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

Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Counseling Program in Improving Social Skills and Reducing the Feeling of Shyness Among Adolescent Students in Jerusalem

محمد أحمد شاهين
أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

ريمان أديب جودة الشيخ
محاضر مساعد / وزارة التربية والتعليم/ فلسطين

Mohammed Ahmed Shaheen
Professor/ Al-Quds Open University / Palestine
mshahin@qou.edu

Reeman Adeeb Joda Al-Shaikh
Assistant Lecturer/ Ministry of Education / Palestine
Reemanyousefalayan@gmail.com

تاريخ الاستلام: 10/ 1/ 2021م، **تاريخ القبول:** 8/ 5/ 2021م.
Received: 10/ 1/ 2021, **Accepted:** 8/ 5/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-036-003
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة تقصي فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس، باستخدام المنهج شبه التجريبي، على عينة ضمت (30) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم ما بين (15 – 17) عاماً، ممن سجلوا درجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية ودرجات مرتفعة على مقياس الشعور بالخجل، قسموا مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. طُبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية في (12) جلسة، بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل منها (60) دقيقة، وذلك في الفصل الثاني من العام 2019 /2020. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل لصالح المجموعة التجريبية، وكانت الفروق دالة أيضاً بين القياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، في حين لم تظهر فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية لمقياس المهارات الاجتماعية، ولصالح القياس التتبعي على مقياس الشعور بالخجل، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبع مدتها ستة أسابيع. كما بينت النتائج أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغ (.941) في تحسين المهارات الاجتماعية، و (.958) في خفض الشعور بالخجل. أوصت الدراسة بتطبيق البرنامج الإرشادي المطور على المجتمعات الفلسطينية والمجتمعات الأخرى، وتضمين الخطط الإرشادية للمرشدين التربويين في المدارس لبرامج إرشادية تستهدف تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية.

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

Abstract:

The study aims to investigate the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in improving social skills and reducing the feeling of shyness among adolescent students in Jerusalem, using the quasi-experimental approach on a sample of 30 male and female students aged from 15 to 17 years, which have lower social skills and a higher feeling of shyness scores. The sample was divided equally into two groups, experimental and control. The experimental group received the conseling program within 12 sessions, two sessions a week, each lasting for 60 minutes. The results showed statistically significant differences between the experimental and control groups in the post-test of social skills and the feeling of shyness in favor of the experimental group. The differences are also significant between the pre and post-tests on the experimental group in favor of the post-test, while there are no significant differences between the post and follow-up test among the experimental group members on social skills and shyness scales. This indicates the effectiveness of the counseling program in improving social skills and reducing the feeling of shyness. The results also showed that the effect of the counseling program reached .941 in improving social skills and .958 in reducing the feeling of shyness. The study recommends applying the developed counseling program and the inclusion of extension plans for educational counselors in schools for extension programs to improve social skills and reduce the feeling of shyness among students at all school levels.

***Keywords**: Cognitive-behavioral counseling, social skills, shyness, adolescent students.*

المقدمة:

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

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

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

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

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

ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا "Bandura"، فإن التعلم يحدث بالملاحظة من خلال أربع عمليات، هي: عملية الانتباه، وفيها يلاحظ الفرد المتعلم وينتبه لسلوك النموذج، ومن ثم يستوعب المعلومات التي يعرضها النموذج. عملية الاحتفاظ: فبمجرد أن ينتبه المسترشد للمعلومات الأساسية الخاصة بالسلوك الذي نمذجة يصبح قادراً على أن يفهم جوانب هذه المعلومات، ويكون قادراً على تذكر المادة التي استقبلتها حواسه، ويتم ذلك من خلال حفظ المادة في صورة سمعية وبصرية. استرجاع السلوك الحركي: يتم في هذه العمليات استرجاع السلوك المحفوظ في الذاكرة، وتكون لدى الفرد المهارات الحركية المناسبة والقدرة على حفظ التوازن المطلوبين لأداء السلوك. عملية الدافعية: وفيها لابد من وجود باعث مناسب حتى يمكن أداء الاستجابة المتعلمة، وتكون ظاهرة (كامل، 2003).

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

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

ترى بعض الدراسات (العدل، 2001؛ Carter, 2004)، أن أي قصور في المهارات الاجتماعية ينتج عنه ضعف في تقدير الفرد لذاته ولقدراته، وانعكاس ذلك على تفاعلاته مع أقرانه وشعوره بالخجل. ولعل من أهم المشكلات النفسية التي يمر بها المراهق مشكلة الخجل الاجتماعي، فهي من الظواهر النفسية والاضطرابية التي تؤثر على نمط العلاقات السائدة بين المراهقين، فتصيبهم بالوحدة النفسية والانطواء (عواد، 2015). ويرى كونت وآخرون (Conte et al., 1995)، أن عجز المهارات الاجتماعية منتشر أكثر بين الأطفال الذين يعانون من عجز التواصل اللغوي، والمظاهر المعرفية المتصلة بالمهارات الاجتماعية، ومنها الخجل.

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

وعرف السبعاوي (2010) الخجل باعتباره حالة نفسية للشخص الذي يتحاشى أن يكون في جماعة ويميل إلى الوحدة والانطواء، فيهمل اهتمامات الآخرين ويلجأ إلى الاهتمامات فردية، وهو عادة على غير استعداد لتكوين علاقات إنسانية. ونجد الاهتمام بدراسة معدلات انتشار الخجل في مسح قام به زيمباردو (Zimbardo) على عينات من أطفال المدارس الابتدائية والإعدادية، فقد توصل إلى أن (50 %) من الذكور، و (60 %) من الإناث يعانون من الخجل، وأن حوالي (40 %) من المراهقين والراشدين وصفوا أنفسهم بأنهم يتسمون بالخجل، وليست لديهم القدرة على تكوين علاقات متفاعلة مع غيرهم من الأفراد (متولي، 2010). وتعزو نظرية التعلم الاجتماعي الخجل للقلق الاجتماعي، والذي يثير أنماطاً من السلوك الانسحابي ويمنع فرصة تعلم المهارات الاجتماعية، بل ويمتد ليكوّن عواقب معرفية تظهر في شكل توقع الفشل في الموقف الاجتماعي، وحساسية مفرطة في التقييم السلبي من قبل الآخرين، وميل مزمن لتقويم الذات تقويماً سلبياً (العلوية، 2017).

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

هناك العديد من الاستراتيجيات والأساليب والفنيات الإرشادية، وهناك بعض الشروط لاكتسابها، والتي تعمل على تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأفراد وتتعامل مع الشعور بالخجل لديهم، مثل: التعزيز بأنواعه، والسيكودراما، والحديث الإيجابي مع الذات، ودحض الأفكار اللاعقلانية، واستخدام برامج

إرشادية للتدريب على المهارات الاجتماعية، وعلى المرشد أن يراعي هذه الشروط حتى يكون تدريب المسترشد على اكتساب المهارات الاجتماعية مجدياً وفعالاً (عبد الرحمن، 2018؛ راشد وكعيد، 2014؛ الحميضي، 2004).

