العقلاني واللاعقلاني، وتفكير الأفكار، ورفضت ما نادت به نظرية التحليل النفسي، وهو أن اللاشعور مصدر الاضطراب، وما تنادي به السلوكية أن السلوك إستجابه نتيجة تحليل للأفكار بواسطة النظام المعرفي، وحدوث توافق بين النظام الداخلي، والمثيرات الخارجية، وتركز المعرفية على ما يقوله الفرد، وما يشعر به، ويفكر به، واتجاهاته وأفكاره، وآرائه، فكلها لها علاقه بالسلوك (أحمد، 2000).

النظرية السلوكية: يرى السلوكيون بأن السلوك متعلم، ويكتسبه الفرد من البيئة التي يعيش فيها، والقلق يرتبط بماضي الإنسان، وما يتعلمه من خبرات، والخوف ذو مصدر موضوعي يدركه الفرد (كفافي، 1989).

النظرية الإنسانية: تجمع هذه النظرية بين الوجودية والظاهراتية، وترى أن القلق يأتي من الخوف من المستقبل، والتفكير بالأحداث التي تهدد وجود الفرد وإدراك الإنسان إلى انتهاء الحياة، وحتمية الموت هو المثير الأساس للقلق، فإنه يحرص على الوجود، ويزداد القلق عند الفرد إذا ما فقد بعض من

قدرته، أو وظائفه نتيجة الإهمال، أو المرض، أو التقدم في السن يعني عند انخفاض الفرص المتاحة له (عبد السلام، 1976).

نظرية القلق (الحالة والسمة): تميز نظرية القلق بين جانبين من القلق، فأما النوع الأول فهو ناتج عن حاله انفعالية طارئة، وهي تختلف من وقت لآخر، وتعبر عن المشاعر التي تزيد من نشاط الكائن الحي للجهاز العصبي الذاتي عندما يشعر بالخطر، أو الخوف، أو التوتر، فتظهر علامات القلق، أما النوع الآخر فهو القلق كسمة، وهو يشير الى الاختلافات الفردية في القابلية للإصابة بالقلق، والتي تعود الى الاختلافات الموجودة بين الأفراد في اختلاف استجاباتهم للمواقف المدرسية، وذلك وفقاً لما اكتسبه كل فرد خلال طفولته (Speillberger, 1984).

وترى الباحثة: أن النظريات التي فسرت القلق الاجتماعي متكاملة، فالإرشاد المعرفي–السلوكي يحاول التأثير على سلوك المسترشد من خلال التأثير على أفكاره، وتعلمه وإدراك الواقع بشكل سليم بعيد عن الأفكار غير المنطقية، لهذا فهي تحدث تغيرات إيجابية في شخصية الفرد، وبالتالي في سلوكه.

7.1.1.2 الأسباب التي تعزز القلق الاجتماعي

أشارت الدراسات: كدراسة الدبادبنة (2016)، ودراسة الخصاونة (2012)، ودراسة (Epkinsola, 2007)، ودراسة الأشقر (2004)، إلى أهمية دور الأسرة في تعليم الأبناء في التفاعل بإيجابية مع المواقف الاجتماعية، وتكييف الأبناء مع محيطهم الاجتماعي، فسوء معاملة الوالدين لأبنائهم، وتعريضهم للعقوبات الجسدية، والقسوة، والصرامة يزيد من ظهور علامات القلق الاجتماعي كما أن القسوة، والشدة على الأبناء في وجود الآخرين يؤثر على نمو شخصياتهم، ويصبح الخوف من العقاب هو الدافع وراء السلوك، ويترتب على ذلك عدم القدرة على اتخاذ القرارات، وعدم الثقة بالنفس،

والتعرض لمواقف الإحباط والفشل المتكرر، مما يسبب لهم الشعور بالنقص والعجز، وعدم القدرة على إثبات الذات كما الأقران.

2.1.2 الإرشاد المعرفي–السلوكي

ظهر الإرشاد المعرفي–السلوكي في أواخر القرن العشرين، وأصبح في وقت قصير جداً هو الإرشاد الرئيس في معظم الدول المتقدمة، ويعتبر هذا النوع من الإرشاد جزء من الإرشاد السلوكي؛ لأنه أظهر نجاحاً وفاعلية في إحداث تغييرات ملموسة في السلوك المراد تعديله (المحارب، 2000).

ويقوم الإرشاد المعرفي–السلوكي على إعادة التنظيم للأفكار المعرفية، وإزالة التشوهات الناتجة عن الأفكار لدى الفرد، ويركز على العمليات المعرفية، وعلاقتها بالسلوك التكيفي، وهو يركز على الوقت الحالي، ويهتم بالمشكلات، وفيه تعلم لمهارات محددة يتم الاستفادة منها بقية الحياة، كما تعمل هذه المهارات على إبراز التفكير المشوه وتعديل الاعتقادات الخاطئة والتعامل مع الآخرين بطرق جديدة وتعديل السلوك غير المرغوب (Hughe, 1988).

1.2.1.2 مفهوم الإرشاد المعرفي–السلوكي

يعرف الغامدي (2005: 21) الإرشاد المعرفي–السلوكي بأنه: "وسيلة من وسائل الإرشاد النفسي الحديث التي يمكن استخدامها في تخفيف اضطرابات القلق، ومساعدة الأشخاص على التكيف داخل البيئة من خلال تصحيح المعتقدات الخاطئة، وتدريبهم على السلوك الصحيح، وذلك من خلال استخدام الأساليب المعرفية".

ويعرف البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي، بأنه برنامج مخطط يستند إلى مبادئ وفنيات تتعلق بجوانب معرفية وسلوكية عند الفرد، ويتضمن مجموعة من الممارسات والأنشطة اليومية

للتخلص من مشاعر الضيق، والقلق، والخوف، وحدة الاضطراب الانفعالي لدى أفراد العينة المستهدفة، وتعزيز مشاركتهم الفعالة في المواقف الاجتماعية المختلفة (عبد الخالق، 2006).

ويرى إبراهيم (2008: 92) "أن النظرية المعرفية–السلوكية تفترض في الإرشاد النفسي وجود ثلاث عناصر مترابطة يساهم تفاعلها مع بعضها البعض في تطوير استجابات الفرد للسلوك"، تتمثل في الآتي: المواقف والخبرات المترابطة بالحالة النفسية، الجانب الوجداني والانفعالي "بماذا أشعر الآن"، والبناء المعرفي: "كيف أدرك الموقف وأفسره".

وترى الباحثة: أن أي نوع من أنواع الإرشاد النفسي يركز على الوقت الحالي بشكل أو بآخر، ويهتم بالمشكلات ولو بدرجات متفاوتة، ويتم فيه تعلم مهارات جديدة تساعد في تعديل الاعتقادات الخاطئة، والتعامل معها بطرق صحيحة، هو نوع من أنواع تعديل السلوك السلبي إلى سلوك إيجابي.

2.2.1.2 مكونات البرنامج المعرفي–السلوكي

حسب ريتشارد (Richard, 2003)، فإن البرنامج المعرفي–السلوكي يتكون من مكونين رئيسين، هما:

- **المكون المعرفي:** يقوم على مساعدة الأفراد في تغيير أنماط معتقداتهم التي يعيشونها للتغلب على مخاوفهم.
- **المكون السلوكي:** ويتمثل تغير ردود الأفعال للأفراد تجاه مواقف مثيرة للقلق.

3.2.1.2 مراحل الإرشاد المعرفي–السلوكي

حسب عبد العزيز (2001)، فإن الإرشاد المعرفي–السلوكي يمر في عدة مراحل، يمكن تلخيصها في ثلاث مراحل حسب الآتي:

المرحلة الأولى– مرحلة الملاحظة الذاتية: وهي أن يكون لدى المسترشد أحاديث وتخيلات غير مناسبة، وهنا يعمل المرشد على التركيز على الأفكار، والمشاعر والسلوك، ويؤدي ذلك إلى نتيجة معرفية، وهي الإحساس بالمشكلة، والعمل على تعديل السلوك.

المرحلة الثانية– مرحلة الأفكار والسلوكات غير المناسبة وتتضمن ملاحظة المسترشد لنفسه من خلال توليد حديث ذاتي داخلي يولد أفكار جديدة تؤدي إلى إعادة البناء المعرفي من خلال تنظيم المسترشد لخبراته.

المرحلة الثالثة– مرحلة تطوير الجوانب الخاصة بالتغير ويقوم المسترشد من خلالها بسلوكات المواجهة، وذلك يؤدي إلى عمليات التغير والتعميم في المواقف المشابهة.

4.2.1.2 مبادىء الإرشاد المعرفي–السلوكي

يركز المعرفي–السلوكي على مجموعة من المبادىء التي تضمن المرشد والمسترشد، والخبرة الإرشادية، وما يرتبط بكل منها، وتتمثل تلك المبادىء فيما يلي (أباظة، 2002):

– المرشد، والمسترشد يعملان معاً في تقييم المشكلات، والتوصل إلى الحلول، وأن المعرفة لها دور أساس في عملية التعلم لدى الإنسان، والمعرفة والوجدان والسلوك تربطهما علاقة متبادلة، وإن الاتجاهات والتوقعات، والأنشطة المعرفية الأخرى لها دور أساس في فهم وإنتاج أي سلوك، وتساهم في التنبؤ بإحداث تأثيرات للإرشاد.

– التركيز على فهم الفرد للجزء المراد تعديله في تفكيره، وتقديم الخبرة المتكاملة له بالجوانب كافة: المعرفية والانفعالية، والسلوكية، لكي يتم التأثير على سلوكه من خلال الكلمة، أو المعلومة، ومن خلال ردود أفعاله التي تتحكم في نوع الخدمة التي تقدم.

5.2.1.2 أهداف الإرشاد المعرفي–السلوكي

يشير عيد (2000) إلى أن الإرشاد المعرفي–السلوكي يقوم على تعليم المسترشد كيف يلاحظ ذاته ويحدد أفكاره التلقائية التي يقررها لنفسه ويعلم المسترشد على إدراك العلاقة بين أفكاره ومشاعره وسلوكه وخاصة المرتبطة بالأحداث غير المنطقية، كما وأنه يقوم على تعليم المسترشد تصحيح تلك الأفكار والتشوهات غير الصحيحة وغير إيجابية من خلال تعليمه أساليب وفنيات معرفية وسلوكية، فهو يركز على العلاقة التفاعلية بين الظروف والمعارف والسلوك، ويفترض أن ما يعرفه الفرد يؤثر على ما يفعله.

6.2.1.2 الأساليب المستخدمة في التعامل مع القلق الاجتماعي

على الرغم من صعوبة الأعراض المصاحبة للقلق من حيث الشدة والنوع، إلا أنه من أكثر المشكلات التي يمكن التخفيف منها بإزالة أسبابها في مجال الإرشاد النفسي، فهناك طرق متعددة للتعامل مع اضطراب القلق الاجتماعي في إطار العمل الإرشادي، وهي كالآتي:

– **الإرشاد التحليلي النفسي:** وهو من الفنيات المهمة في التعامل مع القلق الاجتماعي، وذلك عن طريق التعامل مع الجزء المسؤول عن هذا القلق في مكونات الشخصية، والسيطرة عليه، وذلك بنقل الأسباب المكبوتة من اللاشعور إلى الشعور (الداهري، 1999).

– **الإرشاد المعرفي–السلوكي:** يرى عكاشة (2003) أن الإرشاد المعرفي–السلوكي من أكثر الطرق شيوعاً واستخداماً في محاولة التعامل مع القلق النفسي، وذلك عند طريقة تغيير النظم المعرفية في التفكير.

وفيما يلي عرضاً موجزاً لبعض الفنيات التي يستخدمها الإرشاد المعرفي–السلوكي للتخلص من القلق الاجتماعي، والتي نستخدمها في هذه الدراسة، وهي كالآتي:

النمذجة: هي تدريب الأفراد على مهارات اجتماعية معينة من أجل إكسابهم سلوكات جديدة مرغوب فيها من خلال التعلم الاجتماعي، وذلك بالتعرف إلى النماذج السوية والاقتداء بها من خلال القصص الواقعية، أو الرمزية (أبو أسعد وعربيات، 2012).

الواجبات المنزلية: إعطاء المسترشد واجبات خارج نطاق الجلسة، مما يساعد من تأكيد التحسينات التي يتناولها المرشد خلال الجلسة الإرشادية، ويجب أن تكون الواجبات المنزلية مرتبطة ارتباط دقيق بالهدف الإرشادي الذي يعمل عليه المرشد من أجل تحقيق الفائدة المرجوة (الشناوي، 1998).

التخيل الانفعالي: ينطلق هذا الأسلوب من مبدأ أن الفرد يستطيع التحكم بالاضطراب لديه، ويعتمد هذا الأسلوب على مدى تفاعل الفرد مع الإيماءات الموجه له، وتعمل هذه الفئة على استثارة ذاكرة الفرد، ونمذجة بعض المواقف لديه (الشناوي، 1998).

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).

الاسترخاء: يعتبر أسلوب الاسترخاء أحد أهم الاستراتيجيات المستخدمة في التعامل مع الضغوط النفسية، وذلك لما له من فاعلية في خفض القلق والتوتر الذي ينجم من مصاعب الحياة، وقد يستخدم هذا الأسلوب بمفرده أو يستخدم مع أساليب أخرى، فالاسترخاء يعمل كاستجابة مضادة للقلق، والشخص لا يمكن أن يكون مسترخياً وقلقاً في نفس الوقت، فاستجابة الاسترخاء تمنع استجابة القلق، وتدريب الفرد على الاسترخاء يخفض من الشعور بالقلق وظهور الأعراض المصاحبة له (حسين وحسين، 2006).

التعزيز الإيجابي: قد يكون التعزيز صريحاً أو ضمنياً، ويقوم هذا النوع من التعزيز على تقديم التعزيز الإيجابي بعد ظهور الاستجابة المطلوبة، وتساعد هذه الفنية في إدراك الفرد لقدرته على ضبط البيئة المحيطة به، وتساعده على زيادة الوعي بالأفكار السلبية التي تؤثر في سلوكه واستجاباته تجاه الأحداث والمواقف التي يتعرض لها (حسين وحسين، 2006).

لعب الدور: تمثيل أدوار نماذج معينة من خلال وجود قدوة ملائمة، ومع مرور الوقت يتحول الدور الذي يقوم به إلى واقع يعيشه، ويستطيع من خلاله تعلم مهارات اجتماعية خاصة بالواقع (أبو أسعد وعربيات، 2012).

7.2.1.2 خصائص الإرشاد المعرفي–السلوكي

يتضمن الإرشاد المعرفي–السلوكي خصائص عديدة، منها:

- الصفات التفاعلية: وهي تعني أن يكون المرشد قادر على التواصل اللفظي وغير اللفظي، ويجب أن يحرص على عدم النقد، وأن يساعد المسترشد على بناء ثقته بنفسه، وأن يظهر بمظهر المرشد الخبير (الإسي، 2014).
- العائد المنتظم: وهو اتاحة الفرصة للمرشد للتأكد من فهم المسترشد للمعلومات وفهم العائد من الإرشاد المعرفي–السلوكي، حيث يوفر المرشد في كل جلسة ملخص قصير لما حدث فيه، ويطلب من المسترشد استنتاج النقاط المهمة (بارلو، 2004).
- بناء الجلسات: ويتم ذلك من خلال جدول يتم الاتفاق عليه بين المرشد، والمسترشد وهو يكون موجه للمسترشد وينظم العلاقة بينهما، وذلك لرصد التقدم بالإرشاد حيث تفحص فيه المشاعر في بداية كل جلسة، ومراجعة موجزة للجلسة السابقة، ووضع بنود الجلسة الحالية، وتحديد موعد

الجلسات القادمة، ويحدث التقدم الإرشادي من خلال عرض مهام، ومسؤوليات محددة للمسترشد في مرحلة الإرشاد على أن تكون دقيقة، وعلى صلة بالموضوع (بالمر، 2008).

- رصد وتعديل الأفكار غير المنطقية: ينظر الإرشاد المعرفي–السلوكي إلى أن الحاجة للإرشاد تكون بسبب اختلال التفكير حيث يتضمن عمليات معرفية مشوهة تؤدي إلى رؤية سلبية للذات، والعالم المحيط، وتؤدي إلى انفعالات غيرة صحيحة، لذلك يقوم المرشد بالعمل على تغير فكرة معينة من الأفكار المشوهة لدى المسترشد حيث تكون هذه الفكرة من ضمن قائمة مشكلات المسترشد (ليلهي، 2006).

وترى الباحثة: أن استراتيجيات وفنيات الإرشاد المعرفي–السلوكي يمكن تطبيقها بصورة موجهة لأي مضمون إرشادي باختلاف المشكلات التي يتعرض لها الفرد، إذ أنها تعتمد على الأفكار والسلوك في آن واحد.

8.2.1.2 مزايا الإرشاد المعرفي–السلوكي

يؤكد سلامة (2006) على أن للإرشاد المعرفي–السلوكي مزاياً عديدة، من أهمها: أنه يسعى للكشف عن الأفكار والمعتقدات غير العقلانية، ويستخدم فنيات سهلة وبسيطة مثل القدرة على الإقناع، وبالتالي يستطيع المسترشد تطبيقها، ويسعي لتغير فكرة المسترشد عن نفسه وفحص مشاعره وما يقوله داخلياً، ويعتبر أسلوباً مثالياً لتعديل الأفكار والمعتقدات غير العقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية ومنطقية، ويعطي المسترشد تحصين للمستقبل ويكسبه أفكاراً عقلانية ومهارات اجتماعية، ويساهم من خلال اهتمامه بالمشاعر والأفكار في التقارب بينه وبين أنواع أخرى من الإرشاد، والإرشاد المعرفي–السلوكي قصير المدى، فهو يقدم مرة أو مرتين أسبوعياً، ومدة الجلسة من (40–90) دقيقة.

إن نظرية الإرشاد المعرفي–السلوكي تمثل نتاج ثلاث نظريات، هي: السلوكية، والمعرفية، والتعلم الاجتماعي، حيث يُرى أن التعلم الاجتماعي يحدث من خلال إدراك الفرد لمواقف حياته وتصرفاته التي تنتج نتيجة التفاعل بينه وبين البيئة التي تؤثر في سلوكه، فالسلوك الذي يتم التركيز عليه يسمى السلوك المستهدف ويبدأ بالأحداث التي تحدث قبل المشكلة، ومن ثم الأحداث التي تليها، وتسمى النتائج، وتستخدم النتائج الإيجابية من خلال تصحيح الأفكار والمشاعر (السيد، 2009).

ويعتبر الإرشاد المعرفي–السلوكي من أكثر الأساليب المستخدمة في التعامل مع من يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي، حيث يشمل على نماذج التفكير السلبي والسلوكات غير المرغوبة لكسر دائرة الخجل والخوف لديهم، وذلك لأن الأفراد القلقين اجتماعياً يكون لديهم في الغالب أفكار سلبية عن أنفسهم والآخرين، وبخاصة في المواقف التي تتطلب منهم تفاعلاً اجتماعياً (Endersons, 2014).

وترى الباحثة: أن الإرشاد المعرفي–السلوكي يركز على دور التفكير والخبرات والاعتقادات والانفعالات، وأن أفكار الفرد وانفعالاته هي السبب وراء مشاعره وسلوكه، وتظهر بالأحداث والمواقف.

