

فاعلية برنامج إرشادي يستند الى الارشاد باللعب في خفض الخجل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي

رغد محمد المحيسن - جامعة العلوم الاسلامية العالمية

تاريخ استلام البحث: 2026/07/30 تاريخ نشر البحث: 2026/08/14 المجلد: 8 العدد: 8

الملخص بالعربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى الإرشاد باللعب في خفض الخجل لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكوّنت عينة الدراسة من (30) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة عمورية الأساسية الثانية التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء ماركا في العاصمة عمّان، تم اختيارهن بالطريقة القصدية، وتوزيعهن إلى مجموعتين؛ تجريبية تكونت من (15) طالبة وضابطة تكونت من (15) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد باللعب مكوّن من (12) جلسة إرشادية، مدة كل جلسة (45) دقيقة، كما استخدمت مقياس الخجل أداة لجمع البيانات، وتم تطبيقه قبلًا وبعديًا، بالإضافة إلى القياس التتبعي للتحقق من استمرارية أثر البرنامج. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الخجل لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى الإرشاد باللعب في خفض مستوى الخجل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على استمرار أثر البرنامج بعد انتهاء تطبيقه. وأوصت الدراسة بتوظيف البرامج الإرشادية القائمة على الإرشاد باللعب ضمن برامج الإرشاد المدرسي لخفض الخجل وتعزيز التفاعل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد باللعب، الخجل، البرنامج الإرشادي، طلبة الصف الخامس الأساسي.

The effectiveness of a counseling program based on play therapy in reducing shyness among fifth-grade students

Rizan Mohamad Taher Humdan, the World Islamic Sciences and Education University (WISE) in Amman, Jordan

Saleh Salem Al Khwaldeh, the World Islamic Sciences and Education University (WISE) in Amman, Jordan

Corresponding Author: Rizan Mohamad Taher Humdan, **E-mail:** rizan.h81@gmail.com

RECEIVED: 30 July 2026

PUBLISHED: 14 August 2026

DOI: 10.32996/jhsss.2026.8.8.9

Abstract in English

The present study aimed to investigate the effectiveness of a counseling program based on play therapy in reducing shyness among fifth-grade students. To achieve the objectives of the study, the researcher adopted a quasi-experimental design with two groups: an experimental group and a control group. The study sample consisted of (30) fifth-grade female students from Amouriya Basic Second School affiliated with the Directorate of Education of Marka District in Amman. The participants were selected using purposive sampling and were divided into two groups: an experimental group consisting of (15) students and a control group consisting of (15) students. The researcher developed a counseling program based on play therapy consisting of (12) counseling sessions, with each session lasting (45) minutes. A shyness scale was used as a data collection instrument and was administered before and after the program, in addition to a follow-up measurement to examine the continuity of the program's effect. The results revealed statistically significant differences between the mean scores of the

experimental and control groups on the post-test of the shyness scale in favor of the experimental group, indicating the effectiveness of the counseling program based on play therapy in reducing shyness. Furthermore, the results showed no statistically significant differences between the post-test and follow-up measurements among the experimental group, indicating the continuity of the program's effect after its implementation. The study recommended integrating counseling programs based on play therapy into school counseling programs to reduce shyness and enhance social interaction among basic-stage students.

Keywords: Play therapy, shyness, counseling program, fifth-grade students

مقدمة

يمثل الطفل محور العملية التربوية، وتُعد تنمية شخصيته بمختلف جوانبها المعرفية والانفعالية والاجتماعية هدفاً رئيساً تسعى إليه النظم التعليمية الحديثة، إذ إن نجاح الطفل في حياته المدرسية لا يعتمد على تحصيله الأكاديمي فحسب، وإنما يرتبط أيضاً بقدرته على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، والتعبير عن مشاعره، والتكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة وفي المرحلة الابتدائية، ولا سيما الصف الخامس الأساسي، يمر الأطفال بمرحلة نمائية تتسم بتزايد الوعي بالذات، واتساع دائرة العلاقات الاجتماعية، وارتفاع متطلبات المشاركة داخل البيئة المدرسية، الأمر الذي يجعل الاهتمام ببناء الشخصية السوية، وتعزيز الصحة النفسية، وتنمية المهارات الاجتماعية من الأولويات التربوية التي تسهم في إعداد طفل قادر على التعلم والتواصل والتكيف مع متطلبات الحياة المدرسية والمجتمعية.

كما يُعد الخجل من أبرز المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي قد تظهر لدى الأطفال، لما يترتب عليه من آثار سلبية في قدرتهم على المبادرة والتفاعل مع الآخرين، كما يمثل أحد العوامل التي تعيق اكتساب المهارات الاجتماعية وتنميتها، والتي تشير إلى مجموعة من القدرات والسلوكيات المكتسبة التي تساعد الطفل على التواصل الفاعل، والتعبير عن مشاعره وأفكاره، وبناء علاقات إيجابية مع المحيطين به. ويظهر الخجل غالباً خلال السنوات الأولى من الطفولة، وقد يستمر لدى بعض الأطفال إلى مراحل عمرية لاحقة إذا لم تتم معالجته من خلال تدخلات تربوية وإرشادية مناسبة، حيث يتصف الطفل الخجول بالميل إلى تجنب المواقف الاجتماعية، وضعف المشاركة، والتردد في التعبير عن ذاته، والخوف من تقييم الآخرين، مما قد يحد من فرص اكتسابه للخبرات الاجتماعية اللازمة لنموه المتوازن (Bowker et al., 2022).

ومن بين الأساليب الإرشادية التي أثبتت أهميتها مع الأطفال يأتي **الإرشاد باللعب** بوصفه أحد الاتجاهات الحديثة في العلاج والإرشاد النفسي للأطفال؛ إذ يقوم على اعتبار اللعب اللغة الطبيعية التي يعبر الطفل من خلالها عن مشاعره وأفكاره وخبراته الداخلية. فالطفل قد يعجز عن التعبير اللفظي عن مخاوفه أو صعوباته الاجتماعية، لكنه يستطيع التعبير عنها من خلال اللعب الرمزي وتمثيل الأدوار والأنشطة التفاعلية. ويؤكد الاتجاه المعاصر في العلاج باللعب أن البيئة القائمة على اللعب توفر للطفل مساحة آمنة تساعد على الاستكشاف والتعبير والتدريب على أنماط سلوكية جديدة، بما يسهم في تحسين التنظيم الانفعالي والتفاعل الاجتماعي (Chauhan et al., 2024).

مشكلة الدراسة

تنطلق مشكلة الدراسة الحالية من خبرة الباحثة الميدانية الممتدة في العمل التربوي؛ إذ مارست التدريس في المدارس الحكومية لمدة عشر سنوات، إلى جانب خبرتها في المدارس الخاصة، ما أتاح لها فرصاً متعددة للتفاعل المباشر مع الطلبة وملاحظة أنماط سلوكهم وتفاعلاتهم داخل البيئة المدرسية وقد كشفت هذه الخبرة عن وجود عدد من التحديات السلوكية والانفعالية والاجتماعية التي تظهر لدى طلبة المرحلة الأساسية، وكان من أبرزها مظاهر الخجل وضعف المهارات الاجتماعية، التي انعكست على طبيعة مشاركة الطلبة داخل الصف، وقدرتهم على بناء علاقات إيجابية مع أقرانهم، والتعبير عن ذواتهم واحتياجاتهم بصورة مناسبة ومع التحاق الباحثة ببرنامج الدكتوراه، تحولت هذه الملاحظات الميدانية إلى اهتمام بحثي منظم بهدف دراسة هذه الظاهرة والكشف عن أساليب تدخل تربوية وإرشادية مناسبة للتعامل معها.

وتشير الأدلة البحثية إلى أن الخجل يمثل ظاهرة واسعة الانتشار بين الأطفال، حيث أظهرت دراسة مسحية لـ زيمباردو (Zimbardo, 1977) أن نسبة كبيرة من الأطفال في المرحلتين الابتدائية والإعدادية وصفوا أنفسهم بأنهم خجولون ويواجهون صعوبات في بناء العلاقات الاجتماعية والتعبير عن ذواتهم. كما أوضح (Carducci, 2000) أن الخجل قد يظهر بنسب متفاوتة عبر الثقافات المختلفة، وقد يتحول لدى بعض الأفراد إلى سمة مستقرة تؤثر في تفاعلاتهم الاجتماعية إذا لم يتم التعامل معه بأساليب إرشادية مناسبة. كذلك أشار (Rubin et al, 2009) إلى وجود استعداد مبكر لدى بعض الأطفال نحو الخجل، مما يؤكد أهمية التدخل في المراحل العمرية المبكرة قبل أن يصبح نمطاً ثابتاً في الشخصية.

