

**فعالية الإرشاد الانتقائي القائم على تحسين المهارات الاجتماعية
في خفض قلق التدريس والشعور بالخجل للطالب المعلم**

إعداد

أ.م.د/ أيمن حلمي عويضة
أستاذ مساعد بقسم الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة السويس

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى خفض قلق التدريس والشعور بالخجل لدى الطالب المعلم من خلال برنامج إرشادي انتقائي قائم على تحسين المهارات الاجتماعية، وتألفت عينة البحث من (٥٠) من طلاب الفرقة الرابعة والدبلوم التربوي بجامعة السويس ممن سجلوا درجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية، ودرجات مرتفعة على مقياس قلق التدريس ومقياس الشعور بالخجل، وتمتد أعمارهم بين (٢٠ و ٢٤) عام، بمتوسط حسابي (٢١.٥٠)، وانحراف معياري (١.٣٧)، وتم تقسيم أفراد البحث عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج إرشادي مكون من (١٢) جلسة بواقع جلستين اسبوعياً، مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة؛ بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لهذا البرنامج، ولتحقيق غرض البحث الحالي تم بناء برنامج إرشادي للمهارات الاجتماعية (إعداد الباحث)، ومقياس قلق التدريس إعداد (Bilali, & Tarusha, 2015) ترجمة وتقنين الباحث ومقياس الشعور بالخجل إعداد (Cheek & Briggs, 1990) ترجمة وتقنين الباحث، وباستخدام الأساليب الإحصائية (تحليل التباين الأحادي المشترك (تحليل التباين)، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار تحليل التباين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا كرونباخ، اختبار (T))، أسفرت النتائج عن إسهام المهارات الاجتماعية في التنبؤ بقلق التدريس والشعور بالخجل لدى الطالب المعلم، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس المهارات الاجتماعية وقلق التدريس والشعور بالخجل لدى الطلبة المعلمين من أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، التي تلقت تدريباً على المهارات الاجتماعية. ولم تسفر النتائج عن فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياسي قلق التدريس والشعور بالخجل، مما يدل على أن البرنامج الإرشادي للمهارات الاجتماعية كان فعالاً، وأكدت النتائج على استمرارية فعالية البرنامج بعد شهرين كفترة تتبع، وقد بينت النتائج أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغ (٠.٣٣٦). في تحسين المهارات الاجتماعية.

الكلمات الافتتاحية:

المهارات الاجتماعية، قلق التدريس، الشعور بالخجل، الطالب المعلم، الإرشاد الانتقائي
Social Skills, Teaching Anxiety, Shyness Feeling, elective counseling, Student teacher.

Abstract

The aim of the current research is to reduce teaching anxiety and feeling of shyness for student teachers through an elective counseling program based on improving social skills. The research sample consisted of (50) fourth year and general diploma students at Suez University who scored low scores on the social skills scale, and high scores on the teaching anxiety scale and the feeling of shyness scale, and their ages ranged between (20 and 24) years, with an arithmetic mean of (21.50), and a standard deviation of (1.37). The research subjects were randomly divided into two groups (experimental and control). The experimental group underwent a counseling program consisting of (12) sessions, two sessions per week, each session lasting (45) minutes, while the control group was not subjected to this program. To achieve the purpose of the current research, a counseling program for social skills was built (prepared by the researcher), a teaching anxiety scale prepared by (Bilali & Tarusha, 2015) translated and standardized by the researcher, and a shyness scale prepared by (Cheek & Briggs, 1990) translated and standardized by the researcher. Using statistical methods (one-way analysis of variance, arithmetic means, standard deviations, percentages, analysis of variance test, Pearson correlation coefficient, Cronbach's alpha equation, T-test), the results showed that social skills contribute to predicting teaching anxiety and shyness among student teachers. They also showed statistically significant differences between the mean scores of the social skills scale, teaching anxiety and shyness among student teachers from the control group and the experimental group in the post-measurement in favor of the experimental group, which received training on social skills. The results did not show significant differences between the post-test and follow-up measurements of the experimental group on the scales of teaching anxiety and feeling shy, which indicates that the social skills guidance program was effective. The results confirmed the continuity of the program's effectiveness after two months as a follow-up period. The results showed that the size of the counseling program's effect reached (0.336) in improving social skills.

المقدمة:

من منطلق أن المعلم قدوة ويمثل دعامة أساسية من دعائم الحضارات فهو الركن الأساسي في العملية التعليمية، ولأن المعلم هو ناشر للعلم وصانع أجيال، كما إنه المساعد الوسيط لنقل السلوك الاجتماعي الإيجابي للطلاب واكتسابهم المهارات الاجتماعية (Social Skills) وهي الأداة التي من خلالها يكون التواصل مع الآخرين باستخدام الطرق اللفظية وغير اللفظية سواء مكتوبة أو مرئية، كما أن المهارات الاجتماعية لازمة لإندماج الفرد بشكل إيجابي في المجتمع، لذا يتوجب إعداد المعلمين قبل الخدمة على اكتساب المهارات الاجتماعية لتحقيق التوافق الاجتماعي، ولضمان سير العملية التعليمية بشكل يحقق الأهداف السلوكية التربوية والنفسية المرجوة، وتعد المهارات الاجتماعية مؤشراً مهماً قوياً على الصحة النفسية للفرد.

ولأن القصور في المهارات الاجتماعية ينعكس على علاقات وتفاعلات الفرد مع أقرانه والشعور بالخجل (Shyness Feeling) والذي يشير إلى ميل الفرد إلى تجنب التفاعل الاجتماعي والخوف من المشاركة في المواقف الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية والانطواء، وأتجهت البحوث والدراسات إلى تحديد طبيعة الخجل كمشاعر إنسانية ومحاولة قياسه لتحديد درجته وبالتالي معرفة إيجابيته أو سلبيته بالنسبة للفرد (الفوردي والنصار، ٢٠١٧) وبالنسبة للمعلم قد يعيق الخجل أداءه حيث أنه في حاجة إلى توظيف اللوائح المتعلقة بإمداد الطلاب في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية وتوجيههم بوضوح دون خجل أو تردد الذي قد يؤدي به إلى شعوره بما يطلق عليه قلق التدريس (Teaching Anxious) ويعبر عن إحساس الطالب المعلم بالضيق والخوف من الفشل في أداء المهام التدريسية، والذي بدوره أيضا يعوق تفاعل المعلم مع الطلاب وأداء دوره التعليمي بشكل فعال، فتلك العوامل النفسية مثل القلق أو الخجل، وانعدام الثقة، والخوف من الأخطاء هي عوامل تعيق عادة المعلم من الشرح والتحدث مع التلاميذ وتعيق فهمهم (Juhana, 2012)، وذلك يمكن أن يتم ملاحظته خلال فترة التدريب الميداني في كليات التربية.

بناء على ما سبق فإن إعداد الطالب المعلم يتطلب إكسابه قدرأ من المهارات الاجتماعية والقدرات التي تؤهله حتى يكون عضواً مسؤولاً في العملية البنائية للتلاميذ تعليمياً وتربوياً، ويمكن تحقيق ذلك من خلال انتقاء النظريات والأدبيات وتوظيفها في ضوء برنامج إرشادي لتحسين وتنمية

قدراتهم في فترة الإعداد، ولذا يهدف البرنامج الحالي بطريقة الإرشاد الانتقائي، والذي يحقق المرونة في تناول البرنامج المعد كما أنه يعد نظاماً متناسقاً يتم فيه دمج الأساليب وانتقاء الفنيات ذات أثر لتحقيق أفضل نتائج لتنمية المهارات الاجتماعية وبالتالي خفض قلق التدريس ومعالجة الشعور بالخجل لديهم، ومن ثم تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والقرب من التحلي بالصحة النفسية.

ثانياً مشكلة البحث

تتبلور مشكلة البحث الحالي في ملاحظة الآثار السلبية لشعور الطالب المعلم بالخجل، والقلق في بداية الحصة الدراسية بمجرد البدء في شرح الدرس، واستدل الباحث على المشكلة من خلال مناقشة الطلاب في محاضرة سمات الشخصية وأشار حينها بعض الطلاب إلى الشعور المفرط بالخجل وعدم السيطرة وفقدان بعض المهارات الاجتماعية أثناء الاحتكاك بالطلبة ومهابة الموقف التدريسي والقلق من السيطرة على الفصول أثناء العملية التدريسية، ولأن السلوكيات التي يظهرها الطالب هي دليل على ما بداخله من مشاعر وانفعالات مكونة لشخصيته النفسية والتي تعمل في نظام تبادلي مع قضايا الوجود الإنساني، يتفاعل فيها مع الآخرين من خلال المهارات الاجتماعية المكتسبة فيحقق التوافق او يفشل في تحقيقه، قام الباحث بالبحث في الأدبيات السابقة والنظريات التي قامت بتناول المهارات الاجتماعية وقام بانتقاء الطرق والاساليب التي تناسب الطالب المعلم وتحسن من مهاراته الاجتماعية وبالإضافة إلى تخفيض القلق التدريسي نقوم بوقاية الطالب المعلم قبل حدوث المشكلة واكسابه المهارات اللازمة للتفاعل الايجابي وخفض لشعور بالخجل من خلال البرنامج الحالي الذي يجيب عن التساؤل الرئيسي: ما فعالية برنامج إرشادي انتقائي قائم على تحسين المهارات الاجتماعية وخفض قلق التدريس والشعور بالخجل لدى الطالب المعلم؟

وينبثق من السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية خاصة بالبرنامج وهي:

١. هل تنبئ المهارات الاجتماعية بقلق التدريس والشعور بالخجل لدى الطلبة المعلمين؟
٢. هل يوجد فرق بين متوسط درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين من أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؟

٣. هل هناك فرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً على المهارات الاجتماعية ومتوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتلق تدريباً على المهارات الاجتماعية على مقياسي قلق التدريس والشعور بالخجل؟

٤. هل هناك فرق في متوسط درجات المهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية بعد التدريب وبعد المتابعة؟

أهداف البحث:

- يسعى البحث الحالي إلى تقديم برنامج قائم على تنمية المهارات الاجتماعية لخفض قلق التدريس والشعور بالخجل لدى الطلبة المعلمين، ومن ثم التحقق من فعالية هذا البرنامج.
- الكشف عن استمرارية أثر وفعالية البرنامج.

أهمية البحث:

تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث في:

- إلقاء الضوء على أهمية المهارات الاجتماعية للفرد والآثار السلبية من ضعف امتلاك الفرد لهذه المهارات على المدى البعيد مثل الشعور بالخجل والإصابة بالقلق.
- تحسين المهارات الاجتماعية عن طريق البرنامج المقدم.
- يكتسب البحث الحالي أهميته بسبب ندرة الدراسات التي إهتمت بفئة الطالب المعلم، كما لم تجمع الدراسات السابقة (إلى حد علم الباحث) متغيرات البحث في ضوء البرنامج، كما أن هناك ندرة في البحوث التي اتجهت إلى علاج الشعور بالخجل أو الالتفات لأسباب قلق التدريس.
- يمكن الاستفادة من البرنامج القائم إذا أثبتت فعاليته في خفض قلق التدريس والشعور بالخجل، وبالتالي الشعور بالرضا والامتنان وتحسين الصحة النفسية.
- يمهّد البحث الحالي الطريق نحو تطوير البرامج الإرشادية التي تتعلق بالمهارات الاجتماعية للفرد.
- إعداد مقياس للمهارات الاجتماعية لفئة طلاب الجامعة يمكن الاعتماد عليه لاحقاً في البحوث التربوية.
- ترجمة وتقياس مقياسي قلق التدريس والشعور بالخجل لدى طلبة الجامعة.

مصطلحات البحث:**Effectiveness فعالية**

تعني قدرة البرنامج الذي تم استخدامه في البحث أو الدراسة على إحداث تغييرات معينة في اتجاه معين حسب المحدد له ويقاس في ضوء تحقيق الأهداف المرجوة منه والتي قد تمثل تعديلاً للسلوك بتمية متغير أو الحد من متغير معين (عبد الله، ٢٠١٠)، ويعرف الباحث فعالية البرنامج في الدراسة الحالية من تأثيره على قلق التدريس في تنمية المهارات الاجتماعية وأثرها في الشعور بالخل لدى الطلبة المعلمين، ويقاس التأثير من خلال الفروق بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي للبرنامج المقدم.