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

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

فالأسلوب المعرفي–السلوكي هو أسلوب إرشادي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات الإرشادية التي تهدف إلى تغيير أنماط المعتقدات القديمة، والأفكار السلبية، والتوقعات السيئة، واستبدالها بأخرى؛ حيث يتعلم الفرد كيفية مواجهة الأمور الصعبة عن طريق التحكم بذاته (عبد الوهاب، 2006). ويعد الاتجاه المعرفي–السلوكي موجهاً إلى حد ما، فغالباً ما ينظر إلى المرشد على أنه خبير، وهو بالتالي أسلوب مريح لثقافات الشرق الأوسط، والإسبان والآسيويين، لشعورهم بالارتياح في التعامل مع خبير. ويمكن استخدام أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي" مع مسترشدين يعانون من مشكلات فيها ارتفاع مستوى التوتر، ومشكلات العلاقات مع الآخرين، والتعامل مع ذوي الإعاقة، ومجموعات الإرشاد المستمر، والعمل مع الأزواج البالغين في إطار الإرشاد الزواجي والأسري، وفي تخفيض السلوكات المزعجة لدى الأطفال والمراهقين، وللتعامل مع مشاعر القلق، والندم، والغضب عند الفشل أو الرفض من الآخرين (الإسي، 2014؛ سلامة، 2006).

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

وهدفت دراسة سييدي وآخرين (Seyedi et al., 2018) إلى تقييم تأثير تدخلات العمل الجماعي الاجتماعي مع النهج المعرفي–السلوكي على الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الجسدية، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (13–18) عاماً، وأحيلوا إلى مركز التأهيل والتدريب المهني في مدينة سنندج–إيران، للمشاركة في البرامج التعليمية. استخدم المنهج شبه التجريبي، واختير (30) من هؤلاء المراهقين على أساس معايير الاشتمال، وقسموا إلى مجموعتين متطابقتين (التدخل والسيطرة)، وجرى تدريب مجموعة التدخل لمدة ثمانية أسابيع على مهارات الكفاءة الاجتماعية، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلقَ تدريب خاص. كشفت النتائج أن تعليم المشاركين الذين لديهم استراتيجيات سلوكية معرفية كان لها تأثير كبير على زيادة كفاءتهم الاجتماعية وأبعادها: (المعرفية، والسلوكية، والعاطفية، والتحفيزية) مقارنة بالمجموعة السابقة.

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

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

وسعت دراسة إدواردز (Edwards, 2014) إلى فحص فاعلية الإرشاد المعرفي– السلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة الجامعيين في بريطانيا، وضمت العينة (75) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة مجموعة من الفنيات المعرفية–السلوكية، مثل: التدريب على حل المشكلات، وتوكيد الذات، وإعادة البناء المعرفي، وغيرها من الفنيات، ولمدة ثلاثة أشهر. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي في تحسين مهارات توكيد الذات وزيادة المهارات الاجتماعية، ولم تظهر

النتائج فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث الذين تلقوا البرنامج الإرشادي.

أما فيما يتعلق بالخجل، فقد هدفت دراسة أوجوزي ونوكولو (Oguzie & Nwokolo, 2019) البحث في تأثير الإرشاد المعرفي–السلوكي على الخجل بين طلبة المدارس الثانوية في منطقة أبوه مبايس الحكومية المحلية في ولاية إيمو. استخدمت الدراسة التصميم شبه من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة، على عينة ضمت (67) طالباً ممن حصلوا على أعلى الدرجات في أداة قياس الخجل الاختبار القبلي، طبق عليهم مقياس الخجل لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن الإرشاد المعرفي–السلوكي كان فاعلاً بشكل ملحوظ في الحد من الخجل بين المشاركين، وكشفت النتائج أيضاً أن الإرشاد المعرفي–السلوكي كان أكثر فاعلية في الحد من الخجل بين طلاب المدارس الثانوية الذكور مقارنة بالإناث.

وسعت دراسة العلوية (2017) إلى بناء برنامج إرشاد جمعي وتقصي فاعليته في خفض الإحساس بالخجل لدى طالبات الصف التاسع في ولاية بهلاء في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع في ولاية بهلاء والبالغ عددهن (102) من الطالبات، طبق عليهن مقياس الخجل للدريني (1998)، وبلغ عدد الطالبات اللاتي حصلن على درجة منخفضة في الخجل (42) طالبة، ووزعن مناصفة إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية)، وطبق على المجموعة التجريبية برنامج إرشاديّ يتكون من (12) جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في خفض الخجل لدى الطالبات.

وحاولت دراسة العمروسي (2014) التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض الشعور بالخجل لدى عينة من الطالبات الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي، وتكونت العينة من (16) طالبة، تتراوح أعمارهن ما بين (14 – 16) عاماً، طبق عليهن مقياس الخجل، وقسمن مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. أظهرت النتائج فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في خفض الخجل لدى الطالبات، واستمرارية هذا الأثر في القياس التتبعي.

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

وسعت دراسة جرادات وشاهين (2012) إلى المقارنة بين العلاج العقلاني الانفعالي والتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من الطلبة المراهقين في محافظة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالباً وطالبةً، قسموا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، وأخرى ضابطة، تكونت كل مجموعة من (15) طالباً وطالبةً، وتلقت إحدى المجموعتين التجريبيتين برنامجاً عقلانياً انفعالياً سلوكياً، في حين تلقت المجموعة الأخرى برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، ولم تتلقَ المجموعة الثالثة (الضابطة) أي إرشاد. وأظهرت النتائج أن كلا البرنامجين كانا فاعلين مقارنة بعدم المعالجة في خفض الرهاب الاجتماعي، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية كلا الأسلوبين الإرشاديين باختلاف الجنس للطالب.

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

ويتضح من خلال عرض نتائج هذه الدراسات أن جميع هذه الدراسات التي تقصت فاعلية برامج إرشادية في تحسين المهارات الاجتماعية أو خفض الشعور بالخجل؛ قد أكدت جدوى وفاعلية البرامج الإرشادية على اختلافها، وبخاصة البرامج الإرشادية المعرفية–السلوكية في تحقيق أهدافها الإرشادية المرجوة.

