الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

فاعلية برنامج ارشادي لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل

حنان سمير علي ذياب

202216606

أسماء لجنة الإشراف:

الاستاذ الدكتور فؤاد طلافحة

الاستاذ الدكتور محمد شاهين

الاستاذ الدكتور محمد بني خالد

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج علم النفس التربوي

فلسطين، 1 / 2026

© الجامعة العربية الامريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

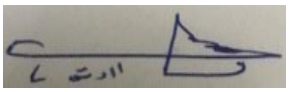
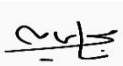
صفحة إجازة الأطروحة

فاعلية برنامج ارشادي لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل

حنان سمير علي ذياب

202216606

نوقشـــت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2026/1/29م من لجنة الأطروحة التالية أســـماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. أ. د. فؤاد طلافحة	المشرف الرئيس	
2. أ. د. محمد شاهين	عضو لجنة الأطروحة	
3. أ. د. محمد بني خالد	عضو لجنة الأطروحة	

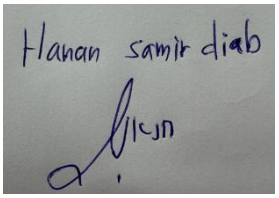
فلسطين، 2026/1

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالب: حنان سمير علي ذياب.

الرقم الجامعي: 202216606

التوقيع: 

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 18.2.2026

الإهداء

إلى ابني الغالي وعمود بيتي وسندي الحقيقي.

إلى اخواتي واخواتي وجميع الأصدقاء والصديقات ومن اعانني على المضي قدماً.

إلى أساتذتي الموقرين الذين كانوا يواصلون الليل بالنهار لمساعدتي لإخراج هذا العمل لحيز النور:

الاستاذ الدكتور فؤاد طلافحة

الاستاذ الدكتور محمد شاهين

الاستاذ الدكتور محمد بني خالد

إليكم جميعا اهدي هذا العمل المتواضع

حنان سمير علي ذياب.

الشكر والتقدير

أتقدم بخالص الشـــكر وعظيم الامتنان لكل من كان ســـندًا لي في هذه الرحلة الطويلة، لكل من دعمني معنويًا ونفسيًا، وآمن بي في اللحظات التي كنت أحتاج فيها إلى الإيمان أكثر من أي وقت مضى.

إلى أهلي الكرام اخي وأخواتي العزيزات رفيقات الروح شكرًا لاحتوائكن، وكلماتكن الصادقة، ودعمكن الذي لم ينقطع، وجودكن كان نعمة خفية في كل مرحلة.

وإلى ابني الغالي، الســـند الحقيقي في جميع المراحل، كنت الدافع الأكبر، والســـبب الأعمق للاستمرار، بابتسامتك، وصبرك، وإيمانك بي دون شروط.

لك أهدي هذا الجهد، فأنت النور الذي جعل لكل تعب معنى، ولكل نجاح قيمة

واتوجه بشـــكري وتقديري لأســـاتذتي في الجامعة، لما كان لهم من أثر علمي وفكري في مســـيرتي الأكاديمية.

أتقدم بجزيل الشـــكر لمديرتي على دعمها وتعاونها، وإتاحة الفرصـــة لتطبيق البرنامج البحثي، مما كان له الأثر البالغ في إتمام هذه الدراس

ولن يفوتني أن أتوجه بشكرٍ خاص إلى صديقاتي المقرّبات، اللواتي كنّ لي أكثر من صديقات؛ كنّ دعمًا صادقًا، وكتفًا أستند إليه في أوقات التعب، وصوتًا يذكرني بقدرتي حين يخذلني اليقين. شكرًا لاحتوائكن، لصـــبركن، لكلماتكن التي كانت بلســـمًا، ولإيمانكن بي في كل المراحل. وجودكن في حياتي كان نعمة حقيقية، وهذا الإنجاز يحمل بصمتكن بقدر ما يحمل اسم.

أهدي بحثي إلى مجتمعي بما ان هذا البحث يخدم المجتمع عامة

وشـكرًا لنفســي، التي واجهت الصــعاب بصــمت، ونهضــت في كل مرة، ولم تســمح للظروف ولا للتحديات أن تكسر إرادتها

لكم جميعًا أقول: شكرًا لأنكم كنتم جزءًا من هذا الإنجاز

فاعلية برنامج ارشـــادي لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل

حنان سمير علي ذياب

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د فؤاد طلافحة

أ.د محمد شاهين

أ.د محمد بني خالد

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نظرية "سوبر" في تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل، وذلك من خلال تطبيق برنامج تدريبي على عينة من طلبة الصـــف الحادي عشـــر في المدارس الثانوية التكنولوجية الصـــناعية في الجليل الأســـفل خلال الفصـــل الدراســـي الأول من العام 2026/2025. تكونت العينة من مجموعتين: تجريبية وضـــابطة؛ حيث خضـــعت المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشـادي بينما لم تخضـع له المجموعة الضـابطة. ولتحقيق أهداف الدراسـة، تم اعتماد مقياس مفهوم الذات، ومقياس المهارات الاجتماعية بعد التحقق من خصـــائصـــهما السـيكومترية، واسـتخدمت الدراسـة المنهج شـبه التجريبي القائم على التصـميم القبلي–البعدي مع مجموعة ضابطة، إضافة إلى القياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لصـالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصـائياً بين متوســطات القياســين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على كلا المقياســين، وكذلك بين القياســين البعدي والتتبعي، ما يدل على اســتمرارية أثر البرنامج الإرشــادي. وأكدت النتائج أن البرنامج المستند إلى نظرية "سوبر" أسهم في تحسين مفهوم الذات وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، وهو ما يعزز قدرتهم على التكيف مع متطلبات الحياة وسوق العمل.

وأوصت الدراسة بضرورة تبني برامج إرشادية مشابهة في المدارس الثانوية المهنية، وتدريب المعلمين والمرشـدين على تطبيقها، بما يسـهم في دعم الطلبة نفسـياً واجتماعياً، ويعزز من فرص اندماجهم الإيجابي في المجتمع وسوق العمل.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات، المهارات الاجتماعية، نظرية سوبر، البرنامج الإرشادي.

فهرس المحتويات

الإقرار .....أ

الإهداء .....ب

الشكر والتقدير .....ج

الملخص.....د

قائمة الجداول.....ط

قائمة الملحقات.....ك

الفصل الأول: مقدمة الدراسة.....1

1.1 مقدمة.....1

2.1 أهمية الدراسة.....4

1.2.1 الأهمية النظرية:.....4

2.2.1. الأهمية التطبيقية: 5

3.1 مشكلة الدراسة.....6

4.1 أهداف الدراسة.....7

5.1 أسئلة الدراسة.....7

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها.....10

8.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة.....10

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....12

1.2 الإطار النظري.....12

1.1.2. مفهوم الذات.....12

2.1.2. المهارات الاجتماعية 23
3.1.2. نظرية سوبر 34
4.1.2. المدارس الثانوية المهنية..... 43
2.2 الدراسات السابقة 44
1.2.2. الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات..... 44
2.2.2. الدراسات المتعلقة بالمهارات الاجتماعية..... 46
3.2.2. الدراسات المتعلقة بنظرية سوبر..... 49
4.2.2. الدراسات المتعلقة بالمدارس الثانوية المهنية 52
5.2.2. تعقيب على الدراسات السابقة..... 53
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات..... 56
1.3 منهج الدراسة..... 56
2.3 مجتمع الدراسة 56
3.3 أدوات الدراسة..... 57
1.3.3. الأولى: البرنامج الإرشادي: 57
2.3.3. الثانية: مقياس مفهوم الذات: 60
3.3.3. الثالثة: مقياس المهارات الاجتماعية. 64
4.3 إجراءات الدراسة..... 69
5.3 متغيرات الدراسة..... 71
6.3 تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية..... 71
الفصل الرابع: نتائج الدراسة..... 73
1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 73
2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 75

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 77
4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 79
5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: 80
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 83
1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة..... 83
1.1.5. مناقشة نتائج السؤال الأول. 83
2.1.5. مناقشة نتائج السؤال الثاني 85
3.1.5. مناقشة نتائج السؤال الثالث..... 87
4.1.5. مناقشة نتائج السؤال الرابع..... 90
5.1.5. مناقشة نتائج السؤال الخامس 92
2.5 التوصيات..... 95
المراجع: 96
المراجع العربية 96
المراجع الاجنبية..... 101
الملحقات..... 102
ملحق (أ): مقياس المهارات الاجتماعية بصورته الأولية..... 102
ملحق (ب): مقياس مفهوم الذات بصورته الأولية..... 105
ملحق (ج): البرنامج الارشادي 107
ملحق (د): قائمة المحكمين 142
ملحق (هـ): مقياس المهارات الاجتماعية بصورته النهائية..... 143
ملحق (و): مقياس مفهوم الذات بصورته النهائية 146
ملحق (ز): نموذج موافقة المفتش العام..... 148

ملحق (ح): نموذج مديرة المدرسة 150

ملحق (ط): نموذج موافقة أولياء الامور 151

ملحق (ي): صور من جلسات الطلبة 154

Abstract 160

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1.3)	البرنامج العام للجلسات المقترحة	59
جدول (2.3)	الفقرات المحذوفة والمعدلة على مقياس مفهوم الذات	61
جدول (3.3)	معاملات التمييز لفقرات مقياس مفهوم الذات	62
جدول (4.3)	معاملات التمييز لمقياس مفهوم الذات حسب الأبعاد	63
جدول (5.3)	معاملات الثبات بالإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمقياس مفهوم الذات	64
جدول (6.3)	الفقرات المحذوفة والمعدلة على مقياس المهارات الاجتماعية	65
جدول (7.3)	معاملات التمييز لفقرات مقياس المهارات الاجتماعية	67
جدول (8.3)	معاملات التمييز لمقياس المهارات الاجتماعية حسب الأبعاد	68
جدول (1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس مفهوم الذات البعدي وفقاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة)	74
جدول (2.4)	نتائج تحليل (One Way Ancova) للقياس البعدي لدرجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس مفهوم الذات البعدي وفقاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي	75
جدول (3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي وفقاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة)	76
جدول (4.4)	نتائج تحليل (One Way Ancova) للقياس البعدي لدرجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي	77
جدول (5.4)	نتائج اختبار لدلالة الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطلبة المجموعة التجريبية نحو مقياس مفهوم الذات	78
جدول (6.4)	نتائج اختبار لدلالة الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية نحو مقياس المهارات الاجتماعية.	79

جدول (7.4)	نتائج اختبار لدلالة الفروق بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لطلاب المجموعة التجريبية نحو مقياس مفهوم الذات	80
جدول (8.4)	نتائج اختبار لدلالة الفروق بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لطلاب المجموعة التجريبية نحو مقياس المهارات الاجتماعية	81

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق (أ)	مقياس المهارات الاجتماعية بصورته الأولية	101
ملحق (ب)	مقياس مفهوم الذات بصورته الأولية	104
ملحق (ج)	البرنامج الارشادي	106
ملحق (د)	قائمة المحكمين	140
ملحق (هـ)	مقياس المهارات الاجتماعية بصورته النهائية	142
ملحق (و)	مقياس مفهوم الذات بصورته النهائية	145
ملحق (ز)	نموذج موافقة المفتش العام	147
ملحق (ح)	نموذج مديرة المدرسة	149
ملحق (ط)	نموذج موافقة أولياء الامور	151
ملحق (ي)	صور من جلسات الطلبة	153

الفصل الأول: مقدمة الدراسة

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى تفصيل ماهية الاطروحة، ومن خلاله تفصيل خلفية الرسالة ومن ثم مشـكلتها، وفيما بعد اسـئلتها ويليها الأهداف ومن ثم الفرضـيات واهمية الدراسـة، ويختتم الفصـل بمصطلحات الدراسة وحدودها ومحدداتها.

1.1 مقدمة

تعد المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية من المؤسـسـات المهمة في المجتمع، والتي تعمل على تزويده بالكوادر الماهرة والمهمة في التعامل ما يســـتجد من تقنيات حديثة، وهو ما يجعل خريجي هذه المدارس من الدعامات الصـــناعية المحلية المهمة، ما يعزز نمو الدخل القومي للدولة ويزيد من رفاهية افراد المجتمع ويحسن الموارد البشرية والموارد المادية، وهذه المدارس مهمة لكونها تســاهم في تدريب الطلبة في الجانب المهني على توظيف الجوانب التكنولوجية الحديثة واســتخدام هذه المعارف لدى الجهات التي توظف هؤلاء الخريجين، ولأن مخرجات التعلم من هذه المدارس لا تركز فقط على الجوانب المهنية فحسب، بل يجب ان تمتد لتشمل مفهوم الذات وبلورته لدى الطلبة والاهتمام بالمهارات الاجتماعية لديهم لكي يتم إعدادهم لمواجهة الحياة بشكل أمثل.

وتؤثر البيئة التي يتم فيها التعلم والتعليم على مختلف الجوانب لدى الطلبة؛ حيث تشـــير الدراســـات التربوية إلى الأثر الواضـــح للمدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية، فقد كشـــفت دراســـة أجراها أبو حســـين والدجدج (2024) عن أن هدف المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية هو توفير تعليم عالي الجودة وشـامل، كما تلعب هذه المدارس

دوراً محورياً في تنمية شـــخصـــية الطالب ومهاراته الاجتماعية؛ حيث تتيح له فرص التواصـــل مع بيئات العمل المختلفة وتطوير قدراته الاجتماعية من خلال التفاعل مع الزملاء وأصـــحاب الخبرة، فمنذ التسـعينيات عملت الحكومات على تحسـين المدارس الثانوية التكنولوجية الصـناعية من خلال التعاون مع مؤســســات القطاعين الخاص والعام، بهدف تلبية احتياجات الســوق المحلي والدولي، وهذه المدارس تركز على تعزيز المهارات الاجتماعية للطلبة، من خلال التعليم المدمج بين الفصول الدراســـية والتدريب العملي، ما يمكن الطلبة من التعرف إلى أدوارهم الاجتماعية والمهنية وتطوير شخصيتهم بشكل متوازن (البكري والشهري، 2024).

وامتلاك الفرد لنظرة إيجابية وجيدة لذاته يعمل من خلالها على تطوير وفهم قدراته ليحقق أهدافه ويســعى لتلبية احتياجاته وطموحاته، ومما يعكس شــعوراً إيجابياً لتحقيق الذات وهو ما يدفع لوضـــع اهداف اكثر واقعية لحياته، وهو ما يزيد من مســـتويات الإنجاز وتحقيق الأهداف، فقيام الطالب بالولوج لتخصـــص لا يرغب فيه، في هذه المدارس يســـبب انعدام الحماســـة وانخفاض مستويات الاهتمام لديه كون ذلك لا يتناسب مع ميوله وقدراته؛ ما يسبب عواقب وخيمة من أهمها الشـــعور بقلة الثقة وشـــرود الذهن والانســـحاب الاجتماعي والتوتر النفســـي (المعايطة والداهري، 2021).

عرفت ارفيدة (2021) المهارات الاجتماعية بانها المهارات المهمة لدى الطلبة كونها تساعد على ادماجهم بالمجتمع ومع الآخرين مما يسهل تفاعلهم وتعاونهم فيعطي دليلاً واضحاً على صحتهم النفسية ومواكبة تطورات حياتهم، وأي خلل أو ضعف سيمثل عائقا كبيراً يشكل حاجزاً بينهم وبين اشـــباع حاجاتهم النفســـية كون المهارات الاجتماعية تعد الطالب للاندماج بصـــورة إيجابية،

فيعتبر التدريب على المهارات الاجتماعية من الاســـتراتيجيات الهادفة لعلاج العجز الاجتماعي وتقلص من محدودية اندماج الخريجين في سوق العمل.

كما أشـــار العريمية والتلاهين (2021) إلى أن "مفهوم الذات" حظي بأهمية كبيرة لدى العلماء والباحثين لما له من دور محوري في تنظيم وتحديد السلوك الإنساني؛ إذ يُعتبر حجر الزاوية في تكوين الشخصية؛ حيث يسعى إلى تحقيق التكامل والاتساق الداخلي للفرد، ما يعزز تكيفه مع البيئة المحيطة ويُكسبه هوية تميزه عن الآخرين، ومن خلال مفهوم الذات تتشكل قدرة الفرد على تطوير مهارات اجتماعية أساسية، مثل: التواصل الفعّال، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، والتعاطف مع الآخرين. وأكد اللواج والشـــهري (2019) أن مفهوم الذات يؤثر في الطريقة التي يتفاعل بها الفرد مع محيطه، ويحدد أســـلوب تعامله مع الآخرين، ما يســـهم في بناء علاقات اجتماعية صـحية تقوم على التفاهم والتعاون، كما يؤثر في توقعات الآخرين وسلوكهم تجاه الفرد، ويعزز مهارات التفاوض وضـــبط النفس لديه، ويتشـــكل هذا المفهوم تدريجيًا عبر مراحل العمر المختلفة، بدءًا من الطفولة؛ حيث يكتســب الفرد مجموعة من المهارات الاجتماعية التي تســاعده على التكيف مع المتغيرات البيئية والتفاعل الإيجابي مع المجتمع.

ونظراً لكون الباحثة مســـتشـــارة تربوية في المدارس المهنية منذ ما يقارب 20 عاماً، وأن هؤلاء الطلبة هم مجتمعها والبيئة التي تعمل بها، وكون هذه الفئة من الطلبة ذات متطلبات صـــعبة جداً، ولخطورة الوضـــع الذي يعيشـــون فيه كون هذه المدارس تمثل الفرصـــة الأخيرة لهم قبل أن يخرجوا إلى ســـوق العمل، وذلك لأنهم لم ينجحوا في المدارس النظامية، لذلك من الضـــروري أن تحظى هذه المدارس وطلبتها بدعم المختصين في علم النفس والإرشاد النفسي؛ حيث تبرز الحاجة إلى تنفيذ برامج إرشـادية متخصـصـة تعزز مفهوم الذات وتنمي المهارات الاجتماعية لدى الطلبة.

ومن هذا المنطلق، تسعى الباحثة إلى إجراء دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل"، وذلك من خلال تطبيق برنامج إرشادي مستند إلى نظرية سوبر على عينة من الطلبة، بهدف تحسين واقع هذه المدارس والارتقاء بمستوى الدعم النفسي والتربوي المقدم فيها.

2.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة وحسب اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وكونها تعمل كمستشارة تربوية في هذا النوع من المدارس في مجالين:

1.2.1 الأهمية النظرية: فإنها تسعى من خلال هذه الدراسة إلى ما يلي

1. المساهمة في تعزيز الجهود الرامية إلى تطوير التعليم التكنولوجي الثانوي، وهو جزء من التوجه العام لدول عديدة نحو تكنولوجيا التعليم، مما يساعد على إعداد الطلبة لمتطلبات سوق العمل المتغيرة ويعزز المهارات الاجتماعية الضرورية للتواصل والقيادة والعمل الجماعي.
2. يمكن أن يستفيد صانعو السياسات ومتخذو القرارات في وزارة التربية والتعليم من نتائج هذه الدراسة بما يمكنهم من تطوير خطط فعّالة لتحسين المدارس المهنية الثانوية من خلال تطبيق خبرات دولية في هذا المجال تتماشى مع احتياجات المجتمع المحلي في منطقة الجليل.
3. معالجة توصيات الدراسات السابقة التي دعت إلى إجراء المزيد من الأبحاث حول كيفية تحسين وتطوير المدارس المهنية الثانوية لتساهم بفاعلية في تنمية مهارات الطلبة الاجتماعية.

4. ستعمل على استقصاء فاعلية برنامج إرشادي مستند لنظرية "سوبر" في تحسين مفهوم الذات وتنمية المهارات الاجتماعية للطلبة.
5. تسلط الضوء على فئة طلبة المرحلة الثانوية المهنية والتي تحتاج لرعاية واهتمام أكثر من الاخصائيين والباحثين النفسيين.
6. كما أنها ستعزز ذخيرة المكتبات العربية عموما بمادة نظرية عن بلورة مفهوم الذات وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية بمعلومات أوسع حول نظرية دونالد سوبر.
7. تقديم الاقتراحات والتوصيات في ضوء ما ستتوصل له الدراسة الحالية من نتائج.

2.2.1. الأهمية التطبيقية:

من خلال تنفيذ البرنامج التدريبي سيتم ما يلي

1. هناك محتوى شامل يضم العديد من الأهداف والأنشطة والإجراءات الإرشادية المستندة لنظرية "سوبر، والتي تساعد في بلورة مفهوم الذات وتحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة.
2. تساهم في تزويد المسؤولين والمعنيين في إعداد البرامج والخطط لتحسين مفهوم الذات وترفع من مستوى المهارات الاجتماعية، إضافة لتعريفهم بها وبأساليب مواجهتها وتجاوزها.
3. ستفيد نتائج هذه الدراسة المدارس والمؤسسات التربوية التي تعنى بتعليم هذه الفئة من الطلبة.

3.1 مشكلة الدراسة

تعتبر مدارس الثانوية التكنولوجية المهنية أحد الأدوات المهمة لتطوير شـــخصـــية الطالب ومهاراته الاجتماعية، إلا أنها تواجه تحديات تعيق تحقيق هذا الهدف بشكل كامل كالعقبات الإدارية والتنظيمية التي تؤثر على تطوير الطلبة، وإحدى المشـكلات الرئيســة تتعلق بإدارة المدارس؛ حيث كشفت دراسة حسان وآخرون (2023) بوجود تضارب في الأدوار بين وزارة التربية والتعليم وشركات القطاع الخاص، ما أدى إلى عدم وضـوح دور الوزارة في الإشراف والمتابعة الفنية، وهذا التضـارب يؤثر على البرامج المدرســية التي من المفترض أن تكون داعمة لتعزيز مهارات الطالب الاجتماعية من خلال توفير فرص تفاعل مع سـوق العمل، كما أن المشـكلات الإدارية الأخرى التي تؤثر على الطلبة تتعلق بمركزية اتخاذ القرارات وضــعف التواصــل بين المدارس وســوق العمل، كما كشــفت دراسة العبيدانية (2023)، ودراسة محمد (2024)، أن هذا يؤثر سلبًا على قدرة الطلبة على تطوير مهاراتهم في التواصل، القيادة، والعمل الجماعي؛ حيث تفتقر المدارس إلى مناخ تنظيمي واجتماعي يســاعد الطلبة على التكيف مع بيئة العمل التنافســية ســواء على المســتوى المحلي أو العالمي، وضعف قنوات الاتصال بين إدارة المدارس ومؤسسات القطاع الخاص، وهو ما يعوق هذه المشاركة في بلورة مفهوم الذات ومهارات الطلبة الاجتماعية من خلال توفير بيئات تدريب وتطبيق عملي تساعد في تعزيز مواجهة الطلبة للحياة وسوق العمل.

ولأهمية دور هذه المدارس في تزويد الطلبة بأســاس معرفي متين عن انفســهم وعن العمل بما يمكنهم من اتخاذ القرارات المهنية بثقة، فإنه يجب أن يتم بطريقة علمية موثوقة، وتقديم المساعدة لتطوير استعداداتهم وتنميتها وتطوير قدراتهم ومهاراتهم الاجتماعية الضرورية للنجاح في مواجهة الحياة وســوق العمل، كما أن الاهتمام بهذه الشــريحة من الطلبة له أهمية متصــلة في

المجتمع وتنميته، كما أن بلورة مفهوم الذات وتنمية المهارات الاجتماعية من المتغيرات المتصلة في تشكيل شخصية الطلبة، وعليه تأتي أهمية هذه الدراسة باعتمادها على برنامج ارشادي مستند لنظرية سوبر (الداهري، 2021).

كما أن المعلمين في هذه المدارس لهم الدور الأكبر في تقديم تعليم شامل ينمي جوانب شخصية الطالب، وعدم الاكتفاء فقط في التعليم المهني، وهذ التركيز في المدارس على الجانب المهني يجعل منها ذات كفاءة منخفضة في بناء شخصية الطالب والمهارات الاجتماعية المختلفة لديه، فلذلك لا بد أن تدمج هذه المدارس في نظام تدريسها جوانب تعزز مفهوم الذات وبرامج تربوية تساهم في بلورته والاهتمام في المهارات الاجتماعية واعدادهم لمواجهة الحياة.

4.1 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي تدريبي لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل. من خلال تنفيذ برنامج ارشادي مستند لنظرية "سوبر"، وكذلك فحص الفروقات بين متوسط أداء كل من المجموعة التجريبية والضابطة على درجات مقياس مفهوم الذات ومقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل تعزى للبرنامج الإرشادي.

5.1 أسئلة الدراسة

وفى ضوء ما سبق، يمكن بلورة مشكلة البحث بالسؤال رئيسِ وهو:

ما فاعلية برنامج إرشادي مستند لنظرية سوبر لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل، ويتفرع منه الاسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوســـطات أداء المجموعتين التجريبية والضـــــابطة على درجات مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل في القياس البعدي.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوســـطات أداء المجموعتين التجريبية والضـــــابطة على درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل في القياس البعدي.
3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوســـطات أداء المجموعـة التجريبيـة على درجـات مقيـاس مفهوم الـذات لـدى طلبـة المـدارس الثـانويـة التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسفل في القياسين القبلي والبعدي.
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوســـطات أداء المجموعة التجريبية على درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسفل في القياسين القبلي والبعدي.
5. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياسي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية.

6.1 فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للكشف عن أثر فاعلية برنامج إرشادي مستند لنظرية سوبر لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل من خلال الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل في القياس البعدي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل في القياس البعدي.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على درجات مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسفل في القياسين القبلي والبعدي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسفل في القياسين القبلي والبعدي.

الفرضية الخامسة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياسي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية.

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تشتمل حدود الدراسة على ما يأتي:

- **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية التكنولوجية الصناعية في منطقة الجليل الأسفل.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2026/2025.
- **الحدود البشرية:** طلبة الصف الحادي عشر في مدارس منطقة الجليل الأسفل.
- **الحدود الموضـوعية:** فاعلية برنامج ارشـادي مسـتند لنظرية سـوبر لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل.
- **محددات الدراسة:** حُددت هذه الدراسة بالإجراءات المتبعة، والمقاييس والبرنامج المستخدم، ودلالات الصدق والثبات الخاصة بها، وخصائص أفراد العينة، ومدى جديتهم بالاشتراك في جلسات البرنامج الإرشادي، والإجابة عن فقرات المقاييس.

8.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة

مفهوم الذات: نظرياً يعرفه السعيدي (2014) بأنها تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصـورات والتقييمات الخاصـة بالذات والتي يبلورها الطالب عن نفسـه وهي تتضـمن العديد من الجوانب منها الجسـمية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية وينتجها الطالب عن نفسـه من خلال العلاقات مع الآخرين وطبيعة علاقته معهم، ويعرف **إجرائياً** بالدرجة التي يحصـل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

المهارات الاجتماعية: تعرف **نظرياً** بأنها مجموعة المهارات التي يسـتطيع الطالب من خلالها التفاعل والتواصـل مع الآخرين بطريقة منفصـلة عن اهتماماته الشـخصـية ويكون جزاءً من حياته لخدمة الآخرين وتلبية احتياجاتهم من خلال امتلاكه للأسـاليب والطرق التي تخدم مصـالحهم

ويرضى بها عن ذاته وهي مؤشر يدلل على صحته النفسية، وتعرف **إجرائياً:** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية.

المدارس الثانوية التكنولوجية الصناعية: هي مدارس مهنية وحرفية للمرحلة الثانوية تساعد في اكتساب خبرات فنية مهنية من اجل دمجهم مع المجتمع المحلي، وتقليل من تسربهم عن طريق تعليمهم مهن حرفية مثل كهرباء السيارات وتصفيف الشعر وتقنيات الحاسوب والاتصالات (الباحثة، 2024).

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

فيما يلي اســـتعراض لأهم الأدبيات الحالية حول دور المدارس الثانوية المهنية في تنمية مفهوم الذات ومهارات الطالب الاجتماعية لدى طلبة مدارس منطقة الجليل، والتي تقســـم إلى جانبين، الجانب الأول المتعلق بالأدب النظري، اما الجانب الثاني فيتناول الدراســات الســابقة ذات الصــلة بموضوع الدراسة.

1.2 الإطار النظري

1.1.2. مفهوم الذات

تشكل ذات الطالب مركز شخصيته، فهي فكرة الطالب عن نفسه وتكون مخرجاتها على شكل سلوك ظاهر يعبر فيها في كل قول أو سلوك يصدر عنه، فبها يبدأ الطالب بالتعريف عن نفسه، كما يدرك الآخرين ذات الطالب من خلال سلوكه وهو ما يعكس نظرة الآخرين عن ذاته؛ فلذلك من الضــروري ان يفهم الطالب ذاته حتى يســتطيع أن يعبر عنها ويعدل ســلوكه بناءً على فهمه لها، وحتى يســتطيع غيره إدراكها وفهمها، وان يكون هناك تطوير إيجابي لذاته، كون ذلك ينعكس على شكل احترام لذاته وتقديرها، وهو سينعكس على سلوكه وعلى درجة تمتعه بصحة نفسية وتوافق نفسي (المعايطة، 2021).

حظي مفهوم الذات باهتمام بالغ في بدايات القرن الحادي والعشـــرين؛ حيث قدم العلماء اراء ونظريات مختلفة كانت في غالبيتها تعتبر مفهوم الذات نواة الشخصية كوحدة مركبة دينامية، وهي المعنى المجرد لأنفسنا وإدراكنا لجسمنا وعقلنا وعلاقتنا بالآخرين، وقد نما مفهوم الذات دينياً وفلسفياً على مر العصور من اليونان قديماً إلى أن احتضنه العرب كأمثال ابن سبنا بتعريفه أنه الصورة

المعرفية للنفس البشـــرية، إلى أن تحدث عنه أمثال لوك وكانوا مترددين بين الروح والإرادة تارة والذات تارة أخرى، إلى أن احتل مكانته الصـــحيحة في النهاية كمفهوم ســـيكولوجي عند فرويد بـ "الأنا" (القبيلات وأبو سعد، 2021).

اما الذات، فقد عرفها جيمس (Jeams) في العزب (2022) بأنها كل ما يســـتطيع الفرد ان يعتبره له من جســـد وســـمات وقدرات وممتلكات مادية وغيرها من علاقات، وهو تعريف قريب للعمومية على خلاف هول ولندزي في القبيلات وأبو أســـعد (2021) الذي عرفها باتجاهات الفرد ومدركاته ومشـاعره نحو نفســه، وهي ذات فاعلة تتكون من أنشـطة مثل التفكير والتذكر والادراك، لتزداد دقة التعاريف لمفهوم الذات كما حددها العلماء العرب بانها تكوين معرفي ذو تنظيم متعلم باطار موحد للتصـورات والادراكات والتقييمات الخاصـة بالنفس تتبلور بشـكل شـخصـي، وتعتبر تعريف عن النفس لذات، وتتكون من أفكار فردية منســـقة ومحددة الأبعاد ومختلفة الكينونات (المعايطة وآخرون، 2021)، وحددها علماء النفس بأنها مفهوم افتراضـــي شـــامل يتضـــمن جميع المشاعر والأفكار لدى الفرد وتعبر عن خصـائصـه الجسمية والعقلية والشـخصـية شـاملة للمعتقدات والقيم والقناعات والخبرات وكذلك الطموح المستقبلية.

ولما لمفهوم الذات من أبعاد متضـاربة وفق ما يراه الباحثين والمختصـين في المجالات التربوية والنفسية فيمكن اجمال اشكال مفهوم الذات كما ذكرها (ربيع، 2019) في أبعاد رئيسة، هي:

مفهوم الذات الجسمية: وفيه يعنى الفرد في صورته وهيئته وما يبدو منه للأخرين، أو الكيفية التي يدرك فيها الفرد نفسه كفرد في علاقات اجتماعية إيجابية في مواقف اجتماعية.

مفهوم الذات الأخلاقية: وهي أن يكون الفرد ملتزم في القيم والعادات والمثل والتقاليد.

مفهوم الذات العصـــابية: وهي إدراك الفرد لما يعانيه من مشـــكلات كالقلق والخوف وغيرها من الأعراض التي تؤثر على سلوكه وعلاقته بالآخرين.

ولأن مفهوم الذات لدى الفرد يتأثر بالعديد من العوامل فقد أشـار العبيدي (2019) في دراسـته إلى عدة عوامل تؤثر في مفهوم الذات، والتي تتمثل في:

التأثيرات الجسمية: وهي صورة الجسم في بناء مفاهيم معينة عن الذات، فالفرد المعاق مثلاً يعاني من نقص احياناً يمنعه من القيام ببعض الاعمال، وكذلك الحجم وسرعة الحركة والقدرات العضلية، ولكن هذه الأمور لها اعتماد أكبر على المعايير الاجتماعية كنظرة الآخرين والتقييم العادل.

