فعالية برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية لدى طلبة مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان.

إعـــداد

د. عامر الحبسي
استاذ مساعد جامعة الشرقية

د. جوخة الصوافية
استاذ مشارك جامعة الشرقية

د. أمينة بن قويدر
استاذ مشارك جامعة الشرقية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تدريب طلبة مرحلة ما بعد الأساسي على المهارات الاجتماعية من خلال برنامج ارشاد جمعي، وتألفت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا من صفوف الحادي عشر والثاني عشر من إحدى المدارس الحكومية في محافظة شمال الشرقية، وهم الحاصلين على أقل الدرجات في مقياس المهارات الاجتماعية من أصل (١١٤) طالبا، بمتوسط عمر بلغ (١٦) سنة.

تم توزيع أفراد الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) حيث خضعت المجموعة التجريبية إلى البرنامج الإرشادي المكون من (١٠) جلسات على مدى شهر وأسبوعين، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج إرشادي من أي نوع.

وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار استخدم اختبار"مان ويتني"، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج وبعد تنفيذ البرنامج وذلك في اتجاه الاختبار البعدي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في اختبار المتابعة للمهارات الاجتماعية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية.

وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها إن البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية كان فعالا في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب مرحلة ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج خرجت بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الارشاد الجمعي، المهارات الاجتماعية، طلبة ما بعد الأساسي

The Effectiveness of a Group Counseling Program for Social Skills Training Among Post-Basic Education Students in the Sultanate of Oman

Dr. Amur Al-Habsi (Assistant Professor, A'Sharqiyah University)
Dr. Jokha Al-Sawafiya (Associate Professor, A'Sharqiyah University)
Dr. Amina Ben kouider (Associate Professor, A'Sharqiyah University)

Abstract

This study aimed to train post-basic students in social skills through a group counseling program. The study sample consisted of (30) students from the eleventh and twelfth grades from a government school in North Al Sharqiyah Governorate, and they obtained the lowest scores on the skills scale. Social studies out of (114) students, with an average age of (16) years. The study participants were randomly divided into two groups (experimental and control). The experimental group underwent the counseling program consisting of (10) sessions over a month and two weeks, while the control group did not undergo any counseling program of any kind.

The data were analyzed using the Mann-Whitney U Test, and the results showed statistically significant differences in social skills among the experimental group members before and after the program implementation, in favor of the post-test. The results also showed statistically significant differences between the means of the experimental and control groups after applying the program, in favor of the experimental group.

The results also indicated statistically significant differences in the follow-up test of social skills between the means of the experimental and control groups in favor of the experimental group.

The study concluded that the counseling program for social skills training was effective in developing social skills among post-basic education students in the Sultanate of Oman. In light of the study's findings, a number of recommendations and suggestions were made.

Keywords: *Counseling program, social skills, post-basic education students*

المقدمة

تقوم المدارس وبشكل تقليدي بتزويد تلاميذها بالمهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب كعمليات أساسية، على الرغم من اعتبارها كمؤسسات تنقل ثقافة المجتمع من (عادات، تقاليد، أعراف اجتماعية) من الجيل السابق إلى الجيل اللاحق فواجباتها لم تعد مقتصرة على تعليم المواد الأكاديمية فقط، وإنما تتعداه إلى بناء شخصية الفرد وكيانه المعرفي والاجتماعي معا.

فالتخطيط التربوي الهادف يهدف دائما إلى بناء الإنسان من جميع أبعاد تكوينه النفسي والعقلي والجسمي والاجتماعي، إن هذه الأبعاد تؤثر وتتأثر الواحدة بالأخرى فان حدث قصور في جانب ظهر هذا القصور على جميع المسارات التي تتكون منها الشخصية.

إن الشخص الذي لا يمتلك القيم الاجتماعية في المجتمع الذي يعيش فيه سيظل غير قادر على التكيف الايجابي مع ذلك المجتمع وغالبا ما يرتبط نقص المهارات الاجتماعية ببعض المشكلات السلوكية والنفسية، ذلك أن منخفضي المهارات الاجتماعية يصعب عليهم الإفصاح عن مشاعرهم والإفصاح بما يحملونه من هموم وما يشعرون به من معاناة للآخرين ويميلون بدلا من ذلك إلى اجترارها ذاتيا مما يضخم من آثارها السلبية، على المستوى النفسي والبدني وهو ما يؤدي إلى ظهور بعض الأعراض الاكتئابية المزاجية والنفسجسمية، وذلك كله قد يعوق التحصيل الدراسي وتفاقم الشعور بالفشل وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران في الفصل أو في مكان آخر يتواجد فيه هذا الفرد مع الآخرين (شوقي، 1998).

يضاف إلى ذلك أن ذوي المهارات الاجتماعية المنخفضة لديهم صعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين على نحو قد يستدعى ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلبا على العلاقة معهم كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم(carlyon,1997).

مشكلة الدراسة:

تلمس الباحثون مشكلة دراستهم من خلال خبرتهم بالعمل في المجال التربوي وإحساسهم بوجود نقص في المهارات الاجتماعية لدى طلبة مرحلة ما بعد الأساسي قد تكون ذات أثر سلبي على أداءهم وينبغي دراستها والتعرف عليها، وذلك من خلال قيامهم بدراسة استطلاعية لمعرفة ما إذا كانت هناك مشكلة يعاني منها أفراد مجتمع البحث لذا فقد أعد الباحثون إستبانة استطلاعية أشارت نتائجها إلى أن 92% من أفراد العينة الاستطلاعية يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية.

ويرى الباحثون أنه بالرغم من وجود العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت موضوع المهارات الاجتماعية إلا أنه ما زالت هناك ندرة في إعداد وتطوير برامج تدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية لطلاب مرحلة ما بعد الأساسي في البيئة العربية بصفة عامة، والبيئة العمانية بصفة خاصة، وإزاء هذا الموقف فإن هناك حاجة ماسة إلى إعداد وتطوير العديد من البرامج لتنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الطلاب وذلك لسد جزء من هذا القصور في هذا الجانب، مما يساعد على تنمية الكفاية الاجتماعية وتحسين مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لديهم.

وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية هذه حاول الباحثون صياغة مشكلة بحثهم بعبارة استفهامية يحاولوا الإجابة عليها من خلال دراسة هذه المشكلة دراسة منهجية.

"ما فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب مرحلة ما بعد الأساسي "؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الفرضيتين التاليتين:-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المتابعة.

أهمية الدراسة:-

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية مما يلي:

١- تأكيد أصحاب المنحنى الإنساني في علم النفس أن الإنسان المحقق لذاته يعد إنسانا مسؤولا بالدرجة الأولى.

٢- تستهدف مرحلة مهمة من مراحل النمو الإنساني وهي مرحلة المراهقة التي تعتبر الفترة المناسبة لحدوث المشكلات النفسية فهي فترة الشدة والمحن والتي تتميز بالقلق والصراع والتمرد.