البرنامج الإرشادي Counseling Program

مجموعة من الأنشطة والإجراءات المخطط لها والتي يتم تنظيمها في ضوء أسس نظرية لتقديم خدمات إرشادية سواء على المستوى الوقائي أو العلاجي أو النمائي، ويمثل دراسة واقعية يتم فيها تحديد المشكل والأهداف والحلول مع مراعاة المراجعة المستمرة (عبدالله وخوجة، ٢٠١٤)، ويعرف الباحث البرنامج الإرشادي الحالي بأنه خطة لعملية إرشادية ممنهجة ومحددة تم بناؤها إنطلاقاً من الفنيات التي تناولتها مجموعة من نظريات الإرشاد النفسي بطريقة منتقاه لتحقيق الهدف من البرنامج، والتي تمثلت تطبيقياً وفقاً لجدول زمني محدد بواقع (١٢) جلسة إرشادية، ويتم قياس نواتج البرنامج إجرائياً عن طريق القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

الإرشاد الانتقائي: Elective Counseling

يمثل شكل من أشكال الإرشاد النفسي قائم على العلاج النفسي الانتقائي من خلال تحديد الاستراتيجيات الفعالة في العلاجات النفسية والتي تلائم حاجات العميل (عزب، ٢٠٠٢)، ويرى الباحث أن الإرشاد الانتقائي هو أنسب نظرية إرشادية يمكن اتباعها لتنفيذ البرنامج الحالي، حيث أنه تبعاً للفروق الفردية والتعامل مع الأفراد لا يمكن للبحث العلمي أن يحقق أهدافه دون الانتقاء من النظريات المتاحة في الإرشاد ما يلائم الحالة.

المهارات الاجتماعية: Social Skills

يعرف الباحث المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من السلوكيات والتي تعبر عن توكيد ذات الفرد في المواقف الايجابية بالإضافة إلى ثقته الاجتماعية المحايدة والقدرة على التعامل والتقرب من الآخرين وتصرفه في المواقف الجديدة وضبط نفسه في المواقف السلبية، ويمكن التحقق من درجة تمتع الطالب بها إجرائياً بمجموع استجاباته على مقياس المهارات الاجتماعية (إعداد الباحث).

قلق التدريس: Teaching Anxiety

وجد (Bilali & Tarusha, 2015) أن القلق من التدريس الذي يصيب الطالب المعلم يتأثر بعدد من العوامل المرتبطة بتحديد خصائص مواقف التعلم مثل تخطيط التدريس، والقدرة على تحليل المشكلات والتعلم، والفصول الدراسية، والإدارة المدرسية، وتقييم الطلاب، والإشراف عليه أي فيما يخص كفاءات التدريس.

ويعرف الباحث قلق التدريس بأنه حالة من التوتر تصيب المعلم عند الوقوف في الموقف التدريسي بسبب تزامم مجموعة من الأفكار التي تراوده ومنها الإشراف عليه ومراقبته من قبل المدير، إجراءات التقييم أو ضعف الثقة في كفاءات التدريس، وتخطيط التدريس، والقدرة على التحكم في الفصل، والعرض والمناقشة، وقد ينتج قلق التدريس من عدم رغبة المعلم في امتحان التدريس، ويمكن التحقق من درجة تمتع الطالب بها إجرائياً بمجموع استجاباته على مقياس قلق التدريس إعداد (Bilali, & Tarusha, 2015) وترجمة الباحث).

الشعور بالخجل: Shyness Feeling

ذكر (Cheek & Briggs, 1990) أن تفسير الخجل ينطوي على أنه ثلاثة مكونات القلق الجسدي والقلق المعرفي والقلق السلوكي، ويقترحون أنه ليس بالضروري أن كل الأشخاص الخجولين يعانون من كل هذه المكونات ؛ يمكن أن تستند نسب الخجل إلى وجود مكون واحد أو اثنين أو الثلاثة.

ويعرف الباحث الشعور بالخجل بأنها مشاعر يغلب عليها الشعور بالانطواء وضعف السيطرة على الذات بالشكل الذي يجعل الفرد ينسحب من المحادثات ويصيبه الاحباط والهروب من الأفراد

من حوله، ويمكن التحقق من درجة تمتع الطالب بها إجرائيًا بمجموع استجاباته على مقياس الخجل إعداد (Cheek & Briggs, 1990 وترجمة الباحث).

محددات البحث:

- المحددات الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤)
- المحددات المكانية: تم تطبيق البحث في جامعة السويس كلية التربية.
- المحددات البشرية: الطالب المعلم من الفرقة الرابعة والدبلوم العام في التربية.

أدبيات البحث:

يتناول البحث في عرض مفصل للبحوث والدراسات والبرامج الإرشادية التي تناولت متغيرات البحث الحالي والعلاقات بينهما في أربعة محاور كما يلي:

المحور الأول المهارات الاجتماعية:

تعد المهارة بشكل عام نظامًا يتسق مع النشاط الإنساني، والذي يستهدف الوصول للأهداف، وعند التفاعل مع الآخرين فرد أو أكثر تصبح المهارة اجتماعية، حيث يصبح النشاط اجتماعي يتطلب التمتع بالمهارات التي توائم أفعال الجماعة لتحقيق التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي (حواس، ٢٠١٩).

تعريف المهارات الاجتماعية:

لا شك في أن هناك الكثير من التعريفات التي سيقوت للمهارات الاجتماعية، ويذكر الباحث بعض منها، فيعرفها جمال (٢٠٢٢) بأنها سلوكيات لفظية وغير لفظية، والتي تسمح بالتفاعل بين شخصين أو أكثر ليكون مفيدًا ومتوافقًا للطرفين.

وذكر شاهين والشيخ (٢٠٢١) بأنها تتضمن المهارات التي من خلالها يستطيع أن يسلك الفرد سلوكًا اجتماعيًا سويًا ويدرك الصواب والخطأ فهي قدرة الفرد على التواصل والتخاطب مع الآخرين بشكل لفظي وغير لفظي، كما يتضمن التواصل البصري وفهم الرسائل المستقبلية ولغة الجسد وبالتالي إصدار الاستجابات المناسبة للمواقف المختلفة.

أما عبد المقصود (٢٠١٨) فوصفها بقدرة الفرد على اظهار مودته للآخرين، وتعاونه معهم ومساعدتهم لتحقيق التفاعل الاجتماعي الناجح، وبالتالي تحقيق الأهداف والقبول في المجتمع.

وأشار (2019) Del Prette إلى أن الأبحاث والدراسات حول المهارات الاجتماعية بدأت منذ حوالي ٣٠ عامًا، جمعت هذه الدراسات أدلة على أن وجود مخزون جيد من المهارات الاجتماعية أمر مهم، وعامل أساسي للعلاقات الشخصية المتوافقة، ويساهم في تحقيق الصحة النفسية، والرضا الشخصي والمهني؛ وعلى النقيض، فإن أوجه القصور في المهارات الاجتماعية، والتي ترتبط عادةً بالقلق، وتبدأ ظهور المشاكل الاجتماعية وظهور أنواع مختلفة من الاضطرابات النفسية.

كما عرفها (2010) Khatchadourian بأنها مجموعة المعارف والخبرات التي يكتسبها الفرد نتيجة التعامل بصورة ملائمة عند تعرضه للمواقف الاجتماعية، فيكون علاقات سوية مع الآخرين، فيشعر بالاستقلالية والثقة بالنفس ويشعر بالسعادة والصحة النفسية.

وقد اتفق الباحثون على أن التدريب على استراتيجيات المهارات الاجتماعية من أفضل البرامج العلاجية والفعالة في تحسين بعض المتغيرات الإيجابية، والتخفيف من آثار المتغيرات السلبية (الخواجة، ٢٠١٠).

أهمية المهارات الاجتماعية:

تكتسب المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة سواء على مستوى المجتمع أو على مستوى الفرد حيث إنها:

- تساعد الفرد في تحقيق الاندماج في المجتمع، وتحقيق التكيف الاجتماعي، والتفاعل الناجح مع البيئة المحيطة، وبالتالي اكتساب الثقة بالنفس، وتحقيق الاستقلال الذاتي، ومشاركة الآخرين في حدود إمكاناتهم وقدراتهم، والاستمتاع معهم، والتفاعل، وتحقيق الابتكار والابداع.

- تساعد الأفراد في التغلب على المشكلات الاجتماعية، وبعض الاضطرابات النفسية التي تنتج عن سوء التوافق، كما توجه الأفراد نحو اتخاذ القرارات السليمة (رجب، ٢٠١٢).

ويعتبر التدريب على المهارات الاجتماعية نوع من أنواع العلاج الذي يقدم للفرد لتحقيق الكفاءة الاجتماعية، والتغلب على المعوقات الاجتماعية (فرج، ٢٠٠٣)، ومن الفنيات التي يمكن استخدامها في التدريب على المهارات لعب الأدوار، التعزيز، الاسترخاء، الواجبات المنزلية (الخواجة، ٢٠١٠).

مكونات المهارات الاجتماعية:

ذهب الباحثون التي اعتبار ان المهارات الاجتماعية تتكون من:

١. السلوكيات التي ترتبط بموقف أو مهمة معينة والتي تشمل التعليمات والإرشادات والتحذيرات ومسؤوليات الفرد والاستقلال في العمل.
 ٢. السلوكيات التي ترتبط بالذات والتي تشمل على السلوكيات الأخلاقية وكيفية التعبير عن المشاعر والاتجاهات الايجابية تجاه الفرد وتجاه الآخرين.
 ٣. السلوكيات التي تربط بين الأشخاص وتشمل مهارات الحديث والحوار والتعاون مع الآخرين (عبده، ٢٠٢٠).
- وتناولت حواس (٢٠١٩) تصنيف ببلاك وآخرون والذي قسم المهارات الاجتماعية إلى ثلاث مكونات:
- مهارات الإدراك الاجتماعي: تتكون لدى الفرد فيعرف متى وأين وكيف يصدر استجاباته المناسبة، وتتضمن الإشارات في المواقف الاجتماعية المختلفة، والتنبؤ بالأحداث، والانتباه.
 - مهارات التوكيدية: يمتلكها الفرد بشكل يعبر فيه بحرية عما يريد، سواء كانت مهارات موجبة من مدح وثناء وإعجاب بما يمتلكون أو يفعلون، أو مهارات تعاطف عن طريق مشاركة الآخرين في مواقف الألم والفرح، وتقديم مبررات السلوك للأفراد، وقد تكون مهارات سلبية والتي تتمثل في مشاعر الرفض، والاحتجاج، والتعبير عن الغضب، والتفاوض للوصول إلى حلول.
 - مهارات المحادثة: وفيها يستطيع الفرد أن يبدأ بالمحادثة ويستمر فيها وينهيها، كما تشمل على مهارة الاستمرار في المحادثة، كما تتضمن مهارة إلقاء الأسئلة على الآخرين، والاستماع الجيد لهم، وإعطاء المعلومات المناسبة للآخرين.
- في حين ذكر البلعوي (٢٠١١) أن المهارات الاجتماعية تتكون من أربع أبعاد وهي:
- مهارات القيمة: والتي تتكون في إطار خبرات الفرد التي يتعلمها، ومن خلالها تنبثق قيمه الذاتية التي توجه سلوكه لتصبح معبرة عن هويته، وكيئونه، وبالتالي تحدد طبيعة التفاعل الاجتماعي في المجتمع بين الأفراد.
 - مهارات التواصل والاتصال: ومن خلالها يتم تبادل الأفكار، والمقترحات، والمعلومات، والخطط والأوامر بطريقة ذات فعالية ومشاركة مع الآخرين.

- مهارات العمل ضمن الفريق: تتمثل في قدرة الفرد على التعاون مع أفراد العمل لتحقيق أهداف المجموعة.

- مهارات حل المشكلات: والتي تجعل الفرد يستطيع تكوين نهجه الشخصي، والتكيف مع معطيات الحياة بخبرته، والتحكم في المشكلات التي تعترض حياته عن طريق التفكير المنطقي والتحليلي وغيره.

- مهارات اتصالية: والتي تنقسم إلى مهارات الإرسال ومهارات الاستقبال.

