

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

الفاعلية الذاتية المهنية وامتلاك المرشدين لمهارات الإرشاد
وعلاقتها باتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد
التربوي في مدارس محافظة القدس

إعداد
منال شكري محمد طه

إشراف
أ. د. عبد عساف
د. فاخر الخليلي

قدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس - فلسطين.

2021

الفاعلية الذاتية المهنية وامتلاك المرشدين لمهارات الإرشاد وعلاقتهم
باتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد التربوي
في مدارس محافظة القدس

إعداد

منال شكري محمد طه

نُوقِشت هذه الأطروحة بتاريخ 2021/1/4م وأُجيزت.

التوقيع

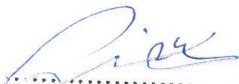
أعضاء لجنة المناقشة

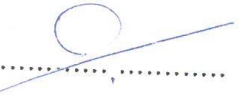
- أ.د. عبد عساف / مشرفاً ورئيساً

- د. فاخر الخليلي / مشرفاً ثانياً

- د. إبراهيم المصري / ممتحناً خارجياً

- د. فواز حامد / ممتحناً داخلياً



الإهداء

إلى نروجي العزيز الذي ساعدني طوال هذه السنوات، إلى السند والطريق الآمن إلى وجه الرجل وقلب الطفل
وحنان الدنيا ومن عليها إلى من أجده قبل أن أحتاجه

إلى أمي التي احتضنتني فكان حضنها دفئاً وشفاقاً وحناناً

إلى أبي رحمه الله نور قلبي ومهجتي . . .

إلى أولادي مهيبة قلبي هنار، عثمان، يوسف وكنان، سكر حياتي وقلبي الثاني

إلى أختي وإخواني إلى أهل نروجي المحترمين

أهديكم جميعاً هذا الجهد المتواضع

الشكر والتقدير

الشكر لله سبحانه وتعالى الذي وفقني لإتمام هذه الرسالة وأما بعد:

الى من كانوا وما زالوا قوتي في ضعفي، وسعادتي عند حزني وثقتي في خوفي وكمالي عند نقصي، عائلتي ان قلت شكراً فشكري لن يوفيكم ولو أنني أوتيت كل البلاغة وأفنيت بحر النطق في النظم والنثر، لما كنت بعد القول إلا مقصرة ومعترفة بالعجز عن واجب شكركم.

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير الى الدكتور الفاضل فاخر الخليلي الذي تفضل مشكوراً بالإشراف على هذه الرسالة وحرص على اكتمالها، وفي سبيل ذلك زودني بنصائحه ومنحني وقته الثمين وعلمه الغزير وكرمه الفياض فأسأل الله تبارك وتعالى أن يبارك له في وقته واسأل الله أن يطيل في عمره ليبقى نبراساً متلأئماً في نور العلم والعلماء .

وعرفاناً مني بالجميل والعطاء أتقدم بجزيل الشكر إلى الدكاترة الكرام الذين نهلنا على أيديهم العلم والمعرفة الدكتور عبد عساف، الدكتور فايز محاميد، الدكتورة فلسطين نزال والدكتور عمر غنام والشكر موصول إلى كل من شد على يدي وقوى عزيمتي وشجعني على إخراج هذه الدراسة المتواضعة إلى عالم النور.

كما أتقدم بالشكر والتقدير والاحترام للسادة الأفاضل في لجنة المناقشة الدكتور إبراهيم المصري من جامعة الخليل الممتحن الخارجي والدكتور فايز محاميد الممتحن الداخلي، على ما بذلوه من جهد في قراءة الرسالة ، وعلى ما أبدوه من ملاحظات قيمة بما يثريها .

الاقرار

انا الموقعة ادناه مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

الفاعلية الذاتية المهنية وامتلاك المرشدين لمهارات الإرشاد وعلاقتها باتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس

أقر بأن ما اشتملت عليه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه فيما ورد، وأن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

اسم الطالبة:..... Student's Name:.....

التوقيع:..... Signature:.....

التاريخ:..... Date:.....

فهرس المحتويات

الإهداء	د
الشكر والتقدير	هـ
الاقرار	و
فهرس المحتويات	ز
الملخص	م
الفصل الأول	2
مشكلة الدراسة وخلفيتها	2
مقدمة:	2
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:	6
أهمية الدراسة:	7
أهداف الدراسة:	7
محددات الدراسة:	9
مصطلحات الدراسة:	9
محددات الدراسة:	10
معيقات الدراسة:	11
الفصل الثاني	13
الإطار النظري والدراسات السابقة	13
المحور الأول: الفاعلية الذاتية	13
الكفاءة الذاتية المدركة:	15
مصادر الفاعلية الذاتية:	17
الفاعلية الذاتية المهنية:	21
العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية:	22
الاتجاهات النظرية المفسرة للفاعلية الذاتية:	24
عمليات تفعيل الفاعلية الذاتية:	27
المحور الثاني: الإرشاد النفسي	32
مفهوم الإرشاد النفسي:	34
سبل تقديم الإرشاد النفسي:	36

39	أهمية الإرشاد النفسي:
40	المحور الثالث: الإرشاد المدرسي
45	نظريات الارشاد النفسي:
50	مهارات المرشد التربوي:
52	الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي:
55	العوامل المؤثرة في الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي:
56	الدراسات السابقة:
56	المحور الأول: الفاعلية الذاتية للمرشد التربوي:
59	المحور الثاني: مهارات المرشد الإرشادية
62	المحور الثالث: الاتجاهات الإيجابية نحو الإرشاد والفاعلية الذاتية للمرشد
65	التعقيب على الدراسات السابقة:
68	الفصل الثالث
68	الطريقة والإجراءات
68	مقدمة:
68	منهجية الدراسة:
68	مجتمع الدراسة:
69	عينة الدراسة:
73	أدوات الدراسة:
84	خطوات تطبيق الدراسة وإجراءاتها:
85	المعالجات الإحصائية:
87	متغيرات الدراسة:
89	الفصل الرابع
89	نتائج الدراسة
90	أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
101	ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
112	ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
122	رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
124	خامساً النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:
125	سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

ملخص النتائج:	130
الفصل الخامس	133
مناقشة النتائج والتوصيات	133
الفصل الخامس	134
مناقشة النتائج والتوصيات	134
أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	134
ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	138
ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	141
رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	147
خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	150
سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	151
التوصيات:	153
قائمة المصادر والمراجع	155
الملاحق	165
abstract	b.....

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.	توزيع عينة المرشدين والمرشدات بحسب متغيرات الدراسة المستقلة الديمغرافية	68
2.	توزيع عينة المعلمين والمعلمات بحسب متغيرات الدراسة المستقلة الديمغرافية	69
3.	توزيع عينة الطلبة بحسب متغيرات الدراسة المستقلة الديمغرافية	70
4.	مفتاح تصحيح الفقرات لمقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي	72
5.	صدق البناء لمقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي	73
6.	معامل ثبات مقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي بطريقة كرونباخ ألفا	74
7.	مفتاح تصحيح الفقرات لمقياس مهارات المرشد التربوي	76
8.	صدق البناء لمقياس مهارات المرشد التربوي	77
9.	معامل ثبات مقياس مهارات المرشد التربوي بطريقة كرونباخ ألفا	78
10.	مفتاح تصحيح الفقرات لمقياس الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي	79
11.	صدق البناء لمقياس الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي	80
12.	معامل ثبات مقياس الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي بطريقة كرونباخ ألفا	82
13.	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتّقدّيرات لفقرات ومجالات الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين في محافظة القدس	89
14.	نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع الفرضي لمجالات الفاعلية الذاتية المهنية والدرجة الكلية للمرشدين التربويين في محافظة القدس	93
15.	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتّقدّيرات لفقرات ومجالات مهارات الإرشاد التربوي للمرشدين التربويين في محافظة القدس	94
16.	نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع الفرضي لمجالات مهارات الإرشاد التربوي والدرجة الكلية للمرشدين التربويين في محافظة القدس	97
17.	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتّقدّيرات لفقرات ومجالات اتجاهات معلمي مدارس محافظة القدس نحو الإرشاد التربوي	99
18.	نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع	102

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	الفرضي لمجالات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي والدرجة الكلية لمعلمي المدارس في محافظة القدس	
19.	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والتّقديرات لفقرات ومجالات اتجاهات طلبة مدارس محافظة القدس نحو الإرشاد التربوي	1.3
20.	نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع الفرضي لمجالات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي والدرجة الكلية لطلبة المدارس في محافظة القدس	1.7
21.	نتائج اختبار الفرق بين متوسطين لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات مجالات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي لمعلمي وطلبة المدارس في محافظة القدس	1.8
22.	نتائج اختبار بيرسون لمعاملات الارتباط بين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي للمرشدين في مدارس محافظة القدس (ن = 51)	110
23.	نتائج اختبار بيرسون لمعاملات الارتباط بين الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس (ن = 28)	113
24.	نتائج تحليل الانحدار لمدى اسهام الفاعلية الذاتية المهنية في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي	114
25.	نتائج اختبار بيرسون لمعاملات الارتباط بين مهارات الإرشاد التربوي للمرشدين التربويين واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس (ن = 28)	116
26.	نتائج تحليل الانحدار لمدى اسهام مهارات الإرشاد التربوي في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي	118
27.	نتائج اختبار ويلكس لامدا لفحص تأثير المتغيرات المستقلة في الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي في مدارس محافظة القدس	120
28.	نتائج اختبار ويلكس لامدا لفحص تأثير المتغيرات المستقلة في مهارات الإرشاد للمرشد التربوي في مدارس محافظة القدس	121
29.	اختبار ويلكس لامدا لفحص تأثير المتغيرات المستقلة في الإتجاهات نحو	122

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	الإرشاد التربوي لدى معلمي مدارس محافظة القدس	
30.	نتائج اختبار ويلكس لامدا لفحص تأثير المتغيرات المستقلة في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي لدى طلبة مدارس محافظة القدس	123
31.	نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروقات في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاتها تبعاً لمتغير d الصف الدراسي والجهة المشرفة على المدرسة	124
32.	نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) بين متوسطات الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية تبعاً لمتغير الصف الدراسي	125
33.	نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) بين متوسطات الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية تبعاً لمتغير الجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب	126

الفاعلية الذاتية المهنية وامتلاك المرشدين لمهارات الإرشاد وعلاقتها باتجاهات الهيئة

التدريسية والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس

إعداد

منال شكري محمد طه

إشراف

أ. د. عبد عساف

د. فاخر الخليلي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى امتلاك المرشدين النفسيين لمهارات الإرشاد التربوي ومستوى فاعليتهم الذاتية المهنية وعلاقة ذلك باتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد في مدارس محافظة القدس، والكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية وامتلاك مهارات الإرشاد المدرسي لدى المرشدين، كما سعت إلى فحص تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية ذات الصلة في الفاعلية الذاتية المهنية وامتلاك مهارات الإرشاد المدرسي والاتجاهات نحو الإرشاد. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي باعتماد ثلاثة مقاييس كوسيلة لجمع البيانات، وكان المقياس الأول الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي ومكون من (50) فقرة توزعت على ثمانية مجالات، وكان الثاني مقياس مهارات المرشد التربوي وتكون من (38) فقرة توزعت على تسعة مجالات، أما الثالث فكان مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي وتكون من (40) فقرة توزعت على أربعة مجالات، وقد تمّ التّحقّق من صدقها وثباتها.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات والمعلمين والمعلمات في مدارس محافظة القدس الشريف وضواحي القدس، بالإضافة إلى طلبة هذه المدارس، أمّا عينة الدراسة فكان حجمها (209) مرشداً ومعلماً طالباً، كان منهم (51) مرشداً ومرشدة، وبلغ عدد المعلمين في العينة (94) معلماً ومعلمة، أما عدد الطلبة في العينة فبلغ (64) طالباً وطالبة، وبعد أن تمّ جمع البيانات وتحليلها، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

كان مستويا الفاعلية الذاتية المهنية ومدى امتلاك المهارات الإرشادية للمرشدين التربويين مرتفعاً، وكانت اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي إيجابية ومرتفعة وكانت اتجاهات المعلمين أكثر إيجابية من اتجاهات الطلبة.

كان معامل الارتباط بين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين التربويين دالاً إحصائياً إذ بلغ معامل الارتباط بينهما ($r = 0.66$ ، $\alpha < 0.01$) وكانت العلاقة بينهما موجبة أو طردية، كما كان معامل الارتباط بين الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي للمعلمين والطلبة دالاً إحصائياً إذ بلغ معامل الارتباط بينهما ($r = 0.61$ ، $\alpha < 0.01$) وكانت العلاقة بينهما موجبة أو طردية، وكان معامل الارتباط بين مهارات الإرشاد التربوي للمرشدين التربويين والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي للمعلمين والطلبة دالاً إحصائياً إذ بلغ معامل الارتباط بينهما ($r = 0.57$ ، $\alpha < 0.01$) وكانت العلاقة بينهما موجبة أو طردية.

كان للصف الدراسي والجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب تأثيراً دالاً إحصائياً في الاتجاهات نحو الخدمات الإرشادية، إذ امتلك طلبة الصف التاسع اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية وبشكلٍ دالٍ إحصائياً بالمقارنة مع طلبة باقي الصفوف، واتضح أنّ طلبة الذين يدرسون في مدارس البلدية امتلكوا اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية بالمقارنة مع الطلبة الذين يدرسون في المدارس الخاصة، كما تبين أن الطلبة الذين يدرسون في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية امتلكوا اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية بالمقارنة مع الطلبة الذين يدرسون في المدارس الخاصة.

وبناء على النتائج أوصت الباحثة بالاهتمام بتدريب المرشدين، إذ يمكن أن يكون للتدريب والإشراف المستمر المقدم لمرشدي المدارس أهمية كبيرة في الكفاءة الذاتية المهنية الناتجة عن الأداء والتدريب، وتسلط الضوء على الحاجات الخاصة بالمرشدين والمدارس من حيث التطوير المهني للمرشد، والحاجة لإرشاد للطلبة لتعزيز ثقتهم في مرشدي المدارس.

الكلمات المفتاحية:

الفاعلية الذاتية المهنية، المهارات الإرشادية، الاتجاهات نحو الإرشاد، الإرشاد التربوي.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة:

تتطلب عملية النهوض بالعملية التعليمية والتربوية وتحسينها العمل على تحسين العملية الإرشادية في المدارس، فالعلاقة بين التربية والإرشاد علاقة تكامل لا يمكن الفصل بينهما، إذ لا يمكن التفكير بالتربية دون الإرشاد، والعلاقة بينهما تبادلية ينمي كل منهما الآخر، خاصة أنّ كلتا العمليتين تسعيان إلى هدف واحد، وهو تعديل السلوك والخروج بنواتج تعليم تتمثل بطلبة قادرين على النهوض بالمجتمع، ولا يعانون من أية مشكلات صحية أو تعليمية أو نفسية أو تكيفية، ويكون الهدف العام من تعديل السلوك هو تخفيف المشكلات النفسية والإنسانية، وهدف التربية والتعليم تحسين أداء الفرد وتطويره ليكون أكثر قدرة على التوافق مع تحديات الحياة وصعوباتها (الطلحي، 2012).

يعتبر الإرشاد النفسي والتربوي جانباً مهماً في العملية التربوية، فهو يدخل في تفاصيلها ومفرداتها وحيثياتها، وذلك بدءاً من شخصية المعلم، الذي يقدم له الإرشاد الخبرة العملية وطريقة التعامل المثلى التي يجب أن تسود في المدرسة، وتحقيق التوافق الأكاديمي والنفسي والاجتماعي له، ثم مروراً بظهور أية مشكلة تربوية أو نفسية أو اجتماعية في المدرسة، لذا دعا الحاجة إلى أن توفر خدمات المرشد التربوي النفسي في المدارس، حيث يسهم بدور إيجابي في تسيير مهمة إدارة المدرسة ومهمة التدريس عامة بحلّ مشكلات الطلبة، وتوجيه سلوكياتهم بهدف الإسهام في عملية رفع تحصيلهم الأكاديمي. من جهة أخرى فإنّ دور المرشد يتأثر بطبيعة العلاقات التي يكونها المرشد مع أعضاء الهيئة التدريسية، ويتأثر باتجاهاتهم نحو المرشد التربوي وعمله ومدى تقبل المعلمين والإداريين له ولدوره وإسهاماته في حل مشكلات الطلبة (السلامه، 2003).

فوجود المرشد والخدمات النفسية والإرشادية وتقديم الخدمات التي يقدمها تساعد على الوقاية من وقوع الطالب في الاضطرابات النفسية أو والانحرافات السلوكية، كذلك تزيد من ثقة الطالب بنفسه وشعوره بالأمن عن طريق مساعدته على حل المشكلات الاجتماعية والتعليمية في

المجالين التربوي والنفسي، وتساعده على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي داخل المدرسة حيث يتمتع بقدر عال من الصحة النفسية، وهذه الأمور تجسّد دور المرشد التربوي النفسي في المدارس، والذي يقوم بإرشاد الطلبة ويوجههم ويعدّل سلوكياتهم ويقوّمها، ولكي يكون للمرشد التربوي دور فعّال، عليه أن يمتلك قدرات ومهارات وفنيات وإمكانات تؤهله للقيام بهذه المهمة (أبو يوسف، 2008).

ومن ضمن هذه المهارات ما أشارت إليه دراسة (نبهان، 2015) بضرورة امتلاك المرشد التربوي فكرة واسعة عن طرق التعامل مع الطلبة، والتي تظهر على شكل مهارات كتنقيح السلوك المدرسي والاجتماعي للطلبة، وأن يكون مستمعاً ومحوّراً ممتازاً، وينوّع في أساليب حديثه، أن يكون ودوداً وحسن التعامل مع الطلبة، ويمتلك أيضاً القدرة على التنسيق بين مهماته الاعتيادية وما يجب أن يقدمه للطلبة، ولا بد له أن يمتلك روح الدعابة لا أن يكون جافّ التعامل مع الطلبة.

وقد أكدت على ذلك دراسة (Gibbons et al, 2010) من أنّ هذه المهارات تعد القدرة على القيام بمهام متعددة ومطلّباً أساسياً لوظيفة الإرشاد، حيث يتم تنظيمها لمواكبة العمل الملقة على عتق المرشد مع العديد من المسؤوليات الاجتماعية والنفسية التي يقدمها، إذ قد لا يكون من الممكن التخطيط ليوم معين في المدرسة لأنّ عمل المرشد متنوع ويكون متاحاً عند الحاجة وعادة على الفور، وهذا ما يستدعي امتلاك المرشد لمهارات متعددة ومتنوعة.

ولا بد له أن يمتلك قدراً وافياً من عوامل الفاعلية الذاتية المهنية، لتلبية الاحتياجات المتزايدة للطلبة والمشكلات التي يتعرضون إليها، وأهم عوامل هذه الفاعلية المثابرة والمرونة ومهارات المواجهة، حيث إنّ نتائج هذه العوامل مطلوب توافرها لديه من أجل مدرسة وتعليم ناجحين، بحيث تؤدي الفاعلية الذاتية لدى المرشد التربوي إلى أنّ يكون قادراً القيام بمهمته وتقديم النماذج الحسنة للعمل الإرشادي، والقيام بالتدخلات والخدمات المطلوبة منه (Springer et al., 2017).

وتعرّف الفاعلية الذاتية المهنية على أنّها الاستفادة من جميع الموارد، سواء الشخصية أم المهنية، والتي لدى المرشد التربوي، مثل مواهبه ونقاط قوته ومهاراته المتنوعة وطاقته ووقته، ليتمكن من إتقان حياته المهنية وتحقيق أهداف العمل والحياة في آن واحد، وتعني مقدرة الفرد على

إدارة ذاته، والقدرة على تنظيم عواطفه وأفكاره وسلوكياته بفاعلية في المواقف المختلفة، منها إدارة الإجهاد وضغط العمل، والسيطرة على الدوافع، وامتلاك المهارات التنظيمية كالانضباط الذاتي وتحفيز الذات والمسؤولية (Springer et al., 2017).

ويقتضي دور المرشد التربوي الذي يمتلك فاعلية ذاتية مهنية أن يتعامل مع الطلبة والمدرسين على السواء، ويقوم بتوفير جوّ من التعاون والعمل الجمعي، وهذه الحالة تنتج بسبب قدرته على العمل بجدّ وإخلاص، مع القيام بدوره في حل أية مشكلة، لذا عليه أن يكون على أتمّ الاستعداد لفهم الآخرين وميولهم وآرائهم والإنصات إليهم بموضوعية، وإتاحة الفرص أمامهم للتعبير عن ومشكلاتهم وحاجاتهم، لما ذلك من تأثير كبير على روحهم المعنوية، لأنّ المرشد من غير فاعلية ذاتية منهية لا يستطيع إنشاء اتصال فعّال بين طلبة المدرسة والمدرسين، ولا يتمكن من مراعاة الجانب الإنسانيّ في معاملته للمعلّمين والطلبة، إذ يكون عمله دون حافز أو أدنى مستوى من المبادرة الذاتية (Mullen, 2014).

وعليه يمكن القول أنّ للمرشد التربوي في المجالات النفسية والاجتماعية دور فعّال ومميز عن غيره من أعضاء الهيئة التدريسية أو الإداريين، إذ يتضمن عمله تقصي مستوى الطالب الأكاديمي، ومعرفة المؤثرات الاجتماعية والسلوكية والتعليمية التي تؤثر على صحته النفسية ومستواه الأكاديمي، سواء كانت هذه المؤثرات داخل المدرسة أم في الأسرة أو في المجتمع المحلي، ويكون المطلوب منه إنشاء قنوات اتصال بين الإدارة المدرسية والطلبة، بتوضيحه للمشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الطلبة، فيكون بمثابة الجسر الذي يوصل المعلومة بين الطرفين، بهدف البحث عن سبب المشكلة وإيجاد الحل الأفضل لها.

لذا لا بد للمرشد النفسي من امتلاك مهارات تعينه على الفهم والتعرف على تجارب شخص آخر بالتعاطف معه وتجسيد مشاعره في نفس المرشد، كذلك يحتاج المرشد إلى الاستماع والإصغاء وبنشاط إلى المسترشد في جميع أشكال الإرشاد، وتساعد المهارات الاجتماعية الجيدة خلال الجلسات الأولى من العلاج خاصة، ويحتاج المرشد إلى التفكير الناقد والاستنتاجي خاصة عند إجراء التشخيص ووضع خطط العلاج الأولية، وإلى إدارة الجلسة التي تتضمن إدارة الحديث

والبدء به، ويتطلب الإرشاد امتلاك مهارة التأمل الذاتي سرعة التفكير، يجب أن يتمتع المرشد بالمرونة عند تبادل وجهات النظر وفهم مضمون ما يقوله المسترشد من جوانب مختلفة، وعدم حصر تفكيره في أمر واحد (أبو يوسف، 2008).

أمّا الإرشاد في مدينة القدس عامة بحسب ما لاحظته الباحثة فإنه يتصف بالتغلب على المؤثرات الاجتماعية والنفسية، فعادة ما يكون المرشد ملماً بخبرة معرفية ونظرية وعملية لتقليل آثار المشكلات النفسية والمهنية، وأنّ المرشدين العاملين في مدارس مدينة القدس لديهم أسلوب جيد في فهم وضع الطالب وتوجهه، كذلك لديهم أسلوب سلس في الإرشاد الذي يمكن أن يشجع التفاعلات البين شخصية، وتكون العلاقة محددة بقدرة الإرشاد على اكتشاف نواحي عدم التكيف الذي يعيشه الطالب في المجالين الدراسي والتربوي.

وسواء كان لدى المرشد التربوي نقص أم أنّ لديه سلوكيات تربوية واجتماعية تعليمية إيجابية وبناءة، فإنه ينتج عنها استجابة وردة فعل لدى الطلبة والمدرسين على السواء، لأن طبيعة عمل المرشد الشاملة وفلسفته تشتمل تقدير قيمة الطالب والمدرس وكرامتهما الاجتماعية والتربوية، كونهم أفراد في مؤسسة تعليمية وتربوية، ويتم إرشادهم بطرق تسعى إلى حتّمهم على مواصلة العملية التعليمية، أي أن يكون الإرشاد بطرق إيجابية ومدرسة، فمثلاً إنّ توجيه سلوك الطالب العنيف يكون بشكل لا يولد مشكلات اجتماعية لديه، وإرشاد المعلم الذي يعاني من نقص بالخبرات يكون بتزويده بطرق الحصول على معلومات إضافية.

وفي ضوء ما سبق، فلا بد للمرشدين التربويين العاملين في مدينة القدس من امتلاك مهارات وأساليب، وربما آليات خاصة بهم، بهدف التقليل من المشكلات النفسية والاجتماعية وآثارها التي يواجهها بعض من أفراد المجتمع المدرسي، لذا تمّ إجراء هذه الدراسة للكشف عن فاعلية هؤلاء المرشدين ومعرفة مدى امتلاكهم للمهارات الإرشادية، وكيف تنعكس هذه المهارات على اتجاهات الطلبة والمعلمين في هذه المدارس.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتباين قدرات المرشدين النفسيين من حيث مهارات الإرشاد والمقدرة على إنشاء اتصال فعال، ومحاولة علاج أية مشكلة نفسية واجتماعية لدى طلبة المدارس أو لدى الهيئة التدريسية، وقد شعرت الباحثة أثناء عملها كمعلمة في إحدى مدارس القدس باختلاف في القدرات والمهارات والفاعلية الذاتية لدى هؤلاء المرشدين، فقد لاحظت هذا التباين أثناء إطلاعها على عمل المرشدين النفسيين في مدارس محافظة القدس، إذ ربما ينعكس هذا التباين والاختلاف في القدرات على اتجاهات وآراء المدرسين والطلبة التي تتكون تجاه الإرشاد النفسي، فقد يرى البعض أنّ الإرشاد النفسي في المدارس غير قادر على مساعدة الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، ويرى آخرون أنها بحاجة إلى تحسين وتطوير من أجل التصدي للمشكلات النفسية لدى الطلبة والمدرسين، وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الفاعلية الذاتية المهنية وامتلاك المرشدين لمهارات الإرشاد التربوي، وعلاقتها باتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد في مدارس محافظة القدس؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

(1) ما مستوى الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين في مدارس محافظة القدس؟

(2) ما اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟

(3) ما العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي للمرشد التربوي واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟

(4) هل تؤثر متغيرات جنس المرشد وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟

5) هل تؤثر متغيرات جنس المعلم وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟

6) هل تؤثر متغيرات جنس الطالب وصفه الدراسي وتحصيله وزيارته للمرشد التربوي ونوع المدرسة التي يدرس فيها والجهة المشرفة عليها في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟

أهمية الدراسة:

تُبرز هذه الدراسة أهمية الإرشاد النفسي في المدارس من نواحٍ عدة، فتوضح أهمية امتلاك المرشدين النفسيين لمهارات الإرشاد النفسي في المدارس، وتوضح أهمية هذه المهارات في علاج المشكلات النفسية لدى الطلبة، كذلك تؤكد على أهمية الفاعلية الذاتية ودورها في تحسين أداء المرشدين النفسيين وفي مدى امتلاكهم لمهارات الإرشاد النفسي، وتُقيم هذه الدراسة العلاقة بين امتلاك المرشدين التربويين لمهارات الإرشاد النفسي في المدارس ومستوى فاعليتهم الذاتية، وبين ما يتكون لدى أعضاء الهيئات التدريسية والطلبة من اتجاهات نحو عملية الإرشاد، وبهذا فإن هذه الدراسة تضع موضوعين أساسيين قيد الدراسة والبحث، ويهتم بهما القائمون على العملية التعليمية من معلمين وإداريين ومشرفين ومرشدين.

إذ توضح دور وقيمة الإرشاد النفسي والعملية الإرشادية كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، فقد نستدل من آرائهم على المشكلات التي تواجه عملية الإرشاد، وتساعد بالخروج بتوصيات من شأنها تحسين العملية الإرشادية في المدارس.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف الآتية:

الهدف الرئيس: معرفة واقع امتلاك المرشدين النفسيين لمهارات الإرشاد التربوي ومستوى فاعليتهم الذاتية وعلاقة ذلك باتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد النفسي في مدارس محافظة القدس.

الأهداف الفرعية:

- 1) معرفة مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لدى المرشدين في مدارس محافظة القدس.
- 2) معرفة مستوى مهارات المرشدين التربويين في مدارس محافظة القدس.
- 3) الكشف عن اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس.
- 4) التحقق من اختلاف اتجاهات المعلمين عن اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس.
- 5) معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة القدس.
- 6) معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس.
- 7) معرفة العلاقة بين مهارات الإرشاد التربوي للمرشدين التربويين واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس.
- 8) الكشف عن تأثير متغيرات جنس المرشد وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي في مدارس محافظة القدس.
- 9) الكشف عن تأثير متغيرات جنس المرشد وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في مهارات الإرشاد للمرشد التربوي في مدارس محافظة القدس.
- 10) الكشف عن تأثير متغيرات جنس المعلم وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس.

11) الكشف عن تأثير متغيرات جنس الطالب وصفه الدراسي وتحصيله وزيارته للمرشد التربوي ونوع المدرسة التي يدرس فيها والجهة المشرفة عليها في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس.

محددات الدراسة:

- ✓ المحدد الزمني: الفصل الثاني من العام الدراسي 2019 - 2020.
- ✓ المحدد المكاني: مدارس محافظة القدس وتضم مدارس البلدية والسلطة الوطنية والخاصة.
- ✓ المحدد البشرية: المرشدين التربويين والهيئات التدريسية والطلبة من مدارس مدينة القدس.
- ✓ المحدد المفاهيمي: الفاعلية الذاتية ومهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين التربويين، اتجاهات الهيئات التدريسية والطلبة حول الإرشاد المدرسي.

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية الذاتية المهنية: عرفها (زاحوق، ، 2013، ص. 10) بأنها "الثقة الكامنة لدى الفرد في قدراته أثناء المواقف المهنية الجديدة، أو المواقف غير المألوفة التي تتطلب استعدادات مهنية كثيرة كذلك أو هي معتقدات الفرد حول قواه الشخصية وكفاءته المهنية في تفسير مجريات الأعمال".

وتعرّف إجرائياً على أنها المحفزات والآليات التي يمتلكها المرشد التربوي على المستوى الشخصي وتؤدي إلى تطوير عمله الإرشادي وتحسينه من حيث تكوين علاقات إيجابية مع مجتمع المدرسة والاتصاف بمواصفات تحسّن من اتجاهات هذا المجتمع نحوه ونحو مهنة الإرشاد، ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الفاعلية الذاتية المهنية.

مهارات الإرشاد التربوي: هو "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة، والتي تقدم للطلبة خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم على تعديل

سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي، وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها في معترك الحياة " (حسين، 2004، ص. 283).

وتعرّف إجرائياً بأنها مجموعة من المهام الموكلة إلى المرشد التربوي بهدف توعية جميع أعضاء المجتمع المدرسي من الوقوع في مشكلات انفعالية أو سلوكية أو اجتماعية أو تربوية، و الحد من آثار هذه المشكلات وعلاجها، عن طريق أساليب خاصة ومقنعة وتفيد جميع من في المدرسة، وتؤدي إلى التكيف مع أنظمة المدرسة وقوانينها، ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس مهارات الارشاد التربوي.

المرشد التربوي: "هو الشخص المعين من قبل وزارة التربية والتعليم ليقوم بعملية إرشاد وتوجيه الطلبة في المدارس ومساعدتهم في تحقيق أكبر قدر من التكيف داخل المدرسة وخارجها" (العاجز، 2001، ص 4).

ويعرّف إجرائياً بأنه كل شخص متخصص في مجال الإرشاد التربوي ويحمل درجة علمية جامعية في تخصصات علم نفس والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والخدمة الاجتماعية، وقادر على مساعدة الطلبة واكتشاف قدراتهم وإمكاناتهم الدراسية، ومعاونتهم في التغلب على أية صعوبات اجتماعية أو تعليمية أو نفسية قد تعترض حياته التعليمية الدراسي، ويقدم إرشادات ومساعدات للطلبة وأي عضو آخر في مجتمع المدرسة للتكيف مع البيئة الدراسية والاجتماعية والعلمية، عن طريق تزويدهم بالمعلومات الخاصة بالإرشاد.

محددات الدراسة:

المحدد الزمني: العام الدراسة 2020 – 2021.

المحدد المكاني: مدارس محافظة القدس.

المحدد البشري: المرشدون النفسيون والمعلمون والطلبة في مدارس محافظة القدس.

معيقات الدراسة:

لم تواجه الباحثة أية معيقات عند إجراء هذه الدراسة، فقد لمست تجاوباً مهماً وفاعلاً من المرشدين النفسيين في المدارس، كذلك تقبلت إدارات المدارس هذا الأمر، خصوصاً عند معرفتهم بأهمية هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة، من حيث الفاعلية الذاتية المهنية، ومهارات الإرشاد التربوي، والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي؛ وهذه الموضوعات تمّ تناولها من جوانب عدّة، وبعد ذلك تمّ استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوعات الدراسة.

المحور الأول: الفاعلية الذاتية

إنّ الفاعلية الذاتيّة كفهوم تشير إلى مجموعة من العوامل الاجتماعية والمعرفيّة في التعلّم الذاتي فهي المعتقدات التي يحملها حول قدرته على تنظيم أفعاله لإدارة موقف ما وتنفيذه، وقد تكون نابعة من ثقة الفرد بمقدرته على تنظيم مهاراته المعرفيّة والسلوكيّة والاجتماعيّة وتنفيذها، أو هي معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأهداف والمخطّطات العمليّة وتنفيذها، هذه المعتقدات عن الفاعليّة الذاتيّة تعتبر المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه، فالفرد الذي يمتلك إحساس قويّ بفاعليّته الذاتيّة سوف يركّز اهتمامه حين مواجهته لمشكلة ما وتحليلها، بهدف الوصول إلى حلّ أو حلول ملائمة لها (أبو غزال وعلاونة، 2010).

لذا تعدّ الفاعليّة الذاتيّة أساساً مهماً لتحديد مستوى دافعيّته ومقدرته على الإنجاز الشخصي، فمستوى هذه الفاعليّة يؤثّر مباشرة على نوعيّة النّشاطات التي يختارها الفرد لتأديتها، ويؤثّر على الجهد الذي سيبدّله الفرد لإنجاز مهمّة ما؛ وعلى مدّة المقاومة التي سيبدّيها الفرد أمام المشكلات التي تعترضه، حيث تتكون هذه الفاعليّة من تجارب حياة الفرد وغيره ممن يعاصرونهم، فهي تراكم معرفي يُبنى على مدى طويل من حياة الفرد، وتتضمن ردود أفعال متنوعة تجاه الحياة وتحدياتها، وهي نوع من التّدريب على التّعامل مع الأمور الحياتية معها بمرونة ومثابرة (العتيبي، 2006).

وتعمل الفاعلية الذاتية على صياغة الأحكام والمحددات المتعلقة بالعمل والأسلوب والجهد الذي سي بذله الفرد للقيام بمهمة ما، وتحدد إلى متى ستستمر هذه المهمة، حيث تستند هذه الفاعلية إلى معايير ومقاييس قد تكون شخصية أو عامة يتمكن الفرد عن طريقها تحديد الوقت المخصص لمهمة ما، حيث تشير الفاعلية الذاتية على أنّ الأداء الذي يقوم به الفرد يُفسّر عن طريق سلوك ومعرفيته الشخصية والعلمية (Staples et al., 1999).

وتشير الفاعلية الذاتية على مقدرة الفرد على تفسير الرموز أو المعطيات والتي تساعده على تطوير نموذج للعمل، وتدل على مقدرة الفرد على التفكير المستقبلي أو التوقع عند القيام بمهمة ما، وتدلّ على التنظيم الذاتي للفرد، ومقدرته على التعلم من سلوك الآخرين، سواء بالملاحظة أو بالتجربة (Romano, 1996).

من مجمل هذه التعريفات نستدل على أنّ الفاعلية الذاتية هي الاعتقاد الذي لدينا عن قدرتنا، وتحديدًا قدرتنا على مواجهة التحديات التي تنتظرنا وإكمال المهمة بنجاح، وتشير الكفاءة الذاتية العامة إلى إيماننا العام أيضاً بقدرتنا على النجاح، وعلى مواجهة التحديات التي تنتظرنا وإكمال أية مهمة بنجاح، وبهذا تتحدد أشكال الكفاءة الذاتية العامة إلى إيماننا العام بقدرتنا في النواحي الأكاديمية أو الأسرية أو التجارية (أقرع، 2002).

وعلى الرغم من أنّ الفاعلية الذاتية بحسب تعريفاتها المختلفة بأنها مرتبطة بإحساسنا بقيمة الذات أو القيمة كإنسان على الأقل، إلا أنها تشير أيضاً إلى نظرة الإنسان وتقديره لنفسه بصورة إيجابية وباحترام وليس فقط مجرد شعور، حيث يفهم احترام الذات على أنه نوع من الشعور العام أو الشعور بقيمة الفرد ويركز بشكل أكبر على وجود الفرد بين جماعته وأنه مقبول بدرجة كبيرة، بالمقابل فإنّ الكفاءة الذاتية تركز أكثر على العمل المهني المنجز والشعور بأنّ الفرد على مستوى التحدي. حيث يمكن أن يؤدي تقدير الذات إلى تحسين إحساس المرء بالكفاءة الذاتية، تماماً مثلما يمكن للكفاءة الذاتية المرتفعة أن تسهم في إحساس المرء بالقيمة الإجمالية أو قيمتها (حجازي، 2013).

ولكي يكون لدى الفرد كفاءة ذاتية لا بد له من وجود دافع للقيام بالأمر، فالكفاءة الذاتية والدافع أمران متشابكان، على الرغم من أنهما هيكلا منفصلان، إذ تعتمد الكفاءة الذاتية على إيمان الفرد بقدرته على الإنجاز، بينما يعتمد الدافع على رغبة الفرد في تحقيقه، لذا غالبًا ما يكون لدى ذوي الكفاءة الذاتية العالية دافعًا مرتفعًا والعكس صحيح، حيث تتضح هذه العلاقة المتشابكة عندما يكتسب الفرد أو يحافظ على كفاءة ذاتية نتيجة تجربة نجاح فإنه يحصل بشكل عام على جرعة أو دفعة من الدافع لمواصلة التعلّم وإحراز التقدم، ويمكن أن تعمل العلاقة أيضًا في الاتجاه الآخر لإنشاء نوع من دورة النجاح؛ فحين يكون الفرد متحمسًا بشدة للتعلّم والنجاح، فمن المرجح أن يحقق أهدافه مما يمنحه تجربة تسهم في الكفاءة الذاتية العامة (Bembenutty, 2005).

وهذا لا يعني أنّ ذوي الكفاءة الذاتية دائمي النجاح، على الرغم من أنّ النجاح يشكل جزءًا كبيرًا من تطوير الكفاءة الذاتية، فهناك أيضًا مجال للفشل، أولئك الذين لديهم مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية ليسوا أكثر عرضة للنجاح فحسب، بل هم أيضًا أكثر عرضة للارتداد والتعافي من الفشل، وهذه هي القدرة في صميم المرونة، وتتأثر إلى حد كبير بالكفاءة الذاتية وترتبط الكفاءة الذاتية أيضًا بشكل إيجابي بالثقة، حيث تشير الثقة إلى قوة الاعتقاد مع احترام الذات والتحفيز، ويمكن أن تعمل الكفاءة الذاتية والثقة في دورة إيجابية فكلما زاد ثقة الشخص في قدراته، زادت احتمالية نجاحه، مما يوفر له الخبرات لتطوير كفاءته الذاتية (شتات، 2007).

الكفاءة الذاتية المدركة:

لفهم الكفاءة الذاتية المدركة لا بد من فهم العلاقة بين التعلّم والخبرة السابقة، سواء على المستوى الشخصي أو المهني أو العلمي، والرغبة في المخاطرة بأن يصبح الفرد ذو شأن وتأثير ومكانة في مجتمعه، وبعبارة أخرى فإنّ الكفاءة الذاتية المدركة هي العنصر السري الذي يؤدي إلى الاستفادة من الخبرات والإمكانات الفردية إلى اتخاذ قفزة فعلية ليصبح ذو مكانة مهمة (Blackburn, 2005).

لذا يتم تعريف الكفاءة الذاتية المدركة على أنها معتقدات الناس حول قدراتهم على إنتاج مستويات معينة وأفضل من الأداء، أي مستوى يتضمن الكم والنوع، والتي يمارسونها وتؤدي للتأثير

على الأحداث اليومية في حياتهم. حيث تحدد معتقدات الكفاءة الذاتية كيف يشعر الناس ويفكرون ويحفظون أنفسهم ويتصرفون، وتنتج هذه المعتقدات هذه التأثيرات المتنوعة من خلال أربع عمليات رئيسية. وهي تشمل العمليات المعرفية والتحفيزية والعاطفية والاختيارية (سالم، 2009).

حيث إنّ الإحساس القوي بالفاعلية يعزز الإنجاز البشري والرفاهية الشخصية بطرق عديدة، إذ يتقرب الأشخاص ذوو الثقة العالية بقدراتهم من المهام الصعبة، وذلك كتحديات يجب إتقانها بدلاً من التهديدات التي يجب تجنبها، نظراً لاستفادتهم من خبراتهم السابقة، فهذه النظرة الفعالة تعزز الاهتمام الجوهري والاندماج العميق في الأنشطة، ويضعون لأنفسهم أهدافاً صعبة ويحافظون على التزام قوي تجاهها، ويزيدون ويواصلون جهودهم في مواجهة الفشل، فهذا الأمر يؤدي إلى أن يتعافون بسرعة من إحساسهم بالفاعلية بعد الفشل أو الانتكاسات، وينسبون الفشل إلى الجهد غير الكافي أو لنقص المعرفة والمهارات التي يمكنهم الحصول عليها بطرق أخرى، ويتعاملون مع المواقف المهددة بضمانة أنه يمكنهم ممارسة السيطرة عليهم، وتنتج مثل هذه النظرة الفعالة أيضاً من إنجازات الفرد التي يعتقد أنها قد تفوق بها، وبهذا فهي تقلل من الإجهاد ومن التعرض لضغوطات نفسية كالإكتئاب (Geferrson, 2001).