المؤثرات الاجتماعية: وهي تشـتمل على العديد من المجالات كالمعايير الاجتماعية التي لها الدور الهام، فقد نجد أنه بالنسـبة للرجال فإن الحجم الكبير يعطي الرضـا عن النفس على عكس النسـاء التي يعتبر صغر الحجم يؤدي لمشاعر من الرضا والراحة مع التحفظ على النصف العلوي للجسد، وكذلك الدور الاجتماعي حيث تنمو الذات من خلال التفاعل الاجتماعي، وذلك من خلال انتظام الفرد في أدوار اجتماعية في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيشـه الفرد فهو يرى نفسـه في المواقف الاجتماعية المختلفة، كذلك التفاعل الاجتماعي السـليم يعزز الفكرة الجيدة عن الذات، بالإضـافة للمميزات الاسرية التي ينشأ فيها الفرد كأن يكون شخص مرغوب في الأسرة أو مشاكس.

العوامل الاقتصادية التي تساعد إذا كانت الأفضل في بلورة مفهوم الذات بشكل إيجابي جماعات الأصدقاء والزملاء وأصدقاء العمل: وهي لها الأثر الهام في تحديد مفهوم الذات لدى الفرد، فالأقران وتقديرهم يحدد فكرة الفرد عن نفسه، فالتعليقات السلبية تسبب النقص، وتنمي المفهوم السلبي للذات على عكس التعليقات الإيجابية.

ترتيب الطفل في الأسرة: له الأثر الواضح في التنشئة فالابن الوحيد يختلف في التنشئة عن الأسرة التي ينتمي لها اعداد أكبر من الأطفال، وكذلك الطفل الأول يختلف في التنشـــئة عن الثاني كون الأول يتمثل بالأب اما الثاني وما يأتي بعده يتمثل بالأقران.

وأشــار عرار وعبد الله والغربي (2019) إلى أنه يوجد لمفهوم الذات مجموعة من الخصــائص التي تتمثل فيما يلي:

منظم: فخبرات الفرد بكافة أنواعها تؤســـس مفهوم ذاته فلذلك ينظمها الفرد في زمر وفئات ذات طابع بسيط، وهذا التنظيم ينعكس من ثقافته الخاصة.

متعدد الجوانب: بحيث يتضــمن تنظيم الفرد لذاته مجموعة من المجالات مثل الأســرة والمدرســة والتقبل الاجتماعي والقدرة الجسدية والثقة.

هرمي: ويتشكل مفهوم الذات بشكل هرمي بحيث قمته مفهوم الذات العام، ويتقسم فيها إلى مكونين (الذات الأكاديمية) وهي المواد الدراســية مرتبة، ثم إلى مجالات اضــيق ضــمن المواد الدراســية، (والذات غير الأكاديمية) وتتفرع إلى مفاهيم اجتماعية ونفسية وجسمية ومن ثم تنقسم هذه الفروع إلى فروع أكثر تحديداً.

ثابت: يتسم مفهوم الذات بالثبات النسبي ضمن المرحلة العمرية الواحدة، لكنه يتغير بشكل طفيف ممن خلال الانتقال بين المراحل العمرية، وكذلك تبعا للمواقف والاحداث.

نمائي: حيث يبرز مفهوم الذات بشــكل أوضـــح عند الانتقال من مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى فالأطفال يميزون في بداية حياتهم أنفســهم عن البيئة المحيطة بهم، ولا يســتطيعون التنســيق بين

المور الفرعية وعند الانتقال لمرحلة نمائية أعلى يصـــبحون قادرين على إيجاد التكامل بين الأمور الفرعية لتشكيل إطار متمايز للذات.

تقييمي: كون قيام الفرد فقط بتطوير نفســه فقط، فأن ذلك لا يفيده، فلذلك لا بد من أن يكون تقييم للمواقف وإصـــــدار معايير مطلقة كالمقارنة مع الذات المثالية أو معايير نســـبية مثل الزملاء، وتختلف التقييمات باختلاف الأفراد والمواقف.

متمايز: فهو متميز عن المفاهيم الأخرى التي يرتبط بها نظرياً مثل مفهوم الذات للقدرة العقلية فهو مرتبط بالتحصيل أكثر من المواقف الاجتماعية.

إن مفهوم الذات يلعب دوراً محورياً في تحديد أهداف الأفراد وسلوكهم، إذ يؤثر على كل ما نقوم به، بما في ذلك نجاح الطفل في المدرسة الذي يعتمد بشكل كبير على نوعية المفاهيم التي يحملها حول ذاته. ويُعتبر مفهوم الذات أساساً للإنجاز المعرفي ونمو المفاهيم الأخرى عن العالم، وسلوك الفرد يعكس مفهومه الحالي لذاته (العبيدي، 2019)، كما أن هذا المفهوم يتشكل من خلال التعامل مع الواقع والخبرات، ويمكن اكتسابه وتعديله في ظروف معينة رغم استقراره النسبي. وفقاً لنظرية روجرز، تغيير السلوك يبدأ بتغيير مفهوم الذات، ما يبرز أهمية التنشئة الاجتماعية في تشكيله؛ حيث تؤثر العائلة والمدرسة بشكل كبير في ذلك (المعايطة واخرون، 2021).

مفهوم الذات وتأثير العوامل النفسية والاجتماعية في تطوره

يعد مفهوم الذات أحد المحاور الأساسية في علم النفس، حيث يمثل الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه ويقيمها بناءً على تجاربه وتفاعلاته مع بيئته. وقد تناول العديد من علماء النفس مفهوم الذات من زوايا مختلفة، حيث ركز بعضهم على ارتباطه بالأنا، بينما اعتبره آخرون عنصراً جوهرياً في تكوين الشخصية وتطورها (الصقور والشوبكي، 2019).

تقدم نظرية السمات لجوردن ألبورت (Allport, 1961) فهماً عميقاً لمفهوم الذات، حيث يعتبرها مجموعة من الوظائف الجوهرية للشخصية، وتشمل: هوية الذات، تقدير الذات، وامتداد الذات. ويرى ألبورت أن الذات ليست مجرد انعكاس للخبرات الخارجية، بل هي كيان ديناميكي يتطور عبر مراحل الحياة المختلفة، وفي المقارنة بين مفهوم الذات لدى ألبورت وفرويد، نجد أن فرويد يرى أن "الأنا" تعمل كوسيط بين "الهو" والواقع، حيث تتحكم في الدوافع والغرائز، بينما يرى ألبورت أن الذات تتجاوز هذا الدور؛ إذ إنها تمتلك قوة إيجابية موجهة نحو النمو الشخصي والتطور. ووفقاً لألبورت، فإن الذات تتشكل من خلال التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته، مما يجعلها عنصراً رئيسياً في بناء الهوية الشخصية (السعيدي، 2014).

أما نظرية الحاجات والدوافع التي قدمها أبراهام ماسلو (Maslow, 1943)، فتتناول الذات ضمن إطار هرم الحاجات، الذي يتكون من خمس مراحل تبدأ بالحاجات الفسيولوجية وتنتهي بتحقيق الذات (Self-Actualization). ويؤكد ماسلو أن تحقيق الذات يمثل ذروة التطور النفسي للفرد، حيث يتمكن من تحقيق طموحاته العليا وتأكيد فرديته وتميزه عن الآخرين، ويختلف ماسلو عن النظريات التقليدية في تفسير الدوافع؛ حيث يرى أن دافع تحقيق الذات لا ينشأ عن نقص أو حاجة غير مشبعة، كما هو الحال في الحاجات الفسيولوجية، بل هو دافع داخلي ينبع من رغبة

الفرد في التطور والنمو، وهو ما يطلق عليه "دافع الوجود أو النمو" (Byrne 2015)، ويؤكد ماسلو أن إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية يسهم بشكل كبير في تحقيق الذات، في حين أن الحرمان منها قد يؤدي إلى مشكلات نفسية مثل العزلة أو الإدمان أو السلوكات العدوانية (السعيدي، 2014).

تأثير العوامل النفسية والاجتماعية في تطور مفهوم الذات

1. العوامل الفردية وتصور المراهق لذاته

يعد المراهق أكثر الفئات تأثراً بمفهوم الذات؛ حيث تتشكل نظرته لنفسه بناءً على بيئته الاجتماعية ومدى تقبله لذاته. فإذا كان لديه تصور سلبي عن نفسه أو مظهره أو بيئته، فقد يؤدي ذلك إلى انخفاض تقدير الذات وزيادة مشاعر الإحباط والانعزال. وتشير الدراسات إلى أن المراهقين غالباً ما يقارنون أنفسهم بأقرانهم، ما يجعل الاختلافات الفردية مصدراً للقلق والتوتر، وبخاصة إذا كانت هذه الاختلافات تتعلق بالمظهر أو الوضع الاجتماعي (دويكات، 2018).

2. الدور الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين

يلعب التفاعل الاجتماعي دوراً أساسياً في تشكيل مفهوم الذات؛ حيث ينمو الفرد ضمن بيئة اجتماعية تتطلب منه أداء أدوار معينة والتكيف مع المعايير الاجتماعية. ويشير كوهن (Kohan, 1976) إلى أن التصور الذاتي يتأثر بدرجة كبيرة بالدور الاجتماعي الذي يؤديه الفرد، حيث يتعلم منذ طفولته كيف يراه الآخرون، مما يسهم في تكوين هويته الشخصية، كما أن الأطفال الذين يحصلون على الدعم والتقبل من الأسرة والمجتمع يطورون مفهوماً إيجابياً عن الذات، بينما قد يؤدي النقد المستمر أو التجاهل إلى تكوين مفهوم ذاتي سلبي، ما يؤثر على ثقتهم بأنفسهم ومستقبلهم النفسي والاجتماعي (الصقور والشوبكي، 2019).

3. تأثير المقارنة الاجتماعية على مفهوم الذات

تلعب المقارنة الاجتماعية دوراً بارزاً في تشكيل مفهوم الذات؛ حيث إن مقارنة الفرد لنفسه بمن هم أقل منه قدرة يعزز ثقته بنفسه، بينما قد تؤدي مقارنة ذاته بمن هم أكثر تفوقاً إلى انخفاض تقديره لذاته وزيادة مشاعر الإحباط. على سبيل المثال، قد يشعر الطالب الموهوب بعدم الكفاءة إذا قارن نفسه بأقران من خلفيات اجتماعية واقتصادية متميزة، ما قد ينعكس سلباً على مفهومه الذاتي (عميرة، 2016).

4. تأثير الخبرات الحياتية في بناء الذات

تعد التجارب الحياتية جزءاً رئيسياً في تكوين مفهوم الذات؛ حيث إن الفرد يطور إدراكه لذاته بناءً على تجاربه الإيجابية والسلبية. فالتجارب الناجحة تعزز الشعور بالثقة والقدرة على الإنجاز، بينما تؤدي التجارب الفاشلة أو المحبطة إلى إضعاف مفهوم الذات وزيادة المشاعر السلبية. ووفقاً لعدة دراسات، فإن الأطفال الذين يواجهون انتقادات مستمرة أو تجارب صادمة يميلون إلى تطوير مفهوم ذاتي سلبي، ما قد يؤثر على قدرتهم على النجاح في المستقبل (أبو عيطة، 2015).

بناءً على ما سبق، يتضح أن مفهوم الذات ليس مجرد انعكاس لمجموعة من الأفكار أو المشاعر الفردية، بل هو عملية معقدة تتأثر بعدة عوامل نفسية واجتماعية، مثل دور الأسرة، والتفاعل الاجتماعي، والتجارب الحياتية. كما أن تحقيق الذات، وفقاً لماسلو، يعد الهدف الأسمى للنمو الشخصي، حيث يمكن للفرد أن يحقق أقصى إمكانياته من خلال تطوير تصور إيجابي عن ذاته. لذا، فإن تعزيز بيئة داعمة وتوفير تجارب إيجابية للفرد منذ الطفولة يمكن أن يسهم في بناء مفهوم ذاتي إيجابي يساعده على تحقيق النجاح والاندماج الاجتماعي الفعّال.

أشكال الذات وتصنيفاتها

يُعد مفهوم الذات من العناصر الأساسية في تشكيل شخصية الفرد؛، حيث يتضمن تصورات الفرد عن نفسه كما يدركها هو، وكما يعتقد أن الآخرين يرونه، وكذلك كما يتمنى أن يكون في المستقبل. وقد صـــنف كل من (Byrne, 2015)، و (Kaur & Singh, 2014) مفهوم الذات إلى عدة أشكال، من أبرزها:

الذات المدركة: تعبر عن الصورة الحقيقية والواقعية التي يدركها الفرد عن نفسه. وهي تتكون من خبراته المباشـــرة وتفاعلاته مع البيئة المحيطة به، بحيث يصـــبح لديه وعي واضـــح بهويته وخصائصه الشخصية.

الذات الاجتماعية: تشير إلى إدراك الفرد لصورته في نظر الآخرين، أي كيف يعتقد أن المجتمع يراه ويحكم عليه. ويتكون هذا النوع من الذات من خلال تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية؛ حيث يتأثر برؤى الآخرين له وتوقعاتهم منه، ما يجعله يسعى إلى تعديل سلوكه ليكون متوافقًا مع هذه التوقعات.

الذات المثالية: تُعرف أيضاً بـــ "ذات الطموح"، وهي الصورة التي يتمنى الفرد أن يكون عليها مســتقبلاً. وتشــمل هذه الذات الأهداف والطموحات والتصــورات المســتقبلية التي يســعى الفرد لتحقيقها، ما يجعلها عاملاً دافعًا نحو التطور الشخصي والمهني.

أنواع مفهوم الذات

1. مفهوم الذات الإيجابي

يشير مفهوم الذات الإيجابي إلى تقبل الفرد لنفسه ورضاه عنها. فالأشخاص الذين يتمتعون بمفهوم ذات إيجابي يتميزون بثقة واضــحة بالنفس، واحترام الذات، والقدرة على التفاعل الاجتماعي الفعّال.

كما يظهر هذا المفهوم في قدرة الفرد على التعامل بلباقة واحترام مع الآخرين، والمحافظة على مكانته الاجتماعية، والتمتع بالاستقلالية والكرامة (السعيدي، 2014)، وقد أكد فيلدهوزن (Feldhusen) أن تطوير مفهوم الذات الإيجابي لدى الطلبة الموهوبين يمكن أن يتم من خلال إشراكهم في أنشطة ومشاريع تساعدهم على إبراز مواهبهم وقدراتهم. ومن خلال هذه الفرص، يكتسب الطلبة وعياً بقدراتهم الفريدة، ما يعزز ثقتهم بأنفسهم. كما أشار إلى أهمية تزويد المدارس بمعلمين ومرشدين متخصصين لدعم هؤلاء الطلبة وتشجيعهم على تحقيق إمكانياتهم الكاملة (بريك، 2014).

2. مفهوم الذات السلبي

على النقيض، فإن مفهوم الذات السلبي يرتبط بمظاهر السلوك غير المتكيف مع المعايير الاجتماعية، مثل الانحرافات السلوكية أو المشاعر السلبية تجاه الذات والمجتمع. فالأفراد الذين يعانون من مفهوم ذات سلبي غالباً ما يشعرون بعدم التوافق مع العالم الخارجي، وقد يواجهون صعوبات في بناء علاقات اجتماعية صحية. كما قد يتولد لديهم شعور بالكراهية تجاه الآخرين، ما يؤدي إلى عزلة اجتماعية وتأثيرات نفسية سلبية (Hsieh et al., 2017).

كما أن الطلبة الموهوبين الذين يتعلمون ضمن بيئة تضم طلبة عاديين غالبًا ما يكون لديهم مفهوم ذات مرتفع فيما يتعلق بقدراتهم الأكاديمية؛ حيث يرون أنفسهم أكثر كفاءة وقوة مقارنة بزملائهم (دويكات، 2018). ومع ذلك، فإن بعض الدراسات أشارت إلى أن الطلبة الموهوبين الذين يتعلمون في بيئة تضم فقط طلبة موهوبين قد يواجهون انخفاضًا في مفهومهم الذاتي فيما يتعلق بقدراتهم الأكاديمية، بسبب شعورهم بأنهم لم يعودوا الأبرز بين أقرانهم (الصقور والشوبكي، 2019).

وقد فسّر بعض الباحثين انخفاض مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين بعدة أسباب، منها عدم إدراك الفرد لقدراته الأكاديمية، أو وجود فجوة بين طموحاتهم وإنجازاتهم الفعلية، وبخاصة عندما لا يتلقون الدعم المناسب في بيئة أكاديمية غير مهيأة لاستيعاب إمكاناتهم، وعلى الجانب الآخر، فإن الطلبة الموهوبين الذين يتعلمون ضمن مجموعات متجانسة من حيث الموهبة أظهروا مستويات أعلى من الثقة بالنفس؛ حيث توفر لهم هذه البيئة تحديات مناسبة لقدراتهم، ما يعزز مفهومهم الذاتي الإيجابي (عميرة، 2016).

يرى أدلر (Adler) أن مفهوم الذات يشكل أساس بناء الشخصية، حيث يلعب الشعور بالذات دورًا مركزيًا في تحديد سلوك الفرد واتجاهاته. ويشير أدلر إلى أن سوء التوافق النفسي والاجتماعي قد ينشأ نتيجة اعتقادات خاطئة لدى الفرد عن ذاته وعن العالم المحيط به، مما يؤدي إلى تبني أهداف غير واقعية أو أنماط حياة غير صحية. وعليه، فإن تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي يتطلب تصحيح هذه الاعتقادات، وتطوير رؤية متوازنة للذات (العبيدانية، 2023)، أن عملية اتخاذ القرارات تُعد من العوامل المهمة التي تؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد. فغالبًا ما يكون للقرارات التي يتخذها الفرد تأثيرات بعيدة المدى، سواء على المستوى الشخصي أو المهني أو الاجتماعي. ولذلك، فإن اتخاذ قرارات سليمة ومدروسة يُعد عاملاً جوهريًا في تحقيق النجاح والتكيف مع المتغيرات الحياتية المختلفة (اللواج والشهري، 2019).

في المجال التربوي، يرتبط مفهوم الذات بشكل وثيق بالتحصيل الدراسي؛ حيث كلما كان إيجابياً زادت فرص النجاح الأكاديمي (القبيلات وأبو اسعد، 2021)، فالأطفال ذوي التحصيل الضعيف غالباً ما يحملون نظرة سلبية للذات تتشكل قبل دخول المدرسة، ان مفهوم الذات هو أيضاً مؤشر للصحة النفسية والتوافق الاجتماعي؛ إذ يتمتع الأفراد الذين لديهم مفهوم إيجابي لذاتهم بتوافق نفسي

أكبر من غيرهم، يُعتبر هذا المفهوم منظماً للخبرات الماضـــية وآمال المســـتقبل، وله دور كبير في تفسير الفرد للأحداث وفهمه للبيئة، كما يُشكل مفهوم الذات توقعات الفرد حول مستقبله، وتوجه هذه التوقعات سلوكه ليحققها، كما يساعد الفرد في تفسير نجاحاته وفشله، وفقاً لعوامل داخلية أو ظروف خارجية، ما يجعل مفهوم الذات عاملاً أســاســاً في تحديد مســار حياة الفرد وتطوره الشــخصــي والاجتماعي (عرار وأخرون، 2019).

2.1.2. المهارات الاجتماعية

يشير سليمان وصليح (2021) إلى أن الاهتمام بالمهارات الاجتماعية ينبع من كونها من الركائز الأساسية للتوافق النفسي على المستويين الشخصي والمجتمعي، إن بناء علاقات ودية يعد مؤشرًا مهمًا على الكفاءة في العلاقات الشخصية؛ حيث يعيش الفرد ضمن شبكة من العلاقات تشمل الوالدين، والأقران، والأقارب، والمعلمين، لذلك يعتبر نمو المهارات الاجتماعية ضـــروريًا لإنشـــاء علاقات شخصية ناجحة ومستمرة، ويرى العودات وأبو طالب (2024) أن المهارات الاجتماعية تلعب دورًا مهمًا في نجاح الفرد في التفاعل الاجتماعي الفعّال مع الآخرين واســـتمراريته، ويرى بن صـــويلح وبن النية (2022) ان المهارة الاجتماعية قدرة الفرد على تنظيم معارفه وسـلوكه بشـكل متكامل لتجاوز العقبات والمشكلات الاجتماعية التي يواجها في بيئته الاجتماعية، كما يشير حسان وآخرون(2023) إلى أن المهارة الاجتماعية تتمثل في القدرة على أداء المهام المطلوبة بســـهولة ويســـر من خلال التدريب المســـتمر حتى يصـــل الفرد إلى مســـتوى من الإتقان يؤدي إلى التوافق الشخصي والاجتماعي.

تعتبر المهارات الاجتماعية من العناصـــر الأســـاســـية في حياة الفرد؛ حيث تســـهم في قدرته على الاندماج والتفاعل الإيجابي مع الآخرين. تســـاعد هذه المهارات الفرد على إقامة علاقات فعّالة، ما

يعكس صـــحته النفســـية الجيدة. في المقابل، قد يشـــكل نقص هذه المهارات عائقًا أمام إشـــباع احتياجات الفرد النفسية، لأن المهارات الاجتماعية هي ما يمكّن الفرد من التفاعل والاندماج بشكل إيجابي (حمد والشعار، 2019).

يرى ياسـين والعيد (2019) أن هناك نقصًـا في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صـعوبات التعلم، مما يعكس معاناتهم المسـتمرة، وهي معاناة ذات اتجاهين. فإما أن ينطوي الفرد ذو صـعوبة التعلم على نفسـه ويبتعد عن المجتمع، أو يصـبح سـلوكه عدائيًا واندفاعيًا، ومن خلال تحسـين المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة باستخدام برامج تدريبية أو علاجية مبنية على أسس نظرية واستراتيجيات متنوعة وأهداف علمية، يمكن تقليص هذا النقص بشـــكل كبير. وبذلك، يمكن تعديل العديد من السـلوكيات الاجتماعية السـلبية الناتجة عن هذا القصـور، كما أشـار وحشـة (2018) إلى أن المهارات الاجتماعية تعد من المهارات الأســاســية التي يجب على الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم إتقانها، لما لها من فوائد عديدة مثل تعزيز الفاعلية الاجتماعية، التعاون، وبناء الثقة بالنفس، والمشاركة في الأنشطة الحياتية. كما أنها تساعد في تقليص الفجوة بين هؤلاء الطلبة وطلبة التعليم العادي في المجالات الاجتماعية والحياتية.

تعريف المهارات الاجتماعية:

يعرف البكري والشـــهري (2024) المهارة بأنها نظام من الأنشـــطة المتناســـقة التي تهدف لتحقيق هدف معين، وتصبح مهارة اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع آخر في نشاط يتطلب التفاعل والتكيف مع الآخر لتحقيق التوافق بين سـلوكه وسـلوك الفرد الآخر. أما شـاش (2015)، فيعرف المهارات الاجتماعية على أنها مجموعة من السلوكات اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها الطفل في تفاعله

مع الآخرين مثل الأقران والمعلمين، وتحدد مدى تأثير الطفل في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها دون أن يسبب ضررًا لنفسه أو للآخرين.

ويعرف الخفاف (2013) المهارات الاجتماعية بأنها سلوكيات يتعلمها الفرد من البيئة التي تمكنه من التكيف مع المجتمع، مما يساعده على تجنب الاستجابات التي تؤدي إلى العقاب أو الرفض من الآخرين، كما تدفعه إلى فهم احتياجات الآخرين بدقة. وهي مجموعة من الاستجابات التي تساعد الفرد على التفاعل بشكل إيجابي مع المجتمع سواء في المدرسة أو مع الأصدقاء أو مع الأشخاص الغرباء، وتعرف خوج (2012) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وآرائه بشكل لفظي وغير لفظي، وفي الوقت نفسه فهم الرسائل اللفظية وغير اللفظية التي يصدرها الآخرون وتفسيرها بشكل يساعده على توجيه سلوكه، كما يتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي في مواقف التفاعل الاجتماعي.

أما محمود (2016)، فيعرف المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الطالب على التعاون مع زملائه في المواقف الاجتماعية المختلفة، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، والالتزام بالنظم المدرسية، وتنفيذ الأنشطة ضمن جماعة الأقران، وكذلك توكيد الذات من خلال سلوكيات مثل استفسار الآخرين للحصول على المعلومات، وتقديم نفسه للآخرين، والاستجابة الإيجابية لفعاليات الآخرين، ويعرف داود (2012) المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من القدرات والسلوكيات التي يمكن أن تتطور من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة، وتشمل قدرة الطفل على تكوين صداقات جيدة، التعاون مع الآخرين، وتقدير مشاعرهم واحترامها، وكذلك التعبير عن مشاعره في مواقف مختلفة سواء في الأسرة أو المدرسة، ويعرف عبد الحليم وآخرون (2013) المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من السلوكيات المكتسبة، سواء بطريقة مقصودة من خلال برامج تدريبية واستراتيجيات تدريسية، أو

بطريقة غير مقصودة من خلال مواقف الحياة اليومية المختلفة. تساعد هذه السلوكات على النجاح في المواقف الاجتماعية سواء في الأسرة، أو المدرسة، أو مع الزملاء.

وتكتسب المهارات الاجتماعية (ارفيدة، 2021؛ البكري والشهري، 2024) أهمية بالغة في حياة الفرد، بدءًا من الطفولة وحتى مرحلة الشيخوخة، وذلك للأسباب الآتية:

بناء وإدارة العلاقات الاجتماعية: المهارات الاجتماعية ضرورية لبناء وإدارة علاقات فعّالة مع الآخرين، تساهم هذه المهارات في تحسين الأداء الشخصي والمهني، ما يعزز من قدرة الفرد على العمل بشكل فعال.

حل الصراعات: تساهم المهارات الاجتماعية في تجنب الصراعات، وفي حال حدوثها، تساعد في حلها بشكل فعّال، ما يعزز من جودة العلاقات الاجتماعية.

دور الطفولة: تلعب المهارات الاجتماعية دورًا حيويًا في مرحلة الطفولة؛ حيث تساهم في نمو الطفل بشكل سليم. من الضروري أن يتكامل دور الأهل والمدرسة في تعليم الطفل المهارات الاجتماعية التي لا يكتسبها بشكل طبيعي، مثل المشاركة، التعاون، التحدث والاستماع، اللطف، والابتسام.

برامج ذوي الاحتياجات الخاصة: تعتبر المهارات الاجتماعية من العناصر الأساسية في البرامج التدريبية لذوي الاحتياجات الخاصة، نظرًا للتحديات الاجتماعية التي تواجههم، والتي غالبًا ما تكون ناتجة عن نقص في هذه المهارات.

اللعب والتواصل: تعتبر طرق اللعب وطرق التواصل غير اللفظية ضرورية خلال التفاعل مع الآخرين؛ حيث توفر أساليب تصرف سليم في مختلف المواقف.

إدارة علاقات العمل: تسهم المهارات الاجتماعية العالية في تحسين إدارة علاقات العمل، سواء مع الزملاء أو الرؤساء أو المرؤوسين، مما يعزز من فاعلية بيئة العمل.

السيطرة على السلوك: تمكن المهارات الاجتماعية الفرد من التحكم في سلوكاته وتعزيز قدرته على التعامل مع السلوك غير المنطقي من الآخرين، ما يساعد في إقامة علاقات وثيقة والحفاظ عليها لتحقيق الأهداف المرجوة.

مكونات المهارات الاجتماعية:

تتعدد التصنيفات التي تم تقديمها للمهارات الاجتماعية، ومن التصنيفات الشائعة التي أوردها الباحثون في هذا المجال:

1. تصنيف الحواس (2019):

ذكر الحواس في دراستها تصنيفًا للمهارات الاجتماعية على النحو التالي:

أ. المهارات الاتصالية: وتنقسم إلى:

- مهارات الاستقبال: قدرة الفرد على تلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية.
- مهارات الإرسال: قدرة الفرد على نقل المعلومات للآخرين لفظيًا أو غير لفظيًا من خلال المحادثات والإشارات والحوار.

ب. المهارات الوجدانية: وتعبر عن قدرة الفرد على بناء علاقة ودية مع الآخرين وإدارة التفاعل معهم من خلال التعاطف والمشاركة الوجدانية، مما يجعل الشخص أكثر قبولًا لدى الآخرين.

ج. مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: تشير إلى قدرة الفرد على التحكم في سلوكه في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، سواء كان السلوك لفظيًا أو غير لفظي.

د. مهارة توكيد الذات: تتعلق بقدرة الفرد على التعبير عن مشـاعره وآرائه، والدفاع عن حقوقه، وحماية هويته، والقدرة على مواجهة الضغوط الاجتماعية.

2. تصنيف الدخيل الله (2014):

حدد الدخيل الله تصنيفًا آخر للمهارات الاجتماعية في ثلاث مجموعات رئيسة هي:

أ. مهارة الوعي بالذات: وتشـمل معرفة الفرد بنقاط قوته وضـعفه، وهذه المهارة ضـرورية لحل المشكلات الشخصية والعلاقات مع الآخرين.

ب. مهارة التفاعل الاجتماعي: تشـمل التعامل مع الآخرين في المواقف المختلفة وتنطوي على مهارات التعبير عن الذات، والتواصـل مع الآخرين، والاسـتماع إليهم، والتعاطف، وتوكيد الذات.

ج. مهارة حل المشـكلات: تشـمل قدرة الفرد على حل المشـكلات التي يواجهها في الحياة والتعامل معها باسـتخدام مهارات مثل البحث عن المعلومات، واتخاذ القرارات المناسـبة، والتخطيط الجيد في العمل والتعليم.

من خلال هذه التصنيفات، تستنتج الباحثة أن المهارات الاجتماعية تتكون من المهارات التالية:

- مهارة الضبط الانفعالي والمرونة الاجتماعية.
- المهارات الشخصية.
- مهارة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتكوين الصداقات.
- مهارة التواصل اللفظي والجسدي (لغة الجسد).

3. تصنيف جوري فيتشيانه (2012):

عرف مهارات التفاعل بأنها "قدرات إدارة والتحكم في التفاعلات المتبادلة، وتشمل إدارة سلوك الفرد والقدرة على إدارة ومراقبة تفاعل الآخرين معه".

4. تصنيف كاين وبرين (2006):

قدم كاين وبرين تصنيفًا آخر للمهارات الاجتماعية وفقًا للجوانب التي يتم التعبير عنها، وهي:

أ. المهارات الأساسية: وتشمل القدرات الأساسية التي تظهر في التفاعلات الاجتماعية مثل الاتصال البصري، والحفاظ على مساحة شخصية كافية، والإيماءات، والتقليد.

ب. مهارات التفاعل: وهي القدرة على التواصل مع الآخرين، والقدرة على المبادرة في الحديث والحوار مع الغير.

ج. المهارات الانفعالية: وهي ضرورية للوعي الشخصي ووعي الآخرين، وتشمل القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين والاعتراف بها، والقدرة على التعاطف وفهم لغة الجسد، والقدرة على تحديد ما إذا كان يمكن الوثوق بشخص آخر.

د. المهارات المعرفية: وهي مهارات ضرورية في مواقف التفاعل الاجتماعي المعقدة مثل الإدراك الاجتماعي، والملاحظة الذاتية، وفهم الأعراف الاجتماعية، واختيار السلوك المناسب في المواقف المختلفة.

أنواع المهارات الاجتماعية

في القرن الحادي والعشرين، تطور مفهوم المهارات بشكل كبير؛ حيث لم يعد مقتصراً على المهارات التقليدية مثل القراءة والكتابة والحساب، بل أصبح يشمل أيضاً المهارات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلى جانب المهارات الشخصية والعلاقات الاجتماعية، ويتضح هذا التوسع في إطار التعلم الوطني والدولي للقرن الحادي والعشرين، وتُقسّم مهارات الاتصال إلى وظيفتين رئيسيتين: الوظيفة المعرفية، التي تتضمن نقل الرموز الذهنية والتواصل عبر الوسائل اللفظية وغير اللفظية، والوظيفة الوجدانية، التي تركز على تطوير وتعزيز العلاقات الإنسانية (حسان وآخرون، 2023).

تختلف تكوينات المهارات الاجتماعية وأبعادها بناءً على عوامل عدة، منها عمر الفرد، ومستوى ثقافته، وبيئته الاجتماعية، بالإضافة إلى مهنته وجنسه ووضعه الاجتماعي، وعلى المستوى الأساسي يحتاج الطلبة إلى اكتساب مهارات الاستماع والمشاركة وطرح الأسئلة، فضلاً عن مساعدة الآخرين وحل المشكلات (خمايسة وحجازي، 2022)، وتمثل هذه المرحلة بداية النضج الاجتماعي؛ حيث يصبح من السهل تعزيز القيم والمبادئ وتعلم المهارات الاجتماعية الأساسية.

النظريات التي قامت عليها برامج تنمية المهارات الاجتماعية

ذكر إبراهيم وآخرون (2012) أن هناك العديد من النظريات التي تفسر اكتساب التلميذ للمهارات الاجتماعية، وقد تم اختيار أهم النظريات التي تتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. تتنوع هذه النظريات، ومنها:

النظرية النضجية: تركز هذه النظرية على ما يلي:

أ. تأكيدها على النضج كشرط أساسي قبل التدريب على المهارات الاجتماعية.