- مهارات الضبط الاجتماعي والمرونة: والتي تجعل الفرد مرناً، ويمكنه التحكم في السلوك اللفظي وغير اللفظي، والتحكم أيضاً في انفعالاته، وتعديل سلوكه بما يتناسب مع الموقف لتحقيق أهدافه.

النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية:

وفقاً للنظرية السلوكية تعتبر المهارات الاجتماعية مجموعة عادات وسلوكيات يكتسبها الفرد ويتعلمها خلال مراحل النمو المختلفة من خلال التنشئة الاجتماعية وعن طريق فنيات الكف والاستثارة والتعزيز والتكرار (Al-sawafi, Jokha, 2018).

ترى النظرية المعرفية أن المهارات الاجتماعية تتكون نتيجة سلسلة من المعارف تم معالجتها ويتم توظيف هذه المعارف في المواقف المختلفة (كاظم ورحيم، ٢٠١٣).

في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي فإن المهارات الاجتماعية يتم تعلمها بالملاحظة والانتباه، ولا يعتمد على العوامل الداخلية والدافعية فقط؛ بل تؤثر فيها العوامل الخارجية خلال المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وبالتالي يتم تعلم المهارات الاجتماعية بالتفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية (شاهين والشيخ، ٢٠٢١).

أبعاد المهارات الاجتماعية:

جاء تصنيف (Riggio (1990 لتلخيص ثلاثة أبعاد للمهارات الاجتماعية وهي:

- البعد الأول مهارة الإرسال وهي مهارة يستطيع بها الفرد التعبير عما يريد في التواصل مع الآخرين.

- البعد الثاني مهارة الاستقبال يرى ريجيو أنها مهارة في غاية الحساسية حيث يفسر بها الفرد الصياغة للرسائل أثناء التواصل مع الآخرين.

- البعد الثالث مهارات التحكم والظبط والتنظيم أي قدرة الفرد بتنظيم أفكاره والمواقف في التواصل مع الآخرين.

تبنى الباحث مفهوم (Del Prette (2021 في إعداد مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده كما يلي:

البعد الأول تأكيد الذات ومواجهة المخاطر:

تشمل مهارات التعامل مع الآخرين في المواقف التي تتطلب التأكيد والدفاع عن الحقوق واحترام الذات، ويحتوي على التعرض لمخاطر غير مرغوب فيها (هناك إمكانية الرفض أو الاعتراض أو المعارضة)، فهو مؤشر الحزم والسيطرة على القلق.

البعد الثاني توكيد الذات في المواقف الإيجابية:

تشمل مهارات للتعبير عن التأثير الإيجابي ، أي التعامل مع المطالب بالتعبير الإيجابي مما يؤكد احترام الذات، ولا تنطوي على مخاطر شخصية ويؤكد الحد الأدنى من خطر حدوث تفاعل غير مرغوب فيه.

البعد الثالث الثقة الاجتماعية والمحادثات:

مهارات التعامل الاجتماعي المحايد والتقرب من الآخرين (من حيث تأثير إيجابي أو سلبي) ، مع وجود الحد الأدنى من حدوث تفاعل غير مرغوب فيه ، والحفاظ الاجتماعي في المحادثات ومعرفة جيدة لمعايير العلاقات والمعاملات اليومية.

البعد الرابع التعرض لمواقف جديدة وأشخاص مجهولين:

مهارات التعرض الذاتي للغرباء أو مواقف جديدة، وينطوي على مخاطر أكبر من رد فعل المحاور غير المرغوب فيه.

البعد الخامس ضبط النفس في المواقف العدوانية:

مهارات ضبط النفس في المواقف العدوانية والمكرهة، أي القدرة على رد العدوان وإمكانية من السيطرة على الغضب والعدوانية و المشاعر السلبية.

المحور الثاني قلق التدريس:

يعد القلق أحد المشاعر الأساسية في تكوين النفس البشرية، وهو يعني الإحساس بالخطر، ويكون استجابة في معظم الاضطرابات النفسية، ويقارب هذا الشعور الخوف، والوجل، وعدم الاطمئنان ويمكن القول أن هناك درجة من القلق تعتبر صحية وإيجابية لأنها تدفع بالإنسان نحو الحفاظ على الذات وتحقيق النجاح في مسيرة الحياة؛ ولكن المشكلة تكمن في ازدياد شدة درجة القلق، استمراره دون سبب واضح أو معقول (زعتز، ٢٠١٠).

تعريف قلق التدريس:

ينتج قلق التدريس من مشاعر مختلطة من رغبة في القيام بمهام التدريس، والقيام بالتخطيط وإدارة الصفوف، وبين شكوك الطالب المعلم بعدم قدرته على التعامل مع التلاميذ، والتعرض للمواقف غير المألوفة، وإنشاء علاقات مع هيئة التدريس (Danner, 2014).

هو الشعور بالتوتر المعرفي تتاب الطالب المعلم، وتعوقه عن أداء، وإعداد الأنشطة التدريسية بالشكل المخطط لها، مما يؤثر سلبا على عملية التدريس (أبوريه، ٢٠١٦).

ويعرفه Ekşi, & Yakışık (2016) بأنه مشاعر التوتر والقلق التي تحدث قبل وأثناء وبعد مهنة التدريس، فهي تتضمن حالة نفسية معقدة تتأثر ببعض المتغيرات التي يتعرض لها المعلم. وفي رأي غباشي (٢٠٢٠) قلق التدريس هو إحساس يشعر به الطالب المعلم أثناء قيامه بالعملية التدريسية، مما يجعله يشعر بالتوتر، والضيق، والإصابة بالخوف من الفشل في أداء العملية التدريسية.

النظريات المفسرة للقلق:

- ترى مدرسة التحليل النفسي أن القلق هو الدافع لتفعيل ميكانيزمات الدفاع، وقد صنف فرويد القلق بشكل عام إلى ثلاثة أنواع، قلق موضوعي وهو التركيز على الأضرار المستقبلية والخبرة المؤلمي، وهذا ما يمكن أن يفسر قلق التدريس؛ أما النوع الثاني فهو القلق العصبي، ويكون مصدره مجهولا للفرد، والنوع الثالث هو القلق الخلفي بسبب الصراع بين الأنا والأنا الأعلى (بشير، ٢٠٢٢).

- وترى النظرية المعرفية أن القلق ناتج عن الخوف كعملية معرفية، وهو مكتسب من البيئة من حوله، فأشار بيك إلى أن الشعور بالقلق ينتج من تقييم التهديد الناتج عن وقوع مثير (Santos & Rizkiana, 2018).

- وفي ضوء النظرية السلوكية فإن القلق هو استجابة متعلمة وفقاً للتعلم الشرطي (بشير، ٢٠٢٢).
- وترى النظرية المعرفية السلوكية أن مبالغة الفرد، وتهويله للأمور وتفسيره للأحداث قد يؤدي إلى سرعة ضربات القلب، والإحساس بالقلق والخطر والتوتر (زعت، ٢٠١٠).

- ويفرق سبيلبيرج بين نوعين القلق وهما: القلق كحالة والتي تشير إلى خبرة وقتية ومتغيرة تتعلق بشعور الفرد، القلق كسمة والتي تشير إلى ميل القلق كسمة ثابتة نسبياً في شخصية الفرد (مكنزي، ٢٠١٣).

أبعاد قلق التدريس:

حدد (Bilali, & Tarusha (2015) ثلاثة أبعاد لقلق التدريس وهي:

البعد الأول الإشراف على التدريس:

يمثل إعلام الطلاب المعلمين من قبل المدير بمراقبة التدريس، أي أن المعلم الملاحظ من قبل المشرفين أثناء الشرح، وبالتالي التقييم والإشراف والتدريس يشيرون مخاوف المعلمين الطلاب، ويبدأ القلق في الظهور.

البعد الثاني التمكن من كفاءات التدريس:

وهي توافر بعض العوامل مثل: الثقة في امتلاك مهارة التدريس، وتخطيط الدرس، والقدرة على التحكم في الفصل، والقدرة على إتقان المحتوى، والروابط مع المعلمين الآخرين، والقدرة على العرض، وفعالية العرض والخطابة، تحقيق انضباط الطلاب، وإتقان المحتوى التدريسي، والقدرة على الإجابة على الأسئلة .

البعد الثالث الشعور بالرضا عن التدريس كمهنة:

يشعر الطالب المعلم بالقلق من حقيقة أنه ليس سعيداً أثناء التدريس، وإذا كان مهنة مرضية ومثيرة له.

المحور الثالث الشعور بالخجل:

يعد الخجل إحدى المشاعر البشرية التي لا يمكن الاختلاف بشأنها باعتبارها صفة محمودة، وذلك إذا ما كانت في حدود الحياء المطلوب، وقد تكون محل ارتياب إذا ما تجاوزت تلك الحدود، وقد أتجه الباحثون إلى تحديد طبيعة الخجل، والتعرف على أساليب قياسه لتحديد الدرجة الفاصلة بين إيجابيته وسلبيته في مواقف التفاعل الاجتماعي (الفوردي، والنصار، ٢٠١٧).

تعريف الشعور بالخجل:

هو عبارة عن كبح سلوكي - وجداني يمكن أن يتصف بالقلق الاجتماعي، والصد في العلاقات الذي ينتج من وجود الآخرين، وتقييمهم للعلاقات (Bas, 2010)، ويعرفه (Tang et al. 2015) أنه أحد أنواع القلق الاجتماعي، ويظهر كاستجابة قد تكون حقيقية أو خيالية للخوف بسبب تقييم الآخرين السلبي الفرد وذاته.

وكما عرف بأنه خجل من تعبير الفرد عن أفكار معينة، أو خوف الفرد من السخرية من معلوماته التافهة أو المتداخلة أو الخاطئة، وقد يكون بسبب عدم التركيز، والصعوبة في الإدراك (جعفر، ٢٠٠٧)، وذكر حنفي، وآخرون (٢٠١٦) أن الخجل يعبر عن اضطراب سلوكي بأعراض فسيولوجية، ونفسية، واجتماعية يتكون نتيجة شعور الفرد بضعف أو انعدام الثقة بالنفس، والإحباط والإنشغال بالنفس، مما يؤدي إلى اخفاقه في تحقيق ذاته.

كما أشارت السبعاوي (٢٠١١) إلى أن الخجل هي حالة نفسية للفرد يتحاشى فيها الجماعة من حوله، ويميل إلى الوحدة، ويكون غير مستعد للتواصل وتكوين علاقات، وذكر (Li, et al. 2016) أن الشعور بالخجل عبارة عن سمة مزاجية يتميز من خلالها الفرد بالحدز الشديد عند مواجهة المجتمع، ويرتبط عادة بمجموعة من الصعوبات في عمليتي التكيف الاجتماعي والعاطفي والمدرسي.

الخجل كحالة وكسمة:

يرى علماء النفس أن جميع الأفراد قد يتعرضون للخجل في مختلف المواقف التي يواجهونها بشكل بديهي، فيعتبر حالة عارضة وأمر طبيعي، وهنا ننكر الخجل بأنه حالة مؤقتة، ولا ضرر منه؛

بينما يكون الخجل سمة من سمات الشخصية للفرد حين يؤثر في حياته، وتصرفاته، وأفكاره بصفة دائمة يكون كالمريض يقف في وجه نجاحه، ويؤثر على علاقاته، وحياته (حبيب، ١٩٩٢).

مظاهر الشعور بالخجل:

يمكن سرد مظاهر الشعور بالخجل كما أشار إليها أبو سكينه وزراعي (٢٠١١):

- الميل إلى الصمت.
- الحساسية الزائدة.
- تجنب التواصل مع الآخرين.
- انعدام الثقة في الآخرين.
- الانسحاب من المواقف الاجتماعية.
- الشعور بالقلق والتوتر.
- التحفظ والتشدد.
- الشعور بعدم الراحة.
- تجنب المبادرة وانعدام الدافعية.

النظريات المفسرة للشعور بالخجل:

- ترجع النظرية الفسيولوجية الخجل إلى العوامل الوراثية للفرد (شهبو، ٢٠١٨)، وهناك نظريات أخرى ترى أن للشعور بالخجل هوامل بيئية مكتسبة مثل:

- من وجهة نظر التحليل النفسي يرجع الشعور بالخجل إلى فشل الأنا في التوفيق بين مطالب الهو والأنا العليا فيصاب الفرد بالقلق والتوتر ومنه إلى الخجل، كما تقرر بأهمية خبرات الطفولة في السنين الأولى من عمر الفرد التي يكون بعضها خبرات شعورية والبعض الآخر لا شعورية، وإن للبيئة التي يعيش فيها الطفل أثرا في الإصابة بالخجل (السعاوي، ٢٠١١).