في المقابل، فإنّ الأشخاص الذين يشكون في قدراتهم يتجنبون المهام الصعبة التي يعتبرونها تهديدات شخصية، يكون لديهم تطلعات منخفضة والتزام ضعيف بالأهداف التي يختارونها، وعندما يواجهون مهاماً صعبة، فإنهم يتطرقون إلى أوجه القصور الشخصية، والعقبات التي سيواجهونها، وجميع أنواع النتائج السلبية، وذلك بدلاً من التركيز على كيفية الأداء بنجاح، ويتصفون بأنهم يبطئون بجهودهم ويستسلمون بسرعة حين مواجهة الصعوبات، وإنهم يطيئون في استعادة إحساسهم بالفاعلية بعد الفشل أو الانتكاسات، لأنهم يرون أنّ الأداء غير الكافي غير كفء وضعيف، ولا يتطلب الكثير من الفشل حتى يفقدوا الثقة في قدراتهم ويسقطون ضحية سهلة للإجهاد والإكتئاب (الخلايلة، 2011).

مصادر الفاعلية الذاتية:

يوجد مصدران أساسيان للفاعلية الذاتية، الأول المصدر الذي يمكن تطوير معتقدات الناس حول فاعليتهم من خلال الخبرات والتجارب، وهذا المصدر ينقسم إلى خمسة مصادر رئيسة وهي:

الأولى خبرات الإتقان: وهي الطريقة الأكثر فاعلية لخلق شعور قوي بالفاعلية عن طريق خبرات الإتقان، وتبني فكرة أنّ النجاحات هي إيمان قويّ بفاعلية المرء الشخصية، مع تجنب أنّ الفشل يقوضها، خاصة إذا حدث الفشل قبل أن يثبت الإحساس بالفاعلية. فإذا حقق الناس نجاحات سهلة فقط، فإنهم يتوقعون نتائج سريعة ويشبطهم الفشل بسهولة، لذا يتطلب الإحساس المرن بالفاعلية خبرة في التغلب على العقبات من خلال الجهد الدؤوب، فتخدم بعض النكسات والصعوبات في الملاحظات البشرية غرضاً مفيداً في التعلّم أنّ النجاح يتطلب عادةً جهداً مستمراً، بعد أن يقتنع الناس بأن لديهم ما يلزم للنجاح، فإنهم يثبتون في مواجهة الشدائد ويتعافون بسرعة من الانتكاسات، وذلك بإخراجها في الأوقات الصعبة، فإنها تخرج أقوى من التحديات والصعوبات التي يواجهونها (Bembenutty, 2005).

الثانية: تعزيز المعتقدات الذاتية: والتي تتمثل في إيجاد وتعزيز المعتقدات الذاتية للفاعلية من خلال التجارب غير المباشرة التي تقدمها النماذج الاجتماعية المتنوعة، حيث إنّ رؤية أشخاص مشابهين للنجاح بجهد مستمر، يثير اعتقاد الأفراد من حولهم أنهم يمتلكون أيضاً القدرات لإتقان الأنشطة المماثلة المطلوبة للنجاح، وعلى المنوال نفسه، فإن ملاحظة إخفاق الآخرين، على الرغم من الجهد الكبير، يخفض أحكام الأفراد من حولهم حول كفاءتهم ويقوض جهودهم، إذ يظهر تأثير النمذجة على الكفاءة الذاتية المدركة بشدة بالتشابه المدرك للنماذج، وكلما زاد التشابه المفترض كلما كان نجاح النماذج وإخفاقاتها أكثر إقناعاً، خاصة إذا كان الأفراد يرون النماذج مختلفة تماماً عن أنفسهم، فإن فاعليتهم الذاتية المدركة لا تتأثر كثيراً بسلوك النماذج والنتائج التي تنتجها (Blackburn, 2007).

الثالثة: الإقناع الاجتماعي: وهو طريقة ثالثة لتعزيز معتقدات الأفراد بأن لديهم ما يلزم للنجاح، فالأشخاص الذين يتم إقناعهم شفهيًا بأنهم يمتلكون المقدرة على إتقان أنشطة معينة من

المتوقع أن يحشدوا ويهيأوا جهداً أكبر، ويحافظوا عليه أكثر مما لو كان لديهم شكوك ذاتية ويتناولون أوجه القصور الشخصية عند ظهور المشكلات والتحديات، ويؤدي الإقناع الاجتماعي إلى الحد أو المستوى الذي تؤدي فيه التعزيزات الإقناعية في الكفاءة الذاتية إلى دفع الأفراد الناس إلى المحاولة بجهد كافٍ للنجاح، فإنهم يشجعون على تنمية المهارات وإحساس الفاعلية الشخصية (Blackburn, 2007).

إن الإقناع الاجتماعي ذو وجهين، الأول يتمثل في صعوبة غرس المعتقدات العالية للكفاءة الشخصية عن طريق الإقناع الاجتماعي وحده بدلاً من تقويضها، والوجهة الثانية بأن يتم تعزيز المحفزات غير الواقعية للفاعلية بسرعة من خلال النتائج المخيبة والمثبطة لجهود الفرد. لكن الأشخاص الذين تم إقناعهم بأنهم يفتقرون إلى القدرات يميلون إلى تجنب الأنشطة الصعبة التي تنمي الإمكانات وتتخلى بسرعة في مواجهة الصعوبات. من خلال تقييد الأنشطة وتقويض الدافع (Bembenutty, 2005).

الرابعة: الحالة الجسدية والعاطفية: يعتمد الناس أيضاً جزئياً على حالاتهم الجسدية والعاطفية في الحكم على قدراتهم، ويفسرون ردود فعل الضغط والتوتر لديهم كعلامات على الضعف تجاه الأداء الضعيف، وذلك في الأنشطة التي تتضمن القوة والقدرة على التحمل، ويحكم الأفراد على التعب والأوجاع والآلام على أنها علامات على الضعف البدني، ويؤثر المزاج أيضاً على أحكام الناس حول كفاءتهم الشخصية، ويعزز المزاج الإيجابي الكفاءة الذاتية المدركة، ويقلل المزاج اليأس (سالم، 2009).

الخامسة: ردود فعل الآخرين: وهي الطريقة لتعديل المعتقدات الذاتية للفاعلية والتي تتمثل في الحد من ردود فعل الآخرين عن الإجهاد وتغيير ميولهم العاطفية السلبية وتفسيراتهم لحالاتهم الجسدية، فليست الشدة المطلقة للتفاعلات العاطفية والجسدية هي المهمة، لكن الأحرى بالفرد أن يعرف كيف يتم فهمها وتفسيرها، فمن المتوقع أن ينظر الأشخاص الذين لديهم إحساس عالٍ بالفاعلية إلى حالة الإثارة العاطفية الخاصة بهم على أنها ميسر ومنشط للأداء، في حين أن أولئك الذين يعانون من شكوك ذاتية يعتبرون استنارهم شيئاً موهناً. فتلعب المؤشرات الفسيولوجية للفاعلية

دورًا مؤثرًا بشكل خاص في الأداء الصحي وفي الأنشطة الرياضية والأنشطة البدنية الأخرى (Mayer, 2010).

أمّا المصدر الثاني فيتضمن مؤثرات فردية واعتقادات، حيث توجد للفاعلية الذاتية أربعة مصادر أساسية، وهي الإنجازات الأدائية والإقناع اللفظي والاستثارة الانفعالية والخبرات البديلة، ويمكن إيجاز هذه المصادر على النحو الآتي:

- **الإنجازات الأدائية:** تتمثل في التجارب والخبرات السابقة، وهو مصدر له تأثير كبير على الفاعلية الذاتية، فالإنجازات السليمة أو الصحيحة تزيد من قدرات الفرد ومن دافعيته، وتعمل على تقليل حدة تأثير الفشل على الفرد، فتزيد الإنجازات الناجحة من فاعلية الفرد؛ وتنعكس هذه الإنجازات على باقي أعمال الفرد، إذ يمكن للفاعلية الذاتية أن تعمم إلى المواقف الحياتية بصورة عامة حتى لو كان الأداء فيها ضعيفاً لانعدام الفاعلية الذاتية في بعض المواقف، فهي تحسّن من طريقة التفكير ومن الأساليب الجسدية والفكرية التي يستخدمها الفرد، بحيث تنظّم أفكاره أسلوب عمله (Romano, 1996).

- **الإقناع اللفظي (أو الإقناع الاجتماعي):** المقصود به الحديث أو الكلام لدى الفرد الناتج عن الخبرات السابقة الذي لا يعتمد على المنطق فقط، إنما على النجاح والإنجاز وربط السبب مع النتيجة، ويكون على شكل حديث أو كلمات الهدف منها المساندة والدعم، لإكساب الآخرين أو الذات قدرات على إنجاز المهمات، لذا سُمي هذا المصدر بالإقناع الاجتماعي، لأنه غالباً ما يدار بطريقة اجتماعية تستند على المعلومات اللفظية، سواء من الفرد ذاته أو من أفراد المجتمع، وعلى الرغم من أهميته إلا أنه غير كافٍ دون وجود نجاحات سابقة يتضمنها هذا الإقناع، بخاصة في المواقف الصعبة التي تتطلب مساندة وتهيئة ظروف ملائمة للأداء الأعمال (Woodgate, 2005).

- **الخبرات البديلة أو المكتسبة:** وهي إما أن تكون من ملاحظة الفرد للآخرين أو عن طريق خبرات غير المباشرة، وتتكون نتيجة استقبال معلومات من الآخرين حول أداء أو نجاح أو خبرة سابقة، وتتكون أيضاً نتيجة استقبال أو رؤية أداء أفراد آخرين في الأنشطة الصعبة، فتعدّ

بمثابة دافع للإنجاز، وتسهم الخبرات البديلة في تحسين مستوى التوقع لدى الفرد، وتزيد من الرغبة في التقدم والسير بخطوات ثابتة ومدروسة، وتحسن رؤية الفرد لذاته عند مقارنة خبراته ومهاراته بقدرات الآخرين (Pajares, 1996).

- **الاستثارة الانفعالية:** تتكون الفاعلية الذاتية لدى الفرد في أثناء المواقف التي تتضمن استثارة انفعالية، سواء كانت استثارة قوية أم ضعيفة وتؤثر على الفرد، فقد يكتسب الفرد من الاستثارة إما معلومات أو أسلوب عمل أو ردة فعل تجاه موقف معين، بحيث يكون ما اكتسبه محفزاً للقيام بنفس العمل أو لتحقيق هدف معين (Weasmer & Wood, 1998).

وأضاف سالم (2009) في دراسته ثلاثة مصادر مجموعة أخرى من مصادر الفاعلية الذاتية، والتي تعتبر من العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية، الأول اعتبره التأثيرات الشخصية وخصوصاً في المجال النفسي مثل قلق الفرد على إنجاز العمل بأكمله وجه، ومستوى طموحه وأهدافه الشخصية. والتي بدورها تزيد من إدراكات الفرد لفاعلية الذات، وتتوافق مع المعرفة المكتسبة لديه، وتعتمد على التنظيم الذاتي وعلى الأهداف.

والثاني التأثيرات السلوكية، مثل ملاحظة الفرد لذاته ومقوماتها وإمكاناته الجسدية والعقلية، إذ تمدّه هذه المقومات بمعلومات عن تقدّمه نحو إنجاز أهدافه جميعها أو جزء منها، ومن التأثيرات السلوكية أيضاً الحكم على الذات بالإيجاب أو بالسلب، وتتضمن أيضاً ردة فعل الذات تجاه أمر ما.

والمؤثر الثالث يتمثل في التأثيرات البيئية والمجتمعية، حيث إنّ هذه التأثيرات تنتوع بين العمومية والخصوصية، فقد يكون التأثير نابع من الاتصالات والعلاقات الاجتماعية للفرد لحثه على القيام بأمر ما، وفي الوقت ذاته تنمي هذه العلاقات القدرات الكامنة لديه، كذلك تؤدي التأثيرات البيئية في المجتمعات التي يتصف أفرادها بالنشاط والعمل الدؤب، إلى تشجيع الفرد على تحقيق أهدافه.

الفاعلية الذاتية المهنية:

تعدّ الفاعلية الذاتية المهنية واحدة من الآليات والمحفزات التي تؤدي إلى تحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية في الحياة المهنية للفرد، فهي مجموعة المعتقدات الإيجابية في قدرات الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة إنجازها وتحقيقها، وقد تتطور المعتقدات الذاتية بقدرات الفرد من خلال التجارب السابقة الناجحة، أو التعلم غير المباشر والإقناع اللفظي بالتغيير، إضافة الحالات الفسيولوجية والنفسية التي يمر بها الفرد والتي تؤثر إيجاباً على استعداد الفرد للقيام بالمهام المختلفة، بحيث يتلخص هذا الاستعداد بكيفية شعور الفرد بالمشكلة أو المهمة، وما يفكر فيه وماذا سيفعل تجاهها. بمعنى، أن الفرد يتجنب القيام بالمهام التي تتجاوز قدراته، ويقومون بتلك المهام التي يشعرون أنهم قادرون على إنجازها، وبكلمات أدق السيطرة عليها من حيث الخطوات والتنفيذ والنتيجة، لذا ترتبط الكفاءة الذاتية المهنية بالإجهاد الوظيفي، والذي بدوره يعتبر من العوامل النفسية المساعدة أو المحبطة للكفاءة المهنية (Ventura, et al., 2014).

ومن هذا المنطلق تتطلب الفاعلية الذاتية المهنية من الفرد أن يتعرف إلى نفسه كفرد متميز عن سواه وأن يدرك التشابه بينه والآخرين في الوقت ذاته، لأنّ مفهوم الذات متغير غير ثابت، نتيجة لنمو الفرد وتطوره العقلي والمهني والنفسي، وتغيّر التفاعل مع الآخرين كالاقتداء بالعاملين بالناجحين والإفادة من تجارب فاشلة، كذلك يتطور مفهوم الذات المهنية بالطريقة ذاتها، فالفرد عندما ينضج مهنيّاً يختبر نفسه بطرق عدة مهنيّاً وأكاديمياً، وعندما يتوافق مفهوم الذات المهني مع مفهوم الذات الشخصي، يميل الفرد العامل لأن يكون أفضل بعمله أو سائر أعماله، أما الفرد الذي لديه وجهات نظر غير متركزة على نفسه، يكون لديه صعوبة في اختيار مهنته، أو إنجاز مهمة ما، وبشكل أقل كفاءة من الأفراد الذين لديهم مفهوم إيجابي ومنظم عن ذاته (الداهري، 2005).

لذا يرى العكيلي والمالكي (2016) أنّ الفاعلية الذاتية المهنية تتطور مع تطور الأنا الأعلى للفرد، وتؤدي دوراً فاعلاً في تحديد نقاط القوة المهنية لدى الفرد وفي تفسيرها، لأنّه كلما ارتفعت فاعلية الذات التي يدركها الفرد عن قدراته، يرتفع معها نمط التفكير وأسلوب العمل

والإنجاز، وتتنخفض الاستثارة الانفعالية، وتسهم هذه الفاعلية في تفسير تصرفات الفرد العامل، وفي تفسير الاختلافات المهنية بين الأفراد، وتحدد أيضاً السلوك المهني الذي يقوم به الفرد.

ويمكن القول أنّ هذه الفاعلية مؤثر وعامل يدل على الارتباط بين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المهني المثالي، فإذا كان هذا العامل موجباً كانت الفاعلية الذاتية المهنية موجبةً، وتدلّ على التوافق المهني، ونستدل على هذا الارتباط والمؤثر من خلال قيام الفرد باختبارات مهنية عدة (تجارب) تتفق مع ميوله المهنية، فإذا نجحت هذه التجارب وحقق عن طريقها إنجازات متنوعة، فإنها بهذا يتكون لديه الأفكار والأساليب والآليات عن المهنة التي يقوم بها (الشرفاء، 2011).

العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية:

اتضح لنا أنّ الفاعلية الذاتية هي الاعتقاد الذي لدينا حول قدرتنا الخاصة، وتحديدًا قدرتنا على مواجهة التحديات التي تنتظرنا وإكمال المهمة بنجاح، وتشير الفاعلية الذاتية العامة إلى إيماننا العام بقدرتنا على النجاح، واتضح من تعريفاتها ومصادرها وجود العديد من الأشكال المحددة للفاعلية الذاتية منها الأكاديمية الشخصية والمهنية والتعليمية، لذا فإنّ هذه الفاعلية الذاتية مرتبطة بإحساسنا بقيمة الذات أو القيمة كإنسان وتتأثر بمؤثرات مختلفة، ومنها:

- **الكفاءة الذاتية مقابل احترام الذات:** يُفهم احترام الذات على أنه نوع من الشعور العام أو الشعور بقيمة الفرد ، في حين أن احترام الذات يركز بشكل أكبر على الوجود، مثلاً شعور الفرد بأنه مقبول تماماً كما هو، فإن الكفاءة الذاتية تركز بشكل أكبر على العمل وذلك بشعور الفرد بأنه على مستوى التحدي، وبهذا يمكن أن يؤدي تقدير الذات واحترامها إلى تحسين إحساس المرء بالفاعلية والكفاءة الذاتية، تماماً مثلما يمكن للكفاءة الذاتية العالية أن تسهم في إحساس المرء بالقيمة الإجمالية أو قيمته المهنية، لكن الاثنين يقفان كبنيان منفصلة عن بعضهما ويؤثران ببعضهما، فكلما زاد احترام الفرد لنفسه زادت فاعليته وكفاءته، والعكس صحيح (أقرع، 2002).

- **الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي:** نظرًا لأن الكفاءة الذاتية ترتبط بمفهوم التحكم في النفس والقدرة على تعديل السلوك للوصول إلى الأهداف المرجوة، يمكن الخلط بينه وبين التنظيم الذاتي في بعض الأحيان، حيث ترتبط ببعضها بعضاً، لكنها لا تزال مفاهيم منفصلة، حيث يشير التنظيم الذاتي إلى أفكار ومشاعر وأفعال الشخص الذاتية المنشأ والمصممة بشكل منهجي للتأثير على تعلّم المرء، في حين أن الكفاءة الذاتية هي مفهوم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرات الفرد المدركة. بعبارة أخرى، يعدّ التنظيم الذاتي أكثر من استراتيجية لتحقيق أهداف المرء، خاصة فيما يتعلق بالتعلم، في حين أنّ الكفاءة الذاتية هي الاعتقاد بأنه يمكن أن ينجح. ويمكن تطوير الاثنين في وقت واحد، خاصة من خلال النمذجة، لكنهما يبقيان بنيات متميزة (حجازي، 2013).

- **الفاعلية الذاتية والدافع:** على الرغم من أن الفاعلية الذاتية والدافع متشابكان بعمق، إلا أنهما أيضاً هيكلاً منفصلان، حيث تعتمد الكفاءة الذاتية على إيمان الفرد بقدرته على الإنجاز، بينما يعتمد الدافع على رغبة الفرد في تحقيقه. وغالباً ما يكون لدى ذوي الفاعلية الذاتية العالية دافعاً مرتفعاً والعكس بالعكس، ولكنه ليس نتيجة مفروضة. ومع ذلك، من الصحيح أنه عندما يكتسب الفرد الكفاءة الذاتية أو يحافظ عليها من خلال تجربة النجاح، مهما كانت صغيرة، فإنّه يحصل بشكل عام على دفعة في الدافع لمواصلة التعلم وإحراز التقدم. يمكن أن تعمل العلاقة أيضاً في الاتجاه الآخر لإنشاء نوع من دورة النجاح؛ عندما يكون الفرد متحمساً بشدة للتعلم والنجاح، فمن المرجح أن يحقق أهدافه، مما يمنحهم تجربة تسهم في الكفاءة الذاتية العامة (الخلايلة، 2011).

- **الكفاءة الذاتية والمرونة:** في حين أن تجارب النجاح تشكل جزءاً كبيراً من تطوير الفاعلية الذاتية، هناك أيضاً مجال للفشل، فأولئك الذين لديهم مستوى عال من الفاعلية الذاتية ليسوا أكثر عرضة للنجاح فحسب، بل هم أيضاً أكثر عرضة للارتداد والتعافي من الفشل، وهذه هي القدرة في صميم المرونة، وتتأثر إلى حد كبير بالكفاءة الذاتية (Mayer, 2010).

- **الكفاءة الذاتية والثقة:** ترتبط الكفاءة الذاتية أيضًا بشكل إيجابي بالثقة، لكنها ليست نفس الشيء؛ وذلك بحسب ما أشار إليه يشير باندورا الوارد في (العتيبي، 2006) بأن الثقة هي مصطلح لا يوصف ويشير إلى قوة الاعتقاد، ولكنه لا يحدد بالضرورة ما هو اليقين، إذ تشير الفاعلية الذاتية المدركة إلى الإيمان بالقدرات الوراثية للمرء، والتي يمكن للمرء أن ينتج مستويات معينة من التحصيل.

وكما هو الحال مع احترام الذات والتحفيز، يمكن أن تعمل الكفاءة الذاتية والثقة في دورة إيجابية: فكلما زاد ثقة الشخص في قدراته، زاد احتمال نجاحه، مما يوفر له الخبرات لتطوير فاعليته وكفاءته الذاتية. وهذه الكفاءة الذاتية العالية بدورها تمنحه المزيد من الثقة في نفسه.

الاتجاهات النظرية المفسرة للفاعلية الذاتية:

نظرية باندورا:

لا يستخدم مصطلح الفاعلية الذاتية تقريبًا في الثقافة العامة تقريبًا مثل احترام الذات والثقة وتقدير الذات، وما إلى ذلك، ولكنه مفهوم معروف في علم النفس، وله أسس نفسية واتجاهات نظرية قامت بتفسيره، ومن أشهر هذه الأسس نموذج ألبرت باندورا، حيث نشأت النظرية النفسية للفاعلية الذاتية من بحث ألبرت باندورا، وقد لاحظ أن هناك آلية لعبت دورًا كبيرًا في حياة الأفراد لم يتم تحديدها أو ملاحظتها بشكل منهجي حتى ذلك الوقت، فاقترح باندورا أن الفاعلية الذاتية المدركة تؤثر على السلوك التكيفي الذي يبدأ عندما يواجه الفرد الضغوط والتحديات، إلى جانب تحديد مقدار الجهد الذي سيبذل للوصول إلى أهداف المرء وإلى متى سيتم متابعة هذه الأهداف. ويفترض أن الفاعلية الذاتية هي سمة ذاتية للاكتفاء؛ وذلك عندما يكون الشخص مدفوعًا للعمل من خلال مشكلاته وفقًا لشروطه الخاصة، فإنه يكتسب تجارب إيجابية تعزز بدورها كفاءته الذاتية أكثر (Mayer, 2010).

كما حدد باندورا مصادر الفاعلية الذاتية، وأوضح مركز التحكم لوضع الفاعلية الذاتية، وأشار إلى أن أولئك الذين لديهم فاعلية ذاتية عالية لديهم موضع داخلي للسيطرة، حيث يشير

موضع التحكم إلى المكان الذي يعتقد الفرد أنَّ القدرة على تغيير أحداث حياته تكمن فيه: أي داخله وهو موضع التحكم الداخلي، أو يكمن في الخارج وهو موضع التحكم الخارجي، فإذا كانت لدى الفرد أفكار مثل الفشل لمجرد الحصول على درجة غير عادلة، ولم يستطع عمل أي شيء لتحسين درجاته العلمية، فمن المحتمل أن يكون لديه موضع خارجي للتحكم، وهذا يعني أنه ليس لديك شعور قوي بالإيمان بقدراته الخاصة. مقابل موضع السيطرة الخارجية يوجد موضع السيطرة الداخلية، حيث يسرع الفرد في الاعتراف بأخطائه وإخفاقاته، وهو على استعداد لتحمل الفضل والوم كلما كان ذلك بسببها (العتيبي، 2006).

غالبًا ما تسير الفاعلية الذاتية والموضع الداخلي للسيطرة جنبًا إلى جنب، لكن قد يكون هناك الكثير من المشكلات في كلتا الحالتين؛ أولئك الذين يلومون أنفسهم على كل شيء لا يكونوا أصحاء وسعداء في حياتهم، في حين أن أولئك الذين لا يلومون أنفسهم على أي شيء من المحتمل ألا يكونوا على اتصال كامل بالواقع وقد يواجهون مشكلات تتعلق بالآخرين والتواصل معهم.

النظرية المعرفية الاجتماعية (الإدراكية):

تستند النظرية الإدراكية الاجتماعية أيضًا على عمل ألبرت باندورا وتضم فكرة الفاعلية الذاتية، حيث تفترض هذه النظرية أن التعلّم الفعّال يحدث عندما يكون الفرد في سياق اجتماعي، وقادر على الانخراط في كل من التفاعلات الديناميكية والمتبادلة بين الشخص والبيئة والسلوك، وهي من النظريات القليلة التي أكدت على دور السياق الاجتماعي وأهمية انتهاج تعديل السلوك وصيانته، بالإضافة إلى البدء بالسلوك الذي ينحى باتجاه موضع السيطرة والتحكم الداخلي، حيث تستند هذه النظرية على ست بنيات أساسية، وهي (Blackburn, 2007):

- الحتمية التبادلية: التفاعل الديناميكي بين الشخص والسلوك.
- القدرة السلوكية: القدرة الفعلية للفرد على أداء السلوك المناسب.
- التعلّم بالملاحظة: تعلم مهارة جديدة أو قطعة من المعرفة بملاحظة الآخرين والنمذجة أيضًا.

- التعزيزات: الاستجابات الخارجية لسلوك الفرد التي إما تشجع أو تثبط السلوك.
- التوقعات: العواقب المتوقعة للسلوك.
- الكفاءة الذاتية: ثقة الشخص بقدرته على أداء السلوك.

تأخذ هذه النظرية في الاعتبار العديد من المتغيرات السياقية المنفصلة والفريدة عند التنبؤ أو شرح سلوك الشخص، مما يمنحها مجموعة واسعة من التطبيقات المحتملة بما في ذلك الصحة والبيئة المحلية والمجتمع المحلي. الهدف النهائي هو: شرح كيفية تنظيم الأشخاص لسلوكهم من خلال التحكم والتعزيز لتحقيق سلوك موجه نحو الهدف يمكن إتقانه بمرور الوقت (Mayer, 2010).

وأشارت هذه النظرية إلى كيفية تحسين معتقدات وتوقعات الكفاءة الذاتية، عن طريق تجارب الإتقان والتجارب بالإثابة والإقناع اللفظي والحالات العاطفية والفسولوجية، حيث تشير تجارب الإتقان إلى التجارب التي نكتسبها عندما نواجه تحديًا جديدًا وننجح، وأفضل طريقة لتعلم مهارة أو تحسين أدائنا بالممارسة؛ وهذا جزء من سبب نجاح هذا هو أننا نعلم أنفسنا أننا قادرون على اكتساب مهارات جديدة، والتجربة بالإثابة لديها نموذج يحتذى به للمراقبة والمحاكاة. عندما يكون لدينا نماذج دور إيجابية تظهر مستوى صحيحاً من الكفاءة الذاتية ، فمن المحتمل أن نستوعب بعض تلك المعتقدات الإيجابية حول الذات. ويمكن أن تأتي التجارب البديلة من مجموعة واسعة من المصادر، بما في ذلك الأسرة والمعلمين والموظفين الإداريين والمدربين والموجهين والمستشارين (العنبي، 2006).

ويصف عامل الإقناع اللفظي التأثير الإيجابي الذي يمكن أن تحدثه كلماتنا على الفاعلية الذاتية لشخص ما؛ أن إخبار الطفل مثلاً بأنها قادرة وتواجه أي تحد أمامها يمكن أن يشجعها ويحفزها، بالإضافة إلى تعزيز إيمانها بمتزايد بقدرتها على النجاح، إذ تشير الحالات العاطفية والفسولوجية إلى أهمية السياق والصحة العامة والرفاهية في تطوير الفاعلية الذاتية والحفاظ عليها.

من جهة ثانية من الصعب أن يكون لدى الفرد مستوى صحي من الرفاهية عندما يعاني من القلق أو الاكتئاب، أو يواجه حالة صحية خطيرة، حيث ترى هذه النظرية أنه من الأسهل تعزيز كفاءة

الفرد وفاعليته عندما تكون بصحة جيدة. وتقتصر النظرية أنه قد يكون هناك مصدر رئيسي للفاعلية الذاتية، مثل: التجارب الخيالية أو التصور، حيث تساعد التمارين الذهنية والفكرية التي تسمح للفرد بتخيل نجاحه المستقبلي بالتفصيل، وبناء الاعتقاد بأن النجاح ممكن حقاً، وعند التغلب على التحدي وتحقيق الأهداف سيبدو النجاح حقيقياً جداً والفاعلية الذاتية حاضرة (Blackburn, 2007).

عمليات تفعيل الفاعلية الذاتية:

في هذا الشأن تم إجراء أبحاث ودراسات عدّة حول العمليات النفسية الرئيسة الأربعة التي من خلالها تؤثر اعتقادات الفاعلية الذاتية في الأداء البشري، وهذه العمليات كما يأتي:

أولاً: العمليات المعرفية:

تؤثر معتقدات الفاعلية الذاتية للفرد على العمليات المعرفية لديه وبمجموعة متنوعة من الأشكال، منها كيفية تنظيم سلوكه وكونه هادفاً ومنتجاً، وذلك بتقييم الأهداف التي حققها في حياته بناء على معرفته، حيث يتأثر تحديد الأهداف الشخصية وتقييمها بالعمليات المعرفية، أي أنه كلما كانت الكفاءة الذاتية المدركة المبنية على أسس معرفية أقوى، كلما كان الهدف الذي حدده الفرد أفضل فضلاً عن التزامه بهذا النهج (سالم، 2009).

ويتم تنظيم معظم مسارات العمل في البداية في التفكير، إذ تشكل معتقدات الناس في فاعليتهم أنواع السيناريوهات الاستباقية التي يبنونها ويتدربون عليها، فالأفراد الذين لديهم إحساس عالٍ بالفاعلية، يتصورون سيناريوهات النجاح التي توفر أدلة ودعماً إيجابياً للأداء، وأولئك الذين يشككون في فاعليتهم يتصورون سيناريوهات الفشل ويبحثون في العديد من الأشياء التي يمكن أن تسوء، وعليه من الصعب تحقيق الكثير أثناء محاربة الشك الذاتي (شتات، 2007).

إذ تتمثل إحدى الوظائف الرئيسة للفكر والمعرفة في تمكين الفرد من التنبؤ بالأحداث، وتطوير طرق للسيطرة على الأحداث التي تؤثر على حياته، وتتطلب هذه المهارات معالجة معرفية فعالة للمعلومات التي تتضمن غموضاً أو شكوكاً وبحاجة للتحقق منها. وهنا يأتي دور العمليات

المعرفية بمعالجة هذه المعلومات لإنشاء قواعد تنبؤية وتنظيمية للأحداث بناء على معرفة الفرد بالخيارات المتاحة أمامه، ووزن وتقييم العوامل التنبؤية ودمجها، مثل اختيار كيفية معينة تقلل من الإجهاد والوقت بناء على معرفة سابقة لأداء مهمة ما، واختبار أحكامه ومراجعتها في ضوء النتائج الفورية أو البعيدة المدى، مع تذكر العوامل التي اختبروها سابقاً، ومدى جودة ما قام به وتخزين ذلك في بياناته المعرفية ليستخدمها مستقبلاً (سالم، 2009).

ويتطلب ذلك إحساساً قوياً بالفاعلية ليظل موجهاً للمهمة في مواجهة المطالب الظرفية الملحة والفشل والنكسات التي لها تداعيات كبيرة. في الواقع كمثال عندما يواجه الناس مهام إدارة المطالب المجتمعية الصعبة في ظل ظروف غير مواتية، يصبح أولئك الذين يعانون من الشكوك الذاتية حول فاعليتهم وكفاءتهم أكثر تقلباً في تفكيرهم التحليلي، ويقللون من تطلعاتهم وتتدهور جودة أدائهم، في المقابل، أولئك الذين يحافظون على إحساس مرن بالفاعلية يضعون أنفسهم أهدافاً صعبة ويستخدمون التفكير التحليلي الجيد الذي يؤدي ثماره في إنجازات الأداء (العتيبي، 2006).

ثانياً: العمليات التحفيزية

تلعب المعتقدات الذاتية للفاعلية دوراً رئيساً في التنظيم الذاتي للدوافع، ويتم إنشاء معظم الدافع البشري المعرفي، حيث يحفز الناس أنفسهم ويوجهون أفعالهم بشكل استباقي عن طريق ممارسة التفكير المسبق، ويشكلون معتقدات حول ما يمكنهم القيام به، ويتوقعون النتائج المحتملة للإجراءات المستقبلية، ويضعون أهدافاً لأنفسهم ويخططون مسارات عمل مصممة لتحقيق مستقبل قيم (Mayer, 2010).

ويوجد ثلاثة أشكال مختلفة من المحفزات المعرفية، الشكل الأول منها الدافع المعرفي بناء على ما يمتلكه الفرد من معارف فتزيد من فاعليته، والشكل الثاني الصفات السببية، وفيه يعزو الأشخاص الذين يعتبرون أنفسهم فاعلين إخفاقاتهم إلى الجهد غير الكافي، وأولئك الذين يعتبرون أنفسهم غير فاعلين يعزون فشلهم إلى قدرتهم المنخفضة، والشكل الثالث توقعات النتائج، ففي هذا الشكل كلما كانت قدرة الفرد على توقع النتائج جيدة استطاع تقدير الجهد الذي سيبدله، فيكتسب الفرد عند حسن التوقع تحفيزاً ملائماً للمهمة التي سيقوم بها، وهذه الأشكال بُنيت حولها نظريات

مختلفة، مثل النظرية المعرفية، ونظرية الإسناد ونظرية القيمة المتوقعة ونظرية الهدف، وبحسب هذه النظريات تعمل معتقدات الكفاءة الذاتية في كل من هذه الأنواع من الدافع المعرفي، وتؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على الصفات السببية (أقرع، 2002).

في نظرية القيمة التوقعية، ينظم الدافع من خلال التوقع بأن دورة معينة من السلوك ستنتج نتائج معينة وقيمة تلك النتائج، لكن الأفراد يتصرفون بناءً على معتقداتهم حول ما يمكنهم القيام به، كذلك على معتقداتهم حول النتائج المحتملة للأداء، وبالمحصلة فإن التأثير المحفز لتوقعات النتائج محكوم جزئياً بالمعتقدات الذاتية للفاعلية، وبحسب نظرية القيمة التوقعية يتم تعزيز القدرة التنبؤية عند تضمين تأثير الكفاءة الذاتية المدركة على عمل الفرد (Bembenutty, 2005).

إذ أن توفر القدرة على ممارسة التأثير الذاتي من خلال تحديات الهدف وردود الفعل التقييمي على تحقيق المرء آلية إدراكية رئيسية للدافع، وفي هذه الحالة تُظهر مجموعة كبيرة من المؤثرات (ومنهما مواضع السيطرة) أن الأهداف الصريحة والصعبة تعزز الدافع وتحافظ عليه، حيث تعمل الأهداف من خلال عمليات التأثير الذاتي بدلاً من تنظيم الدافع والعمل مباشرة، لأن الدافع القائم يتضمن تحديد الهدف ويتضمن عملية مقارنة معرفية، ويتم ذلك عن طريق جعل الرضا الذاتي مشروطاً بمطابقة الأهداف المعتمدة والمتوقعة، حيث يعطي الناس التوجيه لسلوكهم ويخلقون حوافز لمواصلة جهودهم حتى يحققوا أهدافهم، فهم يسعون إلى إرضاء الذات بتحقيق الأهداف القيمة ويتم دفعهم لتكثيف جهودهم عن طريق نبذ ورفض من الأداء غير اللائق (Blackburn, 2007).

يحكم الدافع القائم على الأهداف أو المعايير الشخصية ثلاثة أنواع من التأثيرات الذاتية، وهي تشمل ردود فعل مُرضية ذاتياً ومُرضية لأداء الفرد، وتدرك الكفاءة الذاتية لتحقيق الهدف، وتعديل الأهداف الشخصية بناءً على تقدم المرء، حيث تسهم معتقدات الكفاءة الذاتية في التحفيز بعدة طرق: فهي تحدد الأهداف التي يضعها الأشخاص لأنفسهم؛ ومقدار الجهد الذي يبذلونه؛ وإلى متى يثابرون في مواجهة الصعوبات؛ وقدرتهم على الفشل. وتفسر هذه الحالة بحسب نظرية القيمة التوقعية أنه عندما يواجه الفرد عقبات وفشل من الأشخاص الذين لديهم شكوك ذاتية حول قدراتهم،

ويبطنون جهودهم أو يستسلمون بسرعة، فإن أولئك الذين لديهم إيمان قوي بقدراتهم يبذلون جهداً أكبر عندما يفشلون في السيطرة على التحدي، وذلك بالمثابرة القوية التي تسهم في تحقيق الأهداف وإنجاز الأداء (العتيبي، 2006).

ثالثاً: العمليات الوجدانية

تؤثر معتقدات الناس في قدراتهم على التأقلم مع الحدث أو مع الموقف، وتؤثر على مقدار الضغط والاكتئاب الذي يعانونه في المواقف المهددة أو الصعبة، إضافة إلى مستوى دوافعهم الذاتية، حيث تؤدي الفاعلية الذاتية المدركة حين السيطرة على الضغوطات دوراً مركزياً في خفض القلق أو زيادته، فالأشخاص الذين يعتقدون أنه يمكنهم السيطرة على التهديدات لا يستحضرون أنماط التفكير المثبطة، لكن أولئك الذين يعتقدون أنهم لا يستطيعون إدارة التهديدات سيواجهون إثارة عالية من القلق، ويسهبون في الحديث عن أوجه القصور في التكيف، وينظرون إلى العديد من جوانب بيئتهم على أنها محفوفة بالمخاطر، ويضخمون الصعوبات المحتملة، حتى أنهم يقلقون من الأشياء التي نادراً ما تحدث، فمن خلال هذا التفكير غير الفعال، يثبطون أنفسهم ويضعفون مستوى أدائهم، بالمقابل يُنظّم الاكتفاء الذاتي المدرك ممارسة السلوك التجنبي لعدم إثارة القلق أو الخوف من عواقب الأمور (سالم، 2009).

إنّ العمليات الوجدانية التي تتضمن إثارة القلق من خلال فاعلية التكيف المدركة ومن خلال الفاعلية المدركة للسيطرة على الأفكار المزعجة والمثبطة، تتلخص في ممارسة التحكم والضبط الذاتي للفرد وبوعي ما يقوم به، حيث يمكن مواجهة التحديات والصعوبات لكن لا يمكن منعها من الأساس، وهنا تعدّ الفاعلية الذاتية المدركة للتحكم في عمليات التفكير عاملاً رئيسياً في تنظيم التفكير الناتج عن الإجهاد والاكتئاب والقلق، لكن ليس بتكرار الأفكار المثبطة إنما بعدم تصورها وجدانياً الذي يعدّ المصدر الرئيس لعدم الفاعلية المدركة (شتات، 2007).

وتصف النظرية المعرفية الاجتماعية الخبرات الإجرائية في العمليات الوجدانية كوسيلة رئيسية لتغيير الشخصية، ومن هذه الخبرات الإلتقان الموجه، الذي هو وسيلة قوية لغرس شعور قوي بفاعلية التكيف مع الأشخاص الذين يعانون من ضعف شديد في وظائفهم بسبب الخوف الشديد وردود الفعل الوقائية من الرهاب، إذ يتم تنظيم تجارب الإلتقان بطرق لبناء مهارات التكيف وغرس المعتقدات التي يمكن للمرء أن يمارس السيطرة على التهديدات المحتملة (حجازي، 2013).

إنّ العمليات الوجدانية كالطموح، ينتج عن الإحساس العالي بالفاعلية لممارسة التحكم بالاكْتئاب والقلق، ويتم ذلك بطرق عدّة ومختلفة، منها أنّ الأشخاص الذين يفرضون على أنفسهم معايير تقدير الذات عالية دون حدّ معين منها، فإنهم يعتقدون بأنهم يستطيعون تحقيق دافعهم حتى مع نوبات الاكتئاب، كذلك الشعور الوجداني والمرتفع بالفاعلية الاجتماعية، يؤدي بالأفراد الذين يحكمون على أنفسهم بأنهم فعالون اجتماعياً، ويبحثون ويزرعون العلاقات الاجتماعية التي توفر نماذج حول كيفية إدارة المواقف الصعبة، وتخفيف الآثار السلبية للضغوط المزمنة وإرضاء حياة الناس، يؤدي إلى تطوير علاقات مرضية وداعمة وإلى تقليل التعرض للاكتئاب، وتجنب العزلة الاجتماعية، إذ يتم توليد الكثير من الاكتئاب النفسي وجدانياً إدراكياً بالتخلي عن الفكر التأملية (Mayer, 2010).

وهناك طرق وجدانية أخرى تعمل من خلالها الكفاءة الذاتية المدركة على تعزيز الصحة النفسية، مثل التفكير والتأمل بعادات ونمط الحياة، والتي يمكن أن تعزز أو تضعف الصحة النفسية. وهذا يمكّن الناس من ممارسة تأثير سلوكي على حيويّتهم ونوعية صحتهم، وفي هذه الحالة تؤثر الفاعلية والكفاءة الذاتية المدركة على كل مرحلة من مراحل التغيير الشخصي - سواء كان الناس حتى يفكرون في تغيير عاداتهم الصحية؛ ما إذا كان لديهم الحافز والمثابرة اللازمين للنجاح إذا اختاروا القيام بذلك؛ وكيف يحافظون على التغييرات التي حققوها عادة. كلما كانت فاعلية التنظيم الذاتي أقوى، كلما كان الأشخاص الأكثر نجاحاً في الحد من عادات الإضرار بالصحة وتبني عادات تعزيز الصحة ودمجها في نمط حياتهم المعتاد. البرامج المجتمعية الشاملة

المصممة للوقاية من أمراض القلب والأوعية الدموية عن طريق تغيير العادات المرتبطة بالمخاطر تقلل من معدل المراضة والوفيات (Bembenutty, 2005).