وعلى الرغم من أهمية ما قدمته الدراسات السابقة، إلا أن معظمها تناول فئات عمرية أو خصائص خاصة مثل أطفال ما قبل المدرسة، أو الأطفال ذوي اضطرابات معينة، في حين ما تزال الحاجة قائمة إلى مزيد من الدراسات التي تتناول فاعلية برامج إرشادية قائمة على اللعب تستهدف طلبة الصف الخامس الأساسي في البيئة المدرسية الأردنية. ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية، التي تسعى إلى توظيف الإرشاد باللعب كمدخل إرشادي مناسب للكشف عن مدى إسهامه في خفض الخجل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد باللعب في خفض الخجل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟

أسئلة الدراسة

ويتفرع من السؤال الرئيس؛ الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الخجل البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الخجل يعزى لاستمرارية أثر البرنامج الإرشادي؟

أهداف الدراسة

1. بناء برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد باللعب في خفض الخجل ويوظف الاستراتيجيات التي ستساعد في تحقيق الهدف لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.
2. مساعدة طلبة الصف الخامس الأساسي في خفض الخجل لديهم من خلال استراتيجيات الإرشاد باللعب، مما يمكن أن يؤدي إلى شخصية متوازنة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في جانبين، وهما:

أولاً: الأهمية النظرية

1. تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تناولته، والمتمثل في خفض مستوى الخجل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي من خلال برنامج إرشادي قائم على فنيات اللعب، بما يساهم في إثراء المعرفة النظرية المتعلقة بدور الإرشاد باللعب في التعامل مع المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية .
2. تساهم الدراسة الحالية في توجيه اهتمام الباحثين والمهتمين بمجال الإرشاد النفسي والتربوي إلى أهمية توظيف اللعب وفنياته بوصفه مدخلاً إرشادياً يساعد في فهم خصائص النمو النفسي والاجتماعي لطلبة المرحلة الأساسية، وتصميم تدخلات تتناسب مع احتياجاتهم النمائية .

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1. تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في النتائج التي توصلت إليها حول فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على اللعب في خفض مستوى الخجل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، بما يوفر أساساً يمكن أن يستفيد منه المرشدون التربويون في تصميم وتنفيذ برامج إرشادية موجهة للطلبة الذين يعانون من الخجل وصعوبات التفاعل الاجتماعي .
2. قدم البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة نموذجاً تطبيقياً قائماً على فنيات اللعب يمكن الاستفادة منه في مجال الإرشاد المدرسي؛ لما تضمنه من أنشطة وتدرّيات هدفت إلى خفض مستوى الخجل وتعزيز التفاعل الإيجابي لدى الطلبة، بما قد يساعد في الحد من السلوكيات المرتبطة بالخجل والانسحاب الاجتماعي.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

- **البرنامج الإرشادي:** "مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة في ضوء أسس نظرية وقواعد علمية، بهدف تقديم الخدمات الإرشادية على المستويات: العلاجية والوقائية والنمائية، ويتسم بأنه دراسة للواقع، وتحديد للمشاكل والأهداف والحلول، وأنه ثابت نسبياً، ولكنه يحتاج إلى مراجعة مستمرة، ويُعتبر الأساس النظري لبناء الخطط الإرشادية" (عبد الله وخوجا، 2014، 45). **ويعرّف إجرائياً:** بالبرنامج الإرشادي المخطط والمنظم، والذي يستند إلى استراتيجيات وفنيات اللعب، وأهمها: الرسم، التمثيل، تبادل الأدوار، تليماتش، والذي تكون من (12) جلسة إرشادية، بواقع فقط جلسة واحدة اسبوعياً، ومدة كل جلسة (45) دقيقة.
- **الإرشاد باللعب:** طريقة إرشادية تستخدم في مجال إرشاد الأطفال ويفيد في تعليم وتشخيص وعلاج الطفل من اضطراباته السلوكية، ويقوم على أساس الاستفادة من نظريات اللعب، وعلى أساس أن اللعب هو حاجة أساسية لدى الطفل، وحاجة نفسية اجتماعية يجب أن تشبع، وبذلك يستخدم اللعب لضبط وتوجيه وتصحيح سلوك الطفل، ولدعم نموه وإشباع حاجاته، وإتاحة الفرصة له للتعبير والتنفيس الانفعالي، ولتحقيق أغراض وقائية (Landreth, 2002). **ويعرّف إجرائياً:** مجموعة من الأساليب والأنشطة الهادفة لتدريب الطلبة على الخجل لديهم، ومن الأساليب التي استخدمت ومستندة إلى الإرشاد باللعب تبادل الأدوار.
- **الخجل:** يُعرف الخجل بأنه "شعور الأطفال في مرحلة رياض الأطفال - ذوي اضطرابات النطق - بالقلق وعدم الارتياح خلال التفاعل مع الآخرين، والتردد وانعدام الثقة بالنفس مصحوباً بحساسية زائدة أثناء التفاعلات الاجتماعية" (البيطار وآخرون، 2022: 122). **ويعرّف إجرائياً:** بالدرجة التي حصل عليها المُستجيب على مقياس الخجل المستخدم في هذه الدراسة.
- **طلبة الصف الخامس الأساسي:** الطالبات اللواتي يدرسن في المرحلة الأساسية الثانية في مدرسة عمورية الأساسية الثانية في العاصمة عمان، للفصل الثاني من العام الدراسي 2025/2024م، وتتراوح أعمارهنّ ما بين (10 - 11) سنة.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية:** طُبقت إجراءات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024/2025).
- **الحدود المكانية:** طُبقت الدراسة في مدرسة عمورية الأساسية الثانية التابعة لمديرية تربية لواء ماركا في العاصمة عمان.
- **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة على عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة عمورية الأساسية الثانية.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على بحث فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى الإرشاد باللعب في خفض مستوى الخجل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وتناولت متغيرات الدراسة المتمثلة في البرنامج الإرشادي القائم على اللعب، والخجل.

محددات الدراسة

تحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء عدد من المحددات، من أبرزها مدى صدق استجابات أفراد عينة الدراسة على أدوات القياس المستخدمة، ودرجة دقة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، بالإضافة إلى طبيعة العينة وخصائصها، والبيئة المكانية التي طُبقت فيها الدراسة.

الإطار النظري

أولاً: البرنامج الإرشادي (Counseling Program)

يُعتبر الإرشاد عملية منهجية تهدف إلى تقديم الدعم والمساعدة للأفراد من أجل تمكينهم من تحقيق توازن نفسي، ويرتكز دور المرشد على توجيه الأفراد ومساندتهم في مواجهة التحديات النفسية والاجتماعية، مع العمل على تعزيز قدراتهم الذاتية على اتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم اليومية، فيما يسعى الإرشاد إلى تمكين الفرد من الوصول إلى درجة كافية من الأمان النفسي الداخلي، بحيث يكون قادرًا على التعامل مع ضغوط الحياة المختلفة بثقة ووعي ومن خلال هذا المستوى من التوازن والاطمئنان النفسي، وعلى الرغم من تنوع الأساليب والتقنيات التي يستخدمها المرشدون، مثل الجلسات الفردية، الإرشاد الجماعي، أو استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية، فإن الهدف النهائي يبقى مشتركاً وواضحاً ألا وهو تنمية تطوير شخصية الفرد بشكل متكامل وتحقيق رفاهية نفسية مستدامة (Akdemir, 2023).

مفهوم برنامج الإرشاد الجماعي

هذا ويُشار إلى البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة مخططة ومنظمة من الخبرات والخدمات الإرشادية التي تهدف إلى دعم الأفراد في تطوير مهارات حل المشكلات والتكيف مع التحديات الشخصية والتعليمية والاجتماعية (Nahdliyin, 2023). كما يُشار إلى برنامج الإرشاد الجماعي بأنه تدخل توجيهي/علاجي يجمع مجموعة صغيرة من الأفراد تحت إشراف مرشد مدرب لمناقشة موضوعات أو مشكلات مشتركة، ويتيح لأعضاء المجموعة تبادل الخبرات، ودعم بعضهم البعض، وتعلم مهارات جديدة للتعامل مع تحدياتهم الشخصية أو الاجتماعية، وذلك من خلال مناقشة وتفاعل ممنهج داخل الجلسات الجماعية (Yurayat et al., 2025). وتعرف الباحثة برنامج الإرشاد بأنه مجموعة مخططة ومنظمة من الجلسات الإرشادية، تقوم على أسس نفسية وتربوية، وتهدف إلى تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية لدى الفئة المستهدفة، وتعزيز قدرتهم على التكيف الإيجابي مع المواقف الحياتية المختلفة، من خلال توظيف استراتيجيات وأنشطة وأساليب إرشادية متنوعة تتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم.