- وترى نظرية التعلم الاجتماعي أن الخجل يرجع إلى الإصابة بالقلق الاجتماعي والذي بدوره يؤدي إلى السلوك الانسحابي لخفض معدلات القلق وبالتالي الخجل ويمنع فرصة اتقان المهارات الاجتماعية المناسبة، وقد يكون عواقب أخرى سلبية مثل توقع الفشل في المواقف الاجتماعية، وحساسية مفرطة تجاه الآخرين (شهبو، ٢٠١٨).

- وتفسر النظرية السلوكية الخجل في ضوء الفشل في المرحلة الثانية من مراحل نمو الفرد والتي يطلق عليها مرحلة الاستقلالية في مقابل الشعور بالخجل ففي هذه المرحلة يمكن تنمية مبدأ الاستقلالية لدى الفرد ويمكن أن يأتي الفشل في بعض العمليات البسيطة بنتائج عكسية مثل تنمية شعور بالخجل (النبال، ١٩٩٩).

المحور الرابع العلاقة بين المهارات الاجتماعية وكلا من قلق التدريس والشعور بالخجل:

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات والبحوث والبرامج الإرشادية السابقة والتي تناولت متغيرات البحث الحالي من علاقات مثل:

العلاقة بين المهارات الاجتماعية وقلق التدريس:

لا شك في أهمية دراسة اتجاه الطالب المعلم نحو مهنة التدريس، إذ أنه يعد أحد الدلائل التي تزود المؤسسات التعليمية بتصور واقعي، وخبرة حقيقية عن مدى نجاحه في المستقبل، وفي الوقت ذاته تكشف عن أهم المشكلات التي قد تواجهه نتيجة لنقص بعض المهارات الاجتماعية لديه، والتي قد تتعلق بمخاوفه تجاه مهنة التدريس مثل الخوف من التحدث أمام العامة، وفيما يلي بعض الدراسات التي بحثت في العلاقة بين المهارات الاجتماعية وقلق التدريس:

سعت دراسة عيد (٢٠٢٣) إلى التحقق من العلاقات الارتباطية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والمهارات الاجتماعية، ولتحقيق ذلك تم التطبيق على عينة مكونة من (١١٥) طالباً معلماً من طلاب قسم التربية الخاصة، وبعد تطبيق أدوات البحث اعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس للطلاب المعلمين تخصص التربية الخاصة والمهارات الاجتماعية.

كما هدفت دراسة غباشي (٢٠٢٠) إلى تأثير استخدام استراتيجيات التقييم الذاتي كإحدى المهارات الاجتماعية في المهارات التدريسية والقلق التدريسي لطلبة التدريب الميداني الداخلي بكلية التربية الرياضية، وبلغت عينة الدراسة (٢٠) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وبعد تطبيق البرنامج أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين معدلات التحسن للمجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات التدريسية ومستوى القلق التدريسي لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة العادلي ودرويش (٢٠١٢) إلى تقصي مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على تدريب المهارات الاجتماعية والعلاج العقلاني الانفعالي في خفض القلق الاجتماعي، وبلغت عينة الدراسة (٢٠) من طلاب المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وبعد تطبيق البرنامج أسفرت النتائج عن وجود تغيرات إيجابية في مستوى القلق لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي.

العلاقة بين المهارات الاجتماعية والشعور بالخلج:

من المعروف أن الخجولين عادة ما يتجنبون الاتصال بالآخرين خوفاً من السخرية أو نتيجة لانعدام الثقة في أنفسهم أو في الآخرين، ولذلك يعد التدريب على المهارات الاجتماعية من بين الحلول التي من خلالها يمكن التخفيف من الشعور بالخلج كمشايط اجتماعي، وقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين المهارات الاجتماعية والخلج مثل:

دراسة شاهين والشيخ (٢٠٢١) والتي هدفت الى تقصي فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخلج لدى الطلبة المراهقين في القدس، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة البرنامج (٣٠) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ - ١٧) عاماً، قسموا مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. طُبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية في (١٢) جلسة، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخلج لصالح المجموعة التجريبية، وكانت الفروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، ولم تظهر أي فروق بين القياسين البعدي والنتبعي لمقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الشعور بالخلج، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي.

وهدفت دراسة شهبو (٢٠١٨) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية لخفض الشعور بالخلج لدى الأطفال، وتم التطبيق على عينة قوامها (٢٨) من أطفال الروضة، واستخدم البحث برنامجاً للتدريب على المهارات الاجتماعية ومقياس شعور الأطفال بالخلج، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة

والتجريبية وذلك على مقياس الشعور بالخلج لصالح أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الشعور بالخلج، لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي. هدفت دراسة (الزيادات وجبريل، ٢٠١٦) إلى تقصي فعالية برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية لخفض الخلج والإكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية. وتألفت عينة الدراسة من (٢٢) طالباً إلى الأردنية من الحاصلين على درجات مرتفعة في مقياس الخلج، وبواقع (١١) جلسة وبعد تقسيم العينة لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتم بناء برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دالة إحصائيا بين أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج.

أدوات البحث:

- برنامج إرشادي إنتقائي لتحسين المهارات الاجتماعية (إعداد الباحث).
- مقياس المهارات الاجتماعية (إعداد الباحث).
- مقياس قلق التدريس إعداد (Bilali, & Tarusha, 2015) ترجمة وتقنين الباحث.
- مقياس الشعور بالخلج إعداد (Cheek & Briggs, 1990) ترجمة وتقنين الباحث.

فروض البحث:

١. تسهم المهارات الاجتماعية في التنبؤ بقلق التدريس والشعور بالخلج لدى الطالب المعلم.
٢. يوجد فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين من أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
٣. يوجد فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً على المهارات الاجتماعية ومتوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتلق تدريباً على المهارات الاجتماعية على مقياس قلق التدريس ومقياس الشعور بالخلج لصالح المجموعة التجريبية.

٤. لا يوجد فرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي قلق التدريس والشعور بالخجل في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من البرنامج.

إجراءات البحث:

منهج البحث: يتبع البحث الحالي المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي.

مجتمع البحث: يتضمن مجتمع البحث طلاب جامعة السويس للعام الجامعي ٢٠٢٣ كلية التربية بمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.

عينة البحث: اتبع الباحث الخطوات التالية في تحديد عينة البحث:

- تكونت العينة الاستطلاعية من (١٠٠) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة السويس، مقسمين إلى (٢٥) من الذكور و(٧٥) من الإناث، من طلاب الجامعة، بعد استبعاد بعض استمارات الاستبيان لعدم تحقيقها لشروط البحث.

- تم تطبيق مقياسي قلق التدريس إعداد (Bilali, & Tarusha, 2015) وترجمة الباحث) والشعور بالخجل إعداد (Cheek & Briggs, 1990 وترجمة الباحث) علي (١٠٠) طالب معلم، وبحساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على مقياسي قلق التدريس والشعور بالخجل، تم اختيار الطلاب الحاصلين على درجة أكبر من أو يساوي المتوسط الحسابي وبلغ عددهم (٣٨) من طلاب الفرقة الرابعة والدبلوم التربوي بجامعة السويس تمتد أعمارهم (٢٠-٢٤) بمتوسط حسابي (٢١,٥٠)، وانحراف معياري (١,٣٧)، و تم تقسيم الطلاب المختارين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل مجموعة (١٩) طالب وطالبة ويوضح جدول (١) توزيع عينة البحث طبقاً للنوع:

جدول (١)

جدول توزيع عينة البحث طبقاً للنوع ونوع المجموعة

النوع	ذكر	انثى	اجمالي
المجموعة الضابطة	٣	١٦	١٩
المجموعة التجريبية	٣	١٦	١٩
اجمالي	٦	٣٢	٣٨

أدوات البحث:**أولا مقياس المهارات الاجتماعية (إعداد الباحث):**

قام الباحث بإعداد مقياس المهارات الاجتماعية لفئة الطالب المعلم:

خطوات إعداد المقياس:

قام الباحث بالاطلاع على بعض الأدبيات في الدراسات والبحوث السابقة التي شملت المقاييس والمقالات والنظريات العربية التي تناولت المهارات الاجتماعية ومنها مقياس (Padhy. & Hamid, Del Prette, & Del Prette, 2013& Mahmood, ؛ Hariharan, 2023 ؛ Riggio, 1990؛ 2019؛ 2011؛ القحطاني، 2011؛ عبد الحميد، 2012؛ ديب، 2012؛ أبوزيد، 2013؛ عبد الحافظ ونافع وسليمان، 2014؛ عبد الحميد، 2015؛ فاروق وعبدالرحمن ونافع ومصطفى، 2017) ، وقد قام الباحث بإعداد مقياس المهارات الاجتماعية للطالب الجامعي، وقد استند إلى تعريف (Del Prette, 2021) باعتبار المهارات الاجتماعية متغير متعدد الأبعاد، إضافة إلى خبرة الباحث العملية في مجال عمله في الصحة النفسية.

وصف المقياس: تكون المقياس من (٥٠) مفردة، تنتمي إلى خمسة أبعاد للمهارات الاجتماعية، ويتم الإجابة عليها بتدرج ليكرت الخماسي يمتد بين أوافق بشكل كبير (٥ درجات) ولا أوافق (درجة واحدة) إذا كانت العبارة إيجابية للمقياس والعكس في حالة العبارة السلبية، والعبارات السلبية هي العبارات رقم (٣، ٤، ٩، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٥، ٢٩، ٣٠، ٣٤، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤٤، ٤٥، ٤٩، ٥٠)، وتتراوح درجات المقياس من (٥٠-٢٥٠) درجة، ويوضح جدول (٢) أبعاد وفقرات المقياس.

جدول (٢)

أبعاد ومفردات مقياس المهارات الاجتماعية

م	البعد	الفقرات التابعة للبعد	العدد
الأول	تأكيد الذات و مواجهة المخاطر	١ - ٦ - ١١ - ١٦ - ٢١ - ٢٦ - ٣١	١٠
الثاني	توكيد الذات في المواقف الإيجابية	٢ - ٧ - ١٢ - ١٧ - ٢٢ - ٢٧ - ٣٢	١٠
الثالث	الثقة الاجتماعية والمحادثات	٣ - ٨ - ١٣ - ١٨ - ٢٣ - ٢٨ - ٣٣	١٠
الرابع	التعرض لمواقف جديدة وأشخاص مجهولين	٤ - ٩ - ١٤ - ١٩ - ٢٤ - ٢٩ - ٣٤	١٠
الخامس	ضبط النفس في المواقف العدوانية	٥ - ١٠ - ١٥ - ٢٠ - ٢٥ - ٣٠ - ٣٥	١٠
٥٠	اجمالي عدد المفردات	٤٠ - ٤٥ - ٥٠	٥٠

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب جامعة السويس للتأكد من الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة كما يلي:

الاتساق الداخلي

- قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها في جدول (٣):

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين قيم أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية (ن = ١٠٠)

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الدرجة الكلية	**٠.٨٢٩	**٠.٧٩٤	**٠.٨٤٠	**٠.٩٧٢	**٠.٧٧٤

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط جميعها دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، وقام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية. وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها في جدول (٤):

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية (ن = ١٠٠)

المفردة الدرجة الكلية	المفردة الدرجة الكلية	المفردة الدرجة الكلية	المفردة الدرجة الكلية	المفردة الدرجة الكلية	المفردة الدرجة الكلية	المفردة الدرجة الكلية	المفردة الدرجة الكلية	المفردة الدرجة الكلية
**٢٩٥	٥	**٥١٩	٤	**٦٧٤	٣	**٤٠٦	٢	**٤٧٤
**٦٢٤	١٠	**٥٣٧	٩	**٥٩١	٨	**٤١٧	٧	*٢٤٠
**٢٨٨	١٥	**٦٩٢	١٤	**٣٤٦	١٣	*٢٣٤	١٢	**٤١٠
**٣٤٥	٢٠	**٥٨٨	١٩	**٢٦٠	١٨	**٤٠٧	١٧	**٣٨٣
*٢١٢	٢٥	**٤٩٢	١٤	**٤٤٧	٢٣	**٢٦٥	٢٢	**٣٧٤
**٥٠١	٣٠	**٤٠٩	٢٩	*٢٤٧	٢٨	**٤٣٣	٢٧	**٥٩٦
**٥٦١	٣٥	**٦٥٧	٣٤	**٣٨٢	٣٣	**٣٧٣	٣٢	**٣٢٢
**٢٥٨	٤٠	**٣٧٠	٣٩	**٥٣٥	٣٨	**٥٥٦	٣٧	**٥٢٧
**٦٩١	٤٥	**٥٢٨	٤٤	**٣٦٨	٤٣	**٤٥١	٤٢	**٥٦٥
*٢٣٨	٥٠	**٦٢٣	٤٩	**٦٩١	٤٨	**٦٩٥	٤٧	**٤٨٤

* دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية وجميعها دالة احصائية، وهذا ما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من البناء الداخلي.