ب. تسليط الضوء على الجانب الوراثي والعوامل البيولوجية باعتبارها مسؤولة عن نضج الطفل ونموه.

ج. عدم توضيح كيفية اكتساب المهارات، ومنها المهارات الاجتماعية.

د. تجاهلها للعوامل البيئية التي تساهم في اكتساب وتطوير هذه المهارات.

النظرية السلوكية: يعتمد هذا الاتجاه على سلوك الطفل الظاهر ويؤكد على أهمية البيئة في تشكيل السلوك واكتساب المهارات المختلفة. يتضمن هذا الاتجاه العديد من النظريات مثل نظرية التدعيم، ونظرية المحاولة والخطأ، ونظرية التعلم الشرطي. تفسر هذه النظريات عملية تعلم الفرد للمهارات الاجتماعية عبر تجزئة السلوك، مع التعزيز الذي يتبع السلوك لتعزيزه، مما يؤدي إلى تشكيل سلوك الطفل الاجتماعي بشكل تلقائي من خلال المعززات التي تدعم السلوك الاجتماعي المراد تعلمه.

نظرية التعلم الاجتماعي: تؤكد هذه النظرية على أن الإنسان يتعلم من خلال التفاعلات القائمة بين الأفراد، ويعتبر باندورا أن هناك أربع عمليات رئيسية تؤثر على عملية التعلم الاجتماعي: الانتباه، الحفظ، الأداء الحركي للسلوك، والدافعية. تركز نظرية باندورا، التي تقوم عليها برامج تنمية المهارات الاجتماعية، على التعلم عبر المحاكاة لاكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة، وكذلك إتقان المهارات التي تم تعلمها من خلال الملاحظة. بذلك، يتعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المهارات الاجتماعية والحركية من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاته.

وأشار إبراهيم وآخرون (2012) إلى أن الدعامة الأساسية لتنمية المهارات الاجتماعية هي الاعتماد على النفس. فاعتماد الفرد على نفسه يساعده على اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية، ويعزز ثقته بنفسه، ما يساعده على التفاعل والتعاون مع الآخرين دون شعور بالخجل.

أهمية تعلم المهارات الاجتماعية

تعتبر المهارات الاجتماعية دليلاً على الكفاءة الاجتماعية للفرد من خلال تفاعله مع الآخرين. فالمحيط التربوي الذي يوفر فرصًا أعلى للتفاعل الاجتماعي بين الأفراد ويشجع على التفكير المرن، يسهم في تحسين مستوى الذات والنمو المعرفي والاجتماعي للفرد. كما أن العلاقات الشخصية المبنية على الاحترام المتبادل والاستقرار والثقة تساعد في توفير بيئة إيجابية للتعلم، ما يزيد من شعور المتعلم بقبول الذات (دخيل الله، 2014).

وقد أشار الخميس وغنيم (2021) إلى أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية، حيث يعد ذلك عاملاً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي والتغلب على المشكلات التي قد تواجه الفرد، ما يساعده على الوصول إلى أقصى درجات الاعتماد على النفس والاستقلال. وأوضحا أن نقص هذه المهارات قد يؤدي إلى حدوث مشكلات اجتماعية ونفسية مثل القلق الاجتماعي والعزلة والخجل والانزواء. لذلك، يجب على الباحثين في هذا المجال إعداد برامج لتعزيز المهارات الاجتماعية للأطفال، سواء أكانوا أطفالًا عاديين أم ذوي احتياجات خاصة، لتقليل الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية الناجمة عن نقص هذه المهارات.

جوانب العجز في المهارات الاجتماعية

تتعدد أوجه العجز في المهارات الاجتماعية، حيث يركز بعض العلماء على العجز في الأداء، في حين يؤكد آخرون على ضـــعف الســـيطرة، وهناك من يرى أن العجز يعود إلى النواحي المعرفية. عمومًا، يمكن تصـــنيف جوانب العجز في المهارات الاجتماعية إلى أربعة أصـــناف، كما يلي (Gresham, 2018; Scalzo & McClelland, 2016):

عجز في المهارة الاجتماعية: بعض الأفراد لا يمتلكون المهارات الكافية للتفاعل المناســـب مع الآخرين، مثل مهارات العمل الجماعي والتعاون مع الزملاء.

عجز في أداء المهارة الاجتماعية: قد يمتلك الأفراد مجموعة جيدة من المهارات الاجتماعية، لكنهم لا يستطيعون تطبيقها بشكل مناسب في حياتهم الاجتماعية. وقد يرجع ذلك إلى نقص الحوافز أو عدم وجود الفرصة لأداء السلوك بشكل مستمر.

عجز في الضـــبط الذاتي المرتبط بالمهارة الاجتماعية: بعض الأفراد يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية المناســـبة لبعض المواقف بســـبب تأثير الاســـتجابات الانفعالية، مما يعيق اكتســـاب المهارات المناســـبة للمواقف المختلفة. على ســـبيل المثال، قد يصـــعب على الأفراد التفاعل مع الآخرين بسبب القلق الاجتماعي أو المخاوف المرضية التي تعيق تفاعلهم الاجتماعي.

قصـــور في الضـــبط الذاتي عند أداء المهارة الاجتماعية: بعض الأفراد لديهم المهارة الاجتماعية ولكنهم لا يظهرونها بشكل مستمر بسبب التأثيرات الانفعالية ومشاكل الضبط السابقة واللاحقة. قد يعرف الفرد كيفية أداء المهارة، لكنه لا يظهرها بانتظام، وهذا قد يعود إلى الخوف أو القلق أو التوقعات السلبية حول رد فعل الآخرين على سلوكه.

يُعدّ مفهوم الذات أحد المحاور الأساسية في تكوين شخصية الفرد، إذ يشمل إدراكه لصفاته، وقدراته، ودوره في المجتمع، هذا المفهوم لا يبقى ثابتاً، بل يتطور بتأثير التجارب الحياتية والتفاعل مع البيئة المحيطة، مما ينعكس على سلوك الفرد واختياراته، من جهة أخرى، تمثل المهارات الاجتماعية الأداة التي يعبّر بها الفرد عن نفسه ويتفاعل من خلالها مع الآخرين، وتشمل القدرة على التواصل، التعاون، وفهم مشاعر الغير. العلاقة بين هذين المتغيرين—مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية—وثيقة، فكلما كان تصور الفرد لذاته إيجابياً وواضحاً، زادت فاعليته في التفاعل الاجتماعي.

تنظر نظرية دونالد سوبر للنمو المهني إلى مفهوم الذات على أنه المحرك الأساسي لاختيارات الفرد، سواء على المستوى المهني أو الاجتماعي. فهو يرى أن الفرد يسعى عبر مراحل حياته المختلفة إلى تحقيق ذاته من خلال الأدوار التي يتقمصها في مجتمعه، والتي تتطلب بدورها مهارات اجتماعية تتطور بتطور هذا المفهوم. من هنا، يشكل الربط بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية نقطة انطلاق لفهم أعمق لنظرية سوبر، التي سنتناولها بتفصيل في ما يلي.

3.1.2. نظرية سوبر

يعد دونالد سوبر أحد أكبر علماء النفس المهني والقياسي حيث نشر نظريته في النمو المهني، وقد جاءت نظرية سوبر متأثرة بنظرية مفهوم الذات التي تقول ان الفرد يعكس اهتماماته عن طريق وصف ذاته وتقييم فكرته عن ذاته، وتتلخص النظرية النمائية عند سوبر بان الفرد يتكيف مع مرور الزمن من خلال دمج السلوكيات المهنية ليبلور مفهوم ذات، ويرتقي مع الزمن وخلال مراحل حياته لينتهي في النهاية لمهنة معينة (المعايطة واخرون، 2021)، وتقوم نظرية سوبر على مجموعة من الأسس:

مفهوم الذات: ويعتبر من اهم العناصـــر في النظرية ويتطور مفهوم الذات المهني من خلال النمو الجســـمي والنفســـي والتغذية الراجعة من العمل الكبار والخبرات العامة، فجميع هذه التجارب تزود الفرد بوعي عن عالم العمل.

الفروق الفردية: بين ســـوبر ان الأفراد يختلفون فيما بينهم في الكفاءة والقدرة على النجاح في الوظائف التي تتطابق مع ميولهم وقدراته.

علم نفس النمو: تأثر سوبر بالعديد من العلماء، وهو ما قاده لان يقول ان طريقة الفرد في التوافق في مرحلة من مراحل الحياة يمكن أن تساعده في التنبؤ في مراحل لاحقة (العريمية، 2021).

تركز نظرية ســوبر على مفهوم الذات باعتباره العنصــر الأســاســي في اختيار المهنة وتوجيه الســلوك المهني، ويرى ســوبر أن الأفراد يســعون لتحقيق مفهومهم عن ذاتهم من خلال المهن التي يختارونها، حيث تعكس هذه المهن تصــوراتهم الشــخصــية عن قدراتهم ورغباتهم. بناءً على نظرية مفهوم الذات، يتغير السلوك المهني للفرد عبر مراحل حياته المختلفة، ويعكس في كل مرحلة تطور مفهومه لذاته، سوبر يعتبر أن الأفراد يختلفون في قدراتهم، وميولهم، وسماتهم الشخصية، وكل فرد يمتلك مجموعة من القدرات التي تمكنه من ممارسة عدد من المهن التي تتناسب مع شخصيته. في هذا الســياق، يؤكد ســوبر أن النمو المهني مرتبط بشــكل وثيق بتطور مفهوم الذات، كما أن عملية التوافق المهني هي عملية مســـتمرة من التكيف مع المتغيرات؛ حيث يعيد الفرد تقييم ذاته ومهنته بمرور الوقت وفقاً للتجارب التي يمر بها (الصقور، 2019).

مفهوم الذات المهني يشــمل قدرة الفرد على فهم وتقدير ذاته من حيث القدرات والمواهب، والتي تعكس بدورها نجاحه المهني وتقديره للعمل الذي يؤديه. هذا المفهوم يتطور باســـتمرار من خلال المراحل المهنية التي يمر بها الفرد: من مرحلة الطفولة حيث ينمو مفهوم الذات من خلال التفاعل

مع العائلة والمدرسة، إلى مرحلة الشباب والاستكشاف المهني، ثم التأسيس، وصولاً إلى الاستقرار المهني في منتصف العمر، وأخيراً التقاعد في سن متقدمة، يرى سوبر أن تحقيق الرضا المهني يعتمد بشكل كبير على تحقيق الذات من خلال المهنة، حيث يربط بين الراحة النفسية والقدرة على التعبير عن الذات عبر العمل. إن تطوير مفهوم إيجابي عن الذات يعزز من النجاح المهني، ويجعل عملية التكيف مع البيئة المهنية أكثر سلاسة واستمرارية، ما يجعل مفهوم الذات المحرك الأساسي لتحديد مسار الفرد المهني وتحقيقه الشخصي (القبيلات، 2021).

يطرح "سوبر" في نموذجه سلسلة من المراحل التي يمر بها الأفراد خلال حياتهم المهنية، والتي تختلف باختلاف الثقافات والتجارب الحياتية. هذه المراحل تشكل إطارًا عامًا لفهم التطور المهني بدءًا من الطفولة وحتى الاستقرار في المسار الوظيفي المختار. وفيما يلي تفصيل لهذه المراحل وفقاً لما أشار (المعايطة والداهري، 2021) و(العريمية، والتلاهين، 2021)، و(القبيلات وأبو أسعد، 2019):

1. مرحلة النمو (من 4 إلى 13 سنة)

تمثل هذه المرحلة نقطة البداية في تكوين الهوية المهنية؛ حيث يبدأ الأطفال في تطوير قدراتهم وتشكيل تصوراتهم حول العالم المهني. تتميز هذه الفترة بمرحلة الاستكشاف من خلال اللعب والتعلم والخيال، ما يساعدهم على فهم أدوار العمل المختلفة وتلبية احتياجاتهم الأساسية.

2. مرحلة الاستكشاف (من 14 إلى 25 سنة)

تتضمن هذه المرحلة سعي الأفراد لفهم بيئة العمل بشكل أعمق، من خلال البحث عن المعلومات المهنية وتجربة الفرص التدريبية. وتتم هذه العملية عبر ثلاثة مراحل فرعية:

التبلور (14–18 سنة): حيث يبدأ الفرد في بلورة تصوراته حول مساره المهني، من خلال تقييم نقاط القوة والضعف لديه، والتعرف إلى المهن التي تناسب اهتماماته.

التحديد (18–21 سنة): وهي مرحلة اتخاذ القرار المهني بناءً على التفضيلات الشخصية والمهارات المكتسبة، سواء عبر الدخول إلى سوق العمل أو استكمال التعليم والتدريب.

التنفيذ (21–24 سنة): يتم في هذه المرحلة تطبيق الخيارات المهنية عمليًا، من خلال الحصول على التدريب اللازم أو دخول سوق العمل.

3. مرحلة التأسيس (من 25 إلى 44 سنة)

في هذه المرحلة، يكون الفرد قد استقر في مجاله المهني، ويعمل على تعزيز موقعه الوظيفي وتطوير مهاراته لضمان التقدم. تنقسم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل فرعية:

الاستقرار: يتطلب التكيف مع بيئة العمل وأداء المهام بفعالية، ما يقلل من الشعور بعدم الأمان المهني.

التماسك والدعم: يسعى الفرد في هذه المرحلة إلى تعزيز مكانته الوظيفية من خلال تكوين علاقات إيجابية وإثبات كفاءته في العمل.

التقدم: يمثل هذا الجزء من المسار المهني البحث عن فرص للترقية وزيادة المسؤوليات، وهو يتطلب تخطيطًا استراتيجيًا لضمان النجاح في الأدوار القيادية المستقبلية.

4. مرحلة الاستمرار (من 45 إلى 65 سنة)

تشكل هذه المرحلة فترة المحافظة على المكتسبات المهنية والتكيف مع المستجدات في بيئة العمل. يسعى الأفراد خلالها للحفاظ على موقعهم الوظيفي عبر التكيف المستمر مع التغيرات، وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاث جوانب رئيسية:

الاستمرارية: يتم التركيز فيها على الحفاظ على الإنجازات السابقة، وذلك عبر اكتساب مهارات جديدة تساعد الفرد على التكيف مع أي تغييرات محتملة في المجال الوظيفي.

التطوير: يدرك الأفراد في هذه المرحلة أن الأداء الجيد وحده قد لا يكون كافيًا لضمان الاستمرار في العمل، لذا يعملون على تحسين مهاراتهم ومعارفهم من خلال حضور دورات تدريبية وندوات وورش عمل تتيح لهم الاطلاع على آخر التطورات في مجالهم المهني.

الابتكار: يشمل هذا الجانب إدخال تحسينات على أساليب العمل، بما يسهم في تعزيز الإنتاجية وتحقيق نتائج أفضل، ما يساعد على الاستمرار في العمل بمستوى عالٍ من الكفاءة.

5. مرحلة التقاعد (65 سنة فما فوق)

تشكل هذه المرحلة نقطة الانتقال إلى حياة ما بعد العمل، حيث يمر الأفراد بعدة خطوات أساسية:

التخفيف من الأعباء المهنية: حيث يبدأ الفرد تدريجيًا بتقليل حجم مسؤولياته والاستعداد للانتقال إلى مرحلة جديدة.

التخطيط لمرحلة التقاعد: تشمل هذه الخطوة اتخاذ قرارات متعلقة بالوضع المادي والأنشطة المستقبلية، لضمان حياة مريحة بعد التوقف عن العمل.

التقاعد الفعلي: وهو المرحلة التي يخرج فيها الفرد من ســـوق العمل نهائيًا؛ حيث يختلف شـــعور الأفراد تجاهها بناءً على مدى نجاحهم في التخطيط لهذه المرحلة، والعوامل التي أدت إلى تقاعدهم.

مفهوم التدوير المهني

تعتبر إعادة التقييم المهني من المبادئ الأساسية في إطار "سوبر"؛ حيث لا يتبع الجميع المراحل الحياتية ذاتها بنفس التسلسل. فقد يضطر البعض إلى إعادة النظر في خياراتهم المهنية في مراحل مختلفة من حياتهم، ما قد يدفعهم للعودة إلى مرحلة الاســتكشــاف مرة أخرى لإعادة تقييم مهاراتهم واتجاهاتهم المهنية. يحدث هذا التغيير أحيانًا نتيجة الانتقال إلى مجال جديد، تغيير بيئة العمل، أو الحصــول على ترقية وظيفية تتطلب مهارات مختلفة. وعندما يتطلب الأمر التحول إلى قطاع جديد تمامًا، فإن ذلك يُعرف باسم تغيير المسار المهني.

مؤشرات تزايد أهمية أدوار الحياة وفقًا لنظرية سوبر

وفقًا لما ورد في (أبو عطية، 2015) و(Sharf, 2014)، هناك مجموعة من العوامل التي تبرز أهمية الأدوار المهنية في حياة الأفراد، ومن أبرز هذه العوامل:

- المشــاركة: تظهر في أشــكال متعددة، مثل إنجاز المهام أو الانخراط في أنشــطة معينة داخل مؤسسة أو مجال معين. تعد المشاركة مؤشرًا فعليًا على السلوك، حيث تعكس ما يفعله الفرد عمليًا وليس فقط ما يعبر عنه بالكلام.
- الالتزام: يرتبط بتنفيذ الأهداف والخطط المستقبلية، ويتطلب نشاطًا مستمرًا. يعزز الالتزام شعور الفرد بالإنجاز، وبخاصة إذا تلقى استحسانًا أو تشجيعًا من الآخرين.
- اكتساب المعرفة: يمكن تحقيق المعرفة من خلال التجربة المباشرة أو المشاهدة، كما هو الحال عند تعلم دور الأبوة أو الأمومة من خلال الملاحظة، ثم التجربة العملية لاحقًا.

- توقعـات القيم: تتقـاطع مع مفهوم الالتزام؛ حيـث تتعلق بمـدى توافق الأدوار مع الاحتياجات والقيم الشخصية، لا سيما في الجوانب المهنية.
- توظيف المهارات: يشـكل اسـتغلال الفرد لمعارفه وقدراته جانبًا مهمًا من تحقيق الذات، سواء عبر العمل أو الدراسة أو تطوير المهارات الشخصية.
- الإحسـاس بالإنجاز: يُقاس بمدى تحقيق الفرد لنتائج إيجابية؛ حيث يضـع الأشـخاص الذين يسعون للإنجاز معايير عالية لأنفسهم في العمل أو الدراسة.
- الجوانب الجمالية: تتعلق بالقدرة على إدراك الجمال في الدور الذي يمارسـه الفرد؛ حيث تلعب القيم الجمالية دورًا في اختيار التخصصات أو الأنشطة المختلفة.
- التضحية والإيثار: تتمثل في تقديم المساعدة للآخرين، حتى على حساب الوقت أو الجهد الشخصي، ويتجلى هذا في الأدوار التطوعية.
- الاسـتقلالية: يفضـل بعض الأفراد اتخاذ قراراتهم بأنفسـهم، سـواء فيما يخص العمل أو الدراسة أو حتى الأنشطة الحياتية الأخرى.
- الإبداع: القدرة على اكتشـاف أفكار جديدة أو تصـميم حلول مبتكرة، سـواء في العمل، الهوايات، أو المبادرات المجتمعية.
- تحقيق الدخل: يعد الدخل عنصـرًا أسـاسـيًا لتحقيق مسـتوى معيشـي معين؛ حيث يتطلب ذلك غالبًا التوظيف في أعمال توفر الاستقرار المالي.
- أسـلوب الحياة: يتعلق بالتخطيط للحياة بالطريقة التي يراها الفرد مناسـبة، مثل اختيار مجال دراسي معين أو ممارسة أنشطة ترفيهية معينة.
- النشاط البدني: يتجسد في أداء المهام التي تتطلب مجهودًا جسديًا، مثل الأعمال الحرفية أو المساعدة في إنجاز المشاريع العملية.

- المكانة الاجتماعية: بعض الأدوار توفر للفرد فرصة لتحقيق مكانة مرموقة في المجتمع، خاصة في المجال المهني.
- المخاطرة والتحدي: يسعى بعض الأفراد إلى تجربة الإثارة والمغامرة من خلال أنشطة تتضمن نوعًا من التحدي والمجازفة.
- التفاعل الاجتماعي: يظهر عندما يعمل الفرد ضمن مجموعة أو يتعاون مع الآخرين في بيئة العمل أو الدراسة، ما يسهم في تعزيز الروابط الاجتماعية.
- التنوع والتغيير: يتمثل في الرغبة في تجربة أدوار أو مجالات جديدة، سواء في المسار المهني أو الأكاديمي.
- ظروف العمل: تؤثر البيئة المادية، مثل جودة مكان العمل أو توفر الأدوات والمعدات المناسبة، على مدى راحة الأفراد وإنتاجيتهم.

تعتمد نظرية سوبر على فكرة أن الإنسان يمر بعملية تطور مستمرة، حيث يتكيف مع الظروف ويطور سلوكياته المهنية بمرور الوقت. ويعكس هذا التطور تراكمًا تدريجيًا للهوية المهنية، ما يسهم في تشكيل مفهوم الذات بشكل متكامل، بحيث تقود هذه العملية في النهاية إلى اتخاذ قرارات مهنية معينة تتناسب مع مسار حياته (الصقور والشوبكي، 2019).

استندت هذه الدراسة إلى نظرية سوبر، مرتكزة على مجموعة من الفرضيات، من بينها (Strauser, 2014):

1. يختلف الأفراد في قدراتهم، وسماتهم الشخصية، واحتياجاتهم، وقيمهم، واهتماماتهم، ومفهومهم الذاتي.
2. تؤهل هذه الاختلافات الأفراد للانخراط في مجموعة متنوعة من المهن.

3. تتطلب كل مهنة مجموعة محددة من القدرات والسمات، مع الأخذ في الاعتبار أن الشخص قد يكون مؤهلاً لأكثر من مهنة، كما أن المهنة الواحدة قد تناسب عدة أشخاص.

ومن العوامل التي دفعت إلى تبني هذه النظرية مرونتها في الانتقال بين المراحل، وعدم إلزامها بتسلسل محدد، حيث يمكن للفرد العودة إلى مرحلة سابقة أو تجاوز أخرى. فبالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية، قد يؤدي تفاوت أعمارهم الزمنية والقيود الاجتماعية المفروضـــة عليهم إلى تأخير التحاقهم ببرامج التأهيل المهني أو دخولهم سوق العمل. لذا، تقدم نظرية سوبر إطارًا يساعد في التعامل مع هذه الفجوة العمرية والتأخير في اتخاذ القرارات المهنية.

في هذه الدراســـة، تم الاعتماد على المرحلة الفرعية الأولى من "مرحلة الاســـتكشـــاف"، وهي مرحلة "البلورة"، كإطار لتحديد أهداف الإرشـــاد المهني، وذلك لكونها تتناســـب مع المســـتوى العقلي لعينة الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، لم يسبق لأفراد العينة المشاركة في أي برامج إرشادية مهنية قبل إجراء البحث.

وترى الباحثة أن دور المرشـــد المهني في هذه المرحلة يتمثل في فهم عملية النمو المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية، من خلال تحليل مسارهم التطوري، وأخذ رؤى المحيطين بهم مثل المعلمين وأفراد الأســـرة بعين الاعتبار. فالفرد في هذه المرحلة قد لا يكون قادرًا بمفرده على اتخاذ قرارات مهنية دقيقة، فقد يختار مهنة معينة مثل التدريس، دون أن تكون لديه الإمكانات اللازمة لذلك. وبالتالي، فإن توجيهه نحو المسار المهني الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته، وإقناعه بهذا الاختيار، يعد هدفًا رئيسيًا للإرشاد المهني، وهو ما يتماشى مع تطوره النمائي ومستوى نضجه المهني.

عند تطبيق الإرشـــاد المهني وفقاً لنظرية ســـوبر، يكون التركيز على أهمية الأدوار التي يؤديها الأفراد، سواء بالنسبة للمرشدين أو المسترشدين، وذلك بهدف تحديد الأهداف الإرشادية بناءً على

القيم المتوقعة تحقيقها من خلال هذه الأدوار. كما يجب على المرشـــد، الذي يتولى تقديم البرنامج الإرشادي وفق هذه النظرية، أن يكون على دراية بالأدوار الخمسة التي يتم قياسها في اختبار أهمية الدور، إضـــافة إلى فهم القيم المهنية المختلفة، مما يمكنه من توظيفها بفعالية خلال الجلســـات الإرشادية.

كذلك، فإن التعرف إلى الدور الذي يؤديه طلبة المرحلة الثانوية يعد أمرًا بالغ الأهمية، ســـواء من منظورهم الشـخصـي أو من منظور المرشـد في سـياق العملية الإرشـادية. ونظرًا لعدم انخراط العديد من هؤلاء الطلبة في ســوق العمل بعد، فقد يكون من الصــعب عليهم تحديد أدوارهم المهنية بشكل واضح. لذا، يمكن للمرشد استكشاف تطلعاتهم المستقبلية من خلال تقنيات مثل دراسة الحالة أو المقابلات الفردية، مما يساعدهم في بناء تصورات أكثر واقعية لمستقبلهم المهني.

4.1.2. المدارس الثانوية المهنية

المدارس الثانوية التكنولوجية الصناعية هي مدارس نموذجية تقدم تعليمًا فنيًا متنوعًا (صناعي، تجاري، زراعي، سـياحة وفنادق)، وقد أطلقتها وزارة التربية والتعليم، تهدف هذه المدارس إلى تطبيق المعايير الدولية في طرق التدريس والتدريب، وتعتمد على الشـــراكة بين وزارة التربية والتعليم الفني والقطاع الخاص لتحسـين نظام التعليم، بدأت فكرة إنشـاء المدارس الثانوية التكنولوجية الصـناعية كجزء من جهود إصـــلاح التعليم الفني، بالتوازي مع تطوير التعليم العام، تعتمد هذه المدارس على التعاون بين القطاع الخاص ووزارة التربية والتعليم الفني، وتهدف إلى تحقيق معايير الجودة العالمية من خلال نظام تقييم قائم على الجدارات. تشـمل المناهج الدراسـية ثلاث مكونات أسـاسـية: العلوم الأسـاسـية والثقافية، العلوم الفنية في مجال التخصـص، والتدريب العملي في المصـانع والشـركات الشريكة (القريناوي، 2018).

2.2 الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة أربعة محاور ومن الاحدث إلى الاقدم وفق ما يلي:

1.2.2. الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات

هدفت دراسة الجدوع (2025) إلى الكشف عن العلاقة بين التكيف الاجتماعي ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك في ضوء متغيرات مثل نمط التعلم والمحافظة التي ينتمي إليها الطلبة. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (200) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية، واعتمدت على مقياسين لقياس كل من التكيف الاجتماعي ومفهوم الذات. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الاجتماعي تعزى إلى نمط التعلم، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التكيف الاجتماعي ومفهوم الذات. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام المدرسة بتنمية الجوانب الشخصية لدى الطلبة، وتعزيز أدوار المرشدين التربويين في دعم التكيف الاجتماعي الإيجابي وتعزيز صورة الذات لدى الطلاب.

في دراسة أجراها اللوح وزملاؤه (2021)، تم فحص تأثير برنامج إثرائي على تطوير مفهوم الذات الرياضي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في القاهرة. اعتمدت الدراسة على منهج شبه تجريبي لمجموعة واحدة، حيث تم استخدام مقياس خاص بمفهوم الذات الرياضي للطالبات في الصف الحادي عشر (التخصص العلمي). أظهرت النتائج أن البرنامج الإثرائي القائم على نظرية المباريات والتعلم المدمج كان فعالًا في تعزيز مفهوم الذات الرياضي لدى الطالبات، إذ وُجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح التطبيق البعدي، مما يعكس فعالية البرنامج في تحسين مفهوم الذات الرياضي لديهن.

وفي دراسة أخرى لعبد الشافي (2020)، تم بحث مدى فاعلية استراتيجية "سكامبير" في تعزيز التفكير الابتكاري وتنمية مفهوم الذات لدى الموهوبين فنيًا في المرحلة الإعدادية بمحافظة الشـــرقية في مصـر. شـملت العينة (30) طالبة من الموهوبات في مجال التربية الفنية، واسـتخدمت الدراسـة أدوات قياس مثل مقياس التفكير الابتكاري ومقياس مفهوم الذات، وتم تطبيق المنهج التجريبي على مجموعة واحدة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في مهارات المرونة والطلاقة والأصالة، كما لوحظ تحسن في مفهوم الذات الكلي، والقلق، والمظهر الخارجي، بالإضافة إلى تطور في الحالة الذهنية للمشاركات.

أما دراسـة بابادوبيلز (2020)، فقد هدفت إلى تصـميم برنامج وقائي يعتمد على أنشـطة تعلم تعزز التعاطف الاجتماعي لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة في اليابان، مع تقييم تأثيره على تطوير مفهوم الذات لديهم. تم اختيار (120) طفلًا موهوبًا تتراوح أعمارهم بين 5 و6 ســنوات وتوزيعهم عشــوائيًا بين مجموعتين، تجريبية وضــابطة. أظهرت النتائج أن البرنامج عزز تقدير الذات لدى الأطفال، وساهم في رفع درجات الإدراك الذاتي لديهم، حيث سجل الذكور درجات أعلى من الإناث في معظم المتغيرات. كما أثبتت الدراســـة أن الأنشـــطة التعليمية المبنية على التعاطف الاجتماعي لها دور إيجابي في تحسين احترام الذات لدى الأطفال.

وتناولت دراســـة بهنســـاوي (2020) تأثير نموذج الفورمات لمكارثي في تنمية الإبداع ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية الموهوبين الذين يعانون من صــعوبات في تعلم الرياضــيات. اعتمدت الدراسـة على المنهج شـبه التجريبي، واشـتملت العينة على (88) طالبًا من ذوي صـعوبات التعلم في الرياضــيات بإدارة بني ســويف التعليمية في مصــر. اســتخدمت الدراســة مجموعة من الأدوات البحثية، منها اختبار تشـخيص صـعوبات التعلم، واختبار التفكير الابتكاري، واختبار رافن

للمصـــفوفات المتتابعة، ومقياس تقييم الصـــفات الســـلوكية لرينزولي، بالإضـــافة إلى مقياس مفهوم الذات للموهوبين ذوي صـــعوبات التعلم. كشـــفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضـــابطة في مقياس الإبداع الجاد ومفهوم الذات في القياس البعدي، لصـــــالح المجموعة التجريبية، ما يعكس تأثيرًا إيجابيًا للنموذج المستخدم في تحسين الإبداع ومفهوم الذات لدى الطلبة المشاركين.

2.2.2. الدراسات المتعلقة بالمهارات الاجتماعية.

هدفت دراســة مغرقوني (2025) إلى التعرف على دور المرشـد الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال الكشـــف عن الاستراتيجيات والأساليب المعتمدة في مواجهة القصور في هذه المهارات لدى الفئة المستهدفة. وقد تبلورت الدراسة بالاعتماد على محاور رئيسة، من أبرزها: مدى إلمام المرشد الاجتماعي بالمعلومات العلمية والتربوية المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية من حيث المفهوم، الأسباب، والخصـائص، إلى جانب تحديد دوره في تنمية المهارات الاجتماعية من خلال تســـليط الضـــوء على الأســـاليب والاستراتيجيات المتبعة.

تم تطبيق الدراســة على المرشـدين الاجتماعيين العاملين بديوان مديرية التربية بدمشـق (منطقة المزة)، حيث شـــملت العينة (55) مرشـــداً اجتماعياً من إجمالي (26) مدرســـة من مدارس التعليم الأساسـي. وقد تم اعتماد عدد من المتغيرات التصـنيفية مثل سـنوات الخبرة (أقل من 5 سـنوات، من 5 إلى 10 ســنوات، أكثر من 10 ســنوات)، والمؤهل العلمي والتربوي (إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي)، بالإضافة إلى الدورات التدريبية التي التحق بها المشاركون.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصـــائياً في دور المرشـــد الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية، حيث كانت لصـالح من يمتلكون دبلوم تأهيل تربوي ولصـالح المرشـدين الذين التحقوا بدورات تدريبية. كما بينت النتائج أن المرشـدين ذوي الخبرة الأقل من 5 سـنوات أظهروا فاعلية أقل مقارنة بزملائهم. أما متوسـط الدرجة الكلية لدور المرشـدين في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ فجاء بمعدل (2.65)، وهو ما يشـير إلى مسـتوى متوسـط من الأداء في هذا الجانب.