٣- جعل مدارسنا مؤسسات تسعى إلى تنمية شخصيات طلابها من جميع الوجوه نفسية وعقلية واجتماعية وذلك من خلال إدخال برامج إرشادية تساعد الطلبة على تنمية شخصياتهم.

أما من الناحية التطبيقية:

١- تفيد دراسة المهارات الاجتماعية القائمين على شؤون التربية بالتعرف على سبل تنميتها لدى الطلاب، ومن ثم العمل على تدعيم هذا الاتجاه من خلال البرامج الارشادية، ووضع المقررات المناسبة التي تعمل على تنمية االمهارات الاجتماعية.

٢- استفادة الباحثين والمهتمين في المجال التربوي من مقياس الدراسة والإطار النظري الذي تقدمه والبرنامج الارشادي.

أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة مرحلة مابعد الأساسي من خلال تدريبهم على برنامج الارشاد الجمعي.

التعريف بمصطلحات الدراسة:-

١-المهارات الاجتماعية:

يعريفها (Combs&Sloby,1977) "القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعيا أو ذات قيمة وفي الوقت نفسه تعد ذات فائدة للفرد ذاته ولمن يتعامل معه". وتعرف إجرائيا بأنها" مجموع الدرجات التي سيحصل عليها طلبة الصف الحادي عشر والثاني عشر من خلال إجابتهم على فقرات مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

٢ –الفعالية:

"هي القدرة على تحقيق النتيجة طبقاً لمعايير محددة، وتزداد الكفاية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقا كاملاً (بدوي، ١٩٧٧: ١٢٧).

وتعرف إجرائياً: –هي قدرة البرنامج الإرشادي على تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الحادي عشر والثاني عشر.

٣– البرنامج الإرشادي:

يعرفه زهران (1985) هو برنامج مخطط في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها.

ويقصد بالبرنامج الإرشادي في البحث الحالي هو مجموعة من الإجراءات التدريبية المترابطة والمنظمة في ضوء أسس علمية مشتقة من النظرية السلوكية المعرفية والتي تقدم لطلاب ما بعد التعليم الاساسي بهدف مساعدتهم في تنمية المهارات الاجتماعية ويتألف هذا البرنامج من (١٠) جلسات إرشادية، وتتراوح المدة الزمنية للجلسة ما بين (٦٠–٨٠) دقيقة.

محددات الدراسة:–

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات الأتية:

– المحددات المنهجية:–

أ – منهج الدرراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبة التجريبي، حيث يعتبر البرنامج التدريبي(النتغير المستقل) والمهارات الاجتماعية (المتغير التابع)

ب– مجتمع وعينة الدراسة: طلاب الصفوف الحادي عشر والثاني عشر من إحدى مدارس ولاية المضيبي

ج– أدوات الدراسة: مقياس المهارات الاجتماعية، والبرنامج الارشادي من (١٠) جلسات.

د– الأساليب الاحصائية: اختبار"مان ويتني" Mann–Whitney U Test

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تصميم برنامج إرشاد نفسي وتطبيقه ميدانياً على مجموعة من طلاب ما بعد الاساسي الذين يعانون من تدني مستوى المسؤولية الاجتماعية.

الحدود المكانية: محافظة شمال الشرقية، ولاية المضيبي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث وأدواته في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على فئة الذكور دون الإناث.

الفصل الثاني:الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم المهارات الاجتماعية:-

هناك صعوبة في تحديد مفهوم واضح ودقيق للمهارات الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى تعدد المفاهيم التي قدمها المنظرون للمهارات الاجتماعية من مناحي متعددة سلوكيا واجتماعيا ومعرفيا، وبسبب اختلاف المهارات الاجتماعية المطلوبة بإختلاف الموقف وما يحدث فيه من تفاعلات وإدراك الفرد لذلك الموقف والإستجابة له.

فقد عرفها بخش (٢٠٠١:٢٢١) "بأنها عادات وسلوكيات مقبولة إجتماعيا يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان من خلال التفاعل الاجتماعي".

بينما يرى محمد (١٩٩٨:٣٧) أنها "سلوكيات مكتسبة مقبولة اجتماعيا تمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين ليحقق التوافق الاجتماعي مع المحيطين به"

وأشار الغريب (٢٠٠٣:٥٥) بأنها "نسق من المهارات المتعددة تصدر سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية وتعكس مظاهر الكفاءة في كافة صور التواصل الاجتماعي".

وتشير المطوع (٢٠٠١:١٨) على "أنها استعدادا فطريا ينمو بالتعلم ويصقل بالتدريب ويكتسبها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي".

نظريات المهارات الاجتماعية:

اختلفت نظرة العلماء للمهارات الاجتماعية فالبعض ينظر للمهارات الاجتماعية من منظور سلوكي وآخرون يؤكدون أنها منبثقة من منظور معرفي، والبعض يرى أهمية النظرة التكاملية، وفي هذا السياق يلخص الباحثون وجهات النظر التي اهتمت بالمهارات الاجتماعية على النحو التالي:-

أ – المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن النماذج السلوكية ترتبط بالسلوك الاجتماعي الذي يمكن ملاحظته، والذي له مدلولات اجتماعية في مواقف محددة، ويقع السلوك الإنساني في مقدمات وعواقب بيئية هي التي تهيئ الفرصة لحدوث استجابات معينه، ولأن العواقب تخدم هدف تقوية، أو إضعاف الاستجابات المؤداة أو الاحتفاظ بها.

ويرى أصحاب هذا المنحنى أن معظم السلوك السوي أو غير السوي مكتسب ومن ثم يمكن تعديله باستخدام مبادئ التعلم إذا توافرت الظروف الملائمة للتغير، وتنطبق المفاهيم نفسها للتعلم المستخدمة في تغير السلوك السوي على السلوك غير سوي والفرق الوحيد بينهما يرتبط بمضمون التعلم وليس بعملية التعلم، فالسلوك اللاسوي هو فشل الفرد في تعلم مهارات التعامل مع البيئة أو التعلم سلوك غير مناسب (إجلال، 1990).

ومن النظريات السلوكية التي تحدثت عن المهارات الاجتماعية:-

١ – نظرية الإشراط الإجرائي: –

إن العلاقة بين السلوك والبيئة هي التي تحدد تعلم المهارات الاجتماعية، فنحن نتعلم كيف يؤثر سلوكنا في الأحداث البيئية، فعندما نستجيب استجابات مختلفة فإننا نستطيع أن نتعلم أيا من هذه الاستجابات تمكننا من السيطرة على الأحداث بأقصى درجة، فمثلا إذا كانت نتائج السلوك الاجتماعية جيدة ومعززه للشخص فإن احتمالات تكرار هذا السلوك تزيد، فإذا ما قام أحد الطلاب بإلقاء تقرير أمام زملائه، وأثنى عليه المشرف فإن هذا السلوك يعزز ويزيد من احتمال قياسه بمثل هذه النشاطات الاجتماعية، أما إذا وجد السخرية من المعلم وزملائه فتقل احتماليته، فنواتج السلوك هي التي تحدد احتمالية حدوثه في المستقبل(موسى، 1985).