صدق المقياس

١- صدق المحتوى

قام الباحث بعرض مقياس المهارات الاجتماعية على عدد (٨) من الأساتذة المحكمين في قسمي علم النفس، والصحة النفسية للتأكد من صدق، ووضوح، وصلاحيه مفردات المقياس، وقد أقرروا بصلاحيه الفقرات.

٢- الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية)

قام الباحث بأخذ ٢٧% من أدنى وأعلى درجات المقياس وحساب الفروق بينها:

جدول (٥)

الفروق بين موسطات درجات العينة الاستطلاعية منخفضي ومرتفعي مستوى المهارات الاجتماعية

(ن=٥٤)

الدرجة الكلية	أدنى ٢٧%	المتوسط الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	أعلى ٢٧%	قيمة ت	الدلالة
	١٣٩.١٥	١٨.٣٣	١٩١.٥٦	٨.٠١	١٣.٦١	٠.٠٠٥	

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات منخفضة ومرتفعي المهارات الاجتماعية في الدرجة الكلية مما يدل على ارتفاع صدق المقياس.

٣- صدق المحك

قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط للدرجة الكلية مسترشداً بمقياس (Del Prette, 2021) محكاً للمهارات الاجتماعية المتضمن لخمس أبعاد، وكان معامل الارتباط بين أبعاد/ الدرجة الكلية المقياس المعد والمحك كما في جدول (٦):

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين مقياس المهارات الاجتماعية المعد الأبعاد والدرجة الكلية والمقياس المحك (ن=٦٠)

البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	الدرجة الكلية للمحك
٠.٤٥٨**					
	٠.٩٠٤**				
		٠.٣١٩*			
			٠.٤٨٤**		
				٠.٤٧٥**	
					٠.٩٣٢**

* دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٦) ارتفاع معاملات ارتباط مقياس المهارات الاجتماعية بالمحك الأبعاد والدرجة الكلية، مما يدل على صلاحية المقياس.

٤- الصدق العاملي يوضح جدول (٧) نسب التباين

جدول (٧)

نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية (ن = ١٠٠)

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
الأول	١١.٣٨١	٢٢.٧٦٣	٢٢.٧٦٣
الثاني	٣.٩٢٢	٧.٨٤٤	٣٠.٦٠٦
الثالث	٣.٣٧٣	٦.٧٤٦	٣٧.٣٥٢
الرابع	٢.٨٤٧	٥.٦٩٢	٤٣.٠٤٦
الخامس	٢.٣٤١	٤.٦٨٢	٤٧.٧٢٨

وقام الباحث بتدوير المحاور باستخدام Varimax–Kaiser Normalization لعبارات المقياس وأسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس على العينة الكلية عن نسب تشبع العبارات كما موضح في جدول (٨):

جدول (٨)

التحليل العاملي لمفردات مقياس المهارات الاجتماعية باستخدام Principal Component

Analysis وتدوير المحاور باستخدام Varimax–Kaiser Normalization

العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
رقم المفردة	رقم المفردة	رقم المفردة	رقم المفردة	رقم المفردة
التشبع	التشبع	التشبع	التشبع	التشبع
١	٢	٣	٤	٥
٦	٧	٨	٩	١٠
١١	١٢	١٣	١٤	١٥
١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥
٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥
٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠
٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥
٤٦	٤٧	٤٨	٤٩	٥٠

يتضح من جدول (٨) تشبعات مفردات مقياس المهارات الاجتماعية على العوامل الخمس.

ثبات المقياس

١- معامل ثبات إعادة الاختبار

قام الباحث بالتأكد من ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيقه مرتين بفواصل زمني (١٤) يوماً، وحساب معاملات الارتباط للأبعاد والدرجة الكلية وجاءت النتائج كما في جدول (٩):

جدول (٩)

معاملات ثبات أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بطريقة إعادة الاختبار ن (٦٠)

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الدرجة الكلية
قيمة معامل الارتباط	.٧٤٩	.٨٦٧	.٧٩٩	.٧٨٦	.٦٨٦	.٨٨٦

يتضح من الجدول (٩) ارتفاع معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية الأبعاد/ الدرجة الكلية.

٢ - معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ومعامل سبيرمان، ومعامل جوتمان

يوضح جدول (١٠) معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بمعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ومعامل سبيرمان وجوتمان للدرجة الكلية:

جدول (١٠)

معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وجوتمان، ومعامل سبيرمان وجوتمان للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية

عدد المفردات = (٥٠) مفردة (ن = ١٠٠)

الطريقة	معامل ألفا	معامل التجزئة النصفية	معامل سبيرمان	معامل جوتمان
الدرجة الكلية	.٨٢٢	.٨٥٢	.٩٢٠	.٩١٥

يتضح من جدول (١٠) ارتفاع معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية، وفي ضوء المؤشرات السابقة يمكن القول إن مقياس المهارات الاجتماعية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تجعله قابل للاستخدام.

ثانياً مقياس قلق التدريس إعداد (Bilali, & Tarusha, 2015) ترجمة وتقنين الباحث.

يتناول مقياس قلق التدريس كمتغير متعدد الأبعاد عدد (٢٩) مفردة، العبارات موزعة على ثلاثة أبعاد، ويتم الإجابة عليها بتدرج ليكرت الخماسي يمتد بين تطبيق تماما (٥ درجات) ولا تطبيق ابدا (درجة واحدة) في حالة العبارات موجبة الاتجاه، والعكس في حالة العبارات السالبة، وبلغ عدد العبارات السالبة في المقياس (١١) عبارة وأرقامهم (٣، ٤، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٩، ٢٤، ٢٧)، وتتراوح الدرجة على المقياس من (٢٩-١٤٥) درجة.

خصائص المقياس السيكومترية:

قام الباحث بترجمة فقرات المقياس وقام بعرض النسخة العربية على المحكمين المختصين في علم النفس والصحة النفسية لتقييم مدى صلاحية تطبيق المقياس في البيئة العربية.

الاتساق الداخلي

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل بعد وكانت النتائج كما في جدول (١١):

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل بعد لمقياس قلق التدريس (ن=١٠٠)			
البعد	الإشراف على التدريس	كفاءات التدريس	الرضا عن مهنة التدريس
الدرجة الكلية	** .٨٢٣	** .٩٨١	** .٧٤٧

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل مفردة وكانت النتائج كما في جدول (١٢):

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل مفردة لمقياس قلق التدريس (ن=١٠٠)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٨٢**	١١	٠.٥٤١**	٢١	٠.٧٥٩**
٢	٠.٧٣٣**	١٢	٠.٢٩٢**	٢٢	٠.٥٤٣**
٣	٠.٧٦١**	١٣	٠.٧٠٧**	٢٣	٠.٧٦٤**
٤	٠.٦٤٥**	١٤	٠.٥٠٢**	٢٤	٠.٥٠٩**
٥	٠.٧٣٠**	١٥	٠.٦٩٩**	٢٥	٠.٤٦٤**
٦	٠.٦٤٣**	١٦	٠.٥١٩**	٢٦	٠.٥٥٤**
٧	٠.٧٩٧**	١٧	٠.٦٧٩**	٢٧	٠.٣٤٨**
٨	٠.٧٣٥**	١٨	٠.٦٩٩**	٢٨	٠.٥٠٦**
٩	٠.٦٨٥**	١٩	٠.٦٧٦**	٢٩	٠.٦٨٩**
١٠	٠.٧٢٥**	٢٠	٠.٦٢٦**		

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (١٢) ارتفاع معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس مما يؤكد ارتفاع درجة الاتساق الداخلي للمقياس.

صدق المقياس

- الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية)

قام الباحث بأخذ ٢٧% من أدنى وأعلى درجات المقياس لحساب الصدق التمييزي، كما في

جدول (١٣):

جدول (١٣) الفروق بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي قلق التدريس (ن=٥٤)

الدرجة الكلية	المتوسط	أدنى ٢٧%	المتوسط	أعلى ٢٧%	قيمة ت	الدلالة
	٦٧.٤١	٥	١٠٣.١٩	١٠.٧	١٥.٦٢٥	٠.٠٠٤

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي قلق التدريس في الدرجة الكلية مما يدل على تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ثبات المقياس

قام الباحث بالتأكد من ثبات مقياس قلق التدريس عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجدول (١٤) يوضح معاملات ثبات المقياس:

جدول (١٤)

معاملات ثبات مقياس قلق التدريس (ن = ١٠٠)				
الطريقة	معامل ألفا	معامل التجزئة النصفية	معامل سبيرمان	معامل جومان
الدرجة الكلية	.٨٨٠	.٨٠٢	.٨٩٠	.٨٤٤

يتضح من جدول (١٤) ارتفاع معاملات ثبات مقياس قلق التدريس، وهذا يدل على صلاحية المقياس.

في ضوء المؤشرات السابقة يمكن القول أن مقياس قلق التدريس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تجعله قابل للاستخدام.

ثالثاً مقياس الشعور بالخجل إعداد (Cheek & Briggs, 1990) ترجمة وتقنين الباحث.

يتناول مقياس الشعور بالخجل كمتغير أحادي البعد يحتوي على عدد (١٤) عبارة، ويتم الإجابة عليها بتدرج ليكرت الخماسي يمتد بين تنطبق تماماً (٥ درجات) ولا تنطبق أبداً (درجة واحدة) في حالة العبارات موجبة الاتجاه، والعكس في حالة العبارات السالبة، وبلغ عدد العبارات السالبة في المقياس (٤) عبارات وأرقامهم (٣، ٦، ٩، ١٢) وتتراوح الدرجة على المقياس من (١٤ - ٧٠) درجة، وقام معد المقياس بحساب الثبات وقد بلغ معامل ثبات ألفا (٠.٩٠).

خصائص المقياس السيكومترية:

قام الباحث بترجمة فقرات المقياس وقام بعرض النسخة العربية على المحكمين المختصين في علم النفس والصحة النفسية لتقييم مدى صلاحية تطبيق المقياس في البيئة العربية.

الاتساق الداخلي

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل مفردة وكانت النتائج كما في جدول (١٥):

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل مفردة لمقياس الشعور بالخلج (ن=١٠٠)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٦٤	٦	**٠.٦٢٢	١١	**٠.٦١٤
٢	**٠.٧٥٩	٧	**٠.٦٨٨	١٢	**٠.٦٩٣
٣	**٠.٤٩٦	٨	**٠.٦٩٦	١٣	**٠.٥١٢
٤	**٠.٥٦٤	٩	**٠.٧٥٩	١٤	**٠.٦٣٦
٥	**٠.٧٤٦	١٠	**٠.٤٩١		

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠٠١

يتضح من جدول (١٥) ارتفاع معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس مما يؤكد ارتفاع درجة الاتساق الداخلي للمقياس.
صدق المقياس:

- الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية): قام الباحث بأخذ ٢٧% من أدنى وأعلى درجات المقياس لحساب الصدق التمييزي وكانت النتائج كما في جدول (١٦):

جدول (١٦)

الفروق بين متوسطي درجات منخفضة ومرتفعي الشعور بالخلج (ن=٥٤)

الدرجة الكلية	أدنى ٢٧%	الانحراف المعياري المتوسط	أعلى ٢٧%	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
	٢٩.٥٩	٣.٤٨	٥٣.٤٨	٥.١٨	١٩.٨٨٤	٠.٠٠١

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات منخفضة ومرتفعي الشعور بالخلج في الدرجة الكلية مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس.
ثبات المقياس:

قام الباحث بالتأكد من ثبات مقياس قلق التدريس عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار بفاصل زمني (١٤) يوم والتجزئة النصفية وجدول (١٧) يوضح معاملات ثبات المقياس:

جدول (١٧)

معاملات ثبات مقياس الشعور بالخجل (ن = ١٠٠)

إعادة الاختبار	معامل جوتمان	معامل سبيرمان	معامل التجزئة النصفية	معامل ألفا	الطريقة
.٦٧٨	.٨٩٦	.٨٩٧	.٨١٣	.٨١٨	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (١٧) ارتفاع معاملات ثبات مقياس الشعور بالخجل، وهذا يدل على صلاحية المقياس.