3.1.2 غرف المصادر

غرفة المصادر هي إحدى البدائل المقدمة للطلبة من صعوبات التعلم، وهي غرفة ملحقة بالمدرسة العادية، ومركز المصادر، ومجهزة بالوسائل والألعاب التربوية والأكاديمية، التي من شأنها تطوير وبناء مهارات الطلبة، فقد استحدثت الغرفة في إطار الخدمات التربوية المدرسية لإتاحة الفرصة للإفادة من مناهج الطلبة العاديين مع تقديم برنامج مساعدة لهم، ومراعاة جوانب الضعف لديهم، وذلك بناءً على خطة علمية تلبي احتياجات هذه الفئة. ومن الضروري أن تكون هذه الغرفة مجهزة بالأثاث المناسب، والبرامج التعليمية المناسبة، إذ يقدم البرنامج للطالب في هذه الغرفة، ومن ثم يعود الطالب إلى صفه بعد انتهاء برنامجه (دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين، 2014).

1.3.1.2 نشأة غرف المصادر

نشأت غرف المصادر في العام 1995م من خلال برنامج التعليم الجامع، حيث أنشئت (36) غرفة موزعة على (18) مديرية تربية وتعليم في فلسطين، بدعم من المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، ولغاية عام 2009م بلغ عدد غرف المصادر (50) غرفة، وبعضها بتجهيز من المجتمع المحلي، وأهالي الطلبة وفي عام 2013م تجاوز عددها إلى أن أصبح (88) غرفة، وتقوم على تنفيذ البرامج الجماعية، والبرامج الفردية لذوي المشكلات التعليمية وصعوبات التعلم وبطء التعلم، ويقوم معلم المصادر على تقديم النصح والإرشاد إلى زملائه المعلمين الى كيفية التعامل مع هذه الفئة من الطلبة ودعمها، وتقديم الدعم والإرشاد إلى أولياء الأمور للتعامل مع أبنائهم من أجل المتابعة البيتية (دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين، 2014).

2.3.1.2 طلبة غرف المصادر

يعرف طلبة غرف المصادر اصطلاحاً بأنهم: الطلبة الذين ينتسبون بدوام جزئي بغرفة صفية مجهزة بما يلزم من وسائل، وألعاب تربوية، وأثاث مناسب، وبها معلم تربية خاصة، وموجودة بالمدرسة العادية ويذهب اليها الطلبة الذين يعانون من صعوبات في مادة الرياضيات، واللغة العربية، والمهارات الأساسية، ويتم إعطائهم برمج فردية، وجماعية بما ينسجم مع قدراتهم، واحتياجاتهم، وقد يأتي الطلبة إلى غرفة المصادر بشكل فردي، أو على شكل مجموعات صغيرة من أجل المتابعة الفعالة (دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين، 2014: 9).

وتمثل غرف المصادر نظاماً تربوياً يحتوي على برامج متخصصة تساعد الطلبة في تربيتهم، وتعليمهم بشكل فردي بما يتناسب مع احتياجاتهم، وقدراتهم، وتعتبر بيئة مناسبة لذوي صعوبات التعلم حيث أنها تعطيه المجال بالتعلم من خلال وجوده في مدرسته العادية، وبالتنقل في هذه الغرفة من

خلال التواصل الاجتماعي مع الآخرين اللذين هم من العناصر الأساسية للتفاعل الاجتماعي، وتقدم الخدمات للطلبة الذين يعانون من اضطراب واحد، أو أكثر في العمليات المعرفية والإدراكية مما يؤدي إلى إخفاقهم في الجوانب التي يحتاجون بها إلى الدعم.

3.3.1.2 الفئة المستفيدة من غرف المصادر

تضم غرف المصادر الطلبة من الصف الثاني إلى الصف الرابع في المدارس الأساسية، الذين يعانون من صعوبات تعلم، أو ضعف في تعلم المهارات اللغوية والحسابية، والتهجئة، والكتابة والقراءة وتكون أسباب هذا الضعف إما عضوية أو نفسية أو اجتماعية، ويجري الانضمام للغرفة بعد أن تقوم لجنة مكونة من معلم الصف العادي، ومدير المدرسة، والمرشد التربوي ومعلمة غرفة المصادر ومشرف المرحلة الأساسية في المديرية باختبار الطلبة، إذ يقوم تقيمهم على الملاحظة الذاتية والتقارير المختلفة والنتائج التحصيلية وقياس مستوى أدائهم في المهارات الأساسية، بحيث لا يزيد عدد طلبة غرفة المصادر عن (25) طالب وطالبة، يقسمون إلى ثلاث أو أربع مجموعات، وذلك بناء على نتائج التشخيص (سهيل، 2012).

4.3.1.2 وصف غرف المصادر

غرف المصادر هي غرف يجمع فيها الطلبة من أصحاب القدرات المتشابهة ويتلقون مساعدة في الجوانب التي يحتاجونها ويجدون فيها صعوبة، ومن ثم يعودون للاندماج بصفهم العادي، وتشمل هذه الفروق القدرات الأكاديمية، وغير الأكاديمية، ويكون برنامج الطالب فيها متوازياً مع البرنامج المدرسي اليومي، وينتقل الطالب كل عام آلياً من صف إلى آخر، ويبقى بغرفة المصادر إلى أن ينهي مرحلته الابتدائية أو المتوسطة، فهي غرفة صفية في مدرسة عادية، ويوجد فيها معلم خاص، ويتلقى فيها

الطلبة المساعدة في المواضيع التي يجدون فيها الصعوبة، ويقوم معلم غرفة المصار بالتواصل مع المعلمين من أجل مساندة الطلبة وفق احتياجاتهم (الزراع، 2013).

5.3.1.2 مهام معلم غرفة المصادر

يرى القضاة (2011: 128) أن من يعمل بغرفة المصادر هو معلم مختص، ويتم تحويل الطالب له من قبل معلم الصف عندما يشعر بحاجته إلى مساندة في جانب معين، ويخضع الطالب إلى مجموعة من التقييمات لتحديد نوع الصعوبة ودرجتها، ومدى تأثيرها على بقية المواد الدراسية، ثم توضع خطة تربوية فردية لكل طالب، يحدد فيها كيفية تنمية المهارات العقلية والمعرفية، والتي تؤثر بدورها على المواد الأكاديمية، فغرفة المصادر ليست بمكان يتلقى فيه الطالب دروس خصوصية، أو دروس تقوية للمواد التي يواجه فيها صعوبة بل هي المكان الذي يعمل فيها المعلم المختص على المهارة ذاتها التي تؤثر على تحصيله الأكاديمي. ويضع المعلم عندها الخطط الفردية والجماعية التي تتلاءم مع الفروق الفردية للطلبة حسب احتياجهم، ويختار الوسائل التعليمية والتربوية المناسبة، ويقدم المشورة للمعلمين بما يتناسب مع احتياجات الطلبة، وقبل ذلك كله يقوم بإشراك الأهالي بوضع الخطة للطلبة.

6.3.1.2 أقسام غرفة المصادر

حسب ما جاء في دليل معلم التربية الخاصة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2014)، فإن غرفة المصادر تقسم إلى أقسام مختلفة، وكل قسم فيها مسؤول عن تنمية مهارة معينة، ومن ثم تقسم الطلبة إلى مجموعات حسب الصعوبة التي يعانون منها كي تكون هذه المجموعات متجانسة في حدة

الصعوبة بغض النظر عن المرحلة الدراسية للطالب، فهي تقسم إلى قسم لتنمية مهارة القراءة وقسم لتنمية مهارة الكتابة وقسم المهارات الخاصة بتعليم الرياضيات، وقسم للتعليم المنفرد.

7.3.1.2 مراحل تشخيص طلبة غرف المصادر

إن تشخيص طلبة غرف المصادر حسب ما جاء في شقير (2000) يعود بالنظر إلى عدة عوامل، وهي استبعاد لحالات ذوي الإعاقات العقلية، والجسمية، والاضطرابات النفسية الشديدة، وحالات الحرمان البيئي، والثقافي، وحالات نقص فرص التعلم، ويمر بعدة مراحل، هي كالآتي:

1. مرحلة التعرف: تكون إما في البيت، أو بعد دخول المدرسة، أو الانتقال لها، وهذا يظهر عندما يكون أداء الطالب منخفض عن أداء زملائه.
2. مرحلة ملاحظة ووصف السلوك: وهي التركيز على ملاحظة ما يستطيع أن يفعله الطلبة، وما لا يستطيع، فمثلاً مستوى القراءة الصفية، كيف يقرأ ودرجة السرعة والأخطاء التي يقع فيها، وبماذا يتعسر وهذا يتم من خلال ملاحظته من قبل الأهل، أو داخل الصف.
3. مرحلة التقييم غير الرسمي: ويتم بتحديد العوامل التي سببت المشكلة بعد تحويلها إلى فريق مختص.
4. مرحلة التشخيص المبني على تعدد التخصصات: يقوم فريق مختص بإجراء تقيم فردي، وتحديد طبيعة المشكلة.
5. مرحلة كتابة نتائج التشخيص: صياغة المشكلة بصورة تحليلية، وتحديد العوامل المسببة.
6. التخطيط للبرنامج: وذلك بوضع خطة وبرنامج عمل بتاريخ المشكلة.

7. التدريس: يركز معلم غرفة المصادر على نقاط القوة والضعف من أجل إكساب الطلبة المهارات الأكاديمية والأساسية ويقدم المعلم المساعدة، والاستشارة لزملائه بالغرف الصفية عن طريق تزويدهم بأسلوب تدريس يشجع الطلبة ويعزز قدراتهم.

8.3.1.2 شروط الانضمام إلى غرفة المصادر

أورد سهيل (2012: 159) أن هناك شروطاً لانضمام الطلبة إلى غرفة المصادر، هي كالآتي:

- أن يكون الطالب من طلبة الصفوف الأساسية.
- أن يعاني من مشكلات تحول دون تعلمه في صفه العادي.
- أن يكون أحد طلبة المدرسة التي تتوافر فيها برامج غرف المصادر، أو مدرسة قريبة يطبق فيها البرنامج.
- يسمح لطلبة الصفوف الأخرى بالاستفادة من البرنامج إذا ما توافرت الإمكانات.

9.3.1.2 خصائص طلبة غرف المصادر

يرى عبدالله والشهاب (2013)، وكامل (2012) أن جزءاً كبيراً من طلبة صعوبات التعلم يعانون من الناحية السلوكية من انخفاض في مستوى الإنجاز، والدافعية، وبطء في القراءة، والكتابة، والإملاء، وتقلب في المزاج، وضعف في النشاط، والعدوانية، وهناك صعوبات في التذكر، والترابط، والإغلاق، والتفسير، وعدم قدرة على معرفة ما وراء المعرفة، وعدم القدرة على التخطيط لحل المشكلات، وأيضاً قصور في الإدراك الاجتماعي، وعزلة، واكتئاب، وعدم اندماج مع الآخرين، وسلوك اندفاعي، وعدم ثبات انفعالي، وهذا ينعكس على علاقاتهم مع زملائهم بالمدرسة.

2.2 الدراسات السابقة

سيتناول هذا الجزء دراسات تحدثت عن القلق الاجتماعي وعلاقته بطلبة غرف المصادر، ومن ثم تقديم دراسات ذات صلة بطلبة غرف المصادر من حيث متغيرات هذه الدراسات وأهدافها والنتائج التي عبرت عنها، وبعد تقسيمها إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية.

1.2.2 دراسات عربية تناولت برامج إرشادية للتعامل مع القلق الاجتماعي

هدفت **دراسة يعقوب وعلاونة (2016)** إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد، من خلال المنهج شبه التجريبي، على عينة ضمت (24) طالباً، وقسمت مناصفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجوعة التجريبية في خفض السلوك الفوضوي، وتنمية المهارات الاجتماعية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية.

واهتمت **دراسة الطراونة (2016)** بالكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض اضطراب القلق الاجتماعي لدى عينة من مراجعي العيادات النفسية في الخدمات الطبية الملكية في الأردن ضمت (30) مراجعاً، قسموا مناصفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس القلق الاجتماعي المعدل للبيئة الأردنية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجوعة التجريبية في القياس البعدي تبعاً لمتغير البرنامج المعرفي–السلوكي المطبق.

وسعت **دراسة الغامدي (2016)** إلى اختبار فاعلية برنامج معرفي–سلوكي في خفض أعراض القلق الاجتماعي والشعور بالغربة وتطوير دافعية الإنجاز لدى عينة من الطلبة السعوديين الدارسين

في الجامعات الحكومية في الأردن، من خلال المنهج شبه التجريبي، وعلى عينة ضمت (40) طالباً وطالبة، قسموا مناصفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وطبق عليهم: مقياس القلق الاجتماعي، ومقياس الشعور بالغربة، ومقياس دافعية الإنجاز. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أعراض القلق الاجتماعي بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض أعراض القلق الاجتماعي باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، كما وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية في القياس التتبعي.

وسعت **دراسة الفايدي (2016)** إلى فحص فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي–السلوكي في خفض أعراض القلق الاجتماعي لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة، قسمن مناصفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد بينت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في خفض مستوى أعراض القلق الاجتماعي، إذ انخفض مستوى القلق لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة، كما وأظهرت نتائج الدراسة بأن البرنامج الإرشادي قد حافظ على استمراريته في خفض سلوك القلق الاجتماعي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وهدفت **دراسة سالم (2015)** إلى إلقاء الضوء على واحدة من المشكلات التي تواجه الأطفال وهي مشكلة اللجلجة في الكلام، وإعداد برنامج يعمل على التخفيف من حدة القلق لدى الأطفال المتلجلجين واختبار مدى فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً من الذكور والإناث، وقسمت مناصفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة،

وأسفرت النتائج عن تحقيق جميع فروض الدراسة، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في التخفيف من الاضطرابات النفسية والقلق المصاحبة للجلجلة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية.

وحاولت **دراسة سالم (2014)** فحص فاعلية برنامج إرشاد أسري معرفي–سلوكي في خفض مستوى القلق الاجتماعي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء ذوي اضطرابات التوحد، من خلال المنهج شبه التجريبي، على عينة ضمت (12) أباً و (12) ابناً، وقسمت مناصفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد بينت النتائج أن هناك فروق دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تحديد القلق الاجتماعي في القياسين القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي.

2.2.2 دراسات أجنبية تناولت برامج إرشادية للتعامل مع القلق الاجتماعي

هدفت **دراسة كيلر وآخرون (Keller et al., 2017)** للتعرف إلى فاعلية برنامج واقعي افتراضي مقابل برنامج معرفي– سلوكي باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (21) فرداً من الأفراد الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي، وزعوا على مجموعتين تجريبيتين، وضمت المجموعة التي خضعت للإرشاد الواقعي الافتراضي (13) فرداً، أما المجموعة التجريبية التي خضعت للإرشاد المعرفي–السلوكي فضمت (8) أفراد، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامجين في خفض الرهاب الاجتماعي وخاصة رهاب التحدث أمام العامة، لكن الإرشاد بالواقع بدا أكثر فاعلية في خفض القلق الناتج عن الرهاب الاجتماعي.

وسعت **دراسة جيبارا وآخرون (Gebara et al., 2016)** إلى التحقق من فاعلية الإرشاد بالتعرض للواقع الافتراضي باستخدام صور ثلاثية الأبعاد لعلاج الرهاب الاجتماعي، وضمنت عينة الدراسة (21) فرداً، (11) من الذكور و (10) إناث، من خلال المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج فروق

ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الرهاب الاجتماعي لصالح القياس البعدي، إذ أظهرت تحسينات في خفض القلق الاجتماعي لدى أفراد الدراسة.

وحاولت **دراسة كالافيل وآخرون (Calafell et al., 2014)** التعرف إلى فاعلية برنامج الواقع الافتراضي في تطوير المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال عينة مكونة من (24) فرداً، قُسمت مناصفة بين المجموعتين، وأَوضحت النتائج فاعلية البرنامج في تطوير المهارات الاجتماعية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الرهاب الاجتماعي لصالح القياس البعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي على مقياس الرُّهاب الاجتماعي تُعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة)، ولصالح المجموعة التَّجريبية.

أما **دراسة لفرانسوا وآخرون (Lefrancois et al., 2011)**، فحاولت أن توضح مدى تأثير برنامج معرفي–سلوكي جديد متعلق بلعب الأدوار على تأكيد الذات والقلق الاجتماعي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة قوامها (38) فرداً متطوعاً، شخصوا على أنهم يعانون من الرهاب الاجتماعي وقسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (8) إناث و (10) ذكور، ومجموعة ضابطة مكونة من (5) ذكور و (15) أنثى. وقد أشارت النتائج إلى وجود تفاعل ذو دلالة إحصائية بين مجموعة من العوامل وسلسلة من التقييمات، وبينت النتائج انخفاضاً دالاً للقلق الاجتماعي، إذ أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت **دراسة كلينجر وآخرون (Klinger et al., 2005)** إلى المقارنة بين ثلاثة أنواع من العلاجات، هي: الإرشاد المعرفي–السلوكي، والإرشاد بالتعريض، والعلاج الدوائي في علاج اضطراب

الرهاب الاجتماعي، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي، وضمنت عينة الدراسة (36) فرداً لديهم اضطراب رهاب اجتماعي، قسموا إلى ثلاث مجموعات كان أحدها مجموعة تلقت الإرشاد المعرفي–السلوكي، وعدد أفرادها (12) فرداً، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت الإرشاد المعرفي–السلوكي.

وهدفت **دراسة لينكول وآخرون (Lincolin et al., 2003)** إلى معرفة مدى فاعلية الإرشاد بنوعين مشتركين من الإرشاد، هما الإرشاد بالتعريض مع إعادة البنية المعرفية في علاج الرهاب الاجتماعي، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي، وضمنت عينة الدراسة (217) مضطرباً من الأفراد الذين شخصوا تشخيصاً أولياً بالرهاب الاجتماعي، واشترك في هذه الدراسة عدد كبير من المرشدين والمعالجين الذين بلغ عددهم (57) مرشداً ومعالجاً نفسياً، ينتمون إلى مؤسسة كريسوف بألمانيا. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية العلاج بالتعريض وإعادة البنية المعرفية في تخفيف اضطراب الرهاب الاجتماعي لدى المرضى، وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق بين العيادات الأربع التي أجريت فيها الدراسة.

وتبين من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن جميع هذه الدراسات أكدت على فاعلية برنامج الإرشاد المطبق ومنها برامج الإرشاد المعرفي–السلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى الأفراد واستمرارية أثره، ويلاحظ من خلال المراجعة لتلك الدراسات أنها أجريت على عينات مختلفة من الأفراد، كدراسة (Keller et al, 2017)، التي أجريت على أفراد يعانون من الرهاب الاجتماعي، ودراسة (Gebara et al., 2016)، ودراسة (الطراونة، 2016)، التي أجريت على مجموعة من المرضى، ودراسة يعقوب وعلاونة (2016)، التي أجريت على عينة من طلبة صعوبات التعلم، ودراسة (الغامدي، 2016)، التي أجريت على عينة من الطلبة السعوديين في الجامعات الأردنية، ودراسة (الفايدي، 2016)، التي أجريت على طالبات السنة التحضيرية في تبوك، ودراسة (سالم، 2015)، التي أجريت

على الأطفال المتلجلجين في المرحلة الابتدائية، ودراسة (Calafell et al., 2014)، ودراسة (سالم، 2014)، التي أجريت على أطفال التوحد، ودراسة (Lefrancois et al., 2011)، ودراسة (Klinger et al., 2005)، ودراسة (Lincolin et al., 2003)، كما أن هذه الدراسات أجريت في بيئات إما غربية أو عربية.

وستستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار المنهجية الملائمة، وتحديد التصميم المناسب، وكذلك الإجراءات لتنفيذ هذه الدراسة، وبخاصة في مجال العينة، والأدوات، وبناء البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي الذي سيطبق على المجموعة التجريبية، وما يتضمنه من أنشطة وفعاليات لتحقيق أهداف الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

3.3 أدوات الدراسة

1.3.3 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

6.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول 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 شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة الحالية والمعلومات المراد الحصول عليها، ولتحقيق أهدفها بالشكل الذي يتضمن الدقة والموضوعية، استخدم المنهج شبة التجريبي من أجل تقصي فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية، وباعتبار أن المنهج شبه التجريبي هو الأنسب لهذه الدراسة، ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية في نتائجها.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (464) طالباً وطالبة، بواقع (294) اناث و (270) من الذكور، وذلك حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم العالي للعام 2018/ 2019، وذلك في الفصل الدراسي الأول 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 لمقياس القلق الاجتماعي، طُبق مقياس القلق الاجتماعي على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية (الميدانية)، وقد بلغت (33) طالباً وطالبة من مدرسة البيرة الأساسية المختلطة ومدرسة الفجر الأساسية المختلطة، المسجلين للسنة الدراسية 2019/2018م، إذ اختيرت بالطريقة المتيسرة.

2.2.3 عينة الدراسة التجريبية

تمثل أفراد الدراسة في (24) طالباً وطالبة منتسبين لمركز المصادر التابع لمديرية التربية والتعليم بمحافظة رام الله والبيرة، وتتراوح أعمارهم ما بين (12-14) من الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس القلق الاجتماعي، وقسموا مزاوجة حسب درجاتهم على المقياس مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (12) طالب لكل مجموعة.

3.3 أدوات الدراسة

من أجل إنجاز مهام الدراسة وتحقيقاً لأهدافها، طُورت أداتي الدراسة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، هما:

أولاً- مقياس القلق الاجتماعي:

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتطوير مقياس القلق الاجتماعي استناداً إلى الأدب النظري الذي تناول الموضوع، وبالرجوع الى عدد من الدراسات السابقة التي تناولت القلق

الاجتماعي، هي: (عبد المقصود، 2007؛ الدسوقي، 2004؛ عيد، 2000؛ الأنصاري، 1993)، ومن خلال الاطلاع على هذه المقاييس السابقة طُور مقياس القلق الاجتماعي، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس بشكل فردي لكل طالب وطالبة.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس القلق الاجتماعي

صدق المقياس:

استخدمت الباحثة نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري Validity Face

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس القلق الاجتماعي، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وقد بلغ عددهم (9) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (41) فقرة، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وحسب معيار الاتفاق بين المحكمين عن طريق معادلة كوبير (Cooper)، إذ يرى ماضي وعثمان (1999)، أنه يمكن حساب صدق المحكمين عن طريق المعادلة الآتية:

$$\text{صدق المحكمين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد حذفت (3) فقرات وعدلت (16) فقرة، كما هو مبين في ملحق (ث). واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد أصبح عدد فقرات أداة الدراسة (35) فقرة، كما هو مبين في الملحق (ج).

ثانياً: صدق البناء Construct Validity

للتحقق من الصدق (Validity) للمقياس أستخدم أيضاً صدق البناء (أو ما يطلق عليه أحياناً بصدق الاتساق الداخلي)، إذ طبق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، وقد استخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (القلق الاجتماعي)، كما هو مبين في الجدول (1.3):

جدول (1.3): يوضح قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=33)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**.74	11	**.80	21	**.53	31	**.78
2	**.78	12	**.47	22	**.82	32	*.36
3	**.53	13	**.64	23	**.83	33	.08
4	**.72	14	**.61	24	*.21	34	*.33
5	**.46	15	*.22	25	**.62	35	**.50
6	**.57	16	*.40	26	**.56	36	.11
7	**.48	17	**.80	27	.08	37	*.41
8	*.32	18	**.48	28	**.53	38	*.25
9	**.78	19	**.68	29	**.73	-	-
10	***.23**	**20**	**.15**	**30**	****.54**	**-**	**-**

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

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (1.3) أن معاملات ارتباط الفقرات (20، 27، 36)، كانت ذات درجات غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.21-.83)، ويتضح كذلك أن معاملات الارتباط كانت ذات درجاتٍ مقبولة ودالة إحصائياً. إذ ذكر (عودة، 2000) أن معاملات ارتباط الفقرات يجب ألا تقل عن معيار (.20)، وفي ضوء ما تقدّم قامت الباحثة بحذف الفقرات: (20، 27، 36)، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النّهائيّة (35) فقرة.

ثبات مقياس القلق الاجتماعي:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وزعت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالب وطالبة من مدرسة البيرة الأساسية المختلطة ومدرسة الفجر الأساسية المختلطة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة. وقد استخدمت الطرق الآتية لحساب ثبات الأداة:

أ) ثبات التجانس الداخلي Consistency

استخدمت الباحثة ثبات التجانس الداخلي (Consistency) من أجل فحص ثبات أداة الدراسة، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد قياس الصدق (34) فقرة، وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (.94)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وتحقق أهداف الدراسة.

ب) طريقة التجزئة النصفية Split_half

حُسب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية لفقرات أداة الدراسة بعد قياس الصدق (35) فقرة، وقد صحح الاختبار عن طريق معادلة جوتمان "Guttman"، إذ يرى كالندر وأوسبورن (Callender & Osburn, 1979) أن معادلة جوتمان تستخدم لتصحيح التجزئة النصفية في حال عدم تساوي التباين بين نصفين الاختبار، كما لا يشترط تساوي معامل ألفا كرونباخ بين نصفين الاختبار، ويتفق (مخائيل، 2016) مع ذهب إليه كل من كالندر وأوسبورن (Callender & Osburn, 1979)، إذ يرى أنه يفضل استخدام جوتمان في حال عدم تساوي التباين بين نصفي الاختبار، على عكس معادلة سبيرمان براون التي تفترض تساوي التباين، والجدول (2.3) يوضح ثبات التجزئة النصفية:

جدول (2.3) يوضح عدد الفقرات وقيمة معامل ثبات معادلة تصحيح جوتمان لثبات التجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	قيمة (ر)	جوتمان
الدرجة الكلية	34	.93	.97

يتضح من الجدول (2.3) أن مقيم معاملات معامل ثبات التجزئة النصفية لدرجة الكلية بلغ (.97)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة لأغراض الدراسة.

تصحيح مقياس القلق الاجتماعي:

تكون مقياس القلق الاجتماعي في صورته النهائية من (35) فقرة، كما هو موضح في ملحق (ج)، تمثل جميع الفقرات الاتجاه السلبي للقلق الاجتماعي باستثناء الفقرات: (10، 15، 16، 38)، إذ تعكس الدرجات في حال تصحيح الفقرات السابقة المصاغة بطريقة إيجابية، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدريج ليكرت (Likert) خماسي، فأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، محايد (3) درجات، أحياناً (2)، أبداً (1) درجة واحدة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة، حولت الدرجات وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5)، وصنف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، واستخدم المعيار الإحصائي للحكم على مستوى القلق الاجتماعي كما في المعادلة الآتية:

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

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الموضح في الجدول (3.3):

جدول (3.3): درجات احتساب مستوى ضغوط العمل

مستوى منخفض من القلق الاجتماعي	2.33 فأقل
مستوى متوسط من القلق الاجتماعي	3.67-2.34
مستوى مرتفع من القلق الاجتماعي	3.68 فما فوق

2.3.3 البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي Cognitive Behavioral Counseling Program

استخدم في هذه الدراسة البرنامج الارشادي المعرفي–السلوكي استناداً الى النظرية المعرفية السلوكية لخفض القلق الاجتماعي لدى طلبة المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة، وطور البرنامج استناداً الى الإطار النظري المتعلق بالنظرية المعرفية السلوكية، كما استند البرنامج الى الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، منها: دراسة كليرر وآخرون (2017)، ودراسة يعقوب وعلاونة (2016)، ودراسة جيبارا وآخرون (2016)، ودراسة الطراونة (2016)، ودراسة الغامدي (2016)، ودراسة سالم (2015)، ودراسة لفرانسوا وآخرون (2011). واعتمد البرنامج بشكل أساس على فنيات الإرشاد المعرفي–السلوكي، ومنها: التعزيز الإيجابي، والاسترخاء والتخيل الانفعالي، والنمذجة، والمهارات الاجتماعية، ولعب الدور، والواجبات المنزلية، ويهدف البرنامج إلى مساعدة المشاركين للتعبير عن أنفسهم، والتخلص من قلقهم بطرق إرشادية، إذ يركز البرنامج المعرفي–السلوكي على طرائق الإرشاد النفسي في مساعدة المشاركين على إدراك طريقة تفكيرهم السلبي، وجعلها طريقة أكثر إيجابية وواقعية عن طريق استخدام آليات واستراتيجيات وأدوات معينة ومهارات معرفية–سلوكية، لمساعدتهم في تحديد أفكارهم السلبية ومعتقداتهم اللاعقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي، وتحويلها إلى معتقدات يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي عبر التفاعل النشط وتبادل الخبرات بين المشاركين والباحثة.

أعد البرنامج ومن ثم عرض على (5) من الخبراء والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي، كما هو موضح في الملحق (ث)، وذلك للتأكد من صدق البرنامج واستراتيجياته وإجراءاته، إذ تكون البرنامج من (12) جلسة ارشادية بواقع جلستين أسبوعياً، واستمر البرنامج مدة (6) أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019م، واستغرقت كل جلسة إرشادية حوالي (45) دقيقة، وذلك للتعرف إلى فاعلية البرنامج الإرشادي على المشاركين بعد تطبيقه، وبعد فترة المتابعة وفقاً للإجابة على مقياس الدراسة، والجدول (4.3) يوضح ملخص مختصر لمحتويات الجلسات الإرشادية:

جدول (4.3): يوضح محتويات الجلسات الإرشادية

الجلسة	موضوع الجلسة (عنوانها)	أهداف الجلسة
الأولى	**تعارف وبناء العلاقة الإرشادية**	تعارف وكسر الحاجز النفسي بين المرشدة والطلبة أنفسهم وخلق جو تسوده المودة وتهيئة الطلبة للتعرف على البرنامج
الثانية	**مفهوم القلق الاجتماعي**	تعرف الطلبة الى مفهوم القلق وتكوين الطلبة لتصور مبسط وواضح حول مفهوم القلق وتعزيز المشاركة والتعاون بينهم
الثالثة	**تثقيف حول مفهوم القلق**	تعرف الطلبة على مفهوم وماهية القلق والأثار السلبية له وضرب أمثلة من الحياة الواقعية
الرابعة	**أشكال القلق الاجتماعي**	تعرف الطلبة بالمواقف التي تثير القلق الاجتماعي لديهم وأشكاله وتعليمهم أهمية التعبير عن أفكارهم السلبية التي تسبب القلق الاجتماعي لديهم.
الخامسة	**التعرف على الأفكار والمواقف السلبية المسببة للقلق الاجتماعي**	تعرف الطلبة بالأفكار السلبية المسببة للقلق الاجتماعي ومساعدتهم على التعايش مع الواقع وتعريفهم بأهمية التعبير عن هذه الأفكار مع التركيز على فوائد التخلص منها في التهيئة والمعايشة للواقع
السادسة	**التدريب على تمارين الاسترخاء**	إعداد الطلبة نفسياً، وانفعالياً، وجسدياً لخوض المواقف المقلقة والتعايش بكفاءة عالية وتدريبهم على مهارة الاسترخاء والهدوء والاتزان الانفعالي
السابعة	**التفكير الانهزامي مع الذات والتخلص منه**	تدرب الطلبة على كيفية التغلب على التفكير الانهزامي مع الذات من خلال اعادة الحوار المنطقي مع الذات، وتدريبهم على كيفية التوقف عن هذا النوع من التفكير

الثامنة	**التفكير الانهزامي مع الذات والتخلص منه**	تدريب الطلبة على كيفية التغلب على التفكير الانهزامي مع الذات من خلال إعادة الحوار المنطقي مع الذات، وتدريبهم على كيفية التوقف عن هذا النوع من التفكير
التاسعة	**كيفية مواجهة المواقف المقلقة والتعامل معه**	تعلم الطلبة تخفيف حالة القلق التي يعانون منها في المواقف المقلقة والتعرف إلى سلوكاتهم، وتعليمهم السلوكات الآمنة خلال المواقف المقلقة (حركات اليدين، عدم تغطية الوجه، عدم النظر للآخرين، التكلم بصوت مرتفع، منخفض)
العاشرة	**مهارات ايجابية للتعامل مع المواقف المقلقة**	تعلم الطلبة التعامل مع المواقف المقلقة اجتماعياً عن طريق عرض نماذج إيجابية في كيفية التعامل مع المواقف المقلقة واستخدام نموذج إيجابي لإكساب الطلبة الثقة بالنفس، وتقليل التوتر والقلق الاجتماعي عندهم
الحادية عشرة	**التعامل مع السلوك الناتج عن القلق**	تدريب الطلبة على التعامل مع السلوك الناتج عن القلق الاجتماعي في المواقف المختلفة، ومكافأة الذات عند القيام بسلوك مناسب.
الثانية عشرة	**الجلسة الختامية/ الإنهاء والتقويم**	مراجعة وتلخيص للبرنامج الإرشادي والاستماع إلى أي ملاحظات، والإجابة على الأسئلة وتقييم أعضاء المجموعة للبرنامج الإرشادي بمليء الاستبانة الخاصة بذلك، وتطبيق مقياس القلق الاجتماعي البعدي

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

استخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة غير المتكافئتين، قياس قبلي وبعدي، وأجريت 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 الجدول (5.3):

جدول (5.3): تصميم الدراسة

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.

1.4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً- المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج الإرشادي، وله مستويان: توجد معالجة، ولا توجد معالجة.

ثانياً- المتغيرات التابعة (النتاج): الدرجة الكلية وأبعاد مقياس القلق الاجتماعي كما تعكسها الدرجات لاستجابات عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

جرت خطوات تنفيذ الدراسة حسب الآتي:

1. طُورِت أداتي الدراسة في صوتهما النهائية.
2. اختير الطلبة المشاركون في المجموعتين التجريبية والضابطة، لتطبيق البرنامج الإرشادي.
3. أُخذت موافقة الجامعة لتطبيق البحث على أفراد عينة البحث في المكان والزمان المحددين.

4. طبق مقياس القلق الاجتماعي على الطلبة، والبالغ عددهم (33) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، كعينة استطلاعية لأغراض حساب خصائص المقياس السيكومترية.
5. طُبق مقياس القلق الاجتماعي على الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة والبالغ عددهم (24) طالباً وطالبة كقياس قبلي.
6. عقد لقاء مع المجموعة التجريبية لاطلاعهم على أهداف البرنامج، وعدد الجلسات وأوقاتها.
7. طُبق البرنامج الإرشادي من تاريخ 8/26 -2019/10/3 في جلسات جماعية في أثناء تواجد الطلبة في غرفة المصادر بمركز المصادر.
8. طُبق مقياس القلق الاجتماعي على الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، والبالغ عددهم (24) طالباً وطالبة كقياس بعدي بعد الانتهاء من التطبيق مباشرة.
9. طُبق مقياس القلق الاجتماعي على الطلبة في المجموعة التجريبية والبالغ عددهم (12) طالباً وطالبة كقياس تتبعي بعد ستة أسابيع من انتهاء البرنامج.
10. حُللت البيانات التي جمعت إحصائياً.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة أو الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إلية ولتحيد 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 شبيرو وليك (Shapiro-Wilk)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع المعتدل الطبيعي.

5. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test)، واختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples t-test).

6. اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء فرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، حيث عُرضت في ضوء فرضياتها، 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 تبعية بيانات الدراسة البيانات للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution)، استخدم اختبار كالمجروف سمير نوف (Kolmogorov-Smirnov)، وهو اختبار ضروري بهدف تحديد الطرق الإحصائية التي سيتم استخدامها لاختبار فرضيات الدراسة، هل هي اختبارات معلميه (Parametric Test) أم اختبارات لا معلميه (Non Parametric Test)، إذ أن معظم الاختبارات المعملية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، والجدول (1.4) يبين اختبار التوزيع الطبيعي:

جدول (1.4): يوضح نتائج اختبار كولموقوروف سميرنوف K-S tes

المتغير	المجموعة	العدد	K-S test	Sig
القلق الاجتماعي بعدي	تجريبية	12	.235	.065
القلق الاجتماعي بعدي	ضابطة	12	.229	.081

يتبين من الجدول (1.4) أن جميع قيم الدلالة الإحصائية لاختبار كولموجوروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وعليه ستتبع الدراسة الاختبارات المعلمية.

تكافؤ المجموعات لمقياس القلق الاجتماعي:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي 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): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس القلق الاجتماعي في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القلق الاجتماعي	تجريبية	12	4.89	0.070	4.602	.000
	ضابطة	12	4.76	0.068		

يلاحظ من الجدول (2.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس القلق الاجتماعي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، إذ بلغت قيمة "ت" (4.602) وبدلالة إحصائية (.000). ويلاحظ أن متوسط المجموعة التجريبية بلغ (4.89)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (4.76)، وهذا يدل على أن الفروق

كانت لصالح المجموعة التجريبية. ولعزل أثر القياس القبلي إحصائياً، استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، كما في الجدول (4.4).

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي في القياس البعدي، ونتائج الجدول (3.4) تبين ذلك:

الجدول (3.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	12	3.90	0.099
ضابطة	12	4.73	0.093
الكلي	24	4.31	0.435

يتضح من الجدول (3.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي (البعدي)، إذ بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (3.90)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (4.73)، وهذا يشير إلى فروق

بين المتوسطين. وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي للقلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وفقاً للبرنامج الإرشادي بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (4.4):

الجدول (4.4): يوضح تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للقلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وفقاً للبرنامج الإرشادي بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
القبلي (مصاحب)	0.031	1	0.031	3.854	.063	
المجموعة	2.487	1	2.487	**304.583**	**.000**	**.936**
الخطأ	0.171	21	0.008			
الكلي	451.196	24				

يتضح من الجدول (4.4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (304.583)، بدلالة إحصائية (.000).

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وفقاً للبرنامج الإرشادي والاخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (5.4).

الجدول (5.4): يوضح الاوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وفقاً للبرنامج الإرشادي والاخطاء المعيارية لها

المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	3.864	0.032
ضابطة	4.766	0.032

يلاحظ من الجدول (5.4) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة كان الأقل إذ بلغ (3.864)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (4.766)، وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج الإرشادي المطبق كان له فاعلية في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، علماً أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (0.936).

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القلق الاجتماعي تعزى للبرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية الثانية، 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 القلق

الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والجدول (6.4) يبين ذلك:

الجدول (6.4): يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس القلق الاجتماعي لدى افراد المجموعة التجريبية

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
القلق الاجتماعي	قبلي	12	4.89	0.070	11	29.375	*.000
	بعدي	12	3.90	0.099			

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول (6.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب لمقياس القلق الاجتماعي قد بلغت (0.000)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في القلق الاجتماعي لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية بالجدول (6.4)، يظهر أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (4.89)، وعلى المقياس البعدي بلغ (3.90)، مما يؤكد وجود فاعلية للبرنامج المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ستة أسابيع.

لفحص الفرضية الثالثة، 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 لمقياس القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، ونتائج الجدول (7.4) تبين ذلك:

الجدول (7.4): يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لمقياس القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
القلق الاجتماعي	بعدي	12	3.90	0.099	11	0.804	0.438
	متابعة	12	3.89	0.091			

يظهر من الجدول (7.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (3.90) في حين بلغ المتوسط الحسابي لقياس المتابعة (3.89)، وهذا يُشير إلى استمرار فاعلية البرنامج المطبق في خفض القلق الاجتماعي بعد فترة المتابعة؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية أستمر بعد فترة المتابعة، مما يؤكد على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

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 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، إذ أظهر أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي انخفاضاً ملموساً في مستوى القلق الاجتماعي لديهم بين القياسين القبلي والبعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويلاحظ من المتوسطات الحسابية المعدلة في نتائج الدراسة أن هذه الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية، وبلغ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي (0.936).