٢ – طريقة المثير والاستجابة الحديثة:-

بعكس نظرية الاشراط الإجرائي التي تركز على السلوك الظاهر فإن هذه الطريقة تعطي أهمية للمتغيرات الوسطية في تغيير وتعديل السلوك الإنساني، فهي مثلا تفترض أن الاضطرابات النفسية أو العصابية تنتج عن باعث القلق و الخوف، والقلق مفهوم لتكوين فرضي لا يمكن مشاهدته مباشرة (الشناوي، وعبد الرحمن ، 1998).

وبناء على هذه الطريقة فإننا نتعلم المهارات الاجتماعية عن طريق ربط الأحداث البيئية ببعضها البعض، فتعلم حدث في البيئة يستدعي في معظم الأحيان حدث آخر يمكننا من التنبؤ بالأحداث المقبلة، فإذا كان الحدث الأول سوف يحدث بالضرورة فإننا نستجيب له قبل أن يحدث الثاني وهنا نكون في حالة الإشراط التقليدي.

ومن خلال استعرضنا السابق للمنحنى السلوكي يمكننا استخلاص بعض النقاط:

- على الرغم من الاختلافات التي توجد بين أصحاب هذه النظرية إلا أن هناك اتفاقا على وجود عمليات أساسية تحدث أثناء تعلم المهارات الاجتماعية مثل التدعيم، والتعزيز، والتعميم.
- ينظر منظرو هذا المنحنى إلى السلوك المهاري الاجتماعي بوصفه دالة لعمليات التشريط الفعال، والتعرض للعقاب في مرحلة النمو الاجتماعي.

ب – المهارات الاجتماعية من منظور معرفي:-

ترى النظريات المعرفية أن الأبنية والعمليات العقلية داخل عقولنا تؤثر في الطريقة التي نسلك بها اجتماعيا ومن المتغيرات التي عني بها أصحاب هذا المنظور بوصفها مؤثرة في تحديد طبيعة المهارات الاجتماعية:

ومن النظريات المعرفية التي تناولت المهارات الاجتماعية:-

١- نظرية العزو السببي:-

تعد نظرية العزو السببي التي تعتمد المنهج المعرفي لفهم السلوك الإنساني من النظريات الهامة لفهم كيفية قيام الأفراد بالعزو السببي لنجاحهم وفشلهم في المهمات المختلفة ومنها النجاح والفشل في العلاقات الاجتماعية (الشاذلي، 1995). ويعتبر "هايدر" هو الأب المؤسسلنظرية العزو، وهي تنظر إلى أن السلوك الإنساني عند الناس العاديين لا ينحصر في كونه فقط مستجيبا للأحداث، وإنما كمفكر في سبب حدوثه.

وعادة ما يعزو الأفراد النجاح في المهارات الاجتماعية لأنفسهم، والفشل إلى عوامل خارجية، أو على الأقل عزوها إلى عوامل غير مستقرة، في تأثيرها عليهم، ويمكن ضبطها، فعندما أقول أن سبب عدم قدرتي على تقديم تقرير أمام الصف هو أن الأستاذ متحيز، أو شديد الانتقاد، أو بسبب الضغط النفسي الناتج على مشكلات شخصية لدي، أو أية عوامل موقفية أخرى، أو ظروف لا

أستطيع التحكم بها عند ذلك لا يجب أن أقلق على تصحيح اتجاهاتي نحو النشاطات الاجتماعية وإلقاء التقرير، وعندما نعجز عن إيجاد تفسير موقفي أو نجد أن وراءه عوامل شخصية لاتجاهاتنا فإن هنا قد يحدث التغيير في هذه الاتجاهات(الخولي، 1999).

٢- نظرية الاستدلال الاجتماعية:-

نجح علماء المعرفة الاجتماعية في إدخال المبادي الاستدلالية في صلب المعرفة الاجتماعية بوصفها آليات لإصدار الأحكام، وعمل استدلالات اجتماعية تتسم بالدقة النسبية، وعدم الإفراط في التعميم، وتلتزم بمجموعة من المعايير الضرورية التي تحدد مدى صدقها، وتستخدم الطرق الاستدلالية المختصرة في إطار الاستدلال الاجتماعي، ويفترض أن الشخص الأكثر مهارة اجتماعية لدية قدرة على الاستخدام الأكفأ لتلك الطرق في حياته اليومية فهو يحترم المبادئ والقواعد الإحصائية أثناء استدلاله من قبيل عدم تخطي تحيز العينة بتطبيق قاعدة (لا تحكم على كتاب من عنوانه)، كذلك فإنه لا يقوم بإصدار حكم عام على شخصية فرد آخر في ضوء صفات محدودة أو سلوكيات قليلة غير ممثلة لمجمل صفاته وسلوكه، وهو لا يتبنى أيضا اتجاهات عامة، ايجابية أو سلبية، نحو فئة معينة من البشر من خلال التعامل مع مفردة واحدة من تلك الفئة، وعلى الشخص الماهر اجتماعيا، كذلك، أن يعتمد في إصدار أحكامه على قواعد بيانات، وعليه في حديثه وحواره مع الآخرين أن يعتمد على مجموعة من القواعد حتى يصبح فعالا، وهي قاعدة الكم (لا تقل أكثر أو أقل من المطلوب)، وقاعدة الكيف (لا تقل إلا ما تعرف ، ويكون لديك عليه دليل)، وقاعدة التعلق بالموضوع (لا تذكر إلا معلومات متصلة بأهداف التفاعل)، وقاعدة الأسلوب (حاول أن تكون مختصرا، منظما، وواضحا) وعليه أن يراعي قاعدة الإتاحة في حكمه على الأمور بمعنى ألا يعتمد على آخر السلوكيات الصادرة من زميل في الحكم عليه متجاهلا مجمل تصرفاته السابقة ذات الطابع المختلف حتى يقيم علاقات متوازية اجتماعيا مع المحيطين به (Hilton,1995).

ومن خلال عرضنا السابق يمكن القول أن للمنحى المعرفي أثر في تناول موضوع المهارات الاجتماعية بحيث أصبح تعريفها أكثر واقعية، وتفسيرها أكثر عمقا، وبرامجها أكثر فعالية، وإمكانية تعميم آثارها أكثر احتمالا إلا أن هناك بعض النقاط التي تحتاج إلى مزيد من الإيضاح مثل عملية

التفاعل بين المتغيرات المعرفية من جهة والجوانب المزاجية والدافعية من الجهة الأخرى في تعظيم، أو تحجيم تأثيرها في المهارات الاجتماعية، فضلا عن أثر البعد الثقافي في صياغة تلك العلاقات وتحديد مردودها في المهارات، بالإضافة إلى ضرورة إدخال بعض المتغيرات المعرفية في الاعتبار وخاصة التي تكاد تكون متجاهلة حتى الآن من قبيل دور الدين وتعليماته، وتمثيل الفرد معرفيا لها، وطبيعة النمط الارتقائي لها كدالة العمر من جهة والارتقاء في المتغيرات والعمليات المعرفية من جهة أخرى، فكما هو معروف أن هناك عملية ارتقاء معرفي تحدث وخاصة في المراحل العمرية المبكرة وحتى المراهقة ومن المفترض أن يوازيها ولكن ليس بالضرورة بنفس القدر ارتقاء في المهارات الاجتماعية.