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

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

ويعاني المراهق بشكل عام من الخوف من الفشل أمام الآخرين، وبأنه لا يحسن التصرف في المناسبات الاجتماعية، كما يعاني من الميل إلى العزلة، وينشأ لديه صراع نفسي داخلي يتجلى بعدم الاستقرار وشدة القلق والتبرم من الحياة وقد ينقطع عن المدرسة أو ينطوي وينسحب عن أهله وأصدقائه، وربما لن يقبل لنفسه أي مهنة من أجل حياته الخاصة المستقبلية (العاسمي، 2012). ومن هنا تأتي هذه الدراسة في محاولة لتطوير برنامج إرشادي معرفي–سلوكي يستهدف الطلبة الذين هم في مرحلة المراهقة، ويعانون من الخجل ونقص المهارات الاجتماعية، ومساعدتهم على تخطي تلك المشكلات من أجل نموهم وتطويرهم ودمجهم في الحياة الاجتماعية، وبالتالي تحسين مستوى قدراتهم واستعداداتهم كي

يكونوا أفراداً منتجين وناجحين في مختلف جوانب الحياة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظ الباحثان ومن خلال التفاعل مع طلبة المدارس وجود نقص لدى بعض الطلبة في المهارات الاجتماعية وقصور في عمليات التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ إذ يظهر على بعض هؤلاء الطلبة الخجل بشكل واضح، ويميلون إلى العزلة والانطواء وتجنب الأنشطة المدرسية منعاً لشعورهم بالإحراج، أو وضع أنفسهم موضع السخرية والاستهزاء من قبل زملائهم وأقرانهم. ويوضح الخصاونة (2012) أنه يجب الاهتمام بظاهرة الخجل الشديد ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة له خاصة بالنسبة للمراهقين، فمن المشكلات التي يسببها الخجل: تجنب التواصل والارتباط بصداقات، والغيرة أو الحسد عندما يجد الطفل أقرانه يتفاعلون بصورة طبيعية، وضعف الثقة بالنفس، ونقص في المهارات الاجتماعية وإعاقة وظيفة الفرد اجتماعياً خارج الأسرة. ويؤكد سمث إكراي (Smithikrai, 2007) أنه لكي يكون الفرد ناجحاً في التعليم، فإنه من الضروري أن يكون لديه مزيج من الخصائص الشخصية والقدرات المعرفية السوية. ومن هنا، سعت الدراسة الحالية إلى تطوير برنامج إرشادي معرفي–سلوكي بهدف رفع مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين، فجاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

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

وقد تفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

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

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

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

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

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالخجل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده.
- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع.
- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. اختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.
2. التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.
3. الكشف عن حجم الأثر للبرنامج المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.
4. تطوير برنامج إرشادي مقنن للبيئة الفلسطينية وفاعل في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل، يمكن استخدامه من قبل المتخصصين والمرشدين في الحالات المشابهة.

أهمية الدراسة:

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

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية في قلة الدراسات التي جمعت بين متغيري الدراسة، وهما: المهارات الاجتماعية،

والشعور بالخجل، وبخاصة لدى المراهقين في مدينة القدس –على حد علم الباحثين–، وقلة وجود برامج إرشادية مستندة إلى النظرية المعرفية–السلوكية تجمع بين تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى المراهقين من الجنسين، وافتقار مدينة القدس للأنشطة والفعاليات التي يمكن أن تحسن من المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل، وذلك لسيطرة الاحتلال على المدينة وقمع أي نشاط ترفيهي أو اجتماعي، أو غيرهما، بالإضافة إلى افتقار البيئة الفلسطينية وبخاصة في مدينة القدس للدراسات التي تعالج مشكلات واضطرابات مماثلة، وفي إطار تطبيقي يستخدم المنهج التجريبي.

الأهمية التطبيقية: تتمثل في توفير برنامج إرشادي معرفي–سلوكي مقنن للبيئة الفلسطينية، وإمكانية تطبيق المرشدين والعاملين لهذا البرنامج الإرشادي في مجال الإرشاد النفسي والتربوي في فلسطين للتعامل مع الطلبة المراهقين، الذين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية، وارتفاع في مستوى الشعور بالخجل.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يمكن أن تحدد نتائج الدراسة وتعميماتها على النحو الآتي:

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

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

الحدود المكانية: مدرسة الزهراء الشاملة في القدس.

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

كما تتحدد نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية، وهي: مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الشعور بالخجل، والبرنامج الارشادي المعرفي–السلوكي الذي طور للأغراض الدراسة. وقد اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها، بالإضافة إلى خصوصية الفترة التي أجريت بعد فتح المدارس جزئياً لاحقاً لإغلاقها لفترة شهور متتابعة، في ظل جائحة كورونا بسبب انتشار فيروس كورونا المستجد (COVID-19)، وانعكاس ذلك على طبيعة إجراءات الدراسة.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

المهارات الاجتماعية: تعرف المهارات الاجتماعية بأنها: «هي السلوكات الكلية المعرفية التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين، والتي تتراوح ما بين السلوكات غير اللفظية، والسلوكات اللفظية المعقدة» (أبو حطب، 2007: 104). وتعرف المهارات الاجتماعية إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات اللفظية وغير اللفظية، التي تعمل على تحسين التواصل بين الأفراد والمحيطين بهم، وتتمثل في مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على فقرات مقياس المهارات الاجتماعية المطور لأغراض الدراسة الحالية.

الشعور بالخجل: يعرف الشعور بالخجل بأنه: «حالة زائدة في الفردية تتسم بالانشغال الزائد بالذات وزيادة الاهتمام بالتقويم الاجتماعي» (Cameron، 2009: 300). ويعرف الشعور بالخجل إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات مقياس الشعور بالخجل المطور لأغراض الدراسة الحالية.

الإرشاد المعرفي–السلوكي: يعرف الإرشاد المعرفي–السلوكي على أنه: «شكل من أشكال الإرشاد النفسي الذي يستخدم عند إساءة تأويل الواقع، لذلك تكون الأولوية الرئيسة في الإرشاد المعرفي تصحيح التصورات والأفكار الخاطئة» (السواط، 2008: 25). ويعرف الإرشاد المعرفي–السلوكي إجرائياً على أنه: ذلك الإرشاد الذي يتضمن منظومة من المهارات الإرشادية المعرفية والسلوكية، التي تطبق بشكل منظم وفق جلسات معدة مسبقاً، تؤدي إلى تصحيح المفاهيم الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة لدى الأفراد، ويقود ذلك إلى التفكير الإيجابي والمعقول من خلال التخلص من الاستجابات الانفعالية الزائدة وغير المناسبة أو تغييرها، والتي يمكن أن تؤدي إلى تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض درجة القلق لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية.