وقد تعزى هذه النتيجة والأثر المرتفع للبرنامج الإرشادي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية إلى الأنشطة والمهارات الإرشادية التي تضمنت الجلسات، حيث تميزت الجلسات بالترفيه، والتنوع، والدقة، واليسر، وإزالة المخاوف والقلق الاجتماعي لدى الطلبة المشاركين، والتركيز على تمارين الاسترخاء، وقد روعي التسلسل بالعرض في كل جلسة واستخدام التعزيز من أجل التشجيع، واستمرار الأثر، مما وفر للطلبة جو من الهدوء والراحة، وتم التركيز على التدريب على المهارات الاجتماعية للتقليل من التفكير الانهزامي مع الذات وتعلم مهارات اجتماعية للتغلب على المواقف المقلقة، واستخدام أسلوب لعب الدور الذي كان له دور كبير في تخفيف التوتر والقلق الاجتماعي لدى المشاركين، واحتواء الجلسات على أسلوب النمذجة أدى إلى التعلم وتحسين قدرة الطلبة المشاركين على مواجهة القلق الاجتماعي وتعلم مهارات وأساليب جديدة.

إن الأساليب والمهارات الإرشادية المستخدمة ساعدت الطلبة المشاركين على التفاعل في البرنامج والتعامل مع سلوكاتهم القلقة بطريقة صحيحة مما أدى إلى تعديلها، وبالتالي ساعد ذلك على خفض القلق الاجتماعي الموجود لديهم.

وكان ملفتاً للانتباه ما قدمه المشاركون من دافعية وحرص ومتابعة وحضور للجلسات الإرشادية، فضلاً عن التزامهم بالجلسات ومجرياتها وحماسهم داخل الجلسة، مما عزز لديهم تعلم مهارات وسلوكات جديدة للتغلب على قلقهم، ومع استمرار المشاركون في تطبيق الاستراتيجيات التي تعلموها أثناء الجلسات لوحظ التغير الملموس والواضح على سلوكهم وردات أفعالهم ومشاركاتهم، حيث كان يتطور إيجابياً من جلسة الى أخرى. وقد أتاح البرنامج الإرشادي للمشاركين فرصة إعطاء أمثلة من حياتهم الواقعية لأمثلة على المواقف المقلقة التي حدثت معهم، وقد نوقشت هذه المواقف باستخدام فنيات الإرشاد المعرفي–السلوكي، وكل ذلك ساعد المشاركين على خفض القلق الاجتماعي لديهم وتصحيح أفكارهم وتعديل سلوكاتهم، وبالتالي نقل الخبرة إلى المواقف الحياتية المختلفة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Keller et al., 2017)، ودراسة (Gebara et al., 2016)، ودراسة (الطراونة، 2016)، ودراسة (يعقوب وعلاونة، 2016)، ودراسة (الغامدي، 2016)، ودراسة (الفايدي، 2016)، ودراسة (سالم، 2015)، ودراسة (Calafell et al., 2014)، ودراسة (سالم، 2014)، ودراسة (Lefrancois et al., 2011)، ودراسة (Klinger et al., 2005)، ودراسة (Lincolin et al., 2003)، فجميع هذه الدراسات أشارت إلى فاعلية البرنامج المعرفي–السلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى الأفراد.

2.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أشارت النتائج إلى وجود فروق في القلق الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس القلق الاجتماعي تعزى للبرنامج الإرشادي، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر.

ويمكن تعليل هذه النتيجة المتعلقة بفاعلية البرنامج إلى ما أستخدم من مكونات البرنامج الإرشادي التي تضمنت فنيات ارشادية معرفية سلوكية التي تساعد على خفض القلق الاجتماعي، كما أن التدريب الخاص الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية على مدار (12) جلسة إرشادية عزز لديهم اكتساب سلوكات ومهارات اجتماعية جديدة، وقد ركز البرنامج على العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، وتأثيرها على الأفراد ويفترض أن ما يعرفه الفرد يؤثر على ما يفعله.

كما ركز البرنامج الإرشادي المطبق على كيفية تعلم الفرد تحديد واكتشاف الأسباب المؤدية للقلق الاجتماعي والتي تتمثل في الأفكار والتشوهات غير الصحيحة عنده، ومن ثم تعليمهم طرق ومهارات وأساليب في مواجهة هذه الأفكار واستبدالها بأخرى إيجابية. وركز البرنامج كذلك على النمذجة ولعب الدور وتعلم المهارات الاجتماعية، والتعزيز، والتي هي من الطرق المهمة للتعلم وتعديل السلوك إيجاباً واكتساب الأطفال سلوكاً جديداً، فالإرشاد الجمعي له أهمية خاصة في الحد من المشكلات المختلفة. كما أن المجموعة الإرشادية تتيح للمشاركين فيها حدوث التعلم واكتساب العديد من المهارات وتبادل الخبرات، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالوعي والإيجابية فيكتسب مهارات وسلوكات جديدة، وبالتالي الحد من المشكلات المشتركة لديهم والتقليل من السلوكات غير المرغوبة.

وقد أكدت دراسة لفرانسو (Lefrancois et al., 2011) على فاعلية الإرشاد المعرفي–السلوكي في التعامل مع العديد من المشكلات، إذ أنه يتضمن الكثير من المميزات التي تتيح للأفراد التفاعل والتواصل مع بعضهم، وانعكاس ذلك على تفاعلاتهم الاجتماعية، وخفض مستوى القلق الاجتماعي لديهم.

3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي بين القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ستة أسابيع من إنهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والقبلي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يدل على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية.

وتؤكد هذه النتيجة على فاعلية البرنامج الإرشادي في استمرار الخبرة التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية في الجلسات الإرشادية ونقلها إلى المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، كما أن الأمثلة والمواقف الهادفة التي عرضت في البرنامج الإرشادي، وتضمنت بعض الخبرات من خلال لعب الدور، والنمذجة، وتعلم المهارات الاجتماعية، وتمارين الاسترخاء سهلت لأفراد المجموعة التجريبية امتلاك مهارات اجتماعية ساعدتهم على التقبل والتعامل مع المواقف المقلقة المواجهة لهم في حياتهم الدراسية واليومية، وبالتالي نقل الخبرة إلى المواقف الحياتية المختلفة كافة.

كما أن إحتواء البرنامج الإرشادي على الواجبات البيتية لمساعدة المشاركين على نقل أثر الخبرة التي تلقوها في الجلسات الإرشادية إلى البيت وتطبيقها في مجالات حياتهم ومواقفهم اليومية المختلفة، ومراعاة التسلسل بالعرض في كل جلسة واستخدام التعزيز من أجل التشجيع، واستمرار الأثر، كل ذلك ساهم في استمرارية أثر البرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر.

2.5 التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يأتي:

1. تطبيق البرنامج الإرشادي المطور على مجتمعات أخرى، ولأغراض إرشادية مشابهة أم مغايرة، لما له من أثر إيجابي في التخفيف من أعراض القلق الاجتماعي كما دلت الدراسة الحالية.
2. تضمين الخطط الإرشادية للمرشدين التربويين بالمدارس ببرامج إرشادية معرفية–سلوكية تتعامل مع الفئات المختلفة من الطلبة داخل المدرسة.
3. عقد ورش عمل توعوية لأولياء الأمور بضرورة تعليم أبنائهم الثقة بالنفس والجرأة في المواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها، وضرورة التحاور معهم، والاستماع إليهم.
4. إعداد برامج تأهيل للمرشدين ومعلمي غرف المصادر في كيفية اكتشاف سلوكات القلق الاجتماعي والتعامل معها قبل تطورها.
5. أهمية التعرف إلى حجم انتشار القلق الاجتماعي ومظاهرة وأسبابه، وإعداد برامج إرشادية لمساعدة الطلبة على تنمية الوعي الذاتي وتطوير المهارات الاجتماعية من خلال الأنشطة اللامنهجية.
6. إجراء مزيد من الدراسات حول طلبة غرف المصادر ودراسة الفروق في القلق الاجتماعي باختلاف متغيرات: منها: الجنس، المستوى الاقتصادي، طريقة التنشئة،....

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

أولاً- المصادر والمراجع باللغة العربية:

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

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

أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد. (2012). **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**، عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد، سهير. (2000). **التوجيه والإرشاد النفسي**، القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

الإسي، هايدر.(2014). **العلاج المعرفي-السلوكي لاضطراب القلق العام، دراسة إكلينيكية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأشقر، هيفاء. (2004). **أثر برنامج علاجي في خفض قلق التحدث**، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة القاهرة: الهيئة المصرية للنشر.

بارلو، ديفيد.(2004). **مرجع إكلينيكي في الاضطرابات النفسية** (ترجمة صفوت فرج)، القاهرة: مكتبة الأنجلو الأمريكية (ت. ب).

بالمر، وآخرون. (2008). **العلاج المعرفي-السلوكي المختصر**. (ترجمة محمود مصطفى)، القاهرة: دار ايتراك (ب.ت.).

البناء، عادل. (2002). مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بالقلق الاجتماعي وأساليب التعلم لدى عينة من طلاب اللغة الإنجليزية، **مجلة مستقبل التربية العربية**، الإسكندرية: المكتب الجامعي.

جونز وراسيل. (1982). **مقياس الخجل الاجتماعي**، (ترجمة بدر الأنصاري)، الكويت: دار الكتاب الجامعي للتوزيع، (1993).

حجازي، علاء. (2013). **القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في محافظات غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حسين، طه عبد العظيم. (2009). **استراتيجيات الخجل والقلق**، عمان: دار الفكر.

حسين، طه وحسين، سلامة. (2006). **استراتيجيات إدارة الضغوط النفسية والتربوية**، عمان: دار الفكر.

الخصاونة، أحمد. (2012). **واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حائل، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

الخطيب، موفق وسهيل، تامر. (2010). **برنامج تعليم التربية الخاصة في فلسطين الذي تنفذه وزارة التربية والتعليم العالي**، رام الله: مشروع غرف ومراكز المصادر.

الداهري، صالح والعبيدي، ناظم. (1999). **الشخصية والصحة النفسية**، القاهرة: دار الكندي.

دبابش، علي. (2011). **فعالية برنامج ارشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات**، (رسالة ماجستير منشورة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الدبادبنة، خلود. (2016). مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 12(2): 269-286.

الدسوقي، مجدي. (2004). **مقياس الرُّهاب الاجتماعي**، القاهرة، الأنجلو مصريَّة.

رضوان، سامر. (2001). القلق الاجتماعي، دراسة ميدانية لتقنين مقياس القلق الاجتماعي على عينات سورية، **مجلة مركز البحوث التربوية– جامعة قطر**، (19)، 47-77.

الريامي، سعود. (2010). **فاعلية برنامج ارشادي جمعي في خفض القلق الاجتماعي لدى المعاقين جسميا في سلطنة عمان**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة نزوى، نزوى، عُمان.

الزراع، نايف. (2013). **تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

سالم، أسامة. (2014). فعالية برنامج إرشاد أسري معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق الاجتماعي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، 25 (97): 30-98.

سالم، بسمة. (2015). **فاعلية برنامج علاجي لتخفيف من بعض الاضطرابات النفسية المصاحبة للجلجلة لدى عينة من التلاميذ للمرحلة الابتدائية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

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

سهيل، تامر. (2012). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، رام الله:** عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

السيد، نفين. (2009). ممارسة العلاج المعرفي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف، **مجلة كلية الآداب– جامعة حلوان**، (26)، 659-748.

سيبليجر وزملائه. (1984). **دليل تعليمات قائمة القلق الحالة والسمة** (ترجمة أحمد عبد الخالق)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، (1992).

الشافعي، علاء. (2018). **فاعلية برنامج معرفي سلوكي لخفض القلق الاجتماعي المصاحب للجلجلة لدى غينة من تلاميذ المرحلة الأساسية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شاهين، فرنسيس وجرادات، عبد الكريم. (2012). مقارنة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 26(6)، 132-166.

شعبان، عبد ربه. (2010). **الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شقير، زينب محمود. (2000). **سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين (خصائص صعوبات التعلم – التعليم– التأهيل)**، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة طنطا، كلية التربية: مكتبة النهضة المصرية.

الشناوي، محمد. (2000). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الشناوي، محمد وعبد الرحمن، محمود. (1998). **العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

صوالحة، عونية. (2015). فاعلية برنامج صعوبات التعلم في غرف المصادر في مدارس عمان من وجهة نظر مدراء المدارس ومعلمي غرف المصادر، **مجلة العلوم التربوية**، (23)، 451–487.

الطراونة، حسين. (2016). **فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب القلق لدى عينة من مراجعي العيادات النفسية في الخدمات الطبية الملكية،** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الخالق، أحمد. (2006) **الصدمة النفسية،** الكويت: دار اقرأ.

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

عبد السلام، عبد الغفار. (1976). **مقدمة في الصحة النفسية،** القاهرة: دار النهضة.

عبد الفتاح، مصطفى. (1993). **الإنسان وصحته النفسية،** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الله، أيمن والشهاب، إبراهيم. (2013). السلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية إربد الثانية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية– جامعة إربد الأهلية،** 1(21)، 235-286.

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

عكاشة، أحمد. (2003). **الطب النفسي المعاصر،** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عودة، أحمد. (2000). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية.** إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عيد، محمد. (2000). دراسة الظواهر الأساسية للقلق الاجتماعي وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص لدى عينة من الشباب، **مجلة كلية التربية وعلم النفس،** 4(24)، 3-79.

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

الغامدي، لبنى. (2016). **فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض أعراض القلق والشعور بالغربة وتطوير دافعية الإنجاز لدى عينة من الطلبة السعوديين الدارسين في الجامعات الحكومية في الأردن**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغزاوي، سامي. (2010). القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بممارسة الرياضة لدى طالبات جامعة ديالى، **الكتب السنوية لمركز أبحاث الطفولة والأمومة**، 2(2)،12-36.

غزو، أَحمد وسمور، قاسم. (2016). فاعلية برنامجين إرشاديين في خفض اضطراب الرُّهاب الاجتماعي لدى عيِّنة من طلبة السنة الأُولى في جامعة اليرموك. **المجلة الأُردنيَّة في العلوم التربويَّة**، 12(1)، 59-69.

الفايدي، سهام. (2016). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض أعراض القلق الاجتماعي لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تبوك، تبوك، المملكة العربية السعودية.

القضاة، محمد والموفي، خالد. (2011). **قضايا تربوية معاصرة**، عمان: دار اليازوري.

كاترين كونور وآخرون. (2000). **مقياس القلق الاجتماعي للمراهقين والشباب** (ترجمة أماني عبد المقصود)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، (2007).

كامل، وحيد. (2012). علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع، **دراسات نفسية**، يناير: 6-31.

كفافي، علاء الدين. (1989). تقرير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في عملية تقدير الذات، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية جامعة الكويت**، السنة التاسعة (35)، 9576-1026.

ليلهي، روبرت. (2006). **دليل عملي تفصيلي لممارسة العلاج المعرفي في الاضطرابات النفسية** (ترجمة يوسف جمعة ومحمد الصبورة)، القاهرة: دار ايتراك للطباعة والنشر (ب. ت).

المحارب، ناصر. (2000). **المرشد في العلاج الاستغراقي السلوكي**، الرياض: دار الزهراء.

معمرية، بشير.(2009). القلق الاجتماعي، **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية- جامعة بنها**، 3(13)، 13-149.

ميخائيل، أمطانيوس. (2016). **بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها**. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم العالي.(2014). **دليل معلم التربية الخاصة**، رام الله: مطابع وزارة التربية والتعليم العالي.

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

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية:

Ahghar, G. (2014). Effects of teaching problem solving skills on students' social anxiety. **International Journal of Education and Applied Sciences,** 1(2), 108-112

Aletan, S. & Akinsola, S. (2014). Investigating the Effects of Social Anxiety Disorder on Adolescents' Manifested Social Skills and Adjustment in Lagos Metropolis, **Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies,** 5(8), 165-169

Ali, S., & Kareem, M. (2016). Assessment of social phobia among students of nursing college in hawler medical university at City-Irag. **Kufa Journal for Nursing Science**, 6(2), 130-136

American Psychiatric Association. (2013**). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth Edition)**. London: New School Library, 202

American psychiatric Association**. (**2003**). Manuel daignostiqueet statistiquedes truublesmentaux. Texte revise Traducation J Guelfiet coll, MassonParis.** A social Anxiety Institute, Richards, T. (2004). (ASI) over coming social AnxietyInstitut

Beck, A .T**. (2000). Anxiety Disorders and phobiasa cognitive perspective, Basic Books: New York.**

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

Callender , J. C & Osburn, H. G. (1979). An Empirical Comparison of Coefficient Alpha, Guttman's Lambda - 2, and MSPLIT Maximized Split-Half Reliability Estimates**. Journal of Educational Measurement**. 16, (2): 89-99.

Daneshfar, A. & Roustaee, D. (2014). Comparison of Quality of Life and Social Skills between Students with Visual Problems (Blind and Partially Blind) and Normal Students, **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development,** 3(4), 384- 391.

Endersons, B. (2014). S**ocial Anxiety, Clinical, Developmental, and Social perspectives**, 3rd, Edited by: Stefan,G.Hofmann and patricaM.DiBartoho.

Epkin, C.C. (2007).Affective, confounding in social anxiety and Dysphoria in children, child, mother and father reports of in ternalizing Behaviors, **social clinical psychology**, (15)4:9-16.

Gebara, C.; Barros-Neto, TP.; Lotufo-Neto., F.; & Gertsenchtein, L. (2016). Virtual reality exposure using three-dimensional images for the treatment of social phobia. **Revista Brasileirade Psiquiatria,** 38(1), 24-29.

Gunnarl, M .(2002**). Social anxiety and the post even processing of socially distressing events. Cognitive** B**ehavior Therapy,** 31,129-135.

.Henderson, L. (2010). **Shyness social anxiety, and Social Anxiety Disorder work,** Philip Zimbardo, 32-15.

Hughe, J. (1988). **Therapy is fantasy**: **Roleplaying, Healing and the construction of** Symbolic order, Paper presented in Anthropology seminar, Dr.Margo Lyon, Dept of prehistory & Anthropolpgy, Australian National University, Retrieved March14, 2019 from the World Wide Web.

Keller, J.; Bunnell, B.; & Kim, S. (2017). The Use of virtual reality technology in the treatment of anxiety and other psychiatric disorders. **Journal of Harvard College,** 25(3), 103-113.

Klinger, E.; Bouchard, S.; Legeron, P.; & Roy, S. (2005). Virtual Reality Therapy Versus Cognitive Behavior Therapy for Social phobia a preliminary controlled Study, **Cyber Psychology and Behavior**. 1(8), 76-88.

Lefrançois, C.; Van Dijk A.; Bardel M-H.; Fradin J.; & Elmassioui, F. (2011.) L'affirmation de soi revisitée pour diminuer l'anxiété sociale, Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 1(21), 17-23.

Lincoln, T.; Marie, R. W.; Hanweg, K.; Frank. M.; Witzleben, L.; Schroeder, B.; & Fiegen B. (2003). Effectiveness of an Empirically Supported Treatment for Social Phobia in the Field, **Behavior Research and Therapy**, 11(41), 1251-1257

Richard, T. A .(2003**). Fact sheet social phobia/ social Anxiety Association.**(sp/SAA. social Anxiety Institute, pp:1-3.