ج – المهارات الاجتماعية من منظور سلوكي معرفي:-

ينظر إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها تفاعلية بين الجوانب السلوكية اللفظية وغير اللفظية والجوانب المعرفية، والانفعالية والوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي.

لقد حدث تقارب كبير في المناهج السلوكية والمعرفية نتيجة اعتراف السلوكيين بأنهم يتعاملون فعلا مع عمليات معرفية داخلية مثل الأفكار والادراكات والحديث الداخلي وتسمى هذه(بالنظرية السلوكية المعرفية) وهي من التطورات المعاصرة في نظرية التعلم التي تؤكد على التعلم بدون أي إثابة مباشرة، فالناس تتعلم من خلال ملاحظة أشخاص آخرين وليس فقط من مجرد نواتج المباشرة لما يفعلونه، فما تعرفه وكيف تسلك به يتوقف على ما تراه وتسمعه وليس فقط على ما تحصل عليه.

ومن النظريات السلوكية المعرفية التي تناولت المهارات الاجتماعية:-

١ – نظرية التعلم الاجتماعي:-

قام باندورا بدمج مبادئ علم النفسي المعرفي مع نظريات التعلم التقليدية في نظام أطلق عليه التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة.

إن النظريات التقليدية مثل الاشراط الكلاسيكي والاشراط الإجرائي توضح كيف يتم التعلم من خلال العمل، فالفرد يتعلم لأن الفعل الذي قام به له نتائجه بالنسبة له وهو مدرك لكل فعله ونتائجه.

ويرى (Bandera) أن الناس لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (كالدوافع أو الغرائز أو الحاجات) ولا بفعل البيئة (المثيرات البيئية) وإنما يحدث السلوك نتيجة تفاعل متبادل ومستمر بين المحددات الشخصية والبيئة. ومن وجهة النظر هذه فإن عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتي لها دور هام، أي أن النظرية تستدعي الانتباه إلى بعض العمليات المعرفية. ويحدث التعلم بالملاحظة عندما يراقب شخص ما سلوك شخص آخر (نموذج) بدون أن يقوم الفرد الأول الذي يراقب بأداء أي سلوك من سلوكيات النمذجة التي يراقبها. فيتم اكتساب وتعلم المهارات الاجتماعية عن طريق ملاحظة النموذج من خلال عملية ترميز وحفظ الأحداث المنمذجة، أما إعادة أداء المهارة المنمذجة فتتوقف على سلسلة من العوامل تتضمن نتائج الاستجابة للنموذج وللمراقب ، وكذلك خصائص النموذج وعدد النماذج المراقبة. ويرى (Bandera) في نظريته أن التعلم بالملاحظة يشتمل على أربع عناصر رئيسية هي: الانتباه، والحفظ، وإعادة استرجاع السلوك، والدافعية (الشناوي،1994).

٢ – نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي :

وهي تقوم على أساس تصور نظرية التعلم الاجتماعي لاكتساب المهارات الاجتماعية ونظرية(Bandera) لتعديل السلوك. ووفقا لتلك التفسيرات النظرية يكّون الطلاب مفهوما أو تصورا معرفيا للسلوك عن طريق الخبرات التثقيفية مثل ملاحظة النماذج أو الاستماع إلى تعليمات لفظية، فقد يستخدم المتعلم هذه المفاهيم كأنماط سلوكية أو موجهات للأداء، وقد تنشأ الدافعية للعمل التصوري من خلال المرور بخبرات لها عواقب محببة عند الفرد أو نتيجة إدراك التباين بين السلوكيات المدركة حديثا ومستويات الأداء الحالي. ويمكن ترجمة مبادئ تعلم المهارة وتعديل السلوك كما هو مجمل في تحليل التعلم المعرفي الاجتماعي في ثلاثة أهداف أساسية في تكوين أطر نظرية لمفاهيم المهارة وتقوية السلوك الماهر والمحافظة عليه وتعميمه(جيدة، 1997).

ويتبنى الباحثون مبادئ وأسس النظرية المعرفية السلوكية في دراستهم الحالية التي تدور حول فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتنمية المهارات الاجتماعية لطلاب ما بعد الأساسي وذلك لصعوبة الفصل بين الجانب السلوكي والمعرفي في المهارات الاجتماعية فحين ينتهي المعرفي يبدأ السلوكي، والعكس صحيح، وتفصيل أن المتغيرات المعرفية تؤثر في تشكيل الجانب السلوكي في المهارات،

وذلك أنه يصعب وجود سلوك بدون جانب معرفي يوجهه أو يعد تنفيذا لترميز وتصور معرفي سابق، وكذلك فإنه عندما يصدر الجانب السلوكي يتلوه المعرفي أيضا كدالة للعائد الناتج عن هذا السلوك من خلال رصد عواقبه، ومطابقة مدى تماثلها مع ما هو متوقع معرفيا، وترميز ذلك عقليا لتوجيه السلوك المهاري المعدل لاحقا، أي أنهما كالنسيج يتفاعلان معا بحيث يصعب تصور أحدهما بمعزل على الآخر.

دور المدرسة في تنمية المهارات الاجتماعية:-

لقد أوصى تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين بأهمية الجمع بين التدريس التقليدي داخل المدرسة والتعلم خارج المدرسة، حيث يستطيع التلاميذ معرفة الأبعاد الثلاثة للتربية والتعليم، وهي: البعد الأخلاقي والثقافي، والبعد العلمي والتكنولوجي، والبعد الاقتصادي والاجتماعي، وبالتالي توسع مفهوم التربية والتعليم ليصبح خبره اجتماعية يتعلم التلاميذ من خلالها عن أنفسهم وينمون مهاراتهم الاجتماعية ويكتسبون المعرفة والمهارات الأساسية(المضحي ،2004).

تلعب المدرسة دورا في عملية التنشئة الاجتماعية بشكل عام، وتعتبر المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة من حيث الترتيب والأهمية في الاضطلاع بهذه المهمة الشاقة والمعقدة،وتشكل المدرسة من حيث تكوينها البنيوي والوظيفي عاملا طبيعيا يساعد على النمو النفسي والاجتماعي للطالب.

وتنعكس العلاقة الاجتماعية بين الطلاب سلبا أو إجابا على صحة التلميذ نفسيا وعلى تكيفه وتحصيله بمقدار ما يحظى بالقبول والانتماء إلى جماعة الرفاق المتكيفة.. هنا تقوم عملية تعلم اجتماعي منمية ومعززة للتلاميذ ولكي يحبون المدرسة و الدرس بفضل القبول والانتماء من قبل المجتمع المدرسي والمعلمين والأقران والعكس صحيح عندما يتعرض الطالب للنبذ والاعتداء والتحالف (التركي،2000).