رابعاً: عمليات الاختيار:

إن الاختيار والتطوير الوظيفي ليس سوى مثال واحد على قوة معتقدات الفاعلية الذاتية للتأثير على مسار الحياة من خلال العمليات المتعلقة بالاختيار، فكلما ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية للناس المدركين، زاد نطاق الخيارات المهنية التي يفكرون فيها بجدية، وكلما زاد اهتمامهم بأعمالهم، وأعدوا أنفسهم تعليمياً ومهنياً للمهام التي يختارونها وزاد نجاحهم، خصوصاً أنّ المهن تشكّل جزءاً كبيراً من حياة الناس وتزودهم بمصدر رئيسي للنمو الشخصي (Mayer, 2010).

وعمليات الاختيار يتم تفعيلها بالفاعلية التي تمكّن الأفراد من إنشاء بيئات مفيدة وممارسة بعض السيطرة عليها، لأنّ الأفراد هم جزئياً نتاج بيئتهم، لذلك يمكن لمعتقدات الفاعلية الشخصية أن تشكل مسار الحياة بالتأثير على أنواع الأنشطة والبيئات التي يختارها الناس، فمن الأفراد من يتجنب الأنشطة والمواقف التي يعتقدون أنها تتجاوز قدراتهم على التكيف، لكنهم يقومون بنشاطات صعبة ويختارون مواقف يرون أنهم قادرون على التعامل معها، بحسب الخيارات التي يتخذونها، وينشأ الأفراد الكفاءات والاهتمامات العامة والاهتمامات الاجتماعية والخاصة المختلفة التي تحدد دورات الحياة لهم أيضاً بحسب اختياراتهم، وأي عامل يؤثر على سلوك الاختيار يمكن أن يؤثر على اتجاه التطور الشخصي للفاعلية الذاتية. وذلك لأن التأثيرات الاجتماعية التي تعمل في بيئات مختارة تستمر في تعزيز كفاءات وقيم ومصالح معينة بعد فترة طويلة من قيام محدد القرار الفعال بتأثيره الأولي، أي أنّ صعوبة الاختيار يكون بحسب الفاعلية الذاتية وما تتأثر به (Bembenutty, 2005).

المحور الثاني: الإرشاد النفسي

يقصد بالإرشاد لغوياً في الإنجليزية إعطاء التوجيهات والتعليمات للمسترشد، وهذا كان موجوداً بالفعل منذ عصور، ويشير إلى حاجة شخص واحد لطلب المساعدة أو المشورة من شخص

آخر، لذا فإن الاستشارة كمهنة تركز على الأوساط الاجتماعية ولا تُستمد من العيادة، ويركز على مساعدة الأشخاص على حل مشاكلهم أو قضايا الدور المتعلقة بالعمل أو المدرسة أو في الأسرة. في هذا الوضع يكون المستشار عبارة عن "حلاً للمشكلات"، والذي من خلال المشورة المباشرة أو التوجيه غير المباشر، يساعد مسترشد (الشخص الذي يطلب المساعدة) على اتخاذ قرارات عقلانية. أما في علم النفس الإرشادي فهو مجموعة فرعية من علم النفس التي تسهل الأداء الشخصي عبر الحياة، مع التركيز على الشواغل العاطفية والاجتماعية والمهنية والتعليمية والصحية والتموية والتنظيمية. تقليدياً ركزت الاستشارة النفسية ك مفهوم على قضايا النمو الطبيعي والضغط اليومي بدلاً من علم الأمراض النفسية، ولكن هذا التمييز قد قلَّ مع مرور الوقت (Rorlinda et al., 2017).

ومع انتقال الإنسان إلى عصر الآلة وتسارع وتيرة الأعمال، ظهرت ضغوطات ومشكلات واتجاهات ونظرية نفسية كانت بحاجة إلى تصنيف وتبويب تحت دائرة علم النفس الكبيرة، وإنَّ التغييرات التي تحدث من حولنا أصبحت سريعة جداً لدرجة أن الحقائق الماضية غالباً ما تضللنا بدلاً من تقديم المساعدة، فلم يعد من السهل تطبيق الحقائق السابقة على مشاكل الحاضر والمستقبل، وإنَّ عالم اليوم يدعو إلى مقاربات جديدة للتجربة، سواء في اكتسابه أو في استخدام ما لدينا بالفعل، وحالياً يتميز المجتمع الحديث بالتغيير السريع والتقدم التكنولوجي، وهذا التسارع على نطاق واسع من المجالات المتنوعة أثرت على حياة الإنسان. وحدثت التغييرات التي شهدناها في الماضي القريب بسرعة أكبر مقارنةً بالعقود السابقة (Rorlinda et al., 2017).

إنَّ التغييرات العالمية الرئيسية التي استمرت حتى القرن الحادي والعشرين، ومعدل التغيير المتسارع على المستوى العالمي، وتغيّر الاختراع البشري، وسرعة توليد المعرفة الجديدة، والنمو السكاني، وتطور سرعة النقل البشري، وانفجار المعلومات يحدث بسرعة لا يمكن تخيلها، حيث إن معظم الأشياء التي يتعلمها الأطفال الصغار حالياً ستصبح قديمة عندما يكبرون، لذا تأسست النظريات النفسية وعلم النفس الذي انبثق عنه الإرشاد النفسي، الذي ظهرت إليه الحاجة الملحة لمواكبة تغييرات عصر الآلة ومشكلات الواقع الجديد (السعدي، 2017).

ثم إنّ الحياة في وقتنا الحالي مليئة بالضغط والقلق والتحديات، وعندما يشعر المرء بعدم الارتياح أو الإرهاق من هذه التحديات، يمكنه التحدث إلى محترف في بيئة سرية تماماً (المرشد النفسي)، وهذه العملية تسمى الاستشارة، وتكون نتائج الاستشارة أكثر ملاءمة عندما يفهم العملاء ما يمكن توقعه من العملية، خاصة أنّ الحياة هي عملية تكيف أنفسنا باستمرار مع البيئة وكذلك إجراء التعديلات الضرورية والممكنة في نمط حياتنا لتناسب احتياجاتنا ومتطلباتنا، وتستهلك هذه العمليات طاقاتنا الجسدية والعقلية إلى حد كبير، عندما تصبح الحضارة أكثر تعقيداً، تصبح عملية المعيشة أكثر تعقيداً، وذلك على الرغم من أن التقدم العلمي والتكنولوجي يجعل حياتنا أكثر راحة، إلا أنها تجعلها أكثر تعقيداً، فقد تضاعفت الصراعات ونتيجة لذلك زادت احتياجات صنع القرار النفسي بشكل كبير، فانتشر ما يعرف اليوم بالإرشاد والعملية الإرشادية القائمة حالياً (Sahin, 2012).

وتعني الاستشارة أو الإرشاد النفسي توجيه الفرد إلى كيفية قيامه وبشكل فعال واحد أو أكثر من أبعاد الحياة: الحاجة إلى الرضا، والتوتر وعمليات المواجهة، وتحقيق التطوير، والاتصال الاجتماعي ومهارات العلاقات بين الأشخاص، وغيرها من السمات الشخصية أو المميزة. ثم يناقش الإرشاد النفسي المشكلات الرئيسية التي يمكن أن تعوق الأداء الفعال للأفراد، ويوضح الإرشاد أيضاً بإسهاب أن الأفراد الذين يعملون بشكل فعال عادةً يرضون احتياجاتهم بالطرق المناسبة، ويتعاملون مع الضغط بكفاءة، وينظمون عواطفهم وردود أفعالهم بطريقة إيجابية، إضافة إلى ردود الفعل العاطفية بشكل فعال، ويتعلمون المهام التي لها تفاعلات اجتماعية ذات مغزى وعلاقات شخصية (Tecu & Claudiu, 2019).

مفهوم الإرشاد النفسي:

يعرّف الإرشاد النفسي بأنه جميع أنواع الخدمات النفسية الهادفة إلى توجيه الأفراد الذين يعانون من مشكلات انفعالية أو سلوكية، وليس شرطاً أن يكونوا مرضاء نفسياً، لكنهم عاجزين عن التغلب على هذه المشكلات بمفردهم، إذ يهتم الإرشاد النفسي بالفرد أكثر من الاهتمام بالمشكلة، حيث هذا الإرشاد الفرد إلى حل مشكلاته، عن طريق تعديل اتجاهاته وزيادة معرفته بالاتجاهات

الصحيحة، ومن جهة أخرى يشير الإرشاد النفسي مفهوم في علم النفس إلى اللقاء الذي يجمع المرشد والمسترشد، ويفهم فيها المرشد حاجاته وما يمكن تغييره في سلوكيات المسترشد بطريقة يختارها المسترشد ويقر بفعاليتها، لذا يكون الإرشاد النفسي بمثابة العمل مع المسترشد للوصول إلى حل مشكلات المسترشد (شقيير، 2002).

يتضح لنا من هذا التعريف أنّ الإرشاد عملية تفاعلية تجمع بين العميل الذي يحتاج إلى مساعدة والمستشار أو المعالج النفسي أو المرشد الذي تم تدريبه وتعليمه لتقديم المساعدة، ويمكن أن يبدأ المرشد العملية التفاعلية ويسهلها ويحافظ عليها إذا أوصل العميل إلى مشاعر العفوية والدفع والتسامح والاحترام والإخلاص.

ويعرّف الإرشاد بأنه عملية يساعد فيها المرشد العمل على تقديم تفسيرات للحقائق المتعلقة باختيار أو خطة أو تعديلات يحتاجها، وذلك بأنه يساعد العميل على إدراك نفسه والطرق التي يتفاعل بها مع تأثير بيئته عليه، كما أنه يساعده على تحديد بعض المعنى الشخصي لسلوكه؛ وتطوير وتوضيح مجموعة من الأهداف والقيمة للسلوك المستقبلي (أبو شملة، 2009).

ويوجد العديد من التعريفات التي أكدت على أنّ الإرشاد هو بمثابة الاستشارة للوصول لنتيجة إيجابية، والتي يتم من خلالها إرخاء الذات للمسترشد وبأمان مع المعالج، ويتم إدراك التجارب التي تم إنكارها مسبقاً ثم دمجها في الذات المتغيرة، وهناك العديد من التعريفات وتفسيراتها هي نفسها تقريباً، وتشير إلى أنّ الإرشاد يساعد العميل على فحص قضايا الحياة والتعامل معها بفاعلية، خصوصاً في المواقف التي تتطلب الحاجة إلى طلب المساعدة من أخصائي، فيكون الإرشاد طريقة ممتازة لفحص المشكلات وحلها وطريقة صحية للتعامل مع المشكلات المجهدة والمثيرة للإحباط التي تصاحب المرض المزمن. أي أنّ الإرشاد هو توجيه في علم النفس، وكتخصص نفسي يسهّل الأداء الشخصي ويركّز على الاهتمامات العاطفية والاجتماعية والمهنية والتعليمية والصحية والمتعلقة بالفرد، وذلك بدمج النظرية والبحث والممارسة مع الواقع المعاش للفرد (الحلو، 2007).

والإرشاد النفسي يختلف عن الطب النفسي أي أنّ الإرشاد ليس بالضرورة أن يكون علاجاً، سواء بالأدوية أو غيرها، إنما مشورة وتوجيه لتقليل آثار المشكلات العقلية والعاطفية والاجتماعية وغيرها، حيث يتميز الإرشاد عن غيره من تخصصات الصحة العقلية بأنه مساعد لمهن أخرى مثل الطب النفسي وعلم النفس السريري في علاج الاضطرابات الشديدة. وبكلمات أخرة يتعامل الإرشاد مع العمل الاجتماعي بالجوانب الاجتماعية والقانونية لمساعدة العملاء، ويركّز الارشاد على التنمية والوقاية من مشكلات الصحة العقلية الخطيرة، عن طريق التعليم والعلاج على المدى القريب أو البعيد، ويؤكد الإرشاد على النمو والعلاج سوياً، ويعمل المرشدون مع الأشخاص والمجموعات والأسر والأنظمة التي تعاني من مشكلات ظرفية آنية أو طويلة الأمد (الشهري، 2008).

سبل تقديم الإرشاد النفسي:

يقسم الإرشاد النفسي إلى نوعين أساسيين، وهما كالاتي:

أولاً: الإرشاد الفردي:

ينقسم الإرشاد النفسي إلى قسمين، الأول الإرشاد الفردي، والذي يدل على جلسات بين المرشد والمسترشد، والعلاقة بينهما يكون مُخطط لها مسبقاً، بحيث تعتمد كل جلسة وفاعليتها على العلاقة الإرشادية بينهما، فيظهر الإرشاد النفسي على شكل جلسة وجهاً لوجه، وتتضمن علاقة إيجابية، وتتم هذه العلاقة في إطار الواقع والأعراض وفي حدود شخصية المسترشد ومظاهر نموها وتقبلها للعلاج (ملحم، 2001).

ويشير الإرشاد الفردي أيضاً إلى العملية التفاعلية التي تتم بين مرشد واحد ومسترشد واحد، يركز فيها المرشد على الفرد كحالة خاصة ويهتم بمشكلاته الفردية، وذلك في إطار خلفيته المرضية (نفسياً) وبحسب علاقاته وخبراته الشخصية، ومن أجل مساعدته على التبصّر بها وبأبعادها وأسبابها وتفسيرها، ولمساعدته في تنمية قدرته على تحمل المسؤوليات من أجل حلّ هذه المشكلات بنفسه واتخاذ القرارات بشكل مستقل (القريطي، 2014).

وقد حددت دراسة الداهري (2005) وظائف الإرشاد الفردي على أنها تفسير المشكلات، وتبادل المعلومات لدى المسترشد مع إثارة الدافعية لديه، ووضع خطط العمل المناسب.

أما حالات استخدام الإرشاد الفردي بحسب دراسة القريطي (2104) فهي تقتضي أولاً التعامل مع المشكلات ذات الطبيعة المعقدة، والتي تحتاج من المرشد إلى تركيز خاص واهتمام مكثف، وثانياً تعتبر جلسة الإرشاد فردية إذا اتسمت المشكلات الفردية بالخصوصية الشديدة، والتي يشعر إزائها المسترشد بالخجل، أو يعجز عن الحديث أمام الآخرين عنها، بحيث تتطلب سرية تامة وتحتصر بين المرشد والمسترشد فقط. وثالثاً إذا كانت المشكلات لا يمكن تناولها بفاعلية باستخدام الإرشاد الجمعي. ورابعاً عندما لا تتوفر تسهيلات بشرية ومكانية تسمح بممارسة الإرشاد الجمعي.

أما مراحل عملية الإرشاد الفردي وإجراءاتها فتتم بثلاث مراحل أساسية، وذلك كما وردت في دراسة عطوي (2013) بحيث تبدأ بمرحلة الاستكشاف الأولي، حيث تعد مرحلة تعارف وتكوين علاقة إرشادية وبنائها، وتعتمد على احترام المسترشد و تقبله، الأمر الذي يساعد في بناء علاقة إرشادية جيدة ويكون المرشد مألوفاً ويكون قد شكل اتجاهات إيجابية لدى المسترشد نحو الإرشاد والمرشد نفسه، وتتضمن المقابلة الإرشادية ودراسة الحالة، وتجميع المعلومات المتراكمة حول المسترشد والتشخيص الذي يتضمن الكشف عن العوامل المرتبطة بالمشكلة لكي يصبح المسترشد واعياً بها.

ثم تأتي مرحلة التشخيص والتي تتضمن تحديد طبيعة المشكلة وحجمها، مع تحديد تاريخها، أي أن يلزم المسترشد بتحديد تاريخ ظهورها لأول مرة، إذ قد تكون المشكلة قديمة ويكون حلها أكثر صعوبة من المتوقع، فلا بد هنا أيضاً تحديد أوقات ظهورها، وتحديد الأمراض النفسية والجسمية والاجتماعية لدى المسترشد (Gibbons et al., 2010).

والمرحلة الثالثة فهي مرحلة اتخاذ الإجراءات اللازمة، وتكون القرارات بحسب المدارس والنظريات الإرشادية الهادفة إلى إجراء تغيير واضح في سلوك المسترشد، ويتم فيها تدريبه على التكيف مع المشكلة أو المشكلات والتعامل معها بحسب إمكانياته وقدراته المتاحة (أبو شملة، 2009).

ثانياً: الإرشاد الجمعي

هو إرشاد مجموعة من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم في جماعات صغيرة، فهو عملية تفاعل دينامية موجه نحو تغيير السلوك والتفكير، وتكون على مستوى الشعور والوعي لدى المسترشدين، وتتضمن وظائف العلاج الاختياري بالتوجيه نحو الواقع والتنفيس، والثقة المتبادلة والتفاهم والتقبل والاهتمام والدعم (زهران، 2002).

فالإرشاد الجمعي عملية مهنية وتفاعلية بين المرشد والمسترشدين الذين يعبرون عن ذواتهم ومشكلاتهم جماعياً، ويمتازون بأنهم يعانون من المشكلة ذاتها واحدة، ويسهمون أثناء وجودهم لدعم بعضهم بعضاً عند حديثهم عن مشكلاتهم، ويتعلمون مهارات اجتماعية لازمة حول كيفية التعامل مع الآخرين من حيث الإصغاء والحديث، ويجلسون معاً مرات عدّة مع مرشد يُسمى عادة بالقائد في الإرشاد الجمعي، ويتفقون على أهداف محددة ويتفقون على معايير منذ الجلسة الأولى (أبو أسعد والأزيدة، 2012).

وللإرشاد الجمعي أهداف محددة تتضمن أهدافاً خاص بالفرد وأخرى خاصة بالجماعة، وذلك بغية المساعدة لحل المشكلات في وقت مبكر، ومن أجل مساعدة المسترشدين على تعميم تجربتهم وتطبيق نجاحهم في الجلسات في مهارات الحياة اليومية، كذلك بهدف تطوير النمو الاجتماعي والفكري والعاطفي لدى الأفراد، أيضاً يهدف هذا النوع من الإرشاد إلى تنمية قدرات الفرد والجماعة ومهاراتهم للتعامل مع مشكلات الحياة وطرق التعامل معها (زيدان وشواقفة، 2010).

أما مهارات وفنيات الإرشاد الجمعي فتتضمن الإصغاء الفعال وإعادة الصياغة والتوضيح، والتلخيص والتفسير والمواجهة والتسهيل والحماية، وكشف الذات والتعامل مع الصمت وعكس المشاعر، والدعم، والتقييم والاقتراحات والنمذجة والربط والتجميد وإنهاء العمل (زيدان وشواقفة، 2010).

أهمية الإرشاد النفسي:

عند الإطلاع على عمل الإرشاد بصورة عامة والإرشاد النفسي بصورة في مدارس مدينة القدس، لاحظت الباحثة أنّ أهميته تكمن أولاً وأخيراً في تداخله مع جميع مناحي الحياة، فيوجود التعقيد الهائل الذي تشهده حياتنا العملية والمهنية والتعليمية والاجتماعية، وترابط التزاماتها، وما يرافق ذلك من مواجهة شتى أنواع الضغوطات، فإنّ أي فرد معرض لمثل هذه الضغوطات، ويتأثر بها بحسب فاعليته وكفاءته الذاتية، ومن هنا تأتي أهمية الإرشاد النفسي بالحاجة إليه في مناحي الحياة أجمع، فالمؤسسات الاقتصادية أصبحت بحاجة لمرشد نفسي يقدم الاستشارة، كذلك المؤسسات التربوية، وحتى السياسية والاجتماعية.

وتظهر أهمية الإرشاد النفسي لدى المسترشدين الذين يطلبونه في تحقيق الذات، حيث يسعى الإرشاد النفسي إلى تقديم المساعدة للفرد المُسترشد على استخدام كافة إمكاناته العقلية والجسدية والوجدانية إلى أقصى حدّ ممكن، وهذا يُوصل الفرد إلى تحقيق ذاته وتقديرها بعد أن يتم إشباع حاجاته الأساسية لديه؛ فالمرشد يسعى باستمرار لمساعدة الفرد على تحقيق ذاته وإثباتها والرضا عنها، بغضّ النظر عن ما يتمتع به المسترشد من قدرات، سواء عادي أو ضعيف أو متميز، ويسعى للوصول به إلى أفضل درجة يرضى فيها عن قدراته ومهاراته. لذا فإنّ تحقيق الذات يُعدّ دافعاً أساسياً لتوجيه السلوك وتعديله، وبالمحصلة يستطيع الفرد المسترشد تقييم نفسه وتوجيه ذاته، وحتى يمكن توجيه حياته بذكاء وكفاية أفضل بكثير مما كان متوقعاً (Rorlinda et al., 2017).

وتظهر أهمية الإرشاد بتحقيق التكيف للفرد مع بيئته وتعديل سلوكه بحسب ما تتطلب البيئة، أي أنّ الإرشاد يُساعد على تحقيق قيم المجتمع المقبولة، مثل المشاركة والتعاون والترابط للوصول إلى التكيف السويّ مع بيئته وذاته على السواء، وقد يكون التكيف شخصياً بتحقيق الرضا عن الذات وإشباع حاجاتها، وتلبية مطالب النُموّ، وقد يكون على المستوى الاجتماعي العام بتحقيق الاستقرار في العلاقات مع الآخرين من بيئته وفق قواعد مقبولة ووفق معايير الضبط الاجتماعي السائدة (البهدل، 2013).

كذلك تظهر أهمية الإرشاد بتحقيق التوافق النفسي للفرد، فالإرشاد النفسي يسعى لتحقيق حالة من التوازن بين كل من سلوك الفرد وحالاته الاجتماعية، وبين ظروف بيئته ومجتمعه، حيث يتحقق هذا التوازن حين إشباع الحاجات الأساسية للمسترشد، ثم مقارنتها مع مُتطلبات البيئة بما يتوافق وبما لا يتوافق (البهذل، 2013).

ومن أهميته أيضاً أدائه لدور بارز في تحسين العملية التعليمية والتعلمية، حيث تكمن هذه الأهمية في منح الطلبة القدرة على اكتساب مهارات حياتية متنوعة والتي تُساعدهم على مواجهة الحياة مرحلياً ومستقبلاً، والتعامل مع المواقف الاجتماعية المتنوعة، والمساعدة على تحقيق حالة من الاستقرار الوجداني والفكري المنضبطين، ومساعدة الطلبة على تقبل التغيرات الجسميّة بحسب مراحل النُمو، وسعيه لإصلاح الطلبة المضطربين نفسياً وإرشادهم وتخليصهم مما يعانون منه، ومُعالجتهم بطرق متنوعة ليصبحوا أفراداً صالحين وفاعلين في مُجتمعهم. وإكساب الطلبة مهارات لفهم الذات وقبولها، ومنح الطلبة المهارات الحياتية الكافية لاستكشاف بيئة عمل جديدة مستقبلاً بتعديل وجهات نظرهم عن واقع الحياة وضغوطاتها، وذلك بتطوير قُدراتهم على التخطيط لمُستقبلهم المهنيّ أو التعليمي، بحسب مُيولهم وقُدراتهم وطموحاتهم. ويمنح الإرشاد للطلبة المهارات اللازمة لمُواجهة المشكلات والتحديات ومحاولة حلّها، سواء كانت في البيئة التعليمية أو الأسرية (زاحوق، 2013).

المحور الثالث: الإرشاد المدرسي

مفهوم الارشاد المدرسي:

يعرّف الإرشاد المدرسي على أنّه استشارة يطلبها المسترشد من المرشد بطريقة غير مباشرة، وتكون على شكل لقاء وجهاً لوجه بينهما، حيث يقدم المرشد الذي يجب أن يكون شخص ذو تدريب خاص وكفاءة، ويمتلك المقدرة على تقديم اقتراحات وآراء ونصائح إلى الطالب المسترشد لمساعدته في فهم نفسه وتطوير إمكانياته وموارده حتى يتمكن من الدراسة كشخص مستقل يعتمد على ذاته، وقادر على اتخاذ قراراته الخاصة وحل مشكلاته (العكيلي والمالكي، 2016).

وقد طوّر القائمون على الإرشاد التربوي المدرسي في دول عدّة، وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية هذا الإرشاد، نظراً لأهميته ودوره في العملية التربوية، بدءاً من صياغة تشريعات محددة لتوفير التمويل لبرامج التوجيه المهني، ثم سنّت بعض المدارس في العشرينيات من القرن العشرين في ولاية نيويورك متطلبات لإصدار شهادات لمستشاري المدارس، وبعدها بسنوات قليلة بدأت المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية في تقديم خدمات الإرشاد المدرسي، وفي الخمسينيات من القرن الماضي أخذت تقود حركات علم النفس الإنساني وعلم النفس المتمحور حول الشخص التي تكتسب قوة جذب إلى تركيز الإرشاد المدرسي على التحول بشكل ملحوظ، وفي السبعينيات اشتمل الإرشاد المدرسي على أهداف أوسع لمساعدة الطلاب على التطور اجتماعياً وشخصياً وأكاديمياً، وفي التسعينيات تحوّل على مستوى الولايات المتحدة نحو التعليم القائم على المعايير واعتماد تشريعات خدمية وإيجاد طرق مبتكرة على نحو متزايد لخدمة الطلاب (Herr, 2002).

إنّ دور المرشد المدرسي كان تحت مسمى (مستشارو المدارس) والمعروفون أيضاً باسم المستشارين الإرشاديين، وهم المسؤولون أولاً عن تسهيل التطوير الوظيفي. أمّا في وقتنا الحاضر فإن دور مستشار المدرسة متعدد الأوجه وقد يختلف اختلافاً كبيراً عما سبق، اعتماداً على متطلبات كل مدرسة وكل مدرسة على حدة، فقد تشمل المرشدين في المدارس التحدث مع الطلبة في أوقات ما قبل الحصص أو في الاستراحة، أو أثناء الدوام لفترات قصيرة، وتقديم إرشادات حول القضايا النفسية والاجتماعية، وقد يقوم المرشدون بتقديم نماذج من التربية الاجتماعية والخلقية، أو تقديم معلومات للطلاب حول التنمر أو تقديم ندوات حول مهارات خاصة بالدراسة (Holcomb-McCoy, 2005).

وقد يساعد المرشد في المدارس الطلاب على الاستعداد للدراسة في الكلية أو اختيار الوظائف، وفي تقديم المشورة وفي التوسط في النزاعات مع أقرانهم أو المعلمين أو أولياء الأمور، ويوفر العديد من المرشدين في المدارس أيضاً خدمات العلاج والإرشاد للطلاب خلال ساعات الدراسة، ولديهم صلاحية التدخل المبكر، حيث يتلقى المرشدون تدريباً على صعوبات التعلم

والشواغل النفسية التي تظهر بشكل شائع لدى الأطفال والمراهقين. ويقدمون الإحالات والتوصيات والتعليم للآباء والأمهات حول مخاوف الصحة العقلية (Herr, 2002).

ويقدمون خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، إذ يساعدون في الغالب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على الاندماج في الفصول الدراسية، وقد يشرفون على البرامج التي تلبي متطلبات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أو صعوبات التعلم، ويقدمون الإرشاد الفردي لمساعدة الطلاب على حل المشكلات الشخصية أو التعليمية أو الاجتماعية، ويقدمون مشورة جماعية بسيطة لمساعدة الطلاب على تحسين مهارات الاستماع والمهارات الاجتماعية، وتعلم التعاطف مع الآخرين، وإيجاد الدعم الاجتماعي من خلال تحسين العلاقات بين الطلبة، كما يقدمون مساعدات للطلاب الذين لا يستطيعون الوصول إلى خدمات الصحة العقلية، كما يقدمون الدعم لموظفي المدرسة من خلال المساعدة في تقنيات إدارة الصف وتطوير برامج لتحسين الصحة العقلية أو السلامة المدرسية. وعند الضرورة قد يتدخل المرشد في إيجاد بيئة تعليمية مناسبة (Holcomb-McCoy, 2005).

نلاحظ مما سبق أنّ الإرشاد المدرسي يتمّ في المدارس العامة والخاصة ومن الصفوف الأساسية حتى الصف الثاني عشر. ويتم تصميم الإرشاد وإعداده لتسهيل تحصيل الطلاب، ولتحسين سلوكياتهم وحضورهم في المدرسة والغرف الصفية، ولمساعدة الطلبة على التطور اجتماعياً داخل المدرسة وخارجها، حيث يقدم المرشدون المشورة والنصح والإرشاد، ويقدمون دوراً تعليمياً في المدارس أيضاً. وعادة ما يتواجد في المدارس مرشدون بدوام كامل كمرشد منفرد أو في فريق عمل يتضمن مرشد تربوي ونفسي واجتماعي، وذلك لدعم الطلبة الذين يواجهون تحديات ومشكلات شخصية أو أكاديمية، وقد يتضمن عملهم إرشاد أكاديمي مثل المساعدة في اختيار المهن أو التخطيط لدخول تخصص معين.

ويتشارك كل من التوجيه والإرشاد المدرسي في التقليل من تأثير المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى الطالب والطاقت التعليمي، فليس شرطاً أن يكون التوجيه بناء على حالة نفسية أو اضطراب يعاني منه الطالب أو أي من الطاقم العامل في المدرسة، فقد يكون التوجيه

عبارة عن تعديل فكرة ما لدى طالب أو معلم، ولا يقل دور الإرشاد عن دور التوجيه، وقد يكونان شيئاً واحداً يقوم به المرشد أو المعالج، حيث يسمح الإرشاد والتوجيه للأفراد عامة بالتعاون مع بعضهم بعضاً لإنجاز أهداف مشتركة، كذلك في المدرسة ويضاف عليه إتاحة فرص عديدة لهم للتعبير عن الآمال والطموحات التعليمية والمهنية وتجاوز المخاوف والصعوبات، ومشاركة بعضهم بعضاً في الاهتمامات التعليمية وتحدي الصعوبات.

ويعد الإرشاد المدرسي مصدراً أساسياً لمساعدة الطلبة في حلّ مشكلاتهم والتعرف على قدراتهم التعليمية والاستفادة منها إلى أبعد درجة يمكن للطالب الوصول إليها نفسياً وفكرياً، وتعود بالنفع عليه وعلى المدرسة والمجتمع، وذلك تبعاً لخاصية وميزة المساعدة في الإرشاد، حيث يتم الإرشاد بتقويم استعدادات الطالب والمعلم العقلية وميولهما الدراسية أو المهنية، ويركّز على تحصيل الطالب الدراسي وسماته الشخصية، خاصة المتعلقة بالدراسة وما يطرأ عليها من صعوبات اجتماعية وأسرية، وذلك بدراسة ومعرفة تحصيله الدراسي وسماته الشخصية، وقد يستعين المرشد بنتائج الاختبارات النفسية التي أجراها أو أجريت سابقاً على الطالب (الصمادي والتلاهين، 2016).

ومن خصائص الإرشاد المدرسي الكشف عن الإمكانيات التربوية وتوظيفها، إذ يقوم الإرشاد بالتعرف على الإمكانيات التربوية المتاحة ومساعدة الطالب باختيار المدارس أو الكليات أو الجامعات أو المراكز التي تتلاءم واختياره وميوله الدراسي والمهني، فيتم تقديم المعلومات التربوية والمهنية المتاحة والتي تتلاءم لمساعدته على الاختيار الأفضل، مع الأخذ بعين الاعتبار تحديد جوانب القصور وجوانب التفوق لدى الطالب وعلى علاجها أو تعزيزها وتعويضها باستخدام الاختبارات التشخيصية ووسائل الكشف الأخرى سواء الطبيعية أو الصحية (زاحوق، 2013).

ومن الخصائص المميزة للمرشد تحديداً أن يكون مقبولاً، فعمل المرشد وتنوع الخدمات التي يقوم بها والمطلوبة منه أم يتطلب توافر مواصفات وكفايات ومهارات محددة، تجعل منه قادراً على تقديم المساعدة والإرشاد والتوجيه على أكمل وجه، لذا على المرشد أن يكون مقبولاً من المسترشد

ويكون موضع ثقة تامة لدى جميع من في المدرسة، فهم يعتمدون عليه في التوجيه (Rorlinda et al., 2017).

ومن خصائص الإرشاد والمرشد أنّ يتصف بالاستقرار وعدم التخبّط، وذلك كي يمارس عمله بالاتجاهات الايجابية نحو التعلّم والتعليم، وعند استقرار المرشد تكون العملية الإرشادية قادرة على جعل الطالب يعتمد على نفسه، وأن يتقبل الجوانب المختلفة التي تعرض عليه نتيجة للإرشاد، ودون إهمال أيّ جانب، ولتحقيق هذه الغاية على المرشد أن يكون مهتماً بإحساس الطالب ومتقبلاً لاتجاهاته، إضافة إلى إيمان المرشد العميق بمهمته وإخلاصه لأخلاقيات عمله (Mancini, 2011).

ويتصف الإرشاد والمرشد ويتميزان بالمعرفة السيكولوجية للأفراد عامّة، ويكون المرشد المدرسي على إطلاع ومعرفة بالنواحي السيكولوجية للطلبة، فيتم الإرشاد مع الطالب بناءً على ميله، وبهدف إحداث تنمية داخلية تعينه على تحسين حالته النفسية، إذ على المرشد أن يكون على إطلاع كافٍ على أي جديد يخص عمله ويخص علم النفس، فذلك يوفّر له قدراً من الثقافة المهنية ويعينه على عمله (Mancini, 2011).

وكي تجري العملية الإرشادية على أكمل وجه، ويقوم المرشد بأداء عمله كما يجب، عليه أن يتميز بخصائص ذاتية ومهنية تمكنه من ذلك، أهمها إيمانه بقدرته وقدرة كل طالب على تغيير نفسه بنفسه، وأن يؤمن بالقيم الإنسانية والخصائص الفردية لدى الطالب، وأن يتميز بالمقدرة على تقبل الآخرين واستيعابهم، وأن يكون لديه الإطلاع على كلّ جديد يحدث في علم النفس، ويمتلك المقدرة المفتحة على فهم قدراته وذاته والآخرين (Rorlinda et al., 2017).

حيث يعدّ التوجيه المحور الأساس في عملية الإرشاد، وتتضمن عملية الإرشاد أبعاد التوجيه جميعها، نفسياً واجتماعياً ومهنياً وتعليمياً وفكرياً، ويلتقيان بالأهداف المشتركة من تحقيق الذات وتحقيق التوافق النفسي والمهني، وتسهيل النمو الفكري والنفسي الطبيعي لدى الطالب، واكتسابه مهارات النمو الذاتي والوصول إلى المستوى المرغوب من الصحة النفسية لديه، حيث يقوم كلاً من الإرشاد والتوجيه باستغلال النقاط الإيجابية لدى الطالب لتحقيق نمو سليم وحثه لمعرفة

ذاته، مع العمل على تكوين علاقات سليمة داخل المدرسة، لوقايته من الوقوع في اضطرابات نفسية والحد من التأثيرات الاجتماعية والبيئية وإحداث تغير إيجابي في سلوكيات الطالب (الصمادي والتلاهين، 2016).

نظريات الارشاد النفسي:

لا بدّ للمرشدين النفسيين التعرّف إلى النظريات التي يقوم عليها الإرشاد، وذلك لأهمية تطبيقها في الممارسة المهنية للعمل الإرشادي، فهذه النظريات تمثل نتاج ما قام به علماء النفس والمرشدون التربويون في مجاليّ السلوك الإنساني والتربية، والتي وضعت أساساً على شكل إطارات عامّة توضح الأسباب المتوقعة للمشكلات التربوية والتعليمية، وهذه النظريات ترصد الطرائق المختلفة لتعديل سلوكيات الطالب، وتحدد في الوقت ذاته ما يجب على المرشد المدرسي القيام به لتحقيق هذا الغرض، و تمنح المرشد تصوراً فكرياً للدور الذي يقوم به وما يجب عليه القيام به، فالنظرية التي يمارسها المرشد في عمله تحدد سلوكه في العملية الإرشادية، ومن أبرز هذه النظريات ما يأتي:

أولاً: نظرية الارشاد العقلاني والانفعالي:

يعدّ ألبرت أليس أبرز رواد هذه النظرية التي تنصّ هذه النظرية على أنّ الناس منقسمون إلى قسمين؛ واقعيون وغير واقعيين، وترى أنّ أفكارهم تؤثر مباشرة على سلوكهم، وهم بهذا عرضة لتكوين مشاعر سلبية، مثل التوتر والعدوان والقلق والشعور بالذم، بسبب تفكيرهم غير الواقعي وحالتهم الانفعالية، حيث يمكن التغلب على هذه المشاعر بتنمية قدرة الطالب العقلية وزيادة درجة إدراكه لما حوله (البهذل، 2013).

وحيث تطبيق هذه النظرية تربوياً يمكن للمرشد بالتعرف على أسباب المشكلة ومعرفة الأسباب غير المنطقية التي يعتقدونها الطالب وتؤثر على إدراكه، ويمكنه إعادة تنظيم إدراك الطالب

وتفكيره بشكل عقلائي بالتخلص من أسباب المشكلة، ليصل إلى مرحلة تمكنه من استبصار العلاقة بين النواحي الانفعالية والحدث الذي وقع به الطالب وأدى إلى حدوث مشكلة لديه.

كذلك يتم تطبيق هذه النظرية لإحداث توافق عقلائي لدى الطالب ومرونة انفعالية لديه تجاه الأحداث، بإقناعه على جعل هذه أفكاره في مستوى وعيه، ومساعدته في فهم العلاقة غير المنطقية التي يؤسسها الطالب في ذهنه، بالتوضيح أنّ هذه الأفكار سبب أساسي لمشكلاته واضطرابه الانفعالي، مع توضيح الأفكار المنطقية الملائمة ومساعدته بالمقارنة بين الأفكار المنطقية وغيرها (Tecu & Claudiu, 2019).

ثانياً: نظرية الذات:

تعتمد هذه النظرية أساساً على أسلوب الإرشاد بطريقة غير مباشرة وقد أطلق عليها تسمية: الإرشاد المتمركز حول المسترشد، وأبرز رواد هذه النظرية (كارل روجرز)، وترى هذه النظرية أنّ الذات الإنسانية تتكون وتتحقق بالنمو الإيجابي، وتتمثل هذه الذات في بعض من العناصر، أبرزها صفات الفرد وقدراته، والمفاهيم التي يمتلكها ويكوّنها في داخله نحو ذاته والآخرين سويّاً، ونحو البيئة الاجتماعية من حوله، وتتمثل الذات كذلك في خبراته عن الأفراد المحيطين به، وهي بحسب هذه النظرية تمثل صورة الفرد وجوهره وحيويته، لذا فإنّ فهم الفرد لذاته له أثر كبير في سلوكه، سواء من حيث السلوك الصحيح أو المنحرف (Sahin, 2012).

وبناء على هذه النظرية في فهم الذات يتم تعاون المرشد مع الطالب باعتباره أمراً أساسياً في إنجاح عملية الإرشاد، ولا بدّ من فهم ذات الطالب كما يتصورها بنفسه، ولذا من المهم دراسة خبراته وتصوراتهِ وتجاربهِ عن ذاته والآخرين من حوله، حيث تهتم هذه النظرية بموضوعات أساسية عن ذات الفرد بأن يعيش في عالم متغير ويدركه بخبراته ويعتبره مركزه ومحوره، وتهتم بتفاعل الفرد مع عالمه الخارجي وفقاً لخبرته وإدراكه له وبما يمثّل الواقع لديه، بحيث يكون تفاعل الفرد واستجابته لما يحيط به بناء على فهمه لذاته بشكل كلي ومنظم (زاحوق، 2013).

وترى هذه النظرية أنّ الخبرات التي لا تتوافق مع مكونات ذات الفرد تعدّ مهددة لكيانها، فالذات حين تواجهها هذه الخبرات تزداد تماسكاً وتنظيماً لكي تحافظ على كيانها، بينما الخبرات المتوافقة مع الذات سيقحصها الفرد ويستوعبها، إذ تعمل الذات على احتوائها، وبهذا تزيد من مقدرة الفرد على تفهم الآخرين وتقبلهم، وإنّ الزيادة في الاستيعاب الواعي لخبرات الفرد يعينه على تصحيح بعضاً من المفاهيم الخاطئة التي تم استيعابها سابقاً بشكل خاطئ وأدت إلى تكوين نهج وسلوك خاطئ لديه (Sahin, 2012).

ويمكن للمرشد استخدام هذه النظرية في التوضيح وتحقيق القيم، وذلك بأن يزيد وعي الطالب فهمه وإدراكه للقيم الإيجابية الحقيقية والملموسة عن ذاته والتي لها مكانة لديه، عن طريق الأسئلة التي يوجهها المرشد والتي يتم معها إزالة التوتر لدى الطالب، بعدها يمكن للمرشد استخدام المكافأة وتعزيز استجابات الطالب بتوضيح مدى التقدم لدى الطالب في الاتجاه الإيجابي نحو ذاته (Mancini, 2011).

ثالثاً: الاتجاه السلوكي المعرفي

يعدّ الإرشاد السلوكي المعرفي نوع من العلاج النفسي، والذي يساعد الناس على تعلم كيفية تحديد وتغيير أنماط التفكير السلبية والمزعجة التي لها تأثير سلبي على السلوك والعواطف، إذ يركز هذا الإرشاد على تغيير الأفكار السلبية التلقائية التي يمكن أن تسهم في تفاقم الصعوبات العاطفية والاكتئاب والقلق، فهذه الأفكار السلبية العفوية لها تأثير ضار على الحالة المزاجية. ويتم من خلال العلاج السلوكي المعرفي تحديد هذه الأفكار وتحديدها واستبدالها بأفكار أكثر موضوعية وواقعية (Herr, 2002).