أهمية البرامج الإرشادية

تُعد البرامج الإرشادية من العناصر الجوهرية في دعم نمو الفرد وتطوير قدراته في المجالات المختلفة، إذ تساهم في تعزيز الكفاءة المعرفية والنفسية والاجتماعية والمهنية، بالإضافة إلى دعم الحصانة الخلقية ومناعة الهوية والانتماء. ويمكن توضيح أهمية كل جانب على النحو التالي (عتوته، 2023):

1. **الكفاءة المعرفية:** تعمل البرامج الإرشادية على تنمية القدرات العقلية للفرد، مثل حل المشكلات، التفكير النقدي، التحليل، واتخاذ القرار، بما يساهم في تطوير مهارات التعلم والاستفادة من المعلومات بشكل فعال.
2. **الكفاءة النفسية:** تساهم البرامج في تعزيز الصحة النفسية والقدرة على التكيف مع الضغوط والمواقف الحياتية المختلفة، وتقليل المشاعر السلبية مثل القلق والخوف، مما يدعم الاستقرار النفسي.
3. **الكفاءة الاجتماعية:** تعزز البرامج مهارات الفرد في التفاعل الإيجابي مع الآخرين، التواصل الفعّال، العمل الجماعي، وبناء العلاقات الاجتماعية الصحية، بما يساهم في اندماجه في المجتمع.
4. **الكفاءة المهنية:** تساهم البرامج الإرشادية في تطوير القدرات المهنية، بما في ذلك تحديد ميول الفرد، صقل المهارات العملية، واكتساب الخبرات اللازمة لمواجهة متطلبات سوق العمل أو الدراسة.

5. **الحصانة الخلقية:** تعمل البرامج على ترسيخ القيم الأخلاقية والسلوكيات الإيجابية لدى الأفراد، مثل الصدق، الأمانة، المسؤولية، واحترام الآخرين، مما يقوي الشخصية ويمنع الانحراف السلوكي.
6. **مناعة الهوية والانتماء:** تدعم البرامج الإرشادية الانتماء الاجتماعي والوطني والديني، وتعزز إدراك الفرد لهويته وقيمه الثقافية، بما يساعده على مواجهة تأثيرات البيئة السلبية والحفاظ على استقراره الشخصي والاجتماعي.

ثانياً: الإرشاد باللعب

يشكل اللعب أداة تعليمية ونفسية أساسية تُمكن الأفراد من تطوير مجموعة واسعة من المهارات على المستويين الاجتماعي والمعرفي، حيث يُتيح الفرصة للتفاعل مع البيئة وتجربة المواقف المختلفة بطريقة آمنة وخاضعة للخيال والتنظيم الذاتي، فاللعب ليس مجرد نشاط ترفيهي، بل يمثل فضاءً حيويًا للتعليم العملي، إذ يساهم في صقل مهارات حل المشكلات، وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي، وتنمية القدرة على التعاون والتواصل الفعال مع الآخرين، كما يوفر اللعب إطارًا لاكتساب المهارات الاجتماعية من خلال الملاحظة والنمذجة والممارسة المباشرة، وهو ما يدعم التكيف السلوكي ويعزز الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الذات في سياقات مختلفة، وبذلك، يمكن النظر إلى اللعب باعتباره وسيلة فلسفية لتكوين الشخصية وتنمية القدرات الذاتية، حيث يتجاوز دوره الترفيهي إلى كونه أداة لبناء الخبرات العملية والمعرفية. (عبد الحفيظ وشهزاد، 2024).

مفهوم الارشاد باللعب

يعرف العلاج باللعب بأنه "مجموعة من الألعاب المصممة للاستخدام في بيئة آمنة ومنظمة، بهدف خفض أعراض القلق لدى الأطفال، وتعزيز المهارات الاجتماعية والانفعالية لديهم" (أبو مشعل والعدوان، 2024: 180).

ويعرف بأن هو "عبارة عن سلوك يقوم به الطفل بالاعتماد على مجموعة من الحركات التي يستجيب من خلالها للنشاطات الترفيهية التي تقدم له في رياض الأطفال يعبر من خلالها ما ينتابه من أحاسيس ويكون بطريقة موجهة وغير موجهة" (عبد الحفيظ وشهزاد، 2024: 518). ويعرف العلاج باللعب بأنه "مجموعة من الألعاب المصممة للاستخدام في بيئة آمنة ومنظمة، بهدف خفض أعراض القلق لدى الأطفال، وتعزيز المهارات الاجتماعية والانفعالية لديهم" (أبو مشعل والعدوان، 2024: 180).

تعرف الباحثة الإرشاد باللعب بأنه طريقة إرشادية تستخدم كأداة لتسهيل النمو النفسي والاجتماعي للأطفال، وتمكينهم من التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، والتكيف مع الصعوبات النفسية والاجتماعية، وتنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية بطريقة طبيعية ومحفزة.

أهمية الارشاد باللعب

يُعد الإرشاد باللعب أداة فعّالة في دعم نمو الطفل الشامل، حيث يساهم في تطوير عدة جوانب من شخصيته وقدراته، ومن أبرز هذه الجوانب (بشناق والخوالدة، 2025):

1. **التطور المعرفي:** يساهم اللعب في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل، وفهم مفاهيم مثل الأحجام والأشكال، كما يعزز قدرته على التفكير المنطقي وحل المشكلات من خلال الأنشطة التفاعلية.
2. **التطور الاجتماعي والوجداني:** يساعد اللعب الأطفال على إقامة علاقات صحية مع الآخرين، وفهم قواعد التفاعل الاجتماعي، ووضع ضوابط للسلوك الشخصي والاجتماعي، مما ينمي مهارات التعاون والتعاطف وضبط النفس.
3. **التطور الحركي والجسدي:** يشمل اللعب دعم النمو الجسدي من خلال تناسق عضلات الجسم الكبيرة والصغيرة، وتحسين التوازن والقوة البدنية، إضافة إلى تأثيره على طول الطفل ووزنه بشكل إيجابي عند ممارسة أنشطة حركية منظمة.
4. **التطور اللغوي:** تساهم بعض الألعاب والأنشطة التمثيلية في تنمية المهارات اللغوية والتعبيرية، بما في ذلك تحسين مفردات الطفل وقدرته على التعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح.
5. **التعلم عن الصحة والتغذية:** يمكن استخدام اللعب كوسيلة تعليمية لتعزيز مفاهيم الصحة والتغذية السليمة، مثل الألعاب التعليمية التقليدية (لعبة السلم والثعبان) أو الألعاب الغنائية الشعبية، مما يجعل التعلم ممتعًا وفعّالاً.

النظريات التي فسرت الارشاد باللعب

النظرية التحليلية (Psychoanalytic Theory): تعد النظرية التحليلية من أول النظريات التي فسرت الإرشاد باللعب، إذ يرى هذا المنظور أن اللعب هو اللغة الطبيعية للطفل التي يكشف من خلالها عن محتواه النفسي الداخلي، صراعاته، مخاوفه، ورغباته اللاواعية، يُستخدم اللعب كوسيلة رمزية للتعبير عن المشاعر والأفكار التي لا يستطيع الطفل التعبير عنها لفظيًا، وبالتالي يصبح اللعب إطارًا يمكن للمعالج من خلاله أن يفهم الصراعات النفسية ويعمل على تخفيف التوتر وانسياب العواطف بطريقة غير مباشرة وآمنة للطفل. وتعتبر العلاقة العلاجية في هذا النوع من العلاج تتميز بتقبل غير حكمي، ما يعزز قدرة الطفل على الشفاء الذاتي عبر اللعب الرمزي، كما يتطلب المعالج أن يكون حاضرًا ومتجاوبًا مع محتوى اللعب لفهم دوافع الطفل واحتياجاته النفسية علاوة على ذلك، يشير التحليل النفسي إلى أن الألعاب الرمزية تساعد الطفل في إعادة تمثيل وتكرار الخبرات المبكرة بصورة يمكن السيطرة عليها داخل الجلسة العلاجية، ما يساهم في تخفيف الآثار النفسية للصدمات أو القلق الكامن داخل نفس الطفل ولهذا السبب يُنظر إلى اللعب كوسيلة علاجية يمكن أن تكشف عن الصراعات غير الواعية وتوفر مساحة للمعالجة العاطفية التدريجية، وهو ما يجعل العلاج باللعب مناسبًا لتحسين التعبير الانفعالي والتكيف النفسي لدى الأطفال ممن يواجهون مشكلات مثل القلق الاجتماعي والخلل (Koukourikos et al., 2021).