التدريب على المهارات الاجتماعية :-

أسلوب يهدف إلى مساعدة الأفراد في تطوير وتقوية وإنتاج سلوكيات اجتماعية في مواقف خاصة، وذلك لمساعدتهم في تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية قصيرة وبعيدة المدى بفعلية أكبر، ويتم تعليم المهارات الاجتماعية في ثلاث خطوات الأولى التعرف وهي عملية إدراكية

تتضمن إحداث ألفة التعلم بالموضوع، والثانية هي التثبيت من خلال تكرار عمليات التدريب المصحوبة بالتغذية الراجعة، والثالثة التلقائية من خلال ربط المعلومات الإدراكية بالعمليات الحركية.

وهذا يعني أن المعرفة والفهم والملاحظة لا تكفي وحدها لتعلم المهارات الاجتماعية، على الرغم بأنها أمور أساسية في التعلم (موسى،١٩٨٥).

ثانيا : الدراسات السابقة :-

أجرى الجنيد وجهاد (٢٠٢٢) دراسة بعنوان: "أثر برنامج إرشادي قائم على اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة" هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج مبني على أنشطة اللعب في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلا تراوحت أعمارهم من (٥-٦) سنوات استخدمت الدراسة قائمة تقدير المهارات الاجتماعية لطفل الروضة والبرنامج الإرشادي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجو فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأنه لا توجد فروق فروق بين أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على قائمة تقدير المهارات الاجتماعية.

قامت نهى حمدان (٢٠١٨) بدراسة بعنوان: "فاعلية برنامج جمعي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الإجتماعية لدى المراهقات في المرحلة المتوسطة" هدفت الدراسة إلى فحص فاعلية برنامج في تحسين المهارات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة (٣٠) طالبة في مرحلة المراهقة المتوسطة، تم توزيعهن إلى مجموعتين تجريبة وضابطة، وقد قيس أداء المجموعتين باستخدام مقياس المهارات الإجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في تحسين المهارات الإجتماعية لدى المراهقات في المرحلة المتوسطة، لصالح المجموعة التجريبية، وأسهم في تبني أفكار إيجابية كما أسهم في تنمية القدرات والإمكانيات، والتي أسهمت في تحسين مهارات التفاعل الايجابي لدى المشاركات.

أما ولاء عبدالرحمن(٢٠١٨) فكانت دراستها بعنوان: "فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الإجتماعية وخفض سلوكات العزلة لدى الطلبة الجامعيين" هدفت إلى الكشف عن فعالية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة من مرتفعات درجة مقياس العزلة والمنخفضات على مقياس المهارات الاجتماعية، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكات العزلة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى بوجلال (٢٠٠٩) دراسة بعنوان: "المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة" هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ومعرفة مدى تأثير كل من الجنس والمستوى الدراسي على مستوى المهارات الاجتماعية وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) تلميذ وتلميذة واستخدم الباحث اختبار المهارات الاجتماعية من اعداد رونالد ريجو (Riggio,1990) ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمن أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين المتفوقين دراسيا على جميع أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.

قامت دينا الظاهر (٢٠٠٨) دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارت الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا" هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات المهارات، تكونت عينة الدراسة (٤٠) مراهقة تم تقسيمه إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدمت مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية ومقياس المهارات الاجتماعية للمعاقين حركيا ومقياس تقدير الذات والبرنامج الإرشادي، أوضحت نتائج الدراسة حدوث تحسن في مستوى المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المرهقات المعقات حركيا.

قام Schiller (2008) دراسة بعنوان: "**فاعلية الدراما في التنمية الاجتماعية لدى الطلاب وتنمية احترام الذات ورفع الدافعية لديهم** " هدفت الدراسة إلى إيجاد إستراتيجية لتطوير المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.واشتملت عينة الدراسة على (175) طالبا واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:- للدراما دورا فاعلا ومؤثرا في إكساب الطلاب المهارات الاجتماعية خصوصا الطلاب ضعاف التحصيل الدراسي لتحقيق النجاح في المجال الدراسي والاجتماعي، وفي تحقيق النمو العاطفي والعقلي وتتيح لهم إظهار وإبداء ما يدور في داخلهم من أفكار ومشاعر.

أجرت فراحتيه (٢٠٠٩) دراسة بعنوان: "**المهارات الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة السنة أولى ماستر علم النفس" وقد هدفت إلى البحث في علاقة المهارات الاجتماعية بتقدير الذات لدى طلبة أولى ماستر تخصص علم النفس**". وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) من الذكور والاناث بجامعة المسيلة . واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي . واستخدمت مقياس المهارات الاجتماعية لندى نصر الدين ومقياس تقدير الذات لابراهيم بليكلاني. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المهارات وتقدير الذات ووجود علاقة ارتباطية طردية بين العلاقة بين الزملاء وتقدير الذات.

كما أجرى المضحي (2004) دراسة في البحرين بعنوان: "**مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا الذين يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية**" هدفت الدراسة لاختبار مدى فاعلية برنامج إرشادي من إعداد الباحث يستند على فنيات المدرسة السلوكية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى فئة المتأخرين دراسيا، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة كلية قوامها (60) طالبا. وقد أستخدم الباحث في الدراسة الأدوات التالية: مقياس المهارات الاجتماعية للصغار من إعداد (ماستون)، واختبار الذكاء للأطفال (متاهات بوريتوس) والسجل الشامل للتلاميذ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على مقياس المهارات الاجتماعية قبل تنفيذ البرنامج وبعد تنفيذ البرنامج لصالح الاختبار البعدي. كما أظهرت

النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

واقامت عنقاوي (2004) دراسة بعنوان: "**استقصاء فاعلية برنامج إرشادي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى بعض التلاميذ الموهوبين في السعودية**" وكانت تسعى هذه الدراسة إلى تحديد المهارات الاجتماعية التي يحتاج الموهوب إلى اكتسابها، وبالتالي إعداد برنامج إرشادي لتحسينها والتحقق من مدى فاعليته في تحقيق الهدف الذي وضع من أجله، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة كلية قوامها (60) طالبة موهوبة تراوحت أعمارهن الزمنية بين (14) و (18) عاما، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية منها: اختبار (وكسلر) للذكاء ومقياس للمهارات الاجتماعية من إعداد الباحثة وبرنامج لتحسين المهارات الاجتماعية، أما الأسلوب الإحصائي المستخدم فكان اختبار(ت) للمجموعة الواحدة المعتمدة على استخراج الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لأداء الطالبات للمهارات.أكدت النتائج أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج على تحسين المهارات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة الإرشادية، واستمر أثر المعالجة على مقياس المتابعة بعد شهر من إجراء القياس البعدي.