كذلك يعد الإرشاد السلوكي المعرفي أكثر من مجرد تحديد أنماط التفكير، بحيث يركز على استخدام مجموعة واسعة من الاستراتيجيات لمساعدة الناس على التغلب على هذه الأفكار، وقد تتضمن هذه الإستراتيجيات كتابة اليوميات ولعب الأدوار وتقنيات الاسترخاء والتشتت الذهني؛ لأنّ هذا النوع من الإرشاد يشمل مجموعة من التقنيات والأساليب التي تعالج الأفكار والعواطف والسلوكيات، كذلك يشتمل على علاجات نفسية منظمة تتحول إلى مواد مساعدة ذاتية، ويركز على

تحديد وتغيير أنماط التفكير غير الدقيقة أو المشوهة والاستجابات العاطفية والسلوكيات، ويتضمن دمج استراتيجيات مثل التنظيم العاطفي واليقظة، ويساعد في تحسين قدرة الفرد على تعديل سلوكه من حيث التأثير والإحساس والتصور والإدراك والعوامل الشخصية، ويقلل من تأثير المعتقدات غير المنطقية، وتحدي هذه المعتقدات بنشاط وفاعلية؛ لأنه يُستخدم كعلاج قصير المدى يركز على مساعدة الأشخاص الذين يعانون من مشكلة محددة للغاية وتعليمهم التركيز على الأفكار والمعتقدات الحالية (Herr, 2002).

رابعاً: الاتجاه الجشتالتي

يركز هذا النوع من الإرشاد على الحاضر وفهم ما يحدث بالفعل في حياتهم في الوقت الحالي، بدلاً من ما قد يرى المسترشد أنه يحدث بناءً على الخبرة السابقة، وبدلاً من مجرد الحديث عن المواقف السابقة، ويتم فيه تشجيع المسترشدين على تجربتها، وقد يكون من من خلال إعادة تنظيم الواقع. ويتم من خلال الإرشاد الجشتالتي تعليم المسترشدين أن يصبحوا أكثر وعياً بكيفية أن أنماط تفكيرهم وسلوكياتهم السلبية تمنع الوعي الذاتي الحقيقي وتجعلهم غير سعداء (Gibbons et al, 2020).

ويساعد الإرشاد والعلاج الجشتالتي الذين يعانون من مشكلات مثل القلق والاكتئاب واحترام الذات وصعوبات العلاقات، وحتى المشاكل الجسدية مثل الصداع النصفي والتهاب القولون التقرحي وتشنجات الظهر. وتظهر فاعلية هذا النوع من الإرشاد مع المهتمين بالعمل على وعيهم الذاتي، لكنهم قد يفهمون أو لا يفهمون الدور الذي يؤديه في عدم ارتياحهم، وغالباً ما تستخدم تقنيات الجشتالت جنباً إلى جنب مع أعمال الجسم والرقص والفن والدراما وغيرها من العلاجات (Gibbons et al, 2020).

خامساً: الإرشاد الواقعي

يقوم هذا الإرشاد على تعليم المسترشدين والمتعالجين نفسياً فلسفة الحياة وواقعيتها، ويركز على الصحة وليس على المشكلة أو المرض، ويساعد في تنمية مفهوم المسؤولية لدى الفرد،

حيث تعتبر المسؤولية جوهر العلاج بالواقع وأساسه، حيث يعتبر رواد العلاج الواقعي المسؤولية بأنها مقدرة الفرد على تحقيق أهدافه وحاجاته بطريقة لا تخرمه والآخرين من تحقيق أهدافهم وحاجاتهم، ويعتبرون أنّ الفرد المسؤول هو الفرد المستقل فردياً، ويوجد لديه دعم نفسي يكفي لتحديد ما الذي يريده من الحياة (Mancini, 2011).

إنّ جوهر الإرشاد والعلاج الواقعي يقوم على تعليم الفرد المسؤولية وكيف يصل إلى أهدافه وغاياته دون إيذاء الآخرين، وفي هذا الإرشاد يتعلم المسترشد كيف يصيغ أهدافه ويشبع حاجاته بطريقة مسؤولة دون أن يتضرر غيره من ذلك، ويركز أيضاً هذا الإرشاد على الاستقلالية ويرطبها بالنضج، من حيث استعمال الدعم الذاتي الداخلي، وذلك بأن يقوم الفرد بتحمل مسؤوليته كاملة، وأن يكون مندمجاً مع واقعه بطريقة يكون فيها متحرراً ومتخلياً عن دعم البيئة الاجتماعية المحيطة به وبخاصة الأسرة، لكن هذا الإرشاد لا يستثني التعاطف مع الآخرين فهو يتضمن التواصل معهم ذهنياً وواقعياً وليس مجرد عاطفه، مع الأخذ بعين الاعتبار إشباع حاجات الجميع، بعدم اتباع أنّ الغاية تبرر الوسيلة لتحقيق الأهداف والحاجات (Mancini, 2011).

سادساً: الإرشاد التحليلي

يقوم هذا النهج من الإرشاد على تحقيق التوازن بين الوعي واللاوعي، ومساعدة الأفراد على الشعور بالتوازن والكمال، ويهدف الإرشاد التحليلي إلى محاذاة الأفكار الواعية واللاواعية، أي أنه يفحص الدوافع الكامنة في أعماق نفسية المسترشد وأسفل الإدراك الواعي له، ويعتمد هذا الإرشاد على تحليل الأحلام وجمع الكلمات والأنشطة الإبداعية مثل الرسم والدراما والرقص والموسيقى (Mullen, 2014).

وجوهر الإرشاد التحليلي يقوم على العلاقة التحليلية الآتية: العلاقة بين المرشد والمسترشد هي أن لقاء شخصيتين يشبه ملامسة مادتين كيميائيتين إذا كان هناك أي تفاعل كلاهما يتحول إلى مادة جديدة. حيث يرى أصحاب ورواد هذا النهج من الإرشاد وجود علاقة حقيقية يشارك فيها كلا الشخصين (مرشد ومسترشد/ محلّل ومُحلَّل)، وأن يعرف مدى عمق تأثير المحلل بالمحلل، وفهم أن المحلل يجب أن يصارع بشكل مباشر مع هذه التأثيرات وأن هذا الصراع كان جزءاً أساسياً من

عمل التحليل. ويقوم أيضاً هذا العلاج على الاستماع إلى الذات وتوجيهها بما يتوافق مع ما تم فهمه، ويتم ذلك خاصة في الروحانيات، وأنَّ الفرد يحتاج إلى تجاوز تجربته اليومية المباشرة، والمتجسدة في الآن، والدخول في علاقة مع الذات (Mullen, 2014).

مهارات المرشد التربوي:

تناولت الأدبيات مهارات الإرشاد النفسي من جوانب مختلفة، ومنها دراسي (عمر، 1987) و (زعيزع، 2009) والتي اعتبرت مهارات الإرشاد النفسي صفات وأساليب يجب أن يتحلى بها أي مرشد نفسي، وهذه المهارات كما يأتي بحسب هاتين الدراسيتين:

1) **مهارة التسجيل:** يقوم المرشد في هذه المهارة بتسجيل التسلسل الزمني للمقابلة وأحداثها وتاريخها، وتسجيل الأحداث التي شهدتها المقابلة وعملية الإرشاد، كذلك واعتبار هذا التسجيل مرجعاً أساسياً للمقابلات القادمة، وتتضمن التسجيل الكتابي، والتسجيل السمعي والتسجيل المرئي الفوري.

2) **مهارات التسجيل الكتابي:** تستخدم مهارات التسجيل الكتابي في تحقيق أهداف متنوعة، وتهدف إلى تحقيق الهدف العام من الإرشاد، وهي مساعدة المرشد على حل مشكلاته، وتتضمن تسجيل النقاط الأساسية في المقابلة الإرشادية أو الجلسة، وملء مستندات خاصة بهذه الجلسة

3) **مهارة التسجيل السمعي/ الصوتي:** يقوم بها المرشد بتسجيل جلسة العلاج أو المقابلة وما شملته من أحداث على أجهزة تسجيل، ويكون لكل مسترشد أشرطة تسجيل خاصة به.

4) **مهارة التسجيل المرئي:** تتميز هذه المهارة بوجود الصوت والصورة معاً، حيث يتم تسجيل جلسة الإرشاد على شريط فيديو، وذلك لكي يقوم المرشد بالإطلاع عليها مرة أخرى ودراسة تعبيرات وجه المسترشد وتعليقاته، واكتشاف عوامل الضغط التي يتعرض لها.

5) **مهارة تقويم المقابلة الإرشادية:** تتضمن خطوات منتظمة يتخذها المرشد لإصدار الحكم على مدى كفاءة المقابلة وملاءمتها لتحقيق أهدافها، بحيث يراعي المرشد الموضوعية بناء على أهداف موضوعة سلفاً.

(6) **مهارة تطبيق المقاييس النفسية:** تتضمن هذه المهارات شرح المقياس للمسترشد قبل البدء بتطبيقه، وأهميته في تحقيق النتائج، كذلك السرية التامة في تطبيقه، وتتضمن هذه المهارة أيضاً التعامل مع رفض المسترشد تطبيق بعض خطوات أو عبارات المقياس، وذلك بتقليل العقبات أمامه وعدم الرضوخ لرغبة المسترشد. وفي حالة تطبيق أكثر من مقياس على المرشد توضيحها وتوضيح نتائجها.

(7) **مهارة تفسير الاختبار النفسي:** وتتضمن امتلاك المرشد للثقة بنفسه وقدرته على شرح المقياس، وتوضيح ماذا يتطلب من معلومات.

(8) **مهارة تفسير النسب المئوية:** تتضمن هذه المهارة القدرة على شرح وتفسير ماذا تعني النسبة التي حصل عليها المسترشد، وأن يشرح بأن نسبة مثل (75%) أو (60%) لا تعني أنه قد فشل في المقياس، إنما تعني ما درجة توافق إجاباته على المقياس.

(9) **مهارة دراسة الحالة:** وتتضمن تسجيل المعلومات الخاصة بالتاريخ الطبي للمسترشد والتطور العضوي له، والتاريخ الاجتماعي والتربوي والمهني، وتكون دراسة مسحية طويلة وشاملة لنمو الفرد والعوامل المؤثرة فيه، والتاريخ التربوي والتعليمي والصحي والأسري، وتتضمن أيضاً نتائج الاختبارات النفسية التي خضع لها، بحيث تكون المعلومات منظمة.

(10) **مهارات الإصغاء:** يحتاج المرشد إلى الاستماع والإصغاء وبنشاط إلى المسترشرين في جميع أشكال الإرشاد، بحيث تنعكس أفكارهم إليه، ويكون قادراً على تذكر الأحداث والمشاعر المهمة التي ينقلونها إليه، وتوصف بمهارات الإصغاء وليس مهارة واحدة لأنَّ المرشد يحتاج أيضاً إلى الانتباه إلى ما لا يقوله المسترشد واستكشاف ما ينقله بحركاته وإيماءاته، عدا الإصغاء والحفظ والانتباه والتحليل لما يقوله المسترشد.

(11) **مهارة السلوك الحضوري:** وتتضمن إدارة الحديث والبدء به، ومعرفة الوضعية التي يفضلها المسترشد، واختيار موضوع الحديث، والقدرة على جعل المسترشد يشعر بالراحة، أي أن يكون المرشد هو صاحب المبادرة في الجلسة، وقادر على توجيه المسترشد، وقد تتضمن هذه المهارات جميع المهارات السابقة، كذلك قد يقوم المسترشد بتغيير بعض الحقائق عن حالته

ليبدو بوضع أفضل، لذا يفضّل أن يمتلك المرشد مهارة لنقد أسلوب المسترشد والاستنتاج منه لوضع خطط احتياطية، وهذه المهارة تساعد في معرفة تفاصيل أكثر عن شخصية المسترشد، ويكون هذا التفكير مبنياً على أساس علمي ومهني وليس على افتراضات شخصية، فهذه تساعد بمعرفة خفايا المسترشد.

(12) **مهارة عكس المشاعر:** وتقوم على إعادة الصياغة، ولكن مخصصة للجانب الانفعالي في كلام المسترشد، أي عكس مشاعره والاهتمام بها، فعادة ما يظهر الجزء الخاص بالمشاعر من خلال مشاعر المسترشد تجاه محتوى الرسالة.

(13) **مهارة التلخيص:** تمهد لإنهاء الجلسة وتحدد أطرافها وجوانبها المختلفة، كما أنها تهيئ المسترشد لموعد آخر، وتنتهي الجلسة بحيث تتضمن خلاصة ما دار فيها من بدايتها لنهايتها، فتشتمل على إجراءات حدثت كوصف المشكلة التي يعاني منها المسترشد، كذلك تشخيصها ومعالجتها اقتراح الحلول لمعالجتها، وتقود هذه المهارة المسترشد تدريجياً إلى الطمأنينة في نفسه وتزرع فيه روح الأمل.

(14) **مهارة تقديم المعلومات:** وتتضمن تقديم معلومات عن الأسلوب بطريقة مبدئية للتعرف وبناء الثقة، وشرح المشكلة بطريقة واضحة وتوضيح الغرض من الجلسة أو المقابلة، وتقديم معلومات محددة إذ يحتاج المسترشد لتوجيه بسيط.

الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي:

تدلّ كلمة الاتجاهات على أكثر من معنى وتستعمل في أكثر من سياق، ففي علم النفس يعبر الاتجاه (Attitude) عن الحالتين الذهنية والنفسية للفرد، ولهذه الاتجاهات مكوناتها ووظائفها وخصائصها، لذا يعرف الاتجاه على أنه استعداد نفسي يكون بين المثير والاستجابة، وأنه تهيؤ عقلي عصبي مُتعلّم يدلّ على استجابة الفرد الموجبة أو السالبة نحو شخص أو شيء أو موضوع

أو موقف أو رمز، وذلك في البيئة التي تستثار فيها الاستجابة، وهذا الاستعداد أو التهيء تظهر نتيجته على شكل وجهة نظر الفرد عن موضوع أو موقف أو حدث، وفي شتى مناحي الحياة اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً وتربوياً وغيرها (فرج، 2012).

نلاحظ من هذه التعريفات أنها تدل على ردة فعل الفرد تجاه شيء ما، أي أن الاتجاه بصورة عامة يكون سلوكاً أو تصرفاً أو تعبيراً بالكلام، لذا يتكون الاتجاه من مكونات أساسية، ومنها المكون السلوكي الذي يدل على درجة استعداد الفرد للقيام بأعمال واستجابات تتفق ووجهة نظره، والمكون المعرفي الذي يشتمل على معتقدات الفرد وتصورات وأفكاره ومعلوماته عن الأمر الذي يصدر تجاهه سلوك الفرد وتعبيره، لذا تختلف اتجاهات الأفراد باختلاف مستوياتهم المعرفية والخبرات الحياتية، ويوجد أيضاً المكون العاطفي الذي يقوم على مشاعر الفرد وانفعالاته وعواطفه نحو موضوع ما، ويتصل هذا المكون بمشاعر الحب والكراهية التي يحملها الفرد نحو موضوع ما (Gibbons et al., 2010).

أما العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات فهي كثيرة ومتنوعة المستويات، فقد تكون العوامل الحضارية المكتسبة من المجتمع، كذلك الأسرة فالأهل من أهم مصدر لتكوين الاتجاهات، فإذا كان الفرد يعيش في مجتمع مترابط ومتفق فكرياً وأسرته منسجمة مع هذا المجتمع، ويتمتع بحضارة متميزة، فإنه حتماً سيتشبع باتجاهات وقيم الأهل والمجتمع. وفي هذا الشأن تؤثر التنشئة الأسرية والتنشئة الفكرية كالإعلام والصحافة في تكوين الاتجاهات. ويتأثر الاتجاه بالخبرة الانفعالية الناجمة عن موقف معين، فالعمل المتبوع بتعزيز إيجابي يؤدي إلى تكوين اتجاه إيجابي، كذلك تؤثر السلطات والقوانين واحترام القوانين والالتزام بأخلاق معينة وقيم (Tecu & Claudiu, 2019).

وتوجد تصنيفات مختلفة للاتجاهات منها على أساس الموضوع، فقد يكون الاتجاه معمماً، ومنه الاتجاهات التي يعتقد بها مجموعة ما نحو العلاج النفسي برفض الفكرة بحد ذاتها، أو يكون الاتجاه خاصاً ومنه رفض العلاج النفسي الذي يركز على المشاعر فقط، ومن التصنيفات أيضاً أن يتم تقسيم الاتجاه على أساس الأفراد، بحيث يقتصر على الفرد ولا يشاركه مع آخر من نفس

المجتمع بالرأي، وتصنّف الاتجاهات على أساس الوضوح؛ إذ يمكن أن يكون الاتجاه علنياً أو سرياً يخفيه الفرد وينكره (فرج، 2012).

وتصنف على أساس قوة الاتجاه، فقد يكون قوياً ويصعب تغييره، أو يكون ضعيفاً ويكون الفرد فيه متردداً، ويصنف على أساس الهدف منه، إذ يوجد اتجاه موجب وهو الذي يوجهه الفرد نحو موضوع ما مع أدلة ووجهة نظر قوية، أو يكون سالباً والذي يبعد الفرد عن الموضوع الاتجاه.

والاتجاهات هي حالة فرضية تأخذ شكل منظومة وطريقة التفكير عند الفرد، وتتوسط الاتجاهات المثير والاستجابة حيث تكون الاستجابة لفظية أو سلوكية، وعلى الرغم من أن الاستمرارية تعد إحدى صفات الاتجاهات، إلا أنها تتسم أيضاً بالديناميكية والمرونة من حيث قابليتها للتغير في أحيان، وبصفة الثبات في أحيان أخرى، ولعل ذلك يعود الى طبيعة نشأة الاتجاهات والعوامل المؤثرة على نشأتها عند الفرد بتعزيزها أو بإطفائها وعدم إعطاء شرعية لها (Gibbons et al., 2019).

هنالك عوامل تؤثر على استمرارية ونشأة الاتجاهات وتحدد مدى تأثيرها على الظواهر الاجتماعية والنفسية المختلفة، وأهم هذه العوامل الخبرات الانفعالية المصاحبة لعملية تكوين الاتجاه حيث تلعب التنشئة الاجتماعية للفرد والأسرة على وجه الخصوص دوراً بارزاً في تعزيز اتجاهات معينة أو إضعافها، فكون الطفل يتمتع بصفة الإتكالية التامة على الأهل في الطفولة مقارنة مع الحيوانات، نجد أنه يتشبع بالكثير من اتجاهات الأهل وقيمهم، أما بالنسبة للمدرسة فتعد عملياً المكان الذي يتعلم فيه الطالب كيف يذوت الاتجاهات والمفاهيم على أساس علمي منتظم، أو يمكن اعتبارها المؤسسة التي تقوم بصقل أو نفي الاتجاهات التي أكتسبها الطفل عن أهله (فرج، 2012).

لقد خضع مفهوم الاتجاهات للكثير من الدراسات النفسية والاجتماعية لا سيما من خلال علم النفس الاجتماعي ومنظريه المختلفين، وإحدى مجالات هذه الدراسات، هي دراسة الاتجاهات نحو طلب خدمة الإرشاد النفسي، حيث خلصت بعض هذه الدراسات الى أن الاتجاهات نحو طلب خدمة الإرشاد النفسي بشكل عام والرجال بشكل خاص، تتأثر بعوامل متنوعة منها

الديمغرافي، من حيث العمر والجنس ومكان السكن، ودرجة تعليم الأهل، ومستوى الدخل، بالإضافة الى تأثيرات كل من الثقافة والعادات، وبالإضافة الى درجة صراع الدور الجنديّ عندهم (Gibbons et al., 2010).

العوامل المؤثرة في الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي:

إن اتجاهات الفرد بشكل عام ليست ثابتةً إنما تخضع لمجموعة من العوامل، فالعمر يؤثر على اتجاهات الأفراد للإرشاد النفسيّ فالاتجاهات نحو الإرشاد النفسيّ تصبح إيجابية كلما تقدم المرء بالعمر، أما النوع الاجتماعي فالنساء يحملن اتجاهات إيجابية أكثر نحو الإرشاد النفسيّ مقارنة بالذكور، فضلاً عن البيئة المجتمعية والتخصص العلمي الذي يحمله الفرد، فلها تأثير على طبيعة الاتجاهات نحو الإرشاد النفسيّ، كما تؤثر البيئة الاجتماعية على مفاهيم الفرد ونمط تفكيره واتجاهاته، فأبناء المدن والقرى لديهم اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد النفسيّ مقارنة بأبناء البادية والريف، كما أنّ جنسية الفرد والدولة التي يعيش فيها تؤثران على اتجاهاته، أيضاً مستوى دخل الأسرة وتعليمهم لها تأثيرها على الاتجاهات نحو الإرشاد النفسيّ (Tecua & Claudiu, 2019).

ويوجد تأثير للثقافة والمجتمع على الاتجاهات نحو الإرشاد النفسيّ، حيث تشتمل ثقافة أي مجتمع على القيم والمعتقدات والعادات وأنماط التفكير والاتجاهات والتي تميز مجموعة من الناس وتؤثر على سلوكهم، ولا يمكن الفصل بين ثقافة أي مجتمع والأنظمة السياسية والمجتمعية والاقتصادية والسياسية التي يخضع لها هذا المجتمع، لذا لا توجد ثقافة جيدة أو سيئة، إنما توجد ثقافة تتناسب مع أنظمة سياسية واقتصادية واجتماعية وسياسية وأخرى لا تتناسب مع تلك الأنظمة والبنية، وبالنسبة للمجتمع العربي وطبيعة بنيته فإن الهوية الجمعية هي السائدة في هذه المجتمعات رغم التغييرات التي طرأت على بنى هذه المجتمعات، والشكل السائد في بنية العائلة العربية هو العائلة الكبيرة أو الممتدة التي تمتاز بالمبنى السلطوي الهرمي المهيمن عليه ذكورياً، كما تمتاز المجتمعات العربية ذات الهوية الجماعية بأن أفرادها يحرصون على تماسك العائلة ولجم الصراعات حتى ولو بضمن التنازل عن الحقوق (فرج، 2012).

وللثقافة أيضا دور في طريقة تعبير الأفراد عن الأعراض النفسية، حيث يمتاز العرب بتعبيرهم عن الأعراض النفسية من خلال الأعراض الجسدية وعادة ما تعزى الأعراض النفسية لظواهر خارجية مثل الأرواح الشريرة أو الجن أو لقلة النوم والأكل، لوجود شرعية لطريقة التعبير هذه.

أما تأثير الوصمة على الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي، فتتمثل في الوصمة المجتمعية، وهي ظاهرة تتميط وإطلاق الأحكام المسبقة تجاه مجموعة من الناس مثل المرضى العقليين، وتتمثل في الوصمة الذاتية وهي فقدان الثقة بالنفس وخسارة الشعور بالكفاءة الذاتية، وتحدث الوصمة الذاتية عندما يستدخل الفرد مفاهيم ومصطلحات الوصمة المجتمعية كان يقول عن نفسه بأنه ضعيف التفكير أو لديه خلل في قدراته العقلية (Tecua & Claudiu, 2019).

ومما سبق يمكن القول أنّ العلاقات بين الفاعلية الذاتية والاتجاهات الإيجابية نحو الإرشاد المدرسي تتحدد بأمور وعوامل متنوعة، ومنها أنّ الكفاءة الذاتية للمرشد تؤدي دوراً مهماً في تحسين المواقف الإيجابية تجاه الإرشاد، كما تزداد أيضاً مع وجود مرشد يمتلك مهارات كافية للقيام بعمله في المدارس، كذلك أهمية الفاعلية الذاتية في التعرف على الاختلافات الشخصية والنفسية والفردية لدى الطلبة، فهذا التعرف يحسّن من الاتجاهات نتيجة قدرة المرشد على التعامل مع طالب بحسب شخصيته.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: الفاعلية الذاتية للمرشد التربوي:

قام رورليندا وآخرون (Rorlinda et al., 2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن قدرة المرشد المدرسي على توظيف فاعليته الذاتية في مهنته بحسب ما يمتلك من ذكاء عاطفي، لذا تمّ اختيار أربعة مرشدين بالطريقة القصدية واستخدام أداة المقابلة معهم من أربعة مدارس مختلفة في ماليزيا، وقد كشفت النتائج أن توليد الكفاءة الذاتية للمرشد يتم تطويرها من خلال عملية تنمية

شخصية شاملة، وبحسب موارد المتاحة في المدرسة، والإدراك الواضح للدور كمرشد مدرسي بدوام كامل، وقد اتضح أنّ فاعليتهم الذاتية قد حصلت على درجة عالية.

كما أجرى السعدي (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني وقلق المستقبل لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، والتعرف إلى درجة فاعلية الذات والذكاء الوجداني وقلق المستقبل بحسب متغيري (الجنس، الخبرة)، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (105) مرشداً تربوياً في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، وقد استخدمت الدراسة مقياس: فاعلية الذات، ومقياس الذكاء الوجداني، ومقياس قلق المستقبل، حيث اتضح من النتائج أن درجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين جاءت بدرجة عالية وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات وبين متوسطات قلق المستقبل.

وقام العكلي والمالكي (2016) بدراسة سعت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية ذات المرشد التربوية وبين التفاعل الاجتماعي والنضج الاجتماعي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج التجريبي وأداة الاستبانة، حيث تمّ اختيار عينة عشوائية مكونة من (260) مرشداً ومرشدة من مديرية تربية بغداد، وبعد إجراء التحليل الإحصائي أوضحت النتائج بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية ذات المرشد والنضج الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، وأنهما يساهمان في تحسين فاعلية ذات المرشد وبدرجة متوسطة، حيث اتضح وجود فاعلية ذات عالية لدى المرشدين.

وقام نيهان (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى إمتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أيضاً أداتين للدراسة هما الإستبانة وبطاقة الملاحظة، واختار عينة عشوائية بلغ عددها (141) مرشداً ومرشدة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الدعم النفسي الديني ومهارة التعاطف ومهارة التعامل مع الأزمات وبناء الأمل تعزى لمتغير الجنس، جامعة التخرج، التخصص، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة. وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في البعد الأول والثالث مهارة الدعم النفسي الديني ومهارة التعامل مع الأزمات وبناء الأمل ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في البعد الثاني لمهارة التعاطف لصالح الخبرة الأقل من 5 سنوات.

وفي دراسة مولين (Mullen, 2014) فكان الهدف الكشف عن العلاقة بين نوعية الحياة المهنية والفاعلية الذاتية لأنشطة المرشدين التربويين، وتأثيرها في تقديم الخدمات البرنامجية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي وأداة الاستبانة مع عينة بلغ حجمها (577) مرشداً ومرشدة يعملون في مدارس ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وقد أظهرت النتائج أن درجة العلاقة بين نوعية الحياة المهنية والفاعلية الذاتية لأنشطة المرشدين التربويين منخفضة، بالمقابل أوضحت النتائج وجود علاقة بدرجة متوسطة بين الفاعلية الذاتية وتقديم الخدمات الإرشادية.

وقامت زاحوق (2013) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة مستوى اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في فلسطين، وعلاقة ذلك بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (120) مرشداً ومرشدة يعملون في مدارس محافظات رام الله والبيرة وبيت لحم والخليل، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين، وبين المساندة الاجتماعية واتخاذ القرار، وقد كانت هذه العلاقة طردية إيجابية، واتضح من النتائج الدراسة عدم وجود فروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس و لمتغير المؤهل العلمي للمرشد، بينما كانت الفروق دالة إحصائية في فاعلية الذات ودرجة اتخاذ القرار لصالح الدرجات العلمية الأعلى.

أمّا دراسة البهذل (2013) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية الذات الإرشادية وعلاقتها باختيار الأسلوب الإرشادي المناسب، حيث تم إجراء الدراسة عينة بلغ عددها (239) مرشداً تربوياً من مناطق مختلفة ممن يدرسون في دبلوم التوجيه الإرشاد في الجامعات السعودية، وقد اعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة للكشف عن طرق تعامل المرشدين مع المشكلات السلوكية لدى الطلاب، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع الأساليب الإرشادية

وأبعاد الفاعلية الذاتية الإرشادية، ما عدا العلاقة بين الفاعلية الذاتية في مهارة الاستكشاف والأسلوب الإرشادي الإنساني، وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد فاعلية الذات الإرشادية دالة إحصائياً في التنبؤ بالأساليب الإرشادية، واتضح عدم وجود فروق في مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين تعزى لمتغيرات الجنس ونوع المدرسة والمؤهل العلمي.

وأجرى الغانمي (2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الكفايات المهنية للمرشدين في مدارس محافظة القنفذة في المملكة العربية السعودية، والتعرف على مستوى جودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين من وجهة نظرهم، والتعرف على العلاقة بين الكفاية المهنية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين، والتعرف على طبيعة مستوى الكفاية المهنية باختلاف المستوى التعليمي، والخبرة والتخصص. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وأداة الاستبانة، التي قام بتطبيقها على عينة مكونة من (120) مرشداً من المرشدين الطلابيين المتخصصين وغير المتخصصين في مجال الإرشاد الطلابي، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين جودة الخدمات الإرشادية بأبعاده (الخطط والبرامج الإرشادية، والعلاقات والشراكة المجتمعية، والإرشاد الإبعادي، ومجال التنمية المهنية) والكفايات المهنية للمرشدين الطلابيين، وأن درجة ممارسة المرشدين الطلابيين المتخصصين في مجال التنمية المهنية تفوق درجة ممارسة غير المتخصصين. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المرشدين الطلابيين على مقياس الكفايات المهنية تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة والتخصص.

المحور الثاني: مهارات المرشد الإرشادية

أجرى الصمادي والتلايين (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر الكفايات الإرشادية لدى المرشدين وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مدراء المدارس في الأردن، وقد أجريت هذه الدراسة باستخدام المنهج التحليلي وأداة الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة من (80) مديراً ومديرة مدرسة من تربية ضواحي عمان الأولى. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر مدراء المدارس حول علاقة الكفايات الإرشادية لدى المرشدين وعلاقة

ذلك بأدائهم الوظيفي، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظرهم تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الفئة (11 سنة فأكثر)، كما اتضح وجود فروق في وجهات نظرهم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور ، ووجدت أيضا فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير .

كما قام المحتسب والعبادة (2013) بدراسة هدفها معرفة مستوى مهارات الاتصال الإرشادي لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث والمؤسسات الأهلية في قطاع غزة من وجهة نظرهم، وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة ومقياس مهارات الاتصال الإرشادي، وتمّ تطبيق هذه الأدوات على عينة عشوائية بسيطة بلغ عدد أفرادها (114) من مجتمع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الجانب المعرفي لدى المرشدين قد حصل على أعلى متوسط حسابي، وجاء مجال مهارة الافتتاح والمواجهة والإرشاد الفردي على أقل متوسط حسابي، وجاءت مهارات الإنصات وطرح الأسئلة والمناقشة على درجة متوسطة.

وسعت دراسة ساهين (Sahin, 2012) إلى تقييم أكاديمي ومهني وشخصي واجتماعي لمرشدي المدارس النفسيين بحسب خدمات الإرشاد والتوجيه التي يقدمونها في مدارسهم، وقد أجريت هذه الدراسة، وقد أجريت هذه الدراسة باستخدام المنهج المختلط الكمي والكيفي، حيث استخدمت الدراسة أسلوب المقابلة والاستبانة مع عينة بلغ عددها (49) مرشداً يعملون في مدارس اسطنبول التركية، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ المرشدين الذين يعملون في المدارس الابتدائية لديهم مهارات إرشادية أعلى من باقي المرشدين، واتضح وجود فروق في المهارات الإرشادية لصالح المرشد العامل في المدرسة، كذلك وجود فروق في المهارات الإرشادية بحسب متغير الجنس، وكانت الفروق لصالح المرشيدات الإناث.

أما دراسة مانشيني (Mancini, 2011) فقد أُجريت للكشف عن درجة مهارات المرشدين التربويين من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والمدراء، وقد أجريت هذه الدراسة في المدارس الثانوية في مدينة أنابوليس الأمريكية، ولم تحدد الدراسة حجم العينة، حيث تمّ استخدام أداة الاستبانة مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة والمدراء في المدارس الثانوية، وقد أظهرت النتائج أنّ درجة مهارات

المرشد التربوي منخفضة، وأنّ ما يقومون به من استشارات تحتاج إلى فاعلية أكثر خاصة مع الطلبة، وهم بحاجة إلى تعلّم المزيد عن الخيارات الفنية البديلة وبحاجة إلى بذل قصارى جهدهم بالمعلومات المتوفرة لديهم.

كما أجرى أبو يوسف (2008) دراسة كان الهدف منها معرفة مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، والتعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الإرشادية لديهم وقد اختار الباحث عينة عشوائية من المرشدين بلغ حجمها (11) مرشداً ومرشدة، استخدم معهم القياس القبلي والقياس البعدي، وذلك بتسجيل الجلسات على مرحلتين، وقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين لصالح القياس البعدي. ووجود فروق بين مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين والمستوى الافتراضي، وعدم وجود فروق في كل من القياس القبلي والقياس البعدي لمستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة، ووجود فروق لصالح في متغير التخصص لصالح المختصين في علم النفس، ووجود تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة من (4-8) سنوات.

كما أجرى البرديني (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي في المدارس التابعة للحكومة ووكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، والكشف عن أبرز المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين والحلول المناسبة، وتمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة مع عينة بلغ عددها (269) مرشداً ومرشدة من مدارس الحكومة والوكالة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود مشكلات في واقع الإرشاد التربوي في هذه المدارس بحسب آراء المرشدين في مجال الإدارة وفي مجال ظروف عمل المرشدين وفي الإعداد والتدريب، واتضح عدم وجود فروق في آرائهم حول واقع الإرشاد يعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

وأجرى السلامة (2003) دراسة بهدف التعرف على أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديرتي جنين وقباطية من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين،

ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة على عينة بلغ عددها (782) من الإداريين والمعلمين، وقد تضمنت الاستبانة أربعة مجالات هي: (مجال العلاقات الاجتماعية، ومجال الشخصية، والمجال العلمي والمهني، والمجال الفني التطبيقي)، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ مستوى أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديرتي جنين وقباطية كان عالياً في المجالات الأربعة، وقد اتضح وجود فروق دالة إحصائية في مستوى أداء المرشد التربوي تبعاً لمتغير الخبرة ووجود فروق تعزى لمتغير المؤهل وتبعاً لمكان السكن وتبعاً لمتغير التخصص لصالح الإداريين.

المحور الثالث: الاتجاهات الإيجابية نحو الإرشاد والفاعلية الذاتية للمرشد

جاءت دراسة تيكو وكلوديو (Tecu & Claudiu, 2019) بهدف معرفة اتجاهات طلاب المناطق الريفية نحو الإرشاد المدرسي في منطقة رورال في الهند، حيث تمّ تطبيق أداة الاستبانة القبلية والبعدية على عينة بلغ عددها (43) طالبا وطالبة، كذلك استخدام برنامج تجريبي عن عمل الإرشاد المدرسي، مع استخدام المنهج الوصفي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معتقدات الطلاب غير الواقعية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وأن مستوى معرفة الطلاب قبل المشاركة في المعلومات كانت الجلسة أقل بكثير من مشاركتها في الجلسة، وقد اتضح أنّ الاتجاهات قبل تطبيق البرنامج كانت سلبية، وقد تحسنت هذه الاتجاهات بعد تطبيقه.

وأجرى الفريحات (2017) دراسة بهدف التعرف إلى مؤشرات نجاح عمل المرشد التربوي من وجهة نظرهم، وذلك في المدارس الحكومية في محافظة عجلون في الأردن، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة، حيث اختار الباحث عينة عشوائية بلغ حجمها (71) مرشداً ومرشدة، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ مؤشرات نجاح المرشد التربوي قد جاءت بدرجة متوسطة والبالغ عددها (26) مؤشراً، وتوصلت أيضاً إلى وجود فروق في مستوى مؤشرات نجاح المرشد التربوي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الثانوية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وأجرى (Barden & Greene, 2015) دراسة هدفت إلى فحص المواقف والاتجاهات الإيجابية نحو الإرشاد النفسي، وقد أجريت هذه الدراسة باستخدام المنهج التحليلي، وأداة الاستبانة مع عينة بلغ عددها (714) طالباً وطالبة من المرحلة الثانية من مدراس شرق مدينة نيو اوريلانز الأمريكية، وقد أوضحت النتائج أنّ الطلبة الذين لديهم مواقف أكثر إيجابية تجاه الإرشاد هم الذين كانوا أكثر عرضة لمواقف إرشادية تتضمن إجراء حوار مع المرشد، وتقييم المشكلات الاجتماعية التي يتعرضون لها، وقد أثبتت نتائج هذه الدراسة أن الموقف تجاه الإرشاد تتغير تبعاً لوجود مواقف فاعلة ومؤثرة في حياتهم.

كما قام الطلحي (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة الحاجة إلى الإرشاد النفسي ومدى ممارسته في المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المرشدين والمعلمين، وقد استعانت الدراسة بالمنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي تمّ تطبيق على عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها (702) معلماً ومرشداً، وقد توصلت الدراسة إلى وجود حاجة إلى الإرشاد النفسي التربوي في المجال الدراسي وبدرجة كبيرة، ووجود حاجة إلى ممارسته بدرجة متوسطة، وأنّ الحاجة إلى الإرشاد النفسي التربوي في المجال الاجتماعي جاءت كبيرة أيضاً، أمّا مجال الممارسة فقد حصل على درجة متوسطة، وتبيّن أنّ درجة الحاجة إلى الإرشاد النفسي التربوي في المجال النفسي كبيرة كبيراً ودرجة ومدى ممارسته قليلة، واتضح وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات المرشدين الطلاب والمعلمين بالنسبة لمدى الحاجة والممارسة في اتجاه المرشد الطلابي، ووجود فروق دالة إحصائية في مدى الممارسة حسب الدورات مقارنة بعدم وجود دورات تدريبية.

وقام (Aarons et al., 2012) بدراسة هدفت إلى تقييم الاتجاهات الإيجابية نحو المرشد النفسي المتدرب في مدارس في مدارس مقاطعة أستورياس في إسبانيا، حيث تم اعتماد المنهج التحليلي وأداة الاستبانة مع عينة بلغ عددها (452) طالباً وطالبة من المرحلة الثانية، وأداة المقابلة مع عينة بلغ عددها (37) معلماً ومعلمة من نفس المدارس، حيث أوضحت النتائج أن الاتجاهات الإيجابية تتكون لدى الطلبة والمعلمين نتيجة السرعة في تقديم المساعدة من المرشد، وبسبب العوامل السلوكية من المرشد، واتضح أن الانفتاح على طلب المساعدة والدور الإيجابي

للمرشد في عمله يزيدان من الاتجاهات الإيجابية نحو الإرشاد، وأن العمر والحالة الاجتماعية والدخل تؤثر على هذه الاتجاهات.

وأجرى جيبونس وآخرون (Gibbons et al., 2010) دراسة بهدف معرفة اتجاهات المدراء نحو عمل المرشد المدرسي في مدارس الضواحي الجنوبية الشرقية من ولاية كاليفورنيا، حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي والاستبانة الالكترونية مع (286) من المدراء، وقد أفضت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية وبدرجة متوسطة نحو عمل المرشد المدرسي، وفي جميع المجالات، وذلك من حيث تفضيل عمل المرشد، والثقة بعمله، ومن حيث نشاط ونجاح المرشد، ولديهم اتجاهات إيجابية وبدرجة متوسطة أيضاً نحو بعض من خصائص المرشد المدرسي: وهي منفتح وعلمي وقوي وديناميكي ومشارك.

وجاءت دراسة جريس ومارجاريت (Grace & Margaret, 2006) بهدف الكشف عن تصورات مديري المدارس والمرشدين التربويين المدربين في مجموعة من مدارس مدينة واشنطن الأمريكية حول دور المرشد التربوي، وقد بلغ حجم العينة (65) بواقع (23) مرشداً متدرباً و(42) مدير مدرسة، وقد أوضحت النتائج في وجود توافق بين المرشدين المتدربين ومديري المدارس حول دور المرشد المدرسي.

كما أجرى عوض (2003) دراسة بهدف معرفة اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشدين التربويين، ومعرفة أثر متغيرات جنس المدير وسنوات خبرته ومستوى المدرسة والمديرية في اتجاهاتهم نحو الإرشاد التربوي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة مع (220) من أفراد العينة، منهم (141) مدير و(79) مديرة من مدارس قطاع غزة، وقد اتضح من النتائج وجود اتجاهات بدرجة عالية لدى مديري المدارس نحو الإرشاد، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في هذه الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس ولمتغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية وتبعاً لمستوى المدرسة التي يديرها المدير/ة، ولمتغير المديرية، واتضح وجود علاقة ارتباطية إيجابية ضعيفة بين اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو الإرشاد التربوي وأداء المرشدين التربويين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تطرقت الدراسات السابقة إلى مهارات الإرشاد المدرسي والفاعلية الذاتية من جوانب مختلفة، فقد اهتمت بدراسة مؤشرات نجاح عمل المرشد التربوي من وجهة نظر المرشدين أنفسهم، كذلك بحثت في العلاقة بين فاعلية ذات المرشد التربوي والتفاعل الاجتماعي والنضج الاجتماعي كمجالين فاعلين في العملية التربوية والإرشادية، ودرست العلاقة بين إمتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية والتعامل مع الأزمات في المدارس.

وتناولت موضوعات ذات أهمية كبيرة في توضيح دور المرشد التربوي في العملية التعليمية، منها الكشف عن العلاقة بين نوعية الحياة المهنية والفاعلية الذاتية لأنشطة المرشدين التربويين، وتأثيرها في تقديم الخدمات البرنامجية، ومستوى الكفايات المهنية ومستوى مهارات الاتصال الإرشادي لدى المرشدين النفسيين في المدارس ودور ذلك في تحقيق المهارات وتطبيقها في المدارس. كذلك تطرقت إلى الحاجة إلى الإرشاد النفسي ومدى ممارسته في المرحلة الابتدائية.

من جهة أخرى بحثت في تصورات مديري المدارس والمرشدين المدرسين حول العملية الإرشادية، وحول المرشد المدرسي ذاته، وخصوصاً من وجهة نظر المرشدين والمديرين.