منهجية الدراسة:

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

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية لمدارس مدينة القدس، والذين هم على مقاعد الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019 /2020م. وقد اختيرت عينة متيسرة بلغ حجمها (108) طالب وطالبة من المراهقين في المرحلة الثانوية الملتحقين بمدرسة الزهراء الشاملة في القدس، وهم من مدرسة واحدة ويقطنون في منطقة سكنية واحدة ليسهل التزام أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بإجراءات تنفيذ الدراسة في ظل جائحة كورونا وإغلاق المدارس لفترات طويلة، مما استدعى الانتظار حتى العودة التدريجية لفتح المدارس في القدس. وبعد أن طبق مقياسي على العينة المتيسرة، بهدف تحديد العينة الملائمة للدراسة التجريبية، اختير أفراد الدراسة وعددهم (30) طالباً وطالبة من مدرسة الزهراء الشاملة، ممن حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية وأعلاها على مقياس الشعور بالخجل، ومن ثم قسموا مناصفة وبالمزاوجة إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، ومناصفة بين الذكور والإناث.

أدوات الدراسة وخصائصها:

أولاً–مقياس المهارات الاجتماعية: طور هذا المقياس بهدف استخدامه كأداة موضوعية في تشخيص المهارات الاجتماعية

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

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

الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة:

الصدق للمقياسين: استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً–الصدق الظاهري (Virtual Validity): للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لمقياسي الدراسة، عرُض المقياسان في صورتهما الأولية على (10) محكمين من المتخصصين الذين يحملون درجة الدكتوراه في العلوم التربوية، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80 %) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، دون حذف أي فقرة أو إضافة على أي من المقياسين.

ثانياً–صدق البناء (Construct Validity): من أجل التحقق من الصدق للمقياسين، استخدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من الطلبة المراهقين في القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول (1):

جدول (1)

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

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

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

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

ما بين (.32 – .97)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (1) أن معامل ارتباط الفقرات: (17، 23، 25، 26)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالّة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت

التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (22، 23، 28، 34)، وأصبح عدد فقرات المقياس (36) فقرة، موزعة على أبعاد المقياس الثلاثة حسب الآتي: التعبير الاجتماعي (الفقرات من 1 – 13)، الحساسية الاجتماعية (الفقرات من 14 – 22)، والضبط الاجتماعي (الفقرات من 23 – 36).

جدول (4)

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

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

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.1)

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

ثبات مقياسي الدراسة: للتأكد من ثبات مقياسي الدراسة، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach›s Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (2) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي، لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده.

جدول (2)

معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقة كرونباخ ألفا

المقياس	البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
المهارات الاجتماعية	التعبير الاجتماعي	13	.96
	الحساسية الاجتماعية	9	.92
	الضبط الاجتماعي	14	.96
	الدرجة الكلية	36	.98
	الشعور بالخجل	33	.99

يتضح من الجدول (2.3) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس المهارات الاجتماعية تراوحت ما بين (.92 – .96)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لدرجة الكلية بلغ (.98)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية. كما بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الشعور بالخجل (.99).

تصحيح مقياسي الدراسة: تكون مقياس المهارات الاجتماعية في صورته النهائية بعد قياس الخصائص السيكومترية من (36) فقرة، موزعة على (3) مجالات تمثل جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمهارات الاجتماعية باستثناء الفقرات: (14، 15، 18، 20، 21، 22، 25، 27، 28، 30، 31، 32، 33، 34)، إذ تعكس الدرجات عند تصحيها. أما مقياس الشعور بالخجل، فتكون في صورته النهائية بعد قياس الخصائص السيكومترية من (33)، تمثل جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للخجل باستثناء الفقرات: (4، 8، 11، 21، 22)، إذ تعكس الدرجات عند تصحيها، ويطلب من المستجيب على أي من المقياسين تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2)، أبداً (1)، درجة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الشعور بالخجل لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1 – 5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى ـ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{5-1}{3} = 1.3$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على أي من المقياسين تكون على النحو الآتي:

جدول (5)

درجات احتساب مستوى الشعور بالخجل

مستوى منخفض من المهارات الاجتماعية/ الشعور بالخجل	2.33 فأقل
مستوى متوسط من المهارات الاجتماعية/ الشعور بالخجل	2.34 – 3.67
مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية/ الشعور بالخجل	3.68 – 5

ثالثاً- البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي:

تعريف البرنامج الإرشادي: تكون البرنامج الإرشادي من (12) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (50 أو 60)

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

أهداف البرنامج الإرشادي:

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

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

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

الأساليب والفنيات التي استخدمت في البرنامج الإرشادي:

اعتمدت مجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية، وهي (أبو أسعد وعربيات، 2017؛ شاهين، 2015؛ إبراهيم، 2011؛ El-lis, 1979):

المحاضرة: تعد من أهم الأساليب الإرشادية المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، ويقدم فيها المرشد أفكار ومعلومات منظمة ومناسبة لأهداف البرنامج الإرشادي، لتبصير المسترشدين وإدراكهم لمشكلاتهم، من خلال الأسئلة والحوارات والنقاشات الهادفة.

المناقشات الجماعية: تعد المناقشات الجماعية من الفنيات المهمة والضرورية في الإرشاد المعرفي–السلوكي، فمن خلال الجلسات الإرشادية يزود المسترشدين بعدد من المهارات والمعلومات والمفاهيم، ويتبع هذه مناقشات وحوارات هادفة بين المرشد وبين المسترشدين؛ لتوضيح هذه المفاهيم والمعلومات والمهارات وترسيخها في أذهان المسترشدين.

الاسترخاء: يعد الاسترخاء من أهم الأساليب المضادة للتوتر والقلق والضغوط، وتقوم أساليب الاسترخاء الحديثة على عدد من التمارين والتدريبات البسيطة التي تهدف إلى إراحة الجسم والنفس، وتتمثل في تمارين الاسترخاء العضلي والتنفس العميق (Gerardi, Ressler, & Rothbaum, 2009).

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

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

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

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

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

ويوضح الجدول (6) ملخصاً مختصراً لمحتويات الجلسات الإرشادية:

جدول (6)

ملخص محتويات الجلسات الإرشادية

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

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

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

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

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

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال الشكل الآتي:

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

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

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

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

ثانياً–المتغيرات التابعة (النتاج):

1. الدرجات التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية.
2. الدرجات التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس الشعور بالخجل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

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

جدول (7)

نتائج اختبار شبيرو وليك Shapiro-Wilk

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

يتبين من الجدول (7) أن قيم الدلالة الإحصائية للاختبار أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ .05)، باستثناء القياس البعدي للمهارات الاجتماعية. وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن الاستغناء عن اختبار الاعتدالية طالما كان حجم عينة الدراسة أكبر من أو يساوى (30) مشاهدة وذلك بموجب نظرية النهاية المركزية، كما أنه يمكن الاستغناء عن إحدى الشروط طالما تحققت الشروط الأخرى (سلمان، 2019؛ Lomax & Hahs-Vaughn, 2012). وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وعليه استخدمت الدراسة الاختبارات المعلمية في تحليل البيانات.