أجرى السعايدة (2004) دراسة بعنوان: " **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم** " هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (60) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث– وجود فروق دالة إحصائيا في المهارات الاجتماعية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية – وجود فروق دالة إحصائيا في المهارات الاجتماعية في اختبار المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.ولا توجد فروق دالة إحصائيا في المهارات الاجتماعية يعزى لمتغيري العمر والمجموعة والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي.

خلاصة وتعقيب:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة فرضيات الدراسة، ومشكلة الدراسة، والإجراءات، والأساليب الإحصائية المستخدمة، كما أغنت الدراسات السابقة البحث من حيث الخلفية النظرية الواسعة، التي تم الاسترشاد بها في تطوير مقياس الدراسة، وبناء البرنامج الارشادي.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

١. مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من (١١٤) طالبا مقيدا في الصفين الحادي عشر والثاني عشر في كافة مدارس محافظة شمال الشرقية قطاع المضيبي.

٢. عينة البحث الأساسية:

بلغت عينة البحث الأساسية (٣٠) طالبا الذين حصلوا على أقل الدرجات في مقياس المسؤولية الاجتماعية، تتراوح أعمارهم من (١٧-١٩) سنة تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين تتكون كل منهما من (١٥) طالبا تراوحت أعمارهم بين (١٧-١٩) سنة، تم اختيار إحدى المجموعتين عشوائيا بطريقة القرعة لتصبح المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة.

وقد قام الباحثون باستخدام اختبار"مان ويتني" (Mann-Whitney U Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطي كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية، تم استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من العينة التجريبية والضابطة ، وتمت المقارنة بين المتوسطين، كما يوضح ذلك جدول (١).

جدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي

المجموعات	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	15	70,53	7,19
الضابطة	15	73,27	9,23

يتبين من الجدول (١) أن المتوسط الحسابي لدرجات المهارات الاجتماعية للمجموعتين التجريبية والضابطة متقاربة جدا فقد بلغ للمجموعة التجريبية (53 ,70) درجة، بانحراف معياري (19 ,7) درجة، أما للمجموعة الضابطة فقد بلغ (27 ,73) درجة، بانحراف معياري (9,23) درجة.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق بين درجا ت المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة استخدم الباحث اختبار"مان ويتني" (Mann–Whitney U Test) لعينتين مستقلتين، والجدول (٢) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢)

دلالة الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	15	13,5	202,5	-1,247	0,217
الضابطة	15	17,5	162,5		

يتضح في الجدول (٢) أن مستوى الدلالة (0,217)، وهي أكبر من (0,05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$). وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في مستوى الدرجات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

أدوات الدراسة:

١.٣ مقياس المسؤولية الاجتماعية:

أعد الباحثون مقياس خاص لقياس المهارات الاجتماعية عند طلاب الصفين االحادي عشر والثاني عشر بعد أن طلعوا على عدد من المقاييس التي استخدمت في دراسات سابقة، فوجدوا أن

هذه المقاييس صمتت لبيئات مختلفة عن البيئة التي سوف يجري فيها الباحثون دراستهم، وتم تحديد الأبعاد الرئيسية للمقياس(التعبير عن المشاعر، والتحدث بثقة أمام الاخرين، المبادرة بالتحدث والتفاعل مع الاخرين، والاستماع)، حيث وصل عدد الفقرات إلى (٤٨) فقرة، حدد الباحثون لكل فقرة من فقرات المقياس ثلاث بدائل دائما (٣درجات)، أحيانا (٢ درجة)، نادرا (١درجة)، فتم التعرف على دلالات الصدق لمقياس المسؤولية الاجتماعية بطريقة ا الصدق الظاهري (عرضه على ١٠ محكمين)، كما قاموا بالتأكد من صدق البناء الذي تراوح بين (٨١،. و ٨٩،.) ، كما قاموا بالتأكد من ثبات المقياس من خلال معامل (ثبات الإعادة)، وقد بلغت قيمته(0.80). وعن طريق حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقد بلغت قيمته(0.77)، وهذا يعني أن هذا المقياس تتوافر فيه دلالات ثبات كافية لأغراض الدراسة الحالية.

٣.٣ البرنامج الارشادي:

قام الباحثون بإعداد وتصميم برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية للمراهقين، وقبل أن يشرعوا في تصميه اطلعوا على أدبيات البرامج الارشادية، وعلى عدد من البرامج التي طبقت من قبل، وعلى خصائص المرحلة العمرية لعينة الدراسة، ومن ثم قاموا بتصميم برنامج إرشادي جمعي مكون من (١٠) جلسات إرشادية، وتم تنفيذها على مدى (٥) أسابيع، ويعتمد هذا البرنامج على مبادئ وأسس النظرية السلوكية المعرفية، ويستخدم معظم فنيات واستراتجيات هذه النظرية، من مثل إعطاء التعليمات، والتغذية الراجعة، وإعادة البناء المعرفي، والنمذجة، ولعب الدور، والتعزيز الاجتماعي، والوجبات المنزلية.

جدول الجلسات الارشادية: جدول رقم (٣)

م	المهارات	رقم الجلسة	الأهداف العامة	الأهداف الفرعية	الأساليب والأنشطة
١	التعارف	١	إقامة العلاقات الإرشادية.	- التعارف بين المرشد والأعضاء وبين الأعضاء بعضهم بعضا. - التعرف على الهدف العام للبرنامج. - التعرف على توقعات الأعضاء وما هو مطلوب منهم الالتزام به.	التعزيز، والتغذية الراجعة، والحوار والمناقشة، لعب الدور، والواجب البيتي.
٢	التعريف بالمهارات الاجتماعية	٢	التعريف بالمهارات الاجتماعية وبيان أهميتها.	- التعريف بالمهارات الاجتماعية. - بيان أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية.	التغذية الراجعة، والمناقشة، والتعزيز، والواجب البيتي.
٣	الاستماع	٣	تنمية مهارة الاستماع الفعال.	- التعريف بالمهارة وبيان أهميتها. - التدريب على كيفية الاستماع الجيد.	استخدام البطاقات، ولعب الدور، النمذجة، والتعزيز، والمناقشة، وإعطاء التعليمات.
٤	المبادرة بالتحدث مع الآخرين	٤،٥	- تنمية القدرة على المبادرة. بالتحدث والتفاعل مع الآخرين. - تنمية القدرة على استمرار الحوار الفعال مع الآخرين.	- التمييز بين الأفكار الهدامة والمعززة للذات أثناء المبادرة بالتحدث مع الآخرين. - التدريب على خطوات المهارة. - التدريب على كيفية البدء والاستمرار وإنهاء المحادثة مع الآخرين. -ممارسة ما تم تعلمه في المواقف الاجتماعية.	إعادة البناء المعرفي، التغذية الراجعة، التعزيز، لعب الدور، بطاقات التدريب، النمذجة، الواجب البيتي ، المناقشة.