هدفت دراســة الرشــيدي (2023) إلى تطوير المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من صـعوبات في التعلم، وذلك من خلال تطبيق برنامج إرشـادي يعتمد على مشـاركة الوالدين. كما سـعت الدراسـة إلى قياس مدى اسـتمرارية تأثير البرنامج بعد انتهاء تطبيقه، وذلك باسـتخدام التقييم التتبعي، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي؛ حيث شملت العينة (10) أطفال ممن يعانون من صـعوبات تعلم نمائية، وتتراوح أعمارهم بين (5 – 6) أعوام. ولتحقيق أهداف الدراسـة، تم اسـتخدام مجموعة من الأدوات، شـملت: مقياس سـتانفورد بينيه للذكاء – الصـورة الخامسـة، المقنن من قبل صفوت فرج (2016)، وبطارية اختبارات لتقييم بعض المهارات القبل أكاديمية لدى أطفال الروضة، كمؤشــرات لصـــعوبات التعلم، إعداد عادل عبد (2016)، ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال، والبرنامج الإرشـــادي القائم على المشـــاركة الوالدية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياســـين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية، حيث جاءت الفروق لصالح القياس البعدي. كما لم تسجل فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، الذي تم إجراؤه بعد شـهر من انتهاء تطبيق

البرنامج، مما يشـــير إلى اســـتمرارية تأثير البرنامج على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المستهدفين.

وهدفت دراسة (Baker, 2019) إلى استكشاف مدى تأثير التدريب على المهارات الاجتماعية في تحسين الإحساس بجودة الحياة لدى الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم. تألفت العينة من (24) تلميذًا وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (8–10) أعوام. اســـتخدمت الدراســـة مقياس جودة الحياة ومقياس المهارات الاجتماعية، بالإضـــافة إلى برنامج تدريبي. أشـــارت النتائج إلى حدوث تحســـن ملحوظ في درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة بعد تطبيق البرنامج واستمراره خلال فترة المتابعة، مما يعكس فاعلية البرنامج التدريبي في تعزيز جودة الحياة لديهم.

تناولت دراســـة (Olivares et al., 2019) تأثير التدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة اضـــطراب القلق الاجتماعي لدى فئة المراهقين؛ حيث شـــملت العينة (108) مراهقين تم تشخيصهم بالرهاب الاجتماعي. تم توزيع المشاركين عشوائيًا على مجموعتين إحداهما تلقت تدريبًا على المهارات الاجتماعية، بينما لم تحصل المجموعة الأخرى على هذا التدريب. كشفت النتائج أن المجموعة التي خضـــعت للتدريب أظهرت تحســـنًا في مرحلة ما بعد الاختبار وفترة المتابعة، كما سجلت انخفاضًـا في معدل التسرب. خلصـت الدراسـة إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية يســـاهم في تقليل معدلات التســـرب بين المراهقين الخاضـــعين للعلاج، كما يعزز من كفاءة برامج التدخل الموجهة لمن يعانون من الرهاب الاجتماعي.

3.2.2. الدراسات المتعلقة بنظرية سوبر

هدفت دراسة المعايطة والداهري (2021) لتقييم مدى فاعلية برنامج إرشادي يعتمد على نظرية سوبر في تعزيز مفهوم الذات وتطوير الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. شملت عينة الدراسة (30) طالبة من مدارس حكومية في لواء ماركا بمحافظة عمان، تم توزيعهن بشكل عشوائي إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف البحث، تم اعتماد مقياس مفهوم الذات المستخدم في دراسة آل شهي (2017)، والذي تضمن في صورته النهائية 32 فقرة، إلى جانب استبانة الميول المهنية المستندة إلى دراسة العزيزي (2011)، والتي شملت 41 فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسية: الميول الواقعية، التحليلية، الاجتماعية، الإقناعية، التقليدية، والفنية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مقياس مفهوم الذات، مما يشير إلى تأثير البرنامج الإرشادي في تحسينه. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند نفس المستوى في درجات الميول المهنية بكافة أبعادها لصالح المجموعة التجريبية. في المقابل، لم تُظهر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المتغيرات الاقتصادية أو التعليمية للوالدين، أوصت الدراسة بأهمية تعزيز الوعي بالميول المهنية ضمن البيئة التربوية، بدءًا من الجهات الإدارية في المؤسسات التعليمية، مرورًا بالموجهين التربويين والمعلمين، ووصولًا إلى الطلبة، ما يسهم في اكتشاف الميول المهنية في مراحل مبكرة والعمل على تنميتها بطرق علمية وتربوية ممنهجة. كما أكدت على ضرورة إتاحة الفرص للطالبات لاكتساب خبرات عملية ذات طابع مهني، تسهم في رفع مستوى وعيهن وتطوير مهاراتهن من خلال برامج وأنشطة تخصصية داعمة.

سـعت دراسـة العريمية والتلاهين (2021) إلى تقييم فاعلية برنامج توجيه مهني مسـتند إلى نظرية سـوبر في تعزيز مفهوم الذات وتنمية مهارات صـنع القرار لدى طالبات الصـف العاشـر في سـلطنة عمان. شـملت العينة (30) طالبة تم توزيعهن عشـوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (15) طالبة خضـعت للبرنامج، وضـابطة تضـم (15) طالبة لم تتلقَ التدخل الإرشـادي، تم تطوير مقياسـين لقياس مفهوم الذات وصـنع القرار المهني، حيث تم التحقق من صـدقهما وثباتهما قبل التطبيق. كما تم تنفيذ برنامج إرشـادي مؤلف من (14) جلسـة، بمعدل جلستين إلى ثلاث أسبوعيًا، على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـائية لصـالح المجموعة التجريبية في مقياسـي مفهوم الذات وصـنع القرار المهني، ما يعكس أثر البرنامج الإيجابي. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يشير إلى اسـتمرارية تأثير البرنامج على المدى الطويل، بناءً على هذه النتائج، توصـي الدراسـة وزارة التربية العمانية بتبني هذا البرنامج التوجيهي في مراحل دراسـية أخرى، نظرًا لفعاليته في تطوير مهارات الطالبات وتعزيز قدرتهن على اتخاذ القرارات المهنية بثقة.

هدفت دراسـة القبيلات وأبو اسـعد (2019) للتعرف إلى فاعلية برنامج إرشـادي مهني مسـتند إلى نظرية سـوبر لاسـتكشـاف وبلورة مفهوم الذات المهنية، وتنمية الاسـتقلالية لدى الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (24) فردا من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من مركز بيت اللقاء في مأدبا، ومركز جمعية الشابات المسـلمات للتربية الخاصـة، قسـموا إلى مجموعتين: تجريبية وضـابطة، (12) فردا في كل منهما. ولتحقيق أهداف الدراسـة، تم تطوير مقياس اسـتكشـاف وبلورة مفهوم الذات المهنية، ومقياس الاسـتقلالية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين رتب متوسـطات درجات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسـيطة على مقياس اسـتكشـاف وبلورة مفهوم الذات المهنية، ومقياس

الاستقلالية وفق تقديرات كل من المعلمين، وأولياء الأمور، والأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أنفسهم، تعزى للبرنامج الإرشادي في ضوء نظرية سوبر لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات الأفراد في المجموعة التجريبية من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية ومقياس الاستقلالية تعزى للبرنامج الإرشادي في ضوء نظرية سوبر. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات الأفراد في المجموعة التجريبية من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية ومقياس الاستقلالية تعزى للجنس.

هدفت دراسة الصقور والشوبكي (2019) إلى تقييم فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني قائم على نظرية سوبر في تعزيز مفهوم الذات ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وشملت العينة (60) طالبًا وطالبة من الصف العاشر بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في السلط، واختير الطلبة ذوي الأدنى في مقياسي مفهوم الذات واتخاذ القرار؛ حيث قُسّم المشاركون عشوائيًا إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة). طُبق برنامج إرشادي (14 جلسة، مدة كل منها 90 دقيقة) على المجموعة التجريبية فقط، باستخدام مقاييس مترجمة ومطورة لمفهوم الذات واتخاذ القرار. أظهر تحليل (**ANCOVA**) و(**MANCOVA**) فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الدرجات الكلية والأبعاد الفرعية، دون تأثير للجنس. أوصت الدراسة بتطبيق البرنامج لدعم الطلبة الموهوبين.

أجرى العزيزي (2011) دراسة لاستكشاف تأثير برنامج إرشادي جماعي يستند إلى نظريتي هولاند وسوبر في تعزيز قدرة طلاب التعليم الأساسي على اتخاذ القرار المهني في منطقة الظاهرة

بسلطنة عمان. شملت الدراسة عينة مكونة من (36) طالبًا من الصف العاشر الأساسي، تم اختيارهم بناءً على حصولهم على أدنى الدرجات في القياس القبلي لاتخاذ القرار المهني. تم تقسيم المشاركين إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتخاذ القرار المهني بين المجموعات، حيث أظهر الطلبة الذين تلقوا التدريب وفقًا لنظرية هولاند أداءً متفوقًا مقارنة بأقرانهم في المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة. كما أظهرت الدراسة أن الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية، الذين خضعوا لبرنامج إرشادي مستند إلى نظرية سوبر، قد حققوا تحسنًا ملحوظًا في مستوى اتخاذ القرار المهني مقارنة بالمجموعة الضابطة.

4.2.2. الدراسات المتعلقة بالمدارس الثانوية المهنية

أجرى القريناوي (2018) دراسة هدفت للكشف عن دور مديري المدارس التكنولوجية في تعزيز التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين، وتحديد السبل التي يمكن من خلالها تحسين فعالية أدوارهم، وقد اعتمدت الدراسة على أداة تقييم تضمنت (40) فقرة تم توزيعها على عينة من المعلمين، هدفت إلى قياس أبعاد دور المديرين وتأثيره على التعليم المهني، وأظهرت النتائج أن هناك درجة جيدة من الإدراك لدور المديرين في تعزيز التعليم المهني، وعدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الإدراك المختلفة. وكذلك عدم وجود فروق معنوية في تأثير الأبعاد المختلفة لدور المديرين، مما يشير إلى أن هناك حاجة لتعزيز استراتيجيات معينة لتحسين فعالية أدوارهم بناءً على التغيرات في السياق التعليمي.

كما اجرت دويكات (2018) دراسة هدفت إلى فهم تأثير الأبعاد النفسية والشخصية على التحصيل الأكاديمي في المدارس التكنولوجية، تم استخدام أداة تقييم تضمنت (93) سؤالًا، وقد

شملت العينة (319) طالبًا، وكشفت النتائج عن وجود تأثيرات ملحوظة للأبعاد النفسية على الأداء الأكاديمي، حيث تبين أن هناك علاقة إيجابية بين التحصـــيل الأكاديمي والتفاعل العاطفي. كما أظهرت النتائج أن الطابع الشخصي للطلاب يؤثر بشكل كبير على مستوى تحصيلهم الأكاديمي. وأظهرت أيضًـا أن العوامل النفسـية تؤثر على الأداء الأكاديمي بنسـبة تتراوح بين 39% و93%، واوصـــت الدراســـة بضـــرورة التركيز على تعزيز الدعم النفســـي والعاطفي للطلاب كجزء من استراتيجيات تحسين الأداء الأكاديمي في المدارس التكنولوجية.

5.2.2. تعقيب على الدراسات السابقة

الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات

أظهرت الدراســات في هذا المحور تركيزًا واضـــحًا على تعزيز مفهوم الذات لدى فئات مختلفة من الطلاب، باستخدام برامج إرشادية وتدريبية متنوعة. على سبيل المثال، كشفت دراسة عبد الشافي (2020) عن فعالية اســتراتيجية "ســكامبير" في تنمية مفهوم الذات لدى الطالبات الموهوبات فنيًا، بينما أظهرت دراسة بابادوبيلز (2020) تأثير البرامج القائمة على التعاطف الاجتماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال الموهوبين. من جهة أخرى، أكدت دراســة الجدوع (2025) على العلاقة الإيجابية بين التكيف الاجتماعي ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومع ذلك لوحظ تباين في المنهجيات المســتخدمة بين هذه الدراســات، حيث اعتمد بعضــها على المنهج التجريبي (عبد الشــافي، 2020) بينما اســتخدم أخرى المنهج شــبه التجريبي (بابادوبيلز، 2020). كما اختلفت أدوات القياس من دراسة لأخرى، مما قد يؤثر على إمكانية تعميم النتائج.

الدراسات المتعلقة بالمهارات الاجتماعية

ركزت الدراسات في هذا المحور على تقييم فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية المهارات الاجتماعية، خاصة لدى الفئات الخاصة. أظهرت دراسة الرشيدي (2023) أن البرامج القائمة على المشاركة الوالدية ساهمت في تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، مع استمرار التأثير حتى بعد شهر من انتهاء البرنامج. وفي سياق متصل، بينت دراسة **Baker** (2019) أن التدريب على المهارات الاجتماعية أدى إلى تحسن جودة الحياة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، من ناحية أخرى تناولت دراسة مغرقوني (2025) دور المرشدين الاجتماعيين في تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية، حيث أشارت النتائج إلى أن المرشدين الحاصلين على تدريب متخصص كانوا أكثر فاعلية في أدوارهم. ومع ذلك، اقتصرت بعض هذه الدراسات على عينات صغيرة (مثل دراسة الرشيدي التي شملت 10 أطفال فقط)، مما قد يحد من مصداقية النتائج.

الدراسات المتعلقة بنظرية سوبر

تميزت الدراسات في هذا المحور بتطبيق نظرية سوبر في المجال الإرشادي المهني. حيث أثبتت دراسة المعايطة والداهري (2021) فعالية البرنامج الإرشادي القائم على نظرية سوبر في تعزيز مفهوم الذات والميول المهنية لدى الطالبات. كما أكدت دراسة الصقور والشوبكي (2019) على نجاح البرنامج في تحسين مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين، ومع ذلك واجهت بعض الدراسات تحديات تتعلق بصغر حجم العينات، كما في دراسة القبيلات وأبو اسعد (2019) التي اقتصرت على 24 فردًا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. كما لوحظ تركيز معظم الدراسات على

فئات محددة (مثل الموهوبين أو ذوي الإعاقة)، دون توسيع نطاق البحث ليشمل فئات أخرى من الطلاب.

الدراسات المتعلقة بالمدارس الثانوية المهنية

كشفت الدراسات في هذا المحور عن أهمية العوامل الإدارية والنفسية في تعزيز التعليم المهني. حيث بينت دراسة القريناوي (2018) أن مديري المدارس التكنولوجية يلعبون دورًا محوريًا في دعم التعليم المهني، لكنها أشارت إلى حاجة هؤلاء المديرين لتطوير استراتيجياتهم القيادية. من جانب آخر، ربطت دراسة دويكات (2018) بين العوامل النفسية والتحصيل الأكاديمي في المدارس التكنولوجية، مؤكدة على تأثير الجوانب العاطفية والشخصية على أداء الطلاب، لكن هذه الدراسات أغفلت بعض الجوانب المهمة مثل تأثير المناهج الدراسية والبيئة المدرسية على جودة التعليم المهني. كما اعتمدت معظمها على استطلاعات الرأي دون تقديم تحليلات متعمقة للعوامل المؤثرة.

الخلاصة

على الرغم من تعدد الدراسات وتنوعها، إلا أن هناك بعض الثغرات التي تحتاج إلى معالجة في البحوث المستقبلية. حيث ينبغي توسيع نطاق العينات ليشمل فئات متنوعة من الطلاب، واعتماد منهجيات أكثر شمولاً تجمع بين الأدوات الكمية والنوعية. كما يوصى بإجراء دراسات طولية لتقييم استمرارية تأثير البرامج الإرشادية على المدى الطويل. أخيرًا، هناك حاجة لدراسات مقارنة بين المدارس المهنية والعادية لتحديد العوامل الأكثر تأثيرًا في نجاح الطلاب.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، إضافة إلى أدواتها والأساليب الإحصائية والإجراءات التي تساعد في الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها

1.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي تصميم شبه تجريبي، وهو أسلوب بحث كمي يهدف إلى دراسة أثر متغير مستقل على متغير تابع، لكنه يفتقر إلى التوزيع العشوائي الكامل للمشاركين، ويعتمد على وجود مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة مع استخدام القياسات القبلية والبعدية للمجموعتين، ما يسمح بمقارنة التغيرات الناتجة عن التدخل، ويتميز بمرونته وقابليته للتطبيق في البيئات الطبيعية كالمؤسسات التعليمية.

2.3 مجتمع الدراسة

تكّون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل للعام الدراسي 2026/2025 الفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهم (1927) طالباً وطالبة، وقد اختيرت المدرسة وعينة الدراسة بطريقة قصدية كون الباحثة مستشارة تربوية في هذه المدرسة، ولديها القدرة على التعامل مع الطاقم التدريسي بشكل مريح؛ ومن خلال مسيرتي التعليمية في هذه المدرسة لاحظت بروز هذه المشكلة المتمثلة في انخفاض مستوى مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية؛ حيث تكونت العينة من (40) طالباً وطالبة، منهم (20) طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة، و(20) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية، وزعوا بطريقة عشوائية بسيطة بحسب تعليمات إدارة التعليم.

3.3 أدوات الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على ثلاث أدوات، وهي كالتالي:

1.3.3. الأولى: البرنامج الإرشادي:

استندت الباحثة في تصميم البرنامج الإرشادي إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، منها: دراسة الشوبكي وآخرون (Al-Shubaki et al., 2013)، التي هدفت إلى تحسين تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين، ودراسة عميرة (2016) حول أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج بيرود في تحسين مفهوم الذات لدى الطالبات الموهوبات، بالإضافة إلى دراسة الصقور والشوبكي (2019)، التي ركزت على فاعلية برنامج إرشادي مهني مستند إلى نظرية سوبر في تنمية مفهوم الذات ومهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين، كما استندت الباحثة إلى دراسات عربية حديثة حول تنمية المهارات الاجتماعية، مثل: دراسة أبو النيل والببلاوي (2021)، التي تناولت فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي القلق الاجتماعي، ودراسة وحشة (2018) حول أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

بناءً على هذه الدراسات، قامت الباحثة بتطوير برنامج إرشادي مهني جماعي مستند إلى نظرية سوبر، يهدف إلى:

- تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة من خلال استكشاف الذات، التعرف إلى ميولهم واهتماماتهم وقدراتهم المهنية.
- تعزيز المهارات الاجتماعية مثل التواصل الفعال، التعاون، احترام الآخرين، والقدرة على العمل الجماعي.
- تدريب الطلاب على اتخاذ القرار المهني بطريقة منهجية ومرتبة وفق قدراتهم وميولهم.

يشتمل البرنامج على مجموعة من الاستراتيجيات العملية المستندة إلى نظرية سوبر، منها:

- مهارات حل المشكلات: لتطوير قدرة الطلاب على مواجهة التحديات المهنية والشخصية وإيجاد حلول فعّالة (Sharf, 2014).
- إدارة الوقت واستكشاف المهن: لتعزيز قدرة الطلاب على تنظيم الوقت واستكشاف المجالات المهنية التي تتوافق مع ذاتهم وميولهم (Olivares, Gonzalez-Ortiz, & Olivares-Olivares, 2019).
- تعزيز الوعي الذاتي والاجتماعي: لتقوية العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية، وتحفيز الطلاب على المشاركة الفاعلة داخل المجموعة (Abu Neel & El-Beblawi, 2021).

ويتكون البرنامج من (10) جلسات إرشادية، مدة كل جلسة (60) دقيقة، بواقع جلستين أسبوعيًا، وطبق في مدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل.

وقد تم اتباع خطوات منهجية في بناء البرنامج كما يلي:

1) تحديد الأهداف العامة: تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية واتخاذ القرار المهني لدى الطلبة وفق نظرية سوبر.
2) تحديد الأهداف الخاصة: تشمل بناء جو من الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء المجموعة، التعرف إلى مراحل النمو والتغيرات المصاحبة لها، الوعي بالمشاعر وأثرها على الذات، التعرف إلى أنماط الشخصية، وتدريب الطلاب على مهارات اتخاذ القرار المهني وتنمية مهاراتهم الاجتماعية.

3) صــياغة محتوى البرنامج: تم تطوير مجموعة من الجلســات الإرشــادية المتنوعة، كما هو موضح في جدول (1.3).

جدول (1.3) البرنامج العام للجلسات المقترحة

رقم	عنوان الجلسة	مدة
.1	التعارف والتوقعات وبناء العلاقة الإرشادية	60 دقيقة
.2	مراحل النمو المهني	60 دقيقة
.3	مفهوم الذات (أنا ومشاعري)	60 دقيقة
.4	مفهوم الذات (من أنا؟ – معرفة الذات 1)	60 دقيقة
.5	مفهوم الذات (ما الذي يميزني؟ – معرفة الذات 2)	60 دقيقة
.6	مفهوم الذات (نظرة الذات)	60 دقيقة
.7	تدريب على أسلوب حل المشكلات	60 دقيقة
.8	مهارة إدارة الوقت	60 دقيقة
.9	مهارة اتخاذ القرار المهني	60 دقيقة
.10	التخطيط المهني (خطط المستقبل)	60 دقيقة

2.3.3. الثانية: مقياس مفهوم الذات:

طوّر هذا المقياس كلٌّ من فاليجانو فيجا وأنطونيو ليتي (Veiga & Leite, 2016)، ويتألف من (28) فقرة، صـــيغت بالاســـتناد إلى الدراســـة التي أجراها فيجا ودومينغيز (Domingues & Veiga, 2012) حول مقياس بيرز وهيرتز للأطفال (Piers & Hertzberg, 2002).

يساعد هذا المقياس في الكشف عن تصورات الطلبة حول ذواتهم وعلاقاتهم بالآخرين، وما يرتبط بذلك من تفاعلات اجتماعية، وقد صُمّم المقياس بطريقة تتيح للطلبة التعبير عن مستوى موافقتهم على عبارات الأداة من خلال سلم استجابة مكوَّن من خمس درجات، تبدأ بـــ "ابداُ" وتحمل الوزن (1)، مرورًا بـــ "نادراً" (2)، "أحياناً" (3)، "غالباً" (4)، "دائماً" (5)، أما الفقرات السلبية، فقد جرى عكس أوزانها لضـــمان دقة القياس وصـــدق النتائج، ويُعد هذا المقياس أداة مناســـبة لقياس فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية سوبر في تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل.

وقد جرى عكس الأوزان في الفقرات ذات الاتجاه الســلبي لضـــمان دقة النتائج ومعالجة التحيز في الاستجابات، وهذه الفقرات هي: (3، 4، 8، 16، 20، 22، 25).

1.2.3.3. صدق مقياس مفهوم الذات:

جرى التحقق من صـــدق المقياس من خلال عدة إجراءات، كان أولها **صـــدق المحتوى/ الظاهري**، حيث قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وثم اعادة ترجمة النســـخة العربية للغة الإنجليزية، ثم عرضـه على ثلاثة متخصـصـين في اللغة الإنجليزية وثلاثة متخصـصـين في اللغة العربية للتأكد من دقة الترجمة وسلامة الصياغة اللغوية، بعد ذلك عرضت النسخة الأولية للمقياس، والتي تضمنت (30) فقرة، على عشرة محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات الإرشاد

النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس النفسي، من جامعات مختلفة، هي: جامعة القدس المفتوحة، جامعة مؤتة، الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، والجامعة العربية الأمريكية، وجامعة الحسين (ملحق رقم 3). وقد طُلب من المحكّمين الحكم على مدى ملاءمة الفقرات للأهداف الموضوعة، وسلامة اللغة، وانتماء الفقرات للمجالات التي صيغت من أجلها. وأوصى المحكّمون بإجراء بعض التعديلات على عدد من الفقرات وحذف فقرتين، كما هو موضح في الجدول (2.3).

جدول (2.3) الفقرات المحذوفة والمعدلة على مقياس مفهوم الذات

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل أو الحذف أو الإضافة	الفقرة بعد التعديل أو الحذف أو الإضافة
6	أدع الناس تعرف بآرائي دون الشعور بالحرج	اقدم ارائي للآخرين دون حرج
11	معظم الناس سيحاولون استغلالي إذا تمكنوا من ذلك	حذف
20	حتى عندما أحظى بوقت جيد، لا يبدو أن هناك هدفًا على الإطلاق	حتى عندما احظى بوقت مناسب، لا يبدو لي انني امتلك هدفاً محدداً.
25	انا افتخر بنفسي ولا احب ان أكون الا انا.	حذف

2.2.3.3. صدق البناء لمقياس مفهوم الذات:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق البناء للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (26) طالبا وطالبة، بواقع (12) طالبا و(14) طالبة لحساب معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، وذلك باستخدام معاملات التمييز باعتبارها مؤشرًا على صدق البناء، وقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جاءت مناسبة ودالّة إحصائيًا، ما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من صدق البناء. وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه النتائج:

جدول (3.3) معاملات التمييز لفقرات مقياس مفهوم الذات

رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز
1	.80	11	.77	21	.78
2	.76	12	.79	22	.77
3	.68	13	.89	23	.84
4	.78	14	.78	24	.85
5	.88	15	.67	25	.83
6	.79	16	.89	26	.76
7	.81	17	.76	27	.77
8	.82	18	.83	28	.75
9	.78	19	.87		
10	.77	20	.78		

يتضح من الجدول (3.3) أن فقرات مقياس مفهوم الذات قد أظهرت معاملات تمييز مرتفعة، حيث تراوحت قيمها ما بين (.67– 89.)، وتشير هذه النتائج إلى أن جميع الفقرات تجاوزت الحد الأدنى المقبول لمعامل التمييز (.30)، ما يؤكد ملاءمة الفقرات وقدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع وأقرانهم ذوي مفهوم الذات المنخفض، وبناءً على ذلك، يمكن اعتبار هذه النتائج مؤشرًا قويًا على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من صدق البناء.

جدول (4.3): معاملات التمييز لمقياس مفهوم الذات حسب الأبعاد

البعد	معامل التمييز
القلق	.78
المظهر الجسدي	.80
السلوك	.79
الشهرة	.82
السعادة	.80
الجانب الفكري	.78

يبين الجدول (4.3) أن معاملات التمييز لجميع الأبعاد جاءت مرتفعة نسبيًا وتدور حول (.78 – .82)، وهي قيم تعكس كفاءة فقرات المقياس في التمييز بين الأفراد وفق مستويات مفهوم الذات، مما يؤكد على صدق المقياس وقدرته على قياس الأبعاد المراد قياسها بشكل فعال.

3.2.3.3. ثبات مقياس مفهوم الذات:

تحققت الباحثة من ثبات المقياس باستخدام:

الثبات بالإعادة:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الإعادة، وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (26) طالبًا وطالبة، ممن هم خارج العينة الأساسية للدراسة، وبعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، أُعيد تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم، ثم جرى حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين للتحقق من درجة الثبات.

ثبات الاتساق الداخلي:(Internal Consistency)

أُســـتخدم معامل كرونباخ ألفا للتحقق من درجة الاتســـاق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة اســتطلاعية بلغ عددها (26) طالباً وطالبة من داخل مجتمع الدراســة وخارجه، بواقع (12) طالباً و(14) طالبة ، ســـواء على الدرجة الكلية أو على الفقرات الفرعية المكوِّنة لـه، وأظهرت نتائج التحليل أن قيمة معامل الثبات المحســـوبة بطريقة الاتســـاق الداخلي (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية للمقياس بلغت (.94)، وهي قيمة مرتفعة وتدل على مستوى عالٍ من الثبات، ويبين الجدول (5.3) معاملات الثبات الخاصة بمقياس مفهوم الذات، وذلك باستخدام طريقتي الإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا).

جدول (5.3): معاملات الثبات بالإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمقياس مفهوم الذات

البعد	الثبات بالاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	الثبات بالإعادة
القلق	.93	.72
المظهر الجسدي	.84	.74
السلوك	.81	.67
الشهرة	.82	.74
السعادة	.82	.79
الجانب الفكري	.73	.70
المجموع الكلي	**.94**	**.92**

3.3.3. الثالثة: مقياس المهارات الاجتماعية.

تم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية الذي أعده السليحات والقمش (2016) في صورته الأولية، ويتكون من (31) فقرة تقيس مدى امتلاك الطلبة لمجموعة من المهارات الاجتماعية الأكثر ممارسة في الحياة اليومية. بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (26) طالباً وطالبة من داخل

مجتمع الدراســة وخارجه، بواقع (12) طالباً و(14) طالبة لحســاب معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، وقد طُلب من أفراد العينة الإجابة عن الفقرات وفق مقياس خماسي التدرج يتألف من البدائل الآتية: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا). وتُعطى الاســتجابة على كل فقرة درجة واحدة إلى خمس درجات، بحيث تراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (30 – 150) درجة، إذ يشـــير المجموع المرتفع إلى مستوى أعلى من المهارات الاجتماعية لدى الطلبة.

1.3.3.3. صدق مقياس المهارات الاجتماعية:

عرضت الباحثة المقياس على عشر محكمين من ذوي الاختصاص، كما هو موضح في الملحق رقم 3، وذلك بهدف التحقق من مدى مناسبة الفقرات وصياغتها. وبعد جمع ملاحظات المحكّمين وتحكيمهم، تم حذف فقرتين، وتعديل صياغة (22) فقرة، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكوّنًا من (29) فقرة، وهي موضحة في الجدول (6.3) التالي، وقد اعتمد لأغراض الدراسة.

جدول (6.3) الفقرات المحذوفة والمعدلة على مقياس المهارات الاجتماعية

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل أو الحذف أو الإضافة	الفقرة بعد التعديل أو الحذف أو الإضافة
1	اسعى لمساعدة زملائي في شرح الدروس الصعبة	اساعد زملائي في شرح الدروس الصعبة
3	اطلب الاذن عند الدخول والخروج	استأذن لدى الدخول والخروج
4	نشكل أنا وزملائي فريق عمل لحل المشكلات	اشارك زملائي في حل المشكلات
5	في اغلب المواقف اتعاون مع زملائي	اتعاون مع زملائي
6	اتبع قوانين الصف	التزم بقوانين الصف
7	في اغلب المواقف اتعاون مع زملائي	توجد علاقة تعاون مع زملائي
8	لا ارهق نفسي في تنفيذ طلبات الآخرين	أحاول جاهداً لتنفيذ طلبات الآخرين
9	اتبع تعليمات المعلم	أتبع توجيهات المعلم
10	عندما يحتاجوني زملائي اساعدهم	اقدم المساعدة لزملائي

12	لدي أسلوب لطيف مع زملائي بمختلف فئاتهم	اتعامل بلطف مع زملائي بمختلف فئاتهم
15	لدي مهارات في القيادة	امتلك مهارات في القيادة
17	أقبل الاختلاف بالرأي الموجه نحوي من الآخرين	أحترم وجهات النظر المختلفة حتى ... وإن كانت مخالفة لرأيي.
18	القي التحية على زملائي يوميا	القي التحية على زملائي عندما التقيهم
19	أكون عضو فاعل في المناقشات الجماعية	ارغب ان أكون عضوا فاعلا في المناقشات الجماعية
20	في المواقف المختلفة اراعي مشاعر زملائي	اراعي مشاعر زملائي في المواقف المختلفة
21	أشارك في الأنشطة الاجتماعية المدرسية الخاصة	أشارك في الأنشطة الاجتماعية بالمدرسية
23	ابادر في تقديم نفسي لزملاء الجد	ابدو فظيعا هذه الأيام
27	اجعل الآخرين يستخدمون اغراضي بحرية	أتيح لزملائي استخدام اغراضي بحرية
28	أستمع للآخرين وأنتظر دوري للحديث	حذف
29	أشارك رفاقي في الأنشطة المختلفة	أشارك زملائي
30	استخدم أغراض الآخرين بعد استأذنهم	استأذن الآخرين لدى استخدام اغراضهم الخاصة
31	اتجنب ان ارهق نفسي في تنفيذ طلبات الآخرين	حذف

2.3.3.3. صدق البناء لمقياس المهارات الاجتماعية:

قامت الباحثة بالتحقق من صـــدق البناء لمقياس المهارات الاجتماعية من خلال تطبيقه على عينة اسـتطلاعية مكونة من (26) طالبًا وطالبة، بواقع (12) طالبًا و(14) طالبة، وذلك بهدف حسـاب معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها. وقد جرى الاعتماد على معاملات التمييز باعتبارها مؤشـرًا على صـــدق البناء. وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جاءت مناســبة ودالّة إحصائيًا، ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق البناء. وفيما يلي عرض تفصيلي للنتائج:

جدول (7.3): معاملات التمييز لفقرات مقياس المهارات الاجتماعية

رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز
1	.74	11	.79	21	.81
2	.77	12	.83	22	.75
3	.69	13	.87	23	.82
4	.80	14	.76	24	.84
5	.86	15	.68	25	.85
6	.78	16	.88	26	.72
7	.82	17	.74	27	.79
8	.81	18	.85	28	.73
9	.76	19	.89		

يتضـــح من الجدول (7.3) أن فقرات مقياس المهارات الاجتماعية قد أظهرت معاملات تمييز مرتفعة تراوحت بين (68. – 89.)، وجميعها تجاوزت الحد الأدنى المقبول لمعامل التمييز (30.). وهذا يدل على ملاءمة الفقرات وقدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المهارات الاجتماعية المرتفعة

وأقرانهم ذوي المهارات الاجتماعية المنخفضـــة، مما يعد مؤشـــرًا قويًا على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من صدق البناء.