النظرية المعرفية- السلوكية (Cognitive-Behavioral Play Therapy): تُقدم البُعد المعرفي- السلوكي في العلاج باللعب (CBPT) تفسيرًا قائمًا على أن الأفكار والسلوكيات تتفاعل لتشكيل استجابات الطفل النفسية، حيث يُستخدم اللعب ليس فقط للتعبير، بل لتعديل أنماط التفكير والسلوك من خلال تجارب لعب موجهة، إذ يُظهر هذا النوع من العلاج فعالية في خفض مشاعر القلق وزيادة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، ويُستخدم هيكل من الأنشطة اللعابية الموجهة التي تساعد الطفل على التعرّف على أفكاره السلبية، اختبارها وتعديلها إلى أنماط معرفية أكثر إيجابية داخل سياق ممتع وآمن. وذلك يجعل CBPT مفيديًا في تقليل مستويات التوتر والخجل وتعزيز السلوكيات التفاعلية. كما أن CBPT يساعد الأطفال على مواجهة مخاوفهم تدريجيًا عبر أنشطة لعبية تم تصميمها خصيصًا لتحفيز التجربة والمعاينة والتفاعل الاجتماعي، مما يساهم في تطوير مهارات التأقلم والمعالجة المعرفية لمواقف مثل الخجل الاجتماعي. كما يتم في هذا الإطار استخدام تعزيز السلوكيات الإيجابية وتقنيات حل المشكلات داخل أنشطة اللعب، مما يعزّز قدرات الأطفال على إدارة استجاباتهم الانفعالية في المواقف اليومية (Alemdar et al., 2024).

ثالثًا: الخجل

يعد الخجل من السمات النفسية المهمة التي تظهر لدى بعض الأطفال في صورة تردد اجتماعي واضح، أو انسحاب من المواقف التفاعلية، أو خوف مستمر من التقييم السلبي من قبل الآخرين، فالأطفال الخجولون غالبًا ما يواجهون صعوبة في التفاعل مع أقرانهم والمشاركة في النشاطات الجماعية، إذ تتولد لديهم مشاعر القلق الاجتماعي المستمر التي تحد من قدرتهم على التعبير عن أنفسهم أو المبادرة في التواصل. هذا الخوف من التقييم السلبي يجعل الطفل حذرًا في مواقفه الاجتماعية، ويؤدي أحيانًا إلى تجنب المواقف التي تتطلب مواجهة الآخرين، مثل التحدث أمام الصف أو الانضمام إلى الألعاب الجماعية. بالإضافة إلى ذلك، يرتبط الخجل غالبًا بضعف الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات، ما يؤثر على قدرة الطفل على تكوين علاقات صحية ومستقرة مع الآخرين. وتشير الدراسات إلى أن الخجل لا يقتصر تأثيره على التفاعلات المباشرة فحسب، بل يمتد أيضًا إلى الجانب العاطفي والمعرفي للطفل، حيث يعاني من صعوبة في تنظيم مشاعره وفهم نبرة الأصوات ولغة الجسد لدى الآخرين، مما يزيد من احتمالية الشعور بالعزلة والانطواء الاجتماعي (Taylor et al., 2023).

مفهوم الخجل

يُعرف الخجل بأنه "شعور الأطفال في مرحلة رياض الأطفال - ذوي اضطرابات النطق - بالقلق وعدم الارتياح خلال التفاعل مع الآخرين، والتردد وانعدام الثقة بالنفس مصحوبا بحساسية زائدة أثناء التفاعلات الاجتماعية" (البيطار وآخرون، 2022: 122).

كما يعرف أيضًا بأنه "الميل إلى العزلة والانفراد وعدم الرغبة في مشاركة الآخرين العمل والنشاط واللعب الجماعي والخجل الاجتماعي هو من الاضطرابات النفسية المنتشرة ولكن بنسب متفاوتة والعوامل التي تزيد منها عديدة ومختلفة وفي هذه الدراسة العامل الذي يزيد من الانطواء والخجل هو صعوبة القراءة واضطراب النطق والكلام ال ذي يعاني منه أفراد العينة" (سيد وآخرون، 2023: 178).

وتعرف الباحثة الخجل على أنه استجابة انفعالية وسلوكية تظهر في المواقف الاجتماعية الجديدة أو التي تتطلب تقييم الآخرين، تتمثل في شعور القلق والتوتر والانسحاب الجزئي من التفاعل.

مكونات الخجل لدى الأطفال

الخجل يُعد ظاهرة متعددة الأبعاد، تشمل عناصر انفعالية، معرفية، وسلوكية، وهي كما يلي (Bekhus et al., 2023 ؛ Philip, & Bodang, 2021):

أولاً: المكون الانفعالي (Affective Component) يتمثل بالشعور بالتوتر والقلق وعدم الارتياح عند مواجهة المواقف الاجتماعية، خصوصًا عند التعرض لتقييم الآخرين، فالأطفال الخجولون عادة ما يعانون من مشاعر قلق وعصبية عند التفاعل مع الغرباء أو عند أداء مهام أمام الآخرين، مما يقلل من انخراطهم وراحتهم في المواقف الاجتماعية.

ثانيًا: المكون المعرفي (Cognitive Component) ويرتبط بالخجل بتوقعات سلبية مثل الخوف من الرفض أو النقد من الآخرين، والتفكير المستمر في العواقب المحتملة قبل الانخراط في أي موقف اجتماعي وتؤدي هذه المكونات المعرفية إلى زيادة الحذر لدى الطفل الخجول، حيث يتوقع دومًا نتائج سلبية محتملة، ما يقلل من قدرته على المبادرة والتفاعل بحرية مع البيئة المحيطة به.

ثالثًا: المكون السلوكي (Behavioral Component) يظهر الخجل في سلوكيات مثل الانسحاب من المواقف الاجتماعية، التردد، تجنب المشاركة، وقلة التفاعل مع الزملاء في المدرسة. ويشمل ذلك عدم المبادرة بالكلام، تجنب التواصل البصري، والابتعاد عن الأنشطة الجماعية، مما يقلل من فرص التعلم التفاعلي والتواصل الإيجابي داخل الصف.

رابعًا: المكون الفسيولوجي (Physiological Component) يشمل البعد الفسيولوجي استجابات جسدية واضحة مثل زيادة التعرق، احمرار الوجه، خفقان القلب، واضطرابات معدية عصبية عند مواجهة موقف اجتماعي يتطلب التفاعل. ويُقاس هذا البعد عادة باستخدام علامات الاستجابة للتوتر والانفعال لدى الأطفال الخجولين، حيث تساعد هذه المؤشرات على فهم مدى تأثير الخجل على الأداء والسلوك الاجتماعي.

النظريات التي فسرت الخجل

فيما يلي عرضاً لبعض النظريات النفسية التي فسرت الخجل لدى الأطفال:

النظرية التحليلية (Psychoanalytic Theory): تركز هذه النظرية على الصراعات الداخلية بين مكونات الشخصية (الهو، الأنا، والأنا العليا)، إذ تظهر أعراض الخجل عندما تتفوق قوة الهو والأنا العليا على الأنا، مما يولد صراعات داخلية تمنع الطفل من التعبير عن ذاته بحرية، من زاوية فلسفية، يمكن اعتبار الخجل انعكاسًا لتفاعل القوى الداخلية للنفس البشرية، حيث يشير إلى التوازن أو الخلل بين الرغبات الفردية وقيود الواقع الاجتماعي،

مما يتيح فهمه كظاهرة متجذرة في الدينامية النفسية للفرد (فرويد، 1982). وتفسر النظرية التحليلية الخجل على أنه نتاج صراعات داخلية وتجارب الطفولة المبكرة فوفقاً لفرويد يعاني الطفل الخجل من قلق متكرر مرتبط بالخوف من النقد أو الرفض الاجتماعي، ويستخدم الانطواء كوسيلة للتعامل مع هذه المشاعر السلبية المكبوتة إلى أن التجارب المبكرة للطفل مع الأبوين أو المعلمين والأقران تؤثر بشكل مباشر على ظهور الخجل لاحقاً، حيث يمكن للتجارب السلبية أو النقد المستمر أن تعزز السلوك الانسحابي وتقلل قدرة الطفل على مواجهة المواقف الاجتماعية (Colonnesi, 2016).

النظرية السلوكية (Behavioral Theory): تفسر النظرية السلوكية الخجل على أنه سلوك مكتسب نتيجة للتعلم بالملاحظة أو التعزيز والعقاب، إذ يرى سكينر وباندورا أن الطفل الخجل قد يكون قد تعلم الانسحاب أو التردد في التفاعل الاجتماعي بسبب الخبرات السلبية السابقة أو التعرض للنقد أو السخرية حيث أن التجارب الاجتماعية السلبية أو الفشل المتكرر في المواقف الجماعية تؤدي إلى ترسيخ الخجل كمظهر سلوكي مستمر، بينما التعزيز الإيجابي للتفاعل الاجتماعي يقلل من شدة الخجل تدريجياً، كما تركز النظرية السلوكية على التدخلات العلاجية العملية مثل استخدام التعزيز الإيجابي والألعاب الجماعية والتمثيل التدريجي للمواقف الاجتماعية، مما يساعد الطفل على اكتساب مهارات جديدة وتعديل السلوكيات الانسحابية (Tang et al., 2014).