٥	التعبير عن المشاعر الايجابية	٦	تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر الايجابية للآخرين.	- التعرف على المهارة وأهميتها. - التعرف على أنواع المشاعر التي ترافق الحديث. - التدريب على كيفية التعبير عن المشاعر الايجابية.	ورقة المشاعر، بطاقة المهارة، لعب الدور، المناقشة ، الواجب، النمذجة.
٦	التعبيرعن المشاعر السلبية	٧	تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر الايجابية للآخرين.	- التعرف على المهارة وأهميتها. -التدريب على المهارة من خلال مواقف افتراضية.	استخدام البطاقات، لعب الدور، النمذجة، إعطاء التعليمات، الواجب، والتعزيز .
٧	التحدث بثقة أمام الآخرين	٩،٨	- تنمية القدرة على الإعداد الجيد للحديث. - تنمية مهارة الحوار الفعال مع الآخرين.	- التدريب على الإعداد الجيد للحديث. - تطوير أسلوب الأعضاء في المحادثة. -التدريب على مهارة توجيه الحديث.	التغذية الراجعة، ورقة التقييم، بطاقة المهارة، أشرطة فيديو، التعزيز، لعب الأدوار، النمذجة، والواجب البيتي، والممارسة الفعلية.
٨	الجلسة الختامية	١٠	تقييم ومراجعة ما تم تعليمه من مهارات اجتماعية.	- خلق فرصة للمرح من خلال اللعبة الاجتماعية. - مراجعة المرشد مع الأعضاء المهارات التي تم تعلمها.	الحوار والمناقشة، لعب الدور، التعزيز، التغذية الراجعة، واللعبة الاجتماعية.

صلاحية البرنامج وضبطه:

تم تحكيم البرنامج من عدد (٥) من الأساتذة والمختصين في التربية وعلم النفس من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى، وقسم علم النفس بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية، وبناء على آراء المحكمين تم تعديل بعض جلسات البرنامج.

سادسا : التحليل الإحصائي:

معادلة (الفا كرونباخ): لاستخراج معامل الثبات.

اختبار (مان ويتني) (Mann–Whitney U Test) اللامعلمي للإجابة على فرضيات الدراسة.

الفصل الرابع:نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:-

ونصت الفرضية الأولى على أنة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي"

فكانت النتائج التالية:

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي

المجموعات	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	15	124,73	5,31
الضابطة	15	74,33	9,62

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لدرجات المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي هو(124,73) درجة، بانحراف معياري (5,31) درجة وهو أكبر بكثير من المتوسط الحسابي للمجوعة الضابطة والذي بلغ (74,33) درجة، بانحراف معياري (9,62) درجة.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق بين درجا ت المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تم استخدم اختبار"مان ويتني" (Mann–Whitney U Test)، والجدول (١٢) يوضح النتائج:

جدول (٥) دلالة الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	15	23	345	−4,674	*0,000
الضابطة	15	8	120		

*** دالة إحصائيا عند مستوى ($0,05 \geq \alpha$)**

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، وهي أقل من (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبارالمتابعة ".

ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول(٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة

المجموعات	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	15	124,6	4,68
الضابطة	15	74,93	7,71

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لدرجات المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي هو(124,6) درجة، بانحراف معياري (4,68) درجة وهو أكبر بكثير من المتوسط الحسابي للمجوعة الضابطة والذي بلغ (74,93) درجة، بانحراف معياري (7,71) درجة.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق بين درجا ت المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة تم استخدم اختبار"مان ويتني" (Mann–Whitney U Test)، والجدول (١٤) يوضح النتائج:

جدول (٧) دلالة الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	15	23	345	−4,680	*0,000
الضابطة	15	8	120		

*** دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)**

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (0,000)، وهي أقل من (0,05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بمعنى أن أثر البرنامج استمر بعد التوقف عند تنفيذ البرنامج التدريبي بشهر ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية.

مما سبق نخلص إلى نتيجة مفادها أن البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية كان فعالا في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، وقد استمر أثره بعد الانتهاء من المعالجة بشهر.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

***مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:-**

دلت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى في أدب الموضوع مثل دراسة (المضحي،٢٠٠٣) ويرجع ذلك إلى تشابه بعض الفنيات في البرنامج المقدم كفنية لعب الدور والتعلم بالأنموذج والتغذية الراجعة والواجبات المنزلية، وأيضاً تتفق مع نتيجة دراسة(جيدة،١٩٩٧) حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ويعود السبب في ذلك إلى أن كلا الدراستين استخدمت نفس النظرية وهي السلوكية المعرفية، ولم تختلف هذه الدراسة مع أي من الدراسات السابقة التي تم عرضها.

ويمكن القول أن المهارات الاجتماعية كأي مهارة أخرى من مهارات الحياة يمكن للشخص أن يتعلمها ويتقنها إذا ما توافرت له الأساليب والطرق الجيدة في تعليم المهارة.

وتتضح فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في الدراسة من خلال التحسن الذي طرأ على السلوك الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وكان ذلك من خلال ملاحظات الطلبة والمعلمين التي أشارت إلى تحسن تفاعلات الطلبة الاجتماعية مع أقرانهم ومعلميهم سواء في الغرف الصفية أو خارجها وذلك بعد تطبيق البرنامج.

ويمكن أن يعزى التحسن المستمر في مستوى السلوك الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى كونهم قد تأثروا بالبرنامج الذي كان يهدف إلى تعليم الطلبة بعض المهارات المناسبة التي تساعدهم في التفاعل مع الآخرين عن طريق تدريبهم على الإصغاء، وكذلك طريقة المحادثة السليمة والتعرف على مشاعرهم وكيف يمكنهم المحافظة على اتصالهم البصري مع الذين يتجاذبون أطراف الحديث معهم، هذا إضافة إلى تعليمهم كيفية مبادرة الآخرين بالتعرف والتحدث إليهم

وقد جاءت المهارات التي قدمت لهم في جلسات البرنامج لتلبي حاجات الطلاب في تفاعلاتهم الاجتماعية، وذلك نظراً لحاجتهم إلى إتقان هذه المهارات وممارستها في حياتهم اليومية مما زاد في مستوى الإتقان والتحسن في تعليم المهارات الاجتماعية على وفق الطريقة التي تم تدريب الطلاب عليها في تعليم هذه المهارات، حيث يلقي جزء كبير من مسؤولية التدريب على عاتق الطالب نفسه سواء داخل الجلسات التدريبية أو من خلال الاستمرار في تطبيق ما تعلمه في الجلسات التدريبية في البيت، واستخدامها في مواقف حياتية تتطلب مثل هذه المهارات التي تم تدريبه عليها.

ومما عزز أفراد المجموعة التجريبية لتعلم المهارات الاجتماعية استخدام جميع مكونات التدريب على المهارات الاجتماعية:(التغذية الراجعة ، والمنذجة ، ولعب الأدوار ، والتعزيز ، والواجبات البيتية) في كل جلسة من جلسات التدريب الأمر الذي أتاح لأفراد المجموعة التجريبية إتقان مهارات البرنامج باستخدام أكثر للإستراتيجية التعليمية

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :.