جدول (8.3): معاملات التمييز لمقياس المهارات الاجتماعية حسب الأبعاد

البعد	معامل التمييز
التواصل	.81
التعاون	.78
ضبط الانفعالات	.74
حل المشكلات	.83
التعاطف	.79
المسؤولية الاجتماعية	.76

يبين الجدول (8.3) أن معاملات التمييز جاءت متفاوتة بين الأبعاد، حيث ســـجل بُعد حل المشـكلات أعلى قيمة (.83)، بينما كان أدنى معامل لبُعد ضـبط الانفعالات (.74). وتُشـير هذه النتائج إلى أن جميع الأبعاد تقع ضـــمن المجال المقبول، ما يعكس قوة المقياس في التمييز بين الطلبة وفقًا لمسـتويات مهاراتهم الاجتماعية المختلفة، ويؤكد على تمتع المقياس بدرجة مناسـبة من صدق البناء

3.3.3.3. ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام:

أ- طريقة الثبات بالإعادة:

تم التحقق من ثبات المقياس بصورته النهائية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (26) طالبًا وطالبة من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وبعد مرور أسبوعين، أُعيد

تطبيق المقياس على نفس العينة، ثم جرى حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في المرتين، وقد بلغ معامل الثبات بالطريقة المذكورة (.84)، وهو معامل يُعد مقبولًا من الناحية الإحصائية، مما يدل على أن مقياس المهارات الاجتماعية يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويصلح للتطبيق على أفراد الدراسة لتحقيق أهدافها.

ب- ثبات الاتساق الداخلي:

بحساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على عينة استطلاعية مكونة من (26) طالبًا وطالبة من داخل مجتمع الدراسة وخارجه، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (.85)، وهي قيمة تُعتبر كافية وتؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، مما يعزز صلاحيته لأغراض الدراسة.

4.3 إجراءات الدراسة

تماشـيًا مع هدف البحث المتمثل في فحص فاعلية برنامج إرشـادي مسـتند إلى نظرية سـوبر في تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل، اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

قامت الباحثة بأعداد أدوات الدراسة بالاعتماد على الأدبيات التربوية والنفسية ذات الصلة، بالإضافة إلى المقاييس التي تم توظيفها في دراسـات سـابقة، ثم عرضـت الصـياغة الأولية للمقاييس على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصـاص في مجالات التربية، علم النفس، الإرشـاد النفسـي، اللغة العربية، وقد جرى تعديل بعض الفقرات وحذف أخرى اسـتنادًا إلى ملاحظات المحكمين لضمان ملاءمتها للأهداف المرجوة.

حصـــلت الباحثة على الموافقات الرســـمية اللازمة من الجامعة، ووزارة التربية والتعليم، ومديريات التربية ذات العلاقة، من أجل تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة المصنّفين ضمن الفئة المستهدفة، كما تم التنسيق مع الجهات المختصة لتوفير البيئة المناسبة لتطبيق البرنامج الإرشادي.

صـممت الباحثة البرنامج الإرشـادي وفق الأسـس النظرية لنظرية سـوبر، بحيث يركز على تعزيز مفهوم الذات وتنمية المهارات الاجتماعية، ثم عُرض البرنامج على لجنة من الخبراء المتخصـصـين في مجالات التربية والإرشـــاد للتأكد من مدى توافقه مع الأهداف، فوافقت اللجنة على صـــلاحيته للتطبيق، مع تقديم بعض الملاحظات الجزئية التي أخذت الباحثة بها عند إعداد النســـخة النهائية للبرنامج.

قامت الباحثة بإجراء القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضـابطة بتطبيق مقياسـي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية على المجموعتين التجريبية والضابطة.

بعد اعتماد البرنامج، قامت الباحثة بتطبيقه على المجموعة التجريبية، في حين خضـعت المجموعة الضـابطة للإجراءات التقليدية ولم تشارك في البرنامج. وقد تم تنفيذ جميع جلسات البرنامج من قبل الباحثة نفسها، بما في ذلك الجلسة الختامية، لضمان وحدة المعايير في التطبيق.

عقب الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشـــادي، أُعيد تطبيق مقياســـي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية على أفراد المجموعتين التجريبية والضـابطة، ومن ثم جُمعت البيانات وخضـعت للتحليل الإحصائي المناسب بهدف التحقق من فرضيات الدراسة.

في الختام، قامت الباحثة بمناقشـة النتائج المسـتخلصـة في ضـوء الأدبيات والنظريات ذات الصـلة، واقترحت مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير الممارسات التربوية والإرشادية في المدارس الثانوية المهنية.

5.3 متغيرات الدراسة

المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية سوبر، والهادف إلى تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل.

المتغيرات التابعة (النتاجات): مفهوم الذات، والمهارات الاجتماعية.

6.3 تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

اعتمدت هذه الدراسة المنهج التجريبي/ تصميم شبه تجريبي بهدف فحص فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نظرية سوبر في تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل، وقد وظف تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) باستخدام القياس القبلي والبعدي، وفق الآتي:

المجموعة التجريبية: توزيع عشوائي – تطبيق اختبار قبلي – تنفيذ البرنامج الإرشادي – تطبيق اختبار بعدي – اختبار تتابعي.

E: R O1 X O2– O3

المجموعة الضابطة: توزيع عشوائي – تطبيق اختبار قبلي – عدم تطبيق البرنامج – تطبيق اختبار بعدي.

C: R O1 – O2

الرموز المستخدمة في التصميم:

E: المجموعة التجريبية

C: المجموعة الضابطة

X: يشير إلى تطبيق البرنامج الإرشادي (المعالجة).

O1: القياس القبلي.

O2: القياس البعدي.

O3: القياس التتبعي

R: التوزيع العشوائي لأفراد المجموعتين.

أما فيما يتعلق بالمعالجة الإحصائية، فقد استخدمت المعالجات الإحصائية الأتية:

1. استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياسين القبلي والبعدي.
2. استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) للكشف عن دلالة الفروق في النتائج الكلية للمقاييس بين أفراد المجموعتين، ما يسهم في تحديد أثر البرنامج الإرشادي على المتغيرات المستهدفة.
3. استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق في الأبعاد الفرعية للمقياس بين المجموعتين، وذلك لفحص تأثير البرنامج على كل بعد من أبعاد مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية بشكل مستقل.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت لها الدراسة، وتهدف إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشـادي مسـتند لنظرية سـوبر لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.4 النتائج المتعلقة بالسـؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسـطات أداء المجموعتين التجريبية والضـابطة على درجات مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل في القياس البعدي. للإجابة عن السؤال الأول، فقد صيغت الفرضية الآتية:

الفرضـية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسـطات أداء المجموعتين التجريبية والضـابطة على درجات مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل في القياس البعدي.

حسـبت المتوسـطات الحسـابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات طلبة المدارس الثانوية المهنية على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي وفقاً للمجموعة (التجريبية، والضـابطة)، وكما هو موضح في الجدول (1.4):

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس مفهوم الذات البعدي وفقاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة)

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	20	2.89	0.886
تجريبية	20	3.73	0.589
الدرجة الكلية	40	3.31	0.738

يظهر من الجدول (1.4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس مفهوم الذات البعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)؛ حيث حصلت المجموعة التجريبية التي تم تمرير البرنامج الإرشادي عليها على متوسط حسابي بلغ (3.73)، فيما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي بلغ (2.89)، وهو أقل من متوسط المجموعة التجريبية. ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم التحليل باستخدام (One Way Ancova) للقياس البعدي لمقياس مفهوم الذات ككل وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم في الجدول (2.4).

جدول (2.4): نتائج تحليل (One Way Ancova) للقياس البعدي لدرجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس مفهوم الذات البعدي وفقاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القياس القبلي	0.931	1	0.931	1.671	.204	0.043
المجموعة	7.518	1	7.518	13.496	.001	0.267
الخطأ	20.613	37	0.557			
الكلي	468.561	40				

يظهر من جدول (2.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس مفهوم الذات البعدي وفقاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي، فقد كانت قيمة ف (13.496)، فيما كانت الدلالة الإحصائية تبلغ (.001)، وهي قيم دالة إحصائياً على وجود أثر للمجموعة.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل في القياس البعدي. للإجابة عن السؤال الثاني، فقد صيغت الفرضية الآتية:

الفرضـــية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل في القياس البعدي.

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات طلبة المدارس الثانوية المهنية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياس البعدي وفقاً للمجموعة (التجريبية، الضـــابطة)، وكما هو موضح في الجدول (3.4):

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي وفقاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة)

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	20	2.82	0.78
تجريبية	20	4.42	0.12
الدرجة الكلية	40	3.62	0.98

يظهر من الجدول (3.4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي وفقاً للمجموعة (التجريبية، الضـــابطة)؛ حيث حصـــلت المجموعة التجريبية التي تم تمرير البرنامج الإرشـــادي عليها على متوســـط حســـابي بلغ (4.42)، فيما حصـــلت المجموعة الضـــابطة على متوســـط حســـابي بلغ (2.82)، وهو اقل من متوســـط المجموعة التجريبية. ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصـــائية، تم التحليل باســـتخدام (One Way Ancova) للقياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية ككل وفقاً

للمجموعة (تجريبية، ضـــابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، كما هو موضـــح في الجدول (4.4).

جدول (4.4): نتائج تحليل (One Way Ancova) للقياس البعدي لدرجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصـــــــدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القـــيـــاس القبلي	0.053	1	0.053	0.166	.686	0.004
المجموعة	10.342	1	10.342	32.683	.000	0.469
الخطأ	11.708	37	0.316			
الكلي	561.749	40				

يظهر من جدول (4.4) وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي وفقاً للمجموعة (التجريبية، الضـــابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي، فقد كانت قيمة ف (32.683)، فيما كانت الدلالة الإحصائية تبلغ (.000)، وهي قيم دالة إحصائياً على وجود أثر للمجموعة.

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على درجات مقياس مفهوم الذات لدى طلبة

المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسفل في القياسين القبلي والبعدي.

للإجابة عن السؤال الثالث، فقد صيغت الفرضية الآتية:

الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على درجات مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسفل في القياسين القبلي والبعدي.

استخدام اختبار (Paired Samples t-test)، وذلك لدراسة الفروق بين درجات طلبة المدارس الثانوية المهنية للقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات، وكما هو موضح في الجدول (5.4):

جدول (5.4): نتائج اختبار لدلالة الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطلبة المجموعة التجريبية نحو مقياس مفهوم الذات

المتغير	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
مفهوم الذات	القبلي	20	2.878	0.904	0.202	3.039	.007
	البعدي	20	3.740	0.590	0.132		

تبين النتائج في الجدول (5.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطلبة المجموعة التجريبية نحو مقياس مفهوم الذات؛ حيث بلغت قيمة (ت) (3.039)، فيما كانت قيمة مستوى الدلالة (.007) وهي قيم دالة إحصائياً على وجود أثر للقياس، ولصالح القياس البعدي؛ إذ يتضح من خلال الفرق الواضح بين القياس القبلي والقياس البعدي، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي لمقياس مفهوم الذات (2.878)، بينما كان المتوسط الحسابي للقياس البعدي (3.740).

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسفل في القياسين القبلي والبعدي. للإجابة عن السؤال الرابع، فقد صيغت الفرضية الآتية:

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسفل في القياسين القبلي والبعدي.

استخدام اختبار (Paired Samples t-test)، وذلك لدراسة الفروق بين درجات طلبة المدارس الثانوية المهنية للقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية، وكما هو موضح في الجدول (6.4):

جدول (6.4): نتائج اختبار لدلالة الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية نحو مقياس المهارات الاجتماعية.

المتغير	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
المهارات الاجتماعية	القبلي	20	3.493	0.771	0.172	5.560	.000
	البعدي	20	4.421	0.117	0.026		

تبين النتائج في الجدول (6.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطلبة المجموعة التجريبية نحو مقياس

المهارات الاجتماعية؛ حيث بلغت قيمة (ت) (5.560)، فيما كانت قيمة مستوى الدلالة (.000)، وهي قيم دالة إحصائياً على وجود أثر للقياس، ولصالح القياس البعدي؛ إذ يتضح من خلال الفرق الواضح بين القياس القبلي والقياس البعدي، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي لمقياس مفهوم الذات (3.493)، بينما كان المتوسط الحسابي للقياس البعدي (4.421).

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياسي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية. للإجابة عن السؤال الخامس، فقد صيغت الفرضية الآتية:

الفرضية الخامسة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياسي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية.

استخدام اختبار (Paired Samples t-test)، وذلك لدراسة الفروق بين درجات طلبة المدارس الثانوية المهنية للقياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات، وكما هو موضح في الجدول (7.4):

جدول (7.4): نتائج اختبار لدلالة الفروق بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لطلاب المجموعة التجريبية نحو مقياس مفهوم الذات

المتغير	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
مفهوم الذات	البعدي	20	3.739	0.590	0.132	4.843	.000
	التتبعي	20	4.240	0.317	0.071		

تبين النتائج في الجدول (7.4) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لطلبة المجموعة التجريبية نحو مقياس مفهوم الذات حيث بلغت قيمة (ت) (4.843) فيما كانت قيمة مســـتوى الدلالة (.000) وهي قيم دالة إحصـــائياً على وجود أثر للقياس، ولصـــالح القياس التتبعي حيث يتضـــح من خلال الفرق الواضـح بين القياس البعدي والقياس التتبعي، حيث بلغت قيمة المتوسـط الحسـابي للقياس البعدي لمقياس مفهوم الذات (3.379)، بينما كان المتوسط الحسابي للقياس التتبعي (4.240). ولدراسة الفروق بين درجات طلبة المدارس الثانوية المهنية للقياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية، استخدم اختبار (Paired Samples t-test)، وكما هو موضح في الجدول (8.4):

جدول (8.4): نتائج اختبار لدلالة الفروق بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لطلاب المجموعة التجريبية نحو مقياس المهارات الاجتماعية

المتغير	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
المهارات الاجتماعية	البعدي	20	4.421	0.117	0.0261	1.221	.023
	التتبعي	20	4.464	0.070	0.0158		

تبين النتائج في الجدول (8.4) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لطلبة المجموعة التجريبية نحو مقياس المهارات الاجتماعية؛ حيث بلغت قيمة (ت) (1.221)، فيما كانت قيمة مسـتوى الدلالة (.023)، وهي قيم دالة إحصائياً على وجود أثر للقياس، ولصالح القياس التتبعي؛ إذ يتضح من خلال الفرق

الواضـــح بين القياس البعدي والقياس التتبعي، فقد بلغت قيمة المتوســط الحســابي للقياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية (4.421)، بينما كان المتوسط الحسابي للقياس التتبعي (4.464).

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة.

يعرض هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، مع مقارنتها بما ورد في الدراسات السابقة، إضافةً إلى إبراز أهم التوصيات المستخلصة في ضوء تلك النتائج. وقد تم تنظيم عرض النتائج وفق ترتيب أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

1.1.5. مناقشة نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل في القياس البعدي.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات في الدرجة الكلية، حيث جاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وتُعزى هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية سوبر، وما تضمنه من أنشطة متنوعة ساعدت الطلبة على اكتشاف ذواتهم وزيادة وعيهم بسماتهم الشخصية، والتعبير عن أنفسهم بالطريقة التي تعكس شخصياتهم، وقد ظهر خلال الجلسات اندماج بين الجنسين ورغبة في الحديث عن الذات والصفات المميزة، ما عزز الانسجام بينهم وأكسبهم إدراكًا للسمات المشتركة والفروق الفردية. هذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه القبيلات وآخرون (2019)، والمعايطة والداهري (2021)، اللتين أكدت نتائجهما على أن البرامج الإرشادية المستندة إلى نظرية سوبر تسهم في تحسين مفهوم الذات وتنمية الميول المهنية.

قبل تطبيق البرنامج، كان بعض الطلبة غير مدركين لصفاتهم الشخصية أو لمفهوم القيم والمعتقدات، لكن بعد المشاركة في الأنشطة مثل "أشياء أجيدها" و "من أنا" ومناقشة القيم، أصبح

لديهم وعي أكبر بذواتهم وقيمهم، وأفادوا بتمسكهم بصفات مثل الصدق والأمانة والوفاء، إضافة إلى إدراكهم لأهمية النجاح والسعادة ومساعدة الآخرين. كما ساهمت جلسة مراحل النمو المهني في رفع وعي الطلبة بمراحل النمو التي يمرون بها، وبخصـــائصـــهم الانفعالية، وبالعالم المهني وتحدياته؛ حيث عبّروا بصراحة عن صراعاتهم الداخلية بين ميولهم واهتماماتهم من جهة، وما تفرضه العادات والتقاليد والبيئة الاجتماعية من جهة أخرى. وقد عززت المرشـــدة هذا الإدراك بالتأكيد أن هذه التحديات طبيعية وصـــحية في مرحلة المراهقة نتيجة التغيرات الهرمونية، مما ســـاعد الطلبة على الشعور بالاستقرار الداخلي. هذه النتائج تتفق مع ما ذكره الربيع (2020) حول العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على الخيارات المهنية للطلبة الموهوبين.

ومن الجوانب التي ســـاهمت في رفع مفهوم الذات أيضًـــا، زيادة وعي الطلبة بمشـــاعرهم وكيفية التعبير عنها بطرق صـحية، وربط هذه المشـاعر بأفكارهم وسـلوكاتهم. كما سـاعد التدريب على استراتيجيات حل المشكلات في تنظيم أفكارهم واتخاذ قرارات أكثر وعيًا، سواءً داخل الجلسات أو من خلال الواجبات المنزلية الهادفة. وقد أشار Baker (2019)، وGresham (2018)، إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية يسهم في تحسين جودة الحياة والتكيف النفسي والاجتماعي، وهو ما انعكس في انسجام الطلبة التجريبيين ورغبتهم في الحديث عن ذواتهم وصفاتهم المميزة.

وعلى مسـتوى الأبعاد الفرعية لمفهوم الذات، أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصـائيًا لصـالح المجموعة التجريبية في أبعاد المظهر الجسـدي والسـعادة والجانب الفكري. وتُعزى هذه الفروق إلى تنوع الأنشـطة والواجبات التي انسـجمت مع ميول الطلبة وقدراتهم واهتماماتهم، مثل نشـاط مطابقة المشـــاعر، أثر المشـــاعر الإيجابية على قراراتنا المســـتقبلية، و"أشـــياء أجيدها"، وقد عززت هذه الأنشـطة وعي الطلبة بذواتهم وأهمية المشـاعر الإيجابية في تشـكيل أفكارهم وخياراتهم المسـتقبلية،

هذه النتيجة تتفق مع ما أشـــار إليه Riggio (2019)، وOlivares وآخرون (2019)، حول دور المهارات الاجتماعية في تعزيز الكفاءة الإنتاجية وخفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين.

أما في أبعاد القلق والسلوك والشهرة، تُفسر الباحثة ذلك بعوامل اجتماعية وثقافية ونفسية، مثل: تأثير العادات والتقاليد والقيم المفروضـــة على الطلبة الموهوبين، وأســـاليب التربية الوالدية، والضغوط الأسرية المتعلقة باختيار التخصصات المستقبلية. هذه العوامل مجتمعة قد تولّد لديهم قلقًا بشـأن مسـتقبلهم المهني، ما ينعكس على سـلوكهم وخياراتهم. وقد أشـار النجار (2022) إلى أن الضغوط النفسية ترتبط بالكفاءة الذاتية وجودة الحياة، وهو ما يفسر أثر البرنامج في بعض الأبعاد. كما أوضحت دراسة مساوي وكفان (2022) أن ضعف المهارات الاجتماعية قد يرتبط بسلوكيات منحرفة لدى المراهقين، مما يعزز أهمية التدخلات الإرشادية في هذا المجال.

2.1.5. مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل في القياس البعدي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي؛ حيث حصلت المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية سوبر على متوسط حسابي بلغ (4.42)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (2.82)، وهو أقل بشكل ملحوظ. وقد دلّت هذه النتائج على أن البرنامج الإرشادي كان فاعلًا في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل، وهو ما يعكس أثر الأنشـــطة الإرشـــادية

الجماعية التي ركزت على تعزيز التواصـــل، والتعبير عن الذات، وتنمية القدرة على التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج الإرشادي تضمن أنشطة متنوعة مثل مطابقة المشاعر، أثر المشاعر الإيجابية على قراراتنا المستقبلية، و"أشياء أجيدها"، والتي ساعدت الطلبة على إدراك ذواتهم بشكل أعمق، وتنمية القدرة على فهم مشاعر الآخرين، والتفاعل معهم بطرق أكثر انسجامًا. كما ساهمت الجلسات في رفع مستوى الاعتماد على النفس، وتعزيز الثقة بالذات، وهو ما انعكس على الجوانب الاجتماعية والانفعالية للطلبة؛ حيث أظهروا قدرة أكبر على المشـــاركة في الحوار، والتعاون مع زملائهم، والتعبير عن مشاعرهم بطريقة صحية.

وقد ساعد البرنامج أيضًا في معالجة بعض المشكلات السلوكية المرتبطة بالشعور بالنقص أو ضـــعف تقدير الذات، إذ أظهر الطلبة الذين كانوا يعانون من ضـــعف في الثقة بالنفس تحسـنًا ملحوظًا في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، كما عزز لديهم الإحســاس بالانتماء للجماعة، والقدرة على بناء علاقات إيجابية داخل البيئة المدرسية. وأسـهمت الجلسـات الإرشـادية في توجيه سـلوك الطلبة نحو التكيف الاجتماعي الإيجابي، والابتعاد عن السـلوكات السـلبية مثل الانسـحاب أو إثارة المشكلات، ما انعكس على قدرتهم في بناء علاقات صحية ومستقرة.

تتفق هذه النتائج مع ما توصـلت إليه دراسـات حديثة مثل دراسـة Baker (2019)، التي أكدت فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تحسين جودة الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودراســة Gresham (2018)، التي أبرزت أهمية التدخلات الاجتماعية في تعزيز التكيف المدرسـي، وكذلك دراسـة Olivares وآخرون (2019)، التي أوضـحت أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض أعراض القلق الاجتماعي لدى المراهقين. كما تنســـجم النتائج مع دراســـة

Riggio (2019)، التي أشـــارت إلى أن المهارات الاجتماعية ترتبط بالكفاءة الإنتاجية والنجاح الجامعي، وهو ما يعكس أهمية هذه المهارات في السـياق الأكاديمي والمهني، كما تتفق هذه النتائج مع دراســـة محمود (2016)، التي أكدت فاعلية اســـتراتيجية لعب الدور في تحســـين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صـــعوبات التعلم، ومع دراســـة وحشـــة (2018)، وياســـين والعيد (2019)، اللتان أكدت نتائجهما أثر البرامج التدريبية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم. كما تدعم نتائج هذه الدراســـة ما توصـــلت إليه دراســـة مغرقوني (2025)، التي أبرزت دور المرشـــد الاجتماعي في تطوير المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه، ودراسة اللواج والشهري (2019)، التي أوضحت أن البرامج الإرشادية تسهم في تنمية مواطن القوة الإيجابية في شخصية الطالب الجامعي، بما في ذلك تعزيز مهاراته الاجتماعية.

أما الاختلاف، فقد ظهر في أن هذه الدراســـة لم تجد فروقًا دالة إحصـــائيًا في بعض الأبعاد الفرعية المرتبطة بالقلق والسـلوك، في حين أشـارت بعض الدراسـات مثل مسـاوي وكفان (2022) إلى أن ضـــعف المهارات الاجتماعية يرتبط بالســـلوك المنحرف لدى المراهقين، ما يدل على أن الســـياق الاجتماعي والثقافي المحلي قد يلعب دورًا في تحديد أثر البرامج الإرشـــادية على بعض الجوانب السلوكية.

3.1.5. مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على درجات مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسفل في القياسين القبلي والبعدي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات، حيث بلغت قيمة (ت) (3.039) بمستوى دلالة (.007)، وهي قيمة دالة إحصائيًا لصالح القياس البعدي، ويعكس ذلك أثر البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية سوبر في تحسين مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسفل؛ إذ ارتفع المتوسط الحسابي من (2.878) في القياس القبلي إلى (3.740) في القياس البعدي، وهو فرق واضح يدل على فاعلية البرنامج في تعزيز وعي الطلبة بذواتهم وتنمية إدراكهم لسماتهم الشخصية والاجتماعية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون الأنشطة الإرشادية التي تضمنها البرنامج، مثل: جلسات اكتشاف الذات، مناقشة القيم والمعتقدات، وتحديد الميول المهنية، ساعدت الطلبة على إعادة بناء صورة إيجابية عن أنفسهم، والتخلص من بعض الأفكار السلبية المرتبطة بالذات. كما أن التركيز على نظرية سوبر في الإرشاد المهني أتاح للطلبة فرصة لفهم مراحل النمو المهني وربطها بواقعهم الشخصي والاجتماعي، ما عزز لديهم الشعور بالثقة والقدرة على اتخاذ قرارات أكثر وعيًا. وقد انعكس ذلك على قدرتهم في التعبير عن أنفسهم بطريقة أكثر انسجامًا مع شخصياتهم، وعلى إدراكهم للصفات المشتركة والفروق الفردية بينهم، وهو ما ساهم في رفع مستوى التفاعل الاجتماعي والاندماج داخل الصفوف الدراسية، كما ساهم البرنامج في رفع الوعي بمشاعر الطلبة وكيفية التعبير عنها بطرق صحية، وربط هذه المشاعر بأفكارهم وسلوكياتهم، ما عزز لديهم القدرة على مواجهة الضغوط النفسية المرتبطة بمرحلة المراهقة. وقد ساعد التدريب على استراتيجيات حل المشكلات في تنظيم أفكارهم واتخاذ قرارات أكثر وعيًا، سواءً داخل الجلسات أو من خلال الواجبات المنزلية الهادفة، وهو ما انعكس على قدرتهم في التعامل مع التحديات الاجتماعية والأكاديمية.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات حديثة، مثل: دراسة القبيلات وآخرون (2019)، التي أكدت فاعلية برنامج إرشـادي مهني مسـتند إلى نظرية سـوبر في بلورة مفهوم الذات المهنية وتنمية الاسـتقلالية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسـيطة، وكذلك مع دراسـة المعايطة والداهري (2021)، التي أثبتت أثر البرامج الإرشـادية في تحسـين مفهوم الذات وتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصـف العاشـر. كما تنسـجم النتائج مع ما ذكره Byrne (2015) حول أن مفهوم الذات الأكاديمي والعام يتأثر بشكل مباشر بالتدخلات التربوية، ومع دراسة Singh & Kaur (2014)، التي أوضحت أن مفهوم الذات لدى طلبة المدارس يرتبط بالعوامل التعليمية والاجتماعية.

كما تدعم هذه النتائج ما أشـار إليه Veiga & Leite (2016)، اللذين طورا مقياسًـا لمفهوم الذات لدى المراهقين وأكدوا أن التدخلات التربوية والإرشـادية تسـهم في رفع مسـتوى الوعي الذاتي، كما تتفق مع دراسة Baker (2019)، ودراسة Gresham (2018)، ودراسة Olivares وآخرون (2019)، التي أبرزت نتائجها جميعاً أثر البرامج التدريبية في تحسـين المهارات الاجتماعية والتكيف النفسـي، وهو ما يعزز العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية. وفي السـياق العربي، تتفق النتائج مع دراسـة وحشـة (2018)، ودراسـة ياسـين والعيد (2019)، اللتان أكدت نتائجهما أثر البرامج التدريبية في تحسين مسـتوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صـعوبات التعلم، ومع دراسة اللواج والشـهري (2019)، التي أوضـحت أن البرامج الإرشـادية تسـهم في تنمية مواطن القوة الإيجابية في شخصية الطالب الجامعي.

فيما تختلف مع بعض الدراسات مثل النجار (2022)؛ حيث أشارت إلى أن الضغوط النفسية قد تحد من أثر البرامج الإرشادية على مفهوم الذات، وهو ما يفسر أن أثر البرنامج قد يكون متفاوتًا بحسـب الظروف الاجتماعية والنفسـية المحيطة بالطلبة. كما أوضـحت دراسـة مسـاوي وكفان

(2022) أن ضـعف المهارات الاجتماعية قد يرتبط بسـلوكات منحرفة لدى المراهقين، ما يدل على أن السـياق الاجتماعي والثقافي المحلي قد يلعب دورًا في تحديد أثر البرامج الإرشـادية على بعض الجوانب السلوكي.

4.1.5. مناقشـة نتائج السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسـطات أداء المجموعة التجريبية على درجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسـفل في القياسـين القبلي والبعدي.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية، حيث بلغت قيمة (ت) (5.560) بمسـتوى دلالة (.000)، وهي قيمة دالة إحصـائيًا لصـالح القياس البعدي. ويعكس ذلك أثر البرنامج الإرشـادي المسـتند إلى نظرية سـوبر في تحسـين المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسـفل؛ إذ ارتفع المتوسـط الحسـابي من (3.493) في القياس القبلي إلى (4.421) في القياس البعدي، وهو فرق واضـح يدل على فاعلية البرنامج في تعزيز قدرة الطلبة على التفاعل الاجتماعي والتواصـل الإيجابي.

يمكن تفسـير هذه النتيجة بأن الأنشـطة الإرشـادية التي تضـمنها البرنامج، مثل مطابقة المشاعر و "من أنا" وأثر المشاعر الإيجابية على قراراتنا المستقبلية، ساعدت الطلبة على إدراك مشاعرهم وفهم مشاعر الآخرين، ما عزز لديهم القدرة على بناء علاقات اجتماعية أكثر انسجامًا. كما أن التركيز على العمل الجماعي داخل الجلسـات الإرشـادية أتاح للطلبة فرصـة للتدرب على

الحوار والتعاون وحل المشكلات بشكل جماعي، وهو ما انعكس على تحسن ملحوظ في مهاراتهم الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج. إضافة إلى ذلك، فإن التدريب على التعبير عن الذات ومناقشة القيم والمعتقدات ساعد الطلبة على تطوير صورة أكثر إيجابية عن أنفسهم، ما انعكس على سلوكهم الاجتماعي داخل الصفوف الدراسية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Baker (2019)، التي أكدت أن التدريب على المهارات الاجتماعية يسهم في تحسين جودة الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومع دراسة Gresham (2018)، التي أبرزت أهمية التدخلات الاجتماعية في تعزيز التكيف المدرسي. كما تدعم نتائج هذه الدراسة ما أشار إليه Olivares وآخرون (2019) حول دور التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض أعراض القلق الاجتماعي لدى المراهقين، وهو ما ينسجم مع التحسن الذي ظهر لدى الطلبة في القياس البعدي. كذلك، أوضح Riggio (2019) أن المهارات الاجتماعية ترتبط بالكفاءة الإنتاجية والنجاح الأكاديمي، وهو ما يعكس أهمية هذه المهارات في السياق التربوي والمهني.

كما تتفق هذه النتائج مع دراسة محمود (2016)، التي بينت فاعلية استراتيجية لعب الدور في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومع دراسة وحشة (2018) وياسين والعيد (2019)، التي أكدت أثر البرامج التدريبية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة. كما تدعم نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسة مغرقوني (2025)، التي أبرزت دور المرشد الاجتماعي في تطوير المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه، ودراسة اللواج والشهري (2019)، التي أوضحت أن البرامج الإرشادية تسهم في تنمية مواطن القوة الإيجابية في شخصية الطالب الجامعي، بما في ذلك تعزيز مهاراته الاجتماعية.

يمكن القول إن هذه الدراسة تؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية سوبر في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسفل، وهو ما يتفق مع معظم الأدبيات الحديثة، مثل: Baker (2019)، Gresham (2018)، Olivares (2019)، Riggio (2019)، محمود (2016)، وحشة (2018)، ياسين والعيد (2019)، مغرقوني (2025)، واللواج والشهري (2019). بينما يختلف جزئيًا مع بعض الدراسات مثل مساوي وكفان (2022)، التي أشارت إلى أن ضعف المهارات الاجتماعية قد يرتبط بسلوكات منحرفة لدى المراهقين، ما يشير إلى أن السياق الاجتماعي والثقافي المحلي يلعب دورًا مهمًا في تحديد فاعلية هذه البرامج.