في حين أنّ هذه الدراسات لم تتطرق إلى موضوعات تخص الإرشاد المدرسي والعوامل المؤثرة فيه، والعوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات نحو العملية الإرشادية في المدارس، كذلك اقتصرت عيّنات الدراسات السابقة على فئة واحدة، إما مديرين أو مدرسين، الأمر الذي يستثني فئاتٍ أخرى، وقد استعانت الدراسة الحالية بالدراسات السابقة عند البحث في الفاعلية الذاتية والإرشاد المدرسي والإرشاد النفسي، وذلك في بناء الإطار النظري الخاص بهذه الدراسة، ولقد تميّزت هذه الدراسة عن سابقتها بالآتي:

- السعي للكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين، وواقع إمتلاك هؤلاء المرشدين النفسيين لمهارات الإرشاد المدرسي، ومعرفة تأثير الفاعلية الذاتية لدى هؤلاء المرشدين على اتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد النفسي. حيث تميزت هذه الدراسة بالكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية وإمتلاك مهارات الإرشاد المدرسي

لدى المرشدين والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي وهذا الذي لم تتطرق إليه الدراسات السابقة في آن واحد.

- تميّزت هذه الدراسة بوجود عينة مكونة من الهيئة التدريسية والطلبة لمعرفة اتجاهاتهم نحو الارشاد النفسي في المدارس، وهذا ما لم يجر في أية دراسة سابقة.
- جاءت هذه الدراسة لإبراز أهمية الإرشاد النفسي في المدارس وأهمية الفاعلية الذاتية للمرشد خاصةً في القدس الشريف التي تعوز هذا النوع من الدراسات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمة:

يشمل هذا الفصل عرضاً للمنهجية التي اتبعتها هذه الدراسة، والتي تتضمن مجتمع الدراسة وعيّناتها، ووصفاً لأدواتها وإجراءاتها التي تمّ وفقها تطبيق هذه الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة واللائمة لتحليل البيانات.

منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة، والقيام بإيجاد طبيعة واتجاه العلاقات البينية لمتغيرات الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد المدرسي وامتلاكه لمهارات الإرشاد واتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس، لأنّ هذا المنهج هو الأنسب لإجراء مثل هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمّع الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات والمعلمين والمعلمات العاملين والعاملات في مدارس القدس الشريف وضواحي القدس؛ وهي المدارس الأساسية والإعدادية والثانوية والتي تشرف عليها بلدية القدس (التابعة لوزارة المعارف الإسرائيلية) والسلطة الوطنية الفلسطينية والمدارس الخاصة، بالإضافة الى طلبة هذه المدارس، ويشير مركز الإحصاء الفلسطيني (2019) الى أن عدد طلبة المدارس في القدس المحتلة وضواحيها يقدر بنحو 140 ألفاً، تتعدد مرجعيات مناهجهم الدراسية ومصادر تمويلها، ويقدر عدد مدارس مدينة القدس وضواحيها بـ 258 مدرسة في المدينة وبحسب وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2017) يوجد

(75) مدرسة في ضواحي القدس تتبع معظمها السلطة الوطنية الفلسطينية، وهذا يشكل ما مجموعه (333) مدرسة، وتخضع هذه المدارس لإشراف خمس جهات فلسطينية وإسرائيلية، فوزارة المعارف الإسرائيلية وبلدية القدس تشرف على (78) مدرسة، ويبلغ عدد المدارس الخاصة في القدس (83) مدرسة، أما عدد مدارس التي تشرف عليها الأوقاف فيقدر بـ (65) مدرسة، كما يدرس طلبة القدس في (26) مدرسة خاصة تتلقى تمويلها من وزارة المعارف الإسرائيلية، ويوجد في مدينة القدس (7) مدارس تابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين "الأونروا"، ويذكر أن السلطة الوطنية الفلسطينية تمنع من إقامة مدارس في القدس المحتلة كما يمنع تدريس المنهاج الفلسطيني إلا في حدود ضيقة تحت مظلة دائرة الأوقاف وبعد المراجعة الإسرائيلية (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2019)

ويقدر مركز الإحصاء الفلسطيني (2019) عدد المعلمين والمعلمات العاملين في محافظة القدس قرابة (8000) معلماً ومعلمة، وبحسب عدد المدارس وبحسب وجود مرشد مقيم أو غير مقيم، والبيانات الواردة من المدارس التابعة للجهات الثلاث: البلدية والسلطة الوطنية والأوقاف فإن عدد المرشدين في هذه المدارس يبلغ (274) مرشداً ومرشدة.

عينّة الدراسة:

اختارت الباحثة عينّة ممتسرة من المرشدين والمعلمين والطلبة ومن مختلف مدارس محافظة القدس، وجاء اختيار هذا النوع من العينات بسبب أزمة جائحة كورونا، إذ لم تتمكن الباحثة من الإتصال مباشرة مع أفراد مجتمع الدراسة، وبالتالي لم تستطع اختيار عينة عشوائية تمثل عبرها مجتمع الدراسة، لذا لجأت الى تصميم "استبانة الكترونية"، وتم توزيعها عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وعليه فإن أفراد مجتمع الدراسة الذين تمكنوا من الوصول الى رابط الاستبانة الالكترونية شكلوا عينة الدراسة، ومن الجدير بالذكر أن الباحثة قامت باستبعاد الأفراد الذين هم من خارج مجتمع الدراسة، وعليه اقتصرَت العينة على مرشدي ومعلمي وطلبة محافظة القدس، وبلغ عدد المرشدين والمرشدات (51) مرشداً ومرشدة، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة المرشدين والمرشدات بحسب المتغيرات المستقلة التصنيفية.

جدول (1): توزيع عينة المرشدين والمرشدات بحسب متغيرات الدراسة المستقلة الديمغرافية

المتغير المستقل	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	9	17.6
	أنثى	42	33.4
	المجموع	51	100
عدد سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	17	33.3
	من 5-10 سنوات	21	41.2
	أكثر من 10 سنوات	13	25.5
	المجموع	51	100
المستوى التعليمي	بكالوريوس	27	52.9
	أدراسات عليا	24	47.1
	المجموع	51	100
نوع المدرسة التي يعمل فيها المرشد	مدارس أساسية	12	23.5
	مدارس إعدادية	13	25.5
	مدارس ثانوية	26	51
	المجموع	51	100
الجهة المشرفة على المدرسة التي يعمل فيها المرشد	مدارس البلدية	19	37.3
	المدارس الخاصة	7	13.7
	مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية	25	49
	المجموع	51	100
التخصص الأكاديمي للمرشد	علم النفس أو الإرشاد النفسي	18	35.2
	خدمة اجتماعية أو علم اجتماع	22	43.1
	تخصصات أخرى (تربية، تربية خاصة، علم النفس التربوي)	11	21.7
	المجموع	51	100

اما فيما يتعلق بأعداد المعلمين، فقد بلغ عدد المعلمين في العينة (94) معلماً ومعلمة، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة المعلمين والمعلمات بحسب المتغيرات المستقلة الديمغرافية.

جدول (2): توزيع عينة المعلمين والمعلمات بحسب متغيرات الدراسة المستقلة الديمغرافية

المتغير المستقل	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
جنس المعلم	ذكر	11	11.7
	أنثى	83	88.3
	المجموع	94	100
عدد سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	19	20.2
	من 5-10 سنوات	22	23.4
	أكثر من 10 سنوات	53	56.4
	المجموع	94	100
المستوى التعليمي	بكالوريوس	53	56.4
	أداسات عليا	41	43.6
	المجموع	94	100
نوع المدرسة التي يعمل فيها المعلم	مدارس أساسية	43	45.7
	مدارس إعدادية	23	24.5
	مدارس ثانوية	28	29.8
	المجموع	94	100
الجهة المشرفة على المدرسة التي يعمل فيها المرشد	مدارس البلدية	78	83
	المدارس الخاصة	12	13
	مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية	4	4
	المجموع	94	100

في حين بلغ عدد الطلبة في العينة (64) طالباً وطالبة، وكان الطلبة من صفوف الثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر، وفيما يلي توزيع عينة الطلبة بحسب المتغيرات المستقلة الديمغرافية.

جدول (3): توزيع عينة الطلبة بحسب متغيرات الدراسة المستقلة الديمغرافية

المتغير المستقل	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
جنس الطالب	ذكر	23	35.9
	أنثى	41	64.1
	المجموع	64	100
الصف الدراسي	الثامن	21	32.8
	التاسع	22	34.4
	العاشر	9	14.1
	الحادي عشر	12	18.8
	المجموع	64	100
	أقل من 60	4	6.3
	60-70	17	26.6
التحصيل الدراسي	71-80	6	9.4
	81-90	26	40.6
	أكثر من 90	11	17.2
	المجموع	64	100
	مدارس أساسية	8	12.5
	مدارس إعدادية	23	35.9
نوع المدرسة التي يدرس فيها الطالب	مدارس ثانوية	33	51.6
	المجموع	64	100
	مدارس البلدية	40	62.5
	المدارس الخاصة	18	28.1
الجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب	مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية	6	9.4
	المجموع	64	100
	نعم	21	32.8
	لا	43	67.2
زيارة الطالب للمرشد المدرسي	المجموع	64	100

أدوات الدّراسة:

قامت الباحثة باستخدام ثلاث أدوات لجمع البيانات وذلك بعد اطلاعها على التراث التربوي ذي الصلة والدراسات السابقة، والأدوات هي:

1. مقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي وهو من اعداد الشرفا (2011).
2. مقياس مهارات الإرشاد التربوي وهو من اعداد شاهين (2014).
3. مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي وهو من اعداد عوض (2003).

أولاً: مقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي:

استعانت الباحثة بمقياس الشرفا (2011)، وقد صمم لقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي في قطاع غزة في فلسطين، واحتوى المقياس بصورته الأصلية على (94) فقرة غطت ثمانية مجالات أفرزها التحليل العاملي في دراسة الشرفا (2011) وهذه المجالات هي؛ المجال المعرفي ومجال الأداء المهني ومجال سمات الشخصية والمجال النفسي ومجال الطموح المهني والمجال القيمي والمجال الاجتماعي ومجال تقدير الآخرين، وقد اختارت الباحثة (50) فقرة من المقياس الأصلي، وعمدت الباحثة الى اختيار الفقرات التي تشبعت على مجالاتها أو عواملها أكثر من غيرها، وكان سبب اختزال فقرات المقياس الى (50) كي لا يشعر المرشدون والمرشدات بالملل والتعب، لا سيما أنهم أجابوا عن فقرات مقياس آخر احتوى (38) فقرة، وتوزعت الفقرات على المجالات على النحو الآتي:

- المجال المعرفي: تمثله الفقرات من 1 الى 6.
- مجال الأداء المهني: تمثله الفقرات من 7 إلى 13.
- مجال سمات الشخصية: تمثله الفقرات من 14 الى 20.
- المجال النفسي: تمثله الفقرات من 21 الى 27.
- مجال الطموح المهني: تمثله الفقرات من 28 الى 33.

- المجال القيمي: تمثله الفقرات من 34 الى 39.
- المجال الاجتماعي: تمثله الفقرات من 40 الى 44.
- مجال تقدير الآخرين: تمثله الفقرات من 45 الى 50.

وتم اتباع نظام ليكرت الخماسي للإجابة عن الفقرات (بدرجة مرتفعة جداً، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً) وجاءت صياغة جميع الفقرات موجبة، والجدول (4) يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي.

جدول (4): مفتاح تصحيح الفقرات لمقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي

مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
5	4	3	2	1

صدق مقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي:

في الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة نوعين من أنواع الصدق للتأكد من صلاحية الأداة وهما:

أ. **صدق المحكمين:** لجأت الباحثة لاستخدام صدق المحكمين، وهو ما يُعرف بالصدق المنطقي أو الصدق الظاهري، وذلك بعرض المقياس على (7) محكمين من ذوي الاختصاص في جامعة النجاح الوطنية في تخصص علم النفس والإرشاد، وذلك بهدف التأكد من مناسبة المقياس لما أُعدَّ من أجله، وسلامة صياغة الفقرات، وأجمع المحكمون على صلاحية الفقرات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية، كما اقترح المحكون أن يتم اختزال المقياس الى (40) فقرة وأن يتوزع على كل مجال عدد متساوٍ من الفقرات، وقد تم الأخذ بتوصيات السادة المحكمين واستقر المقياس في ضوء ذلك على (40) فقرة، إذ توزَّع على كل مجال خمس فقرات.

ب. **صدق البناء:** ويعبّر عنه بقدرة كل فقرة في الأداة على الإسهام في الدرجة الكلية، ويعبّر عن ذلك إحصائياً بمعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للأداة (Field, 2005)، ومن الجدير ذكره أن الباحثة قامت بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للأداة، ثم قامت بحساب

معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي من المفترض أن تنتمي إليه، ثم حسبت معاملات الارتباط بين مجالات الأداة والدرجة الكلية.

وعليه يجب النظر الى مستوى دلالة معامل ارتباط، للفصل بين الفقرات التي ستبقى في الأداة، وتلك التي يجب أن تحذف، وعلى عينة استطلاعية بلغ حجمها (33) مرشداً ومرشدة منهم (15) مرشداً و(18) مرشدة، وبعد حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية استقرت الأداة على (40) فقرة إذ لم يتم حذف أية فقرة من المقياس بسبب ارتباطها بشكلٍ دالٍ إحصائياً عند ($\alpha < 0.01$) مع الدرجة الكلية، الأمر الذي يشير الى صلاحية الأداة وتمتعها بصدق البناء المرتفع، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في المقياس بين (0.36 الى 0.73)، والجدول الآتي يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية.

جدول (5): صدق البناء لمقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي

رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1.	**0.367	11.	**0.437	21.	**0.581	31.	**0.547
2.	**0.519	12.	**0.529	22.	**0.489	32.	0.499
3.	**0.580	13.	**0.400	23.	**0.405	33.	**0.482
4.	**0.564	14.	**0.595	24.	**0.574	34.	**0.687
5.	**0.452	15.	**0.622	25.	**0.483	35.	**0.490
6.	**0.463	16.	**0.408	26.	**0.729	36.	**0.419
7.	**0.561	17.	**0.478	27.	**0.600	37.	**0.442
8.	**0.612	18.	**0.503	28.	**0.592	38.	**0.522
9.	**0.391	19.	**0.450	29.	**0.623	39.	**0.660
10.	**0.553	20.	**0.474	30.	**0.461	40.	**0.500

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$).

وبعد حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية؛ قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في المجال المعرفي بين (0.38 الى 0.75)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال الأداء المهني بين (0.40 الى 0.69)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال سمات الشخصية بين (0.36 الى 0.80)، وتراوحت معاملات الارتباط

للفقرات التي استقرت في المجال النفسي بين (0.30 الى 0.72)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال الطموح المهني بين (0.37 الى 0.74)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في المجال القيمي بين (0.43 الى 0.79)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في المجال الاجتماعي بين (0.41 الى 0.68)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال تقدير الآخرين بين (0.37 الى 0.82)، وتراوحت معاملات ارتباط المجالات الثمانية بالدرجة الكلية بين (0.64 الى 0.85)، وفي ضوء هذه النتائج يتضح اتساق مقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي بالصدق.

ثبات مقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي:

استخدمت الباحثة طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات لمجالات مقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي والأداة ككل، والجدول الآتي يبين معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا.

جدول (6): معامل ثبات مقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي بطريقة كرونباخ ألفا

المجالات	معامل الثبات
المجال المعرفي	0.730
مجال الأداء المهني	0.838
مجال سمات الشخصية	0.785
المجال النفسي	0.834
مجال الطموح المهني	0.764
المجال القيمي	0.858
المجال الاجتماعي	0.702
مجال تقدير الآخرين	0.816
الأداة ككل	0.941

ثانياً: مقياس مهارات المرشد التربوي

استعانت الباحثة بمقياس شاهين (2014)، وقد صمم لقياس مدى امتلاك المرشد التربوي الفلسطيني لمهارات الإرشاد في المدارس الحكومية، واحتوى المقياس بصورته الأصلية على (65) فقرة غطت تسعة مجالات هي؛ المهارات المهنية والشخصية ومهارات اعداد الخطة الإرشادية ومهارات الإرشاد الفردي ومهارات الإرشاد الجمعي ومهارات الإرشاد المهني ومهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس ومهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومهارات التعامل مع اللجان الطلابية ومهارات بناء العلاقة الفاعلة مع اطراف العملية التربوية، وقد اختارت الباحثة (45) فقرة من المقياس الأصلي وذلك بعد التشاور مع مشرفها بحيث تم اختيار الفقرات التي لا تتكرر معانيها مع فقرات أخرى، وسبب اختزال المقياس الى (45) فقرة كي لا يشعر المرشدون والمرشدات بالملل والتعب، لا سيما أنهم أجابوا عن فقرات مقياس آخر احتوى (40) فقرة، وتوزعت الفقرات على المجالات على النحو الآتي:

- مجال المهارات المهنية والشخصية: تمثله الفقرات من 1 الى 5.
- مجال مهارات إعداد الخطة الإرشادية: تمثله الفقرات من 6 إلى 11.
- مجال مهارات الإرشاد الفردي: تمثله الفقرات من 12 الى 18.
- مجال مهارات الإرشاد الجمعي: تمثله الفقرات من 19 الى 25.
- مجال مهارات الإرشاد المهني: تمثله الفقرات من 26 الى 31.
- مجال مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية : تمثله الفقرتان 32 و 34.
- مجال مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة: تمثله الفقرات من 35 الى 38.
- مجال مهارات التعامل مع اللجان الطلابية: تمثله الفقرات من 39 الى 41.
- مجال مهارات بناء العلاقة الفاعلة مع أطراف العملية التربوية: تمثله الفقرات من 42 الى 45.

وتم اتباع نظام ليكرت الخماسي للإجابة عن الفقرات (بدرجة مرتفعة جداً، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً) وجاءت صياغة جميع الفقرات موجبة، والجدول (7) يوضح مفتاح التصحيح لمقياس مهارات المرشد التربوي.

جدول (7): مفتاح تصحيح الفقرات لمقياس مهارات المرشد التربوي

مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
5	4	3	2	1

صدق مقياس مهارات المرشد التربوي:

للكشف عن صدق مقياس مهارات المرشد التربوي اعتمدت الباحثة على طريقتين لتحقيق ذلك هما:

أ. **صدق المحكّمين:** لجأت الباحثة لاستخدام صدق المحكّمين، وذلك بعرض المقياس على (7) محكمين من ذوي الاختصاص في جامعة النجاح الوطنية في تخصص علم النفس والإرشاد، وذلك بهدف التأكد من مناسبة المقياس لما أُعدّ من أجله، وسلامة صياغة الفقرات، وأجمع المحكمون على صلاحية الفقرات مع القيام ببعض التعديلات وحذف (3) فقرات لعدم وضوحها وابتعادها من حيث محتواها عن مجالات الأداة، وبذلك استقرت الأداة على (42) فقرة.

ب. **صدق البناء:** تم التأكد من صدق البناء لمقياس مهارات المرشد التربوي على عينة استطلاعية بلغ حجمها (33) مرشداً ومرشدة منهم (15) مرشداً و(18) مرشدة، واستقرّت الأداة بعد ذلك على (38) فقرة من أصل (42) فقرة إذ تم حذف (4) فقرات بسبب عدم ارتباطها إحصائياً بالدرجة الكلية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$)، أما باقي الفقرات فقد ارتبطت بالدرجة الكلية بشكلٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$) الأمر الذي يشير إلى صلاحية الأداة

وتمتعها بصدق البناء المناسب وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات التي استقرت في الاداة والدرجة الكلية بين (0.39 الى 0.74)، والجدول الآتي يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية قبل حذف الفقرات.

جدول (8): صدق البناء لمقياس مهارات المرشد التربوي

رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1.	**0.561	12.	**0.571	23.	**0.602	34.	**0.501
2.	**0.426	13.	**0.644	24.	**0.548	35.	**0.491
3.	0.206	14.	**0.449	25.	**0.661	36.	0.100
4.	**0.646	15.	0.241	26.	**0.450	37.	**0.602
5.	**0.405	16.	**0.416	27.	**0.434	38.	**0.426
6.	**0.404	17.	**0.736	28.	**0.497	39.	**0.623
7.	0.032-	18.	**0.442	29.	**0.668	40.	**0.404
8.	**0.654	19.	**0.536	30.	**0.386	41.	**0.569
9.	**0.478	20.	**0.382	31.	**0.542	42.	**0.412
10.	**0.395	21.	**0.424	32.	**0.441		
11.	**0.470	22.	**0.632	33.	**0.396		

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$).

وبعد حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية؛ قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال المهارات المهنية والشخصية بين (0.46 الى 0.84)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال مهارات إعداد الخطة الإرشادية بين (0.52 الى 0.79)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال مهارات الإرشاد الفردي بين (0.46 الى 0.83)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال مهارات الإرشاد الجمعي بين (0.44 الى 0.62)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال مهارات الإرشاد المهني بين (0.57 الى 0.79)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في

مجال مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية بين (0.43 الى 0.55)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بين (0.51 الى 0.65)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال مهارات التعامل مع اللجان الطلابية بين (0.43 الى 0.72)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال مهارات بناء العلاقة الفاعلة مع أطراف العملية التربوية بين (0.52 الى 0.62)، وتراوحت معاملات ارتباط المجالات التسعة بالدرجة الكلية بين (0.67 الى 0.88)، وفي ضوء هذه النتائج يتضح اتساق مقياس مهارات المرشد التربوي بالصدق.

ثبات مقياس مهارات المرشد التربوي:

بعد حذف الفقرات غير الملائمة؛ استخدمت الباحثة طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات لمقياس مهارات المرشد التربوي ومجالاته التسعة، والجدول الآتي يبين معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا.

جدول (9) معامل ثبات مقياس مهارات المرشد التربوي بطريقة كرونباخ ألفا

المجالات	معامل الثبات
المهارات المهنية والشخصية	0.675
مهارات اعداد الخطة الإرشادية	0.703
مهارات الإرشاد الفردي	0.732
مهارات الإرشاد الجمعي	0.873
مهارات الإرشاد المهني	0.884
مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس	0.679
مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	0.705
مهارات التعامل مع اللجان الطلابية	0.717
مهارات بناء العلاقة الفاعلة مع اطراف العملية التربوية	0.752
الأداة ككل	0.857

ثالثاً: مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي:

استعانت الباحثة بمقياس عوض (2003، المشار إليه في محاميد والخليلي، 2018) والتي صممت لقياس اتجاهات مديري المدارس الحكومية في قطاع غزة نحو الإرشاد التربوي، واحتوت الاستبانة بصورتها الأصلية على (53) فقرة غطت أربعة مجالات هي؛ الإتجاه نحو أهمية الإرشاد، والإتجاه نحو المرشد التربوي، والإتجاه نحو الخدمات الإرشادية، والإتجاه نحو التعاون مع المرشد، وقد تم إعادة صياغة فقرات بما يتفق مع قياس اتجاهات المعلمين والطلبة، حيث تم حذف (13) فقرة لا تناسب اغراض الدراسة الحالية، وبذلك استقرت الأداة على (40) فقرة، وتوزعت الفقرات على الأبعاد على النحو الآتي:

- الإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي: تمثله الفقرات من 1 إلى 10.
- الإتجاه نحو المرشد التربوي: تمثله الفقرات من 11 إلى 20.
- الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية: تمثله الفقرات من 21 إلى 30.
- الإتجاه نحو التعاون مع المرشد: تمثله الفقرات من 31 إلى 40.

واتبعت الأداة نظام ليكرت الخماسي في الإستجابة (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة)، أي أن مدى الإجابة على كل فقرة يتراوح بين (1-5)، إذ يقابل الإجابة معارض بشدة القيمة (1) ويقابل الإجابة موافق بشدة القيمة (5)، كما يجدر الإشارة إلى أن الأداة احتوت فقرات موجبة وأخرى سالبة وقد تم أخذ هذا بعين الاعتبار عند تصحيح المقياس، والجدول (10) يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي.

جدول (10): مفتاح تصحيح الفقرات لمقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي

اتجاه الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
موجبة	5	4	3	2	1
سالبة	1	2	3	4	5

صدق مقياس الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي:

أ. **صدق المحكمين:** لجأت الباحثة لاستخدام صدق المحكمين، وذلك بعرض المقياس على (7) محكمين من ذوي الاختصاص في جامعة النجاح الوطنية في تخصص علم النفس والإرشاد، وذلك بهدف التأكد من مناسبة المقياس لما أُعدَّ من أجله، وبعد تلقي الملاحظات والاقتراحات ومناقشة بعض الأمور المتعلقة بفقرات الاستبانة تم تنقيح وتصويب فقرات المقياس في ضوء ذلك ولم يتم حذف أية فقرة منه.

ب. **صدق البناء:** تم التأكد من صدق البناء لمقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي على عيّنتين استطلاعتين، غدت كانت العينة الأولى من الطلبة وبلغ حجمها (37) طالباً وطالبة منهم (17) طالباً و(20) طالبة، واستقرت الأداة بعد ذلك على جميع الفقرات، أما العينة الاستطلاعية الثانية فكانت من المعلمين وبلغ حجمها (32) معلماً ومعلمةً منهم (16) معلماً و(18) معلمةً، واستقرت الأداة أيضاً على جميع الفقرات، وبناءً على ذلك لم يحذف أية فقرة من مقياس الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي لدى العيّنتين الإستطلاعتين، وارتبطت جميع الفقرات لدى العيّنتين بالدرجة الكلية بشكلٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$) الأمر الذي يشير إلى صلاحية الأداة وتمتعها بصدق البناء المناسب وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بين (0.41 الى 0.78)، والجدول الآتي يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية.

جدول (11): صدق البناء لمقياس الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي

عينة المعلمين							
رقم الفقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1.	**0.435	11.	**0.543	21.	**0.546	31.	**0.69
2.	**0.567	12.	**0.653	22.	**0.591	32.	**0.49
3.	**0.604	13.	**0.436	23.	**0.441	33.	**0.56
4.	**0.613	14.	**0.458	24.	**0.503	34.	**0.75
5.	**0.444	15.	**0.487	25.	0**0.46	35.	**0.61
6.	**0.577	16.	**0.538	26.	50.77**	36.	**0.78
7.	**0.764	17.	**0.629	27.	**0.784	37.	**0.57

عينة المعلمين							
معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة
40.44**	.38	70.51**	.28	**0.701	.18	**0.767	.8
30.44**	.39	50.53**	.29	**0.474	.19	**0.409	.9
800.6**	.40	40.61**	.30	**0.656	.20	**0.732	.10
عينة الطلبة							
معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة
30.72**	.31	**0.755	.21	**0.757	.11	**0.732	.1
60.65**	.32	**0.682	.22	**0.566	.12	**0.635	.2
70.62**	.33	**0.474	.23	**0.741	.13	**0.736	.3
90.43**	.34	**0.436	.24	**0.514	.14	**0.415	.4
40.74**	.35	30.72**	.25	**0.614	.15	**0.453	.5
30.76**	.36	70.42**	.26	**0.535	.16	**0.482	.6
70.71**	.37	**0.768	.27	**0.716	.17	**0.756	.7
80.59**	.38	40.67**	.28	**0.740	.18	**0.447	.8
70.75**	.39	90.61**	.29	**0.699	.19	**0.746	.9
0.734**	.40	00.61**	.30	**0.765	.20	**0.413	.10

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$).

وبعد حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية؛ قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال الاتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي للعينيتين بين (0.53 الى 0.74)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال الإتجاه نحو المرشد التربوي للعينيتين بين (0.61 الى 0.80)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية للعينيتين بين (0.55 الى 0.76)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في مجال الإتجاه نحو التعاون مع المرشد بين (0.49 الى 0.82)، وتراوحت معاملات ارتباط المجالات الأربعة بالدرجة الكلية بين (0.63 الى 0.84)، وفي ضوء هذه النتائج يتضح اتسام مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي بالصدق.

ثبات مقياس الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي:

استخدمت الباحثة طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات لمقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاته الأربعة، والجدول الآتي يبين معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، فيوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (12): معامل ثبات مقياس الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي بطريقة كرونباخ ألفا

معامل الثبات		المجالات
عينة الطلبة	عينة المعلمين	
0.75	88.0	الإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي
0.85	81.0	الإتجاه نحو المرشد التربوي
0.76	66.0	الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية
0.79	0.80	الإتجاه نحو التعاون مع المرشد
0.86	0.91	الدرجة الكلية

خطوات تطبيق الدّراسة وإجراءاتها:

لقد تمّ إجراء هذه الدّراسة بالتّسلسل، وفق الخطوات التّالية:

- حصر مجتمّع الدّراسة وتحديدّه.
- تحديد حجم وطريقة اختيار عيّنة الدّراسة.
- تطبيق أدوات الدّراسة على عينات استطلاعية بهدف التحقق من الصدق والثبات.
- تم توزيع أدوات الدراسة على المرشدين التربويين والمعلمين والطلبة.

- في كل استبانة خصصت الباحثة خانة فارغة وعلى كل مستجيب سواء كان طالب أو معلم أو مرشد أن يكتب اسم مدرسته، وكان هذا خياراً إلزامياً عندما صممت الباحثة الاستبانة الإلكترونية، وأتى هذا الإجراء لتنظيم جمع البيانات بطريقة مترابطة، إذ من المفترض وجود مرشد واحد في كل مدرسة، فعندما يجيب المعلم أو الطالب أنهما في مدرسة معينة فهذا سيشير الى هوية المرشد الذي يعمل في نفس هذه المدرسة، وبالتالي عندما يستجيب كل من المعلم والطالب على مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي فهما ضمناً يشير الى دور وأعمال وأنشطة المرشد المدرسي الموجود في نفس المدرسة، وفي هذه الحالة يمكن الربط بين استجابات المعلمين والطلبة من جهة واستجابات المرشدين من جهة أخرى كون وحدة المعاينة التي تربط الجميع هي المدرسة الواحدة، ومن الجدير ذكره أن الباحثة قامت بتوزيع الرابط الإلكتروني للإستبانة في مجموعات المدارس في الفيسبوك، وبذلك أجاب على الإستبانة الطلبة والمعلمين كلٌ بحسب مدرسته.

- جمع البيانات وتفرغها باستخدام برنامج (SPSS).
- تحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص الفرضيات.
- التعليق على النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات بناءً على ذلك.

المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها، استخدمت الباحثة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
- التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- صدق المقاييس باستخدام معاملات ارتباط "بيرسون".
- ثبات المقاييس باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha).

- اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test) لتحديد مستويات الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد المدرسي ومهارات الإرشاد التربوي لديه واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي ومجالات جميع هذه المتغيرات، وذلك من خلال المقارنة متوسط كل متغير ومجالاته بقيم محكية مناسبة.
- اختبار الفرق بين متوسطين لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-Test) لفحص دلالة الفروق بين مجالات الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي والدرجتين الكليتين للمعلمين والطلبة.
- اختبار بيرسون لمعامل الارتباط (Pearson Product-Moment Correlation Coefficient) للكشف عن اتجاه وقوة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد المدرسي وامتلاكه لمهارات الإرشاد واتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد التربوي.
- اختبار تحليل الإنحدار الخطي المتعدد (Muliple Linear Regression) بطريقة (Stepwise) لفحص تأثير جميع مجالات الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي لدى المرشد في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي.
- اختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression)، لفحص مدى اسهام الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المهنية من جهة والدرجة الكلية لمهارات الإرشاد التربوي للمرشد التربوي من جهة ثانية في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي.
- اختبارا ويلكس لامدا وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) لوجود أكثر من متغير تابع واحد (الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي والاتجاهات نحوه ومجالات هذه المتغيرات)، وذلك لفحص أثر المتغيرات المستقلة ذات العلاقة في المتغيرات التابعة مجتمعة.
- اختبار المقارنات البعدية (LSD) لفحص دلالة الفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات الديمغرافية المستقلة:

أ- المتغيرات الديمغرافية المستقلة المتعلقة بالمرشدين التربويين:

- جنس المرشد التربوي وله فئتان هما: (ذكر، وأنثى).
- خبرة المرشد التربوي ولها ثلاث فئات هي: (أقل من 5 سنوات، ومن 5 الى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).
- المستوى التعليمي للمرشد التربوي وله فئتان هما: (بكالوريوس، ودراسات عليا).
- نوع المدرسة التي يعمل فيها المرشد التربوي ولها ثلاث فئات هي: (مدارس أساسية، ومدارس إعدادية، ومدارس ثانوية).
- الجهة المشرفة على المدرسة التي يعمل فيها المرشد التربوي ولها ثلاث فئات هي: (مدارس البلدية، المدارس الخاصة، مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية).
- التخصص الأكاديمي للمرشد التربوي وله ثلاث فئات هي: (علم النفس والإرشاد النفسي، وخدمة اجتماعية وعلم اجتماع، وتخصصات أخرى كالتربية والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي).

ب- المتغيرات الديمغرافية المستقلة المتعلقة بالمعلمين:

- جنس المعلم وله فئتان هما: (ذكر، وأنثى).
- خبرة المعلم ولها ثلاث فئات هي: (أقل من 5 سنوات، ومن 5 الى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).
- المستوى التعليمي للمعلم وله فئتان هما: (بكالوريوس، ودراسات عليا).
- نوع المدرسة التي يعمل فيها المعلم ولها ثلاث فئات هي: (مدارس أساسية، ومدارس إعدادية، ومدارس ثانوية).

- الجهة المشرفة على المدرسة التي يعمل فيها المعلم ولها ثلاث فئات هي: (مدارس البلدية، المدارس الخاصة، مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية).

ت- المتغيرات الديمغرافية المستقلة المتعلقة بالطلبة:

- جنس الطالب وله فئتان هما: (ذكر، وأنثى).
- الصف الدراسي وله أربع فئات هي: (الثامن، والتاسع، والعاشر، والحادي عشر).
- التحصيل الدراسي وله خمس فئات هي: (أقل من 60، من 60-70، من 71-80، من 81-90، أكثر من 90).
- نوع المدرسة التي يدرس فيها الطالب ولها ثلاث فئات هي: (مدارس أساسية، ومدارس إعدادية، ومدارس ثانوية).
- الجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب ولها ثلاث فئات هي: (مدارس البلدية، المدارس الخاصة، مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية).
- زيارة الطالب للمرشد التربوي: ولها فئتان هما: (نعم زار الطالب المرشد، ولا لم يزر الطالب المرشد).

ثانياً: المتغيرات التابعة: وتتمثل في الاستجابة عن الفقرات والمجالات والدرجة الكلية لمقاييس الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفيما يلي نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل الأسئلة والفرضيات:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نصّ هذا السؤال على: "ما مستوى الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين في مدارس محافظة القدس؟"، ويتفرع عن هذا السؤال السؤالان الفرعيان الآتيان:

أ. السؤال الفرعي الأول: نصّ هذا السؤال على: "ما مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لدى المرشدين في مدارس محافظة القدس؟".

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مقياس الفاعلية الذاتية المهنية والمجالات فيه، وتم ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وقامت الباحثة بتحديد خمس فترات للفصل بين الدرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة؛ إذ حسبت طول المدى وهو $(4 = 1-5)$ ثم قسمته على 5 فترات $(0.80 = 4/5)$ وعليه فإن طول الفترة هو (0.80) وعليه اعتمدت الباحثة التقدير الآتي، للفصل ما بين الدرجات، والجدول (13) يبيّن هذه النتائج.

- من 1.00-1.80 منخفضة جداً.
- من 1.81-2.61 منخفضة.
- من 2.62-3.42 متوسطة.
- من 3.43-23.4 مرتفعة.
- من 4.24-5.00 مرتفعة جداً.

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات لفقرات ومجالات الفاعلية

الذاتية المهنية للمرشدين التربويين في محافظة القدس

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
22	أحرص على الاستفادة من الدورات التدريبية وورش العمل.	4.55	0.64	91.0	مرتفعة جداً
29	أؤمن بأن الآباء يؤثرون في نمو وتطوير أبنائهم	4.53	0.58	90.6	مرتفعة جداً
39	أؤمن بأن العمل الإرشادي لا ينجح إلا بتعاون إدارة المدرسة مع المرشد التربوي	4.53	0.54	90.6	مرتفعة جداً
24	لدي القدرة على طلب المشورة والمساعدة من ذوي الخبرة والتخصص	4.47	0.61	89.4	مرتفعة جداً
30	أحترم دور المعلمين في التأثير على البناء الأساسي لنمو الطلاب العقلي والعاطفي والاجتماعي في المدرسة	4.45	0.61	89.0	مرتفعة جداً
16	أستطيع تحقيق ذاتي حسب قدراتي وإمكاناتي	4.45	0.58	89.0	مرتفعة جداً
37	أتابع مشكلات الطلاب مع أولياء الأمور كلما اقتضت الحاجة	4.43	0.61	88.6	مرتفعة جداً
18	أشعر بالانسجام والانتماء لمهنة الإرشاد	4.41	0.67	88.2	مرتفعة جداً
32	لدي القدرة على التواصل الاجتماعي مع مختلف الفئات العمرية	4.41	0.64	88.2	مرتفعة جداً
28	احترم مبادئ وأخلاقيات وأسس مهنة الإرشاد وأحرص على الالتزام بها	4.39	0.53	87.8	مرتفعة جداً
34	أبادر في تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب وأولياء الأمور	4.39	0.57	87.8	مرتفعة جداً
17	أشعر بالأمن والهدوء النفسي وأنا أمارس مهنتي	4.37	0.60	87.5	مرتفعة جداً
33	أنتمي إلى جماعة العمل وأتفاعل معها بايجابية	4.37	0.56	87.5	مرتفعة جداً
36	أشعر بأنني شخصية محبوبة في المدرسة	4.35	0.59	87.1	مرتفعة جداً
21	أطمح في الحصول على مؤهلات عليا في تخصصي	4.35	0.69	87.1	مرتفعة جداً
26	أمتلك القدرة على تفهم قيم واتجاهات الآخرين	4.35	0.59	87.1	مرتفعة جداً
14	أتحلى بالصبر والسكينة وسعة الصدر	4.33	0.59	86.7	مرتفعة جداً
12	أظهر دائماً بشكل لائق يتناسب مع مهنتي	4.33	0.62	86.7	مرتفعة جداً
40	أناقش مدير المدرسة في الخطة الشهرية لتطويعها مع ما يتلاءم ظروف المدرسة	4.33	0.68	86.7	مرتفعة جداً
4	أمتلك القدرة علي الاتصال والتواصل مع الطلاب في مراحل النمو المختلفة	4.33	0.65	86.7	مرتفعة جداً

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
15	أشعر بأنني منفتح وأستطيع التعاون مع المستويات المختلفة للطلاب	4.31	0.58	86.3	مرتفعة جداً
13	أتمتع بروح القيادة والقدرة على إدارة الأفراد	4.29	0.61	85.9	مرتفعة جداً
23	لدي القدرة على اكتشاف مواهبي وتطويرها كلما أمكن	4.27	0.57	85.5	مرتفعة جداً
19	أستطيع استخدام ذكائي كمرشد عندما تفرض علي مواقف تتعارض مع عملي	4.25	0.63	85.1	مرتفعة جداً
25	لدي القدرة على الإبداع في العمل الإرشادي	4.22	0.67	84.3	مرتفعة
31	أشعر بأن مهنة الإرشاد تحقق لي مكانة اجتماعية هامة	4.22	0.78	84.3	مرتفعة
7	أمتلك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب	4.20	0.63	83.9	مرتفعة
20	أتحمل النقد من الآخرين	4.12	0.62	82.4	مرتفعة
2	أطلع على كل ما هو جديد في الإرشاد النفسي والتربوي	4.12	0.91	82.4	مرتفعة
5	بإمكاني فهم السلوك الإنساني وإدراك الهدف منه	4.10	0.67	82.0	مرتفعة
6	أمتلك القدرة على تقديم خدمات التوجيه والإرشاد كلما تطلب الموقف	4.10	0.70	82.0	مرتفعة
8	أستطيع إعداد الخطط والبرامج الإرشادية	4.08	0.56	81.6	مرتفعة
27	أمتلك القدرة على إصدار أحكام موضوعية	4.06	0.73	81.2	مرتفعة
11	أمتلك القدرة على إرشاد ذاتي	4.04	0.66	80.8	مرتفعة
38	لدي القدرة علي تغير اتجاهات المعلمين نحو العمل الإرشادي	4.04	0.75	80.8	مرتفعة
35	أتواصل مع المجتمع المحلي للمساهمة في حل مشكلات الطلبة	4.04	0.72	80.8	مرتفعة
3	أحرص علي حضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بمهنتي	4.00	0.82	80.0	مرتفعة
1	مهنة الإرشاد تتناسب مع مؤهلي العلمي	3.98	0.99	79.6	مرتفعة
10	بإمكاني تزويد المعلمين بالتطبيقات التربوية لنظريات التعلم ومرحلة النمو كلما لزم الأمر	3.84	0.76	76.9	مرتفعة
9	بإمكاني تطبيق بعض الاختبارات والمقاييس النفسية بالعمل الإرشادي	3.69	0.73	73.7	مرتفعة
	المجال المعرفي	4.10	0.63	82.0	مرتفعة
	مجال الأداء المهني	3.98	0.54	79.6	مرتفعة
	مجال سمات الشخصية	4.26	0.52	85.2	مرتفعة جداً

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
	المجال النفسي	4.32	0.49	86.4	مرتفعة جداً
	مجال الطموح المهني	4.37	0.49	87.4	مرتفعة جداً
	المجال القيمي	4.36	0.45	87.2	مرتفعة جداً
	المجال الاجتماعي	4.29	0.52	85.5	مرتفعة جداً
	مجال تقدير الآخرين	4.33	0.51	86.6	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المهنية	4.25	0.44	85.0	مرتفعة جداً

يتضح من نتائج الجدول (13) ان مستوى الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين في مدراس محافظة القدس كان مرتفعاً جداً وبنسبة مئوية بلغت (85%) تقريباً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين (4.25) وبانحراف معياري قدره (44.0)، وتراوح تقدير الفقرات بين مرتفع جداً ومرتفع، وكانت أعلى الفقرات تقديراً في المقياس الفقرة رقم (22) والتي نصت على "أحرص على الاستفادة من الدورات التدريبية وورش العمل" وكان تقديرها مرتفعاً جداً بنسبة مئوية قدرها (91%)، وبمتوسط حسابي قدره (55.4) وبانحراف معياري (64.0)، أما أدنى الفقرات تقديراً فجاءت الفقرة رقم (9) والتي نصت على "بإمكاني تطبيق بعض الاختبارات والمقاييس النفسية بالعمل الإرشادي" وكان تقديرها مرتفعاً وبنسبة مئوية بلغت (74%) تقريباً، وبمتوسط حسابي (3.69) وبانحراف معياري قدره (73.0).