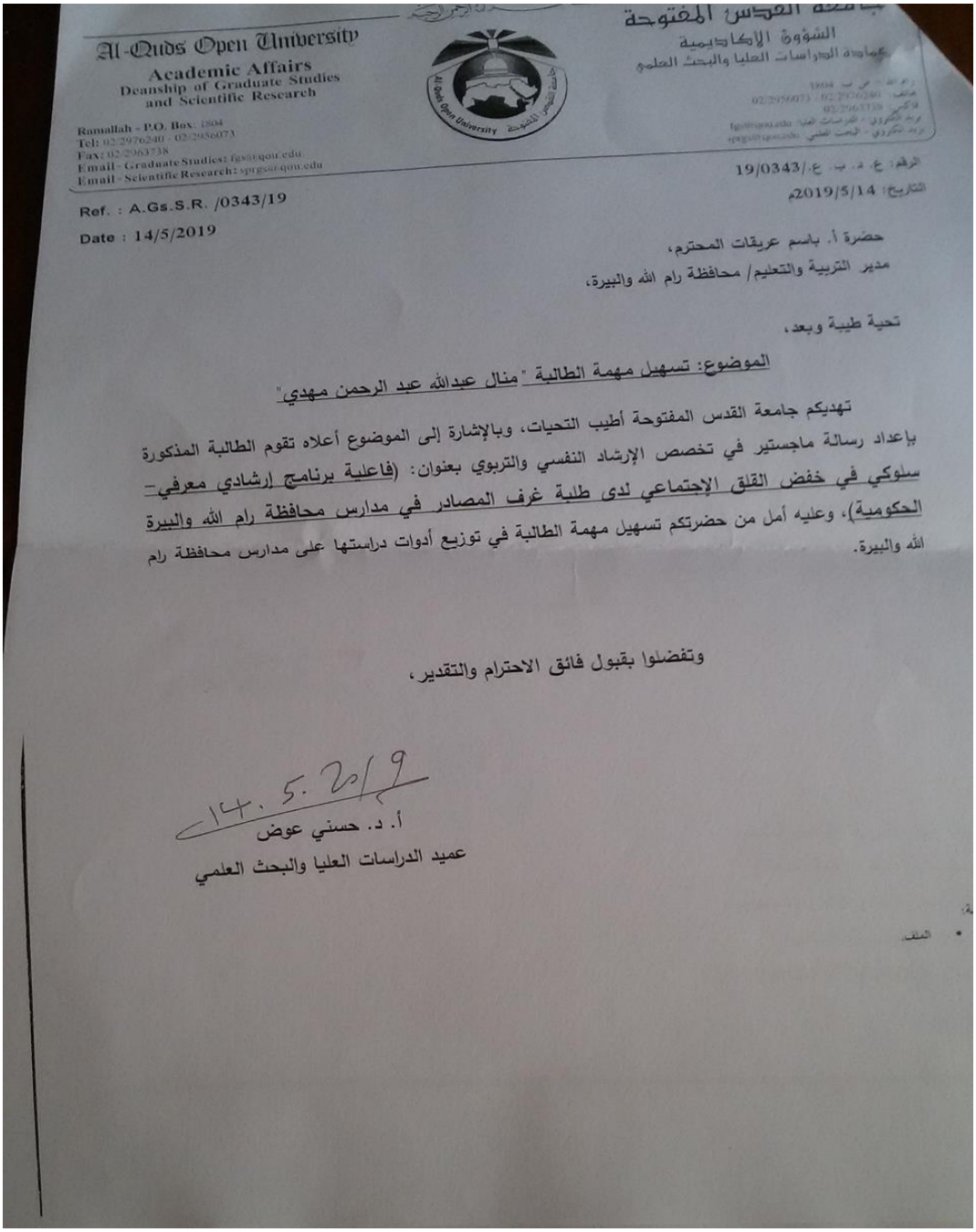
Rizwan, Wajeeha, & Inam, Attiya, & Abiodullah, Muhammad. (2015). **Social Phobia and Academic Achievement of Girls At Postgraduate Level, Journal Of Humanities And Social Science**, 20(4), 73- 78

Speillberge, C. (1984). **The nature and measurement of anxiety in speillberger a and Dias-Guerrero (Eds) cross-cultural research on anxiety,** Washington, Hemisphere, Wiley.

World Health Organization. (1992). **The international classification of mental and behavioral disorders**. Clinical descriptions and diagnostic guidelines (ICD-10). Geneva, Switzerland, 22.

الملاحق

الملحق (أ): كتاب تسهيل المهمة



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

Ref. : A.Gs.S.R. /0343/19
Date : 14/5/2019

الرقم: ع. د. ب. ع./19/0343
التاريخ: 2019/5/14م

حضرة أ. باسم عريقات المحترم،
مدير التربية والتعليم/ محافظة رام الله والبيرة،

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة "منال عبدالله عبد الرحمن مهدي"

تهديكم جامعة القدس المفتوحة أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه تقوم الطالبة المذكورة بإعداد رسالة ماجستير في تخصص الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: (فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في خفض القلق الإجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية)، وعليه أمل من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة في توزيع أدوات دراستها على مدارس محافظة رام الله والبيرة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

14.5.2019
أ. د. حسني عوض
عميد الدراسات العليا والبحث العلمي

الملف

الملحق (ب): المقياس قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ الدكتور .....المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا– جامعة القدس المفتوحة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية وما عرف عنكم من سعة المعرفة والاطلاع في مجال البحث والمنهجية البحثية، فأرجوا التفضل بتحكيم فقرات أداة الدراسة المرفقة، وإفادتي بمدى مناسبتها في قياس ما وضعت لقياسه، من حيث: الصياغة اللغوية للفقرات، ومناسبتها، وانتمائها، وأيّ تعديلات أو مقترحات ترونها مناسبة. وسيكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر البالغ في إخراج هذه الأداة بالصورة المطلوبة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

علماً أن بعض فقرات هذا المقياس صيغت بالاتجاه السلبي.

داعية الله أن يجازيكم خير الجزاء لقاء وقتكم الثمين.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة: منال عبد المهدي

إشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

بيانات المحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

مقياس القلق الاجتماعي:

يعرف القلق الاجتماعي بأنه "مظهر من مظاهر القلق والخوف من الحديث أمام الآخرين حيث، يشكل محكاً للجاذبية الاجتماعية مما يصيب الكثير منهم الخوف من الأداء المستهجن، فيبعث عندهم كرباً وخوفاً من الأداء السلبي أمام الآخرين" (Beck, 2000:186).

ويعرف القلق الاجتماعي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس القلق الاجتماعي الذي سيطور لأغراض هذه الدراسة.

سيطور هذا المقياس بهدف استخدامه كأداة موضوعية في تشخيص القلق الاجتماعي لدى أطفال غرف المصادر من طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية لمحافظة رام الله والبيرة، وبالاستعانة ببنود الاختبارات والمقاييس الآتية ذات العلاقة بتشخيص القلق الاجتماعي، وهي:

1) مقياس الرهاب الاجتماعي لرولين ووردي (1994)، ترجمة مجدي الدسوقي (2004).
2) مقياس القلق الاجتماعي للمراهقين والشباب لكاترين كونور وآخرون (2000)، ترجمة أماني عبد المقصود (2007).
3) مقياس اضطراب القلق الاجتماعي لمحمد ابراهيم عيد (2000).
4) مقياس الخجل الاجتماعي لجونز وراسيل (1982)، ترجمة بدر الانصاري (1993).

وقد شمل المقياس في صورته الأولية (41) فقرة، تصحح كالآتي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، محايد (3) درجات، أحياناً (2) درجة، وأبداً (درجة واحدة)، ويقسم القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر إلى ثلاثة مستويات، هي: مرتفع، متوسط، منخفض.

الرقم	الفقرة	اتجاه الفقرة	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أشعر بالتوتر عندما أقوم بعمل أمام مجموعة من الناس	+					
2	أشعر بالتوتر عند الحديث أمام الناس	+					
3	أشعر بالتوتر عند سؤال شخص عن شيء ما	+					
4	لا أحب الامتحانات الشفهية	+					
5	أمتنع عن الحديث أمام جمهور من الناس	+					
6	أشعر بالتوتر إذا كنت في مكان فيه تصوير للحاضرين	+					

7	أستمتع بالوحدة	+					
8	عند دخولي لمكان مكتظ بالناس أشعر برغبة ملحة في المغادرة فوراً	+					
9	أبتعد عن الآخرين قدر المستطاع	+					
10	أمارس هواياتي المفضلة لوحدي	+					
11	أخبر الآخرين بأنه لدي التزام لأتجنب مشاركتهم في القيام ببعض المهام	+					
12	أفضل تناول طعامي لوحدي وليس مع الآخرين	+					
13	أستمتع بوجودي مع الآخرين	−					
14	أجد صعوبة في إقامة علاقات صداقة مع الآخرين	+					
15	أغادر الغرفة الصفية دون وداع أصدقائي	+					
16	أشعر براحة عندما أكون بمفردي	+					
17	عندما أكون في مكان مزدحم أشعر بالرغبة في المغادرة	+					
18	أشعر بالراحة عندما أتبادل الحديث مع الآخرين	−					
19	أحب قضاء وقت فراغي مع الآخرين	−					
20	أشعر بالتوتر عندما أتحدث أمام الآخرين	+					
21	أتجنب الذهاب إلى الحفلات والمناسبات العامة	+					
22	أخاف من التحدث مع الغرباء	+					
23	أتجنب التحدث إلى أي شخص مسؤول	+					
24	أشعر بالضيق عندما يوجه شخص الحديث لي مباشرة أمام مجموعة من الناس	+					
25	أشعر برجفة في يداي عندما أقدم شيئاً للضيوف	+					
26	أشعر بضيق شديد عندما يراقبني أحد وأنا أعمل	+					
27	أختلق الأعذار لعدم الاشتراك في رحلات جماعية	+					
28	أشتري أشياء تحت إلحاح البائع حتى لو لم تكن مناسبة لي	+					
29	أتعثر في مشيتي عندما أشعر أن أحداً يراقبني	+					
30	يسهل علي تكوين صداقات جديدة	−					

31	يحمر وجهي عندما أتحدث في اجتماع عام أو أمام أشخاص لا أعرفهم	+					
32	أشعر بالشبع فوراً عندما أتناول الطعام مع الآخرين الغرباء	+					
33	أشعر بأن عرقي يتصبب عندما أتحدث إلى مجموعة من الناس	+					
34	أحس بارتباك شديد إذا تكررت نظرات شخص ما نحوي	+					
35	أبحث عن أعذار لأتجنب حضور المناسبات الاجتماعية	+					
36	أتردد قبل الطلب من المعلم الذهاب إلى دورة المياه (المرحاض)	+					
37	أشعر بالتوتر عندما أعيد بضاعة قد اشتريتها من الدكان	+					
38	أشعر بالخجل عندما أتحدث مع الجنس الآخر	+					
39	أتجنب التبول في دورات المياه (المراحيض) العامة	+					
40	أشعر كأن الجميع يراقبني حين أتواجد في قاعات الانتظار	+					
41	أودع أصدقائي عندما أغادر اللقاءات أو الاجتماعات	−					

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة

الملحق (ت): الفقرات المعدلة بعد الأخذ برأي المحكمين

رقم الفقرة	الفقرات قبل التحكيم	الفقرات بعد التحكيم
1	أشعر بالتوتر عندما أقوم بعمل أمام مجموعة من الناس	أشعر بالتوتر عندما أقوم بأي عمل أمام مجموعة من الناس
2	أشعر بالتوتر عند الحديث أمام الناس	حذفت
3	أشعر بالتوتر عند سؤال شخص عن شيء ما	أشعر بالتوتر عند سؤال زميلي عن شيء ما
4	لا أحب الامتحانات الشفهية	أشعر بالانزعاج عندما اتقدم لامتحان شفهي
5	أمتنع عن الحديث أمام جمهور من الناس	أمتنع عن الحديث أمام زملائي في الصف
6	أشعر بالتوتر إذا كنت في مكان فيه تصوير للحاضرين	أشعر بالتوتر عندما أكون في مكان فيه تصوير للآخرين
7	أستمتع بالوحدة	حذفت
8	عند دخولي لمكان مكتظ بالناس أشعر برغبة ملحة في المغادرة	حذفت
10	أمارس هواياتي المفضلة لوحدي	أمارس هواياتي لوحدي
11	أخبر الآخرين بأنه لدي التزام لأتجنب مشاركتهم في القيام ببعض المهام	أخبر الآخرين بأنه لدي واجبات مدرسية لأتجنب مشاركتهم في القيام ببعض الأنشطة
16	أشعر براحة عندما أكون بمفردي	أشعر بالراحة عندما أكون بمفردي
23	اتجنب التحدث الى أي شخص مسؤول	حذفت
25	أشعر برجفة في يداي عندما أقدم شيئا للضيوف	يدي ترجفان عندما أقدم شيئاً للضيوف
27	أختلق الأعذار لعدم الاشتراك في رحلات جماعية	أختلق الأعذار لعدم المشاركة في الرحلات المدرسية
29	أتعثر في مشيتي عندما أشعر أن أحداً يراقبني	أتعثر في المشي عندما أشعر أن أحداً يراقبني
30	يسهل علي تكوين صداقات جديدة	حذفت
31	يحمر وجهي عندما أتحدث في اجتماع عام أو أمام	يحمر وجهي عندما أتحدث أمام

	أشخاص لا أعرفهم	أشخاص لا أعرفهم
33	أشعر بالشبع فوراً عندما أتناول الطعام مع الآخرين الغرباء	أشعر بالشبع عندما أتناول الطعام مع أناس لا أعرفهم
35	أبحث عن أعذار لأتجنب حضور المناسبات الاجتماعية	أبحث عن أعذار لأتجنب حضور المناسبات الاجتماعية مع أسرتي
39	أتجنب التبول في دورات المياه (المراحيض) العامة	حذفت
41	أودع أصدقائي عندما أغادر اللقاءات والاجتماعات	أودع أصدقائي عندما أغادر اللقاءات التي تجمعني بهم

الملحق (ث): المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	الرتبة	مكان العمل	المقياس	البرنامج
1	أ. د. حسني عوض	إرشاد نفسي وتربوي	أستاذ	جامعة القدس المفتوحة	✓	✓
2	د. بشار عينبوسي	ارشاد نفسي وتربوي	أستاذ مساعد	وزارة التربية والتعليم	✓	✓
3	د. إياد أبو بكر	خدمة اجتماعية	استاذ مساعد	جامعة القدس المفتوحة	✓	✓
4	د. عمر الريماوي	علم نفس	أستاذ مشارك	جامعة القدس	✓	✓
5	أ. د. معزوز علاونة	قياس وتقويم	أستاذ	جامعة القدس المفتوحة	✓	✓
6	د. حسين حمايل	إدارة تربوية	استاذ مساعد	جامعة القدس المفتوحة	✓	
7	أ. د. معتصم مصلح	مناهج وطرق تدريس	أستاذ	جامعة القدس المفتوحة	✓	
8	أ. د. محمد الطيطي	إدارة وتخطيط تربوي	أستاذ	جامعة القدس المفتوحة	✓	
9	د. باسم شلش	أساليب تدريس	أستاذ مشارك	جامعة القدس المفتوحة	✓	

الملحق (ج): مقياس الدراسة في صورته النهائية بعد التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

مقياس القلق الاجتماعي:

ضع/ ي علامة (x) أمام كل فقرة حسب ما يتناسب ووضعك وما تعاني منه

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	محايد	أحياناً	أبداً
1	أشعر بالتوتر عندما أقوم بأي عمل أمام مجموعة من الناس					
2	أشعر بالتوتر عند سؤال زميلي عن شيء ما					
3	اشعر بالانزعاج عندما اتقدم لامتحان شفهي					
4	أمتنع عن الحديث أمام زملائي في الصف					
5	أشعر بالتوتر عندما اكون في مكان فيه تصوير للحاضرين					
6	أبتعد عن الآخرين قدر المستطاع					
7	أمارس هواياتي لوحدي					
8	أخبر الآخرين بأنه لدي واجبات مدرسية لأتجنب مشاركتهم في بعض الأنشطة					
9	أفضل تناول طعامي لوحدي وليس مع الآخرين					
10	أستمتع بوجودي مع الآخرين					
11	أجد صعوبة في إقامة علاقات صداقة مع الآخرين					
12	أغادر الغرفة الصفية دون وداع أصدقائي					
13	أشعر بالراحة عندما أكون بمفردي					
14	عندما أكون في مكان مزدحم أشعر بالرغبة في المغادرة					
15	أشعر بالراحة عندما أتبادل الحديث مع الآخرين					
16	أحب قضاء وقت فراغي مع الآخرين					
17	أشعر بالتوتر عندما أتحدث أمام الآخرين					
18	أتجنب الذهاب إلى الحفلات والمناسبات العامة					
19	أخاف من التحدث مع الغرباء					

20	أشعر بالضيق عندما يوجه شخص الحديث لي مباشرة أمام مجموعة من الناس					
21	يداي ترجفان عندما أقدم شيئاً للضيوف					
22	أشعر بضيق شديد عندما يراقبني أحد وأنا أعمل					
23	أختلق الأعذار لعدم المشاركة في الرحلات المدرسية					
24	أشتري أشياء تحت إلحاح البائع حتى لو لم تكن مناسبة لي					
25	أتعثر في المشي عندما أشعر أن أحداً يراقبني					
26	يحمر وجهي عندما أتحدث امام أشخاص لا أعرفهم					
27	أشعر بالشبع عندما أتناول الطعام مع اناس لا أعرفهم					
28	أشعر بأن عرقي يتصبب عندما أتحدث إلى مجموعة من الناس					
29	أحس بارتباك شديد إذا تكررت نظرات شخص ما نحوي					
30	أبحث عن أعذار لأتجنب حضور المناسبات الاجتماعية مع					
31	أتردد قبل الطلب من المعلم الذهاب إلى دورة المياه (المرحاض)					
32	أشعر بالتوتر عندما أعيد بضاعة قد اشتريتها من الدكان					
33	أشعر بالخجل عندما أتحدث مع الجنس الآخر					
34	أشعر كأن الجميع يراقبني حين أتواجد في قاعات الانتظار					
35	أودع أصدقائي عندما أغادر اللقاءات التي تجمعني بهم					

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة

الملحق (ح): البرنامج الإرشادي في صورته النهائية بعد التحكيم

البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي

فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في محافظة رام الله والبيرة

إعداد:

منال عبد الله عبد الرحمن مهدي

إشراف:

أ. د. محمد أحمد شاهين

نموج استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

حضرة الأستاذ الدكتور/ أ. د. ..... المحترم/ة
تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في محافظة رام الله والبيرة**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا– جامعة القدس المفتوحة. وفيما يلي وأرفق لكم البرنامج الإرشادي بصيغته الأولية، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية فإن الباحث يأمل منكم التكرم بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية محتوى البرنامج من حيث:

1. مدى مناسبة الجلسات لخفض التشوهات المعرفية.
2. أهداف البرنامج.
3. وضوح الجلسات.
4. عدد الجلسات.
5. الاقتراحات التي ترونها مناسبة.

وسوف يكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في تطوير البرنامج وإخراجه بالصورة المأمولة، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

شكراً لجهودكم الطيبة، داعياً الله أن يجازيكم خير الجزاء لقاء وقتكم الثمين

الباحث: منال المهدي

إشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

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

الاقتراحات التي ترونها مناسبة: .....

.....

.....

.....

.....

.....

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي لخفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في محافظة رام الله والبيرة

التعريف بالبرنامج:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ أعد برنامج إرشادي معرفي–سلوكي استناداً إلى نظرية ألبرت إليس "Ellis" في الإرشاد المعرفي– السلوكي، إذ جرى إعداد البرنامج استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بهذا الاتجاه.

وقد تكون البرنامج من (12) جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعياً، واستمر البرنامج مدة (6) أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019م، وتستغرق كل جلسة إرشادية حوالي (45) دقيقة، مع الإشارة إلى أن فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي على المشاركين اختبرت بعد تطبيق البرنامج، وبعد فترة المتابعة وفقاً لمقياس الدراسة.