5.1.5. مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياسي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياسي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية؛ حيث بلغت قيمة (ت) (4.843) لمفهوم الذات بمستوى دلالة (.000)، وقيمة (ت) (1.221) للمهارات الاجتماعية بمستوى دلالة (.023)، وهي قيم دالة إحصائيًا لصالح القياس التتبعي. ويعكس ذلك أن أثر البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية سوبر لم يتوقف عند انتهاء الجلسات، بل استمر أثره الإيجابي وتعمّق مع مرور الوقت، ما يدل على ثبات الفاعلية واستمرارية التحسن في كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي لم يقتصر على إحداث تغيير لحظي في سلوك الطلبة، بل أسهم في بناء استراتيجيات داخلية للتفكير والتفاعل الاجتماعي، ما جعل أثره ممتدًا بعد انتهاء التطبيق المباشر. فالجلسات التي ركزت على اكتشاف الذات، مناقشة القيم والمعتقدات، وتحديد الميول المهنية ساعدت الطلبة على إعادة بناء صورة إيجابية عن أنفسهم، وهو ما انعكس في ارتفاع المتوسط الحسابي لمفهوم الذات من (3.379) في القياس البعدي إلى (4.240) في القياس التتبعي. كما أن الأنشطة الاجتماعية مثل مطابقة المشاعر و "من أنا" عززت قدرة الطلبة على التواصل والتعاون، ما أدى إلى استمرار التحسن في المهارات الاجتماعية من (4.421) إلى (4.464).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة القبيلات وآخرون (2019)، التي أكدت أن البرامج الإرشادية المستندة إلى نظرية سوبر تسهم في بلورة مفهوم الذات وتنمية الاستقلالية بشكل مستمر، وكذلك مع دراسة المعايطة والداهري (2021)، التي أثبتت أن أثر البرامج الإرشادية في تحسين مفهوم الذات والميول المهنية لدى الطالبات استمر حتى بعد انتهاء التطبيق. كما تنسجم النتائج مع ما ذكره Byrne (2015) وVeiga & Leite (2016)، بأن التدخلات التربوية والإرشادية تترك أثرًا طويل المدى على مفهوم الذات لدى المراهقين، وهو ما يعكس أن التغيير الذي أحدثه البرنامج لم يكن مؤقتًا بل أصبح جزءًا من البنية النفسية والاجتماعية للطلبة.

أما فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية، فإن استمرار التحسن في القياس التتبعي يتفق مع ما أشار إليه Baker (2019) وGresham (2018) حول أن التدريب على المهارات الاجتماعية لا يقتصر على تحسين الأداء اللحظي، بل يرسخ أنماطًا سلوكية جديدة تساعد الطلبة على التكيف المدرسي والاجتماعي على المدى الطويل. كما تدعم هذه النتائج ما أوضحه Olivares وآخرون

(2019)، بأن التدريب على المهارات الاجتماعية يسهم في خفض القلق الاجتماعي بشكل مستمر، ومع ما ذكره Riggio (2019)، بأن المهارات الاجتماعية ترتبط بالكفاءة الإنتاجية والنجاح الأكاديمي، ما يفسر استمرار أثر البرنامج على الطلبة حتى بعد انتهاء جلساته.

كما تتفق النتائج مع دراسة وحشة (2018)، ودراسة ياسين والعيد (2019)، اللتان أكدت نتائجهما أن البرامج التدريبية في المهارات الاجتماعية تترك أثرًا ممتدًا لدى الطلبة، ومع دراسة مغرقوني (2025)، التي أبرزت دور المرشد الاجتماعي في تطوير المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه؛ حيث أظهرت أن الأثر يبقى حتى بعد فترة من انتهاء التدخل. كما تدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة اللواج والشهري (2019)، التي أوضحت أن البرامج الإرشادية تسهم في تنمية مواطن القوة الإيجابية في شخصية الطالب الجامعي، بما في ذلك تعزيز مهاراته الاجتماعية.

من جهة أخرى، يمكن تفسير استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج من خلال عدة عوامل؛ أولها أن الأنشطة الإرشادية اعتمدت على التكرار والتعزيز المستمر، ووجود المهام البيتية التي تسهم في نقل الأثر للبرنامج إلى البيئة الطبيعية، وهو ما ساعد الطلبة على ترسيخ المهارات المكتسبة في حياتهم اليومية. ثانيًا، أن البرنامج وفر بيئة داعمة تسمح للطلبة بتجريب المهارات الاجتماعية في مواقف واقعية، ما عزز من ثباتها. ثالثًا، أن نظرية سوبر نفسها تقوم على مبدأ النمو المستمر لمفهوم الذات والمهارات المرتبطة به عبر مراحل الحياة، وهو ما يفسر استمرار الأثر بعد انتهاء التطبيق المباشر.

2.5 التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية حول فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية سوبر في تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية التكنولوجية المهنية في منطقة الجليل الأسفل، توصي الباحثة بما يلي:

1. اعتماد البرامج الإرشـــادية المهنية والاجتماعية في المدارس الثانوية والمراكز التربوية، لما أكدته من فاعلية في تعزيز مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية، مع ضـــرورة إدماجها بشكل منهجي في الخطط التربوية.
2. تضمين مفاهيم نظرية سوبر للنمو المهني في تصميم البرامج الإرشادية، بحيث تراعي مراحل البلورة التي تبدأ من عمر (14–18 عامًا)، ما يســـاعد الطلبة على بناء هوية مهنية واجتماعية أكثر وضوحًا واستقرارًا.
3. تدريب المرشدين التربويين والمعلمين على استخدام البرامج الإرشادية، وتزويدهم بأدوات عملية لتطبيقها داخل الصفوف الدراسية، بما يسهم في رفع مستوى التفاعل الاجتماعي والاعتماد على الذات لدى الطلبة.
4. إشـراك الأسـرة في العملية الإرشـادية من خلال برامج توعوية ودورات تدريبية، لتعزيز دور الوالدين في متابعة أبنائهم وتثبيت أثر الجلسات، بما يضمن استمرارية التحسن في مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية بعد انتهاء البرنامج.
5. تشـجيع الدراسـات المسـتقبلية على تطبيق برامج مشـابهة في سـياقات مختلفة (مدارس مهنية، أكاديمية، أو خاصـــة)، مع التركيز على قياس الأثر طويل المدى للبرامج الإرشادية على الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية للطلبة.

المراجع:

المراجع العربية

إبراهيم، راين؛ يوسف، صديقة؛ زهران، مساح؛ عبد العظيم، هالة. (2012). التعلم بالقرآن كمدخل لتحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في روضات الدمج. *مجلة البحث العلمي في التربية، 21*(3)، 374-405.

أبو النيل، إسماعيل والببلاوي، إيهاب. (2021). *فعالية برنامج ارشادي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض القلق الاجتماعي لدى الأطفال المتلعثمين* (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة الزقازيق، الزقازيق.

أبو حسين؛ أحمد، عبد الحليم؛ محمد، والدجدج، عائشة. (2024). نظام المدارس التكنولوجية التطبيقية في مصر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع 149، 229 – 254.

أبو عيطة، سهام. (2015). *مبادئ الإرشاد النفسي*. عمان: دار الفكر.

أبو عيطة، سهام. (2015). *نظريات الارشاد والنمو المهني*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ارفيدة، فاطمة. (2021). الأنشطة الطلابية ودورها في تنمية الشخصية الاجتماعية القيادية. *مجلة القلعة*. (17)، 155-165.

بريك، وسام درويش. (2014). مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقته بالعمر الزمني. *المجلة التربوية، كلية الآداب – جامعة عمان الأهلية، الأردن، 28*(111-235).

البكري، سلطان، والشهري، عبد الله، عبد الله. (2024). *اثر استراتيجية الاقران في تحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نجران، نجران، المملكة العربية السعودية.

بن صويلح، ليليا، وبن النية، عبد الإله. (2022). دور النوادي العلمية في تنمية الحس بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعات الجزائرية. *مجلة دراسات، 13*(2). 983-1012.

التميمي، سالم، و كمال، محمد. (2016). *واقع الأنشطة الطلابية ودورها في التوجيه المهني لطلاب الثانوية العامة بالمدينة المنورة من وجهة نظر رواد النشاط والجامعات* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة.

الجدوع، عصـــام. (2025). *التكيف الاجتماعي وعلاقته بمفهوم الذات لدى ذوي اضـــطراب التعلم المحدد من وجهة نظر المعلمين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،*18* (66). 1 – 28. م

الجميلي، حارث، والزعبي، ميسـون. (2018). *دور الإرشـاد التربوي في تنمية الشـخصـية القيادية لدى طلبة المرحلة المتوسـطة في محافظة الأنبار* (رسـالة ماجسـتير غير منشـورة). جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

حسـان، خلود؛ عبد القوي، أشـرف؛ نجيب، غادة، ومحمد، هانم. (2023). *برنامج مقترح قائم على المدخل الوظيفي لتنمية جدارات ريادة الأعمال في ضـوء متطلبات الثورة الصـناعية الرابعة لدى طلاب مدارس التكنولوجيا التطبيقية* (أطروحة دكتوراه غير منشـــورة). جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

حمد، إسـعاف، والشـعار، مصـطفى. (2019). دور الأسـرة والمدرسـة في تكوين شـخصـية الطفل: دراسـة تحليلية. *مجلة جامعة تشـرين للبحوث والدراسـات العلمية – سـلسـلة الآداب والعلوم الإنسانية*،*1*(41) ، 231 – 244.

الحواس، سارة. (2019). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، *2*(6) ، 27–41.

الخفاف، إيمان. (2013). *التعلم التعاوني*. موقع مكتبة طريق العلم.

خمايســـة، نســـيبة، وحجازي، عبد الحكيم. (2022). *درجة ممارســـة مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد لمهامهم في ضـــوء الفكر التربوي الإســـلامي وعلاقتها بالتنمية الشـــخصـــية للمعلمين* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

خميس، هبة؛ وغنيم، محمد. (2021). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين. *مجلة القراءة والمعرفة*، *21*(236)، 397–421.

خوج، حنان. (2012). التنمر المدرســـي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السـعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسـية*، *13*(4)، 187–218.

داود، عصـام. (2012). فعالية برنامج للإرشـاد السـريري في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال شمال سيناء. *مجلة القراءة والمعرفة*، *124*(124)، 163–187.

الدخيل الله، دخيل بن عبد الله (2014). *المهارات الاجتماعية، تدريب ومؤشـــرات ومناهج تقييم*. العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

دويكات، فخري. (2018). دور الأنشطة الصفية في تنمية شخصية الطلبة الانفعالية والاجتماعية في المدارس الحكومية الأســـاســـية في محافظة نابلس وســـبل تطويرها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. *4*(26)، 327–352.

الربيع، كوثر. (2020). العوامل المؤثرة على الخيارات المهنية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(1). 282 -301.

الرشيدي، في (2023). فاعلية برنامج إرشادي قائم على المشاركة الوالدية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة، 43* (1)، 967 -995.

زغوان، امال وخلايفية، نصيرة. (2022). النظريات المفسرة للنضج المهني. *مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 8*(1). 997-1015.

السعيدي، صالح (2014). *فاعلية برنامج سلوكي معرفي يستند إلى نظرية إليس في تحسين مفهوم الذات والكفاءة المدركة لدى عينة من الطلبة*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

سليمان، شروق، وصليح، يمان. (2021). *دور منهاج "التربية الوطنية والحياتية" في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

السهلي، منيرة ، والقحطاني، حنان. (2024). *دور الأفلام التعليمية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للمتأخرين عقليًا القابلين للتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حفر الباطن، حفر الباطن، المملكة العربية السعودية.

شاش، سهير. (2015). *تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة*. موقع سوسيو كلوب.

صالح، عماد. (2020). دور البرامج والأنشطة اللاصفية في تنمية شخصية الطالب الجامعي: الأهمية والمتطلبات، *مجلة الآداب*. *134*(134)، 513 – 538.

الصقور، آلاء، والشوبكي، نايفة. (2019). *فاعلية برنامج ارشاد جمعي مهني في ضوء نظرية سوبر في تنمية مفهوم الذات ومهارة اتخاذ القرار لدى عينة من الطلبة الموهوبين في الأردن* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

عبد الحليم، ريهام؛ ونصر، محمد؛ ولطف، نادية؛ والدغيدي، هبة. (2013). برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على نموذج مارزانو لتنمية التحصيل في العلوم والمهارات الاجتماعية لدى تلميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 25*(25)، 205-236.

العبيدانية، خلود. (2023). دور التدريب الميداني في تحسين التنمية المعرفية وبناء الشخصية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة الشرقية بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 23(7)، 79-91.

العريمية، صفية بنت هلال بن خميس، و التلاهين، فاطمة محمد راشد. (2021). *فاعلية برنامج توجيه مهني مستند إلى نظرية سوبر لتنمية مفهوم الذات وصنع القرار لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

عميرة، فاتنة (2016). *أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج بيرود للمرحلة الثانوية في تحسين مفهوم الذات لدى الطالبات الموهوبات في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

العودات، أنوار، وأبو طالب، تغريد. (2024). أثر برنامج تعليمي يستند إلى منهاج منتسوري في تنمية مهارات الحياة العملية لدى أطفال الروضة في الأردن. *المجلة التربوية الأردنية*، *9*(9)، 127 – 149.

غانم، ورود؛ الصيفي، عبد الغني، وصايغ، أشرف. (2022). *دور معلمات رياض الأطفال في محافظات شمال الضفة الغربية في تنمية جوانب الشخصية لدى طفل الروضة من خلال الأنشطة التعليمية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

القبيلات، أسرار مصبح، و أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف عبد الرحمن. (2019). *فاعلية برنامج إرشادي مهني مستند إلي نظرية سوبر لاستكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية وتنمية الاستقلالية لدي الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.

القريناوي، حسين؛ الشرمان، منيرة، وجوارنة، طارق. (2018). *دور مديري المدارس التكنولوجية في تعزيز التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر والسبل المقترحة لتعزيز ادوارهم* (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

اللواج، سطوحي، والشهري، عبدالله. (2019). فعالية برنامج إرشادي في تنمية مواطن القوة الإيجابية في شخصية الطالب الجامعي: دراسة تجريبية على عينة من طلاب جامعة بيشة. *مجلة كلية التربية*، (74)2، 473-526.

محمد، محمد. (2024). تطوير مدارس التكنولوجيا التطبيقية في ج.م.ع. على ضوء خبرتي كوريا الجنوبية وجمهورية الصين الشعبية دراسة مقارنة، *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس*. (48)، ج1، 17 -182.

محمود، أيمن. (2016). فعالية إستراتيجية لعب الدوار في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5*(1)، 149-171.

مســاوي ح., & كفان س. (2022). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالســلوك المنحرف لدى عينة من المراهقين في بلدية الكاليتوس الجزائر. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف, 7*(1)، 290-310.

المعايطة، رانيه أمين مد الله، و الداهري، صـالح حسـن أحمد عبد العزيز. (2021). *فاعلية برنامج إرشـادي مستند إلى نظرية سوبر لتحسين مفهوم الذات وتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

مغرقوني، بشرى. (2025). دور المرشد الاجتماعي في تطوير المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي اضـطراب فرط النشـاط الحركي المصـاحب بتشـتت الانتباه: دراسـة سـوسـيولوجية في الفاعلية النفســية الاجتماعية، دمشــق. *مجلة جامعة دمشــق للآداب والعلوم الإنســانية، 41*(1)، 243-271.

ملحم، سامي (2015). *مبادئ التوجيه والإرشاد المهني*، عمان: دار الإعصار للنشر والتوزيع.

النجار، مرفت. (2022). الضــغوط النفســية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية وجودة الحياة لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة خانيونس. *المجلة الليبية لعلوم التعليم، 7*(7)، 35 – 63.

نظامي، آية وعبود، محمد. (2023). *فاعلية برنامج إرشــادي جمعي يســتند إلى التدريب على المهارات الاجتماعية لتحســين توكيد الذات والمرونة النفســية لدى عينة من الطالبات المعنفات أسـرياً في محافظة الزرقاء* (رسـالة ماجسـتير غير منشـورة). الجامعة الهاشـمية، الزرقاء.

وحشــة، نايف. (2018). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة دراسات وأبحاث، 10*(4)، 339-352.

ياسين، طهرواي؛ والعيد، فقيه. (2019). تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، 57*(57)، 67-78.

المراجع الاجنبية

Abrahao, B. L. A., & Elias, S. D. C. L. (2021). Students with ADHD: Behavioral problems, academic performance, and family skills**.** *USF-Psico***,** *26*, 545–557.

Al-Shubaki, N. Al-Saaiedeh, N; Badah, A. (2013). The Effect of a Program in Reducing Stress and Improving Self-Esteem of Gifted Students. *European Journal of Social Sciences, 37*(2), 583-596.

Baker, E. (2019). The effectiveness of training in social skills on the quality of life in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 52*(2), 168–180.

Byrne, B. M. (2015). The Nomological Network of Self-Concept: Academic and General Aspects. *Review Of Educational Research, 54*(54), 427-456.

Gregory, R. (2015). Enhancing Students' Self-Efficacy in Making Positive Decisions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 16*(4), 291-300.

Gresham, M. F. (2018). Social skills intervention and assessment for youth and children. *Journal of Education, 46*(46), 319-332.

Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2017). Self-efficacy and goal orientation in college students. *Journal of Advanced Academics, 18*(3), 454-476.

Olivares, J. P., Gonzalez-Ortiz, F. P., & Olivares-Olivares, J. (2019). The role of social skills training in adolescents with social anxiety disorder. *Journal of Clinical and Health Psychology, 19*(1), 41–48.

Riggio, R. E. (2019). Social skills and some aspects of productive competence among university students. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(2), 338-349.

Scalzo, C., & McClelland, M. (2006). Social skills deficits. *Journal of Education* Sharf Richard S. (2014) *Applying Career Development the Theory to***.** *Counseling* 6th edn USA, Canada Brooks-COLE Cengage Learning.

Singh, A., & Kaur, R. (2014). Self-Concept of School Students. *International Journal of Informative & Futuristic Research*, 203-210.

Veiga, F. & Leite, A., (2016). A Short Version of the Self-Concept Scale for Adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 217*(217), 631-637.

Zho, Y. & Xu, G. (2023). Vocational School-Enterprise Cooperation in China: A Review of Policy,1978 -2022. *Review Of Education, 6* (3), 433 – 450.

الملحقات

ملحق (أ): مقياس المهارات الاجتماعية بصورته الأولية

مقياس المهارات الاجتماعية

عزيزي الطالب تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **فاعلية برنامج ارشادي مستند لنظرية سوبر لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل"**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة، فقد تمّ إعداد المقياس المرفق، راجيا التكرم منكم الإجابة عن الفقرات وذلك بوضع إشارة (×) حول الإجابة التي تتفق مع واقعك لكل سؤال.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

ولكم مني جزيل الشكر والتقدير

القسم الأول: البيانات الشخصية:

السنة الدراسية: .....

الصف: .....

العمر: .....

الجنس: .....

القسم الثاني: مقياس المهارات الاجتماعية

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	اساعد زملائي في شرح الدروس الصعبة					
.2	أشارك في الأنشطة الصفية التي ارغب بها.					
.3	استأذن لدى الدخول والخروج					
.4	اشارك زملائي في حل المشكلات.					
.5	اتعاون مع زملائي.					
.6	التزم بقوانين الصف					
.7	توجد علاقة تعاون مع زملائي					
.8	أحاول جاهداً لتنفيذ طلبات الآخرين					
.9	أتبع توجيهات المعلم.					
.10	اقدم المساعدة لزملائي					
.11	اجهز جميع اعمالي في غرفة الصف					
.12	اتعامل بلطف مع زملائي بمختلف فئاتهم.					
.13	اتبع التعليمات بشكل صارم واطلب توضيحا اذا كانت مبهمة.					
.14	افض النزاعات التي تحدث بين زملائي					
.15	امتلك مهارات في القيادة					
.16	اهتم بنظافة الصف					
.17	أحترم وجهات النظر المختلفة حتى وإن كانت مخالفة لرأيي					

.18	القي التحية على زملائي عندما التقيهم					
.19	ارغب ان أكون عضوا فاعلا في المناقشات الجماعية					
.20	اراعي مشاعر زملائي في المواقف المختلفة					
.21	أشارك في الأنشطة الاجتماعية بالمدرسية.					
.22	امتلك المبادرة في أداء المهام					
.23	ابادر في تقديم نفسي لزملاء الجدد					
.24	اندمج في مناقشات زملائي					
.25	اتبادل الأفكار والمشاعر المختلفة مع زملائي					
.26	اسعى للالتزام بقوانين اللعب					
.27	أتيح لزملائي استخدام اغراضي بحرية					
.28	أشارك زملائي في الأنشطة المختلفة.					
.29	استأذن الآخرين لدى استخدام اغراضهم الخاصة					

ملحق (ب): مقياس مفهوم الذات بصورته الأولية

مقياس مفهوم الذات

قامت الباحثة ببناء مقياس مفهوم الذات المكون من (28) فقرة؛ حيث يعرف مفهوم الذات بأنه "المجال التصوري الثابت والمنظم والمتألف من المدركات الخاصة بالفرد وعلاقتها بالآخرين، ومظاهر الحياة المختلفة المرتبطة بهذه المدركات" (Rogers, 1976: 32).

تم تطوير هذا المقياس بالاستناد إلى دراسة (Romans et al, 1996)

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	لدي سيطرة على حياتي					
.2	من السهل أن يحبني الناس					
.3	أستمر بالشعور بالإحباط لفترة طويلة					
.4	يبدو لي أنني لا أستطيع تحقيق أي شيء ذو قيمة على الإطلاق					
.5	هناك الكثير من الأمور التي أود تغييرها في نفسي إذا استطعت					
.6	اقدم ارائي للاخرين دون حرج					
.7	أتجاهل كل ما يحدث لي					
.8	يبدو لي أنني سيء الحظ للغاية					
.9	يجدني أغلبية الناس جذابًا إلى حد ما					
.10	أنا سعيد بما أنا عليه					
.11	أنا شخص جدير بالثقة					
.12	إذا تحدثت عن نفسي فسيكون الحديث مملاً					
.13	عندما أنجح، يكون هناك الكثير من الحظ					
.14	أمتلك شخصية لطيفة					
.15	إذا كانت المهمة صعبة، فإن ذلك يزيدني إصرارًا					

.16	أشعر بالإهانة من زملائي					
.17	أستطيع اتخاذ قراراتي والالتزام بها					
.18	يبدو لي أن الجميع أكثر ثقة ورضا مني					
.19	حتى عندما احظى بوقت مناسب، لا يبدو لي انني امتلك هدفاً محدداً.					
.20	أشعر بالقلق حول ما يفكر فيه الآخرون بشأني					
.21	هناك الكثير من الصحة في مقولة "ما قُدّر ليكون سيكون"					
.22	أبدو فظيعًا هذه الأيام					
.23	إذا حاولت بشكل جاد، أستطيع التغلب على معظم مشكلاتي					
.24	أشعر بأنني ناضج عاطفياً					
.25	عندما يقوم الناس بانتقادي، أشعر بالعجز والدونية					
.26	عندما يكون التقدم صعبًا، أجد نفسي أفكر أنه لا يستحق الجهد					
.27	أستطيع أن أحب نفسي حتى عندما لا يحبني الآخرون					
.28	الأشخاص الذين يعرفونني جيدًا يحبوني كثيراً					

مع بالغ الشكر

الباحثة

ملحق (ج): البرنامج الارشادي

البرنامج الإرشادي

فاعلية برنامج إرشـادي مسـتند إلى نظرية سـوبر في تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل.

The Effectiveness of a Super's Theory-Based Counseling Program in Developing Self-Concept and Social Skills among Vocational High School Students in the Galilee Region

التعريف بالبرنامج الإرشادي

هو عملية منظمة تهدف إلى مسـاعدة الطلبة على فهم ذواتهم وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم ليتمكنوا من التعامل بفاعلية مع التحديات والمواقف الاجتماعية والمهنية، بما ينسـجم مع ميولهم ورغباتهم، وتزويدهم بالمهارات اللازمة للتكيف وتحقيق أهدافهم، الأمر الذي يسـهم في تعزيز مسـتوى الصـحة النفسية والاجتماعية لديهم (الشوبكي، 2019).

فلسفة البرنامج

ينطلق البرنامج من فلسـفة إرشـادية تسـتند إلى النظرية النمائية لدونالد سـوبر، والتي ترى أن النمو المهني والاجتماعي للفرد هو عملية مسـتمرة تتأثر بتطوره النفسـي والاجتماعي ومفهومه لذاته، ويعتمد البرنامج على منهج تفاعلي ديناميكي، من خلال لقاءات جماعية تتيح للطلبة التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم في بيئة آمنة ومحترمة، وتساعدهم على اكتشاف مصادر القوة في شخصياتهم، وتطوير مهارات اجتماعية ومهنية تسهم في بناء تصور إيجابي عن الذات وتعزيز تفاعلهم الإيجابي مع الآخرين.

عناصر البرنامج الإرشادي

- الهدف العام للبرنامج
- الأهداف الخاصة
- الأساليب والفنيات الإرشادية

الهدف العام للبرنامج

يهدف هذا البرنامج الإرشـــادي إلى تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية بمنطقة الجليل، من خلال أنشــطة إرشــادية جماعية مســتندة إلى نظرية سوبر في النمو المهني.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

1. يسعى البرنامج إلى مساعدة الطلبة المشاركين على:
2. بناء جو من الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء المجموعة.
3. التعرف إلى مفهوم الذات وأهميته في الحياة المهنية والاجتماعية.
4. التعرف إلى مراحل النمو النفسي والاجتماعي والتغيرات المرتبطة بها.
5. فهم مراحل النمو المهني وفق نظرية سوبر وعلاقتها بتطور الذات.
6. الوعي بالمشاعر الشخصية وأثرها على نظرة الفرد لذاته وتفاعله مع الآخرين.
7. التعرف إلى أنماط الشخصية المختلفة وتأثيرها في العلاقات الاجتماعية والمهنية.
8. تعلم مهارات تساعد على تنمية مفهوم الذات الإيجابي.
9. تعلم مهارات اجتماعية أســاســية مثل التواصــل الفعال، التعبير عن الذات، الإصــغاء، والتعاون.

10. التدرب على استراتيجيات فعالة لتعزيز التفاعل الاجتماعي في بيئات مختلفة (المدرسة، العمل، الحياة اليومية).

الخدمات التي يقدمها البرنامج:

- خدمات معرفية: تمكّن الطلبة من التعرف إلى نقاط القوة الشخصية والاجتماعية، والتأمل في السمات الفردية، والميول، والاتجاهات.
- خدمات إرشادية: تشمل التدرب على مهارات اجتماعية وسلوكية، مثل: (التواصل الفعّال، وحل المشكلات، وضبط الانفعالات، وتعزيز الثقة بالنفس، والعمل الجماعي).

الأساليب المستخدمة في البرنامج:

يعتمد البرنامج على أساليب الإرشاد الجمعي المستندة إلى نظرية سوبر، من خلال جلسات تفاعلية تتنوع ما بين الحوار الجماعي، وتمثيل الأدوار، والعصف الذهني، والتأمل الذاتي، والألعاب التربوية، واستخدام القصص والمواقف الحياتية الواقعية.

الفئة المستهدفة:

الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل (من الصف العاشر حتى الثاني عشر)، ممن يعانون من تدنٍ في المهارات الاجتماعية أو انخفاض في مفهوم الذات وفق تشخيص مبدئي.

مكان وزمان تنفيذ البرنامج:

المكان وزمان التدريب: المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل، ولمدة الزمنية 10 أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعيًا، كل جلسة مدتها 60 دقيقة.

البرنامج العام للجلسات المقترحة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة
.1	التعارف والتوقعات وبناء العلاقة الإرشادية	60 دقيقة
.2	مراحل النمو المهني	60 دقيقة
.3	مفهوم الذات (أنا ومشاعري)	60 دقيقة
.4	مفهوم الذات (من أنا؟ – معرفة الذات 1)	60 دقيقة
.5	مفهوم الذات (ما الذي يميزني؟ – معرفة الذات 2)	60 دقيقة
.6	مفهوم الذات (نظرة الذات)	60 دقيقة
.7	تدريب على أسلوب حل المشكلات	60 دقيقة
.8	مهارة إدارة الوقت	60 دقيقة
.9	مهارة اتخاذ القرار المهني	60 دقيقة
.10	التخطيط المهني (خطط المستقبل)	60 دقيقة

الجلسة الأولى: التعارف والتوقعات/ بناء العلاقة الإرشادية

مدة الجلسة: 60 دقيقة

الأهداف العامة:

- التعارف بين المرشدة وأعضاء المجموعة الإرشادية.
- التعرف بالبرنامج من حيث عدد الجلسات ومدتها وشروطها وقواعدها.
- التعرف إلى توقعات أعضاء المجموعة الإرشادية من انضمامهم للبرنامج.

الأهداف الخاصة:

- أن يتعرف أعضاء المجموعة إلى أهداف البرنامج ومحاوره.
- أن يعبر أعضاء المجموعة عن توقعاتهم من البرنامج.
- بناء علاقة ودية بين المرشدة وأعضاء المجموعة الإرشادية.

الفنيات: الحوار والمناقشة، طرح الأسئلة، العصف الذهني، الواجبات المنزلية، التعزيز

الإجراءات والأنشطة:

الاجراء	دور المرشد
استقبال أعضاء المجموعة (10 دقائق)	تقوم المرشدة باستقبال المشاركين في برنامج الإرشاد الجمعي المهني والترحيب بهم، وشكرهم على الحضور، ثم تنفيذ تمرين التعارف (الأسماء) من خلال طلب كل مشارك ذكر اسمه وصفة يفتخر بها
إعطاء فكرة عامة عن البرنامج وأهدافه (10 دقائق)	تقوم المرشدة بإعطاء فكرة عامة عن البرنامج وعدد الجلسات، وتوضح أن الجلسات تتضمن أنشطة وأهدافًا تهدف إلى إعدادهم مهنيًا ومساعدتهم على اتخاذ القرار من خلال تنمية المهارات

	الشخصية وتعلم أسلوب حل المشكلات، مع عرض مخطط الجلسات
نشاط التوقعات (10 دقائق)	تقوم المرشدة بتقسيم الأعضاء إلى مجموعتين، وتوزيع بطاقات ملونة عليهم لكتابة توقعاتهم، ثم يعود الجميع لمجموعة واحدة ويلصق كل مشارك توقعه على لوحة كرتونية سيتم عرضها في الجلسة الختامية
مناقشة قواعد الجلسة (5 دقائق)	توضح المرشدة أهمية وجود قواعد تنظيمية لراحة الجميع، ويتم التوافق مع المشاركين على: الالتزام بالحضور، الاستماع وعدم المقاطعة، احترام الرأي الآخر، السرية والخصوصية، الالتزام بالواجبات
اقتراح اسم للمجموعة (5 دقائق)	يُطلب من كل مشارك اقتراح اسم للمجموعة على بطاقة، ثم تُعرض الأسماء على اللوح دون ذكر أصحابها ويتم التصويت لاختيار الاسم المناسب
التغذية الراجعة (5 دقائق)	يُطلب من المشاركين التعبير عن المهنة التي يرغبون بها عبر الرسم أو جملة بسيطة أو فقرة أو رسم كاريكاتيري
تلخيص الجلسة وتحديد موعد القادمة (5 دقائق)	تقوم المرشدة بتلخيص ما تم في الجلسة، وتحديد موعد اللقاء القادم، وتفتح المجال للأسئلة، وتشكر الجميع على الحضور.
تمرين إنهاء (5 دقائق)	يقف المشاركون في دائرة ويُطلب منهم تحريك أطرافهم بعد الجلوس، ثم التفكير في شيء إيجابي تعلموه من الجلسة، والتعبير عن ذلك بجملة إيجابية مثل: "أنا متفائل"، "أنا سعيد"، "أشعر بالقوة

آلية تقييم مبسطة للجلسة (تنفذ في آخر 5 دقائق):

بطاقة تقييم فردية (توزع على المشاركين):

سؤال	نعم	لا	تعليق (اختياري)
هل شعرت بالراحة خلال الجلسة؟	☐	☐	
هل ساعدك النشاط على التعبير عن نفسك؟	☐	☐	

سؤال	نعم	لا	تعليق (اختياري)
هل ترغب في حضور الجلسة القادمة؟	☐	☐	
ما أكثر شيء أعجبك في الجلسة؟			
ما اقتراحك لتحسين الجلسات القادمة؟			

تجمع البطاقات دون ذكر أسماء لضمان الخصوصية والصدق في التعبير.