وللتحقق من تكافؤ المجموعات، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياسي الدراسة في القياس القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير المجموعة على مقياسي الدراسة في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعبير الاجتماعي	تجريبية	15	2.01	.332	.141	.889
	ضابطة	15	1.99	.261		

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الحساسية الاجتماعية	تجريبية	15	2.24	.189	.207	.838
	ضابطة	15	2.23	.203		
الضبط الاجتماعي	تجريبية	15	1.88	.349	- .888	.382
	ضابطة	15	2.00	.357		
المهارات الاجتماعية ككل	تجريبية	15	2.02	.241	- .436	.666
	ضابطة	15	2.05	.199		
الشعور بالخجل	تجريبية	15	3.98	.395	.770	.448
	ضابطة	15	3.87	.319		

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)؛ إذ بلغت قيمة "ت" لدرجة الكلية (– .436)، وبدلالة إحصائية (.666)، وتشير هذه النتيجة إلى تكافؤ المجموعتين.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α< .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية في القياس البعدي، ونتائج الجدول (9) تبين ذلك:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في القياس البعدي

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

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية، والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية (البعدي)؛ حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (3.67)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (2.05)، وهذا يشير إلى فروق ظاهرية بين المتوسطين. وللتحقق من جوهرية هذه الفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي للمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وكما هو مبين في الجدول (10):

الجدول (10)

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

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

يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) تعزى للمجموعة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (431.464)، بدلالة احصائية (.000). ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11)

الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

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

يلاحظ من الجدول (11) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس كان الأكبر؛ إذ بلغ (3.696)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.021)، وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج الإرشادي المطبق كان له فاعلية في تحسين المهارات الا

علماً أنّ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (.941). كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة (تجريبية، وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (12):

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعبير الاجتماعي	تجريبية	15	3.71	.588
	ضابطة	15	1.99	.246
الحساسية الاجتماعية	تجريبية	15	3.29	.353
	ضابطة	15	2.23	.203
الضبط الاجتماعي	تجريبية	15	3.88	.600
	ضابطة	15	1.98	.364

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات المهارات الاجتماعية، وقبل إجرائه جرى التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity)، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط في القياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية متبوعة بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ حيث لم تتجاوز معاملات الارتباط قيمة (.80)، كما جاءت قيمة كا^2 التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية ($\chi 2=120.134$) وبدلالة إحصائية (.000)، مما يشير إلى تحقق هذا الشرط، كما روى التحقق من تجانس التباين المشترك (Homogeneity of Co-variance) من خلال اختبار بوكس أم (Box›s M test)؛ إذ بلغت قيمته (16.943)، وبدلالة إحصائية (.021)، وهي تعد مناسبة عندما تكون أكبر من (.001)، بحسب (Hahs-Vaughn, 2016)، مما يؤكد تحقق هذا الافتراض، ويوضح الجدول (13) نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (13)

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

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

يتضح من الجدول (13) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية بين الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة. ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفروق الجوهري، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (14):

جدول (14)

الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة وفقاً للمجموعة

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

يتضح من الجدول (14) أن الفروق الجوهرية بين الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي، مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية

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

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Sánchez et al., 2020)، ودراسة (Seyedi et al., 2018)، ودراسة (عبد الرحمن، 2018)، ودراسة (أبو حجير، 2015)، ودراسة (Edwadrds, 2014)، فجميع هذه الدراسات أشارت إلى فاعلية الإرشاد المعرفي–السلوكي والبرامج الإرشادية بشكل عام في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأفراد والمراهقين. ويمكن عزو هذه النتيجة المرتفعة في حجم الأثر للبرنامج المطبق إلى ما تضمنه البرنامج الإرشادي من فنيات الإرشاد المعرفي–السلوكي، ومنها: المناقشة الجماعية، والمحاضرة، والاسترخاء، والنمذجة، والتعزيز الايجابي، ولعب الدور، والحديث الإيجابي مع الذات، ومراقبة الذات، وجميع هذه الفنيات ساعدت المشاركين على تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لديهم. كما أنّ الأنشطة والفعاليات التي تضمنت الجلسات الإرشادية تميزت بالمرونة والدقة والتنوع، وقد روعي تضمين البرنامج تسلسلاً في عرض جلساته، والاهتمام كذلك بالتسلسل في عرض كل جلسة، مما ساعد في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالخجل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الشعور بالخجل في القياس البعدي ونتائج الجدول (15) تبين ذلك:

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الشعور بالخجل في القياس البعدي

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

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الشعور بالخجل (البعدي)؛ إذ بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (2.16)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (3.66) وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي للشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (16).

الجدول (16)

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

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

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ .05) تعزى للمجموعة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (610.943)، بدلالة إحصائية (.000). ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (17).

الجدول (17)

الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

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

يلاحظ من الجدول (17) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الإرشادي المطبق في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة كان الأقل؛ إذ بلغ (2.137)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (3.684)، وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج الإرشادي المطبق كان له فاعلية في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة، علماً أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (.958).

واتفقت هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات، كدراسة (Oguize & Nowokolo, 2019)، ودراسة (العلوية، 2017)، ودراسة (العمروسي، 2014)، التي أشارت جميعها إلى فاعلية البرامج الإرشادية المعرفية–السلوكية بشكل خاص والبرامج الإرشادية بشكل عام في خفض الشعور بالخجل لدى الأفراد والمراهقين. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة (الربعي، 2012)، التي بينت فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي– السلوكي في خفض مستوى الخجل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ويلاحظ من الدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية فاعلية الإرشاد المعرفي–السلوكي في التعامل مع مشكلة الخجل، حتى باختلاف البيئات والظروف لهذه المجتمعات، وسواءً أكانت في البيئة العربية أم الأجنبية. وتعزى هذه النتيجة إلى الفنيات المعرفية–السلوكية التي استخدمت في البرنامج، مثل: مهارة حل المشكلات التي ساعدت الطلبة المراهقين في حل المشكلات التي

تواجههم بطريقة فاعلة، ودحض الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية ومنطقية، والتدرب على تمارين الاسترخاء وتعزيز ممارستها لديهم، كذلك التدرب على السلوك التوكيدي وتعزيزه لديهم، إضافة إلى أنّ البرنامج قد منح المشاركين القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بحرية تامة باستخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي وتحسين التواصل البصري والسمعي، الذي أتاح للمشاركين تبادل الخبرات والمعلومات في جو من الأمان والاحترام والثقة، مما ساعد على خفض الشعور بالخجل لديهم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس، والجدول (18) يبين ذلك:

الجدول (18)