وفيما يتعلق بمجالات مقياس الفاعلية الذاتية المهنية، فقد جاء تقدير المجال المعرفي مرتفعاً وبنسبة مئوية بلغت (82%)، وبمتوسط حسابي قدره (4.10) وبانحراف معياري (63.0)، وجاء تقدير مجال الأداء المهني مرتفعاً وبنسبة مئوية بلغت (80%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (98.3) وبانحراف معياري (54.0)، وجاء تقدير مجال سمات الشخصية مرتفعاً جداً وبنسبة مئوية بلغت (85%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (4.26) وبانحراف معياري (0.52)، وجاء تقدير المجال النفسي مرتفعاً وبنسبة مئوية بلغت (86%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (4.32) وبانحراف معياري (49.0)، وجاء تقدير مجال الطموح المهني مرتفعاً جداً وبنسبة مئوية بلغت

(87%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (4.37) وبانحراف معياري (49.0)، وجاء تقدير المجال القيمي مرتفعاً جداً ونسبة مئوية بلغت (87%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (4.36) وبانحراف معياري (45.0)، وجاء تقدير المجال الاجتماعي مرتفعاً جداً ونسبة مئوية بلغت (86%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (4.29) وبانحراف معياري (52.0)، وجاء تقدير مجال تقدير الآخرين مرتفعاً جداً ونسبة مئوية بلغت (87%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (4.33) وبانحراف معياري (51.0).

وفي الحقيقة لا يمكن اصدار حكم دقيق على مستوى الفاعلية الذاتية المهنية ومجالاتها لدى المرشدين التربويين في محافظة القدس إذا اعتمدنا فقط على المتوسطات الحسابية، فهذا الحكم لا يأخذ بعين الاعتبار الانحرافات المعيارية، والكفيل بتقدير مستوى الفاعلية الذاتية المهنية بشكل دقيق اعتماداً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية هو اختبار ت لعينة واحدة (One Sample t-Test)؛ إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع الفرضي أو المعيار المقبول تربوياً، وعليه تمّ مقارنة متوسطات العينة لدى مجالات الفاعلية الذاتية المهنية والدرجة الكلية مع القيمة المحكيّة المناسبة، وهي القيمة (3) في هذه الحالة كون نظام التصحيح المتبع هو ليكرت الخماسي، والجدول الآتي يبيّن ذلك.

جدول (14) نتائج اختبارات لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع الفرضي لمجالات الفاعلية الذاتية المهنية والدرجة الكلية للمرشدين التربويين في محافظة القدس

المجالات	العينة		المجتمع الفرضي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المجال المعرفي	4.10	0.63	3	0.63	12.57	50	**0.000
مجال الأداء المهني	3.98	0.54	3	0.54	13	50	**0.000
مجال سمات الشخصية	4.26	0.52	3	0.52	17.37	50	**0.000
المجال النفسي	4.32	0.49	3	0.49	19.32	50	**0.000
مجال الطموح المهني	4.37	0.49	3	0.49	19.94	50	**0.000
المجال القيمي	4.36	0.45	3	0.45	21.64	50	**0.000
المجال الاجتماعي	4.29	0.52	3	0.52	17.49	50	**0.000
مجال تقدير الآخرين	4.33	0.51	3	0.51	18.91	50	**0.000
الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المهنية	4.25	0.44	3	0.44	20.22	50	**0.000

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$).

يتضح من نتائج الجدول (14)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$) بين متوسطات العينة لدى جميع مجالات الفاعلية الذاتية المهنية والدرجة الكلية والمعيار المقبول تربوياً، ولصالح المتوسطات الحسابية للعينة، إذ جاءت جميع قيم (ت) لدى هذه المجالات والدرجة الكلية لفاعلية الذاتية المهنية موجبة، وهذا يعني أنَّ مستويات مجالات الفاعلية الذاتية المهنية والدرجة الكلية جاءت مرتفعة وأكبر من قيمة القطع بشكلٍ دالٍ إحصائياً، ويمكن ترتيب مجالات الفاعلية الذاتية المهنية تنازلياً على النحو الآتي:

- في المرتبة الأولى جاء مجال الطموح المهني.
- في المرتبة الثانية جاء مجال تقدير الآخرين.
- في المرتبة الثالثة جاء المجال القيمي.

- في المرتبة الرابعة جاء المجال المعرفي.
- في المرتبة الخامسة جاء المجال الاجتماعي.
- في المرتبة السادسة جاء مجال سمات الشخصية.
- في المرتبة السابعة جاء المجال النفسي.
- في المرتبة الثامنة والأخيرة جاء مجال الأداء المهني.

ب. السؤال الفرعي الثاني: نصّ هذا السؤال على: "ما مستوى مهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين في مدارس محافظة القدس؟".

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مقياس مهارات الإرشاد التربوي والمجالات فيه، وتم ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، واعتمدت الباحثة التقدير السابق والوارد في إجابة السؤال الأول، وذلك للفصل ما بين الدّرجات، والجدول (15) يبيّن هذه النتائج.

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتّقدّيرات لفقرات ومجالات مهارات الإرشاد التربوي للمرشدين التربويين في محافظة القدس

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
3	أحدد حاجات الطلبة وفق المراحل العمرية	4.35	0.59	87.1	مرتفعة جداً
9	أحدد الحاجات الإرشادية في البيئة المدرسية قبل اقتراح الخطة السنوية	4.29	0.64	85.9	مرتفعة جداً
2	أقوم بالتخطيط المسبق للبرامج والأنشطة الإرشادية التي أنفذها	4.29	0.64	85.9	مرتفعة جداً
10	أقوم بمسح حاجات الطلبة وحصر مشكلاتهم	4.27	0.53	85.5	مرتفعة جداً
15	أقوم بالاتصال البصري المناسب مع الحالة	4.22	0.58	84.3	مرتفعة
4	أتعامل مع المواقف الطارئة بفاعلية	4.20	0.63	83.9	مرتفعة
25	أشجع الطلبة على المشاركة في الفعاليات النفسية التي أنفذها	4.20	0.66	83.9	مرتفعة
19	لدي إطلاع ومعرفة كافية حول الميثاق الأخلاقي في مجال الإرشاد	4.18	0.68	83.5	مرتفعة
37	أشارك في اجتماعات الهيئة التدريسية	4.18	0.93	83.5	مرتفعة

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
8	أضع أهدافاً للخطة مبرمجة زمنياً	4.18	0.62	83.5	مرتفعة
5	أقوم بتشخيص المشكلات التربوية في المدرسة قبل العمل على حلها	4.16	0.58	83.1	مرتفعة
1	أقدم خدمات الإرشاد للطلبة بشكل فاعل	4.16	0.58	83.1	مرتفعة
28	أشرك أولياء الأمور في الأنشطة المتعلقة بأبنائهم	4.14	0.63	82.7	مرتفعة
16	أمتلك المهارات الإرشادية لتكوين المجموعة الإرشادية	4.12	0.68	82.4	مرتفعة
6	أقيم الخطة الإرشادية حسب معايير موضوعية وواضحة	4.12	0.59	82.4	مرتفعة
18	أمتلك مهارة توجيه التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة	4.08	0.80	81.6	مرتفعة
17	أمتلك مهارات الإرشاد الجمعي وفنياته	4.08	0.82	81.6	مرتفعة
7	أنفذ الخطة الإرشادية خلال الزمن المخصص لها	4.02	0.62	80.4	مرتفعة
38	أقدم خدمات الإرشاد لكل أطراف العملية التربوية في المدرسة	4.02	0.86	80.4	مرتفعة
24	أمتلك مهارات الإرشاد المهني	4.02	0.73	80.4	مرتفعة
14	أقوم بالتوثيق وكتابة التقرير النهائي	3.96	0.80	79.2	مرتفعة
32	أختار طلبة اللجان الإرشادية بالتعاون مع المعلمين بالاقتراع الحر	3.94	0.93	78.8	مرتفعة
13	أمتلك مهارة التعامل مع مقاومة المسترشد	3.92	0.74	78.4	مرتفعة
20	أمتلك مهارات تقييم الجلسات الإرشادية الجمعية	3.90	0.76	78.0	مرتفعة
33	أقوم بتنفيذ دور اللجان الإرشادية في تقديم خدمات للبيئة المحلية	3.86	0.92	77.3	مرتفعة
12	أقوم بالتخطيط المسبق لاستقبال الحالة	3.84	0.70	76.9	مرتفعة
11	أتابع الحالة حتى بعد الإنهاء	3.82	0.74	76.5	مرتفعة
21	أستضيف مهنيين للتحدث أمام الطلبة وتوجيههم	3.76	0.84	75.3	مرتفعة
23	أعقد ندوات ومحاضرات لتوعية الطلبة وأولياء أمورهم	3.73	0.98	74.5	مرتفعة
35	أشرك أولياء الأمور في وضع خطط إرشادية للطلبة	3.69	0.95	73.7	مرتفعة
36	أنظم لقاءات دورية مع أولياء الأمور	3.67	1.07	73.3	مرتفعة
31	أقدم الدعم والمساندة للطلبة ذوي الاحتياجات ال2	3.65	1.13	72.9	مرتفعة
26	أقوم بتطبيق الاختبارات المناسبة لتشخيص قضايا الطلبة	3.45	0.94	69.0	مرتفعة
30	أتعاون مع الإدارة والمعلمين لإعداد برامج للطلبة من ذوي الحاجات ال2	3.45	1.15	69.0	مرتفعة
29	أمتلك مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات ال2	3.45	1.19	69.0	مرتفعة
34	أقوم بزيارات منزلية عند الحاجة	3.43	1.24	68.6	مرتفعة
27	أمتلك مهارات تفسير نتائج الاختبارات النفسية	3.35	1.00	67.1	متوسطة
22	أمتلك مهارات تطبيق الاختبارات النفسية على الطلبة	3.25	0.84	65.1	متوسطة
	المهارات المهنية والشخصية	4.23	0.44	84.6	مرتفعة
	مهارات إعداد الخطة الإرشادية	4.18	0.42	83.6	مرتفعة
	مهارات الإرشاد الفردي	3.95	0.48	79.0	مرتفعة

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
	مهارات الإرشاد الجمعي	4.08	0.64	81.6	مرتفعة
	مهارات الإرشاد المهني	3.79	0.62	75.8	مرتفعة
	مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس	3.40	0.92	68.0	متوسطة
	مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	3.67	0.87	73.4	مرتفعة
	مهارات التعامل مع اللجان الطلابية	3.90	0.87	78.0	مرتفعة
	مهارات بناء العلاقة الفاعلة مع اطراف العملية التربوية	3.80	0.76	76.0	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمهارات الإرشاد التربوي	3.93	0.48	78.6	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول (15) ان مستوى مهارات الإرشاد التربوي بين المرشدين التربويين في مدراس محافظة القدس كان مرتفعاً وبنسبة مئوية بلغت (79%) تقريباً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الإرشاد التربوي (93.3) وبانحراف معياري قدره (48.0)، وتراوح تقدير معظم الفقرات بين مرتفع جداً ومرتفع، وكانت أعلى الفقرات تقديراً في المقياس الفقرة رقم (3) والتي نصت على "أحدد حاجات الطلبة وفق المراحل العمرية" وكان تقديرها مرتفعاً جداً بنسبة مئوية قدرها (87%)، وبمتوسط حسابي قدره (35.4) وبانحراف معياري (59.0)، أما أدنى الفقرات تقديراً فجاءت الفقرة رقم (22) والتي نصت على "امتلك مهارات تطبيق الاختبارات النفسية على الطلبة" وكان تقديرها متوسطاً وبنسبة مئوية بلغت (65%) تقريباً، وبمتوسط حسابي (3.25) وبانحراف معياري قدره (84.0).

وفيما يتعلق بمجالات مقياس مهارات الإرشاد التربوي، فقد جاء تقدير المهارات المهنية والشخصية مرتفعاً وبنسبة مئوية بلغت (85%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (4.23) وبانحراف معياري (44.0)، وجاء تقدير مهارات اعداد الخطة الإرشادية مرتفعاً وبنسبة مئوية بلغت (84%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (4.18) وبانحراف معياري (42.0)، وجاء تقدير مهارات الإرشاد الفردي مرتفعاً وبنسبة مئوية بلغت (79%)، وبمتوسط حسابي قدره (3.95) وبانحراف معياري (48.0)، وجاء تقدير مهارات الإرشاد الجمعي مرتفعاً وبنسبة مئوية بلغت (82%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (4.08) وبانحراف معياري (64.0)، وجاء تقدير مهارات الإرشاد المهني مرتفعاً وبنسبة مئوية بلغت (76%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (3.79) وبانحراف معياري (62.0)، وجاء تقدير مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية وبنسبة مئوية بلغت (68%)،

وبمتوسط حسابي قدره (3.40) وبانحراف معياري (92.0)، وجاء تقدير مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة مرتفعة ونسبة مئوية بلغت (73%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (3.67) وبانحراف معياري (87.0)، وجاء تقدير مهارات التعامل مع اللجان الطلابية ونسبة مئوية بلغت (78%)، وبمتوسط حسابي قدره (3.90) وبانحراف معياري (87.0)، وجاء تقدير مهارات بناء العلاقة الفاعلة مع أطراف العملية التربوية مرتفعاً ونسبة مئوية بلغت (76%)، وبمتوسط حسابي قدره (3.80) وبانحراف معياري (0.76).

ولتقدير مستويات مهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين التربويين في محافظة القدس تقديراً دقيقاً بالاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينة واحدة (One Sample t-Test)؛ للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع الفرضي، وعليه تم مقارنة متوسطات العينة لدى مهارات الإرشاد التربوي مع القيمة المحكية المناسبة، وهي القيمة (3) كون نظام التصحيح المتبع هو ليكرت الخماسي، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (16): نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع الفرضي لمجالات مهارات الإرشاد التربوي والدرجة الكلية للمرشدين التربويين في محافظة القدس

المجالات	العينة		المجتمع الفرضي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المهارات المهنية والشخصية	4.23	0.44	3	0.44	19.96	50	**0.000
مهارات اعداد الخطة الإرشادية	4.18	0.42	3	0.42	06.20	50	**0.000
مهارات الإرشاد الفردي	3.95	0.48	3	0.48	14.10	50	**0.000
مهارات الإرشاد الجمعي	4.08	0.64	3	0.64	11.88	50	**0.000
مهارات الإرشاد المهني	3.79	0.62	3	0.62	9.18	50	**0.000
مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس	3.40	0.92	3	0.92	3.11	50	**0.000
مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	3.67	0.87	3	0.87	5.52	50	**0.000
مهارات التعامل مع اللجان الطلابية	3.90	0.87		0.87	7.44		
مهارات بناء العلاقة الفاعلة مع اطراف العملية التربوية	3.80	0.76	3	0.76	7.46	50	**0.000

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ت	المجتمع الفرضي		العينة		المجالات
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
**0.000	50	13.79	0.48	3	0.48	3.93	الدرجة الكلية لمهارات الإرشاد التربوي

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$).

يتضح من نتائج الجدول (16)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$) بين متوسطات العينة لدى جميع مجالات مهارات الإرشاد التربوي والدرجة الكلية والمعيار المقبول تربوياً، ولصالح المتوسطات الحسابية للعينة، إذ جاءت جميع قيم (ت) لدى هذه المجالات والدرجة الكلية لمهارات الإرشاد التربوي موجبة، وهذا يعني أن مستويات مجالات مهارات الإرشاد التربوي والدرجة الكلية جاءت مرتفعة وأكبر من قيمة القطع بشكلٍ دالٍ إحصائياً، ويمكن ترتيب مجالات مهارات الارشاد التربوي تنازلياً على النحو الآتي:

- في المرتبة الأولى جاءت مهارات الارشاد الجمعي.
- في المرتبة الثانية جاءت مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- في المرتبة الثالثة جاءت مهارات بناء العلاقة الفاعلة مع اطراف العملية التربوية.
- في المرتبة الرابعة جاءت مهارات التعامل مع اللجان الطلابية.
- في المرتبة الخامسة جاءت المهارات المهنية والشخصية.
- في المرتبة السادسة جاءت الارشاد المهني.
- في المرتبة السابعة جاءت مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس.
- في المرتبة الثامنة جاءت مهارات الارشاد الفردي.
- في المرتبة التاسعة والأخيرة جاءت مهارات إعداد الخطة الارشادية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نصّ هذا السؤال على: "ما اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟" ويتفرع عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية هي:

أ. نص السؤال الفرعي الأول على: "ما اتجاهات معلمي مدارس محافظة القدس نحو الإرشاد التربوي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي والمجالات فيه، وتم ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، واعتمدت الباحثة التقدير السابق والوارد في إجابة السؤال الأول، وذلك للفصل ما بين الدرجات، والجدول (17) يبيّن هذه النتائج.

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتّقدّيرات لفقرات ومجالات اتجاهات

معلمي مدارس محافظة القدس نحو الإرشاد التربوي

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
20	أعتقد أن المرشد التربوي الذي في مدرستي يحافظ على أسرار الطلبة المسترشدين	4.54	0.73	90.9	مرتفعة جداً
18	يستحق المرشد التربوي التقدير والاحترام	4.45	0.78	88.9	مرتفعة جداً
7	أشجع على دعم الجهات ذات العلاقة الإرشاد التربوي في المدارس	4.38	0.64	87.7	مرتفعة جداً
26	أعتقد أن خدمات الإرشاد التربوي أساليب خاصة ومقنعة يستخدمها المرشد التربوي مع الطلبة المسترشدين	4.33	0.63	86.6	مرتفعة جداً
4	أؤمن أن الإرشاد التربوي جزءاً مهماً من العملية التربوية	4.31	0.64	86.2	مرتفعة جداً
9	أدعو الى ازدياد أهمية الإرشاد التربوي في ضوء تطور الحياة	4.28	0.71	85.5	مرتفعة جداً
1	اعتقد بأن المدارس بحاجة ماسة للإرشاد التربوي	4.23	0.69	84.7	مرتفعة
17	اعتقد أنه يجب على الوزارة توفير جميع التسهيلات المادية والمعنوية للمرشد التربوي	4.23	0.80	84.7	مرتفعة
32	لا أجد حرجاً في الحديث مع المرشد التربوي عن مشكلات الطلبة	4.21	0.76	84.3	مرتفعة

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
3	أنصح الطلبة الذهاب الى المرشد التربوي إذا اعترضتهم مشاكل	4.20	0.73	84.0	مرتفعة
6	أعتقد وجوب تطبيق خدمات الإرشاد التربوي في ضوء تطور الحياة	4.19	0.77	83.8	مرتفعة
2	أرى أن وجود مرشد تربوي من الحاجات الضرورية	4.19	0.77	83.8	مرتفعة
34	أحث المدرسين على التعاون مع المرشد التربوي	4.18	0.76	83.6	مرتفعة
40	أرى أن التعاون مع المرشد التربوي يقوي العلاقات الاجتماعية بين المرشد التربوي والهيئة التدريسية	4.17	0.73	83.4	مرتفعة
39	أرى أن التعاون مع المرشد التربوي ضروري للمساعدة في حل مشكلات الطلبة	4.17	0.77	83.4	مرتفعة
5	أعتقد أن خدمات الارشاد التربوي تفيد الطلبة في المدارس	4.16	0.69	83.2	مرتفعة
37	أساعد المرشد التربوي في جمع المعلومات عن الطلبة	4.16	0.79	83.2	مرتفعة
35	اتابع مع المرشد التربوي بعض حالات الطلبة المشكلين	4.13	0.77	82.6	مرتفعة
31	أشعر بالارتياح لتعاوني مع المرشد التربوي	4.12	0.76	82.3	مرتفعة
21	أدعو الى توسع خدمات الإرشاد التربوي لأن ذلك يسهم في تطور العملية التعليمية	4.12	0.87	82.3	مرتفعة
23	أعتقد أن خدمات الإرشاد التربوي تساعد الطلبة على معرفة قدراتهم وإمكاناتهم وميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم	4.12	0.80	82.3	مرتفعة
10	أؤمن أن الإرشاد التربوي يسهم في تقدم المسيرة التعليمية	4.12	0.76	82.3	مرتفعة
11	أعتقد بأن المرشد التربوي شخص معد أكاديمياً ومهنياً	4.09	0.85	81.7	مرتفعة
33	أقوم بتحويل الطلبة المشكلين للمرشد التربوي	4.07	0.77	81.5	مرتفعة
36	أوفر للمرشد التربوي جميع متطلبات الإرشاد التربوي المعنوية والمادية التي استطيع تقديمها	4.07	0.82	81.5	مرتفعة
14	أقف الى جانب المرشد التربوي لانه يهتم بجميع الطلبة وبغض النظر عن مستوى تحصيلهم العلمي	4.05	0.87	81.1	مرتفعة
19	أرى أن عمل المرشد التربوي يختلف عن عمل زملائه المعلمين	4.02	0.93	80.4	مرتفعة
25	أرى أن خدمات الإرشاد التربوي تسهم في معالجة مشكلات الطلبة المسترشدين النفسية والاجتماعية	4.01	0.78	80.2	مرتفعة
12	أؤمن أن لدى المرشد القدرة على مساعدة الطلبة المشكلين	3.96	0.73	79.1	مرتفعة
30	أعتقد أن خدمات الإرشاد التربوي تساعد الطلبة على التكيف مع أنظمة وقوانين المدرسة	3.95	0.90	78.9	مرتفعة

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
38	أنسق مع المرشد التربوي في إقامة الندوات الإرشادية في المدرسة	3.94	0.88	78.7	مرتفعة
24	أرى أن خدمات الإرشاد التربوي تسهم في حل مشكلات الطلبة التعليمية	3.93	0.78	78.5	مرتفعة
22	أرى أن خدمات الإرشاد التربوي تقي الطلبة من الوقوع في المشكلات	3.90	0.87	78.1	مرتفعة
15	أرى أن المرشد التربوي في مدرستي قادر على إقامة علاقات جيدة مع جميع المعلمين	3.89	0.90	77.9	مرتفعة
8	يمكنني إقناع الآخرين بأهمية الإرشاد التربوي	3.87	0.83	77.4	مرتفعة
29	أعتقد أن اشتراك الطلبة في البرنامج الإرشادي يساعدهم على تحقيق ذواتهم	3.87	0.86	77.4	مرتفعة
13	أرى أن المرشد التربوي يتفهم مشاكل الطلبة أكثر من غيره	3.83	0.96	76.6	مرتفعة
27	أرى أن خدمات الإرشاد التربوي تنمي مواهب وهوايات الطلبة	3.72	0.93	74.5	مرتفعة
28	أرى أن خدمات الإرشاد التربوي تغيد الطلبة في اختيار مهنة المستقبل	3.69	0.90	73.8	مرتفعة
16	أعتقد أن للمرشد التربوي الحق في أن يسأل المسترشدين عن أسرارهم الخاصة	3.34	1.17	66.8	متوسطة
	الاتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي	4.19	0.57	83.8	مرتفعة
	الاتجاه نحو المرشد التربوي	4.04	0.64	80.8	مرتفعة
	الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية	3.96	0.65	79.2	مرتفعة
	الاتجاه نحو التعاون مع المرشد	4.12	0.65	82.4	مرتفعة
	الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي	4.08	0.56	81.6	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول (17) ان اتجاهات معلمي مدراس محافظة القدس كانت مرتفعة وايجابية وبنسبة مئوية بلغت (82%) تقريباً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي (4.08) وبانحراف معياري قدره (56.0)، وتراوح تقدير معظم الفقرات بين مرتفع جداً ومرتفع، وكانت أعلى الفقرات تقديراً في المقياس الفقرة رقم (20) والتي نصت على "أعتقد أن المرشد التربوي الذي في مدرستي يحافظ على أسرار الطلبة المسترشدين" وكان تقديرها مرتفعاً جداً بنسبة مئوية قدرها (91%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره

(54.4) وبانحراف معياري (73.0)، أما أدنى الفقرات تقديراً فجاءت الفقرة رقم (16) والتي نصت على "أعتقد أن للمرشد التربوي الحق في أن يسأل المسترشدين عن أسرارهم الخاصة" وكان تقديرها متوسطاً وبنسبة مئوية بلغت (67%) تقريباً، وبمتوسط حسابي (3.34) وبانحراف معياري قدره (1.17).

وفيما يتعلق بمجالات مقياس اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي، فقد جاء تقدير جميع المجالات مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي (4.19) وبانحراف معياري قدره (0.57) وبنسبة مئوية بلغت (84%) تقريباً، وبلغ المتوسط الحسابي للإتجاه نحو المرشد التربوي (4.04) وبانحراف معياري قدره (0.64) وبنسبة مئوية بلغت (81%) تقريباً، وبلغ المتوسط الحسابي للإتجاه نحو الخدمات الإرشادية (3.96) وبانحراف معياري قدره (0.65) وبنسبة مئوية بلغت (79%) تقريباً، وبلغ المتوسط الحسابي للإتجاه نحو التعاون مع المرشد (4.12) وبانحراف معياري قدره (0.65) وبنسبة مئوية بلغت (82%) تقريباً.

ولتقدير مستويات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاته لدى معلمي المدارس في محافظة القدس تقديراً دقيقاً بالاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينة واحدة (One Sample t-Test)؛ للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع الفرضي، وعليه تمّ مقارنة متوسطات العينة لدى الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاته مع القيمة المحكّية المناسبة، وهي القيمة (3) كون نظام التصحيح المتبع هو ليكرت الخماسي، والجدول الآتي يبيّن ذلك.

جدول (18): نتائج اختبارات لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع الفرضي لمجالات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي والدرجة الكلية لمعلمي المدارس في محافظة القدس

المجالات	العينة		المجتمع الفرضي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي	4.19	0.57	3	0.57	71.88	93	**0.000
الاتجاه نحو المرشد التربوي	4.04	0.64	3	0.64	61.49	93	**0.000
الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية	3.96	0.65	3	0.65	58.93	93	**0.000
الاتجاه نحو التعاون مع المرشد	4.12	0.65	3	0.65	60.99	93	**0.000
الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي	4.08	0.56	3	0.56	70.45	93	**0.000

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$).

يتضح من نتائج الجدول (18)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$) بين متوسطات العينة لدى جميع مجالات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي والدرجة الكلية والمعيار المقبول تربوياً، ولصالح المتوسطات الحسابية للعينة، إذ جاءت جميع قيم (ت) لدى هذه المجالات والدرجة الكلية للاتجاهات نحو الإرشاد التربوي موجبة، وهذا يعني أن مستويات مجالات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي والدرجة الكلية جاءت موجبة ومرتفعة وأكبر من قيمة القطع بشكل دال إحصائياً، ويمكن ترتيب مجالات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي تنازلياً على النحو الآتي:

- في المرتبة الأولى جاء مجال الاتجاه نحو التعاون مع المرشد.
- في المرتبة الثانية جاء مجال الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية.
- في المرتبة الثالثة جاء الاتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي.
- في المرتبة الرابعة والأخيرة جاء مجال الاتجاه نحو المرشد التربوي.

ب. نص السؤال الفرعي الثاني على: "ما اتجاهات طلبة مدارس محافظة القدس نحو الإرشاد التربوي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي والمجالات فيه، وتم ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، واعتمدت الباحثة التقدير السابق والوراد في إجابة السؤال الأول، وذلك للفصل ما بين الدرجات، والجدول (19) يبين هذه النتائج.

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييمات لفقرات ومجالات اتجاهات

طلبة مدارس محافظة القدس نحو الإرشاد التربوي

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
20	أعتقد أن المرشد التربوي الذي في مدرستي يحافظ على أسرار الطلبة المسترشدين	4.58	0.87	91.6	مرتفعة جداً
18	يستحق المرشد التربوي التقدير والاحترام	4.45	0.71	89.1	مرتفعة جداً
14	أقف الى جانب المرشد التربوي لانه يهتم بجميع الطلبة وبغض النظر عن مستوى تحصيلهم العلمي	4.25	1.04	85.0	مرتفعة جداً
12	أؤمن أن لدى المرشد القدرة على مساعدة الطلبة المشكلين	4.23	0.77	84.7	مرتفعة
40	أرى أن التعاون مع المرشد التربوي يقوي العلاقات الإجتماعية بين المرشد التربوي والطلبة.	4.22	0.72	84.4	مرتفعة
9	أدعو الى ازدياد أهمية الإرشاد التربوي في ضوء تطور الحياة	4.22	0.83	84.4	مرتفعة
13	أرى أن المرشد التربوي يتقهم مشاكل الطلبة اكثر من غيره	4.19	0.92	83.8	مرتفعة
17	اعتقد أنه يجب على الوزارة توفير جميع التسهيلات المادية والمعنوية للمرشد التربوي	4.16	0.86	83.1	مرتفعة
15	أرى ان المرشد التربوي في مدرستي قادر على اقامة علاقات جيدة مع جميع الطلبة	4.13	0.95	82.5	مرتفعة
26	أعتقد أن خدمات الإرشاد التربوي أساليب خاصة ومقنعة يستخدمها المرشد التربوي مع الطلبة المسترشدين	4.06	1.01	81.3	مرتفعة
23	أعتقد أن خدمات الإرشاد التربوي تساعد الطلبة على معرفة قدراتهم وإمكاناتهم وميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم	4.06	1.13	81.3	مرتفعة
22	أرى ان خدمات الإرشاد التربوي تقي الطلبة من الوقوع في المشكلات	4.06	0.79	81.2	مرتفعة

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
27	أرى أن خدمات الإرشاد التربوي تنمي مواهب وهوايات الطلبة	4.03	1.05	80.6	مرتفعة
10	أؤمن أن الإرشاد التربوي يسهم في تقدم المسيرة التعليمية	4.03	0.73	80.6	مرتفعة
39	أنصح زملائي الطلبة بالتعاون مع المرشد التربوي كي يساعدهم في حل مشكلاتهم	3.97	0.76	79.4	مرتفعة
11	أعتقد بأن المرشد التربوي شخص معد أكاديمياً ومهنياً	3.94	1.02	78.8	مرتفعة
4	أؤمن أن الإرشاد التربوي جزءاً مهماً من العملية التربوية	3.94	1.05	78.8	مرتفعة
6	أعتقد وجوب تطبيق خدمات الإرشاد التربوي في ضوء تطور الحياة	3.94	0.85	78.8	مرتفعة
25	أرى أن خدمات الإرشاد التربوي تسهم في معالجة مشكلات الطلبة المسترشدين النفسية والاجتماعية	3.92	1.06	78.4	مرتفعة
29	أعتقد أن اشتراك الطلبة في البرنامج الإرشادي يساعدهم على تحقيق ذواتهم	3.91	1.00	78.1	مرتفعة
21	أدعو الى توسع خدمات الإرشاد التربوي لأن ذلك يسهم في تطور العملية التعليمية	3.91	0.81	78.1	مرتفعة
24	أرى أن خدمات الإرشاد التربوي تسهم في حل مشكلات الطلبة التعليمية	3.89	1.01	77.8	مرتفعة
3	أعتقد أن مشكلات الطلبة المتزايدة بحاجة الى وجود مرشدين في المدارس	3.89	1.04	77.8	مرتفعة
2	أرى أن وجود مرشد تربوي من الحاجات الضرورية	3.89	0.80	77.8	مرتفعة
7	أشجع على دعم الجهات ذات العلاقة الإرشاد التربوي في المدارس	3.86	0.96	77.2	مرتفعة
5	أعتقد أن خدمات الارشاد التربوي تقيد الطلبة في المدارس	3.84	0.98	76.9	مرتفعة
31	أشعر بالارتياح لتعاوني مع المرشد التربوي	3.80	1.14	75.9	مرتفعة
19	أرى أن عمل المرشد التربوي يختلف عن عمل زملائه المعلمين	3.80	1.10	75.9	مرتفعة
30	أعتقد أن خدمات الإرشاد التربوي تساعد الطلبة على التكيف مع أنظمة وقوانين المدرسة	3.80	0.86	75.9	مرتفعة
28	أرى أن خدمات الإرشاد التربوي تقيد الطلبة في اختيار مهنة المستقبل	3.77	1.02	75.3	مرتفعة
35	أشارك بفاعلية في الأنشطة الإرشادية التي ينفذها المرشد التربوي	3.73	1.10	74.7	مرتفعة
1	اعتقد بأن المدارس بحاجة ماسة للإرشاد التربوي	3.72	0.90	74.4	مرتفعة

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
36	أنصح زملائي بزيارة المرشد التربوي كلما دعت الحاجة لذلك	3.69	1.10	73.8	مرتفعة
34	أحث زملائي الطلبة على التعاون مع المرشد التربوي	3.66	1.13	73.1	مرتفعة
32	لا أجد حرجاً في الحديث مع المرشد التربوي عن مشكلاتي	3.64	0.98	72.8	مرتفعة
37	أرى أن عمل المرشد التربوي مضيعة للوقت ولا معنى له (سلبية)	3.63	1.34	72.5	مرتفعة
8	يمكنني إقناع الآخرين بأهمية الإرشاد التربوي	3.58	0.89	71.6	مرتفعة
38	أتجنب التواصل مع المرشد التربوي والمشاركة في الفعاليات التي ينفذها (سلبية)	3.55	1.17	70.9	مرتفعة
33	أقوم بزيارة المرشد التربوي كلما شعرت أنني منزعج	2.89	1.32	57.8	متوسطة
16	أعتقد أن للمرشد التربوي الحق في أن يسأل المسترشدين عن أسرارهم الخاصة	2.78	1.12	55.6	متوسطة
	الاتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي	3.98	0.55	79.6	مرتفعة
	الاتجاه نحو المرشد التربوي	4.05	0.55	81.0	مرتفعة
	الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية	3.94	0.73	78.8	مرتفعة
	الاتجاه نحو التعاون مع المرشد	3.67	0.54	73.4	مرتفعة
	الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي	3.88	0.50	77.6	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول (19) ان اتجاهات طلبة مدراس محافظة القدس كانت مرتفعة وايجابية وبنسبة مئوية بلغت (78%) تقريباً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد التربوي (3.88) وبانحراف معياري قدره (50.0)، وتراوح تقدير معظم الفقرات بين مرتفع جداً ومرتفع، وكانت أعلى الفقرات تقديراً في المقياس الفقرة رقم (20) والتي نصت على "أعتقد أن المرشد التربوي الذي في مدرستي يحافظ على أسرار الطلبة المسترشدين" وكان تقديرها مرتفعاً جداً بنسبة مئوية قدرها (92%) تقريباً، وبمتوسط حسابي قدره (58.4) وبانحراف معياري (87.0)، أما أدنى الفقرات تقديراً فجاءت الفقرة رقم (16) والتي نصت على "أعتقد أن للمرشد التربوي الحق في أن يسأل المسترشدين عن أسرارهم الخاصة" وكان تقديرها

متوسطاً وبنسبة مئوية بلغت (56%) تقريباً، وبمتوسط حسابي (2.78) وبانحراف معياري قدره (1.12).

وفيما يتعلق بمجالات مقياس اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد التربوي، فقد جاء تقدير جميع المجالات مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي (3.98) وبانحراف معياري قدره (0.55) وبنسبة مئوية بلغت (80%) تقريباً، وبلغ المتوسط الحسابي للإتجاه نحو المرشد التربوي (4.05) وبانحراف معياري قدره (0.55) وبنسبة مئوية بلغت (81%)، وبلغ المتوسط الحسابي للإتجاه نحو الخدمات الإرشادية (3.94) وبانحراف معياري قدره (0.73) وبنسبة مئوية بلغت (79%) تقريباً، وبلغ المتوسط الحسابي للإتجاه نحو التعاون مع المرشد (3.67) وبانحراف معياري قدره (0.54) وبنسبة مئوية بلغت (73%) تقريباً.

ولتقدير مستويات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاته لدى طلبة المدارس في محافظة القدس تقديراً دقيقاً بالاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينة واحدة (One Sample t-Test)؛ للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع الفرضي، وعليه تمّ مقارنة متوسطات العينة لدى الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاته مع القيمة المحكّية المناسبة، وهي القيمة (3) كون نظام التصحيح المتبع هو ليكرت الخماسي، والجدول الآتي يبيّن ذلك.

جدول (20): نتائج اختبارات لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع الفرضي لمجالات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي والدرجة الكلية لطلبة المدارس في محافظة القدس

المجالات	العينة		المجتمع الفرضي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي	3.98	0.55	3	0.55	56.27	63	**0.000
الاتجاه نحو المرشد التربوي	4.05	0.55	3	0.55	58.87	63	**0.000
الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية	3.94	0.73	3	0.73	42.68	63	**0.000
الاتجاه نحو التعاون مع المرشد	3.67	0.54	3	0.54	50.54	63	**0.000
الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي	3.88	0.50	3	0.50	62.20	63	**0.000

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$).

يتضح من نتائج الجدول (20)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$) بين متوسطات العينة لدى جميع مجالات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي والدرجة الكلية والمعياري المقبول تربوياً، ولصالح المتوسطات الحسابية للعينة، إذ جاءت جميع قيم (ت) لدى هذه المجالات والدرجة الكلية للاتجاهات نحو الإرشاد التربوي موجبة، وهذا يعني أن مستويات مجالات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي والدرجة الكلية جاءت موجبة ومرتفعة وأكبر من قيمة القطع بشكل دال إحصائياً، ويمكن ترتيب مجالات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي تنازلياً على النحو الآتي:

- في المرتبة الأولى جاء مجال الاتجاه نحو المرشد التربوي.
- في المرتبة الثانية جاء مجال الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية.
- في المرتبة الثالثة جاء الاتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي.
- في المرتبة الرابعة والأخيرة جاء مجال الاتجاه نحو التعاون مع المرشد.

ج. السؤال الفرعي الثالث: نصّ هذا السؤال على: "هل تختلف اتجاهات المعلمين عن اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام اختبار الفرق بين متوسطين لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-Test) وذلك لمجالات الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي والدرجتين الكليتين للمعلمين والطلبة في مدارس القدس، والنتائج الخاصة بذلك يوضحها الجدول الآتي:

جدول (21): نتائج اختبار الفرق بين متوسطين لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات مجالات الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي لمعلمي وطلبة المدارس في محافظة القدس

المجالات	المعلمين (ن = 94)		الطلبة (ن = 64)		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي	4.19	0.57	3.98	0.55	156	3.34	**0.001
الإتجاه نحو المرشد التربوي	4.04	0.64	4.05	0.55	156	0.098-	0.922
الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية	3.96	0.65	3.94	0.73	156	0.21	0.836
الإتجاه نحو التعاون مع المرشد	4.12	0.65	3.67	0.54	156	4.49	0.000
الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي	4.08	0.56	3.88	0.50	156	2.19	*0.03

** دالة إحصائية عند (01)، * دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (21) أن الفرق بين اتجاهات المعلمين والطلبة في مدارس محافظة القدس نحو الإرشاد التربوي بوجه عام كان دالاً إحصائياً ($t = 2.19$ ، $\alpha > 0.05$)، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مقياس الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي للمعلمين (4.08) وبانحراف معياري قدره (0.56) بينما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مقياس الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي للطلبة (3.88) وبانحراف معياري قدره (0.50)، أي أن الفروقات

لصالح المعلمين، بمعنى أن المعلمين لديهم اتجاهات نحو الإرشاد التربوي أكثر إيجابية من اتجاهات الطلبة.

كما أشارت النتائج أن الفرق بين اتجاهات المعلمين والطلبة في مدارس محافظة القدس نحو أهمية الإرشاد التربوي كان دالاً إحصائياً (ت = 3.34، $\alpha < 0.01$)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمجال الاتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي للمعلمين (4.19) وبانحراف معياري قدره (0.57) بينما بلغ المتوسط الحسابي للاتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي للطلبة (3.98) وبانحراف معياري قدره (0.55)، أي أن الفروقات لصالح المعلمين، بمعنى أن المعلمين لديهم اتجاهات نحو أهمية الإرشاد التربوي أكثر إيجابية من اتجاهات الطلبة، بينما أشارت النتائج أن باقي الفروقات بين باقي المجالات للمعلمين والطلبة لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وذلك في مجالات الاتجاهات نحو المرشد التربوي ونحو التعاون معه ونحو تقييم الخدمات الإرشادية، بمعنى لم تختلف اتجاهات المعلمين والطلبة عن بعضهم في هذه المجالات.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نصّ هذا السؤال على: "ما العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي للمرشد التربوي واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"، ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

أ. السؤال الفرعي الأول: نصّ هذا السؤال على: "ما العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي للمرشد في مدارس محافظة القدس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Product-Moment Correlation Coefficient) بين مجالات والدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة القدس، والجدول التالي يبيّن هذه النتائج.