في ضوء المؤشرات السابقة يمكن القول أن مقياس الشعور بالخجل يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تجعله قابل للاستخدام.

رابعاً البرنامج الإرشادي الانتقائي:١. أهمية البرنامج:

الإستفادة من نظريات الارشاد النفسي بأكبر قدر ممكن في ضوء انتقاء الطرق والفنيات، التي من خلالها يمكن تدريب الطالب المعلم على المهارات الاجتماعية، والتي تمكنه من التخفيض من قلق التدريس، وتخفف لديه من الشعور بالخجل خلال أداءه للعملية التدريسية، وبالتالي تحقيق الهدف من البرنامج الحالي.

٢. هدف البرنامج:

أ- هدف البرنامج الإرشادي: يهدف البرنامج الحالي إلى تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض قلق التدريس وخفض الشعور بالخجل لدى عينة الطلب المعلم.

ب- الفنيات المستخدمة في البرنامج: قام الباحث بالإطلاع على النظريات والأدبيات لإنشاء الطرق والفنيات المناسبة لتحقيق هدف البحث الحالي، وقد ذكر المفرجي (٢٠١٥) بعض منها:

- المحاضرة (الحوار والمناقشات الجماعية): من فنيات العلاج المعرفي السلوكي يتم فيها مناقشة المرشد للأفكار والآراء وتبادل المعلومات حول الظواهر المتعلقة بالبرنامج المعد، ويقوم المرشد بتوجيه هذه المحاضرة في ضوء أهداف الإرشاد والاستئلة الهادفة، لتبصير المسترشدين بمشكلاتهم.

- الكرسي المساعد ولعب الأدوار: ترجع فكرتها إلى العلاج الجشتالتي، والهدف منها هو رفع وعي المسترشد بالكيفية التي تعمل بها البيئة من حوله (في البرنامج الحالي يتم التركيز على العمل في الإطار المدرسي) و يتم الأخذ في الاعتبار كافة المشاعر والمعارف والسلوكيات كما أنها تساعد على التفريغ الانفعالي للفرد.
 - الاسترخاء: يدخل ضمن العلاج السلوكي، ويعد أسلوباً مضاداً للتوتر والقلق، والهدف منه تنظيم التنفس وإراحة الجسم.
 - التعزيز: في ضوء نظريات التعلم، يتم العمل على تقوية وتدعيم النتائج المرغوبة بالثواب أو التعزيز المشجع للسلوك المرغوب فيه.
 - التنفيس الانفعالي: فنية من فنيات التحليل النفسي تساعد في إخراج المشاعر المكبوتة والمؤلمة وبالتالي يتم تفريغ الشحنات السالبة داخل الفرد، ويدرك الفرد مشاعره وأفكاره المسببة لتلك المشاعر.
 - النمذجة: الفنية التابعة للإرشاد المعرفي السلوكي، والتي تقدم نموذجاً ناجحاً قد يقنع المسترشد بالسلوك أو ينقل إليه المعرفة المرغوب في تحقيقها كهدف للبرنامج.
 - ضبط الذات: من فنيات نظرية التحليل النفسي، وتتضمن إرشاد الفرد لمحاولة التعامل بهدوء والسيطرة على الانفعالات والتأني وتقبل المسؤولية.
 - الواجب المنزلي: في ضوء فنيات العلاج المعرفي السلوكي، ويعتبر حلقة وصل بين الجلسات الإرشادية، ويتمثل في المهمات الإرشادية التي يكلف بها أعضاء البرنامج من مسترشدين لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي.
 - التغذية الراجعة: من فنيات نظريات التعلم، وتتم في نهاية كل جلسة إرشادية ومن خلالها يتم التعرف على مدى الاستفادة من المرحلة ومدى تحقيق الهدف من البرنامج بالطريقة المخطط لها.
- ج- تقويم البرنامج: قام الباحث بعملية التقويم للبرنامج الحالي عن طريق:
- التقويم الأولي: عن طريق القياس القبلي لتحديد مستوى المهارات الاجتماعية وقلق التدريس والشعور بالخجل للطلبة المعلمين.

- التقييم البنائي: يكون مصاحباً لعملية تطبيق البرنامج الإرشادي بعد انتهاء كل جلسة عن طريق التغذية الراجعة والواجب المنزلي.
 - التقييم النهائي: عن طريق القياس البعدي لمقياسي البحث، والقياس التتبعي وذلك بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.
- د- ملخص الجلسات: قام الباحث بإعداد ملخص يتضمن محتوى البرنامج من موضوع وفتيات، وأهداف وزمن الجلسات كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١٨)

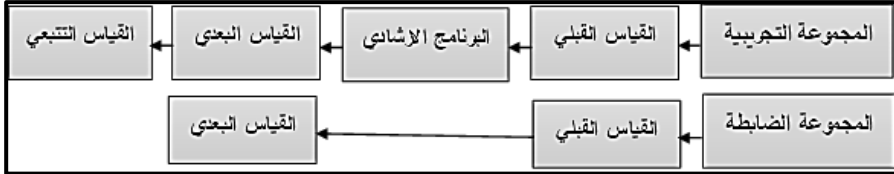
معاملات ثبات مقياس الشعور بالخلج (ن = ١٠٠)

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الفتيات المستخدمة	زمن الجلسة
الإسبوع الأول			
الأولى	تعارف وبناء الألفة وتبادل الحديث	المحاضرة- التنفيس الانفعالي	٤٥ دقيقة
الثانية	ادراك المشكلة وتوضيح مفهوم المتغيرات	لعب الأدوار- الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
الأسبوع الثاني			
الثالثة	تعريف بالمهارات الاجتماعية وأهميتها	المحاضرة- الاسترخاء	٤٥ دقيقة
الرابعة	التحكم في الذات وتنظيم الانفعال	ضبط الذات- الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الفتيات المستخدمة	زمن الجلسة
الأسبوع الثالث			
الخامسة	تعلم مهارة جديدة وزيادة الوعي بالذات	المحاضرة- ضبط الذات	٤٥ دقيقة
السادسة	توكيد الذات والافتداء بالنماذج الناجحة	النمذجة- الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
الأسبوع الرابع			
السابعة	قف- فكر- تصرف	المحاضرة- الاسترخاء	٤٥ دقيقة
الثامنة	كيفية التصرف في المواقف المفاجأة	التنفيس الانفعالي- الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
الأسبوع الخامس			
التاسعة	التحكم بالأفكار اللاعقلانية	المحاضرة- لعب الأدوار	٤٥ دقيقة
العاشر	عكس الخبرات والأدوار للمسترشدين	لعب الأدوار- الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
الأسبوع السادس			
الحادية عشر	التمييز بين المشاعر والتعبير عنها	المحاضرة- الاسترخاء	٤٥ دقيقة
الثانية عشر	تنبيت المهارات المتعلمة وإنهاء البرنامج	التعزيز- التغذية الراجعة	٤٥ دقيقة

هـ- تصميم البرنامج: يمكن التعبير عن تصميم البرنامج الحالي من خلال شكل (١):

شكل (١)

تصميم البرنامج الإرشادي



متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي الانتقائي (المعالجة).

- المتغيرات التابعة: (النتائج).

١. درجات الطلبة على مقياس المهارات الاجتماعية.

٢. درجات الطلبة على مقياس قلق التدريس.

٣. درجات الطلبة على مقياس الشعور بالخجل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

قام الباحث باستخدام برنامج (SPSS 26)، لمعالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية

التالية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار تحليل التباين.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معادلة ألفا كرونباخ.
- اختبار (T-test).

نتائج البحث وتفسيرها:

- التحقق من خصائص العينة وكفاءتها من حيث العمر في المجموعتين الضابطة والتجريبية وكانت النتائج كما في جدول (١٩):

جدول (١٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعا لمتغير النوع للمجموعة (ن=٣٨)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	١٩	٢١.٧٩	١.٢٣	.٣٦٧	غير دالة
الضابطة	١٩	٢١.٦٣	١.٣٤		

يتبين من جدول (١٩) عدم وجود فرق بين متوسط العمر في القياسين للمجموعة الضابطة والتجريبية، حيث بلغت قيمة ت (٣٧٨). وهي قيمة غير دالة احصائياً، وبالتالي يمكن الاعتماد على العينة في البرنامج المعد.

- التحقق من كفاءة المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث متغيرات البحث:

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة الطلاب على مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس قلق التدريس، ومقياس الشعور بالخجل وذلك في المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج، وكانت النتائج كما في جدول (٢٠):

جدول (٢٠)

المتوسطات والانحراف المعياري واختبار ت للأبعاد والدرجة الكلية للمقاييس المستخدمة قبل

التطبيق للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المهارات الاجتماعية	مواجهة الخطر	التجريبية	١٩	٢٤.٥٨	٦.١٨	١.٠٩	غير دالة
	توكيد الذات	الضابطة	١٩	٢١.٨٤	٨.٩٣		
الثقة	الثقة	التجريبية	١٩	٢٦.٣٧	٦.٨٨	.٥٩٦	غير دالة
	الاجتماعية	الضابطة	١٩	٢٧.٦٩	٦.٧١		
التعرض لمواقف جديدة	الثقة	التجريبية	١٩	٢٤.٤٢	٣.٥٧	١.٠٩	غير دالة
	الاجتماعية	الضابطة	١٩	٢٤.٤٢	٤.٢٠		
ضبط النفس	التعرض	التجريبية	١٩	١٩.١٦	٤.٦٩	.٥٥٣	غير دالة
	لمواقف جديدة	الضابطة	١٩	١٩.٥٥	٧.٢٨		
الدرجة الكلية	ضبط النفس	التجريبية	١٩	١٩.٥٥	٥.٢٨	.٥٢٥	غير دالة
	الضابطة	الضابطة	١٩	١٩.١٠	٧.٥٣		
الإشراف على	الدرجة الكلية	التجريبية	١٩	١١٣.٥	٢١.٣٣	.٢٣٦	غير دالة
	الضابطة	الضابطة	١٩	١١٢.١	١٦.٨٤		
التجريبية	الإشراف على	التجريبية	١٩	١٣	١.٨٢	١.٥١	غير دالة

غير دالة	١٧٣	١٠٠٠	١٠٠٠	١٩	الضابطة	التدريس	قلق التدريس
غير دالة	١٧٣	١٠٠٠	١٠٠٠	١٩	التجريبية	كفاءات التدريس	
غير دالة	٤٧٧	١٠٠٠	١٠٠٠	١٩	الضابطة	الرضا عن مهنة التدريس	
غير دالة	١٠٨٦	١٠٠٠	١٠٠٠	١٩	التجريبية	الدرجة الكلية	
غير دالة	٥٣٨	١٠٠٠	١٠٠٠	١٩	الضابطة	الدرجة الكلية	الشعور بالخجل
غير دالة	٥٣٨	١٠٠٠	١٠٠٠	١٩	التجريبية	الدرجة الكلية	
غير دالة	٥٣٨	١٠٠٠	١٠٠٠	١٩	الضابطة	الدرجة الكلية	

يتبين من جدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات العينة في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية، والضابطة في المقاييس المستخدمة، بسبب عدم دلالة قيمة ت.