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

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

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

يتضح من الجدول (18) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية (.000) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤ .05)، وبالتالي وجود فروق في المهارات الاجتماعية لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (9.4)، يظهر أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (2.02)، و(3.67) على المقياس البعدي، مما يؤكد وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بفاعلية البرنامج الإرشادي بالنظر إلى ما استخدم فيه من مكونات تضمنت الكثير من الفنيات المعرفية– السلوكية التي تساعد في تحسين المهارات الاجتماعية، كما أنّ التدريب الخاص الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية على مدار (12) جلسة إرشادية ساعد على تحسين المهارات الاجتماعية لديهم واكسابهم مهارات اجتماعية جديدة، وقد ركز البرنامج على التدريب على المهارات الاجتماعية وتنمية مفهوم الذات لدى المشاركين في البرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى تركيزه على العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، وتدريبهم على نموذج ABC من أجل إعادة البناء المعرفي لديهم، وتعزيز فكرة أن ما يدركه الفرد يؤثر على ما يفعله. كما أنّ المجموعة الإرشادية أتاحت للمشاركين اكتساب العديد من الخبرات والمعلومات وتبادلها، وكذلك مناقشة المواقف السلبية التي حصلت معهم وطرق مواجهتها بشكل إيجابي وفعال، مما أكسب المشتركين حالة من الوعي والاستبصار والتي من شأنها أن تساعدهم على تقييم سلوكهم، ومعالجة أفكارهم، وبالتالي الحدّ من المشكلات التي من الممكن أن تواجههم في حياتهم اليومية، وتسهيل تفاعلهم وتواصلهم مع الآخرين.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين متوسطات ودرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس، والجدول (19) يبين ذلك:

الجدول (19)

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

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

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

يتضح من الجدول (19) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على مقياس الشعور بالخجل (.000)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤ .05)، وبالتالي وجود فروق في الشعور بالخجل لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (15.4)، يظهر أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل في القياس القبلي (3.98)، و(2.16) على المقياس البعدي، مما يؤكد وجود فاعلية للبرنامج المطبق في لدى الطلبة المراهقين في القدس.

وتعزى هذه النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج الإرشادي إلى جلساته وموضوعاته التي تناولها والتدريب الخاص الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية خلال هذه الجلسات الإرشادية، والذي عزز لديهم الثقة بالنفس، وخفض الشعور بالخجل من خلال التركيز على الأنشطة والفنيات التي ساهمت في ذلك، وبخاصة تنمية مفهوم الذات والعمل على تعزيزه وتعزيز الذات الاجتماعية لديهم، والحديث الإيجابي مع الذات، والذي يساهم في تحفيز الذات وزيادة الدافعية لديها للتقدم والتطور، وكذلك التدرب على السلوك التوكيدي والذي يتيح للفرد الدفاع عن حقه والتمسك به، والتدرب على المهارات الاجتماعية من خلال التمثيل والعصف الذهني والتخيل، بالإضافة إلى احتواء الجلسات على أسلوب النمذجة والذي بدوره ساعد المشاركين على التعلم وتحسين قدرتهم على مواجهة الخجل وتعلم مهارات وسلوكات إيجابية جديدة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي والمتابعة، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية لدى الطلبة المراهقين في القدس، ونتائج الجدول (20) تبين ذلك:

الجدول (20)

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

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
التعبير الاجتماعي	بعدي	15	3.71	.588	14	-1.100	.290
	متابعة	15	3.83	.330			
الحساسية الاجتماعية	بعدي	15	3.29	.353	14	-1.299	.215
	متابعة	15	3.41	.185			
الضبط الاجتماعي	بعدي	15	3.88	.600	14	-1.326	.206
	متابعة	15	4.02	.239			
الدرجة الكلية	بعدي	15	3.67	.499	14	-1.244	.234
	متابعة	15	3.80	.176			

يظهر من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين القياسين البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (3.67) في حين بلغ المتوسط الحسابي لقياس المتابعة (3.80) وهذا يُشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية أستمر بعد فترة (6) أسابيع من المتابعة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Sánchez et al., 2020) التي أشارت إلى فاعلية برامج التدريب المعرفي–السلوكي في تعزيز المهارات النفسية والاجتماعية والعاطفية لدى المراهقين، واتفقت كذلك مع دراسة (أبو حجير، 2015)، التي أظهرت نتائجها جميعاً أن الفروق لدى أفراد المجموعة التجريبية لم تكن دالة بين القياسين البعدي والتتبعي في متوسطات المهارات الاجتماعية بين

القياسين القبلي والبعدي. وتؤكد هذه النتيجة على فاعلية البرنامج الإرشادي في استمرار الخبرة التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية خلال الجلسات الإرشادية ونقلها إلى حياتهم اليومية وإلى المواقف التي تواجههم، كما أنّ المواقف والأمثلة الهادفة التي عرضت خلال جلسات البرنامج الإرشادي، والتي جرى مناقشتها وطرح الأسئلة حولها، وتقييم سلبياتها وإيجابياتها، مما ساعد على استمرار الخبرة التي تلقاها المشاركون ونقلها إلى مواقف حياتهم اليومية. كما أنَ احتواء البرنامج الإرشادي على الواجبات البيتية والتي من شأنها مساعدة المشاركين على نقل أثر الخبرة التي تلقوها خلال الجلسات الإرشادية إلى البيت وخارج الجلسات الإرشادية وتطبيقها في مجالات حياتهم ومواقفهم اليومية التي تواجههم، ومراجعة هذه الواجبات البيتية في بداية كل جلسة ومناقشتها، والعمل على تعزيز المشاركين وتشجيعهم، كل ذلك ساهم في استمرار أثر البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس.

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي والمتابعة، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة في الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس، ونتائج الجدول (21) تبين ذلك:

الجدول (21)

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

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الشعور بالخجل	بعدي	15	2.16	.185	14	14.746	.000
	متابعة	15	1.87	.192			

يظهر من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين القياسين البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (2.16)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لقياس المتابعة (1.871)، وهذا يُشير إلى خفض الشعور بالخجل بعد فترة المتابعة، مما يؤكد على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية استمر بعد فترة (6) أسابيع من المتابعة، وبتناقص ملحوظ.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العمروسي، 2014)، التي أشارت نتائجها إلى استمرارية أثر البرنامج من خلال عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي على أفراد المجموعة التجريبية. ويعزى ذلك إلى الجلسات الإرشادية التي تكون منها البرنامج الإرشادي، والتي تضمنت بعض الخبرات والمواقف والتي تم تناولها وعرضها من خلال استخدام بعض الفنيات والأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية، مثل: لعب الدور، والنمذجة، والسيكودراما، والتخيل، وإعادة البناء المعرفي، وتمارين الاسترخاء، والتلخيص، والتغذية الراجعة، والواجبات البيتية، والتي كان لها الأثر الأكبر في استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى المشاركين. كما أن ما قدمه المشاركون من حرص على الالتزام بجميع الجلسات وحضورها ومتابعتها، وما كان لديهم من دافعية لاكتساب مهارات وسلوكات جديدة، ومشاركتهم الخبرات والمواقف التي تعرضوا لها وأشعرتهم بالخجل ومناقشتها مع أفراد المجموعة، وتطبيقهم للأنشطة والفنيات الإرشادية داخل وخارج الجلسات الإرشادية، وممارستها في الحياة الأسرية، وفي حياتهم اليومية، كل ذلك ساهم في استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنّ الباحثين يوصيان بما يلي:

1. تطبيق البرنامج الإرشادي المطور على فئات تحتاج للمساعدة في المجتمع الفلسطيني والمجتمعات الأخرى، وذلك بهدف أغراض إرشادية مشابهة أو مغايرة.
2. تضمين الخطط الإرشادية للمرشدين التربويين في المدارس لبرامج إرشادية تستهدف تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية.
3. الاهتمام بإعداد برامج إرشادية أخرى تستهدف طلبة المدارس بشكل عام والطلبة المراهقين بشكل خاص.
4. عقد دورات تدريبية وتوعوية وورش عمل إرشادية في المدارس الفلسطينية، بهدف مساعدة الطلبة المراهقين وتبصيرهم بالطرق التي قد تساعدهم في تحسين مهاراتهم الاجتماعية وفي خفض شعورهم بالخجل.
5. عقد دورات وورش توعوية لأولياء الأمور، بهدف مساعدتهم على التعامل مع أبنائهم المراهقين.
6. تفعيل الإرشاد النفسي والتربوي في المدارس الفلسطينية، فما زال التركيز ينحصر على الإرشاد الأكاديمي.
7. إجراء دراسات أخرى تتناول المهارات الاجتماعية والخجل ومشكلات أخرى سائدة لدى الطلبة المراهقين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو أسعد، أحمد. (2014). تعديل السلوك الإنساني. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، أحمد. (2016). الإرشاد المدرسي. ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد. (2017) نظريات الإرشاد النفسي والتربوي. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو حجير، لمعان. (2015). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو حطب، غسان. (2007). ديناميات نشر وتعزيز المهارات الاجتماعية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- الإسي، هدير. (2014). العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب القلق العام – دراسة إكلينيكية–. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- إكرام، مصطفاوي. (2018). علاقة الخجل بالصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة مولاي الطاهر سعيد، ولاية سعيدة، الجزائر.
- الحايك، أحمد. (2009). الانتماء للآخرين. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الحميضي، أحمد بن علي. (2004). فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- الخصاونة، عون. (2012). أثر الخجل في مستوى التكيف الاجتماعي والمدرسي لدى الأطفال من سن (6 – 10 سنوات) من وجهة نظر معلميهم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 4(2)، 50 – 156.
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2006). قائمة المهارات الاجتماعية. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- راشد، عدنان وكعيد، حسين. (2014). أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين حركياً. مجلة كلية التربية الأساسية، 22(94): 751 – 794.
- الربعي، سليمان بن حمزة. (2012). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي–معرفي لعلاج اضطراب الخجل لدى طلبة المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن مسعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السبعاوي، فضيلة عرفات. (2010). الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- سلامة، حسين. (2006). استراتيجية إدارة الضغوط التربوية والنفسية. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سلمان، خلف سلمان. (2019). التحليل الإحصائي باستخدام (SPSS). (دون ناشر).
- السواط، وصل الله. (2008). النضج المهني وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي: دراسة تجريبية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- شاهين، محمد أحمد. (2015). فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض إدمان الإنترنت لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 19(2)، 358 – 390.
- شوفي، طريف. (2003). المهارات الاجتماعية والاتصالية دراسات وبحوث تربوية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- العاسمي، رياض. (2012). المبادئ العامة لعلم النفس الإرشادي. عمان: دار شروق للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، ولاء أحمد. (2018). فاعلية برنامج سلوكي– معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- عبد الوهاب، أماني. (2006). فاعلية برنامج معرفي – سلوكي للتغلب على القلق الاجتماعي لدى عينة من طالبات الجامعة السعوديات. (رسالة ماجستير منشورة)، مجلة كلية التربية، 2(30: 9 – 52).
- العدل، عادل. (2001). تحليل المسار بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 1(25): 121 – 178.
- العلوية، إيمان بنت علي. (2017). برنامج إرشادي جمعي لخفض الخجل لدى طالبات الصَف التاسع في ولاية بهلاء في سلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، ولاية بهلاء، سلطنة عمان.
- عواد، ريما. (2015). فاعلية السيكودراما لخفض مستوى الخجل في مرحلة الطفولة المتأخرة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- العمروسي، نيللي. (2014). فاعلية برنامج إرشادي نفسي (معرفي–سلوكي) لخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10(3): 111 – 155.
- كامل، سهير أحمد. (2003). سيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- متولي، عبد المجيد. (2010). فاعلية برنامج للتخفيف من حدة الخجل لدى عينة من المراهقين المدمنين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- محمد، هيام بشير. (2009). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية لتخفيض حدة القلق الاجتماعي على طلاب الجامعة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بنغازي، ليبيا.
- المطوع، آمنة. (2001). المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- النيال، مايسة وأبو زيد، مدحت عبد الحميد. (1999). الخجل وبعض أبعاد الشخصية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Asaad, A. (2014). Modify human behavior. Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Abu Asaad, A. (2016). School counseling. 5th Edition, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Abu Asaad, A. & Arabiyat, A. (2017) Psychological and Educational Counseling Theories. 2nd Edition, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Abu Hujair, L. (2015). The effectiveness of a rational and emotional counseling program for developing social skills among secondary school students. (Unpublished Master Thesis), Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Abu Hatab, Gh. (2007). The dynamics of diffusion and strengthening of social skills. Amman: Dar Wael for Printing and Publishing.*
- *Al-Hayek, A. (2009). Belonging to others. Cairo: The Arab Renaissance House.*
- *Essie, H. (2014). Cognitive behavioral therapy for generalized anxiety disorder - clinical study. (Unpublished Master Thesis), College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Ikram, M. (2018). The relationship of shyness to mental health among middle school students. (Unpublished Master Thesis), Faculty of Social Sciences, University of Moulay Taher Said, Saida Province, Algeria.*
- *Al-Humaidhi, A. (2004). The effectiveness of a behavioral program to develop some social skills for a sample of mentally retarded children who are able to learn. (Unpublished Master Thesis), College of Social Sciences, Naif Arab University for Security Sciences, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Al-Khasawneh, A. (2012). The effect of shyness on the level of social and school adjustment among children (6-10 years) from the point of view of their teachers. Umm Al-Qura University Journal of Social Sciences, 4 (2), 50-156.*
- *Khalifa, A. (2006). List of social skills. Cairo: Gharib House for Publishing and Distribution.*
- *Rashid, A. & Saeed, H. (2014). The effect of a training program on developing some social skills for the physically disabled. Journal of the College of Basic Education, 22 (94): 751-794.*
- *Rubai, S. (2012). The effectiveness of a behavioral-cognitive counseling program for treating shyness disorder among secondary school students. (Unpublished Master Thesis), College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Masoud Islamic University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Sabaawi, F. (2010). Social shame and its relationship to methods of parental treatment. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.*
- *Salameh, H. (2006). Educational and psychological stress management strategy. Cairo: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.*
- *Salman, K. (2019). Statistical analysis using (SPSS). (Without publisher).*
- *Aldawat, W. (2008). Professional maturity and the development of professional decision-making skills among first-grade secondary students: a pilot study. (Unpublished PhD thesis), College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.*
- *Shaheen, M. (2015). The Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Counseling Program in Reducing Internet Addiction among a Sample of University Students, Al-Aqsa University Journal (Human Sciences Series), 19 (2), 358-390.*
- *Shoufi, T. (2003). Social and communication skills, educational studies and research. Cairo: Dar Gharib for Printing and Publishing.*
- *Al-Asimi, R. 2012)). General principles of counseling psychology. Amman: Shurooq Publishing and Distribution House.*
- *Abdul Rahman, W. (2018). The effectiveness of a behavioral-cognitive program in improving the level of social skills. (Unpublished Master Thesis), College of Education, An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
- *Abdel Wahab, A. (2006). The effectiveness of a cognitive-behavioral program to overcome social anxiety among a sample of Saudi university students. (Published Master Thesis), Journal of the College of Education, 2(30): 9-52.*
- *Aladel, A. (2001). Analyzing the path between the components of social problem-solving ability, and both self-efficacy and risk-taking. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 1 (25): 121-178.*
- *Alalwia, I. (2017). A collective counseling program to reduce shyness among ninth grade students in Bahla State in the Sultanate of Oman. (Unpublished Master Thesis), College of Science and Arts, University of Nizwa, Bahla State, Sultanate of Oman.*
- *Awwad, R. (2015). The effectiveness of psychodrama to reduce the level of shyness in late childhood. (Unpublished PhD thesis), Girls' College, Ain Shams University, Cairo, Egypt.*
- *Al-Amrousi, N. (2014). The effectiveness of a psychological counseling program (cognitive-behavioral) to reduce the feeling of shyness among a sample of talented teenage girls in Saudi society. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 10 (3): 155-111.*
- *Kamel, S. (2003). Psychology of personality. Alexandria: Alexandria Book Center.*
- *Metwally, A. (2010). The effectiveness of a program to alleviate shyness in a sample of addicted adolescents. (Unpublished Master Thesis), Institute of Graduate Studies for Childhood, Ain Shams University, Cairo, Egypt.*
- *Muhammad, H. (2009). The effectiveness of a counseling program to develop social skills to reduce social anxiety among university students. (Unpublished Master Thesis), Faculty of Arts, University of Benghazi, Libya.*
- *Al-Mutawa, A. (2001). Social skills and emotional stability among students, children of depressed mothers. (Unpublished MA thesis), Cairo University, Cairo, Egypt.*
- *Al-Nayal, M. & Abu Zaid, M. (1999). Shyness and some personality dimensions. Cairo: University Knowledge House.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Cameron, C. (2009). Association betweem Shyness. Reluctance to Engage and Acadimic Performance. Journal Infant and Child Development, (18): 299-305.*
- *Carter, V. (2004). Effects of Self–efficacy, Lose of Control and Performance of Students Enrolled in Adult Basic Education and General Education Development Program. Diss. Abst. Int., 64(12), 4281. Phobia.Georgia: Georgia University.*
- *Chęć, M. (2019). Contemporary views on shyness – a literature review. Archives of Psychiatry and Psychotherapy, 3: 77–84.*
- *Conte, R., Andrews, J. J. W., Loomer, M., & Hutton, G. (1995). Aclassroom-based social skills intervention for children with learning disabilities. Alberta Journal of Educational Research, 41(1): 84- 102.*
- *Edward, Sh. (2014). Longterm Outcome of Cognitive Behavioral Therapy for Social Phobia. Gorgia: Gorgia*