النظرية المعرفية (Cognitive Theory): تفسر النظرية المعرفية الخجل على أنه نتاج أنماط تفكير سلبية أو تقديرات غير واقعية للمواقف الاجتماعية، ووفقاً لهذا المنظور، يقوم الطفل الخجل بتقييم المواقف الاجتماعية بشكل مبالغ فيه، متوقعاً النقد أو الفشل، ما يزيد من شعوره بالقلق والانطواء، حيث أن الأفكار السلبية عن الذات ترتبط بشكل مباشر بارتفاع مستويات الخجل، ومن الجدير بالذكر بأن تطبيقات النظرية المعرفية في علاج الخجل تشمل التدخلات التي تساعد الطفل على التعرف على أفكاره السلبية، اختبارها، واستبدالها بأفكار أكثر واقعية وإيجابية (Geng et al., 2021). وترى النظرية المعرفية أن الخجل الاجتماعي ينشأ من أنماط تفكير وتحليل معرفي مشوهة، حيث يكون الطفل أو المراهق تصورات سلبية مسبقة عن التفاعلات الاجتماعية، مثل الاعتقاد بأن الآخرين سيحكمون عليه بشكل سلبي أو التقليل من قدراته الاجتماعية، مما يعزز القلق الاجتماعي والسلوك الانسحابي، وتوضح النماذج المعرفية الحديثة أن أفكار التهديد الاجتماعي التفكير في التهديدات الاجتماعية، انخفض تقدير الفرد لمهاراته الاجتماعية، مما يساهم في بقاء الخجل واستمراره حتى في غياب نقص حقيقي في المهارات الاجتماعية (Van Niekerk, 2016).

ثانياً: الدراسات سابقة

هدفت دراسة الجنيدي وسعيد (2022) في البحرين للتحقق من فاعلية برنامج إرشادي مبني على أنشطة اللعب في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة. وتكونت العينة من (40) طفلاً وطفلة، قُسموا إلى مجموعتين: ضابطة تكونت من (20) طفلاً وطفلة، وتجريبية تكونت من (20) طفلاً وطفلة. وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقق فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. وتوصي الدراسة بتبني برامج اللعب الإرشادي في رياض الأطفال البحرينية لتعزيز المهارات الاجتماعية المبكرة.

كما هدفت دراسة شوانغهو وآخرون (Shuanghong et al., 2023) في الصين وفنلندا إلى استكشاف كيفية دعم برنامج "الفضول تجاه الآخرين"، القائم على مناهج تربوية تركز على الحلول وتنسم باللعب، لتعلم الطلاب للمهارات الاجتماعية في السياقات التعليمية. استخدمت الدراسة المنهج البحثي النوعي، وجمعت البيانات من وثائق الطلاب المكتوبة، وتأملاتهم التعليمية، وتسجيلات المناقشات، والملاحظات، والمقابلات مع الطلاب والمعلمين، وتم تحليلها باستخدام تحليل المحتوى. أظهرت النتائج أن البرنامج حسن المهارات الاجتماعية للطلاب، بما في ذلك قدراتهم على التواصل والتعاون والتعاطف وضبط النفس، كما عزز استخدام التعلم التفاعلي والممارسات التعليمية المبنية على الحلول ونقاط القوة. وأوصت الدراسة بضرورة إدراج برامج مماثلة في المناهج الدراسية، وتشجيع المعلمين على استخدام نهج التعلم التفاعلي القائم على الحلول لتعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي للطلاب وخلق بيئة تعليمية إيجابية.

وهدف دراسة سالاري وآخرون (Salari et al., 2024) في إيران إلى التعرف على فاعلية العلاج باللعب في الحد من الخجل وتحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال المحاربين القدامى في مرحلة ما قبل المدرسة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً تم اختيارهم بأسلوب العينة الهادفة، وقُسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. لجمع البيانات، اعتمد الباحثون على مقياس الخجل؛ لقياس مستوى الخجل، واستبيان يارد للعزلة الاجتماعية؛ لتقييم المهارات الاجتماعية للأطفال. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية العلاج باللعب في خفض مستوى الخجل وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال. وأوصت الدراسة بضرورة توسيع استخدام أساليب العلاج باللعب في برامج رياض الأطفال والمدارس الابتدائية، وتدريب المعلمين والأهالي على تطبيق هذه الأساليب لتعزيز التوافق الاجتماعي والانفعالي للأطفال.

وبحثت دراسة بودينه وآخرون (Poodineh et al., 2025) في التأثيرات قصيرة المدى لعلاج اللعب "ثيرابلي (Theraplay)" على سمات المزاج والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية المبكرة لدى الأطفال. تكونت عينة البحث من 30 زوجاً من الطفل ومقدم الرعاية، تتراوح أعمار الأطفال بين 18 و34 شهراً، وشاركوا خلال ثمانية أسابيع في جلسات علاج جماعي أسبوعية باستخدام طريقة Theraplay. تم استخدام استبيان سلوك الطفولة المبكرة (ECBQ) لجمع البيانات الأساسية. واستخدمت الدراسة منهجية مختلطة تجمع بين البيانات الكمية والنوعية لتقييم فعالية العلاج بشكل شامل، حيث جمعت البيانات الكمية بتصميم قبلي-بعدي مع مجموعة ضابطة، وقورنت الدرجات قبل العلاج بين المجموعتين التجريبية والضابطة. أظهرت النتائج أن تدخل ثمانية أسابيع من علاج Theraplay، المبني على اللعب، كان له تأثير كبير على التطور السلوكي والعاطفي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث لوحظ انخفاض واضح في السمات السلبية للمزاج مثل الخوف، والإحباط، والحزن، والخجل، كما عزز العلاج مدى الانتباه والتركيز والسلوكيات العاطفية مثل العناق والتعبير العاطفي العام، خصوصاً في سلوكيات الاتصال الجسدي.

في حين هدفت دراسة سلطاني باري وآخرون (Soltani Pari et al., 2025) في ايران منطقة طهران إلى تحديد فاعلية التدخلات القائمة على العلاج باللعب وتأثيرها في تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق. بالاستناد الى النهج شبه تجريبي بتصميم قبلي-بعدي مع مجموعة ضابطة ومرحلة متابعة. تألف المجتمع الإحصائي للدراسة من الأطفال المصابين باضطرابات النطق الذين زاروا مركز روزبه لعلاج النطق في طهران عام 2024. وكونت عينة البحث 32 طفلاً من الذكور تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات، تم اختيارهم بطريقة العينة المقصودة، ثم قُسموا إلى مجموعتين، كل مجموعة تضم 16 طفلاً، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. تلقت المجموعة التجريبية 12 جلسة من العلاج باللعب. أظهرت النتائج أن التدخل كان فعالاً في تغيير درجات المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال المصابين باضطرابات النطق. ولم تكن الفروق بين درجات ما بعد الاختبار ومرحلة المتابعة ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى أن النتائج استمرت خلال مرحلة المتابعة، وأن فاعلية التدخلات القائمة على العلاج باللعب في تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال المصابين باضطرابات النطق ظلت مستقرة.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح اهتمام الباحثين بفاعلية البرامج القائمة على اللعب في تنمية الجوانب الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال، حيث تنوعت أهدافها بين تنمية المهارات الاجتماعية وخفض الخجل وتحسين السلوكيات الانفعالية. فقد هدفت دراسة الجنيد وسعيد (2022) إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي قائم على أنشطة اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، بينما تناولت دراسة شوانغهو وآخرون (Shuanghong et al., 2023) دور البرامج التعليمية القائمة على اللعب في تعزيز التواصل والتعاون والتعاطف وضبط النفس. كما بحثت دراسة سالاري وآخرون (Salari et al., 2024) فاعلية العلاج باللعب في خفض الخجل وتحسين المهارات الاجتماعية، في حين تناولت دراسة بودينه وآخرون (Poodineh et al., 2025) أثر علاج (Theraplay) في تحسين السلوكيات الاجتماعية والانفعالية وخفض بعض السمات السلبية، ومنها الخجل. كذلك هدفت دراسة سلطاني باري وآخرون (Soltani Pari et al., 2025) إلى الكشف عن فاعلية العلاج باللعب في تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال ذوي اضطرابات النطق.

ومن حيث المنهج، تنوعت الدراسات بين التجريبي وشبه التجريبي والنوعي والمختلط؛ إذ استخدمت دراسات الجنيد وسعيد (2022)، وسالاري وآخرون (2024)، وسلطاني باري وآخرون (2025) تصاميم تجريبية وشبه تجريبية، بينما اعتمدت دراسة شوانغهو وآخرون (2023) المنهج النوعي، واستخدمت دراسة بودينه وآخرون (2025) المنهج المختلط بتصميم قبلي-بعدي مع مجموعة ضابطة.