- التحقق من الفرض الأول: تسهم المهارات الاجتماعية في التنبؤ بقلق التدريس والشعور بالخجل لدى الطالب المعلم، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالتحقق من طبيعة الارتباط بين متغيرات البرنامج وكانت النتائج كما في جدول (٢١):

جدول (٢١)

قيم معاملات الارتباط بيرسون بين المهارات الاجتماعية وقلق التدريس والشعور بالخجل

(ن=١٠٠)

المتغير	قلق التدريس	الشعور بالخجل
المهارات الاجتماعية	-.٥٤٣**	-.٤٧٦**

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٢١) وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائية بين المهارات الاجتماعية وكلا من قلق التدريس والشعور بالخجل، وبلغت نتائج تحليل الانحدار البسيط كما في جدول (٢٢) و(٢٣):

جدول (٢٢)

تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بقلق التدريس لطلبة الجامعة من خلال المهارات الاجتماعية ن =

(١٠٠)

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R ²	بيتا	ت ودلالاتها
المهارات الاجتماعية	قلق التدريس	١٤٤.٢٧	٤٠.٩١	٠.٥٤٣	٠.٢٩٥	٠.٥٤٣-	٦.٣٩٦- (دالة عند ٠.٠١)

ومن خلال جدول (٢٢) يمكن بناء معادلة الانحدار التالية:

يتضح من المعادلة السابقة أن معامل انحدار المهارات الاجتماعية يشير إلى إمكانية التنبؤ بقلق التدريس للطالب المعلم.

جدول (٢٣)

تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالشعور بالخجل لطلبة الجامعة من خلال المهارات الاجتماعية ن =

(١٠٠)

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R ²	بيتا	ت ودلالاتها
المهارات الاجتماعية	الشعور بالخجل	٧٥.٢٤	٢٨.٧٣	٠.٤٧٦	٠.٢٢٧	٠.٤٧٦-	٥.٣٦٠- (دالة عند ٠.٠١)

ومن خلال جدول (٢٣) يمكن بناء معادلة الانحدار التالية:

$$\text{الشعور بالخجل} = ٧٥.٢٤ + (-٠.٤٧٦ \times \text{المهارات الاجتماعية})$$

يتضح من المعادلة السابقة أن معامل انحدار المهارات الاجتماعية يشير إلى إمكانية التنبؤ بالشعور بالخجل للطالب المعلم.

- التحقق من الفرض الثاني: يوجد فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين من أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج وكانت النتائج كما في جدول (٢٤):

جدول (٢٤)

قيمة (ت) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية في القياس البعدي

أبعاد المهارات الاجتماعية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الدرجة الكلية	التجريبية	١٩	١٣٨.٠٥	٢٣.٦٢	٤.١٧	.٠٠١
	الضابطة	١٩	١٠٩.٧٩	١٧.٦٩		
مواجهة المخاطر	التجريبية	١٩	٣٠.٤٧	٥.٧٢	٣.٢٧	.٠٠٢
	الضابطة	١٩	٢٢.٨٩	٨.٣١		
توكيد الذات	التجريبية	١٩	٣١.٤٢	٤.٧٦	٢.٥٦	.٠١٥
	الضابطة	١٩	٢٦.٣٦	٧.١٤		
الثقة الاجتماعية	التجريبية	١٩	٣٠.١٥	٥.٠٩	٤.٠٠	.٠٠٠
	الضابطة	١٩	٢٤.١٥	٤.٠٩		
التعرض لمواقف جديدة	التجريبية	١٩	٢٣.٠٠	٥.٧٩	٢.١٠	.٠٤٣
	الضابطة	١٩	١٨.٤٢	٧.٥٣		
ضبط النفس	التجريبية	١٩	٢٤.٦٣	٥.٠٧	٣.٢٨	.٠٠٢
	الضابطة	١٩	١٨.١٥	٦.٩٢		

يتبين من جدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية والأبعاد على مقياس المهارات الاجتماعية وذلك بعد تطبيق البرامج لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت دلالات قيم ت جميعها أقل من (٠.٠٥)، وقد قام الباحث بإجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي للمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين بعد تحييد القياس القبلي وكانت النتائج كما في جدول (٢٥):

جدول (٢٥)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للمهارات الاجتماعية للمجموعة بعد تحييد أثر القياس

القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
القياس القبلي	٨٥٥١.٣٨	١	٨٥٥١.٣٨	٦٢.٩٩	.٠٠٠	.٦٤٣
المجموعة الخطأ	٤٧٥١.٠٣	٣٥	١٣٥.٧٤٤	١٧.٧٤	.٠٠٠	.٣٣٦

يتبين من جدول (٢٥) أن قيم ف المحسوبة (١٧.٧٤) بحجم أثر (٠.٣٣٦) مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٣٨.٠٥) أكبر من المتوسط للمجموعة الضابطة (١٠٩.٧٩)، كما قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة المكتسبة بين درجتا المجموعتين فيما يخص القياس البعدي، وكانت النتائج كما في جدول (٢٦):

جدول (٢٦)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت للدرجة المكتسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	١٩	٢٦.٦٣	٩.٩٢	٣٦	٩.٥٢٦	.٠٠٠
الضابطة	١٩	٤.٠٥	٢.٨٧			

مقياس المهارات الاجتماعية

يشير جدول (٢٦) إلى وجود فرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة المكتسبة من المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحقق الفرض الثاني إذ أنه توجد فروق

على متوسط درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين من أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

ويفسر الباحث تحقق الفرض الثاني في ضوء حجم الأثر الذي حققه البرنامج بسبب فنيات الإرشاد الانتقائي المتنوعة والمتكاملة، والتي ساعدت في نجاح الجلسات الإرشادية، ورفع مستوى المهارات الاجتماعية للمجموعة التي تم تدريبها، كما أن العملية الإرشادية قد تضمنت التسلسل المنطقي للمحاضرات في اكتساب مهارة توكيد الذات، وضبط النفس، والمرونة في المواقف الجديدة، وتحمل المسؤولية، والمخاطر والتي تمثل أبعادا للمهارات الاجتماعية، وقد راعى الباحث الفروق الفردية، وحاول أثناء الجلسات التأكد من انتباه الطلبة من خلال فنية الحوار المناقشة، كما اهتم الباحث بفنية الاسترخاء أثناء الجلسات لاستعادة التركيز والنشاط، واستخدم الباحث فنية التقييم المستمر وخاصة في نهاية كل جلسته للتأكيد على ثبات الفكرة وإدراك المهارة بشكل واع، وفنية التغذية الراجعة في بداية الجلسة، وساعدت في الربط بين الجلسات، وقد أفادت فنية التنغيس الانفعالي، ولعب الأدوار، والكرسي المقلوب في التعرف على المشكلات التي قد تواجه الطلبة في المواقف الاجتماعية، وبالتالي تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لديهم، واتفقت نتائج البرنامج مع دراسة (شاهين والشيخ، ٢٠٢١؛ ابوحجير والعبادسة، ٢٠١٥؛ عبدالوهاب، ٢٠٢٠)، ودراسة (Sánchez-SanSegundo, Ferrer-Cascales, Albaladejo-Blazquez, Seyed, & Fathi, & Alarcó-Rosales, Bowes, & Ruiz-Robledillo, 2020 Dadkhah, & Mohaqeqi, & Rezasoltani, 2018).

– التحقق من الفرض الثالث يوجد فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً على المهارات الاجتماعية ومتوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتلق تدريباً على المهارات الاجتماعية على مقياس قلق التدريس ومقياس الشعور بالخجل لصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق المقاييس على المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات المجموعتين التجريبية والتتبعية على مقياس قلق التدريس وذلك بعد البرنامج الإرشادي، وكانت النتائج كما في جدول (٢٧):

جدول (٢٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي قلق التدريس والشعور بالخجل بعد التدريب على المهارات الاجتماعية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
البعد الأول للقلق من الاشراف	التجريبية	١٩	١٠.٣٦	١.٤٦	٣.٨٢١	.٠٠١
	الضابطة	١٩	١٢.٢٦	١.٥٩		
البعد الثاني للقلق من الكفاءات	التجريبية	١٩	٥٨.١٥	١١.٤٤	٤.٢٦٧	.٠٠٠
	الضابطة	١٩	٧١.١٠	٦.٦٢		
البعد الثالث الرضا عن المهنة	التجريبية	١٩	٩.٨٤	٢.٨٩	٢.١٤٤	.٠٣٩
	الضابطة	١٩	١٢.٠٠	٣.٢٩		
الدرجة الكلية لقلق التدريس	التجريبية	١٩	٧٨.٣٦	١٢.٤٩	٤.٧٦٦	.٠٠٠
	الضابطة	١٩	١٠٠.٠٥	١٥.٤٠		
الدرجة الكلية للشعور بالخجل	التجريبية	١٩	٣٥.١١	١٢.٧٤	٣٦	.٠٠٠
	الضابطة	١٩	٤٨.٨٩	٥.٢١		

يتبين من جدول (٢٧) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) ماعدا البعد الثالث فالفروق حققت مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس قلق التدريس الأبعاد/ والدرجة الكلية بعد تطبيق برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، وذلك لصالح المجموعة الضابطة أي أن قيم قلق التدريس قد تم خفضها في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

كما أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالخجل الدرجة الكلية، وذلك بعد تطبيق برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، وذلك لصالح المجموعة الضابطة أي أن قيم الشعور بالخجل قد تم خفضها في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

كما قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة المكتسبة بين درجات المجموعتين فيما يخص القياس البعدي، وكانت النتائج كما في جدول (٢٨):

جدول (٢٨)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت للدرجة المكتسبة للمجموعتين على مقياسي قلق التدريس والشعور بالخجل

المتغير		المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
قياس بعدي								
قلق	التجريبية	١٩	٢٤.٠٥	١٤.٢٨	٣٦	٤.٨٤٦	٠.٠٠	
التدريس	الضابطة	١٩	٦.١٠	٧.٥١	٣٦			
الشعور	التجريبية	١٩	٤.٧٨	١.٩٦	٣٦	٣.٦٥٨	٠.٠١	
بالخجل	الضابطة	١٩	٢.٣٦	٨.٣٠				

يشير جدول (٢٨) إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة المكتسبة من قلق التدريس والشعور بالخجل لصالح المجموعة الضابطة، وذلك بعد تطبيق برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية أي أن قيم قلق التدريس والشعور بالخجل قد تم خفضها في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، مما يعني تحقق الفرض الثالث إذ أنه توجد فروق على متوسط درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين من أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

ويفسر الباحث تحقق الفرض الثالث تبعاً لفنيات البرنامج الإرشادي التي تخدم المتغيرات المتناولة، على سبيل المثال فنية (إعادة ضبط النفس والتنفيس الانفعالي ولعب الأدوار) هذه الفنيات تعمل بشكل مباشر على تفريغ الطاقة السلبية وتحرير المشاعر التي قد تسبب التوتر والقلق عند المسترشد وتبعاً لنظريات الإرشاد النفسي وخاصة التحليل النفسي فإن القلق يعتبر لب المشاكل النفسية لذلك فالبرنامج الحالي يعمل على تخفيض القلق من خلال التدريب على أبعاد المهارات الاجتماعية بمساعدة الفنيات والنظريات التي تشكل الإرشاد الإنتقائي وبالتالي جميع المدخلات تعمل سوية لتحقيق هدف البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من (عيد، ٢٠٢٣؛ غباشي، ٢٠٢٠؛ العادلي ودرويش، ٢٠١٢) حيث أكدوا على فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في تخفيض القلق، ويفسر الباحث أيضاً الجانب الآخر من الفرض الذي يؤكد فعالية البرنامج في خفض الشعور بالخجل فيعزى هذا إلى فنيات (النمذجة، لعب الأدوار، الحوار، التعزيز) فهذه الفنيات ساعدت على التقليل من الشعور بالخجل واكتساب الخبرة وانتقالها من فرد لآخر والشعور بالآخرين

ومحاولة التجاوب مما ساعد على خلق بيئة مريحة و إتاحة التعلم واكتساب بعض المهارات الاجتماعية والتي ساعدت في خفض القلق وبالتالي نجاح البرنامج الإرشادي، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلا من (Oguzie, & Nwokolo, 2019)؛ شاهين والشيخ ٢٠٢١؛ شهيو ٢٠١٨؛ الزيادات وموسى، ٢٠١٦)