وقد روعي احتواء كل جلسة إرشادية على مراجعة، وتلخيص وتغذية راجعة، ومناقشة للواجب البيتي، باستثناء الجلسة الأولى، التي جرى فيها التعارف بين الباحثة والطلبة المشاركين، وبين الطلبة المشاركين أنفسهم. وسوف يستخدم التعزيز في الجلستين الثالثة والرابعة من أجل التشجيع، وإزالة المخاوف، والقلق لدى الطلبة المشاركين، وسيركز في الجلسة الخامسة والسادسة على تمارين الاسترخاء، بينما تتضمن الجلستين السابعة والثامنة التدريب على المهارات الاجتماعية، وذلك للتقليل من التفكير الانهزامي مع الذات وتعلم المهارات الاجتماعية للتغلب على المواقف المقلقة، وفي الجلسة

التاسعة سيستخدم أسلوب لعب الدور من أجل تخفيف التوتر والقلق الاجتماعي لدى المشاركين، أما في الجلستين العاشرة والحادية عشرة فستكون النمذجة هي الأسلوب الإرشادي الرئيس، وذلك من أجل تحسين قدرة الطلبة المشاركين على مواجهة القلق الاجتماعي وتعلم مهارات وأساليب جديدة.

أهداف البرنامج الإرشادي:

الهدف العام للبرنامج: هدف البرنامج المعرفي–السلوكي المطور لأغراض الدراسة الحالية إلى خفض القلق الاجتماعي لدى عينة من الطلبة المسجلين في غرف المصادر، وتقصي فاعلية هذا البرنامج في التعامل مع القلق الاجتماعي لدى هذه العينة حتى يتمكنوا من إدارة قلقهم خلال حياتهم اليومية.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

يسعى البرنامج الإرشادي المطور إلى تحقيق الأهداف الإجرائية الآتية:

1. تعرف أفراد المجموعة التجريبية إلى مفهوم القلق الاجتماعي والأسباب المؤدية له.
2. تنمية العمل الجماعي والتعاوني عند أفراد المجموعة التجريبية.
3. تدريب أفراد المجموعة التجريبية على الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج.
4. تعرف أفراد المجموعة التجريبية إلى أهمية التعبير عن أفكارهم السلبية لحل مشكلاتهم.
5. ذكر أفراد المجموعة التجريبية مزايا وفوائد التخلص من الأفكار السلبية والتعبير عن المشاعر من خلال مرورهم بالحدث.
6. الوقوف على الأعراض السلبية للقلق الاجتماعي والمساعدة على المعايشة والتهيئة للواقع.
7. إعداد أفراد المجموعة التجريبية نفسياً وانفعالياً وجسمياً لخوض المواقف المقلقة بكفاء عالية وثقة بالنفس.

8. إتقان أفراد المجموعة التجريبية لمهارة الاسترخاء والهدوء والاتزان الانفعالي.
9. تعلم أفراد المجموعة التجريبية أسلوب التعميم الفعال للمواقف التي تم تعلمها عن طريق عرض نماذج إيجابية في كيفية التعامل مع المواقف المقلقة.
10. استخدام أفراد المجموعة التجريبية نموذج إيجابي لإكسابهم الثقة بالنفس وتقليل التوتر والقلق الاجتماعي عندهم.
11. تعرف أفراد المجموعة التجريبية إلى الصورة المتخيلة عن الذات وتأثيرها في القلق الاجتماعي.
12. تدرب أفراد المجموعة التجريبية على التعامل مع السلوك الناتج عن القلق الاجتماعي في المواقف المختلفة وتعديله، ومكافأة الذات عند القيام بسلوك صحيح، لتخفيف حالة القلق التي يعانون منها في المواقف التي تعمل على زيادة القلق الاجتماعي.

الأساليب والفنيات المستخدمة:

عملاً على تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، فإن البرنامج سيوظف الاستراتيجيات والفنيات الآتية:

الاسترخاء: يعتبر أسلوب الاسترخاء أحد أهم الاستراتيجيات المستخدمة في التعامل مع الضغوط النفسية، وذلك لما له من فاعلية في خفض القلق والتوتر الذي ينجم من مصاعب الحياة، وقد يستخدم هذا الأسلوب بمفرده أو يستخدم مع أساليب أخرى، فالاسترخاء يعمل كاستجابة مضادة للقلق، والشخص لا يمكن أن يكون مسترخياً وقلقاً في نفس الوقت، فاستجابة الاسترخاء تمنع استجابة القلق، وتدريب الفرد على الاسترخاء يخفض من الشعور بالقلق وظهور الأعراض المصاحبة له (حسين وحسين، 2006).

التعزيز الإيجابي: قد يكون التعزيز صريحاً أو ضمنياً، ويقوم هذا النوع من التعزيز على تقديم التعزيز الإيجابي بعد ظهور الاستجابة المطلوبة، وتساعد هذه الفنية في إدراك الفرد لقدرته على ضبط البيئة

المحيطة به وتساعده على زيادة الوعي بالأفكار السلبية التي تؤثر في سلوكه واستجاباته تجاه الأحداث والمواقف التي يتعرض لها (حسين وحسين، 2006).

لعب الدور: تمثيل أدوار نماذج معينة من خلال وجود قدوة ملائمة، ومع مرور الوقت يتحول الدور الذي يقوم به الى واقع يعيشه، ويستطيع من خلاله تعلم مهارات اجتماعية خاصة بالواقع (أبو أسعد وعربيات، 2012).

النمذجة: هي تدريب الأفراد على مهارات اجتماعية معينة من أجل إكسابهم سلوكات جديدة مرغوب فيها من خلال التعلم الاجتماعي، وذلك بالتعرف إلى النماذج السوية والاقتداء بها من خلال القصص الواقعية، أو الرمزية (أبو أسعد وعربيات، 2012).

التخيل الانفعالي: ينطلق هذا الأسلوب من مبدأ أن الفرد يستطيع التحكم بالاضطراب لديه، ويعتمد هذا الأسلوب على مدى تفاعل الفرد مع الإيماءات الموجهة له، وتعمل هذه الفئة على استثارة ذاكرة الفرد، ونمذجة بعض المواقف لديه (الشناوي، 1998).

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).

الواجبات المنزلية: إعطاء المسترشد واجبات خارج نطاق الجلسة، مما يساعد من تأكيد التحسينات التي كان قد تتناولها، والمرشد خلال الجلسة الإرشادية، ويجب أن تكون الواجبات المنزلية مرتبطة ارتباط دقيق بالهدف الإرشادي الذي يعمل عليه المرشد من أجل تحقيق الفائدة المرجوة (الشناوي، 1998).

الأدوات المستخدمة:

كراسة الطالب، ورق مقوى، أقلام، سبورة، جهاز حاسوب، أقراص مسجلة، مسجل وموسيقى هادئة، فيديوهات وقصص حول النمذجة والتعزيز، العصير والحلوى، البلالين، حبل.

مكان تنفيذ الجلسات:

نفذ البرنامج في مركز المصادر التابع لمديرية التربية والتعليم محافظة رام الله والبيرة، الواقع بمدينة البيرة– مقابل منتزه البيرة، إذ يستقبل المركز الطلبة ما بعد الصف الرابع الأساسي عوضاً عن غرفة المصادر بالمدرسة، التي تستقبل طلبة حتى الصف الرابع الأساسي.

عدد المشاركين بالبرنامج:

بلغ عدد المشاركين في البرنامج (12) مشارك من الذكور والإناث، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (12-14) سنة، يمثلون أفراد المجموعة التجريبية، وهم الطلبة الذين يلتحقون بالمركز بعد إنهائهم للصف الرابع، إذ أن المركز يستقبلهم عوضاً عن غرفة المصادر التي تستقبل حتى الصف الرابع الأساسي فقط.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

الأسس العامة:

مراعاة الأسس العامة التي يقوم عليها الإرشاد النفسي، والتي منها: ثبات السلوك الإنساني النسبي، ومرونته، وحق الفرد في الحصول على الخدمات الإرشادية والنفسية في مختلف مراحل العمر، وحق المسترشد في تقرير المصير، وتقبله كما هو دون قيود أو شروط.

الأسس النفسية:

مراعاة مناسبة محتويات البرنامج مع خصائص النمو للمشاركين في البرنامج، والأخذ بالحسبان الفروق الفردية بين المشاركين في القدرات العقلية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، ممن يتميزون بارتفاع ملحوظ في مستوى القلق الاجتماعي لديهم، والعمل على إشباع الحاجات النفسية الاجتماعية، وتوفير ظروف ملائمة بعيدة كل البعد عن أجواء القلق والتوتر، وتنمية أجواء من الثقة، وتشجيع المسترشد في عملية الإرشاد وتقبل المرشدة له.

الأسس الفلسفية:

تعتمد فلسفة هذا البرنامج على فلسفة علم النفس الإيجابي التي تركز على الجوانب الإيجابية في شخصية الإنسان، وتنميتها، وتعتمد مرجعية البرنامج المقترح على مبادئ وفنيات النظرية المعرفية-السلوكية من خلال تحديد الأفكار الحالية للمسترشد، والتعرف إلى السلوكات غير المرغوب فيها، والتعرف كذلك إلى العوامل المرسبة التي أثرت على أفكار المسترشد، وبعد ذلك التعرف إلى الأسلوب المعرفي لدى المسترشد الذي يقوم من خلاله بتفسير الحوادث التي يتعرض لها.

الأسس الفسيولوجية:

من منطلق وجود علاقة قوية بين العوامل الفسيولوجية والبيولوجية، والاضطرابات النفسية، التي يعاني منها الفرد، فقد أخذ بعين الاعتبار وجود تمارين الاسترخاء النفسي.

خطوات بناء البرنامج:

قامت المرشدة بالعديد من الخطوات لإعداد وبناء البرنامج، ومن أهم هذه الخطوات ما يلي:

- اعتمدت المرشدة في بناء البرنامج على الإطار النظري للدراسة الذي تناول المفاهيم والنظريات المختلفة المتعلقة بمتغيرات الدراسة.
- الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تحاكي موضوع الدراسة لمعرفة الجوانب التي تناولتها تلك الدراسات والنتائج التي توصلت لها.
- الاطلاع على بعض البرامج الإرشادية المتعلقة باستخدام أساليب الإرشاد المعرفي–السلوكي بشكل عام حتى تتمكن المرشدة من معرفة أهم الفنيات، والأساليب التي استخدمتها تلك البرامج، والاستفادة منها في بناء البرنامج الحالي ومنها برنامج (الشافعي، 2018)، وبرنامج (دبابش، 2011) وبرنامج (الريامي، 2010).
- تحديد الهدف العام بدقة للبرنامج المراد تطبيقه مع أفراد المجموعة التجريبية.
- تحديد أهم الاحتياجات، واللوازم التي يتطلبها تطبيق البرنامج وتسهم بشكل حقيقي في الوصول للهدف المرجو.
- عرض البرنامج على مجموعة من المختصين لإبداء رأيهم فيه وأخذ التغذية الراجعة منهم والتعديل على البرنامج لتطويره وتجويد مكوناته.

تقويم البرنامج:

قيم البرنامج من خلال الطرق الآتية:

التقويم المبدئي: إذ عرض البرنامج على خمسة محكمين من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وكذلك تطبيق مقياس (القلق الاجتماعي) لتسجيل القياس القبلي.

التقويم البنائي: وتمثل بالتقويم المصاحب لعملية بناء البرنامج الارشادي، الذي يعقب انتهاء كل جلسة من خلال استمارة تقويم الجلسات – من إعداد الباحثة.

التقويم النهائي: جرى بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي ككل للتعرف إلى فاعليته في تحقيق أهدافه، وذلك بتطبيق مقياس (القلق الاجتماعي) لتسجيل القياس البعدي.

التقويم التتبعي: جرى من خلال إعادة تطبيق مقياس (القلق الاجتماعي) على طلبة المجموعة التجريبية بعد ستة أسابيع من انتهاء جلسات البرنامج (فترة المتابعة)، للتعرف إلى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي، وبيان فاعليته في سلوك ومهارات المشاركين.

مراحل تطبيق البرنامج:

- مرحلة البدء.
- مرحلة الانتقال.
- مرحلة العمل والبناء.
- مرحلة الإنهاء.

آلية تنفيذ البرنامج:

قامت المرشدة بإعداد ملخص يوضح مضمون البرنامج الإرشادي من حيث عنوان الجلسة، وأهدافها والأساليب والفنيات المستخدمة فيها، ومدتها الزمنية، وإجراءاتها. وفيما يلي توضيح لجلسات البرنامج، من حيث: عنوان الجلسة، وأهدافها، ومدتها الزمنية، والأدوات المستخدمة، والفنيات المطبقة وإجراءات تنفيذها.

جلسات البرنامج

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: (تعارف وبناء العلاقة الإرشادية)

أهداف الجلسة:

- تعارف وكسر الحاجز النفسي بين المرشدة والطلبة من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى.

- خلق جو يسوده الود والمحبة بين الباحثة والطلبة، وتهيئتهم للتعرف إلى البرنامج من خلال التمهيد للبرنامج، والحديث حول مواعيد الجلسات وماهيتها.

المدة الزمنية: (45) دقيقة

تعارف ونشاط ترفيهي: (5) دقائق

التعريف بالبرنامج: (10) دقائق

الاستماع والنقاش مع الطلبة وتسجيل الملاحظات: (10) دقائق

استراحة للطلبة يوزع خلالها الحلوى والعصير: (10) دقائق

نشاط ختامي: (5) دقائق

شرح الواجب البيتي: (5) دقائق

الأدوات المستخدمة: بطاقات من الورق المقوى مكتوب عليها البيانات الخاصة بالطالب: الاسم، والعمر، وعنوان السكن- دفتر خاص بالملاحظات – أقلام – سبورة – بالونات – عصير – حلوى.

الفنيات المستخدمة: النقاش مع الطلبة – الاستماع – المعززات رقم (1) و(2) – الواجب البيتي.

إجراءات تنفيذ الجلسة: تبدأ المرشدة بالترحيب بالطلبة والتعريف بنفسها والتعرف على الطلبة بذكر أسمائهم وذكر اسم الفاكهة التي يحبها كل منهم، ومن ثم القيام بنشاط ترفيهي وتعريفي يتمثل في لعبة سلطة الفواكه، وهو تقسيم الطلبة إلى أسماء الفواكه التي يحبونها، ومن ثم النداء على الطالب باسم الفاكهة التي يحبها، ثم يقوم الطالب بالوقوف، وبعد ذلك يتم النداء على اسم فاكهتين أو ثلاث أو أربع، ويتحرك كل الطلبة الذين يتم النداء عليهم، وعند قول كلمة سلطة يتحرك جميع الطلبة، وطبق النشاط لمدة خمس دقائق، والهدف منه هو التعارف بين الطلبة والباحثة وكسر الحاجز النفسي.

- تبدأ المرشدة بالتعريف بالبرنامج وأهميته وحاجة الطلبة له ولماذا وقع عليهم الاختيار، والهدف المرجو من البرنامج، الذي يتمثل بتنمية مهاراتهم ومساعدتهم في التخفيف من القلق الاجتماعي بواسطة عدد من الأنشطة التي يقومون بها، وأن البرنامج يتكون من (12) جلسة، منها جلسات جماعية ،ستنفذ في مركز المصادر التابع لمديرية التربية والتعليم محافظة رام الله والبيرة، ومن ثم تقديم التعزيز لهم، وتتحدث لهم عن أهمية السرية وذلك لنجاح البرنامج، وتؤكد المرشدة على ضرورة التعاون بين المشاركين واحترام مشاعر بعضهم البعض، الأمر الذي يساعد على نجاح البرنامج.

- إعطاء الفرصة للطلبة للحديث حول مقترحات موجودة لديهم وحول المطلوب من كل واحد منهم، من أجل تنظيم العلاقة بينهم، وتسجيل هذه المقترحات على السبورة من قبل المرشدة مع استخدام عبارات المديح والثناء على الطلبة.

- إعطاء استراحة للطلبة مع تقديم التعزيز لهم، وهو (الحلوى والعصير).

- توزع المرشدة على الطلبة دفتر خاص بالملاحظات لحفظ الأنشطة التي تنفذ خلال الجلسات وكذلك الأنشطة البيتية.

– نشاط ختامي: وهو لعبة البالون من يسبق نفخ البالون، ومن ثم قول كلمة إيجابية مع فقع البالون.

الواجب البيتي: إعطاء واجب بيتي، إذ تطلب المرشدة من كل مشارك وضع ملصقات على الدفتر الخاص تعبر عن انطباعاته عن الجلسة التمهيدية ومشاركته فيها في الجلسة القادمة.

عزيزي الطالب: ضع إشارة (×) أمام الاجابة التي تمثلك

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

إنهاء الجلسة: تقوم المرشدة بتقييم الجلسة من خلال ورقة التقييم المعدة الخاصة بالجلسات، ومن ثم تشكر الطلبة على المشاركة بالجلسات وتحديد موعد الجلسة القادمة.

المعززات رقم (1): الحلوى، والعصير، والبسكويت.

المعززات رقم (2): عبارات المدح والثناء على الطالب، والشكر له عند ممارسته للنشاط بنجاح.

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: (مفهوم القلق الاجتماعي)

أهداف الجلسة:

- تعرف الطلبة إلى مفهوم القلق الاجتماع.

- تحديد الأهداف التي يتوقع الطلبة تحقيقها خلال البرنامج.

- تكون تصور مبسط وواضح لدى الطلبة حول مفهوم القلق الاجتماعي.

- تعزيز المشاركة والعمل الجماعي والتعاوني عند الطلبة.

المدة الزمنية: (45) دقيقة

(5) دقائق ترحيب ومناقشة للواجب البيتي.

(15) دقيقة للحديث عن مفهوم القلق الاجتماعي

(10) دقائق استراحة وتوزع فيها المرشدة الحلوى والعصير

(5) دقائق للحديث وإلصاق الأوراق على السبورة.

(5) دقائق لشرح التكليف أو الواجب البيتي.

(5) دقائق إنهاء الجلسة.

الأدوات المستخدمة: دفتر خاص بكل طالب – ورق مقوى – السبورة– أقلام – جهاز تسجيل – عصير – حلوى.

الفنيات المستخدمة: المناقشة – الحوار – الاستماع – التعزيز – الواجب البيتي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- ترحب المرشدة بالطلبة تسألهم عن أحوالهم في الأسبوع السابق وتوضح أهداف الجلسة وتلعب مع الطلبة لعبة (بحر، بر)، وهي تقوم على مبدأ قول كلمة بر يقف الطالب وينتقل بالغرفة وعندما نقول كلمة بحر يجلس على الأرض.
- تبدأ المرشدة بمناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة.
- الاتفاق على قواعد تكتب على شكل عقد مكتوب من نسختين يوقع عليه الطلبة المشاركين، بحيث تعطى نسخة لكل طالب وتبقى نسخة مع المرشدة.
- يقسم الطلبة إلى ثلاث مجموعات للحديث حول مفهوم القلق، وذلك من خلال اختيار قائد للمجموعة ومتحدث باسمها، ويستبدل في كل نقاش.
- بعد انتهاء الوقت المحدد تطلب المرشدة من الطلبة الإنهاء والتركيز لمناقشة ما اتفقوا عليه وسجلوه.
- يعرض كل قائد مجموعة المفهوم الذي اتفق عليه الأعضاء أو سجلوه صوتياً، ويعرض إما ورقياً أو صوتياً.
- تقوم كل مجموعة بمساعدة المرشدة بإلصاق الورق المقوى المكتوب عليه على السبورة، ويتم التحدث بها.
- تعطي المرشدة الطلبة استراحة قصيرة مع توزيع الحلوى والعصير عليهم.
- تثني المرشدة على الطلبة لمشاركتهم الفاعلة وتقدم لهم التعزيز.