كما تنوعت أماكن تطبيق الدراسات بين البحرين والصين وفنلندا وإيران، واختلفت عيناتها بين أطفال الروضة، وأطفال ما قبل المدرسة، والأطفال ذوي اضطرابات النطق، والأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. واعتمدت الدراسات على أدوات متنوعة لقياس الخجل والمهارات الاجتماعية والسلوكيات الانفعالية، إلى جانب برامج تدخلية قائمة على اللعب والعلاج باللعب.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها اللعب مدخلاً إرشادياً لتنمية الجوانب النفسية والاجتماعية لدى الأطفال، إلا أنها تتميز بتركيزها على فاعلية برنامج إرشادي قائم على اللعب في خفض الخجل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وهي فئة عمرية تختلف عن معظم الدراسات السابقة، إضافة إلى تطبيق برنامج منظم يتلاءم مع البيئة المدرسية ويسهم في تعزيز دور الإرشاد المدرسي في معالجة الخجل.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي التصميم ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية لملائمة لأهداف الدراسة الحالية، والمتمثلة في الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي يستند الى الارشاد باللعب في خفض الخجل وتحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

أفراد الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من (30) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي، تراوحت أعمارهن بين (9-10) سنوات. وقد تم اختيارهن باستخدام أسلوب العينة القصدية (Purposive Sampling)، بهدف اختيار المشاركات اللاتي تنطبق عليهن معايير الدراسة. وجمعت بيانات العينة من مدرسة عمورية الأساسية الثانية المختلطة، التابعة لمديرية التربية والتعليم في العاصمة عمان/لواء ماركا، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025/2026.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس الخجل

لغايات تحقيق أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطوير مقياس الخجل وذلك استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة عتروس (2017) ودراسة سيعود (2017) وكذلك دراسة (Alhbi & Abdallah., 2017) المتعلقة بالخجل، وذلك لتقييم مستوى الخجل لدى الطالبات، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة، وتم تطبيق المقياس قبل وبعد البرنامج التدريبي لقياس أثر البرنامج على خفض الخجل لدى الطالبات.

تطبيق المقياس

تم تطبيق مقياس الخجل على الطالبات في بيئة صفية هادئة ومناسبة، وذلك بعد التنسيق مع إدارة المدرسة وتحديد موعد التطبيق. وقبل البدء، قامت الباحثة بتوضيح هدف المقياس للطالبات، مؤكدة أنه لا يُعد اختباراً مدرسياً، وإنما يهدف إلى قياس مستوى الخجل لديهن، مع التأكيد على عدم وجود إجابات صحيحة أو خاطئة، وأن المطلوب هو الإجابة بصدق وفق ما يشعرن به فعلياً.

بعد ذلك، تم توزيع نسخ المقياس على الطالبات وشرح طريقة الإجابة على الفقرات من خلال اختيار البديل المناسب لكل بند، مع التأكيد على ضرورة الإجابة عن جميع الفقرات دون ترك أي بند فارغ. وقد أتيح لهن الوقت الكافي للإجابة بهدوء وبدون ضغط، مع متابعة الباحثة داخل الصف لضبط النظام والإجابة عن الاستفسارات المتعلقة بفهم التعليمات فقط دون التأثير على استجابات الطالبات.

وفي نهاية التطبيق، تم جمع الاستبانات بشكل منظم والتأكد من اكتمالها، تمهيداً لاستخدامها في تحليل مستوى الخجل لدى الطالبات وفق متطلبات الدراسة.

تصحيح مقياس الخجل

تم اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي وفق التدرج التالي: (نادراً، أحياناً، دائماً)، بحيث يتم إعطاء الأوزان التالية على التوالي (1، 2، 3). كما تم تفسير المتوسطات الحسابية وفق مستويات الاستجابة لتسهيل تفسير نتائج الدراسة على النحو الآتي:

- (من 1.00 إلى 1.66) نادراً
- (من 1.67 إلى 2.33) أحياناً
- (من 2.34 إلى 3.00) دائماً

وقد تم حساب طول الفئة وفق المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (3) - الحد الأدنى للمقياس (1)
÷ عدد الفئات (3)

$$3 - 1 \div 3 = 0.67$$

ثم تم إضافة قيمة طول الفئة (0.67) بشكل تراكمي لتحديد حدود كل فئة.

صدق مقياس الخجل

بعد اعداد الاختبار بصورته الأولية تم التأكد من صدقه بطريقتين وهما:

أولاً: صدق المحتوى (الظاهري)

بعد تصميم الأداة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من الصدق الظاهري والبالغ عددهم (8) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة المختصين في الجامعات الأردنية، وتم الطلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى الفقرات وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وسلامتها ومدى ملائمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته بالإضافة إلى أي ملاحظات أخرى قد يرونها مناسبة سواء أكان بالحذف أو الإضافة وسيتم الأخذ برأي وتعديلات المحكمين للخروج بأداة مناسبة لتحقيق غرض البحث.

ثانياً: الصدق البنائي

بعد التأكد من الصدق الظاهري لمقياس الخجل تم تطبيقه على عينة من مجتمع الدراسة من أجل التعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة ومدى إسهام الفقرات المكونة لها، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجالات.

للتحقق من صدق البناء لمقياس الخجل، طبق على عينة استطلاعية بلغت (30) طالباً، وذلك من أجل حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس والجدول (1) يبين نتائج الصدق البنائي لمقياس الخجل

جدول (1): معامل ارتباط الفقرة مع البعد لمقياس الخجل (ن=30)

رقم الفقرة في البعد	الارتباط بالبعد (المقياس)	رقم الفقرة في البعد	الارتباط بالبعد (المقياس)
1	.832**	11	.670**
2	.803**	12	.751**
3	.658**	13	.785**
4	.544**	14	.762**

5	.825**	15	.722**
6	.781**	16	.717**
7	.817**	17	.678**
8	.732**	18	.652**
9	.726**	19	.658**
10	.762**	20	.503**

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)** دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

من خلال استطلاع البيانات الواردة في الجدول (1) يتبين أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد فقد تارحجت بين القيمتين (0.503-0.832)، وتم اعتماد أن يكون معامل ارتباط الفقرة بالبعد أكثر من (0.30)، بذلك بقي المقياس مكوناً من (20) فقرة دون حذف لاي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الخجل:

قامت الباحثة بتطبيق طريقة الاتساق الداخلي لكرونباخ ألفا بهدف التأكد من ثبات مقياس الخجل من خلال بيانات العينة استطلاعية التي تألفت من (30) فرداً (من نفس المجتمع ولكنها من خارج عينة الدراسة)، والجدول (2) يبين معاملات ثبات أبعاد المقياس.

الجدول (2): معاملات ثبات أبعاد مقياس الخجل بطريقة الاتساق الداخلي لكرونباخ ألفا (ن=30)

الابعاد	عدد الفقرات	ثبات الاتساق الداخلي
الكلبي لمقياس النرجسية	20	0.948

يبين الجدول (2) أنّ قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الخجل قد بلغت (0.948) وهي قيمة مرتفعة تشير الى ثبات عالي لمقياس الخجل مقدراً من بيانات العينة الاستطلاعية.

ثالثاً: البرنامج التدريبي المستند الى الارشاد باللعب

قامت الباحثة باعداد برنامج بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى الإرشاد باللعب في خفض الخجل وتحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي"، وبعد مراجعة الدراسات السابقة والمقاييس ذات الصلة، قامت الباحثة بتصميم برنامج إرشادي يعتمد على استراتيجيات الإرشاد باللعب بهدف تقليل مستويات الخجل لدى الطالبات وتعزيز مهاراتهم الاجتماعية. يستهدف البرنامج طالبات الصف الخامس، حيث تضم المجموعة التجريبية (15) طالبة، والمجموعة الضابطة (15) طالبة. يتكون البرنامج من (12) جلسة، مدة كل جلسة (45) دقيقة، ويشمل مجموعة من الأهداف العامة والخاصة المصممة لتحقيق تحسين ملموس في المتغيرات المستهدفة من خلال تفعيل الألعاب والأنشطة الإرشادية.

صدق المحتوى (الظاهري)

بعد تصميم البرنامج بصورته الأولية سيتم عرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من الصدق الظاهري والبالغ عددهم (8) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة المختصين في الجامعات الأردنية، وسيتم الطلب من المحكمين الحكم على محتوى الجلسات وإبداء الرأي وأي ملاحظات أخرى قد يرونها مناسبة سواء أكان بالحذف أو الإضافة وسيتم الأخذ برأي وتعديلات المحكمين للخروج ببرنامج تدريبي مناسب لتحقيق الهدف من الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

تتضمن هذه الدراسة الإجراءات الآتية:

أولاً: اعتماد المنهج شبه التجريبي لملاءمته لأسئلة وأهداف الدراسة الحالية.

ثانياً: الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالدراسة؛ بهدف تكوين صورة واضحة عن موضوعها.

ثالثاً: الاستعانة بالدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرها؛ لبناء أداه الدراسة الحالية.

خامساً: اختيار عينة الدراسة التي سيتم تطبيق الأداة عليها بحيث تكون ممثلة لمجتمعها.

سادساً: الحصول على كتب تسهيل المهمة اللازمة لتطبيق أداة الدراسة، من الجامعة.

سابعاً: تطبيق أداة الدراسة.