أظهرت النتائج وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في اختبار المتابعة، لصاح المجموعة التجريبية.

فقد دلت النتائج إلى استمرار تأثير المعالجة حتى بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم بشهر في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية. وهذا يشير إلى فاعلية أثر البرنامج حيث بقى مستمرا حتى بعد توقف التدريب على البرنامج بشهر.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عنقاوي،٢٠٠٤) حول فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية لدى عينة من التلاميذ الموهوبين . حيث أشارت نتائج الدراسة إلى استمرارية تحسين

المهارات الاجتماعية بعد شهر من التطبيق . وتتفق هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة (حمدان،٢٠١٨) حول فاعلية برنامج جمعي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الإجتماعية لدى المراهقات في المرحلة المتوسطة، وذلك لتشابة خصائص عينة البحث (المراهقين)، والتشابة في بعض الفنيات المستخدمة وخاصة فنية الواجبات المنزلية.

ويمكن أن يعزى استمرار أثر البرنامج في هذه الدراسة إلى الاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذه حيث تم تدريب الطلاب على المهارات في الجلسات التدريبية ومن ثم تطبيقها فيما يواجهون من مواقف واقعية الأمر الذي أدى إلى تعميم واستمرار ممارسة هذه المهارات في مواقف الحياة المختلفة.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة في الدراسة الحالية إلى إلقاء جزء كبير من مسؤولية التدريب على المهارات الاجتماعية على عاتق الطالب نفسه من خلال الاستمرار في تطبيق ما تعلمه في الجلسات ونقل أثره للبيت. وكذلك استخدامها في مواقف تتطلب مثل هذه المهارات الاجتماعية الأمر الذي أدى إلى الاحتفاظ بهذه المهارات حتى بعد الانتهاء من فترة التدريب على البرنامج بشهر.

وهنا يمكن القول أن البرنامج الإرشادي قد حقق أهدافه، وتمكن من زيادة وعي أفراد الدراسة بمشكلتهم، وتحسين مهاراتهم الاجتماعية.هذا ما أكد عليه طلاب المجموعة التجريبية من خلال التقرير الذاتي الشفوي، ومن خلال ملاحظة سلوكهم داخل وخارج الجلسات الإرشادية بالإضافة إلى درجاتهم على المقياس المستخدم في الدراسة.

ثانيا:- توصيات الدراسة:.

استخدام برامج الإرشاد الجمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية في المراحل الدراسية المختلفة والتأكيد على مرحلة المراهقة بشكل فاعل.

التفكير في وضع عدد من البرنامج الإرشادية التي يمكن أن تقدم للآباء والأمهات بغاية توجيههم إلى أفضل أساليب التنشئة الوالدية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأبناء ليحققوا التواصل والاندماج مع الآخرين.

قيام وزارة التربية والتعليم بوضع كراسة تدريب عملي لتنمية المهارات الاجتماعية المختلفة تتلاءم مع المستوى العمري واللغوي للطلاب.

المراجع

١- إجلال، محمد سري (١٩٩٠).**علم النفس العلاجي.** القاهرة : عالم الكتب .

٢- أحمد حمدان، نهى (٢٠١٨). **فاعلية برنامج جمعي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الإجتماعية لدى المراهقات في المرحلة المتوسطة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية بنابلس.

٣- بخش، أميرة(٢٠٠١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. مجلة مركز البحوث التربوية،(١٩). ٢١٧-٢٤١.

٤- بدوي، أحمد زكي(١٩٧٧).**معجم مصلحات العلوم الاجتماعية**، بيروت، لبنان.

٥- التركي، صالح (٢٠٠٠). **فعالية برنامج تدريبي لبعض المهارات الاجتماعية في تعديل سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٦- الجنيد، شيخة و سعيد، جهاد (٢٠٢٢). **أثر برنامج إرشادي قائم على اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية العدد ٤٩ الجزء الاول جامعة الاسكندرية.**

٧- جيدة، صفية(١٩٩٧) **مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

٨- حمدان، نهى (٢٠١٨).**فاعلية برنامج جمعي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الإجتماعية لدى المراهقات في المرحلة المتوسطة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٩- الخولي، توفيق(١٩٩٩). **أثر برنامج إرشاد جمعي في التدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات.** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

١٠- زهران، حامد(١٩٨٥). **التوجيه والإرشاد النفسي**. الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتاب.
١١- السعايدة، ناجي(٢٠٠٤). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
١٢- سعيد، بو جلال(٢٠٠٩). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الجزائر. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
١٣- الشاذلي، محمود(١٩٩٥). **العلاقة بين التفكير ألابتكاري وكل من العزو السببي والمجال الإدراكي في عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.
١٤- الشناوي، محمد(١٩٩٤).**نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
١٥- الشناوي،محمد، وعبد الرحمن،محمد(١٩٩٨). **العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته**. القاهرة: دار قباء.
١٦- شوقي، طريف(١٩٩٨). **توكيد الذات**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
١٧- الظاهر، دينا حسين(٢٠٠٨). **فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارت الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس. كلية التربية.

١٨- عبدالرحمن، ولاء(٢٠١٨). **فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الإجتماعية وخفض سلوكات العزلة لدى الطلبة الجامعيين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
١٩- عنفاوي، حنان (٢٠٠٤). **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى بعض التلاميذ الموهوبين في المملكة العربية السعودية**،رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة، مصر.

٢٠- فراحتيه، نورة (٢٠١٩). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة السنة أولى ماستر علم النفس" وقد هدفت إلى البحث في علاقة المهارات الاجتماعية بتقدير الذات لدى طلبة أولى ماستر تخصص علم النفس.** مجلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

٢١- محمد، أحمد (١٩٩٨). أثر الإعلانات التلفزيونية في اكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المهارات الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس، مصر.

٢٢- المضحي، أحمد باقر(٢٠٠٤). ***مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

٢٣- المطوع، أمنية (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى تلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة،مصر.

٢٤- موسى، فاروق(١٩٨٥). **أسس السلوك الإنساني: مدخل إلى علم النفس العام**، الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

25- Carlyon, W . D (1997) Attribution retraining : implications for its integration into perspective skill Tranining**, social psychology Review,** 26, (1) 61-73 .

26- Combs, M. & Slaby, D. (1977) Social Skill Training with Children In B.B**. Lahey** & A.E. Kazdin (Eds), **Advances in Clinical Child Psycholog.** New York**:** Plenum**.**

27- Hilton, O, J (1995) the social context of reasoning : converstional enference and rational judgment**, Psycholoical Bulletin,** 118, 2, 248 – 271

28- Schiller, Juliet (2008): **Drama For At-Risk Students: A** Strategy For Imperoving and Social Skill Among Public Middle School Students, San Rafael : The Master of Science in Education .