الواجب البيتي (يوزع في نهاية الجلسة بشكل مكتوب أو إلكتروني):

المهمة	طريقة التنفيذ	المدة المقترحة	مكان التنفيذ	ملاحظات
اختيار مهنة تحلم بها	كتابة فقرة من 5 أسطر عنها أو رسم يعبر عنها	15دقيقة	المنزل	ستُعرض في بداية الجلسة القادمة
ملاحظة موقف استخدمت فيه مهارة اجتماعية (مثلاً: استمعت للآخر، حللت مشكلة)	كتابة الموقف في جملة واحدة	5دقائق	في الحياة اليومية	يناقش في المجموعة لاحقاً

الجلسة الثانية: مراحل النمو المهني

الزمن :60 دقيقة

الهدف العام: التعرّف بمراحل النمو المهني

الأهداف الخاصة:

- أن يتعرّف أفراد المجموعة إلى مراحل النمو المهني
- رفع الوعي بالتغيرات المرافقة لمراحل النمو

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة، طرح الأسئلة، عرض تقديمي، واجبات منزلية

الأدوات والوسائل: المناقشة، أوراق، أقلام، جهاز عرض

الإجراءات والأنشطة

الإجراء	دور المرشد
الترحيب ومراجعة الجلسة السابقة (10 دقائق).	ترحب المرشدة بالمشاركين وتشكرهم على التزامهم بالحضور تتفقد أحوالهم وتسأل عن الواجب المنزلي تذكير أعضاء المجموعة بقواعد الجلسة
مراحل النمو (10 دقائق)	تبدأ المرشدة بموضوع الجلسة وتطرح سؤالاً عند سماعكم لموضوع الجلسة، ما الذي خطر ببالكم؟ استقبال ردود المشاركين عرض تقديمي لمراحل النمو المختلفة
	كسر جمود/استراحة (10 دقائق).

مرحلة الاستكشاف (10دقائق).	تسأل المرشدة: في أي مرحلة أنتم حالياً؟ ما هي تحديات هذه المرحلة؟ توضيح أهمية مرحلة الاستكشاف ومكوناتها
تلخيص الجلسة وتعيين الواجب (10 دقاق)	تلخيص ما جاء في الجلسة إعطاء الواجب المنزلي: ذكر المميزات الموجودة لدى المشاركين
تمرين الختامي (10 دقائق)	يذكر كل مشارك ميزة موجودة لديه إنهاء الجلسة

مراحل النمو المهني (حسب نظرية سوبر)

المرحلة	السنوات	هدفها	الدور المهني
النمو	0-14سنة	مساعدة الفرد على تحقيق الذات عن طريق القيام بأدوار مختلفة في الحياة المدرسية وفهم معنى العمل وآفاقه	تعلم الأدوار الاجتماعية في البيئة المدرسية مثل الطالب أو المساعد، وفهم دور الفرد في المجتمع.
الخيال	4-10 سنوات	لعب تخيلي إيهامي	استخدام الخيال لتصور مختلف الأدوار والمهن المستقبلية من خلال اللعب الإبداعي.
الميول	11-12 سنة	الميول توجه نشاط الطفل	تطور اهتمامات الطفل المهنية وتوجيه نشاطه نحو مجالات معينة، مثل الرياضة أو الفن.
القدرة	13-14 سنة	تبدأ القدرات الخاصة بالظهور	اكتشاف القدرات الخاصة بالفرد التي توجهه نحو مجالات مهنية معينة، مثل القدرة على العمل الجماعي أو التفكير التحليلي.

المرحلة	السنوات	هدفها	الدور المهني
الاستكشاف	15-18 سنة	تحديد الأولويات المهنية ثم اختبارها عن طريق ربطها بأهداف التعليم الثانوي والجامعي والتدريب المهني	استكشاف المجالات المهنية المختلفة وتحديد الأولويات بناءً على الميول والقدرات.
الأولي	14-18 سنة	تتبلور الاختيارات المهنية من خلال التعرف على الميول والقدرات والقيم	البدء في اتخاذ قرارات مهنية بناءً على الميول والقدرات الشخصية.
الانتقال	18-21 سنة	يتخصص الفرد ويبدأ التدريب لمهنة المستقبل	اختيار التخصص المهني أو الأكاديمي وبدء التمرين في المجال المحدد.
التجربة	22-24 سنة	يلتحق الفرد بمجال عمل مناسب له	التعمق في تجربة العمل وتطبيق المهارات المكتسبة في البيئة المهنية الحقيقية.
التأسيس	25-35 سنة	إيجاد حقل عمل مناسب، التقدم في المهنة، اكتساب المهارات الأساسية للمهنة	الاستقرار في العمل واكتساب الخبرات المطلوبة للارتقاء في المهنة.
التجربة	31-35 سنة	الثبات في العمل بعد التأكد من ملائمته له	التمتع بثبات مهني مع ضمان ملاءمة العمل للقدرات والميول الشخصية.
الاستقرار	22-30 سنة	الاندماج في المهنة والإبداع والابتكار	الإبداع في المهنة وتقديم حلول جديدة وتطوير المهارات المهنية.
الاحتفاظ	25-61 سنة	المحافظة على ما حققه الفرد في مهنته	الحفاظ على مكانة مهنية مرموقة والعمل على التكيف مع التغيرات المستمرة في المجال المهني.
الانحدار أو الانحطاط	65فما فوق	عدم تغيير المهنة قدر الإمكان، انحدار في القوى الجسدية، تغيير في نشاط العمل، مواجهة التقاعد، تطور أدوات جديدة كممارسة أعمال جزئية	التكيف مع التقاعد، العمل الجزئي أو التوجه إلى مجالات جديدة لا تتطلب مجهودًا جسديًا كبيرًا.

الجلسة الثالثة: مفهوم الذات (مشاعري)

الزمن: 60 دقيقة

الهدف العام: الوعي بالمشاعر وأثرها على النفس والآخرين.

الأهداف الخاصة:

1. أن يتمكن أفراد المجموعة من تسمية مشاعرهم.
2. رفع الوعي بالمشاعر الذاتية.
3. أن يتعرّف أفراد المجموعة إلى أثر المشاعر الصحية على الذات.

الفنيّات المستخدمة: الحوار والمناقشة، وطرح الأسئلة، ومجموعات، وواجبات منزلية

الأدوات والوسائل: المناقشة، وأوراق، وأقلام

الإجراء	دور المرشد
الترحيب ومناقشة الواجب المنزلي/ مراجعة الجلسة السابقة (10 دقائق)	– ترحب المرشدة بالمشاركين وتشكرهم على التزامهم بالحضور. – مناقشة الواجب المنزلي. – تذكير أعضاء المجموعة بقواعد الجلسة مع التأكيد على السرية والخصوصية واحترام آراء بعضهم البعض.
نشاط مطابقة المشاعر (15 دقائق)	– تبدأ المرشدة بموضوع الجلسة (المشاعر) وتوضح أثر المشاعر في المواقف المختلفة. – تسأل المرشدة أعضاء المجموعة: "عند سماعكم لموضوع الجلسة، ما الذي خطر ببالكم؟ " – يتم استقبال ردود المشاركين وطلب من كل منهم تسمية المشاعر وكتابتها على بطاقات ولصقها على "لوح المشاعر." – بعد النشاط، تقوم المرشدة بمشاركة النقاش وتشجيع المشاركين على التفاعل وتبادل التجارب.

الإجراء	دور المرشد
كسر جمود/ استراحة (10 دقائق)	– يمكن للمرشدة أن تعطي استراحة قصيرة بين الأنشطة لتجديد النشاط والتركيز.
أثر المشاعر الإيجابية علينا (15 دقائق)	– بعد النشاط السابق، تركز المرشدة على أثر المشاعر الإيجابية من خلال نشاط إضافي (أثر المشاعر) . – بعد إتمام التمرين، تطلب المرشدة من المجموعة العودة للمشاركة في نقاش جماعي، وتطرح الأسئلة مثل: "ما الذي تشعرون به الآن؟ أين تشعرون به في أجسادكم؟ ما أثر هذا التمرين على طاقتكم؟"
تلخيص الجلسة وتعيين الواجب (10 دقائق)	– تقوم المرشدة بتلخيص ما تم مناقشته في الجلسة مع المجموعة . – تعيين الواجب المنزلي للمشاركين.

الجلستان الرابعة والخامسة المحور: مفهوم الذات (معرفة الذات)

المدة: 60 دقيقة

الهدف العام: أن يتعرّف أعضاء المجموعة إلى المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهوم الذات.

الأهداف الخاصة:

1. أن يتعرّف الطلبة إلى أهمية معرفة الذات في توجيههم المهني والاجتماعي.
2. أن يميّز الطلبة بين المفاهيم المرتبطة بمكونات الذات المهنية، مثل: الميول، القدرات، القيم، السمات الشخصية.
3. أن يبدأ الطلبة برسم ملامح ذواتهم المهنية والاجتماعية كخطوة نحو بناء هوية مهنية واضحة.

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة، طرح الأسئلة، العصف الذهني، أوراق العمل، أنشطة تفاعلية، واجبات منزلية، التعزيز الإيجابي.

الأدوات والوسائل: أوراق، أقلام، مقصات، لصق، نماذج بطاقات/جداول ذات علاقة بالمفاهيم.

الإجراءات:

المرحلة	الزمن	الإجراء
التمهيد والمراجعة	10دقائق	– ترحيب بالطلبة وسؤالهم عن أحوالهم. – مراجعة الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي المرتبط بالمشاعر. – تمهيد نظري حول مفهوم الذات وتكوينه.
نشاط 1: من أنا؟	10دقائق	– توزيع أوراق عمل (أسئلة مفتوحة) حول "من أنا؟" لاكتشاف الذات.

المرحلة	الزمن	الإجراء
		– التأكيد على عدم وجود إجابات خاطئة. – نقاش جماعي حول الاكتشافات الذاتية.
تمرين تنشيطي (كسر الجمود)	5 دقائق	– نشاط باستخدام كرة: كل مشارك يذكر هوايته ثم يمرر الكرة لزميله.
استراحة	5دقائق	– منح فترة استراحة قصيرة.
السمات الشخصية	10 دقائق	– تعريف السمات الشخصية ودورها في التوافق المهني. – توزيع بطاقات السمات على المشاركين للصقها وتبادلها.
القيم المهنية والشخصية	5 دقائق	– شرح القيم الخارجية والجوهرية وتأثيرها على اختيار المهنة. – كتابة المشاركين لأهم 5 قيم لديهم على بطاقات ملوّنة.
الميول المهنية	5 دقائق	– تعريف الميل وتوضيح الفرق بين الميول والقدرات. – كتابة قائمة بـ10 أشياء يحب المشاركون فعلها. – مشاركة الميول مع زملائهم في أزواج.
القدرات الشخصية	5دقائق	–توضيح مفهوم القدرة (الموروثة والمكتسبة). –تنفيذ نشاط "أشياء أجيدها" عبر ورقة تقييم ذاتي.
تلخيص الجلسة	5دقائق	– مناقشة جماعية لتلخيص ما تم تعلمه حول الذات. – التأكيد على أهمية التعرف إلى الذات كخطوة أولى نحو تخطيط مهني ناجح.
إنهاء الجلسة من خلال التمرين النهائي (5 دقائق)		– طلب من أفراد المجموعة الوقوف معًا وذكر شيء إيجابي اكتشفوه أو يعرفون أنهم يمتلكونه. – إعطاء المجال للمشاركة ثم إنهاء الجلسة.

الواجب المنزلي: ملاحظة مشاعرنا خلال الأسبوع وكيفية التعامل مع المشاعر.

🧠 **نشاط (1): مطابقة المشاعر**

📝 التعليمات:

اكتب عن الوقت الذي شعرت فيه بكل من هذه المشاعر في المكان المخصص.

فكّر في ما حدث، كيف شعرت جسديًا، وما السلوك الذي قمت به.

يمكنك الاستعانة ببطاقات المشاعر الموجودة على لوح المشاعر.

الشعور	ما الذي حدث عندما شعرت بهذا الشعور؟ (مشاعر جسدية / سلوك)
الخوف	
الغضب	
الخجل	
الثقة	
الفرح	
الوحدة	
الفخر	
الاسترخاء	
لوم النفس	
الذنب	

❓ **تفكّر وتأمل:**

1. ما هي أكثر ثلاث مشاعر لا ترغب بوجودها؟ ولماذا؟

.....

.....

.....

2. كيف يمكنك التعامل مع المشاعر التي لا ترغب بوجودها؟

.....

.....

.....

🌟 نشاط (2): أثر المشاعر الإيجابية

📝 التعليمات:

فكّر في الأشياء والأشخاص والتجارب التي تولّد لديك مشاعر إيجابية. اكتب إجاباتك في الأماكن المخصصة أدناه.

- أفضل إنجاز قمت به

(قد يكون عملًا جيدًا، تقديم المساعدة لشخص، اجتياز تحدٍ...)

.....

- الطعام المفضل:

.....

- المكان المفضل لدي هو:

.....

- أماكن أريد أن أذهب إليها:

.....

- هوايتي المفضلة:

.....

- رياضتي المفضلة:

.....

- برنامج تلفزيوني / فيلم مفضل:

.....

- الكتاب أو المجلة المفضلة:

.....

- ميزة إيجابية أمتلكها:

.....

- ذكرى جميلة:

.....

- أفضل صديق / فرد من العائلة:

.....

سؤال للتفكر:

لماذا من المهم أن نركّز على الإيجابيات في حياتنا؟

.....

.....

.....

الجلسة السادسة: مفهوم الذات (نظرة الذات)

الزمن: 60 دقيقة

الهدف العام: أن يتعرّف أعضـــاء المجموعة إلى أثر نظرته لذاته على كل من الأفكار والمشـــاعر والسلوك.

الأهداف الخاصة:

1. أن يتعرّف أعضاء المجموعة إلى أثر الأفكار على المشاعر والسلوك.
2. أن يتعرّف أعضـــاء المجموعة إلى أســـلوب الحديث الإيجابي مع الذات، ويتدربون على ممارسته.

الأساليب المستخدمة: الحوار والمناقشة، والرسم، والمثلث المعرفي، وطرح أمثلة، والعصّف الذهني، والواجبات المنزلية، والتعزيز

الأدوات والوسائل: أوراق، وألوان، وورق فبريانو، وبطاقات مقوية بأشكال مختلفة

الإجراء	دور المرشد
الترحيب ومناقشة الواجب المنزلي (10 دقائق)	– ترحب المرشدة بأعضاء المجموعة وتستفسر عن أحوالهم. – مراجعة الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.
المثلث المعرفي (20 دقيقة)	**تهيئة** – في الجلسة السابقة، تم إجراء تمارين المثلث المعرفي؛ حيث اكتشف الأعضاء بعض النقاط عن أنفسهم. – في هذه الجلسة، سنتعرف إلى أثر معرفتنا بذاتنا في مشاعرنا، أفكارنا، وسلوكنا.
	النشاط الأول – توزيع ورق فبريانو وألوان على الأعضاء.

	– طلب رسم صورة تعبيرية عن الذات مع التأكيد على أنها ليست لتقييم الرسم، بل للتعبير عن كيفية رؤية الأعضاء لأنفسهم.
	بعد الانتهاء، تطلب المرشدة من كل عضو النظر إلى رسمته والتفكير في الأفكار التي أتت ببالهم. –توزيع بطاقات ملونة لكتابة الأفكار، وتوزيع بطاقات على شكل قلب لكتابة المشاعر. – بعد جمع الأفكار والمشاعر، تعرض المرشدة مفهوم المثلث المعرفي (الأفكار، المشاعر، والسلوك) باستخدام بطاقات أعضاء المجموعة. – مثال: "الفكرة: لا أحد يحبني، المشاعر: ضيق، السلوك: تمزيق الرسم."
الحديث الإيجابي مع الذات (20 دقيقة)	– طلب مرشحة لمتطوعين لأداء دورين: الأفكار السلبية (عضو) والأفكار الإيجابية (عضو آخر). – أمثلة على الأفكار السلبية والإيجابية مثل: "لا أحد يحبني" مقابل "أهلي يحبونني." – طرح أسئلة للمجموعة حول تأثير الأفكار السلبية على المشاعر والسلوك. – تلخيص أن تغيير الأفكار هو نقطة البداية لتغيير المشاعر والسلوك.
تلخيص الجلسة (5 دقائق)	– تلخيص ما تم في الجلسة وتوزيع الواجب المنزلي على الأعضاء.
التمرين الختامي وإنهاء الجلسة (5 دقائق)	– الطلب من الأعضاء الوقوف معًا وذكر فكرة إيجابية عن أنفسهم. – إتاحة المجال للمشاركة. – إنهاء الجلسة بعد التمرين الختامي.
الواجب المنزلي	– ملاحظة مشاعرنا وأفكارنا وأثرها على مشاعرنا وسلوكنا خلال الأسبوع.

نشاط (1): من أنا؟

التركيز على الفكرة

املأ هذا الجدول لتتعرف على نفسك بشكل أعمق، وفكر في ما تعرفه عن هويتك.

العنصر	الفكرة (ما الذي تعرفت عليه؟)
من أنا؟	(مثلاً: أنا طالب، ابن/ابنة، أخ/أخت، اجتماعي، مهذب)
نقاط القوة والمواهب	(مثلاً: قائد، مبدع، ذكي، رياضي، منظم...)
التحديات التي أواجهها	(مثلاً: خجول، متردد، أؤجل المهام...)
القيم والمعتقدات التي أؤمن بها	(مثلاً: الصدق، العدل، الاحترام...)
طموحاتي	(مثلاً: النجاح، السعادة، الأمان...)

نشاط (2): اختر سماتك الشخصية

التركيز على المشاعر

افحص السمات الشخصية التي تمثل نفسك، وفكر في المشاعر التي تشعر بها تجاه هذه السمات.

السمة	المشاعر (كيف شعرت؟)
صادق	(مثلاً: شعرت بالفخر لأنني صادق)
مجتهد في العمل	(مثلاً: شعرت بالرضا لأنني أعمل بجد)
نشيط	(مثلاً: شعرت بالحيوية والقدرة على الإنجاز)
اجتماعي	(مثلاً: شعرت بالسعادة عندما أكون محاطًا بالأصدقاء)
مسؤول	(مثلاً: شعرت بالثقة في قدرتي على تحمل المسؤولية)
خلاق	(مثلاً: شعرت بالحماس لأنني أبتكر أفكار جديدة)

السمة	المشاعر (كيف شعرت؟)
مؤدب	(مثلاً: شعرت بالراحة لأنني أتعامل مع الآخرين باحترام)

نشـــــاط

(3): أشياء أجيدها

التركيز على السلوكات

قيم مهاراتك في الأنشطة التي تجيدها، وفكر في السلوكيات التي يمكنك تحسينها أو تعزيزها.

المهارة	السلوكيات (ما الذي ستفعله؟)
لعب الرياضة	(مثلاً: سأحاول ممارسة الرياضة بانتظام لتحسين لياقتي البدنية)
تكوين صداقات	(مثلاً: سأبذل جهدًا أكبر للتعرف على أصدقاء جدد)
القدرة على التذكر	(مثلاً: سأستخدم تقنيات المراجعة لتحسين ذاكرتي)
الرياضيات	(مثلاً: سأخصص وقتًا أكبر لدراسة الرياضيات بشكل منتظم)
العزف على الآلات الموسيقية	(مثلاً: سأمارس العزف يوميًا لتحسين مهاراتي الموسيقية)
القدرة على تعلم أشياء جديدة	(مثلاً: سأبحث عن دورات جديدة لتطوير مهاراتي)
القدرة على العمل ضمن فريق	(مثلاً: سأشارك في مشاريع جماعية لأصبح أكثر تعاونًا)

الجلسة السابعة: تدريب على أسلوب حل المشكلات

المدة: 60 دقيقة

الهدف العام: التعرف إلى مهارة حل المشكلات.

الأهداف الخاصة:

1. فهم مفهوم حل المشكلات.
2. التعرف إلى خطوات حل المشكلة.
3. التدرب على مهارة حل المشكلات.

الفنيات المستخدمة: اللعب، العمل الجماعي، المناقشات، طرح الأسئلة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية.

الأدوات والوسائل: أوراق، أقلام، لوح.

الاجراءات

الإجراء	دور المرشد
الترحيب ومناقشة الواجب المنزلي/مراجعة الجلسة السابقة (10 دقائق)	– ترحب المرشدة بأعضاء المجموعة وتستفسر عن أحوالهم. – مراجعة الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.
مفهوم حل المشكلات (20 دقيقة)	**تمهيد:** في هذه الجلسة، سنقوم بعمل نشاط مختلف عن الجلسات السابقة. سنلعب لعبة معًا. – تقسيم الأعضاء إلى 3 مجموعات فرعية باستخدام العد(1 ، 2،)3. – تقديم قواعد اللعبة: كل مجموعة تقوم ببناء برج من المارشملو وأعواد المعكرونة (سباغيتي). المجموعة الفائزة ستكون هي التي تبني البرج الأطول والأقوى.

الإجراء	دور المرشد
	– إعطاء 10 دقائق لبناء البرج. – بعد الانتهاء، تهنئة الفريق الفائز وتقديم التحديات للمجموعات الأخرى (مثال: رقص، نكتة، إلخ). – مناقشة: كيف كان التمرين بالنسبة لكم؟ ما التحديات التي واجهتكم؟ ما العوامل التي ساعدت في النجاح؟
خطوات حل المشكلة (10 دقيقة)	– تنفيذ نشاط "خطوات حل المشكلة" لتوضيح كيفية التعامل مع المشكلات. – بعد التمرين، عرض الخطوات التي تم استخدامها لحل المشكلة ومناقشتها بين الأعضاء. – تقديم مفهوم المشكلة: السلوكات والعمليات الفكرية اللازمة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية. – شرح العناصر الثلاثة للمشكلة: المعطيات، الأهداف، العقبات.
تلخيص الجلسة (10 دقائق)	– تلخيص مرشدة الجلسة: هذا مثال بسيط لطرق حل المشكلات. – إعطاء الواجب المنزلي: توزيع ورقة العمل "خطوات حل المشكلة."
التمرين النهائي (10 دقائق)	– في التمرين الختامي، يتم طلب من الأعضاء الوقوف معًا والتفكير في كيفية مساهمتهم في حل مشكلة معينة، وكذلك شعورهم تجاه هذه المساهمة.
الواجب المنزلي	– توزيع ورقة العمل "خطوات حل المشكلة." – طلب من الأعضاء اختيار مشكلة يجدون صعوبة في حلها أو تعتبر تحديًا لهم، ومحاولة إيجاد حل لها باستخدام خطوات حل المشكلة.

نشاط (1) خطوات حل المشكلة

الرقم	الخطوة	الإجراءات
1	**تحديد المشكلة/الهدف**	
2	**جمع المعلومات/المعطيات**	
3	**وضع الاستراتيجيات**	
4	**تحديد البدائل لحل المشكلة واختيار البديل المناسب**	
5	**قرار نهائي**	

الجلسة الثامنة مهارة إدارة الوقت

الزمن: 60 دقيقة

الهدف العام: تمكين أعضاء المجموعة من استخدام الوقت بشكل فعّال.

الأهداف الخاصة:

1. تعرف أعضاء المجموعة بمفهوم الوقت وأهميته.
2. تعرف أعضاء المجموعة بالعوامل التي تضيع الوقت.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، الواجب المنزلي، التدريب.

الأدوات والوسائل: أوراق، أقلام.

الإجراء	دور المرشد
الترحيب ومراجعة الجلسة السابقة (10 دقائق)	– ترحب المرشدة بأعضاء المجموعة وتسألهم عن أحوالهم. – مراجعة الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.
مفهوم الوقت (20 دقيقة)	– تمهيد: يبدأ النقاش حول الوقت وأهميته في حياة الفرد. يتم تحديد مفهوم الوقت وعلاقته بالنجاح والفشل في تحقيق الأهداف. – فتح مجال النقاش حول ما يعني الوقت لكل عضو في المجموعة وأثره في حياتهم. – توزيع ورقة نشاط "وقتي" لمناقشة مضيعات الوقت. – بعد تنفيذ التمرين، يتم تبادل الخبرات والمشاركة حول كيفية تحسين استخدام الوقت.
استراحة (10 دقائق)	– فترة استراحة قصيرة لتجديد النشاط.
مهارات إدارة الوقت (10 دقيقة)	– شرح مفهوم إدارة الوقت: استخدام الوقت المتاح بكفاءة لأداء الأعمال مع تحقيق التوازن بين العمل والراحة والإبداع.

الإجراء	دور المرشد
	– توضيح أهمية تحديد الأهداف والتخطيط المسبق لتخصيص الوقت بشكل صحيح. – تنفيذ تمرين يتضمن تحديد الأنشطة اليومية وتخصيص الوقت المناسب لها. – مناقشة التمرين مع الأعضاء وتبادل الخبرات.
تلخيص الجلسة وتعيين الواجب المنزلي (5 دقائق)	– تلخيص النقاط الرئيسية التي تم تناولها خلال الجلسة. – توزيع الواجب المنزلي: "سجل يوم للوقت والأنشطة."
التمرين الختامي (5 دقائق)	– طلب من الأعضاء المشاركة بفكرة إيجابية عن أنفسهم في إطار إدارة الوقت. – فتح المجال لمشاركة الجميع في الحديث عن أفكارهم ومشاعرهم. – إنهاء الجلسة.

الواجب البيتي: سجل يوم للوقت والأنشطة

التعليمات:

- قم بتسجيل الأنشطة اليومية التي تقوم بها، وتحديد الوقت الذي خصصته لكل نشاط.
- حاول تحديد فترات ضائعة من وقتك وفكر في كيفية تحسين استغلاله.

اليوم	النشاط	الوقت المخصص	ملاحظات حول إدارة الوقت
اليوم الأول	(مثلاً: الاستيقاظ، الدراسة، النوم)	(مثلاً: 7:00– 8:00)	(مثلاً: شعرت أنني أضعت وقتًا في تصفح الهاتف)
اليوم الثاني			
اليوم الثالث			

التوجيهات:

1. **سجل جميع الأنشطة** :بما في ذلك الأنشطة الشخصية مثل الأكل أو الراحة أو النشاطات الاجتماعية.
2. **حدد وقت النشاط** :اختر الوقت الذي خصصته لكل نشاط.
3. **تقييم الوقت** :في عمود "ملاحظات حول إدارة الوقت"، حاول أن تلاحظ إذا كان بإمكانك تحسين تخصيص الوقت أو إذا كان هناك نشاط يستغرق وقتًا أكبر مما ينبغي.

التحدي:

بعد أن تملأ الجدول، فكر في كيفية تعديل وقتك خلال اليوم لتصبح أكثر إنتاجية. سجل أفكارك في النهاية.

الجلسة التاسعة: مهارة اتخاذ القرار المهني

مدة الجلسة: 60 دقيقة

القول الشــهير: "إن نوعية حياتنا يمكن أن تتعزز أو تتضــاءل بســبب القرارات التي نتخذها يوميًا، حتى وإن كانت غير مهمة."

الهدف العام: التعرف إلى مهارة اتخاذ القرار.

الأهداف الخاصة:

1. التعرف إلى مفهوم اتخاذ القرار.
2. التعرف إلى مراحل اتخاذ القرار وتنفيذ التطبيق العملي في اتخاذ القرار.

الأســـاليب المســـتخدمة: المناقشـــة والحوار، وطرح الأســـئلة، وأوراق العمل، ومجموعات عمل، والعصف الذهني، والواجبات المنزلية.

الوسائل والأدوات: أقلام، وأوراق، ولوح.

الإجراءات

الإجراء	دور المرشد
الترحيب ومناقشة الواجب البيتي (10 د)	– ترحيب بالطلبة، السؤال عن أحوالهم، ومراجعة الجلسة السابقة. – مناقشة الواجب البيتي.
مفهوم اتخاذ القرار المهني (30 د)	– **التمهيد:** الحديث عن أهمية اتخاذ القرارات اليومية وتأثيرها على حياتنا، خاصة في المرحلة الثانوية. – تساؤلات للطلاب: "ماذا يعني لكم اتخاذ القرار؟" – تعريف اتخاذ القرار كعملية مركبة لاختيار الحل الأفضل في موقف معين. **.1 تحديد المشكلة:** تعريف المشكلة بوضوح. **.2 جمع البيانات:** جمع وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة. **.3 تقييم البدائل:** قارنة البدائل واختيار الأنسب. **.4 اختيار البديل المناسب:** تحديد البديل الأنسب بناءً على معايير موضوعية. **.5 متابعة تنفيذ القرار:** متابعة تطبيق القرار وتقييم النتائج. – توزيع ورقة عمل لمتابعة تنفيذ الأنشطة المتعلقة بكل خطوة.
استراحة (5 د)	– استراحة قصيرة لتعزيز التفاعل وتجديد النشاط.
التلخيص والتغذية الراجعة (5 د)	– تلخيص ما تم مناقشته خلال الجلسة. – فتح المجال للتغذية الراجعة بين الطلبة. – شكر الطلبة على مشاركتهم.
التمرين الختامي (10 د)	– الطلب من الطلبة الوقوف معًا ومشاركة شيء تعلموه من الجلسة.
إنهاء الجلسة وتحديد الواجب المنزلي	– إنهاء الجلسة وتحديد الواجب المنزلي: مراجعة ورقة العمل المنفذة اليوم والتفكير في أي خطوات يمكن تعديلها أو إضافة معلومات جديدة عليها.

نشاط (1): خطوات اتخاذ القرار المهني

الخطوة الأولى: تحديد القرار الذي يجب اتخاذه

قبل البدء في جمع المعلومات، يجب أولاً تحديد القرار المهني الذي يتعين اتخاذه من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1. هل يجب عليّ الالتحاق بكلية أو تعليم جامعي؟
2. ما التخصص الذي يجب أن أختاره؟
3. هل أرغب في أن أكون طالبًا بدوام كامل أو بدوام جزئي؟
4. إلى أي مدى سأنتقل إلى الجامعة؟
5. ماذا أريد أن أفعل بعد الانتهاء من تعليمي؟

الخطوة الثانية: رفع الوعي الذاتي (التعرف إلى الذات)

من المهم أن تتخذ قرارًا مهنيًا مستنيرًا. وقبل استكشاف عالم العمل، يجب أن تكون لديك معرفة جيدة بسماتك الشخصية. فكر في الأسئلة التالية:

1. اهتماماتي: ما الذي أستمتع به؟ ما الأنشطة التي أتمتع بها أكثر؟ ما أنواع الأشخاص الذين أود العمل معهم؟ وأي نوع من بيئات العمل أستمتع به أكثر؟
2. مهاراتي: ما الذي أستطيع فعله بشكل جيد؟ ما هي نقاط قوتي وضعفي؟ ما هي أقوى المهارات والقدرات التي أتمتع بها؟ ما المهارات التي أرغب في استخدامها في عملي؟ وما المهارات التي أود اكتسابها؟

3. القيم: ما الأشـــياء التي تعتبر مهمة بالنســـبة لي في المهنة؟ كيف أود أن يتم تقديري ومكافأتي على عملي؟ وما بيئات العمل التي تجعلني أشعر بالسعادة؟

الخطوة الثالثة: تحديد الخيارات وجمع المعلومات (استكشاف الخيارات)

بعض الأمور التي يجب التفكير فيها في هذه المرحلة هي:

1. ما هي الخيارات المهنية المتاحة لي في هذه المرحلة من حياتي؟
2. هل لدي اهتمام قوي بمجالات مهنية محددة؟
3. ما أنواع الوظائف الأخرى التي يجب أن أفكر فيها؟
4. ما المعلومات المتاحة لي حاليًا حول المسارات المهنية التي تهمني؟
5. كيف يمكنني الحصـــول على مزيد من المعلومات والموارد حول المهن أو المهارات التي أبحث عنها؟

الخطوة الرابعة: تقييم الخيارات

بعد جمع المعلومات، حان الوقت لتقييم كل خيار من الخيارات المتاحة. في هذه المرحلة، يجب عليك:

1. تحديد الإيجابيات والسلبيات لكل خيار.
2. تحديد القيم والاحتياجات التي يلبيها كل خيار.
3. تحديد المخاطر التي قد تتعلق بكل بديل.
4. التفكير في العواقب المستقبلية المحتملة لكل خيار.

الخطوة الخامسة: تحديد الخيار الأنسب

اســـــتنادًا إلى المعلومات التي تم جمعها وتحليلها، يجب أن تكون قادرًا الآن على اختيار الخيار المهني الأنسب. بعد اتخاذ القرار، يجب وضع خطة عمل لتنفيذه.

الجلسة العاشرة: التخطيط المهني (خطط المستقبل)

المدة: 60 دقيقة

"عندما يتضح أن الأهداف لا يمكن الوصول إليها، لا تعدل الأهداف بل عدل خطوات العمل."

الهدف العام: التعرف إلى الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى.

الأهداف الخاصة:

1. أن يميز أعضاء المجموعة بين الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى.
2. أن يتعرف أعضاء المجموعة إلى مفهوم الهدف الذكي.
3. أن يتعرف أعضاء المجموعة إلى خطوات تحقيق الأهداف.

الأســـاليب المســـتخدمة: المناقشـــة والحوار، وطرح الأســـئلة، وأوراق العمل، ومجموعات عمل، والعصف الذهني، والواجبات المنزلية.

الوسائل والأدوات: أقلام، وأوراق، ولوح.