University.

- *Ellis, A. (1979). The Theory of Rational- emotive Terapy. Brooks/ Cole, CA.*
- *Eysenck, H. & Eysenck, S. (1969). Personality Structure and Measurement. London: Rout Ledge and Kegan Paul.*
- *Garcia, E. (2011). A tutorial on Correlation Coefficients. Information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.*
- *Gerardi, M., Ressler, K., & Rothbaum, B. (2009). Combined treatment of anxiety disorders. In Dan J. Steinand, E. Hollander & B.O. Rothbaum (Eds.). Textbook of anxiety disorders. Washington: American Psychiatric Publishing.*
- *Hahs-Vaughn. D .L (2016). Applied Multivariate Statistical Concepts. Rutledge: New York.*
- *Hofmann S., Asnaani A, Vonk I., Sawyer A., Fang A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: a review of meta-analyses. Cognitive Therapy Research, 36(5):427-440.*
- *Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). An introduction to statistical concepts (3rd Ed.). Rutledge: New York.*
- *Moos, R. (2000). Sources of Teacher's Emotional and Behavioral Disorders.Journal of Emotional and Behavioral Disorder, (9)2: 370-403.*
- *Oguzie, A. & Nwokolo, Ch. (2019). Effect of Cognitive-Behavioural Therapy on Shyness among Secondary School Students in Aboh Mbaise Local government Area of Imo State. International Journal of Management, Social Sciences, Peace and Conflict Studies (IJMSSPCS), 2(2), 1–9.*
- *Sánchez-SanSegundo, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blazquez, N., Alarcó-Rosales, R., Bowes, N., & Ruiz-Robledillo, N. (2020). Effectiveness of the Reasoning and Rehabilitation V2 Programme for Improving Personal and Social Skills in Spanish Adolescent Students. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17, 3040-3047.*
- *Seyedi, F., Fathi, M., Dadkhah, A., & Mohaqeqi, K. (2018). Effect of Cognitive Behavioral Therapy on Social Competence in Physically Disabled Adolescents. Iranian Rehabilitation Journal, 16(4):339-346.*
- *Smithikrai, C. (2007). Personality traits and Job success: An investigation in a Thai sample International. Journal of Selection and Assessment, 15(1), 134-138.*
- *Turner, S., Conkel, J., Reich, A., Trotter, M., & Siewart, J., (2006). Social skills efficacy and proactivity among Native American adolescents, Professional School Counseling, 10(2): 189-194.*
- *Yap, B. W., & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. Journal of Statistical Computation and Simulation, 81(12): 2141–2155.*