- التحقق من الفرض الرابع: لا يوجد فرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي قلق التدريس والشعور بالخلج في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من البرنامج، واختبار صحة الفرض قام الباحث بتطبيق مقياسي قلق التدريس والشعور بالخلج بعد نهاية البرنامج بشهرين، وحساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لمعرفة الفروق بين القياس التجريبي والتتبعي لدرجات العينة على مقياسي قلق التدريس والشعور بالخلج، وقد كانت النتائج كما في جدول (٢٩):

جدول (٢٩)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لمعرفة الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي لمقاييس قلق التدريس والشعور بالخلج

المتغير	المجموعة	العدد	القياس التتبعي للمجموعة التجريبية		
			الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت الدلالة
قلق التدريس	بعدي	١٩	٧٨.٣١	٣٦	٠.١٣
الشعور بالخلج	تتبعي	١٩	١٢.٤٣		
	بعدي	١٩	٧٨.٣٦		
	تتبعي	١٩	٣٣.٤٧		
		١٩	١٤.٦٣		٠.٣١٠
		١٩	٣٤.٨٤		٠.٧٥

يظهر من جدول (٢٩) عدم وجود فرق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق التدريس ومقياس الشعور بالخلج وذلك بعد تطبيق البرنامج بشهرين، مما يعني تحقق الفرض الرابع، واستمرارية أثر البرنامج وفعاليتة ونجاحه.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث، يقترح الباحث التوصيات التالية:

- ١) عقد الندوات وورش العمل الإرشادية بهدف التدريب على المهارات الاجتماعية لطلبة الجامعة.
- ٢) الاهتمام بإعداد برامج إرشادية للتدريب على المهارات الاجتماعية في ضوء إرشادي إنتقائي تكاملي.
- ٣) تفعيل دور الإرشاد النفسي في كليات التربية وذلك لإتاحة الفرصة لحل مشكلات الطلبة المعلمين اثناء فترة الإعداد والتدريب.
- ٤) تضمين الخطط الإرشادية المجهزة بآليات الإرشاد في المواد التربوية والتي تقلل من الاضطرابات والمشاعر السلبية للطلبة.
- ٥) تفعيل دور الإرشاد المهني في المدارس الثانوي لتوجيه رغبات الطلبة وتجنب الشعور بعدم الرضا عند الالتحاق بإحدى الكليات دون التمتع بالكفاءات اللازمة لمهنة معينة.
- ٦) تفعيل دور الحوار والمناقشة فترة إعداد المعلم وذلك لتجنب القلق والخوف والخلج.

المراجع

- أبوريه، طه يونس إبراهيم. (٢٠١٦). أثر استراتيجية قائمة على الويب كويست في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية - جامعة المجمعة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٤٤ (٤٤)، ٥٩٧-٦٣٦.
- أبو زيد، هيام المهدي. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والانذاعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، ١٤، ١٠٠٧-١٠٣٢.
- بشير، إيمان رمضان. (٢٠٢٢). الأليكسيثيميا وعلاقتها بالقلق وصورة الجسم لدى طالبات الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١٦ (٣٢)، ٣٨ - ٧٧.
- البلعوي، بلال نصر ديب، وزقوت، محمد شحادة سليمان. (٢٠١١). المهارات الاجتماعية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها. *مجلة كلية التربية الجامعة الإسلامية (غزة)*، ١-١٧٦.
- جعفر، فاكهة جعفر محمد. (٢٠٠٧). الخجل وعلاقته بتقدير الذات والوحدة النفسية: دراسة مقارنة على عينتين من طلبة جامعتي دمشق وعدن (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة دمشق، دمشق، ١-٦٩.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. (١٩٩٢). الخجل كبعد أساسي للشخصية: دراسة ميدانية لدى عينتين من طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة علم النفس*، ٦ (٢٣)، ٦٦-٨٥.
- حنفي، ريهام ثروت، طه، طه ربيع، وشند، سميرة محمد إبراهيم. (٢٠١٦). البنية العاملية لمقياس الخجل الاجتماعي. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤٦ (٣)، ٣٦١-٣٨٣.
- حواس، سارة محمد. (٢٠١٩). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة المنصورة*، ٦ (٢)، ٢٥ - ٤١.
- الخواجة، عبد الفتاح. (٢٠١٠). *أساليب الإرشاد النفسي*. دار القلم للنشر والتوزيع.
- الخواجة، عبد الفتاح. (٢٠١٠). *مفاهيم أساسية في الصحة النفسية والإرشاد النفسي*. دار البداية ناشرون وموزعون.

رجب، أميرة السيد محمد. (٢٠١٢). العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، ١٢ (١)، ٢٠٣ - ٢٢٥.

زعت، نورالدين. (٢٠١٠). القلق سلسلة الأمراض النفسية (١)، دار الاوراسية، الجزائر، الجلفة. السباعوي، فضيلة عرفات. (٢٠١١). التغلب على الخجل الاجتماعي. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع. شاهين، محمد أحمد والشيخ، ريمان أديب جودة. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢ (٣٦)، ٣ - ٣٦.

شهبو، سامية مختار محمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل لدى عينة من أطفال الروضة. مجلة الطفولة، ٣٠ (١)، ٢٨٩ - ٣٢٥.

صادق، فاروق محمد وسليمان، عبد الرحمن سيد ونافع، جمال محمد حسن ومصطفى، هناء مصطفى محمد. (٢٠١٧). برنامج مقترح لتحسين المهارات اللغوية والاجتماعية لدى الأطفال ثنائي اللغة. مجلة الإرشاد النفسي، ٥٢، ٤٣٧-٤٩٢.

صالح، عايدة شعبان الديب. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي في خفض سلوك إيذاء الذات لدى الاطفال الذاتويين. مجلة الطفولة والتربية، ٤ (١٢)، ١٧٩-٢٥٠.

العادلي، راهبة عباس، ودرويش، سعدية كريم. (٢٠١٢). فاعلية برنامج ارشادي قائم على تدريب المهارات الاجتماعية والعلاج العقلاني الانفعالي في خفض القلق الاجتماعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١٢، ٤٦ - ١٤٦.

عبد الحافظ، هناء شحاتة أحمد، نافع، جمال محمد حسن، وسليمان، عبد الرحمن سيد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتحسين الانتباه المشترك في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال التوحيدين، جامعة عين شمس، القاهرة، ١ - ٣٧٩.

عبد الحميد، الشيماء عبد الناصر معروف. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدي الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٧ (٦)، ١٢٦٠ - ١٢٩٤.

- عبد الحميد، ندى نصر الدين. (٢٠١٢). مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقين. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٢٠١٢ (٣٠)، ٢٩١-٣٠٩.
- عبد الله، عادل محمد. (٢٠١٠). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. الرياض، دار الزهراء.
- عبد الله، هشام إبراهيم وخوجة، خديجة. (٢٠١٤). *الإرشاد النفسي الجماعي الأسس - النظريات - البرامج*، جده، خوارزم العلمية.
- عبد المقصود، أماني. (٢٠١٨). *مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد، عبد الهادي السيد. (٢٠٢٠). *الكفاءة (الشخصية - الانفعالية - الاجتماعية - الأخلاقية)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عزب، حسام الدين. (٢٠٠٢). *فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين*. *أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، ٢، ١-٨١.
- عيد، محمد يوسف. (٢٠٢٣). *الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بقلق المستقبل والمهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين تخصص التربية الخاصة*. *مجلة كلية التربية*. جامعة طنطا، ٩٨ (١)، ٦٧٠-٧٠٩.
- غباشي، طه صبحي طه. (٢٠٢٠). *تأثير استخدام التقييم الذاتي في المهارات التدريسية والقلق التدريسي لطلاب التدريب الميداني الداخلي بكلية التربية الرياضية*. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، ٣٥ (٣٥)، ١١٥-١٣٤.
- فايد، جمال عطية. (٢٠٢٢). *البرامج العلاجية للاضطرابات النمائية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية*.
- فرج، طريف شوقي. (٢٠٠٣). *المهارات الاجتماعية والاتصالية*. دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الفوردي، نوره عادل والنصار، حصة عبد الرحمن. (٢٠١٧). *الخجل وعلاقته بالثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الثانوية في مدارس التربية الخاصة في المجتمع الكويتي*. *المجلة التربوية*، ٣١ (١٢٣)، ٦٠-١٥.

القحطاني، حنان بنت مبارك بن محمد، وفاء محمد كمال، وخالد عبد الرازق النجار. (٢٠١١). "برنامج إرشادي باستخدام اللعب لتنمية بعض المهارات الاجتماعية والانفعالية للأطفال ضعاف السمع" رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة، ١- ٢٥٥.

كاظم، سميرة عبد الحسين، ورحيم، نجلاء فاضل. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى أطفال الرياض (٤-٦) سنوات. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٠ (٣٧)، ٤٢ - ٨٢.
مصطفى على خلف. (٢٠١٧). تأثير التربية العملية في خفض قلق التدريس وتحسين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كلية التربية جامعة المنيا بحث منشور، مجلة كلية التربية جامعة المنيا، ٣٣ (٦)، ٥٦٢-٤٨٨.

المفرجي، سالم محمد. (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى الاستقواء لدى عينة من الطلاب في مرحلة المراهقة المبكرة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٤ (١٦٤)، ١٣-٦٠.

مكزي، كوام. (٢٠١٣). القلق ونوبات الذعر. دار المؤلف.

النيل مايسة. (١٩٩٩). الخجل وبعض أبعاد الشخصية دراسة مقارنة في ضوء عوامل الجنس، العمر، الثقافة، دار المعرفة الجامعية: الأسكندرية.

يونس، إبراهيم أبوريه طه. (٢٠١٦). أثر استراتيجية قائمة علي الويب كويست في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية - جامعة المجمعة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٤٤ (٤٤)، ٥٩٧-٦٣٦.

Al-Sawafi, J. (2018). Some social skills in a sample of pre-school children: A study in the Northeastern Governorate of the Sultanate of Oman. *Micronesian Journal of the Humanities and Social Sciences*, 14, 347-358.

Bas, G. (2010). An investigation of the relationship between shyness and loneliness levels of elementary students in a Turkish sample. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 419-440.

Bilali, O., & Tarusha, F. (2015). Factors influencing the appearance of teaching anxiety in student teachers. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 3, 90.

Cheek, J., & Briggs, S. (1990). Shyness as a personality trait. In W. R. Crozier (Ed.), *Shyness and embarrassment: Perspectives from social psychology* (pp. 315-337).

- Collin, Z. (2000). *Verbal and nonverbal communication*. New York: Macmillan Publishing.
- Danner, R. (2014). Student teachers' perceptions of sources of teaching practice-related anxieties. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 2(1), 47-59.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2013). Social Skills Inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and studies in Brazil. In F. L. Osório (Ed.), *Social anxiety disorders: From theory to practice* (pp. 49–62).
- Del Prette, Z., Del Prette, A., & Peixoto, E. (2021). *Social Skill Inventory-2 Del-Prette: Expanding and updating psychometric properties*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38, e190124.
- Ekşi, G., & Yakışık, B. (2016). To be anxious or not: Student teachers in the practicum. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1332–1339.
- Hamid, S., Jabeen, A., & Mahmood, Z. (2019). The development of a social skills scale for adolescents. *Clinical and Counselling Psychology Review*, 1, 15–27.
- Juhana, J. (2012). Psychological factors that hinder students from speaking in English class: A case study in a senior high school in South Tangerang, Banten, Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 3(12), 100–110.
- Khatchadourian, M. (2010). *The influence of a social skills program on children's social behavior, affective perspective-taking, and empathy skills* (Master's thesis). Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.
- Li, Y., Coplan, R., Wang, Y., Yin, J., Zhu, J., Gao, Z., & Li, L. (2016). Preliminary evaluation of a social skills training and facilitated play early intervention programme for extremely shy young children in China. *Infant and Child Development*, 25, 565–574.
- Padhy, M., & Hariharan, M. (2023). Social skill measurement: Standardization of scale. *Psychological Studies*, 68, 1–10.
- Riggio, R., Throckmorton, B., & DePaola, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 11(8), 799–804.
- Santoso, D., & Rizkiana, A. (2018). Positive thinking on future anxiety in hearing-impaired college students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 304, 194–196.
- Tang, A., Beaton, E., Tatham, E., Schulkin, J., Hall, H., & Schmidt, L. (2015). Processing of different types of social threat in shyness: Preliminary findings of distinct functional neural connectivity. *Social Neuroscience*, 11(1), 15–37.