جدول (22): نتائج اختبار بيرسون لمعاملات الارتباط بين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي للمرشدين

في مدارس محافظة القدس (ن = 51)

المجالات	المعرفي	مجال الأداء المهني	سمات الشخصية	النفسي	مجال الطموح المهني	القيمي	الاجتماعي	تقدير الآخرين	الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المهنية
المهارات المهنية والشخصية	.794**	.663**	.739**	.647**	.514**	.534**	.649**	.757**	.783**
مهارات اعداد الخطة الإرشادية	.411**	.523**	.412**	.378**	.409**	.459**	.373**	.473**	.503**
مهارات الإرشاد الفردي	.524**	.507**	.635**	.558**	.365**	.383**	.364**	.500**	.564**
مهارات الإرشاد الجمعي	.641**	.588**	.710**	.530**	.555**	.524**	.484**	.580**	.678**
مهارات الإرشاد المهني	.520**	.484**	.537**	.471**	.401**	.376**	.371**	.376**	.522**
مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس	0.226	.415**	0.097	0.054	0.087	0.120	0.076	0.055	0.171
مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	.285*	0.227	.292*	0.152	0.231	0.220	0.217	.291*	.283*
مهارات التعامل مع اللجان الطلابية	.439**	.403**	.459**	.355*	.355*	.438**	.490**	.566**	.513**

المجالات	المعرفي	مجال الأداء المهني	سمات الشخصية	النفسي	مجال الطموح المهني	القيمي	الاجتماعي	تقدير الآخرين	الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المهنية
مهارات بناء العلاقة الفاعلة مع أطراف العملية التربوية	.499**	.417**	.443**	.480**	.416**	.351*	.430**	.525**	.524**
الدرجة الكلية لمهارات الإرشاد التربوي	.633**	.601**	.635**	.534**	.494**	.491**	.500**	.599**	.661**

**دالة إحصائية عند ($\alpha < 0.01$)، *دالة إحصائية عند ($\alpha < 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (22) أن معامل الارتباط بين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة القدس كان دالاً إحصائياً إذ بلغ معامل الارتباط بينهما ($r = 0.66$, $\alpha < 0.01$) وكانت العلاقة بينهما موجبة أو طردية بمعنى كلما ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لدى المرشد التربوي ارتفع مستوى مهاراته الإرشادية والعكس صحيح، كما يتضح أن معاملات الارتباط بين معظم مجالات الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة القدس كانت ذات دلالة إحصائية.

ب. السؤال الفرعي الثاني: نصّ هذا السؤال على: "ما العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، ولإنشاء بيانات ثنائية (استجابة المعلم مقابل استجابة المرشد الموجود معه في نفس المدرسة واستجابة الطالب مقابل استجابة المرشد الموجود معه في نفس المدرسة)؛ في كل استبانة طلبت الباحثة من كل مستجيب سواء كان طالب أو معلم أو مرشد أن يكتب اسم مدرسته، وكان هذا خياراً إلزامياً عندما صممت الباحثة الاستبانة الإلكترونية، وأتى هذا الإجراء لتنظيم جمع البيانات بطريقة مترابطة، إذ من المفترض وجود مرشد واحد في كل مدرسة، فعندما يجيب المعلم أو الطالب أنهما في مدرسة معينة فهذا يشير إلى هوية المرشد الموجود في نفس هذه المدرسة، وبالتالي عندما يستجيب كل من المعلم والطالب على مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي فهما ضمناً يشير إلى دور وأعمال وأنشطة المرشد المدرسي الموجود في نفس المدرسة، وفي هذه الحالة يمكن الربط بين استجابات المعلمين والطلبة من جهة واستجابات المرشدين من جهة أخرى كون وحدة المعاينة التي تربط الجميع هي المدرسة الواحدة، وفي ضوء هذا الإجراء حصلت الباحثة على بيانات ثنائية تعكس أزواج مكونة من طالب مقابل مرشد موجودين في نفس المدرسة، ومن معلم مقابل مرشد موجودين وبذلك بلغ حجم العينة الذي أجري عليها حساب معاملات الارتباط بين الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي (28) زوجاً وهي التي جرى فيها التقاطع بين المرشدين والمعلمين

والطلبة من البيانات ومثلت استجابات المعلمين والطلبة على مقياس الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي واستجابات المرشدين التربويين على مقياس الفاعلية الذاتية المهنية وهذا يشير الى تكرار نفس المرشدين لدى المعلمين والطلبة، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Product-Moment Correlation Coefficient) بين مجالات والدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المهنية والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي، والجدول التالي يبين هذه النتائج.

جدول (23): نتائج اختبار بيرسون لمعاملات الارتباط بين الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس (ن = 28)

المجالات	الاتجاه نحو أهمية الإرشاد	الاتجاه نحو المرشد	الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية	الاتجاه نحو التعاون مع المرشد	الاتجاهات نحو الإرشاد
معرفي	.571**	0.131	.460*	0.278	.542**
مهني	.446*	0.091	.423*	.500**	.576**
شخصية	0.321	0.078	.476*	.487**	.546**
النفسي	.515**	0.042	0.230	0.304	.412*
الطموح	.473*	0.241	.415*	0.239	.520**
القيمي	.457*	0.233	.475*	.380*	.601**
الاجتماعي	0.355	0.194	0.305	0.102	0.357
الاخرين	.455*	0.158	.445*	0.255	.500**
الفاعلية الذاتية للمرشد	.538**	0.171	.486**	.387*	.610**

**دالة إحصائية عند ($\alpha < 0.01$)، *دالة إحصائية عند ($\alpha < 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (23) أن معامل الارتباط بين الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي للمعلمين والطلبة في مدارس محافظة القدس كان دالاً إحصائياً إذ بلغ معامل الارتباط بينهما ($r = 0.61$ ، $\alpha < 0.01$) وكانت العلاقة بينهما موجبة أو طردية بمعنى كلما ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لدى المرشد التربوي تحسنت اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي والعكس صحيح، كما يتضح أن معاملات الارتباط بين

معظم مجالات الفاعلية الذاتية المهنية والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس كانت ذات دلالة إحصائية.

واعتبرت الباحثة متغير الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي متغيراً مستقلاً، أما متغير الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي لدى المعلمين والطلبة اعتبرته متغيراً تابعاً، ولفحص مدى اسهام الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي في تحديد اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي عمدت الباحثة الى استخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression)، باستخدام طريقة (Stepwise)، وذلك لفحص أكثر مجالات الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي إسهاماً في إتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي بوجه عام، وأشارت النتائج إلى أن المجالين القيمي المهني استطاعا فقط التنبؤ باتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، أما باقي مجالات الفاعلية الذاتية المهنية فلم تدخل في معادلة التنبؤ بسبب عدم قدرتها على التنبؤ باتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، كما قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression)، وذلك لفحص مدى اسهام الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، والجدول التالي يبين النتائج الخاصة بذلك.

جدول (24): نتائج تحليل الانحدار لمدى اسهام الفاعلية الذاتية المهنية في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي

اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي							المجالات
مستوى الدلالة	قيمة ف	الثابت	قيمة ت	قيمة بيتا المعيارية	معامل التحديد المعدل	معامل التحديد	
**0.000	14.70	3.61	**3.83	0.60	0.337	0.361	النموذج الأول: المجال القيمي
**0.000	10.82	3.40	*2.47	0.42	0.421	0.464	النموذج الثاني: المجالان القيمي والمهني
			*2.19	0.37			
**0.000	15.38	3.44	**3.92	0.61	0.35	0.37	الفاعلية الذاتية المهنية

**دالة إحصائية عند ($\alpha < 0.01$)، *دالة إحصائية عند ($\alpha < 0.05$).

يوضح الجدول السابق أن في النموذج الإنحداري الأول بلغت قيمة معامل التحديد المعدل للمجال القيمي (0.34) تقريباً، وهذا يعني أن المجال القيمي يفسّر ما نسبته 34% تقريباً من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، ويتسم النموذج المفسر بالصلاحيّة والموثوقية (ف = 14.7، $\alpha < 0.01$) وكانت ذات دلالة إحصائية، أما معامل بيتا المعيارية للمجال القيمي قد بلغت (0 = 60.3، ت = 3.83، $\alpha < 0.01$)، أما ثابت معادلة الإنحدار فكان (3.61)، وعليه فيمكن صياغة معادلة الإنحدار على أنها:

$$\text{اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي} = 3.61 + \text{المجال القيمي} \times (0.60).$$

وفي النموذج الإنحداري الثاني بلغت قيمة معامل التحديد المعدل للمجالين القيمي والمهني (0.42) تقريباً، وهذا يعني أن المجالين القيمي والمهني يفسّران ما نسبته 42% تقريباً من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، وهذا يعني أن المجال المهني يفسّر ما نسبته 8% من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، ويتسم النموذج المفسر بالصلاحيّة والموثوقية (ف = 10.82، $\alpha < 0.01$) وكانت ذات دلالة إحصائية، أما معامل بيتا المعيارية للمجال القيمي قد بلغت (0 = 42.3، ت = 2.47، $\alpha < 0.05$)، وبلغت معامل بيتا المعيارية للمجال المهني (0 = 37.3، ت = 2.19، $\alpha < 0.05$)، أما ثابت معادلة الإنحدار فكان (3.40)، وعليه فيمكن صياغة معادلة الإنحدار على أنها:

$$\text{اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي} = 3.40 + \text{المجال القيمي} \times (0.42) + \text{المجال المهني} \times (0.37).$$

وأشارت نتائج تحليل الإنحدار الخطي البسيط أن قيمة معامل التحديد المعدل للدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المهنية قد بلغت (0.35)، وهذا يعني أن الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي تفسّر ما نسبته 35% من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، ويتسم النموذج المفسر بالصلاحيّة والموثوقية بقيمة (ف = 15.38، $\alpha < 0.01$) وكانت ذات دلالة إحصائية، أما معامل بيتا المعيارية للدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المهنية فبلغت (0.61، ت = 3.92، $\alpha < 0.01$)، وبلغ ثابت الإنحدار (3.44)، وعليه فيمكن صياغة معادلة الإنحدار على أنها:

اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي = 3.44 + الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي X (0.61).

ج. السؤال الفرعي الثالث: نصّ هذا السؤال على: "ما العلاقة بين مهارات الإرشاد التربوي للمرشدين التربويين واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، اتبعت الباحثة نفس الإجراء الذي قامت به في السؤال السادس، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Product-Moment Correlation Coefficient) بين مجالات والدرجة الكلية لمهارات الإرشاد التربوي للمرشد والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي للمعلمين والطلبة، والجدول التالي يبيّن هذه النتائج.

جدول (25): نتائج اختبار بيرسون لمعاملات الارتباط بين مهارات الإرشاد التربوي للمرشدين التربويين واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس (ن = 28)

المجالات	الاتجاه نحو أهمية الإرشاد	الاتجاه نحو المرشد	الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية	الاتجاه نحو التعاون مع المرشد	الاتجاهات نحو الإرشاد
المهارات المهنية والشخصية	.384*	0.055	0.269	.498**	.482**
مهارات اعداد الخطة الإرشادية	.440*	.390*	0.325	.518**	.666**
مهارات الإرشاد الفردي	.452*	0.326	0.199	.431*	.554**
مهارات الإرشاد الجمعي	.458*	0.173	.464*	.519**	.638**
مهارات الإرشاد المهني	.527**	.526**	.412*	0.325	.692**
مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس	0.340	.571**	.411*	-0.012	.493**
مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	0.364	.675**	.567**	0.299	.749**
مهارات التعامل مع اللجان الطلابية	.376*	.520**	.585**	.398*	.743**
مهارات بناء العلاقة الفاعلة مع اطراف العملية التربوية	0.339	.393*	.504**	0.278	.592**
مهارات المرشد التربوي	.536**	.524**	.548**	.481**	.57**

**دالة إحصائية عند (0.01 < α)، *دالة إحصائية عند (0.05 < α).

يتضح من نتائج الجدول (25) أن معامل الارتباط بين مهارات الإرشاد التربوي للمرشدين التربويين والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي للمعلمين والطلبة في مدارس محافظة القدس كان دالاً إحصائياً إذ بلغ معامل الارتباط بينهما ($r = 0.57$ ، $\alpha < 0.01$) وكانت العلاقة بينهما موجبة أو طردية بمعنى كلما ارتفع مستوى مهارات الإرشاد التربوي لدى المرشد التربوي تحسّنت اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي والعكس صحيح، كما يتضح أن معاملات الارتباط بين معظم مجالات مهارات الإرشاد التربوي والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس كانت ذات دلالة إحصائية.

واعتبرت الباحثة متغير مهارات الإرشاد التربوي للمرشد التربوي متغيراً مستقلاً، أما متغير الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي لدى المعلمين والطلبة اعتبرته متغيراً تابعاً، ولفحص مدى اسهام مهارات الإرشاد التربوي للمرشد التربوي في تحديد اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي عمدت الباحثة الى استخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression)، باستخدام طريقة (Stepwise)، وذلك لفحص أكثر مجالات مهارات الإرشاد التربوي للمرشد التربوي إسهاماً في إتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي بوجه عام، وأشارت النتائج إلى أن مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والمهارات المهنية والشخصية استطاعت فقط التنبؤ باتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، أما باقي المهارات الإرشادية فلم تدخل في معادلة التنبؤ بسبب عدم قدرتها على التنبؤ باتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، كما قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression)، وذلك لفحص مدى اسهام الدرجة الكلية لمهارات الإرشاد التربوي للمرشد التربوي في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، والجدول التالي يبيّن النتائج الخاصة بذلك.

جدول (26): نتائج تحليل الانحدار لمدى اسهام مهارات الإرشاد التربوي في اتجاهات المعلمين

والطلبة نحو الإرشاد التربوي

اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي							المجالات
مستوى الدلالة	قيمة ف	الثابت	قيمة ت	قيمة بيتا المعيارية	معامل التحديد المعدل	معامل التحديد	
**0.000	33.14	3.95	**5.76	0.75	0.54	0.56	النموذج الأول: مهارات التعامل مع ذي الحاجات الخاصة
**0.000	24.17	3.45	**5.60	0.67	0.63	0.66	النموذج الثاني: مهارات التعامل مع ذي الحاجات الخاصة والمهارات المهنية والشخصية
			*2.69	0.32			
**0.000	53.06	3.22	**5.85	0.57	0.66	0.67	مهارات الإرشاد التربوي

*دالة إحصائية عند ($\alpha < 0.01$)، *دالة إحصائية عند ($\alpha < 0.05$).

يوضح الجدول السابق أن في النموذج الإنحداري الأول بلغت قيمة معامل التحديد المعدل لمهارات التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة (0.54)، وهذا يعني أن مهارات التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة يفسر ما نسبته 54% تقريباً من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، ويتسم النموذج المفسر بالصلاحيية والموثوقية ($\alpha < 0.01$ ، 33.14 = ف) وكانت ذات دلالة إحصائية، أما معامل بيتا المعيارية لمهارات التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة قد بلغت ($0 = 75.3$ ، $5.76 = ت$ ، $\alpha < 0.01$)، أما ثابت معادلة الإنحدار فكان (3.95)، وعليه فيمكن صياغة معادلة الإنحدار على أنها:

اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي = 3.95 + مهارات التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة X (0.75).

وفي النموذج الإنحداري الثاني بلغت قيمة معامل التحديد لمهارات التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة والمهارات المهنية والشخصية (0.63)، وهذا يعني أن مهارات التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة والمهارات المهنية والشخصية تفسر ما نسبته 63% تقريباً من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، وهذا يعني أن المهارات المهنية والشخصية تفسر ما نسبته 21% من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، ويتسم النموذج

المفسر بالصلاحيية والموثوقية (ف = 24.17، $\alpha < 0.01$) وكانت ذات دلالة إحصائية، أما معامل بيتا المعيارية لمهارات التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة قد بلغت (0 = 67.8، ت = 5.60، $\alpha < 0.01$)، وبلغت معامل بيتا المعيارية للمهارات المهنية والشخصية (0 = 32.8، ت = 2.69، $\alpha < 0.05$)، أما ثابت معادلة الانحدار فكان (3.45)، وعليه فيمكن صياغة معادلة الانحدار على أنها:

اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي = 3.45 + مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة X (0.67) + المهارات المهنية والشخصية X (0.32).

وأشارت نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط أن قيمة معامل التحديد المعدل للدرجة الكلية لمهارات الإرشاد التربوي قد بلغت (0.66)، وهذا يعني أن الدرجة الكلية لمهارات الإرشاد التربوي تفسر ما نسبته 66% من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، ويتسم النموذج المفسر بالصلاحيية والموثوقية بقيمة (ف = 53.06، $\alpha < 0.01$) وكانت ذات دلالة إحصائية، أما معامل بيتا المعيارية للدرجة الكلية لمهارات الإرشاد التربوي فبلغت (0 = 57.8، ت = 5.85، $\alpha < 0.01$)، وبلغ ثابت الانحدار (3.22)، وعليه فيمكن صياغة معادلة الانحدار على أنها:

اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي = 3.22 + مهارات الإرشاد التربوي X (0.57).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نصّ هذا السؤال على: "هل تؤثر متغيرات جنس المرشد وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"، ويتفرع عن هذا السؤال السؤالان الفرعيان الآتيان:

أ. السؤال الفرعي الأول: نصّ هذا السؤال على: "هل تؤثر متغيرات جنس المرشد وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في الفاعلية الذاتية المهنية في مدارس محافظة القدس؟"،

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختباري ويلكس لامدا وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) وذلك لوجود أكثر من متغير تابع واحد؛ وهذه المتغيرات التابعة هي مجالات الفاعلية الذاتية المهنية ودرجتها الكلية، وذلك في ضوء مجموعة من المتغيرات المستقلة هي؛ جنس المرشد وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها، والجدول (27) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (27): نتائج اختبار ويلكس لامدا لفحص تأثير المتغيرات المستقلة في الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي في مدارس محافظة القدس

المتغيرات المستقلة	Wilks' Lambda	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.929	0.31	0.955
عدد سنوات الخبرة	0.725	0.72	0.764
المستوى التعليمي	0.765	1.27	0.293
التخصص الأكاديمي	0.639	1.04	0.433
نوع المدرسة	0.609	1.16	0.321
الجهة المشرفة على المدرسة	0.631	1.07	0.402

بحسب النتائج الظاهرة في جدول (27) تبين أن جميع متغيرات الدراسة المستقلة والمتمثلة بجنس المرشد عدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها لم تؤثر في الفاعلية الذاتية المهنية ومجالاتها للمرشد التربوي في مدارس محافظة القدس عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، إذ كانت قيم (ف) المناظرة للمتغيرات المستقلة غير دالة إحصائياً.

ب. السؤال الفرعي الثاني: نصّ هذا السؤال على: "هل تؤثر متغيرات جنس المرشد وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في مهارات الإرشاد للمرشد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختباري ويلكس لامدا وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) وذلك لوجود أكثر من متغير تابع واحد؛ وهذه المتغيرات التابعة هي مجالات مهارات الإرشاد التربوي ودرجتها الكلية، وذلك في ضوء مجموعة من المتغيرات المستقلة هي؛ جنس المرشد وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها، والجدول (28) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (28): نتائج اختبار ويلكس لامدا لفحص تأثير المتغيرات المستقلة في مهارات الإرشاد

للمرشد التربوي في مدارس محافظة القدس

المتغيرات المستقلة	Wilks' Lambda	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.906	0.37	0.942
عدد سنوات الخبرة	0.784	0.46	0.966
المستوى التعليمي	0.880	0.49	0.873
التخصص الأكاديمي	0.608	1.01	0.466
نوع المدرسة	0.617	0.97	0.501
الجهة المشرفة على المدرسة	0.728	0.61	0.877

بحسب النتائج الظاهرة في جدول (28) تبين أن جميع متغيرات الدراسة المستقلة والمتمثلة بجنس المرشد وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها لم تؤثر في مهارات الإرشاد التربوي ومجالاتها للمرشد التربوي في مدارس محافظة القدس عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، إذ كانت قيم (ف) المناظرة للمتغيرات المستقلة غير دالة إحصائياً.

خامساً النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نصّ هذا السؤال على: "هل تؤثر متغيرات جنس المعلم وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختباري ويلكس لامدا وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) وذلك لوجود أكثر من متغير تابع واحد؛ وهذه المتغيرات التابعة هي مجالات الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي ودرجتها الكلية، وذلك في ضوء مجموعة من المتغيرات المستقلة هي؛ جنس المعلم وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها، والجدول (29) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (29) نتائج اختبار ويلكس لامدا لفحص تأثير المتغيرات المستقلة في الإتجاهات نحو

الإرشاد التربوي لدى معلمي مدارس محافظة القدس

المتغيرات المستقلة	Wilks' Lambda	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.943	1.24	0.300
عدد سنوات الخبرة	0.847	1.77	0.086
المستوى التعليمي	0.969	0.65	0.625
نوع المدرسة	0.908	1.01	0.430
الجهة المشرفة على المدرسة	0.957	0.45	0.886

بحسب النتائج الظاهرة في جدول (29) تبين أن جميع متغيرات الدراسة المستقلة والمتمثلة بجنس المعلم وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها لم تؤثر في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاتها لدى معلمي مدارس محافظة القدس عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، إذ كانت قيم (ف) المناظرة للمتغيرات المستقلة غير دالة إحصائياً.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

نصّ هذا السؤال على: "هل تؤثر متغيرات جنس الطالب وصفه الدراسي وتحصيله وزيارته للمرشد التربوي ونوع المدرسة التي يدرس فيها والجهة المشرفة عليها في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختباري ويلكس لامدا وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) وذلك لوجود أكثر من متغير تابع واحد؛ وهذه المتغيرات التابعة هي مجالات

الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي ودرجتها الكلية، وذلك في ضوء مجموعة من المتغيرات المستقلة هي؛ جنس الطالب وصفه الدراسي وتحصيله وزيارته للمرشد التربوي ونوع المدرسة التي يدرس فيها والجهة المشرفة عليها، والجدول (30) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (30): نتائج اختبار ويلكس لامدا لفحص تأثير المتغيرات المستقلة في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي لدى طلبة مدارس محافظة القدس

المتغيرات المستقلة	Wilks' Lambda	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.891	1.44	0.234
الصف الدراسي	0.576	2.41	**0.008
التحصيل الدراسي	0.789	1.43	0.070
زيارة المرشد التربوي	0.960	0.49	0.742
نوع المدرسة	0.847	1.02	0.426
الجهة المشرفة على المدرسة	0.620	3.17	**0.003

****دالة إحصائية عند ($\alpha < 0.01$)**

بحسب النتائج الظاهرة في جدول (30) تبين أن بعض متغيرات الدراسة المستقلة والمتمثلة بجنس الطالب وتحصيله الدراسي وزيارته للمرشد التربوي ونوع المدرسة التي يدرس فيها الطالب لم تؤثر في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاتها لدى طلبة مدارس محافظة القدس عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، إذ كانت قيم (ف) المناظرة للمتغيرات المستقلة غير دالة إحصائياً.

كما تبين أن الصف الدراسي والجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب تؤثر بشكلٍ دالٍ إحصائياً في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي لدى طلبة مدارس محافظة القدس؛ فعند متغير الصف الدراسي بلغت قيمة ويلكس لامدا (0.576، ف = 2.41، $\alpha < 0.01$)، وعند متغير الجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب بلغت قيمة ويلكس لامدا (0.620، ف = 3.17، $\alpha < 0.01$)، ولفحص طبيعة الفروقات في جميع المتغيرات التابعة (الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاتها) تبعاً لمتغيري الصف الدراسي والجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب، فاختبار تحليل التباين المتعدد يوضح هذه النتائج.

جدول (31): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروقات في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاتها تبعاً لمتغير d الصف الدراسي والجهة المشرفة على المدرسة

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة (أساليب الحياة)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصف الدراسي	الإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي	0.977	3	0.326	1.214	0.314
	الإتجاه نحو المرشد التربوي	0.812	3	0.271	0.882	0.457
	الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية	5.272	3	1.757	3.926	*0.014
	الإتجاه نحو التعاون مع المرشد	0.975	3	0.325	1.249	0.302
	الدرجة الكلية	1.143	3	0.381	1.614	0.198
الجهة المشرفة على المدرسة	الإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي	0.653	2	0.327	1.217	0.305
	الإتجاه نحو المرشد التربوي	0.175	2	0.088	0.285	0.753
	الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية	2.924	2	1.462	3.266	*0.046
	الإتجاه نحو التعاون مع المرشد	0.557	2	0.279	1.070	0.351
	الدرجة الكلية	0.138	2	0.069	0.291	0.748

* دالة إحصائياً عند $(\alpha = 0.05)$.

بحسب النتائج الظاهرة في الجدول السابق يتبين أن متغير الصف الدراسي يؤثر فقط في الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية (ف = 3.93، $\alpha < 0.05$) وفي المقابل لم يؤثر الصف الدراسي في باقي مجالات الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي لطلبة مدارس القدس؛ وقامت الباحثة باستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، للكشف عن طبيعة الفروقات في الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية في ضوء متغير الصف الدراسي، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (32): نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) بين متوسطات الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية

تبعاً لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	التاسع	العاشر	الحادي عشر (± 2.93) (1.44)
الثامن (0.81 ± 3.92)	0.33-	0.44	0.16
التاسع (0.50 ± 4.25)		**0.77	*0.49
العاشر (0.58 ± 3.48)			0.28-

**دالة إحصائية عند ($\alpha < 0.01$)، *دالة إحصائية عند ($\alpha < 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (32) أن طلبة الصف التاسع في مدارس محافظة القدس يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية وبشكلٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$) بالمقارنة مع طلبة الصف العاشر، كما تبين أن طلبة الصف التاسع في مدارس محافظة القدس يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية وبشكلٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بالمقارنة مع طلبة الصف الحادي عشر، أما باقي الفروقات بين الصفوف الدراسية لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$).

وبالعودة الى نتائج الجدول (31) يتبين أن متغير الجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب يؤثر فقط في اتجاه الطلبة نحو الخدمات الإرشادية (ف = 3.27، $\alpha < 0.05$) وفي المقابل لم يؤثر متغير الجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب في باقي مجالات الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي لطلبة مدارس محافظة القدس؛ وقامت الباحثة باستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، للكشف عن طبيعة الفروقات في الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية في ضوء متغير الجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (33) نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) بين متوسطات الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية

تبعاً لمتغير الجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب

السلطة الوطنية الفلسطينية (4.10 ± 0.61)	الخاصة	الجهة المشرفة على المدرسة
0.04-	*0.41	البلدية (0.61 ± 4.05)
*0.46-		الخاصة (0.96 ± 3.64)

*دالة إحصائياً عند ($\alpha < 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (33) أن طلبة الذين يدرسون في مدارس البلدية يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية وبشكلٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بالمقارنة مع الطلبة الذين يدرسون في المدارس الخاصة، كما تبين أن الطلبة الذين يدرسون في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية وبشكلٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بالمقارنة مع الطلبة الذين يدرسون في المدارس الخاصة، أما الفرق في اتجاهات طلبة مدارس البلدية ومدارس السلطة الوطنية الفلسطينية في الخدمات الإرشادية لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ملخص النتائج:

- كان مستوى الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين في مدارس محافظة القدس مرتفعاً.
- كان مستوى مهارات المرشدين التربويين في مدارس محافظة القدس مرتفعاً.
- كانت اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي أكثر إيجابية اتجاهات الطلبة من الطلبة.
- كانت اتجاهات المعلمين نحو أهمية الإرشاد التربوي أكثر إيجابية من اتجاهات الطلبة.
- كان معامل الارتباط بين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة القدس دالاً إحصائياً إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (ر = 0.66، $\alpha < 0.01$) وكانت العلاقة بينهما موجبة أو طردية بمعنى كلما ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لدى المرشد التربوي ارتفع مستوى مهاراته الإرشادية والعكس صحيح.
- كان معامل الارتباط بين الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي للمعلمين والطلبة في مدارس محافظة القدس دالاً إحصائياً إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (ر = 0.61، $\alpha < 0.01$) وكانت العلاقة بينهما موجبة أو طردية بمعنى كلما ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لدى المرشد التربوي تحسّنت اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي والعكس صحيح.
- فسّر المجال القيمي في الفاعلية الذاتية المهنية ما نسبته 34% تقريباً من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، بينما فسّر المجال المهني ما نسبته 8% من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي.
- فسّرت الفاعلية الذاتية المهنية للمرشد التربوي ما نسبته 35% من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي.
- كان معامل الارتباط بين مهارات الإرشاد التربوي للمرشدين التربويين والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي للمعلمين والطلبة في مدارس محافظة القدس دالاً إحصائياً إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (ر = 0.57، $\alpha < 0.01$) وكانت العلاقة بينهما موجبة أو طردية بمعنى كلما ارتفع

مستوى مهارات الإرشاد التربوي لدى المرشد التربوي تحسّنت اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي والعكس صحيح.

- فسّرت مهارات التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة ما نسبته 54% تقريباً من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي وفسّرت المهارات المهنية والشخصية ما نسبته 21% من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي.

- فسّرت مهارات الإرشاد التربوي بشكلٍ عام ما نسبته 66% من التباين في اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي.

- لم تؤثر متغيرات جنس المرشد عدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في الفاعلية الذاتية المهنية ومجالاتها ومهارات الإرشاد التربوي ومجالاتها لدى المرشد التربوي في مدارس محافظة القدس عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

- لم تؤثر متغيرات جنس المعلم وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاتها لدى معلمي مدارس محافظة القدس عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

- لم تؤثر متغيرات جنس الطالب وتحصيله الدراسي وزيارته للمرشد التربوي ونوع المدرسة التي يدرس فيها الطالب في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاتها لدى طلبة مدارس محافظة القدس عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

- كان للصف الدراسي والجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب تأثيراً دالاً إحصائياً في الاتجاهات نحو الخدمات الإرشادية (ف = 3.93، $\alpha < 0.05$) لدى طلبة مدارس محافظة القدس؛ إذ امتلك طلبة الصف التاسع اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية وبشكلٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$) بالمقارنة مع طلبة الصف العاشر، كما تبين أن طلبة الصف التاسع امتلكوا اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية وبشكلٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بالمقارنة مع طلبة الصف

الحادي عشر، أما باقي الفروقات بين الصفوف الدراسية لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$).

- كان لمتغير الجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب تأثيراً في اتجاهات الطلبة نحو الخدمات الإرشادية (ف = 3.27، $\alpha < 0.05$)؛ إذ أن طلبة الذين يدرسون في مدارس البلدية امتلكوا اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية وبشكلٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بالمقارنة مع الطلبة الذين يدرسون في المدارس الخاصة، كما تبين أن الطلبة الذين يدرسون في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية امتلكوا اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية وبشكلٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بالمقارنة مع الطلبة الذين يدرسون في المدارس الخاصة، أما الفرق في اتجاهات طلبة مدارس البلدية ومدارس السلطة الوطنية الفلسطينية في الخدمات الإرشادية لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، عن طريق التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة وفرضياتها، إضافة إلى توصيات الباحثة بناء على هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نصّ هذا السؤال على: "ما الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين في مدارس محافظة القدس؟"

اتضح من النتائج أنّ مستوى الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين في مدارس محافظة القدس كان عالياً، حيث اتضح من نتائج دراستي السعدي (2017) والعكلي والمالكي (2016) أنّ الإرشاد النفسي هو تنفيذ للسياسات التي تسعى إلى تحسين العملية التعليمية، والتي تتطلب إرشاد نفسي وتربوي فعّال، مع السعي على تحسينه وتوجيه الإمكانيات البشرية والمادية فيها مع الأخذ بعين الاعتبار حسن استخدام إمكانياتهم والإسهام في حل المشكلات التي تواجه هذه المدارس وبالصورة المرجوة، ويحمل المرشدون على عاتقهم عبء توجيه المعلمين والطلبة والمدراء على حدّ سواء، كذلك أشارت نتائج دراسة زاحوق (2013) إلى أهمية الإرشاد أثناء العمل لتنفيذ المتغيرات المعاصرة في توظيف المعرفة العلمية والتكنولوجية لخدمة العملية التعليمية. حيث يمكننا اعتبار الإرشاد عملية إرشادية عندما يقوم المرشد بمتابعة ملف المعلم أو الطالب بمساعدته على فهم ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته والتبصر بمشكلاته ومواجهتها وتنمية سلوكه الإيجابي، وتحقيق توافقه الذاتي والبيئي، للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية في ضوء الفنيات والمهارات المتخصصة للعملية الإرشادية.

تفسّر الباحثة هذه النتيجة أنّ المرشدين العاملين في مدينة القدس مقتنعون بأنّ الإرشاد التربوي المدرسي والنفسي ككل، على أنّه حركة تغيير وتطوير شاملة للعملية التعليمية القائمة في مدارس القدس، وذلك للحد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يواجهها الطلبة مما يؤدي الى

نجاح العملية التعليمية والإسهام إيجابياً في الصحة النفسية للطلبة، وللتقليل من الصعاب والتحديات التي تواجهها هذه المدارس، وتعتقد الباحثة أنّ الإرشاد الفعّال من وجهة نظرهم، والنابع من كفاءة وفاعلية يتمثل في مختلف جوانب العملية التعليمية، لأنّ الإرشاد جزء أساسي من منظومة تربوية متكاملة، تتفاعل عناصرها سوياً من أجل إنجاح التعليم وبقائه قادراً على تحقيق الأهداف المرجوة منه.

من جهة أخرى فإنّ المرشد لا يمكن أن يستمر في عمله والقيام به على أحسن وجه، إلا إذا كان على قدر هذه المسؤولية، لأنّه عرضة للمساءلة والمتابعة والمحاسبة، وقد يكون في أحيان كثيرة صاحب القرار أو المرجعية التي تعتمد عليها الإدارات لإحداث تغيير، وعليه يجب أن يمتلك المرشد التربوي أسلوباً خاصاً يمكنه من تقديم خدمة فنيّة متخصصة، سواء إلى المعلمين أو المدراء أو الطلبة، ويكون ذلك بقصد تحسين عملية التّعليم برمتها، وبقصد تمكين المعلم من استيعاب المعرفة العلميّة المطلوبة وتزويده بالمهارات الأدائيّة اللازمة، وأنّ يقدّم هذه المهارات ويبسطها بطريقة إنسانيّة محببة تكسبه ثقة المعلمين والمدراء وتزيد من تقبلهم له وتحسّن من اتجاهاتهم.

فالإرشاد عملية نفسية تخصصية تمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه والإرشاد، وتقوم على بناء علاقة مهنية بين المرشد والمعلم والطالب في مكان خاص أو في المدرسة تضمن سرية أحاديث المسترشد، حيث يقوم المرشدون عادة في مدارس مدينة القدس بالإرشاد بعملية وقائية ونمائية وعلاجية تتطلب تخصصاً وإعداداً وكفاءة ومهارة، كون هذه العملية فرعاً من فروع علم النفس التطبيقي وان خدمات التوجيه العامة وخدمات الإرشاد خاصة تجمل عادة في مفهوم واحد وهو التوجيه والإرشاد.

يضاف إلى ذلك أنّ المرشد التربوي يعي أنّ الإرشاد التربوي بحد ذاته هو عملية قيادية وتعاونيّة منظّمة، وتُعنى بالموقف التّعليمي، وبجميع العناصر التعليمية والتربوية: مناهج ووسائل وأساليب تعليم، وبيئة مدرسية ومعلم وطالب ومدير، ويدرك أيضاً أنّ هدف الإرشاد ليس توجيه فقط بالقدر الذي هو دراسة ومعرفة العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي والمدرسة ككل ثم تقييمها وتحسينها وتنظيمها، ولتحقيق هذه المهمة على المرشد أن يمتلك مجموعة أنشطة ومهارات

متخصصة لتطوير التّعليم، وأن يكون بمثابة مصدر دعم بشري للعملية التعليمية، وتركّز عمله على زيادة فاعليّة المدرسة، وتشجيع النّمو المهني، ودون هذه المهارات وغيرها لا يكون المرشد مرشداً بالمعنى المهني للإرشاد والتوجيه معاً.

وهذا ما أكدته الفروقات التي في مجالات الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين، حيث كانت بين المجالين المعرفي والنفسي ولصالح المجال النفسي، فإذا لم يكن المرشد على استعداد تام لتحمل مشاق مهنته، ولم يكن مستعداً لضغوطات هذه المهنة، فلن يكون قادراً على القيام بها، كذلك اتضح وجود فروق بين المجالين المعرفي والمهني ولصالح المجال المهني، كل ما سبق يؤكد لنا قيام المرشد التربوي بوضع جهوده للقيام بكافة الطرائق والأساليب التي من شأنها المساهمة الفاعلة في حل المشكلات التي تواجهه في إطار العمل وتكريس خبراته التي اكتسبها أثناء ممارسته المهنة قبل التفكير بضرورة أو لنقل الحاجة المستمرة والضرورية من أجل تطوير الذات المهنية، فتكون أولوياته منصبة على عمله وما يمتلك من معلومات، وهذا لا يعني أنّ معلوماته محصورة أو قليلة، إنما قد تكون كافية للقيام بمهمته.

ونستدل على ذلك من وجود فروق لصالح المجال القيمي مقارنة مع المجال المعرفي، فالمرشد التربوي يدرك ويعي أنّ لمهنته قيمة تربوية عالية، وأنها بمثابة المعيار الذي نحتكم إليه عند تقييم عمل إدارة مدرسية ما، ونستدل من الفروقات التي ظهرت بين المجالين المعرفي وتقدير الآخرين ولصالح مجال تقدير الآخرين، أنّ المرشد التربوي في مدينة القدس يقوم بمهمته بدوافع إنسانية عامة، تتمثل في توثيق العلاقة الإنسانية بينه وبين أعضاء المدرسة وأفراد المجتمع ككل، كذلك يطمح إلى المشاركة في توحيد وبناء العلاقة بين المدرسة والمجتمع، والإسهام في حلّ مشكلات العاملين في المدرسة، وفي تقويم المناهج وتطويرها إذا أمكن.

اتضح من النتائج أنّ مستوى مهارات الإرشاد التربوي بين المرشدين التربويين في مدراس محافظة القدس كان مرتفعاً، حيث أوضحت دراسة المحتسب والعبادة (2013)، أنّ الإرشاد التربويّ والنفسي يكون ذا فاعلية عندما يمتلك المرشد النفسي امتلاك العديد من المهارات: لأنّه أساساً تعتمد مهنة الإرشاد على المهارات المهنية والشخصية والفكرية والنفسية والسلوكية، وأكدت

أيضا دراستا وزاحوق (2013) وأبو يوسف (2008) أن المرشد الذي يمتلك مهارات وينفذها فإن ذلك سيؤدي إلى ترغيب المعلم بمهنته ومدرسته، وتمكينه هو الطالب من النمو التعليمي التعليمي الذاتي والمستمر في العمل التربوي، كذلك إثارة اهتمام المعلمين والمتعلمين وتشويقهم للعملية التعليمية وتحسينها. ولا بد له من امتلاك مهارات لمساعدة مجتمع المدرسة على أن يرى غايات التعليم الحقيقية، ومساعدة على التفريق بين الأهداف المرجوة والوسائل المتاحة، كذلك مساعدة الإدارة والمعلمين على معرفة مشكلات الطلبة وحاجاتهم ، والإسهام في تقويم أعمال الطلاب والمعلمين.

وترى الباحثة أن إنجاز هذه الأمور يتطلب من المرشد مهارات كثيرة، مثل معرفة الشكاوى من الطالب أو المعلم على النحو الذي يعرضه نفسه، كذلك يقوم المرشد التربوي والنفسي بتحديد دقيق للمشكلة بجمع المعلومات المناسبة وتحليلها للوصول إلى قرارات صائبة حول المشكلة وحدودها. حيث يتضمن كلا الجانبين إكساب المرشد التربوي مجموعة من المهارات، كالمقدرة على الإصغاء والاستماع ، والمقدرة على الاستجابة، والمقدرة على التواصل مع الطالب، والمقدرة على إدارة حوار بناء في أثناء المقابلة، والمقدرة على الملاحظة والمقدرة على المواجهة، والمقدرة على إدارة فترات الصمت، والمقدرة على كسب ثقة الطالب والمعلم، والمقدرة على صياغة فروض حول مشكلة الطالب أو المعلم، وتحديد بيانات مطلوبة لاختبار هذه الفروض التي طرحها، وجمع بيانات وتحليلها لاستخلاص الحلول والنائج، والمقدرة على تفسير هذه النتائج والاستفادة منها لاحقاً.

وقد استشعرت الباحثة مهارات عدة لدى المرشدين في أثناء عملها، وهذا ما يفسر هذه النتيجة أيضاً، إذ غالبيتهم يمتلكون المقدرة على تقديم التوجيه والإرشاد في أي موقف تعليمي واجتماعي، ولديهم مهارة مميزة في استخدام أسلوب المقابلة مع المعلم والطالب، وقادرين على قيادة حصة تعليمية وتحقيق الهدف منها بطريقة سلسة، ويمتلكون مقدرة ومهارة بقيادة المعلمين، ومما لاحظته الباحثة أيضاً امتلاكهم لمهارة توعية الطالب بأسلوب مرن وشيق، والكشف عن جوانب القوة وجوانب الضعف لديه.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المرشدين في مدينة القدس لديهم مهارات للكشف عن اتجاهات المعلم وميوله في مهنته والوقوف على طموحاته وتشجيعه، كذلك مهارة تهيئة المعلم لتحمل المسؤولية وتقدير ظروف المدرسة القائمة، ولديهم مهارة تبادل الآراء والأفكار والخبرات لذا دائماً يكونوا على استعداد تام لتعديل الخطط الدراسية ونقدها وتقويمها، مما يتضح سبب وجود فروقات بين المهارات المهنية والشخصية من جهة ومهارات الإرشاد الفردي والمهني ومهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس لصالح المهارات المهنية والشخصية، إذ يعتمد المرشد على تقويم عمل المعلم وتصويبه إما بالمقارنة مع أداء غيره كنموذج أو تعديل ما قام به، وبهذا فهم يعملون على تقريب وجهات نظر معلمي المادة الواحدة ومن أكثر من مدرسة والمعلمين بوجه عام، وهذا يؤدي إلى تشجيع المعلمين لإبداء آرائهم وطرح مشكلاتهم أمام المرشد، ولا يتم إغفال جانب تشجيع المعلم المبدع وتطوير ممارساته.