– تكلف المرشدة أعضاء المجموعة بنشاط بيتي، وهو كتابة ثلاث مواقف متعلقة بالقلق الاجتماعي مر بها في حياته خلال المدرسة أو مواقف اجتماعية مختلفة حسب مفهوم القلق الاجتماعي الذي تم تعريفه.

الواجب البيتي: عزيزي الطالب/ الطالبة: قم بكاتبة ثلاثة مواقف تعرضت بها للقلق الاجتماعي بحياتك المدرسية والاجتماعية والشخصية حسب مفهوم القلق الاجتماعي الذي تم التعرف إليه.

موقف حدث في بالمدرسة	موقف حدث لي في البيت	موقف حدث في الحديقة

إنهاء الجلسة: تنهي المرشدة الجلسة بتمرين حركي لكسر الروتين– تمرين (شمس قمر)، وهو كالآتي: شمس يرفع المشاركين أيديهم إلى الأعلى في إشارة إلى الضوء، وقمر يتم إغلاقها في إشارة إلى الظلام، ومن ثم تقوم بتلخيص ما دار بالجلسة وتثني على الطلبة لمشاركتهم الفاعلة، والاتفاق على موعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: (تثقيف حول القلق الاجتماعي)

أهداف الجلسة:

- تعرف الطلبة إلى مفهوم القلق الاجتماعي بشكل مبسط وواضح.

- تعرف الطلبة إلى الآثار السلبية للقلق الاجتماعي.

- إطلاع الطلبة على أمثلة واقعية وتعلم كيفية التعامل معها.

المدة الزمنية: (45) دقيقة

(5) دقائق ترحيب بالطلبة ومناقشة الواجب البيتي السابق.

(10) دقائق مناقشة مع الطلبة حول مفهوم القلق الاجتماعي.

(10) دقائق تحديد المواقف الاجتماعية المقلقة وحديث الطلبة عن مشاعرهم وأفكارهم.

(10) دقائق استراحة يتخللها تقديم التعزيز (عصير وحلوى).

(5) دقائق تغذية راجعة.

(5) دقائق تكليف بيتي وإنهاء للجلسة.

الأدوات المستخدمة: السبورة – دفتر الطالب – أقلام – عصير – حلوى.

الفنيات المستخدمة: التعزيز – النقاش – الاستماع – عكس المشاعر – الواجب البيتي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- تبدأ المرشدة الجلسة بالترحيب بالطلبة، وتوضح لهم الهدف من الجلسة، وتلخص الجلسة السابقة بمساعدتهم، وتوجه بعض الأسئلة كتغذية راجعة للجلسة، وتناقش الواجب البيتي، وتقدم تغذية راجعة إيجابية حول إنجاز الواجب البيتي.

- توضح المرشدة الهدف من الجلسة، وتناقش معهم مفهوم القلق الاجتماعي.

- تسأل المرشدة الطلبة حول العوامل المؤثرة عليهم، وعلى صورتهم حول المواقف التي تسبب القلق الاجتماعي.

- تطلب المرشدة من الطلبة تحديد المواقف الاجتماعية الأكثر إثارة للخوف والقلق، ويقوم الطلبة بتسجيلها على ورق لاصق ووضعه على السبورة.

- تحاول المرشدة التعرف إلى الأفكار السلبية عند الطلبة التي تسبب لهم الخوف وبالتالي القلق الاجتماعي، وتتحدث الباحثة مع الطلبة حول الأسباب الكامنة بما يحمله الطلبة من أفكار حول المواقف الاجتماعية المختلفة.

- تقدم المرشدة للطالب التعزيز وهو قطعة من الحلوى، وتقوم بمدح الطلبة والثناء عليهم نتيجة مشاركتهم الفاعلة في الجلسة.

- تعطي المرشدة الطلبة الفرصة للحديث حول أفكارهم ومشاعرهم نحو المواقف المقلقة اجتماعياً وردود أفعالهم تجاهها.

الواجب البيتي: تقوم المرشدة بتكليف الطلبة بواجب بيتي، وهو أن يقوم الطلبة بوصف مشكلتان للقلق الاجتماعي، وما هي أسبابها حسب ما تم تعلمه بالجلسة.

عزيزي الطالب/ الطالبة: صف مشكلة مررت بها، وما هو سببها؟

	وصف القلق الاجتماعي	**سبب القلق الاجتماعي**

إنهاء الجلسة: تقوم المرشدة بشكر الطلبة والثناء عليهم نتيجة مشاركتهم، وتطلب منهم أن يتحدثوا عن رأيهم بالجلسة ما هو الإيجابي بها وما هو السلبي، ومن ثم تحدد موعد للجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: (أشكال القلق الاجتماعي)

أهداف الجلسة:

– تعرف الطلبة إلى المواقف التي تثير القلق لديهم.

– تعرف الطلبة إلى أشكال القلق الاجتماعي.

– تعلم الطلبة أهمية التعبير عن أفكارهم السلبية التي تسبب القلق الاجتماعي.

المدة الزمنية: (45) دقيقة

(5) دقائق ترحب بالطلبة ومناقشة الواجب البيتي السابق.

(10) دقائق كتابة الأفكار المثيرة للقلق.

(10) تمرين تفريغي ونقاش بالانفعالات والسلوكات.

(10) دقائق استراحة وتقديم عصير وحلوى.

(5) وتغذية راجعة، وتقييم الجلسة.

(5) دقائق تكليف بيتي، وإنهاء، وتقييم للجلسة.

الأدوات المستخدمة: عرض فيديو– شاشة – سبورة – ورق مقوى – أقلام – الكراسات الخاصة بالطلبة – حبل – عصير – حلوى.

الفنيات المستخدمة: النقاش – التعزيز الإيجابي– التخيل الانفعالي – الواجب البيتي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- تبدأ المرشدة بالترحيب بالطلبة، وتشكرهم على الحضور بالوقت المحدد، ومن ثم تبدأ معهم بنقاش الواجب البيتي السابق، وتقدم التغذية الراجعة حوله.

- توضح المرشدة الهدف من الجلسة للطلبة، وتطلب منهم كتابة الأفكار الأكثر قدرة على إثارة القلق لديهم، وأكثر المواقف المقلقة لهم، ومن ثم يدور نقاش بين الطلبة والمرشدة حول المواقف الأكثر قلقاً موضحة من خلالها أشكال للقلق الاجتماعي التي تنتج عنها انفعالاتهم، وتغير سلوكاتهم، والانفعالات والسلوكات التي تنتج.

- تلاحظ المرشدة انفعالات الطلبة ومشاعرهم، وتركز عليها أثناء النقاش.

- تعطي المرشدة استراحة للطلبة يتخللها تقديم المعززات.

- تقوم المرشدة بعمل تمرين تفريغي وهو الحبل المربوط، حيث يتم ربط الحبل بعدة عقد، وتحديد وقت معين لفكها مع جو من الموسيقى الهادئة بهدف تفريغ الانفعالات والترفيه للطلبة.

الواجب البيتي: تشكر المرشدة الطلبة على التفاعل، وتثني على مشاركتهم وتعاونهم.

تطلب المرشدة واجب بيتي من الطلبة، وهو كتابة ثلاثة أشكال للقلق الاجتماعي والتعبير عنها كما يرونها بالصورة، بهدف مناقشتها في الجلسة القادمة.

عزيزي الطالب/ الطالبة: أكتب ثلاث أشكال للقلق الاجتماعي حسب الصورة الآتية:

إنهاء الجلسة:

- تلخص المرشدة ما دار في الجلسة وتعمل التقييم للجلسة حسب نموذج التقييم الخاص بالجلسات.
- تشكر المرشدة الطلبة على الالتزام والمشاركة، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: (التعرف إلى الأفكار السلبية والمواقف المسببة للقلق الاجتماعي)

أهداف الجلسة:

- تعرف الطلبة أهمية التعبير عن أفكارهم السلبية المسببة للقلق.

- ذكر الطلبة مزايا وفوائد التخلص من الأفكار السلبية، وأن يعبروا عن مشاعرهم من خلال مرورهم بالحدث.

- تعرف الطلبة إلى الأسباب المؤدية للقلق الاجتماعي، والمساعدة على المعايشة والتهيئة للواقع.

المدة الزمنية: (45) دقيقة

(5) دقائق ترحب بالطلبة ومناقشة الواجب البيتي السابق.

(10) دقائق كتابة الأفكار المثيرة للقلق.

(10) تمرين تفريغي ونقاش بالانفعالات والسلوكات.

(10) دقائق استراحة وتقديم التعزيز.

(5) تغذية راجعة، وتقييم الجلسة.

(5) دقائق تكليف بيتي، وإنهاء، وتقييم للجلسة.

الادوات المستخدمة: عرض فيديو- شاشة - سبورة - ورق مقوى - أقلام - بلالين - الكراسات الخاصة بالطلبة - عصير - حلوى.

الفنيات المستخدمة: النقاش - التعزيز الإيجابي- التخيل الانفعالي - الواجب البيتي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- تبدأ المرشدة بالترحيب بالطلبة، وتشكرهم على الحضور بالوقت المحدد، ومن ثم تبدأ معهم بنقاش الواجب البيتي السابق، وتقدم التغذية الراجعة حوله.

- توضح المرشدة الهدف من الجلسة للطلبة، وتطلب منهم كتابة الأفكار الأكثر قدرة على إثارة القلق لديهم، وما هي أسباب القلق الاجتماعي على سبيل المثال: مقابلة الغرباء أم التحدث أمام الزملاء، وأن يقوم بكتابتها على الورق المقوى أو تسجيلها صوتياً أو ذكرها، ويقوم الطلبة بكتابتها على ورق لاصق ولصقها على السبورة، ومن ثم يدور نقاش بين الطلبة والمرشدة حول الأسباب المؤدية للقلق الاجتماعي التي تنتج عنها انفعالاتهم، وتغير سلوكاتهم، والانفعالات والسلوكات التي تنتج.

- تلاحظ المرشدة انفعالات الطلبة ومشاعرهم، وتركز عليها أثناء النقاش.

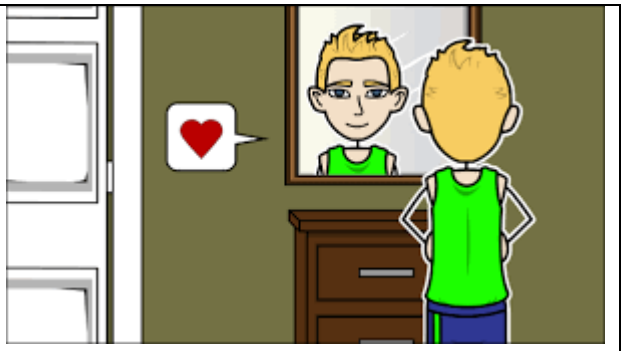
- تعطي المرشدة الطلبة استراحة قصيرة مع تقديم التعزيز لهم في أثناء الاستراحة.

- تقوم المرشدة بعمل تمرين تفريغي للطلبة عن طريق اللعب بالبالون، مع جو من الموسيقى الهادئة بهدف تفريغ الانفعالات والترفيه للطلبة.

- تثني المرشدة على الطلبة وعلى مشاركتهم وتقدم لهم عبارات المديح.

الواجب البيتي: تطلب المرشدة واجب بيتي من الطلبة، وهو كتابة الأحاديث الذاتية (الأشياء التي فكر بها) بعد الجلسة، والتي تدور في ذهنهم بهدف مناقشتها في الجلسة القادمة.

عزيزي الطالب/ الطالبة: تأمل الصورة واكتب ثلاثة أفكار إيجابية عن نفسك تدور بذهنك

إنهاء الجلسة:

- تلخص المرشدة ما دار في الجلسة وعمل التقييم للجلسة حسب نموذج التقييم الخاص بالجلسات.
- تشكر المرشدة الطلبة على الالتزام والمشاركة، وتحدد معهم موعد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة

العنوان من الجلسة: (التدريب على تمارين الاسترخاء للتخفيف من حدة القلق)

أهداف الجلسة:

- إعداد الطلبة نفسياً، وانفعالياً، وجسمياً لخوض المواقف المقلقة بكفاء عالية وثقة بالنفس.

- تدرب الطلبة على مهارة الاسترخاء، والهدوء، والاتزان الانفعالي.

- قيام الطلبة بتجربة التخيل والاسترخاء بشكل جماعي وبتعليمات من المرشدة.

المدة الزمنية: (45) دقيقة

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

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

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

(5) دقائق تكليف بيتي.

(5) دقائق إنهاء الجلسة وتقييمه.

الأدوات المستخدمة: الأقراص المسجلة –(نموذج عملي للاسترخاء)– موسيقى هادئة – مسجل – عصير – حلوى.

الفنيات المستخدمة: الاسترخاء – الواجب البيتي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- تقوم المرشدة بالترحيب بالطلبة، وتناقش معهم الواجب البيتي، وتشجع الطلبة لقيامهم بالواجب البيتي عن طريق مدحهم وتقديم التعزيز الرمزي، وذلك من خلال وضع ملصق إيجابي على كراسة الطالب.

- توضح المرشدة الهدف من الجلسة، وتتحدث مع الطلبة بشكل يساعدهم على الطمأنينة، وتوجه الطلبة إلى تركيز النظر على الأشياء التي يحبونها وتريح أنفسهم، وتقوم بعرض فيديو توضح فيه كيفية عملية الاسترخاء للتخلص من القلق الاجتماعي:

https://www.youtube.com/watch?v=1D937PKJIag

- تقوم المرشدة بمناقشة أسلوب الاسترخاء مع الطلبة وتعرفهم عليه وعلى كيفية استخدامه في خفض القلق، مع تطبيق التمرين أمام المجموعة على أحد المشاركين.

- تقوم المرشدة بتدريب الطلبة المشاركين على أسلوب الاسترخاء وتنفيذه وقت الحاجة.

- تقوم المرشدة بإعطاء الطلبة واجب بيتي، وهو ممارسة الاسترخاء خمس مرات كل يوم لمدة خمس أيام وهو موعد الجلسة القادمة.

الواجب البيتي: عزيزي الطالب/ الطالبة: قم بتسجيل خمس مرات تمارس بها الاسترخاء خلال الأسبوع.

الرقم	اليوم	التاريخ	الساعة	كم استغرق من الوقت	بماذا شعرت
-1					
-2					
-3					
-4					
-5					

إنهاء الجلسة: تقوم المرشدة بتلخيص الجلسة تشكر الطلبة على المشاركة، وتقيم الجلسة من طريق استبانة التقييم الجلسات، ومن ثم الاتفاق على موعد الجلسة القادمة.

الجلستين: السابعة والثامنة

عنوان كل جلسة: (التفكير الانهزامي مع الذات والتخلص منه)

أهداف الجلسة: تدرب الطلبة على كيفية التغلب على التفكير الانهزامي من خلال إعادة الحوار المنطقي مع الذات، وتدربهم على فنية التوقف عن هذا النوع من التفكير.

المدة الزمنية: (45) دقيقة

(5) دقائق ترحيب، ومناقشة للواجب البيتي.

(15) دقائق تدريب الطلبة على الأفكار الإيجابية والتقليل من السلبية.

(10) دقائق تدريب الطلبة على الحديث الذاتي.

(10) استراحة وتقديم العصير والحلوى.

(5) دقائق تكليف بيتي.

(5) دقائق إنهاء الجلسة وتقيمها.

الأدوات المستخدمة: السبورة – أقلام – ورق مقوى – كراسة الطالب – عصير – حلوى.

الفنيات المستخدمة: التدريب على المهارات الاجتماعية – التعزيز – التغذية الراجعة – الواجب البيتي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- تبدأ المرشدة بالترحيب بالطلبة، وتناقش معهم الواجب البيتي السابق، وتوضح الطرق والاجراءات التي تساعد الطالب على إعادة تقييم المواقف، والأفكار، والمشاعر التي تتولد لديه بخصوص الموقف المقلق اجتماعياً.

- تدرب المرشدة الطلبة على تقليل من الأفكار التلقائية التي تسبب التوتر والقلق الاجتماعي، وذلك عن طريق كتابة أفكار سلبية، واستبدالها بأخرى إيجابية، وينفذ ذلك على ورق مقوى ويلصق على السبورة.

- تدرب المرشدة الطلبة على الإجابة على مجموعة من الأسئلة التي يجب أن يطرحها على نفسه بشأن الأفكار التلقائية المسببة للتوتر والقلق الاجتماعي، منها: هل هذا حقيقي في الواقع؟ هل أبالغ في الموقف؟ هل سأستفيد من التفكير بهذه الطريقة؟ كيف أعرف أن هذه المشكلة ستحدث؟ هل من صالحي أن أستمر بالتفكير هكذا؟ هل سينتهي العالم؟ وهل هناك طريقة أخرى للنظر إلى الموقف؟

- تعطي المرشدة للطلبة استراحة وتقدم لهم التعزيز، وهو (العصير والحلوى).

- تدرب المرشدة الطلبة على الحديث الذاتي مع أنفسهم، إذ عندما يسمع الطالب نفسه يقول يجب علي أن أفعل هذا، أن يقول سيكون من الجميل أن فعلت هكذا.

- تقدم المرشدة للطلبة تغذية راجعة حول مشاركتهم وتعاونهم بالجلسة.

الواجب البيتي: تكليف الطلبة بواجب بيتي، وهو كتابة الأفكار التي تسبب لهم التوتر والخوف، وكيف يجب عليهم تحدي هذه الأفكار بهدف تقليلها ومنعها ومناقشتها في الجلسة القادمة من خلال إعطائهم صورة وطلب التعبير عنها.

عزيزي الطالب/ الطالبة: بالنظر إلى الصورة، عبر عنها كما تراه مناسباً.

إنهاء الجلسة:

- تشكر المرشدة الطلبة على المشاركة، وتقدم لهم عبارات المدح.

- تنهي المرشدة الجلسة بتلخيص ما حدث فيها، وإجراء التقييم الخاص بالجلسات، والاتفاق على موعد الجلسة القادم.

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: (كيفية مواجهة المواقف المقلقة والتعامل معها).

أهداف الجلسة:

- تعلم الطلبة تخفيف حالة القلق التي يعانون منها في المواقف المقلقة.

- تعرف الطلبة إلى سلوكاتهم خلال المواقف المقلقة.

- تعلم الطلبة السلوكات الآمنة خلال المواقف المقلقة (حركات اليدين، عدم تغطية الوجه، عدم النظر للآخرين، التكلم بصوت مرتفع، منخفض).

المدة الزمنية: (45) دقيقة.

(5) دقائق ترحيب بالطلبة، ونقاش بالواجب البيتي.

(10) دقائق لعبة الكرة.

(10) دقائق مشاهدة فيديو

(10) دقائق استراحة.

(5) دقائق تكليف بيتي.

(5) دقائق انهاء للجلسة، وتقييم.

الأدوات المستخدمة: كراسة الطالب – مشهد التمثيلي– ورق مقوى– أقلام – كرة – عصير – حلوى.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور – الحوار– التعزيز – الواجب البيتي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- تبدأ المرشدة بالترحيب بالطلبة وتسألهم عن حالهم وأحوالهم، ومن ثم تناقش معهم الواجب البيتي السابق، وتقدم لهم الشكر على الالتزام به وعمله.

- توضح المرشدة للطلبة الهدف من الجلسة.

- تقوم المرشدة بعمل تمرين حركي مع الطلبة وهو تمرير كرة صغيرة بينها وبينهم، وعندما تصل الكرة للطالب يتم ذكر موقف مقلق تعرض له الآخرين.

- تقوم المرشدة بمناقشة سلوكات الأمان التي يمارسها الطلبة وأثرها في زيادة التركيز على الذات، وما تعمله من إعاقة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

- تطلب المرشدة من أحد الطلبة المتطوعين الوقوف أمام زملائه، وأن يتحدث عن ذاته وموقف حدث معه، يتصرف كما يتصرف دائما في نفس الموقف، وتطلب منه تقدير قلقه من (1-10).