ثامناً: تفرغ الاستبانات وتحليلها حسب نظام (SPSS)، ثم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون.

تاسعاً: عرض النتائج ومناقشتها، والخروج بالتوصيات والمقترحات المشتقة من نتائج الدراسة.

- تكافؤ المجموعات

تم تطبيق الاختبار القبلي على كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بعد ذلك تم إجراء التحليل الإحصائي للتحقق، للتحقق من من تكافؤ المجموعتين (عدم وجود فروق بين المجموعتين في مستوى القياس القبلي) حتى تتحقق الباحثة من استبعاد اية فروق بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج بحيث يتسنى لها تفسير الفروق في القياس البعدي بعيدة ومستبعدة هذه النقطة وقد استخدم اختبار ت للعينات المستقلة لهذا الغرض ويوضح الجدول (4) نتائج التكافؤ بين المجموعتين

الجدول (4): نتائج اختبار ت للعينات المستقلة للفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي لمقياسي الخجل والمهارات الاجتماعية

المقياس	الابعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الخجل	الكلبي لمقياس الخجل	تجريبية	2.3167	.22730	.723	28	.476
		ضابطة	2.2533	.25176			
المهارات الاجتماعية	المبادأة الاجتماعية	تجريبية	1.4400	.37187	.603	28	.551
		ضابطة	1.5333	.47006			
	التفاعل الاجتماعي	تجريبية	1.8267	.24919	1.424	28	.165
		ضابطة	2.0000	.40000			
	التعهير عن الذات	تجريبية	1.4933	.32834	.932	28	.360
		ضابطة	1.6400	.51381			
	ضبط الانفعالات	تجريبية	1.7867	.41725	.814	28	.422
		ضابطة	1.9333	.55891			
	الكلبي للمهارات الاجتماعية	تجريبية	1.6367	.27089	1.037	28	.309
		ضابطة	1.7767	.44716			

توضح نتائج الجدول (5) نتائج التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الخجل والمهارات الاجتماعية في القياس القبلي حيث تبين قيم مستوى الدلالة الموضحة في العمود الأخير من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في كل من مقياسي اعراض النرجسية والمهارات الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي لان جميع قيم مستوى الدلالة كانت اكبر من 0.05 ، مما يشير الى تكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي؛ إذ تعتبر جميع قيم ت غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

المعالجة الإحصائية

- تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (**independent Samples t-test**) وذلك للكشف عن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي على مقياس الخجل ومقياس المهارات الاجتماعية
- معامل ارتباط بيرسون لتقدير الصدق البنائي
- معامل كرونباخ الفا لتقدير الثبات عن طريق الاتساق الداخلي
- للإجابة عن السؤال الأول: تم استخدام تحليل التباين المرافق (المشترك) الأحادي (ANCOVA) وتحليل تحليل التباين المرافق (المشترك) المتعدد (MANCOVA)، وذلك للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الخجل، تبعاً للبرنامج الإرشادي.
- للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة (**Paired Samples t-test**) وذلك للكشف عن الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الخجل، بهدف تحديد استمرارية أثر البرنامج الإرشادي.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الخجل البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

التحليل على الدرجة الكلية

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الخجل، ويبين الجدول (5) النتائج.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الخجل

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	2.3167	.22730	1.3900	.09297
الضابطة	2.2533	.25176	2.0700	.32831

يتضح من نتائج الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الخجل بحيث كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية يعزى للبرنامج الإرشادي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (2.2533)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة للقياس البعدي (2.0700)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار "ANCOVA" والجدول (7) يبين النتائج.

الجدول (6): نتائج اختبار "ANCOVA" لدلالة الفروق بين المجموعتين على مقياس الخجل

مصدر التباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا حجم الأثر
قبلي	.090	1	.090	1.585	.219	.055
المجموعة	3.556	1	3.556	62.365	.000	.698
الخطأ	1.540	27	.057			
الكلية	5.098	29				

يبين الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الخجل، حيث بلغت قيمة "ف" (62.365)، لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي على الخجل (69.8%)، والجدول (7) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للاختبار البعدي في مقياس الخجل.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للاختبار البعدي في مقياس الخجل

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	1.382	.062
ضابطة	2.078	.062

يبين الجدول (7) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية كان اقل من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة؛ إذ بلغ (1.382)، بينما بلغ للمجموعة الضابطة (2.078) في إشارة الى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض وتقليل الخجل لدى افراد المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الخجل يعزى لاستمرارية أثر البرنامج الإرشادي؟

التحليل على الدرجة الكلية

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار **للمجموعات المستقلة**، ويبين الجدول (15) النتائج

جدول (8): نتائج اختبارات للمجموعات المستقلة للفروق في الدرجة الكلية لمقياس الخجل لدى المجموعة التجريبية على الاختبار بين القياسين البعدي والتتبعي

المقياس	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الخجل	1.3900	0.09297	1.4400	0.11526	1.495	14	0.157

يبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لمقياس الخجل في القياس البعدي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة البالغة (0.157) أكبر من (0.05)، مما يعني عدم أهمية وعدم دلالة فرق المتوسطين من الناحية الاحصائية بحيث تظهر هذه الفروق فعالية البرنامج الإرشادي في تذكر أفراد المجموعة التجريبية وتأثرهم لزمن أطول في مقياس الخجل.

الفصل الخامس: تفسير النتائج والتوصيات

تفسير نتيجة السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الخجل البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

أظهرت نتائج السؤال الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الخجل في القياس البعدي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى الإرشاد باللعب في خفض مستوى الخجل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجنيد وسعيد (2022)، ودراسة شوانغهو وآخرين (Shuanghong et al., 2023)، ودراسة سالاري وآخرين (Salari et al., 2024)، ودراسة بودينه وآخرين (Poodineh et al., 2025)، ودراسة سلطاني باري وآخرين (Soltani Pari et al., 2025)، في وجود أثر إيجابي للبرامج والتدخلات القائمة على اللعب في تحسين الجوانب الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال، وخفض بعض المظاهر السلبية المرتبطة بالتوافق الاجتماعي مثل الخجل والانسحاب الاجتماعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الإرشاد باللعب باعتباره أحد الأساليب الإرشادية التي توفر بيئة آمنة ومشجعة للطلبة للتعبير عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم بعيداً عن مشاعر التهديد أو الخوف من التقييم الاجتماعي، إذ يتيح اللعب للأطفال فرصة التفاعل التدريجي مع الآخرين، وتنمية القدرة على التواصل والمشاركة، مما يساهم في تقليل مشاعر القلق الاجتماعي والخوف من التفاعل التي ترتبط غالباً بمظاهر الخجل.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي قد تضمن مجموعة من الأنشطة والمواقف اللببية المنظمة التي ساعدت الطلبة على اكتساب خبرات اجتماعية جديدة، مثل التعاون، والحوار، والمشاركة، وتمثيل الأدوار، والتفاعل مع الزملاء، الأمر الذي أسهم في تعديل بعض الأفكار والمشاعر السلبية المرتبطة بالخجل. فخلال جلسات البرنامج تمكن الطلبة من ممارسة مواقف اجتماعية في إطار تدريجي ومساند، مما عزز ثقتهم بأنفسهم وخفض مستوى التردد والانطواء في المواقف الاجتماعية. كما أن طبيعة اللعب التي تتسم بالمتعة والتلقائية ساعدت على جذب انتباه الطلبة وزيادة مشاركتهم، مما جعل أثر البرنامج أكثر فاعلية مقارنة بالأساليب التقليدية التي قد تعتمد على التوجيه المباشر فقط.

وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى أن مرحلة الصف الخامس الأساسي تمثل فترة مهمة في النمو الاجتماعي والانفعالي للطفل، حيث يبدأ الطلبة في بناء علاقات اجتماعية أكثر اتساعاً، ويصبح تقبل الآخرين لهم وتفاعلهم معهم من العوامل المؤثرة في تكوين مفهومهم عن ذواتهم. ومن هنا فإن توفير برنامج إرشادي قائم على اللعب أتاح للطلبة فرصاً عملية لتطوير مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية، والتدرب على التعبير عن الذات، ومواجهة المواقف التي كانوا يتجنبونها بسبب الخجل، مما انعكس على انخفاض مستوى الخجل لديهم بعد تطبيق البرنامج.

تفسير نتيجة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الخجل يعزى لاستمرارية أثر البرنامج الإرشادي؟

أظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الخجل، مما يشير إلى استمرار أثر البرنامج الإرشادي المستند إلى الإرشاد باللعب بعد انتهاء تطبيقه، وعدم حدوث تراجع في مستوى التحسن الذي حققه الطلبة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سلطاني باري وآخرين (Soltani Pari et al., 2025)، ودراسة الجنيد وسعيد (2022)، ودراسة بودينه وآخرين (Poodineh et al., 2025)، في استمرار أثر البرامج القائمة على اللعب بعد انتهاء فترة التطبيق، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي ومرحلة المتابعة، مما يدل على استمرارية فاعلية التدخلات القائمة على اللعب وبقاء أثرها لدى الأطفال.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج لم يقتصر تأثيره على إحداث تغير مؤقت في سلوك الطلبة، وإنما أسهم في إكسابهم مهارات وخبرات اجتماعية وانفعالية أصبحت جزءاً من أساليب تعاملهم مع المواقف المختلفة، مثل القدرة على التواصل، والمشاركة، والتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر، وهي مهارات يمكن الاحتفاظ بها واستخدامها بعد انتهاء البرنامج.