الإجراء	دور المرشد
الترحيب ومراجعة الواجب المنزلي/الجلسة السابقة (10 دقائق)	– ترحب المرشدة بأعضاء المجموعة وتستفسر عن أحوالهم. – تقوم بمراجعة الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.
مفهوم الهدف / التمييز بين الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى (20 دقيقة)	– تهيئة: تقوم المرشدة بالتحدث مع أعضاء المجموعة عن أهمية تحديد الأهداف في الحياة الشخصية والمهنية. تشير إلى أن تحديد الأهداف يساعدنا في تركيز رؤيتنا وتحقيق أحلامنا. – تساؤل: تطرح المرشدة سؤالًا: "هل سمعتم عن مفهوم الأهداف الذكية (SMART)؟" وتستمع للإجابات، ثم تعرض ما يلي: – تقديم مفهوم الأهداف الذكية مع شرح المعايير التي تضمن تحديد أهداف قابلة للتحقيق.

الإجراء	دور المرشد
	-عرض شرح مفهوم الأهداف الذكية (SMART) وشرح كل عنصر من العناصر الخمسة : **SPECIFIC** .1 **محدد:**(أن يكون الهدف واضحًا ومحددًا). **MEASURABLE** .2 **قابل للقياس** :(أن يكون الهدف قابلًا للقياس). **ATTAINABLE** .3 **ممكن تحقيقه:**(أن يكون الهدف ممكنًا وواقعيًا). **RELEVANT** .4 **موجهًا لنتيجة:**(أن يكون الهدف ذا علاقة بما تريده حقًا). **TIMELY** .5 **ضمن إطار زمني:**(أن يكون للهدف إطار زمني لتحقيقه).
استراحة (5 دقائق)	– تعطى المجموعة فرصة للراحة لمدة 10 دقائق.
خطوات تحديد الأهداف (15 دقيقة)	– تطبيق عملية تحديد الأهداف عبر الخطوات الآتية: .1 **العصف الذهني:** التفكير في الأهداف التي ترغب في تحقيقها. .2 **تحديد الأولويات:** تحديد أي الأهداف يجب البدء بها أولاً. .3 **التفصيل:** تقسيم الأهداف طويلة المدى إلى أهداف قصيرة المدى ووضع خطة خطوة بخطوة. .4 **تحديد الحواجز:** معرفة العوامل التي قد تعيق تحقيق الأهداف. .5 **تطوير خطة للتحديات:** وضع طرق للتغلب على الحواجز. .6 **وضع جدول زمني:** إعداد جدول زمني واقعي لتحقيق الأهداف. .7 **مكافأة نفسك:** مكافأة كل خطوة تم إنجازها نحو تحقيق الهدف. – المرشدة تطلب من كل اثنين من أعضاء المجموعة تحديد هدف مشترك واتباع خطوات تحقيقه.
الواجب المنزلي (5 دقائق)	– تلخيص الجلسة من قبل المرشدة مع طرح أسئلة للتغذية الراجعة من المشاركين. – توزيع الواجب المنزلي: تنفيذ تمرين تحديد الأهداف بشكل فردي باستخدام الخطوات التي تم تعلمها خلال الجلسة.
تمرين انتهاء الجلسة (5 دقائق)	– تطلب المرشدة من أفراد المجموعة الوقوف جميعًا والتفكير في هدف يطمحون لتحقيقه، ثم يتم إنهاء الجلسة بتوجيه كلمة شكر لجميع المشاركين.

الواجب البيتي: تحديد الأهداف المهنية

التعليمات:

1. قم بتحديد هدفين (أحدهما قصير المدى وآخر طويل المدى) في مجالك المهني الذي ترغب في تحقيقه.
2. استخدم **خطوات تحديد الأهداف SMART** التي تعلمتها في الجلسة لتوضيح كيفية تحقيق هذه الأهداف.

العنصر	الهدف الطويل المدى	الهدف القصير المدى
محدد(S)	(ما هو الهدف بشكل دقيق؟)	(ما هو الهدف بشكل دقيق؟)
قابل للقياس(M)	(كيف ستقيس تقدمك في تحقيق هذا الهدف؟)	كيف ستقيس تقدمك في تحقيق هذا الهدف؟)
ممكن تحقيقه(A)	(هل هذا الهدف قابل للتحقيق؟ إذاً كيف؟)	(هل هذا الهدف قابل للتحقيق؟ إذاً كيف؟)
موجه لنتيجة(R)	(هل هذا الهدف مرتبط بما تود تحقيقه في حياتك؟)	(هل هذا الهدف مرتبط بما تود تحقيقه في حياتك؟)
ضمن إطار زمني(T)	(ما هو الإطار الزمني لتحقيق هذا الهدف؟)	(ما هو الإطار الزمني لتحقيق هذا الهدف؟)

التوجيهات:

1. **تحديد هدف قصير المدى** :اختر هدفًا يمكنك تحقيقه في فترة قصيرة (من أسبوع إلى شهر).
2. **تحديد هدف طويل المدى** :اختر هدفًا أكبر يتطلب وقتًا أطول لتحقيقه (من 6 أشهر إلى سنة أو أكثر).
3. **استخدام خطوات SMART**: تأكد من أن الأهداف التي تحددها تتوافق مع معايير SMART، أي أن تكون محددة، قابلة للقياس، قابلة للتحقيق، موجهة لنتيجة وضمن إطار زمني.

ملحق (د): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
.1	فؤاد طه طلافحة	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة مؤتة / الأردن
.2	محمد شاهين	أستاذ دكتور	الارشاد والصحة النفسية	جامعة القدس المفتوحة
.3	محمد بني خالد	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
.4	رامي محمد اليوسف	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	الجامعة الاردنية
.5	حابس سعد الزبون	أستاذ دكتور	قياس وتقويم	جامعة الحسين
.6	محمد إبراهيم محمد السفاسفة	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي/ إرشاد وتوجيه	جامعة مؤتة / الأردن
.7	امجد فرحان ركيبات	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة الحسين
.8	محمود عبيد	أستاذ مشارك	تربية خاصة	الجامعة العربية الامريكية
.9	انس الضلاعين	أستاذ دكتور	علم النفس الارشادي والصحة النفسية	جامعة مؤتة / الأردن
.10	معاوية ابو غزالة	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
.11	رهام ذياب	أستاذ مشارك	علم نفس وإدارة تربوية	جامعة اليرموك

ملحق (هـ): مقياس المهارات الاجتماعية بصورته النهائية

مقياس المهارات الاجتماعية

عزيزي الطالب تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**فاعلية برنامج ارشادي مستند لنظرية سوبر لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة، فقد تمّ إعداد المقياس المرفق، راجيا التكرم منكم الإجابة عن الفقرات وذلك بوضع إشارة (✓) حول الإجابة التي تتفق مع واقعك لكل سؤال.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

ولكم مني جزيل الشكر والتقدير

القسم الأول: البيانات الشخصية:

السنة الدراسية: .....

الصف: .....

العمر: .....

الجنس: .....

القسم الثاني: مقياس المهارات الاجتماعية

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.30	أساعد زملائي في شرح الدروس الصعبة					
.31	أشارك في الأنشطة الصفية التي أرغب بها					
.32	استأذن لدى الدخول والخروج					
.33	أشارك زملائي في حل المشكلات					
.34	أتعاون مع زملائي					
.35	ألتزم بقوانين الصف					
.36	توجد علاقة تعاون مع زملائي					
.37	أحاول جاهداً لتنفيذ طلبات الآخرين					
.38	أتبع توجيهات المعلم					
.39	أقدم المساعدة لزملائي					
.40	أجهز جميع أعمالي في غرفة الصف					
.41	أتعامل بلطف مع زملائي بمختلف فئاتهم					
.42	أتبع التعليمات بشكل صارم وأطلب توضيحاً إذا كانت مبهمة					
.43	أفض النزاعات التي تحدث بين زملائي					
.44	أمتلك مهارات في القيادة					
.45	أهتم بنظافة الصف					
.46	أحترم وجهات النظر المختلفة حتى وإن كانت مخالفة لرأيي					
.47	ألقي التحية على زملائي عندما ألتقيهم					

.48	أرغب في أن أكون عضوا فاعلاً في المناقشات الجماعية					
.49	أراعي مشاعر زملائي في المواقف المختلفة					
.50	أشارك في الأنشطة الاجتماعية المدرسية					
.51	أمتلك المبادرة في أداء المهام					
.52	أبادر في تقديم نفسي لزملاء الجدد					
.53	أندمج في مناقشات زملائي					
.54	أتبادل الأفكار والمشاعر المختلفة مع زملائي					
.55	أسعى إلى الالتزام بقوانين اللعب					
.56	أتيح لزملائي استخدام أغراضي بحرية					
.57	أشارك زملائي في الأنشطة المختلفة					
.58	أستأذن الآخرين لدى استخدام أغراضهم الخاصة					

مع بالغ الشكر

الباحثة

ملحق (و): مقياس مفهوم الذات بصورته النهائية

مقياس مفهوم الذات

قامت الباحثة ببناء مقياس مفهوم الذات المكون من (28) فقرة؛ حيث يعرف مفهوم الذات بأنه "المجال التصوري الثابت والمنظم والمتألف من المدركات الخاصة بالفرد وعلاقتها بالآخرين، ومظاهر الحياة المختلفة المرتبطة بهذه المدركات" (Rogers, 1976: 32).

تم تطوير هذا المقياس بالاستناد إلى دراسة (Romans et al, 1996)

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	لدي سيطرة على حياتي					
.2	من السهل أن يحبني الناس					
.3	أستمر بالشعور بالإحباط لفترة طويلة					
.4	يبدو لي أنني لا أستطيع تحقيق أي شيء ذو قيمة على الإطلاق					
.5	هناك الكثير من الأمور التي أود تغييرها في نفسي إذا استطعت					
.6	أقدم آرائي للآخرين دون حرج					
.7	أتجاهل كل ما يحدث لي					
.8	يبدو لي أنني سيء الحظ للغاية					
.9	يجدني أغلبية الناس جذابًا إلى حد ما					
.10	أنا سعيد بما أنا عليه					
.11	أنا شخص جدير بالثقة					
.12	إذا تحدثت عن نفسي فسيكون الحديث مملاً					
.13	عندما أنجح، يكون هناك الكثير من الحظ					
.14	أمتلك شخصية لطيفة					
.15	إذا كانت المهمة صعبة، فإن ذلك يزيدني إصرارًا					

.16	أشعر بالإهانة من زملائي					
.17	أستطيع اتخاذ قراراتي والالتزام بها					
.18	يبدو لي أن الجميع أكثر ثقة ورضا مني					
.19	حتى عندما أحظى بوقت مناسب، لا يبدو لي أنني أمتلك هدفاً محدداً					
.20	أشعر بالقلق حول ما يفكر فيه الآخرون بشأني					
.21	هناك الكثير من الصحة في مقولة "ما قُدّر ليكون سيكون"					
.22	أبدو فظيعًا هذه الأيام					
.23	إذا حاولت بشكل جاد، أستطيع التغلب على معظم مشكلاتي					
.24	أشعر بأنني ناضج عاطفياً					
.25	عندما يقوم الناس بانتقادي، أشعر بالعجز والدونية					
.26	عندما يكون التقدم صعبًا، أجد نفسي أفكر أنه لا يستحق الجهد					
.27	أستطيع أن أحب نفسي حتى عندما لا يحبني الآخرون					
.28	الأشخاص الذين يعرفونني جيدًا يحبوني كثيراً					

مع بالغ الشكر

الباحثة

ملحق (ز): نموذج موافقة المفتش العام

الجامعة العربية الأمريكية – رام الله

قسم الدراسات العليا

التاريخ: 15/09/2025

تحية طيبة وبعد،

حضرة السيد المفتش العام لمدارس كلية سخنين: محمود عبد الحميد (المدارس التابعه لوزارة العمل) ،

أتشرف بأن أتقدم إلى سيادتكم بطلب الموافقة على إجراء دراسة ميدانية بعنوان: *فاعلية برنامج إرشادي مستند لنظرية سوبر لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل*"، والتي أعدّها الباحثة **حنان سمير علي ذياب** كجزء من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه. تهدف هذه الدراسة إلى تطبيق برنامج إرشادي تربوي داخل المدارس الثانوية المهنية في المنطقة، وذلك بما يسهم في تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة، مع الالتزام الكامل بالمعايير التربوية والأخلاقية وضمان سرية المعلومات، والتنسيق المسبق مع إدارات المدارس لتسهيل إجراءات التنفيذ. لذا نرجو من سيادتكم التكرم بالموافقة على إجراء هذه الدراسة، آملين أن تسهم نتائجها في تطوير البرامج التربوية والإرشادية بما يخدم طلبتنا ومجتمعنا.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

التوقيع: .....

الجامعة العربية الأمريكية – رام الله

قسم الدراسات العليا

التاريخ: 15/09/2025

تحية طيبة وبعد،

حضرة السيد المفتش: احمد محاميد في وزارة العمل،

أتشرف بأن أتقدم إلى سيادتكم بطلب الموافقة على إجراء دراسة ميدانية بعنوان: *فاعلية برنامج إرشادي مستند لنظرية سوبر لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل*"، والتي أعدّها الباحثة **حنان سمير علي ذياب** كجزء من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه. تهدف هذه الدراسة إلى تطبيق برنامج إرشادي تربوي داخل المدارس الثانوية المهنية في المنطقة، وذلك بما يسهم في تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة، مع الالتزام الكامل بالمعايير التربوية والأخلاقية وضمان سرية المعلومات، والتنسيق المسبق مع إدارات المدارس لتسهيل إجراءات التنفيذ. لذا نرجو من سيادتكم التكرم بالموافقة على إجراء هذه الدراسة، آملين أن تسهم نتائجها في تطوير البرامج التربوية والإرشادية بما يخدم طلبتنا ومجتمعنا.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

סלאם/שלום

אני אחמד מחאמיד, המפקח הפדגוגי הכולל על בתי הספר בחברה הערבית השייכים למשרד העבודה, מאשר בזאת לגברת חנאן דיאב [illegible] מחקר שטח ע"פ התוכן המופיע במכתב זה תוך שמירה על הכללים האתיים והחוקיים. ובזאת באה חתימתי.

בהצלחה – אחמד מחמאיד

ملحق (ح): نموذج مديرة المدرسة

الجامعة العربية الأمريكية – رام الله

قسم الدراسات العليا

التاريخ: 15/09/2025

تحية طيبة وبعد،

حضرة السيدة مديرة مدرسة مهارات الميدانية/ **ختام ياسين** المحترمة،

أتشرف بأن أتقدم إلى سيادتكم بطلب الموافقة على إجراء دراسة ميدانية بعنوان: "*فاعلية برنامج إرشادي مستند لنظرية سوبر لتنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية في منطقة الجليل*"، والتي تقوم بها الباحثة **حنان سمير علي ذياب** كجزء من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه. تهدف هذه الدراسة إلى تطبيق برنامج إرشادي تربوي داخل المدرسة بما يسهم في تعزيز مفهوم الذات وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، مع الالتزام الكامل بالمعايير التربوية والأخلاقية وضمان سرية المعلومات الخاصة بالمشاركين، والتنسيق مع إدارة المدرسة لتسهيل إجراءات التنفيذ. لذا نرجو من سيادتكم التكرم بالموافقة على إجراء هذه الدراسة، آملين أن تسهم نتائجها في دعم العملية التربوية والإرشادية وتطوير البرامج الموجهة لطلبتنا.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

التوقيع: .....

ملحق (ط): نموذج موافقة أولياء الامور

الجامعة العربية الأمريكية – رام الله

قسم الدراسات العليا

السادة أولياء الأمور المحترمين،

تحية طيبة وبعد،

تُجري الباحثة حنان سمير ذياب دراسة علمية ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الجامعة العربية الأمريكية – رام الله، تهدف إلى تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية، من خلال تطبيق برنامج إرشادي يستند إلى نظرية سوبر في النمو المهني والنفسي، نود إعلامكم أن مشاركة ابنكم/ابنتكم في هذه الدراسة اختيارية تمامًا، ولن تؤثر بأي شكل على وضعه/ها الأكاديمي أو المدرسي. كما سيتم التعامل مع جميع البيانات بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، دون الإشارة إلى أسماء المشاركين أو أي معلومات شخصية.

تفاصيل المشاركة:

-مدة البرنامج: [أربعة أسابيع]

-طبيعة الأنشطة: جلسات إرشادية، استبيانات، ومقاييس تربوية

-الفوائد المتوقعة: تعزيز مفهوم الذات، تحسين المهارات الاجتماعية، دعم النمو الشخصي والمهني

أقر أنا ولي أمر الطالب/الطالبة: .....عبد الله..... في الصف الدراسي : .....، بموافقتي على مشاركة ابني/ابنتي في هذه الدراسة، بعد اطلاعي على أهدافها وطبيعة المشاركة فيها، وأفهم أن لي الحق في سحب الموافقة في أي وقت دون أي تبعات.

التوقيع: .....

التاريخ: 7/10/2025

رقم الهاتف للتواصل: .....0502156837.....

الجامعة العربية الأمريكية – رام الله

قسم الدراسات العليا

السادة أولياء الأمور المحترمين،

تحية طيبة وبعد،

تُجري الباحثة حنان سمير ذياب دراسة علمية ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الجامعة العربية الأمريكية – رام الله، تهدف إلى تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية، من خلال تطبيق برنامج إرشادي يستند إلى نظرية سوبر في النمو المهني والنفسي، نود إعلامكم أن مشاركة ابنكم/ابنتكم في هذه الدراسة اختيارية تمامًا، ولن تؤثر بأي شكل على وضعه/ها الأكاديمي أو المدرسي. كما سيتم التعامل مع جميع البيانات بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، دون الإشارة إلى أسماء المشاركين أو أي معلومات شخصية.

تفاصيل المشاركة:

-مدة البرنامج: [أربعة أسابيع]

-طبيعة الأنشطة: جلسات إرشادية، استبيانات، ومقاييس تربوية

-الفوائد المتوقعة: تعزيز مفهوم الذات، تحسين المهارات الاجتماعية، دعم النمو الشخصي والمهني

أقر أنا ولي أمر الطالب/الطالبة: غنى زهران ابو اصبع، في الصف الدراسي : الحادي عشر، بموافقتي على مشاركة ابني/ابنتي في هذه الدراسة، بعد اطلاعي على أهدافها وطبيعة المشاركة فيها، وأفهم أن لي الحق في سحب الموافقة في أي وقت دون أي تبعات.

التوقيع: .....

التاريخ: 7-10-2025

رقم الهاتف للتواصل: 0527968808

الجامعة العربية الأمريكية – رام الله

قسم الدراسات العليا

السادة أولياء الأمور المحترمين،

تحية طيبة وبعد،

تُجري الباحثة حنان سمير ذياب دراسة علمية ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الجامعة العربية الأمريكية – رام الله، تهدف إلى تنمية مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في المدارس الثانوية المهنية، من خلال تطبيق برنامج إرشادي يستند إلى نظرية سوبر في النمو المهني والنفسي، نود إعلامكم أن مشاركة ابنكم/ابنتكم في هذه الدراسة اختيارية تمامًا، ولن تؤثر بأي شكل على وضعه/ها الأكاديمي أو المدرسي. كما سيتم التعامل مع جميع البيانات بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، دون الإشارة إلى أسماء المشاركين أو أي معلومات شخصية.

تفاصيل المشاركة:

-مدة البرنامج: [أربعة أسابيع]

-طبيعة الأنشطة: جلسات إرشادية، استبيانات، ومقاييس تربوية

-الفوائد المتوقعة: تعزيز مفهوم الذات، تحسين المهارات الاجتماعية، دعم النمو الشخصي والمهني

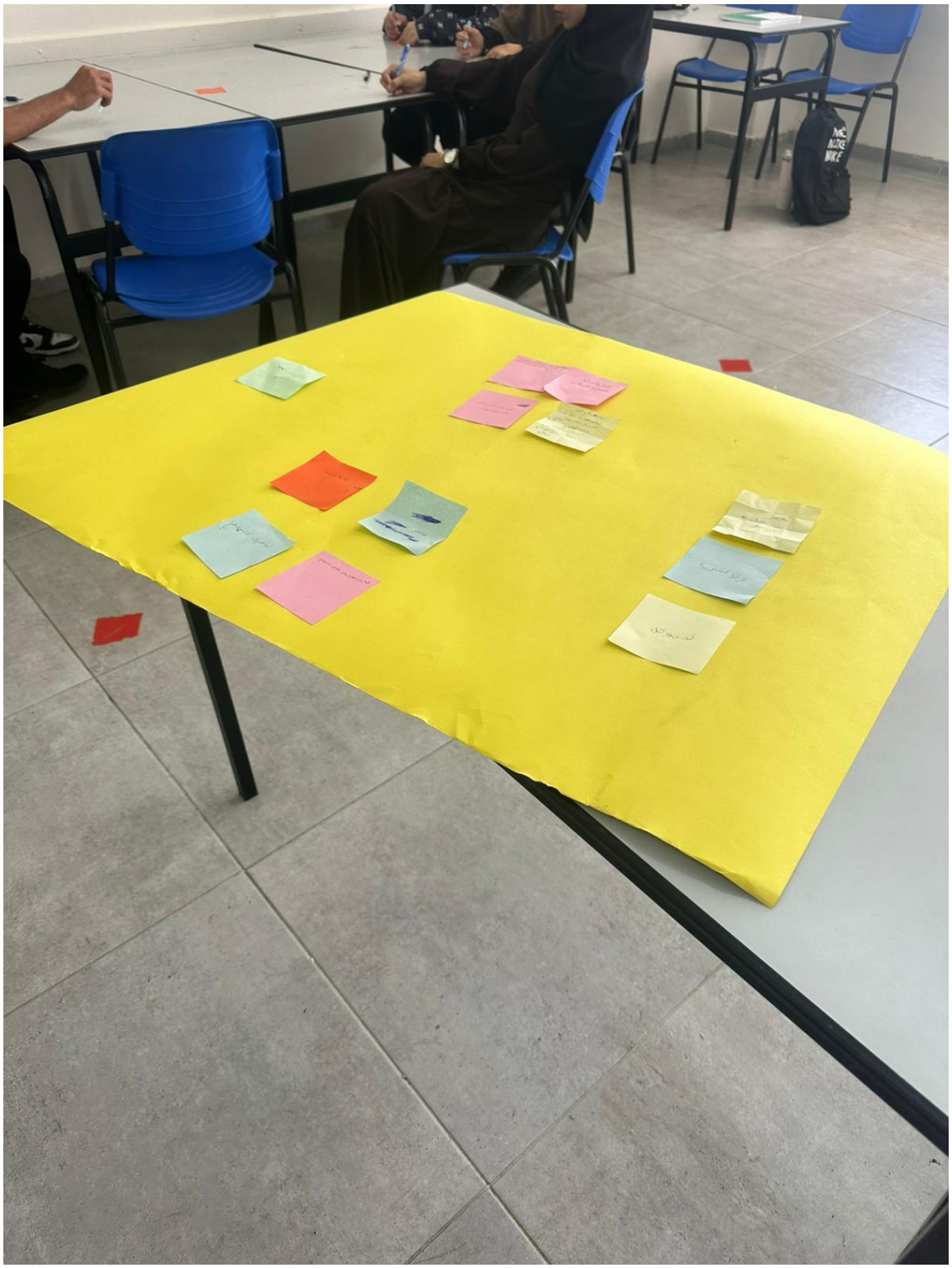
أقرّ أنا ولي أمر الطالب/الطالبة: [illegible]، في الصف الدراسي : .....، بموافقتي على مشاركة ابني/ابنتي في هذه الدراسة، بعد اطلاعي على أهدافها وطبيعة المشاركة فيها، وأفهم أن لي الحق في سحب الموافقة في أي وقت دون أي تبعات.

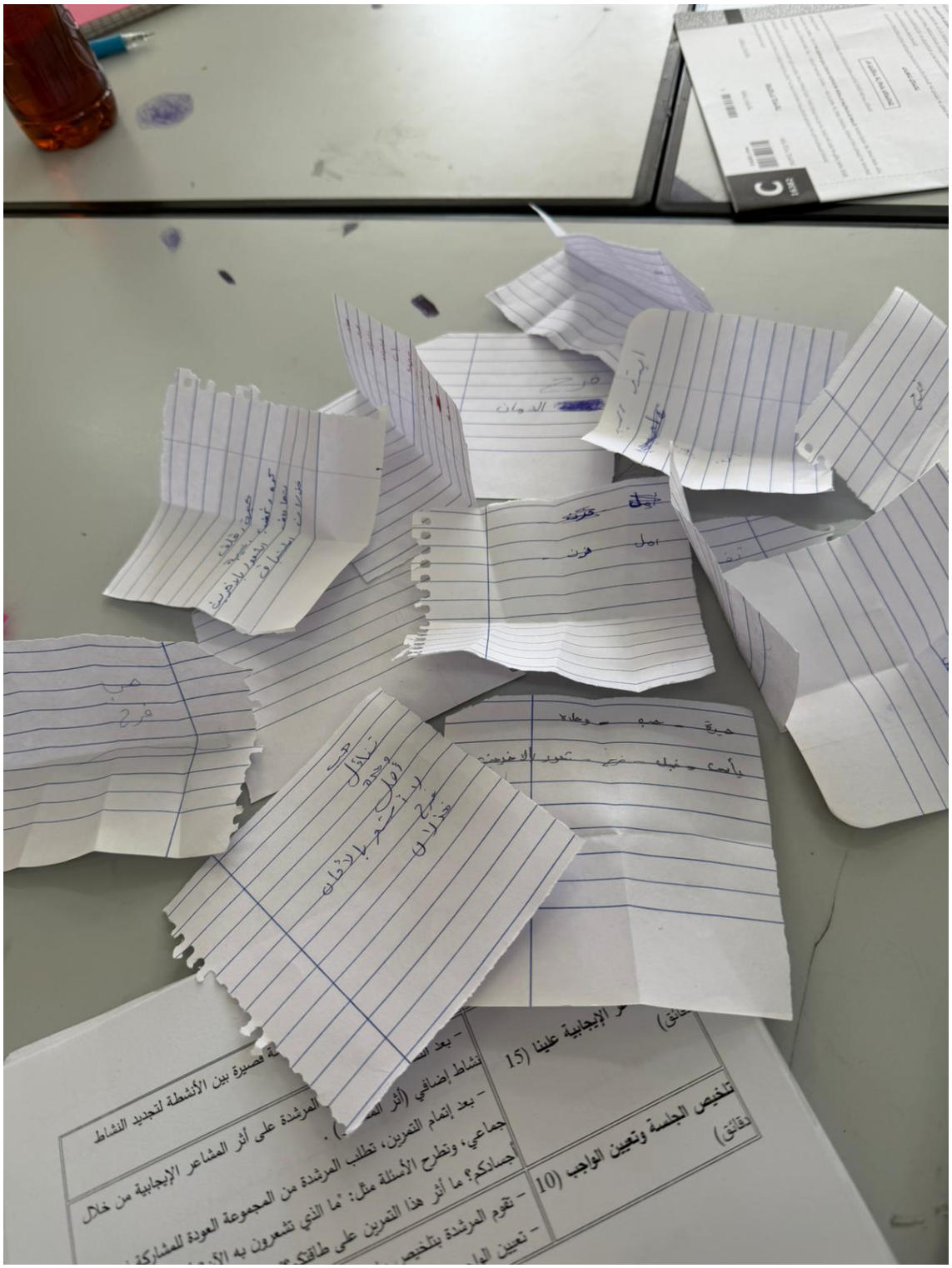
التوقيع: [illegible]

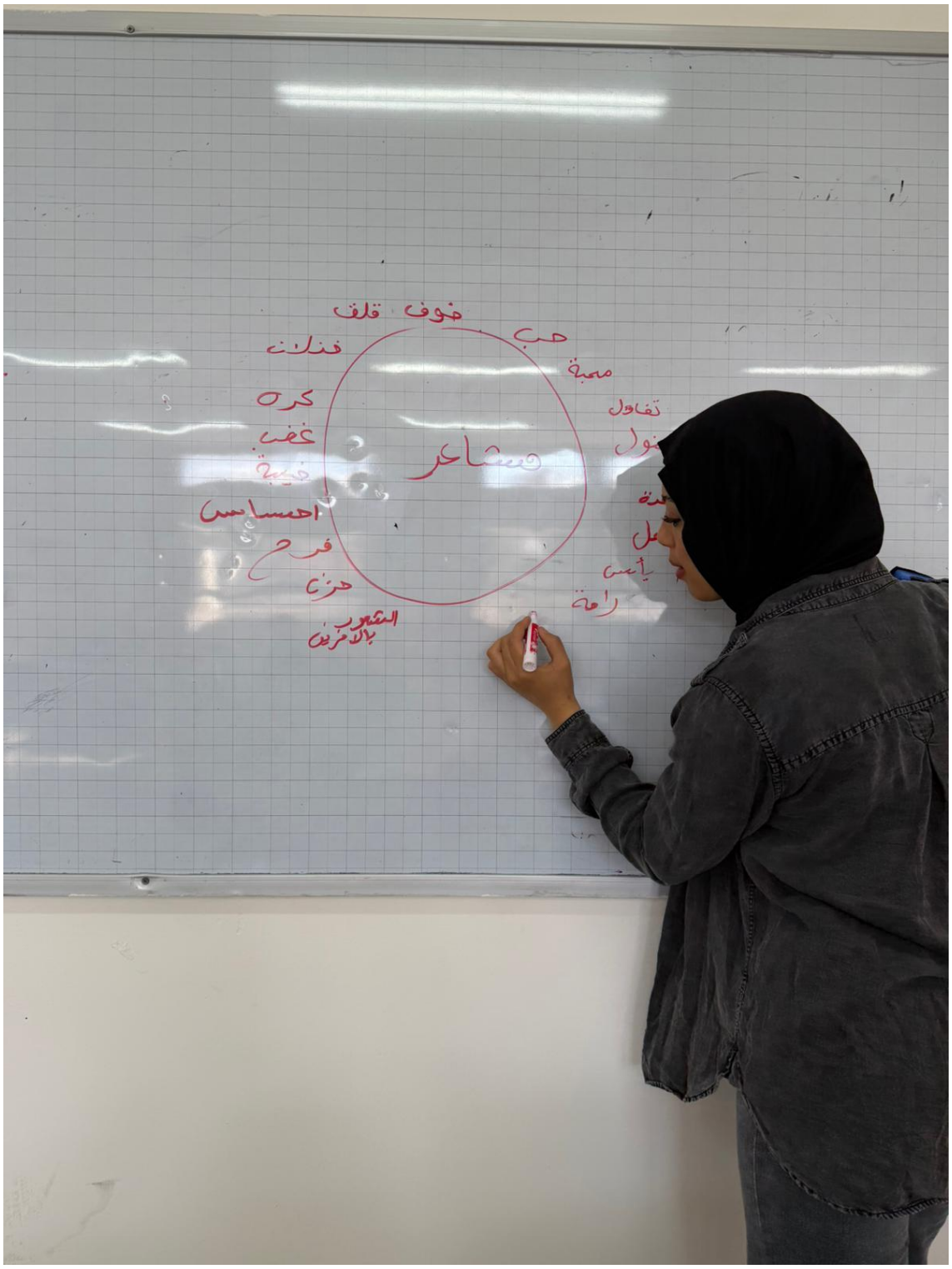
التاريخ: 07/09/25

رقم الهاتف للتواصل: 0548731894

ملحق (ي): صور من جلسات الطلبة




تلخيص الجلسة وتعيين الواجب (10
(دقائق)


خوف
قلق
حب
صعبة
كره
غضب
خيبة
احساس
فرح
حزن
تفاول
راحة

The Effectiveness of a Counseling Program to Develop Self-Concept and Social Skills Among Students in Vocational High Schools in the Galilee Region

Hanan Samir Ali Diyab

Dissertation Committee:

Prof. Dr. Fuad Talafha

Prof. Dr. Mohammed A. Shaheen

Prof. Dr. Mohammad Bani Khalid

Abstract

The study aims to examine the effectiveness of a counseling program based on Super's theory in developing self-concept and social skills among vocational high school students in the Galilee region, by implementing this program on a sample of eleventh-grade students enrolled in vocational technological schools in the Lower Galilee during the first semester of the academic year 2025/2026. The sample consists of two groups: an experimental group, which received the counseling program, and a control group, which did not. To achieve the study objectives, the Self-Concept Scale and the Social Skills Scale were employed after verifying their psychometric properties. The study adopted a quasi-experimental design using pre-test and post-test measures with a control group, in addition to a follow-up measurement for the experimental group.

The findings reveal statistically significant differences at the level ($\alpha \leq .05$) between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test on both the self-concept and social skills scales, in favor of the experimental group. Results also indicates significant differences between the pre-test and post-test scores of the experimental group, as well as between the post-test and follow-up measurements, confirming the sustained impact of the counseling program. The study concludes that the program based on Super's theory contributed to enhancing students' self-concept and improving their social skills, thereby strengthening their ability to adapt to life demands and labor market challenges.

The study recommends the adoption of similar counseling programs in vocational high schools and the training of teachers and counselors to implement them, in order to provide psychological and social support for students and facilitate their positive integration into society and the workforce.

Keywords: Self-concept, Social skills, Super's theory, Counseling program.