- تشير المرشدة إلى سلوكات الأمان التي قام بها (حركات اليدين، الصوت،... الخ)، وتشرح للطلبة سبب تشتت انتباه الطالب خلال إلقائه لأنه كان مشغولاً بنفسه، وبالتالي حصل تعرق واحمرار بالوجه وصوت منخفض، وتشرح للطلبة أهمية عدم التفكير في رأي الآخرين وأهمية الهدوء والراحة أثناء التحدث أمام الآخرين.

- تطلب المرشدة من الطالب إعادة الإلقاء مرة أخرى مع ضبط نفسه، وتركيزه ثم تسمع من الطالب تقيمه لنفسه وتسمح لزملائه بالمقارنة بين المرتين.

- تعطي المرشدة الطلبة استراحة وتقدم لهم التعزيز وهو عبارة عن (عصير وحلوى).

الواجب البيتي:

– تكلف الطلبة بواجب بيتي: وهو أن يكتب الطلبة ثلاثة أفكار إيجابية حول استراتيجية لعب الدور في التخلص من القلق الاجتماعي.

عزيزي الطالب/ الطالبة: أكتب ثلاثة أفكار إيجابية حول أسلوب لعب الدور في التخلص من القلق الاجتماعي

إنهاء الجلسة:

– تشكر المرشدة الطلبة على المشاركة، وتقدم لهم عبارات المدح.

– إنهاء الجلسة بتلخيص ما حدث فيها، وإجراء التقييم الخاص بالجلسات، والاتفاق على موعد الجلسة القادم.

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: (مهارات إيجابية للتعامل مع المواقف المقلقة)

أهداف الجلسة:

– تعلم الطلبة كيفية التعامل مع المواقف المقلقة اجتماعيا عن طريق عرض نماذج إيجابية في كيفية التعامل مع المواقف المقلقة.

– استخدام الطلبة نموذج إيجابي لإكسابهم الثقة بالنفس، وتقليل التوتر والقلق الاجتماعي عندهم.

المدة الزمنية: (45) دقيقة

(10) دقائق ترحب بالطلبة، وتناقش الواجب البيتي السابق. ونشاط افتتاحي.

(10) دقائق قراءة قصة للطلبة، وتلخيصها من قبلهم.

(5) دقائق استراحة وتقديم عصير وحلوى للطلبة.

(10) توجيه أسئلة للطلبة، وتقديم تغذية راجعة على القصة.

(5) دقائق تكليف البيتي.

(5) دقائق إنهاء للجلسة.

الأدوات المستخدمة: قراءة قصة – سرد أمثلة من حياة الطلبة – أوراق – أقلام – عصير–حلوى.

الفنيات المستخدمة: النمذجة–التعزيز–الواجب البيتي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- ترحب المرشدة بالطلبة وتسألهم عن حالهم وأحوالهم وتطلب منهم التحدث حول أمور إيجابية حدثت معهم خلال الأسبوع، ومن ثم مناقشة الواجب البيتي، وتقديم التغذية الراجعة حوله.

- تقوم المرشدة بإخبار الطلبة أنه سوف نقول أنشودة فيها مجموعة من الحركات وعليهم تطبيق هذه الحركات التي تقولها، إذا كنت زاهياً فرحاناً أضرب كف، إذا كنت زاهياً فرحاناً أضرب أصبع، إذا كنت زاهياً فرحاناً أضرب الارض، إذا كنت زاهياً فرحاناً قول الله، إذا كنت زاهياً فرحاناً عيد الكل.

- تذكر المرشدة الطلبة بأن البرنامج قارب على الانتهاء.

- تقوم المرشدة بتوضيح الهدف من الجلسة.

- تقوم المرشدة بقراءة قصة للطالب تدور أحداثها حول طالب من عمرهم وعنده نفس مشكلتهم وهي القلق الاجتماعي، وتوضح المرشدة للطلبة كيف أن بطل القصة تحدى المخاوف واستطاع أن يتغلب عليها.

- تطلب المرشدة من الطلبة أن يلخصوا القصة بطريقتهم، وأن يعقبوا عليها، وأن يعيدوا سردها بلغتهم، وأن يكتب كل طالب عبارات استفادها من القصة على الورق المقوى، ويقوم بلصقها على السبورة.

- تعطي المرشدة الطلبة استراحة قصيرة تقدم خلالها التعزيز وهو (عصير وحلوى).

- تدير المرشدة حوار بينها وبين الطلبة حول الأمور التي أثرت بالطالب وكيف أثرت، وتوجه لهم أسئلة من أجل أن تزيد إدراكهم حول كيفية التخلص من المواقف المقلقة عن طريق الاستفادة من الآخرين وتجاربهم في مثل هذه المواقف.

– تطلب المرشدة من الطلبة أن يحدثوها عن قصة مروا بها، وكيف تعاملوا مع الموقف ويكون هذا تطوع من قبل عدد من الطلبة ودون إجبار أحد على المشاركة.

الواجب البيتي: تكليف الطلبة بواجب بيتي، وهو كتابة مواقف مقلقة حدثت خلال الأسبوع، وكيف يقوم بمواجهتها؟

	الموقف المقلق اجتماعياً	كيف تعاملت معه

إنهاء الجلسة: تقوم المرشدة بإنهاء الجلسة بشكر الطلبة على الالتزام بالجلسة والتفاعل خلالها ويقيم الطلبة الجلسة، وتذكرهم المرشدة باقتراب البرنامج من الانتهاء، ويتفق على موعد الجلسة القادمة.

الجلسة الحادية عشرة:

عنوان الجلسة: (التعامل مع السلوك الناتج عن القلق)

أهداف الجلسة:

- تدرب الطلبة على التعامل مع السلوك الناتج عن القلق الاجتماعي في المواقف المختلفة، ومكافأة الذات عند القيام بسلوك مناسب.

المدة الزمنية: (45) دقيقة

(5) دقائق ترحيب، ومناقشة الواجب البيتي.

(10) دقائق عرض فيديو.

(10) استراحة للطلبة مع تقديم عصير وحلوى لهم.

(10) دقائق تلخيص من قبل الطلبة وحوار.

(10) دقائق تكليف بيتي وإنهاء الجلسة.

الأدوات المستخدمة: كراسة الطالب – أقلام – عرض فيديو – شاشة – عصير– حلوى.

الفنيات المستخدمة: النمذجة – التعزيز– الواجب البيتي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- ترحب المرشدة بالطلبة وتطلب منهم التحدث حول أمور إيجابية حدثت معهم خلال الأسبوع، ومن ثم مناقشة الواجب البيتي، وتقديم التغذية الراجعة حوله.

- تذكر المرشدة الطلبة بأن البرنامج قارب على الانتهاء.

- تقوم المرشدة بعرض فيديو تدور أحداثه حول أشخاص يستطيعون التغلب على مشكلاتهم، وكيف يتصرفون تجاه هذه المواقف، وكيف يتعاملون معها:
https://www.youtube.com/watch?v=jlypov_TbBQ

- تعطي المرشدة الطلبة استراحة قصيرة مع توزيع الحلوى والعصير.

- تطلب المرشدة من الطلبة أن يلخصوا ما شاهدوه بلغتهم الخاصة، وأن يكتبوا عبارات تم الافادة منها من العرض على الورق المقوى، ويقوم بلصقها على السبورة.

- تدير المرشدة حوار بينها وبين الطلبة حول الأمور التي أثرت بهم، وكيف أثرت بهم، وتوجه لهم أسئلة من أجل أن تزيد إدراكهم حول كيفية التخلص من المواقف المقلقة عن طريق الاستفادة من الآخرين، وتجاربهم في مثل هذه المواقف، وكيفية التعامل مع السلوك الناتج عن القلق عن طريق التعلم من النماذج التي يتم عرضها.

الواجب البيتي: تكليف الطلبة بواجب بيتي، وهو كتابة مواقف مقلقة حدثت خلال الأسبوع، وكيف يقوم الطالب بمواجهتها.

عزيزي الطالب/ الطالبة: أكتب مواقف مقلقة واجهتها خلال الأسبوع الماضي:

إنهاء الجلسة: تقوم المرشدة بإنهاء الجلسة بشكر الطلبة على الالتزام بالجلسة، والتفاعل خلالها وتذكره باقتراب البرنامج من الانتهاء، والاتفاق على الموعد القادم للجلسة الأخيرة

الجلسة الثانية عشرة

عنوان الجلسة: (الجلسة الختامية/ الإنهاء والتقويم).

أهداف الجلسة:

- مراجعة وتلخيص للبرنامج الإرشادي.

- الاستماع إلى أي ملاحظات، والإجابة على الأسئلة.

- تقييم أعضاء المجموعة للبرنامج الإرشادي بمليء الاستبانة الخاصة بذلك، والاستماع إلى انطباعات الطلبة جميعاً، وشكرهم على المشاركة والالتزام بالبرنامج.

- تطبيق مقياس القلق الاجتماعي البعدي.

المدة الزمنية: (45) دقيقة

(5) دقائق ترحيب بالطلبة، ومناقشة الواجب البيتي.

(5) دقائق تمرين حركي الأطواق، والكرات.

(10) دقائق تلخيص للبرنامج، وتقييم من قبل المشاركين.

(10) دقائق استراحة مع تقديم التعزيز (عصير وحلوى).

(10) دقائق إجراء التقييم البعدي.

(5) دقائق شكر الطلبة، ووداعهم، وتقديم التعزيز لهم، وتحديد موعد القياس التتبعي.

الأدوات المستخدمة: ورق وأقلام –استبانة خاصة بالتقييم–حلوى –عصير.

الفنيات المستخدمة: التلخيص والانهاء–التعزيز – الاستماع –التغذية الراجعة.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- ترحب المرشدة بالطلبة، وتناقش معهم الواجب البيتي، وتشكرهم على المشاركة في البرنامج، والالتزام بتنفيذ الأنشطة والمهام.

- تقوم المرشدة بعمل تمرين حركي للمشاركين وهو عبارة عن الحركة والقفز داخل الأطواق مع نقل الكرات حيث يكتب على الكرات عبارات إيجابية، وهذه العبارات يجب أن يشكل منها الطلبة جملة مفيدة لها علاقة بما تم تعلمه بالبرنامج، مثلاً: (أنا شخص غير قلق)، وتكب على ورق كل كلمة منها، وتلصق على كرة، ويتم توزيع الطلبة إلى فريقين كل فريق مكون من خمسة طلبة، ويتحرك إثنين داخل الأطواق من كل فريق والآخرين يبحثون عن كلمات لتشكيل الجملة، ويتم نقلها أثناء القفز بالطوق إلى الجهة المقابلة بتعاون الفريق.

- تلخص المرشدة بشكل سريع أهم النقاط في البرنامج، والفنيات التي استخدمت والصعوبات التي واجهت تطبيق البرنامج، وكيف تغلب الطلبة عليها، وتشكر المرشدة المشاركين على اشتراكهم، والتزامهم ومشاركتهم الفاعلة في البرنامج، وتتمنى لهم التوفيق والنجاح، وأن يطبق ما تعلمه كل منهم من مهارات في حياته العملية، وتتمنى أن يكون البرنامج قد أفاد المشاركين في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة التي يمكن أن تواجههم في المستقبل.

- تناقش المرشدة النقاط الإيجابية في البرنامج، وتستمع إلى آراء وانطباعات المشاركين حول البرنامج، وتعطي الفرصة لكل مشارك في التحدث عما كان يتوقعه من البرنامج، وكيف أسهم البرنامج في إفادته.

- تعطي المرشدة الطلبة استراحة قصيرة تقدم خلالها التعزيز وهو عبارة عن (عصير وحلوى).

- توزع المرشدة على الطلبة أداة التقييم، وتطلب منهم تعبئتها بصدق وتروي.

- تطبق المرشدة الاختبار البعدي على الطلبة، وتحدد موعد الجلسة القادمة للقياس التتبعي، الذي سوف يكون بعد ستة أسابيع من إنهاء البرنامج.

إنهاء الجلسة: تبدي المرشدة الاستعداد للتواصل مع الطلبة بالمستقبل في حال لزم الأمر المساعدة منها، وذلك من خلال التواصل مع مركز صعوبات التعلم، ومن ثم تنهي البرنامج بعبارات الشكر للطلبة، والتسليم عليهم ووداعهم.

استبانة تقيم للجلسات

عزيزي الطالب/ الطالبة، ضع إشارة (×) أمام الإجابة التي تمثلك:

المدرسة:---------- **عمر الطالب:**----------

الرقم	العبارة	نعم	لا	الى حد ما
1	هل أحببت الجلسة؟			
2	هل وقت الجلسة مناسب؟			
3	هل أسلوب المرشدة جيد؟			
4	هل تجيب المرشدة على استفساراتك؟			
5	هل تعلمت أن تفهم ما يزعجك؟			
6	هل تعرفت على الأفكار الخاطئة؟			
7	هل يمكنك الأن تغير الافكار الخاطئة؟			
8	هل عرفت أسباب القلق لديك؟			
9	هل يمكنك التخلص من القلق الآن؟			
10	هل يمكنك التحكم في حالة القلق لديك؟			
11	هل ما زلت خائفاً من بعض الأشياء بداخلك؟			

ملخص البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف من الجلسة	زمن الجلسة	الأساليب والفنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
1	**تعارف وبناء العلاقة الإرشادية**	– تعارف وكسر الحاجز النفسي بين المرشدة والطلبة من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى. – خلق جو يسوده الود، والمحبة بين المرشدة والطلبة وتهيئتهم للتعرف إلى البرنامج من خلال التمهيد للبرنامج والحديث حول مواعيد الجلسات وماهيتها.	45 دقيقة	النقاش والاستماع والتعزيز الواجب البيتي	ورق مقوى دفتر ملاحظات سبورة أقلام بلالين عصير وحلوى
2	**مفهوم القلق الاجتماعي**	– تعرف الطلبة إلى مفهوم القلق الاجتماعي. – تحديد الأهداف التي يتوقع الطلبة تحقيقها خلال البرنامج. – تكوين تصور مبسط وواضح حول مفهوم القلق الاجتماعي. – تعزيز المشاركة والعمل الجماعي والتعاوني عند الطلبة.	45 دقيقة	المناقشة والحوار والاستماع والتعزيز الواجب البيتي	دفتر ملاحظات ورق مقوى جهاز تسجيل سبورة أقلام عصير وحلوى
3	**تثقيف حول القلق الاجتماعي**	– تعرف الطلبة إلى مفهوم القلق الاجتماعي بشكل مبسط وواضح. – تعرف الطلبة إلى الآثار السلبية للقلق الاجتماعي. – إطلاع الطلبة على أمثلة واقعية وتعلم كيفية التعامل معها.	45 دقيقة	التعزيز النقاش الاستماع عكس المشاعر الواجب البيتي	سبورة دفتر ملاحظات أقلام عصير وحلوى
4	**أشكال القلق الاجتماعي**	– تعرف الطلبة إلى المواقف التي تثير القلق لديهم – تعرف الطلبة إلى أشكال القلق الاجتماعي – تعلم الطلبة أهمية التعبير عن أفكارهم السلبية التي تسبب القلق الاجتماعي.	45 دقيقة	النقاش التعزيز الإيجابي التخيل الانفعالي الواجب البيتي	جهاز فيديو شاشة سبورة ورق مقوى أقلام وحبل كراسات الطلبة عصير وحلوى
5	**التعرف إلى الأفكار والمواقف**	– تعرف الطلبة أهمية التعبير عن أفكارهم السلبية المسببة للقلق. – ذكر الطلبة مزايا وفوائد التخلص من الأفكار	45 دقيقة	النقاش التعزيز الإيجابي التخيل الانفعالي	عرض فيديو وسبورة ورق مقوى

	السلبية المسببة للقلق الاجتماعي	السلبية، وأن يعبروا عن مشاعرهم من خلال مرورهم بالحدث. – تعرف الطلبة إلى الأسباب المؤدية للقلق الاجتماعي، والمساعدة على المعايشة والتهيئة للواقع		الواجب البيتي	أقلام بلالين الكراسات الخاصة بالطلبة عصير وحلوى
6	**التدريب على تمارين الاسترخاء للتخفيف من حدة القلق**	– إعداد الطلبة نفسياً، وانفعالياً، وجسمياً لخوض المواقف المقلقة بكفاء عالية وثقة بالنفس. – تدرب الطلبة على مهارة الاسترخاء، والهدوء، والاتزان الانفعالي. – قيام الطلبة بتجربة التخيل والاسترخاء بشكل جماعي وبتعليمات من المرشدة.	45 دقيقة	الاسترخاء الواجب البيتي	الأقراص المسجلة (نموذج عملي للاسترخاء) موسيقى هادئة عصير حلوى
7	**التفكير الانهزامي مع الذات والتخلص منه**	– تدرب الطلبة على كيفية التغلب على التفكير الانهزامي من خلال إعادة الحوار المنطقي مع الذات، وتدربهم على فنية التوقف عن هذا النوع من التفكير.	45 دقيقة	التدريب على المهارات الاجتماعية التعزيز التغذية الراجعة الواجب البيتي	السبورة أقلام ورق مقوى كراسة الطالب عصير وحلوى
8	**التفكير الانهزامي مع الذات والتخلص منه**	– تدرب الطلبة على كيفية التغلب على التفكير الانهزامي من خلال إعادة الحوار المنطقي مع الذات، وتدربهم على فنية التوقف عن هذا النوع من التفكير.	45 دقيقة	التدريب على المهارات الاجتماعية التعزيز التغذية الراجعة الواجب البيتي	السبورة أقلام ورق مقوى كراسة الطالب عصير وحلوى
9	**كيفية مواجهة المواقف المقلقة والتعامل معها**	– تعلم الطلبة تخفيف حالة القلق التي يعانون منها في المواقف المقلقة – تعرف الطلبة إلى سلوكاتهم خلال المواقف المقلقة – تعلم الطلبة السلوكات الآمنة خلال المواقف المقلقة (حركات اليدين، عدم تغطية الوجه، عدم النظر للآخرين، التكلم بصوت مرتفع، منخفض)	45 دقيقة	لعب الدور الحوار التعزيز الواجب البيتي	كراسة الطالب ورق مقوى أقلام كرة عصير حلوى
10	**مهارات ايجابية للتعامل مع المواقف**	– تعلم الطلبة التعامل مع المواقف المقلقة اجتماعيا عن طريق عرض نماذج إيجابية في كيفية التعامل مع المواقف المقلقة. – استخدام نموذج إيجابي لإكساب الطلبة الثقة	45 دقيقة	النمذجة التعزيز الواجب البيتي	قصص أوراق وأقلام عصير وحلوى

	المقلقة	بالنفس، وتقليل التوتر والقلق الاجتماعي عندهم.			
11	**التعامل مع السلوك الناتج عن القلق**	– تدريب الطلبة على التعامل مع السلوك الناتج عن القلق الاجتماعي في المواقف المختلفة، ومكافأة الذات عند القيام بسلوك مناسب.	45 دقيقة	النمذجة التعزيز الواجب البيتي	كراسة الطالب أقلام عرض فيديو شاشة عصير وحلوى
12	**الجلسة الختامية/ الإنهاء والتقويم**	– مراجعة وتلخيص للبرنامج الإرشادي. – الاستماع إلى أي ملاحظات، والإجابة على الأسئلة. – تقييم أعضاء المجموعة للبرنامج الإرشادي بملىء الاستبانة الخاصة بذلك، والاستماع إلى انطباعات الطلبة جميعاً، وشكرهم على المشاركة والالتزام بالبرنامج. – تطبيق مقياس القلق الاجتماعي البعدي.	45 دقيقة	التلخيص والانهاء والتعزيز الاستماع التغذية الراجعة	ورق وأقلام عصير وحلوى استبانة خاصة بالتقييم