كما يمكن تفسير استمرار أثر البرنامج بأن الأنشطة اللبعية المستخدمة خلال الجلسات قد ساعدت الطلبة على ممارسة السلوكيات الاجتماعية المرغوبة بصورة متكررة وفي مواقف متنوعة، مما أدى إلى ترسيخ هذه السلوكيات لديهم. فالخبرات التي يكتسبها الطفل من خلال اللعب لا تكون مجرد تعلم مؤقت، بل تمثل خبرات عملية يعيشها الطفل ويتفاعل معها، الأمر الذي يزيد من احتمالية استمرار تأثيرها مع مرور الوقت. كما أن مشاركة الطلبة في أنشطة جماعية قائمة على التعاون والتواصل قد ساعدتهم على بناء اتجاهات إيجابية نحو التفاعل الاجتماعي، وتقليل الاعتماد على الانسحاب أو تجنب المواقف الاجتماعية.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن البرنامج الإرشادي اعتمد على أسلوب تدريجي في التعامل مع الخجل، حيث انتقل الطلبة من أنشطة بسيطة تتطلب تفاعلاً محدوداً إلى أنشطة أكثر تفاعلاً ومشاركة، مما ساعدهم على بناء الثقة بالنفس بصورة تدريجية. إن هذا التدرج في تقديم الخبرات الإرشادية جعل الطلبة أكثر قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية خارج إطار الجلسات، وبالتالي استمرار التحسن في مستوى الخجل لديهم خلال فترة المتابعة. وتؤكد هذه النتيجة أهمية البرامج الإرشادية القائمة على اللعب بوصفها تدخلات قابلة للاستمرار، وليست مجرد إجراءات وقتية تنتهي بانتهاء التطبيق.

التوصيات

- تطبيق البرامج الإرشادية القائمة على الإرشاد باللعب لخفض مستوى الخجل لدى طلبة المرحلة الأساسية .
- متابعة أثر البرامج الإرشادية القائمة على اللعب بعد انتهاء تطبيقها لضمان استمرارية فاعليتها .
- التوسع في تصميم برامج لعب إرشادية تستهدف المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو مشعل، خلود والعدوان، فاطمة. (2023). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج باللعب في خفض أعراض القلق للأطفال في مرحلة رياض الأطفال في لواء الرصيفة. مجلة الجامعة الإسلامية بغزة للعلوم التربوية، 32(1)، 175-190.
- بشناق، سوزان، ولخوالدة، صالح. (2025). العلاقة بين الإرشاد باللعب وتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة في محافظة عمان. مجلة البحوث التربوية والنوعية، 36(36.1)، 139-163.
- البيطار، حمدي وعمران، فاطمة ومصطفى، وائل. (2022). علاقة اضطرابات النطق بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بمرحلة رياض الأطفال. مجلة دراسات في مجال الإرشاد ال نفسي والتربوي، 5(3)، 116 - 134.
- الجنيد، شبيخة وسعيد، جهاد. (2022). أثر برنامج إرشادي قائم على اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة والتربية، 49(1)، 468 - 501.
- عبد الحفيظ، شلابي وشهزاد، ليماني. (2024). أهمية اللعب في تنمية بعض مهارات الطفل في مرحلة الروضة (دراسة ميدانية من وجهة نظر مربيات رياض الأطفال). المجلة المغربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، 16(2)، 513 - 532.
- عبد الله، هشام إبراهيم، وخوجة، خديجة محمد أمين. (2014). الإرشاد النفسي الجماعي. دار خوارزم العلمية.
- عتوته، صالح. (2023). البرامج الإرشادية المدرسية والمهنية الشاملة: من أسئلة التقويم إلى نتائج التقويم. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 7(4)، 74-92.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Akdemir, A. (2023). *School guidance & counseling in the 21st century: A focused review*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10437673>
- Alemdar, H., Karaca, A., Şener, D. K., & Halmatov, S. (2024). The Impact of Cognitive-Behavioral Play Therapy on Children's Anxiety Levels: A Systematic Review. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1), 184-191.
- Bekkhush, M., McVarnock, A., Coplan, R. J., Ulset, V., & Kraft, B. (2023). Developmental changes in the structure of shyness and internalizing symptoms from early to middle childhood: A network analysis. *Child Development*, 94(4), 1078-1086.

- Bowker, J. C., Coplan, R. J., Smith, K. A., & Rubin, K. H. (2022). Social withdrawal and shyness. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, 503-519.
- Carducci, B. J. (2000). *Shyness: A Bold New Approach*. Harper Collins.
- Chauhan, R., Sharma, P., & Singh, A. (2024). Play therapy for reducing psychological disorders in children: A systematic review. *Journal of Child Psychology and Education*, 30(2), 101–125.
- Chauhan, R., Sharma, P., & Singh, A. (2024). Play therapy for reducing psychological disorders in children: A systematic review. *Journal of Child Psychology and Education*, 30(2), 101–125.
- Colonnesi, C., Nikolić, M., de Vente, W., & Bögels, S. M. (2016). *Social Anxiety Symptoms in Young Children: Investigating the Interplay of Theory of Mind and Expressions of Shyness*. *Journal of Abnormal Child Psychology*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5487817/>
- Geng, J., Lei, L., Han, L., & Gao, F. (2021). Shyness and depressive symptoms: a multiple mediation model involving core self-evaluations and sense of security. *Journal of affective disorders*, 286, 19-26.
- Koukourikos, K., Tsaloglidou, A., Tzeha, L., Iliadis, C., Frantzana, A., Katsimbeli, A., & Kourkouta, L. (2021). An overview of play therapy. *Materia socio-medica*, 33(4), 293.
- Landreth, G. (2002). *Play Therapy: The Art of the Relationship*, Brunner-Routledge, New York.
- Nahdliyin, C. (2023). Guidance and Counseling Program for Problem Solving Skills Development: A Literature Review. *Tadibia Islamika*, 3(2), 74-80.
- Philip, E., & Bodang, R. (2021). Causes and consequences of shyness in adults. *Journal of Arts, Humanities and Development Studies*, 4(1), 125-36.
- Poodineh A, Fardin M, Khanghahi S. (2025). The Effectiveness of Play Therapy on Reducing Shyness and Improving Social Skills of Children of Veterans. *Journal of Childhood Health and Education*. 6(2), 288-302. doi:10.22034/jeche.6.2.288
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141–171.
- Salari, S., Fardin, M., & Khaneghahi, S. (2024). The Effectiveness of Play Therapy on Reducing Shyness and Improving Social Skills of Children of Veterans. *Journal of Nursing Education (JNE)*, 13(3), 94-104.
- Shuanghong, J., Niemi, H., Yang, J., Wang, J., Wang, H., Li, J., & Liu, F. (2023). From play to progress: Students' learning of social skills through a solution-focused approach. *Journal of Educational Sciences*, 18, 1–22.
- Soltani Pari, Z., Ghatji, F., Mohammadi Moghadam, S., Khalighi, F., & Alimardani, S. (2024). Effectiveness of play therapy-based interventions and their impact on improving socio-emotional skills in children with speech disorders. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling*, 7(4), 1–8.
- Tang, A., Beaton, E. A., Schulkin, J., Hall, G. B., & Schmidt, L. (2014). Revisiting shyness and sociability: A preliminary investigation of hormone-brain-behavior relations. *Frontiers in Psychology*, 5, 1430.
- Taylor, J., Green, R., & Adams, L. (2023). Understanding social difficulties in children with ADHD. *Journal of Developmental Psychology*, 50(3), 198–215.
- Van Niekerk, R. E., Klein, A. M., Allart-van Dam, E., Hudson, J. L., & Rinck, M. (2016). *The role of cognitive factors in childhood social anxiety: Social threat thoughts and social skills perception*. *Cognitive Therapy and Research*, 41(3), 489–497 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28515542/>
- Yurayat, P., Katsatsari, P., & Savatsomboon, G. (2025). Effects of Mindfulness-Based Therapy and Counseling Group on Emotional Intelligence and Mindfulness of Clinical Psychology Students. *International Education Studies*, 18(1), 33-46.
- Zimbardo P.G(1977). *Shyness: What it is and what do about it reading mass*. Now York, Addison Wesley.
- Zimbardo P.G(1977). *Shyness: What it is and what do about it reading mass*. Now York, Addison Wesley.