فهذه المهارات تفسر وجود فروقات بين مهارات اعداد الخطة الإرشادية من جهة ومهارات الإرشاد الفردي والمهني ومهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس ومهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومهارات بناء العلاقة الفعالة مع اطراف العملية التربوية من جهة ثانية، ولصالح مهارات اعداد الخطة الإرشادية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسات، واتضح أن هذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (Mancini, 2011)

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"

اتضح من النتائج ان اتجاهات معلمي مدارس محافظة القدس كانت مرتفعة نحو الإرشاد التربوي، وفيما يتعلق بمجالات مقياس اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي، فقد جاء تقدير جميع المجالات مرتفعاً، وقد أشارت دراسة (Gibbons et al., 2010) أن الأسلوب الإرشادي الذي يقوم به المرشد والذي غالباً ما يبدأ بالزيارات الصفية المعد لها مسبقاً أو المفاجئة، وأسلوب المقابلة الفردية، وتبادل الزيارات بين المعلمين، وبحسب نتائج دراستا الطلحي (2012)، وعوض

(2003) فإنّ هذه أساليب إرشادية فعّالة لتحقيق أهداف تعليميّة وسلوكية ونفسية يحددها المرشد، وغالباً ما تكون نتائجها إيجابية، لأنها تكون بحسب خطة محددة، يتعاون فيها المرشدون التربويين، حيث تمكّن المرشد التربوي من أن يؤدي دوراً مهماً في نقل خبراته إلى المعلمين ومن بين المعلمين أنفسهم الذين يشرف عليهم، فهو يحتفظ بسجل خاص بالمعلمين المتميزين والذين يمكنه الاعتماد على أعمالهم للمساعدة في تنمية مهارات زملائهم التعليمية، وهذا بدوره يزيد من اتجاهات المعلمين نحو مهنة الإرشاد.

وتفسر الباحثة أنّ ما يزيد من هذه الاتجاهات أنّه إذا لاحظ المرشد أي قصور في أداء بعض من المعلمين، لنقص في معرفتهم أو في مهاراتهم، يقوم المرشد عادة في مدينة القدس بترتيب زيارة لهم إذا لم يكن مداوماً في المدرسة، وقد يتشارك مدير المدرسة أو معلم متميز آخر بهدف تبادل الخبرات في أساليب التعليم وطرائق معالجة موضوعات المادة الدراسية وتوظيف بعض من المهارات التعليم أثناء الشرح، كذلك يقوم المرشد بتعميق فهم المعلمين لموادهم التعليمية، ويقوم بأعمال تكون أقرب لوصف نشاط علمي داخل الصف وبحضور المعلم والطلبة لمعرفة ملاءمة الأفكار المطروحة في الدرس للتطبيق العلمي، وكثيراً ما يقوم المرشدون بذلك لمعرفة مدى فاعلية المفاهيم وشرح أساليب تقنية، أو بهدف تعريف المعلم باستخدام وسائل تعليمية جديدة لتوضيح فكرة الدرس، وهذا ينمي مواقف إيجابية لدى المعلم.

وأوضحت النتائج أنّ اتجاهات طلبة مدارس محافظة القدس كانت مرتفعة وإيجابية، وذلك كما أوضحت دراسة (Tecu & Claudiu, 2019) من رؤية الطلبة للإرشاد لا بد أن تتحسن من خلال مناقشة أفكارهم وتوثيق الصلة بين الطلبة المرشد، هذا التوثيق يكون بمثابة تعاون مشترك بين التخطيط والتنفيذ والتقييم، الأمر الذي يتيح الفرصة أمام الطلبة لتحسين مستواهم العلمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلبة يلتمسون من الحصص التي يقوم بها المرشدون دروس تطبيقية على إمكانية تطبيق أفكار الدروس والأساليب التي يتحدث عنها، كذلك تتيح مناقشة الأفكار وما يوجد من صعوبات تعترض عملية تطبيق فكرة الدرس، وهذه المناقشات والتوجيهات التي يقوم بها المرشدون مع الطلبة، تزيد من ثقة الطلبة بالعملية الإرشادية، حيث يقوم المرشد

بالتعرف على المشكلة وتحديدها، ثم إعداد الأهداف الإرشادية للطالب، ثم اختيار طريقة للإرشاد واستخدامها في تعديل سلوكيات الطلبة، ثم تقويم النتائج ثم إقفال الحالة لتكون المشكلة قد عولجت أو تمّ الحد من آثارها النفسية والاجتماعية، فتؤدي إلى اكتساب الطلبة مهارات متنوعة وأساليب مبتكرة مما يساعدهم على تطوير وتحسين أدائهم التعليمي.

وليس أسلوب المناقشة لوحده يؤدي إلى تحسين اتجاهات الطلبة ومواقفهم تجاه الإرشاد، فعندما يتواجد المرشد في حصة ما، فإنه يترجم محتوى المقرر الدراسي إلى مهارات وكفايات تعليمية يكتسبها الطالب فيضطلع بمسؤولية الدراسة والمضي قدماً في حياته التعليمية، مما يحسن من صورة الإرشاد أمام الطلبة، ويمنحهم كفايات ومهارات للتدرب على المسائل وإجابات الأسئلة، كذلك يقوم المرشد بدراسة احتياجات الطلبة التعليمية وقيمهم وطموحاتهم ويترجم ذلك للمعلم مما ينعكس بالإيجاب على الطالب، ويؤدي إلى اكتساب المعلم لمهارات تحسن من مستوى الحصة ككل.

وبدوره يقوم المرشد بتبسيط التصور الفكري لدى الطلبة عن مهنة التدريس بأنها نقل معلومات بصورة ميسرة للطلبة، وعرض تحليل منطقي لأبعاد وعلاقات المواد المطروحة بالدرس مما يزيد من الاتجاهات الإيجابية، وهذا يفسر وجود فروق بين مجالي الاتجاهات نحو المرشد التربوي ونحو الخدمات الإرشادية من جهة والاتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي من جهة ثانية ولصالح الاتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي، إذ تتضح أهمية الإرشاد من هذه الأمور، فهو إرشاد مبني على أساس تقريب المحتوى العلمي لأذهان الطلبة بطريقة تضمن بقاء أثر التعلم قائماً لديهم في حياتهم الاجتماعية والمهنية التعليمية.

كما اتضح أن المعلمين لديهم اتجاهات نحو الإرشاد التربوي أكثر إيجابية من اتجاهات الطلبة، تعتقد الباحثة أنّ هذه النتيجة هي نتيجة منطقية وطبيعية، حيث يكون دور المرشد موجهاً نحو المعلم، تفسر الباحثة هذه النتيجة، بأنه إضافة لما جاء في السؤال السابق فإنّ المعلم يكون أكثر معرفة بعمل المرشد التربوي، كذلك يدرك أهمية الإرشاد التربوي وهدف الخدمات الإرشادية، فيكون تعاونه مع المرشد أكثر من الطالب، فقد أشارت دراسة (زاحوق، 2013) بأنّ الإرشاد المدرسي يكشف عن الإمكانيات التربوية وتوظيفها، وهذا الأمر يكون متاحاً للمعلم أكثر من

الطالب، حيث لا يسمح النضج المعرفي للطلاب كما هو حال المعلم بالتعرف على الإمكانيات التربوية المتاحة.

إضافة للسّمات المتعلقة بالأهداف التعليمية والتعلّمية، والتي يعرضها المرشد في حصة ما، أو مع المعلم لوحده، تكون واضحة ومحددة بالنسبة للمعلم أكثر من الطالب، فالمعلم لديه إطلاع على العمل الإرشادي أكثر من الطالب بحسب طبيعة مهنتيّ التعليم والإرشاد، وأكثر تفهماً لما يعرضه المرشد، حيث تكون توجيهات المرشد والأهداف منها مصاغة بشكل سلوكي ومهني وتربوي يدركها المعلم أكثر من الطالب، ويكون جزء من أهداف التوجيه معروف أكثر لدى المعلم، الذي يستوعب المغزى من الإرشاد أكثر من الطالب.

يضاف إلى هذا أنّ المرشد حين يقوم بشرح تصميم وسيلة تعليمية على سبيل المثال، يكون الغرض منها توجيه المعلم لا الطلبة، فالسّمات المتعلقة بأساليب الإعداد توفر فرص تدريبية ميدانية كافية للمعلم لتسهيل عملية اكتساب المهارات والكفايات المخطط لها تربوياً، حيث يتعلم ويستفيد المعلمون من المرشدين بالطريقة أكثر من الطلبة، والتي يُتوقع منهم أن يعلموا بموجبها، كذلك يقوم المرشد بتوجيه خبراته للمعلم من أجل حصوله على مهارات التعليم الفعّال، وهذا بالدرجة الأولى يكون موجهاً للمعلم، فيتضمن مشاركة المعلم في عملية التعليم التي تُعرض منه إلى الطلبة، فيزيد هذا الأمر من الدافعية نحو التعليم ونحو الإرشاد سوياً، ويكون تعليمه قائماً على الكفايات والمهارات المتنوعة، والتي تدل على اكتساب المعلم الثقة بنفسه، يصبح قادراً على تشخيص ومعالجة نقاط ضعفه، فتصبح اتجاهاته نحو الإرشاد أكثر من الطالب.

ثالثاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث

نصّ هذا السؤال على: "ما العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي للمرشد التربوي واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"

أوضحت النتائج أنه توجد علاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي لدى المرشدين التربويين موجبة أو طردية، أي أنه كلما ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لدى المرشد التربوي ارتفع مستوى مهاراته الإرشادية. وهذا يتفق مع نتائج المحتسب والعبادة (2013) من

حيث معرفة المرشد بموارد المجتمع والخدمات المهنية التي يستطيع أن يقدمها، فهذه المهارات تنتج عن المعرفة بالمهنة والمهارات المتاحة أمامه كي يستخدمها.

وترى الباحثة أن تفسير هذه العلاقة تكمن في قدرة المرشد التربوي على إدارة مهاراته بشكل فعال، منها مهارات إجراء المقابلة مع المعلم أو الطالب، كذلك قدرته على التحليل المهني والموضوعي للحالات التي يقوم بإرشادها، فضلاً عن مهارته بالتعامل بفاعلية مع فئات مختلفة من الطلبة والمعلمين، حيث يوظف في هذه الحالة مهارات تقييم أفراد المجتمع المدرسي واحتياجاتهم مع استخدام مهارة حل المشكلات والتقيد بقوانين العمل، والمقدرة على تحديد المعوقات التي تعيق نجاح الطالب في دراسته أو المعلم في عمله وكيفية التغلب عليها، وذلك باستخدام مهارة القدرة على التحفيز، ومهارة المقدرة على التخفيف من آثار قلق الطالب. فهو عندما يقوم بتوجيه المعلم لاستخدام تكنولوجيا التعليم كطرق مكملة لعمله التعليمي، فإن ذلك يعني امتلاكه لمهارة تتم عن دور فعال وإيجابي في العمليتين التعليمية والإرشادية، كذلك دوره في عملية تخطيط الحصة واستخدام المواد التعليمية المتاحة وتشغيلها، ثم اختيار الأسلوب الأفضل وبما يتناسب مع أهداف التربية والتعليم، وهذا أيضاً يدل على امتلاكه للمهارة وعلى فاعلية دوره، فهو في هذه الحالة موجه ومرشد ومساعد على الأعمال التعليمية، ومما يزيد من هذه المهارات تسجيله ملاحظات عن سير تقدّم المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات الغانمي (2013) وزاحوق (2013) والبهدل (2013) بحسب الأبعاد التي تناولتها كل دراسة، حيث يبني المرشد مهاراته على أساس التقبل، حيث يتقبل المرشد الطالب والمعلم عميل كما هو، وهذا لا يعني الموافقة على سلوك الطالب والمعلم إنما فهمه واستيعابه وعدم نقضه من الملاحظة الأولى، حيث يمتلك المرشد مهارة الاحترام عندما يحاول المرشد جعل الطالب أو المعلم يشعر بأنه يحترمه أيما احترام لأنه إنسان بالدرجة الأولى وليس مجرد فرد يحتاج لتوجيه، وفي الوقت ذاته لا يضع شروطاً لهذا الاحترام والتقدير، ويسعى المرشد إلى أن يوصل للطالب أنه متفهماً لمشاعره.

وعند اعتبار المرشد موصلاً تربوياً بين المعلم والطالب، فلا بد له من امتلاك مهارات تؤهله لأن يكون مطوراً تعليمياً وقائداً ميدانياً ومحركاً للمناقشات الصفية، وكى يكون عضواً في فريق تعليمي متميز، أي أن دوره يتمثل في امتلاك مهارات من شقين، الأول تعليمي ينقله للمعلمين والثاني إرشادياً وتوجيهياً يقوم عن طريقه بنقل مهارات التعليم إلى المعلمين، سواء المهارات التقليدية أو المهارات الحديثة بحسب تكنولوجيا التعليم والأساليب المتطورة كالعصف الذهني والتعليم النشط والتعليم بالاستنتاج والأهداف، فهو ليس مجرد ناقل آلي للمعلومات، إنما هو من ذوي المهارات التي توفر التسهيلات اللازمة للمعلم والمتعلم، فهو قد يكون لديه معرفة بالوسائل التعليمية ومصمماً للبرامج وموجهاً ومرشداً ومديراً للعملية التعليمية التعليمية.

ولا يتوقف دوره عند ذلك، فكلما امتلك مهارات امتلك فاعلية مهنية وكفاءة ذاتية تدل على أن لديه إلمام كاف وإطلاع على الأساليب الإرشادية ونتائجها، فلهذه مهارات أيضاً تتعلق بتقويم المعلمين بأسلوب يضمن عدم نفورهم من العملية الإرشادية والمرشد ذاته، بحيث تكون معايير مهنته وأدائه واضحة في تحديدها لمستويات تقويم المعلمين وتصويب أخطائهم، مما يتيح للمعلم الاستفادة من الإرشاد وتعلم مهارات جديدة لتحديد حاجاته التعليمية.

كذلك ترى الباحثة أن العملية الإرشادية يحاول فيها المرشد استخدام التأثير كقاعدة في عمله لتغيير الاتجاهات والسلوك في الطلبة والمعلمين، وهنا من المهم أن يدرك المرشد بأنه خبير بعمله وجدير بالثقة، حيث إن إدراك الطالب أو المعلم لهذه الخصائص لدى المرشد هو الذي يحدد مقدار التأثير الذي سيمارسه المرشد، ثم تأتي مهارات تحديد المشكلة والتشخيص، ويمتلك المرشد مهارة التشخيص وتحليل السلوك والتعرف على المشكلة وأسبابها وتحديدها، فلا بد له أن يمتلك مهارة بناء نموذج يتكون من معرفة الشكوى على النحو الذي يعرضه الطالب مثلاً، فيقوم المرشد بتحديد المشكلة بشكل دقيق عن طريق جمع المعلومات وتحليلها والوصول إلى قرار حول المشكلة وحدودها، وهذا الجانب يتضمن مجموعة من المهارات أيضاً تتشابه مع السابق من حيث الاستماع والاستجابة والتواصل والاحترام ووضع الحلول الأفضل.

واتضح أنّ العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي للمعلمين والطلبة كانت موجبة أو طردية، فكلما ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية للمرشد تحسّنت اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ الإرشاد الموجه توجيهاً سليماً في مدارس القدس والمبني على أسس علمية تبدأ بالتعرف على حاجات المتعلمين والقضية التي يرشد بشأنها، ثم استيضاح أمور ذاتية تؤدي إلى تحسين الاتجاهات، فكما ذكر ساهين (Sahin, 2012) في دراسته فإنّ التأثير المتبادل بين الاتجاهات والإرشاد، يتمثل في دفع قدرات المعلمين والطلبة المختلفة للوصول إلى أقصى حد من الاستقرار الاجتماعي والنفسي والتعليمي، باستثمار ما لديهم من القدرات والإمكانات، وتوظيفها في تحقيق الاستقرار.

ومما يؤكد العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين واتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي ما أوضحتته دراسة (Rorlinda et al., 2017) من حيث توليد الكفاءة الذاتية للمرشد يتم تطويرها من خلال عملية تنمية شخصية شاملة، وبحسب موارد المتاحة في المدرسة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الغانمي (2013).

فهذه العلاقة تؤدي إلى تحسين المفاهيم التي يمتلكها ويكونها الطالب أو المعلم عن الإرشاد، ثم تؤثر هذه العلاقة في ذاته - الطالب أو المعلم - وفي الآخرين، ثم نحو البيئة الاجتماعية، وعندما تتسم هذه العلاقة بالمهنية واستيضاح أمور ومشكلات تتعلق بالتعليم وسير العملية التعليمية، يؤدي الإرشاد إلى ملاءمة شخصية الطالب أو المعلم مع الظروف المحيطة به، فتتحسن هذه العلاقة وتبقى إيجابية وبناءة حتى في مرحلة تنفيذ القرارات التي اتخذها المرشد، فذلك يزيد من وعي الطلبة والمعلمين نحو الإرشاد أولاً ونحو ميولهم وقدراتهم ثانياً. ، لأن النمو والاستقرار السليمين يعني الإنتاج والرفاهية والتخلص من المشكلات، خاصة التي لها علاقة بالأمور التعليمية، حيث يسعى المرشدون إلى إرشاد الطلبة وذويه وأقرانه إذا لزم الأمر، والمعلمين أيضاً، بهدف عدم الوقوع في المشكلات ذاتها مرة أخرى، بتبصيرهم وتعريفهم بأسباب هذه المشكلات، وبالأضرار النفسية والاجتماعية والتعليمية المترتبة على الوقوع بها مستقبلاً، باستخدام حصص التوجيه الجمعي أو العلاجي وكل ما يتاح لديه من وسائل إرشاد متاحة له في المدرسة.

فضلاً عن ذلك يهدف المرشد إلى مساعدة الطلبة والمعلمين للتخلص من أية مشكلات والحد من حدوثها وآثارها ومنع تكرارها، حيث يتضمن الإرشاد التربوي مجالات أخرى كالمجال الأسري التربوي والمهني، ويهتم بالسلوك ومظاهره وحاجات الطلبة والمعلمين فيقدم خدماته الانمائية والوقائية والعلاجية التي تهتم بتنمية سلوك الطلبة والمعلمين وتطوير مهاراتهم على حد سواء.

وأوضحت النتائج أنّ العلاقة بين مهارات الإرشاد التربوي للمرشدين التربويين والاتجاهات نحو الإرشاد التربوي للمعلمين والطلبة في مدارس محافظة القدس كانت موجبة أو طردية، أي أنّه كلما ارتفع مستوى مهارات الإرشاد التربوي لدى المرشد التربوي تحسّنت اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد التربوي، وقد أشارت دراسة الغانمي (2013) إلى هذا الشأن بتعديل وجهة نظر الطالب وتحسينها عند انتقال الطالب إلى مدرسة أخرى، وبهذا تتحدد العلاقة الإيجابية الطردية أيضاً بالخدمات الوقائية التي تهدف إلى تهيئة ظروف مناسبة لتحقيق النمو النفسي السوي للطلاب والمعلم، وبناء علاقات اجتماعية بين أعضاء المجتمع المدرسي، وبناء استجابات ناجحة للإرشاد في مواجهة المواقف المختلفة.

حيث تُفسّر هذه النتيجة بأنّ العلاقة محددة قدرة الإرشاد على اكتشاف نواحي عدم التكيف الذي يعيشه الطالب في المجالين الدراسي والتربوي، منها مثلاً عدم التكيف مع الزملاء أو في الحياة الاجتماعية داخل المدرسة، فيقوم الإرشاد بتقويم هذا التكيف لتلافي نفور الطالب من المدرسة، وتعديل وجهة نظر الطالب أو المعلم بالعوامل البيئية المؤثرة فيه، وقد أشارت دراسة الفريحات (2017) إلى أن شكل العلاقة قد يأخذ منحى إنمائياً، وفيه يقوم المرشد بوضع أساسيات هذه العلاقة في تعامله اليومي مع الطالب، بحيث هدف العلاقة استغلال قدرات الطالب وتنميتها وتوظيف طاقاته في التعليم، عدا عن العلاقة العلاجية التي يتأثر بها الطالب، كذلك ما ورد في دراسة الصمادي والتلاهي (2016) ومع دراسة (Sahin, 2012) حين يقوم المرشد بعلاج أية مشكلة تعترض طريقهم التعليمي التعليمي، إذ يتم فيها التعامل مع اضطراب في السلوكيات مثلاً أو المشكلات الانفعالية، وذلك باستخدام أساليب إرشاد تتضمن تقديم المساعدة للمعلمين والطلبة حول كثير من القضايا والمشكلات المتعلقة بنمو الطلبة أكاديمياً وسلوكهم، إذ أنّ المعلم أو الطالب يكون واضحاً في ذهنه بعض الأهداف ليتخلص من مشكلته، ولديه بعض من التوقعات الإيجابية قبل

مقابلة المرشد، وعند المقابلة أو التوجيه السليم يتحقق جزء من هذه الأهداف والتوقعات، وذلك لأنّ لدى المرشد مهارة في التعرف على هذه الأهداف وتحديدّها وتحديد مدى ملاءمتها لعمله، لأنّ المرشد يستقرّ ويستنتج هذه الأهداف من المشكلة ذاتها، خاصة إذا امتلك المرشد المقدرة على إعداد أهداف عامة وخاصة وسلوكية لتساعده في عمله وفي تقويم المشكلة المطروحة.

وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة نابعة من امتلاك المرشد لمهارات الاتصال، والتي تتضمن الاتصال البصري الذي يتضمن نظرة مليئة بالانتباه، والتي تؤكد للطالب والمعلم أن المرشد مهتم وينصت ومتعاطف وحريص على تقديم المساعدة، بحيث يستدل الطالب والمعلم أنّ مهارة الاتصال هذه تشتمل على نظرة متفهمة وعلى استيعاب فكرة المشكلة التي وقع بها، لا أن تكون نظرة نقد أو استعلاء، فالإتصال البصري الفعّال بين المرشد وغيره تُحدث تأثير أعلى حين تكون الموضوعات محلّ المناقشة في طابعها الشخصي وحين تكون الألفة بين المرشد وغيره مبنية على أسس وثيقة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بناء على مهارة لغة الجسد التي يمتلكها المرشد، فقد لاحظت الباحثة أنّ المرشدين العاملين في مدارس مدينة القدس لديهم أسلوب جيد في فهم وضع الجسم وتحركاته وتوجهه، كذلك لديهم أسلوب سلس في الإرشاد مثل الاقتراب بتأني من الطالب أو المعلم، والحفاظ على مسافة معينة لشعور الطالب والمعلم بالأمان، والذي يمكن أن يشجع التفاعلات البين شخصية، فعادة ما تكون وضعيتهم باستقبال الطالب والمعلم وجهاً لوجه، مع الميل إلى الأمام قليلاً لإشعار الطالب والمعلم أنّ المرشد يتقرب لفهم أفكارهم ومشكلاتهم، كذلك يحافظون على مسافة معينة دون إبداء حركات كثيرة تشتت الطالب والمعلم، فالحفاظ على هذه المسافة يكون لاعتبارات ثقافية ونفسية، وذلك لأنّه عند الاقتراب كثيراً يشعر الطالب والمعلم بعدم الارتياح، كما أن الإبقاء على مسافة بعيدة تقلل من التواصل بينهما، لكنّ معظم مرشدي القدس على دراية بمستوى الارتياح للطالب والمعلم، ويعلمون على توفير هذه المسافة المثلى والحفاظ عليها عند المقابلة.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نصّ هذا السؤال على: "هل تؤثر متغيرات جنس المرشد وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي وتخصصه الأكاديمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"

اتضح من النتائج أن جميع متغيرات الدراسة المستقلة لم تؤثر في الفاعلية الذاتية المهنية ومجالاتها للمرشد التربوي في مدارس محافظة القدس، وهذا ما أكدته دراسة (سالم، 2009) من أنّ معتقدات الفرد عن الفاعلية الذاتية والعمليات المعرفية لديه يكون لديها التأثير الأكبر، مثل كيفية تنظيم سلوكه وكونه هادفاً ومنتجاً، وذلك بتقييم الأهداف التي حققها في حياته بناء على معرفته، حيث يتأثر تحديد الأهداف الشخصية وتقييمها بالعمليات المعرفية، أي أنه كلما كانت الكفاءة الذاتية المدركة المبنية على أسس معرفية أقوى، كلما كان الهدف الذي حدده الفرد أفضل فضلاً عن التزامه بهذا النهج.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ المرشد سواء ذكر أو أنثى عادة ما يضع في اعتباره أنّ العمل الإرشادي له الأولوية القصوى، ثم إنّ بداية عمله كمرشد لا تعني أنّه عديم الخبرة، لأنّ مجرد امتلاك أساسيات الإرشاد ومهاراته تؤهله لكي يضع الحلول الأفضل، فالدور الإيجابي الذي يقوم به المرشد، وهو مساعدته لهم لإيجاد الحلول للمشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية يكون تأثيره أكبر من الخبرة مثلاً أو نوع المدرسة، ومجرد البحث عن حلول وتقبّل موقف المعلم والطالب يضيفي على العمل الإرشادي صفات إيجابية كالتعاون بالبحث عن حلول، والتي بدورها تتغلب على باقي المؤثرات الشخصية والمهنية لدى المرشد.

وترى الباحثة أنّ طبيعة عمل المرشد تتغلب على باقي المؤثرات، فهو يكون ملماً بخبرة معرفية ونظرية وعملية، ولديه مجموعة من النماذج النظرية والطرائق المتنوعة لتقليل آثار المشكلات النفسية والمهنية، فقد تكون المشكلة القائمة قابلة للمعالجة بأبسط الطرق وباستخدام طريقة إرشادية بسيطة، مثلاً يمكن معالجة الخوف والرغبة من الامتحان باستخدام التدرج من الحساسية المفرطة للأسئلة الصعبة، وهي من الطرق الأساسية المعروفة لدى جميع المرشدين.

ويمكننا القول أنّ وقت استخدام المهارة وطرائق العلاج له تأثير أكبر على الموقف التعليمي أو الاجتماعي من المتغيرات الديمغرافية لدى المرشد، فسواء صدر التصرف أو المهارة من مرشد أو مرشدة من ذوي الخبرة أم لا، واتجاه طالب أو معلم وفي مدرسة خاصة أو حكومية أو ابتدائية، فهو يهدف إلى التخلص من المشكلة، ويتقبله الطرف الآخر على أنّه علاج، فيمكن لأي مرشد استخدام طريقة معينة ثم استخدام أخرى أبسط رأى أنها أفضل فيما بعد، وبتوقيت أفضل يكون تأثيرها مكملاً لما قام به سابقاً، على الرغم من استنزاف وقته وجهده، إلا أنها عادت بالفائدة على المجتمع المدرسي، كذلك يمكن أن يشعر الطالب أو المعلم أنّ الأسئلة الكثيرة التي طرحها المرشد عبارة عن اهتمام به، وهذا يضيف خبرة جديدة للمرشد، فيتعرّف كيفية اختيار الأسئلة ونوع المقابلة، وهذا بحد ذاته له تأثير أكبر من المتغيرات السابقة.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة نبهان (2015) من حيث وجود فروق بحسب متغير سنوات الخبرة.

كما تبين أن جميع متغيرات الدراسة المستقلة لم تؤثر في مهارات الإرشاد التربوي ومجالاتها للمرشد التربوي في مدارس محافظة القدس، فهذه المهارات هي تأكيد على قدرات المرشد النفسي والتربوي، وهذا ما أكدته دراسة (Bembenutty, 2005) من حيث تأثير القدرات على الأداء، ففي نظرية القيمة التوقعية، ينظم الدافع من خلال التوقع بأن دورة معينة من السلوك ستنتج نتائج معينة وقيمة تلك النتائج، لكن الأفراد يتصرفون بناءً على معتقداتهم حول ما يمكنهم القيام به، كذلك على معتقداتهم حول النتائج المحتملة للأداء، وبالمحصلة فإنّ التأثير المحفز لتوقعات النتائج محكوم جزئياً بالمعتقدات الذاتية للفاعلية، وبحسب نظرية القيمة التوقعية يتم تعزيز القدرة التنبؤية عند تضمين تأثير الكفاءة الذاتية المدركة على عمل الفرد.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أسباب عدّة، منها تأهيل المرشدين وإعدادهم، وما يكتسبونه من معلومات حول مهنة الإرشاد وأهدافها، فيكونوا على إطلاع بأنّ الإرشاد هو عملية تمر بخطوات معينة وبشكل متتابع ومتصل، وأنّه عملية تعليمية يتعلّم فيها المرشد كيفية مواجهة مشكلاته أولاً ثم مشكلات الآخرين لحلها، إضافة إلى التركيز على تغيير سلوكه نحو الأفضل

والمقبول اجتماعياً ومهنياً، ودون تحقيق هذه الصفات لا يكون المرشد مرشداً، فهو يعني أنّ الإرشاد عملية مساعدة مبنية على أساس تقديم العون والمساعدة إلى الآخرين.

كذلك تفرض مهنة الإرشاد على المرشد أن يقوم بدور إيجابي، وأن يكون هو المخطط للعملية الإرشادية من بدايتها، وأن يكون مؤهلاً تأهيلاً علمياً متخصصاً لأداء واجبه، وبهذا فهو يعرف أنّ الطالب والمعلم هما كأي شخص عادي آخر بحاجة للمساعدة، لذا يتسم المرشد بأنّ له شخصية متماسكة لا يحتاج إلى تقويم من وجهة نظر الآخرين، ينطلق على أساسها بالتعامل مع المعلم والطالب، بغض النظر عن جنسه ونوع المدرسة ومؤهلاته، وهذه الشخصية والمقومات النفسية التي يمتلكها تزيد من بناء العلاقة الإنسانية بينه وبين الآخرين والمعلمين والطلبة على السواء، وتقوم على التعاون والتعاطف في العلاقات الإرشادية، والتي يجب أن تجري في بيئة من العلاقة الإرشادية ووجهاً لوجه، وهذا يعرفه أي مرشد مهما كانت درجته العلمية وسنوات خبرته، حتى أنّ بعضاً من الإداريين والمعلمين يعرفون هذه الأساسيات في مهنة الإرشاد.

ومن الأساسيات التي يمتلكها أي مرشد ولها تأثير أكبر من المتغيرات الاهتمام بانتقال الخبرة العلاجية من موقف الإرشاد إلى موقف الحياة لدى الطالب والمعلم التي يستفيدون منها فيما بعد، إضافة إلى فهم مغزى الإرشاد ذاته، والذي يعدّ عملية منظمة وهادفة ومخططة تسعى إلى مساعدة الطلبة والمعلمين كي يفهموا ذواتهم ويعرفون قدراتهم ويطورون مهاراتهم ويحلون مشكلاتهم، وذلك في إطار من القيم المجتمعية والأهداف العامة لعملية التعليم في المجتمع. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البهذل (2013)، وتختلف مع نتائج دراسة الصمادي والتلاهي (2016) من حيث متغيريّ الجنس والمؤهل العلمي.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نصّ هذا السؤال على: "هل تؤثر متغيرات جنس المعلم وعدد سنوات خبرته ومستواه التعليمي ونوع المدرسة التي يعمل والجهة المشرفة عليها في الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"

تبين أن جميع متغيرات الدراسة المستقلة لم تؤثر في الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاتها لدى معلمي مدارس محافظة القدس، حيث اتضح من دراسة (فرج، 2012) ونتائجها أن الاتجاهات تتكون نتيجة الاستعداد أو التهيء تظهر نتيجته على شكل وجهة نظر الفرد عن موضوع أو موقف أو حدث، وفي شتى مناحي الحياة اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً وتربوياً وغيرها، كذلك أشارت دراسة (Gibbons et al., 2010) من هذه الاتجاهات عادة ما تتأثر باختلاف مستويات الأفراد المعرفية والخبرات الحياتية، ويوجد أيضاً المكون العاطفي الذي يقوم على مشاعر الفرد وانفعالاته وعواطفه نحو موضوع ما، ويتصل هذا المكون بمشاعر الحب والكراهية التي يحملها الفرد نحو موضوع ما.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الموقف الإرشادي الذي يتعرض له أي معلم ويتلقى فيها معاملة إرشادية تتضمن التوجيه والإرشاد بأسلوب فيه سلوك إنساني مثمر، ويبحث عن الحلول للقضاء على مشكلة معينة والتقليل من آثارها، ويكون في هذا الموقف علاقات إنسانية متعددة ومتبادلة الأثر والتأثير، بحيث تنطلق عملية الإرشاد من أساس تعديل السلوك وتوجيهه، فهذه التصرفات من المرشد يكون تأثيرها على أي إنسان بغض النظر عن موقعه وخصائصه الديمغرافية.

كذلك يكتسب المعلم بعد الإرشاد ثبات في سلوكه ولو بشكل نسبي، ويكتسب مرونة في مجمل سلوكياته عند التعامل الآخرين، سواء كانت جسمية أو عقلية أو اجتماعية أو انفعالية، فيكتسب المعلم بفضل الإرشاد سلوكاً إيجابياً كان غائباً عنه، مما يساعد على التحضير الجيد عند التعامل مع الآخرين وتسهيل لديه عملية الاتصال والتواصل مع الآخرين، سواء داخل المدرسة أو خارجها، كما أنّ الإرشاد موجه إلى المعلمين جميعاً بغض النظر عن متغيراتهم وخصائصهم، لأنّ

هدف الإرشاد تعديل السلوك الظاهري والباطني نحو الأفضل لدى المعلم، ويتعداه أحياناً إلى البنية الأساسية لشخصية المعلم (ذاته) وتعديل الجوانب التي بحاجة لأن تصبح أكثر إيجابية وواقعية.

وتظهر الاستفادة من عملية الإرشاد لدى المعلمين في تطوير فكرة التعليم مفهوماً وأسلوباً، فأياً كان المعلم الذي تلقى إرشاداً وتوجيه وعلاج، فإنه يكتسب من الإرشاد الاهتمام بشخصية المتعلم في الجوانب النفسية والاجتماعية والسلوكية كما اهتم به الإرشاد، ويتعرّف إلى أنّ ظهور بعض من المشكلات بالمدرسة، مثل المتأخرين دراسياً، أو التعامل مع الموهوبين، ما هي إلا أساليب نفسية واجتماعية قد تلقاها هو نفسه، فيوضح له الإرشاد ضرورة والتوجيه والتصويب بدلاً من النقد، والإسهام في المساهمة في تشكيل السلوك السوي وتعديل الخاطئ لدى الطلبة بدلاً من نبذهم، وهذا يكون لدى جميع المعلمين وبالقدر الذي يكتسبه ويستقيده المعلم من الإرشاد.

سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

نصّ هذا السؤال على: "هل تؤثر متغيرات جنس الطالب وصفه الدراسي وتحصيله وزيارته للمرشد التربوي ونوع المدرسة التي يدرس فيها والجهة المشرفة عليها في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس؟"

تبين من النتائج أن جنس الطالب وتحصيله الدراسي وزيارته للمرشد التربوي لم تؤثر في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي ومجالاتها، وقد يكون السبب التنوع في المؤثرات نحو الإرشاد بحسب نتائج دراسة (Tecu & Claudiu, 2019)، فهي كثيرة ومتنوعة المستويات، فقد تكون العوامل الحضارية المكتسبة من المجتمع، كذلك الأسرة فالأهل من أهم مصدر لتكوين الاتجاهات، فإذا كان الفرد يعيش في مجتمع مترابط ومتفق فكرياً وأسرته منسجمة مع هذا المجتمع، ويتمتع بحضارة متميزة، فإنه حتماً سيتشبع باتجاهات وقيم الأهل والمجتمع. وفي هذا الشأن تؤثر التنشئة الأسرية والتنشئة الفكرية كالإعلام والصحافة في تكوين الاتجاهات. ويتأثر الاتجاه بالخبرة الانفعالية الناجمة عن موقف معين، فالعمل المتنوع بتعزيز إيجابي يؤدي إلى تكوين اتجاه إيجابي، كذلك تؤثر السلطات والقوانين واحترام القوانين والالتزام بأخلاق معينة وقيم.

تفسر الباحثة هذه النتيجة من منطلق أنّ الإرشاد الذي يقوم به مرشدو مدارس مدينة القدس مبني على الاهتمام بشخصية الطالب وما يعاني منه من مشكلات تعليمية وسلوكية واجتماعية، ويسعى لحلها، والبحث في جوانبها وأسبابها النفسية والاجتماعية والسلوكية، كذلك ينظر المرشد للعلاقة مع الطلبة على أنها علاقة تكامل بين التعليم والإرشاد، حيث يشتمل الإرشاد على عمليتي التعلّم والتعليم من جهة وعلى تغيير السلوك نحو الأفضل من جهة ثانية، وهذه الأمور يقوم بها المرشد بغض النظر عن جنس الطالب وتحصيله الدراسي وزيارته، لأنّ المرشد يسعى إلى تقريب وتوحيد قدراتهم ومستوياتهم السلوكية والاجتماعية، وإيجاد الجو النفسي الملائم للطلبة والمناسب للنمو العلمي والمعرفي مع تحقيق التوافق النفسي لديهم

وتبيّن أن الصف الدراسي والجهة المشرفة على المدرسة التي يدرس فيها الطالب تؤثر بشكلٍ دالٍ إحصائياً في الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي لدى طلبة مدارس محافظة القدس؛ وتفسير ذلك أنّ الطالب قد أصبح بأمرّ الحاجة لخدمات الارشاد، وذلك بحسب التغيرات النفسية والانفعالية، وبحسب حاجات النمو التي تظهر عليه في مراحل حياته المختلفة أثناء دراسته، خاصة في مرحلة المراهقة، والتي يشعر فيها بالتوتر والقلق أحياناً سواء داخل الأسرة أو المدرسة، فيواجه مشكلات من الصعب عليه حلّها وتجاوزها بمفرده، مما يستدعي الحاجة إلى وجود الإرشاد التربوي والنفسي معاً كي يصبح الطالب قادراً على حلّ مشكلاته ويحقق توافق نفسي واجتماعي.

واتضح أن طلبة الصف التاسع في مدارس محافظة القدس يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية بالمقارنة مع طلبة الصف الحادي عشر، أما باقي الفروقات بين الصفوف الدراسية لم تكن ذات دلالة إحصائية، ترى الباحثة أنّ سبب هذه الفروقات أنّ طلبة الحادي عشر قد يكون لديهم استقرار أكثر في حياتهم الدراسية، فقد اختاروا الفروع الأدبية أو العلمية أو الصناعية التي يرغبون بدراستها، من جهة أخرى يكون طلبة الصف التاسع في بداية مرحلة المراهقة، ومن المعروف تربوياً أنّ الصفين الثامن والتاسع هي من أكثر الصفوف بحاجة إلى التوجيه والإرشاد، وأي توجيه يقدم إليهم يكون ذات تأثير كبير.

واتضح أن الطلبة الذين يدرسون في مدارس البلدية وفي مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الخدمات الإرشادية بالمقارنة مع الطلبة الذين يدرسون في المدارس الخاصة، تفسّر الباحثة ذلك أنّ مدارس عديدة في مدينة القدس التابعة للبلدية لديها مرشد مقيم بالمدرسة ويتعامل مع الطلبة بشكل يومي، ويكون لديه حضور باستمرار أثناء وقوع أية مشكلة، مما يكون لدى طلبة مدارس البلدية إنطباعات واتجاهات أكثر إيجابية نحو الإرشاد المدرسي والنفسي. كذلك الأمر بالنسبة لمدارس السلطة الفلسطينية، فهي تركّز على وجود مرشد مقيم وتؤكد على ضرورة الحفاظ على المدارس التابعة لها.

التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة فإنّ الدراسة توصي بما يأتي:

1. إجراء تقييم لواقع الإرشاد النفسي والتربوي في مدارس القدس، والتعرف إلى أهم المجالات التي تحتاجها الطلبة والمدارس والمعلمون، للوقوف على أهم نقاط الضعف في العملية الإرشادية.
2. الاهتمام بتدريب المرشدين، إذ يمكن أن يكون للتدريب والإشراف المستمر المقدم لمرشدي المدارس أهمية كبيرة على الكفاءة الذاتية المهنية الناتجة عن الأداء والتدريب.
3. تسليط الضوء على الحاجات الخاصة بالمرشدين والمدارس من حيث التطوير المهني للمرشد، والحاجة للإرشاد للطلبة لتعزيز ثقة مرشدي المدارس وقدراتهم على خدمة جميع الطلاب في بيئاتهم المختلفة.
4. ضرورة عمل على الإداريين المرشدين بشكل تعاوني من أجل تقوية المهارات والدور المتصور عن المرشد بطريقة تعزز الكفاءة الذاتية وبالتالي يوفر فرصاً لمرشدي المدارس لتلبية احتياجات جميع الطلاب في مدارسهم.
5. ضرورة تركيز المرشدين على مجالات الفاعلية الذاتية المهنية ومنها مهارات تطبيق الاختبارات النفسية على الطلبة، وزيادة العلاقة الإيجابية بين المرشد والمعلم، لما لذلك من أثر إيجابي على العملية التعليمية.

6. التوضيح للطلبة أنّ دور المرشد في تقليل المشكلات الاجتماعية والتعليمية لا يعدّ تدخلاً في شؤونهم الخاصة، إنما مسألة موضوعية ومهنية.

7. أهمية التوضيح للطلبة أنّ الإرشاد ومجالاته المتنوعة أسلوب تربوي واحد، بما يتضمن التعاون مع المرشد والخدمات الإرشادية والمجال الشخصي، حيث كانت اتجاهات الطلبة أقل من اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد المدرسي.

8. نوصي بأهمية وجود مرشد مقيم في المدارس الخاصة لتحسين الاتجاهات نحو الإرشاد المدرسي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبا الخيل، آمنة (2017). الفاعلية الذاتية المهنة وعلاقتها بصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طالبات وطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز - جدة. مجلة العلوم التربوية، المجلد الأول، العدد (2)، ص 54 - 97.
- أبو أسعد، أحمد والأزيدة، رياض عبد اللطيف (2012). إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرههم. مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
- أبو زعيزع، عبد الله (2009). أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو سبيتان، أسامة (2015). درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- أبو شملة، كامل (2009). فاعلية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو عطية، سهام (1997). مبادئ الإرشاد النفسي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو غزال، معاوية وعلاونة، شفيق (2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد: دراسة تطورية. بحث منشور، مجلة جامعة دمشق، المجلد السادس والعشرين، العدد (4)، ص 285 - 317.

- أبو يوسف، محمد (2008). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أقرع، صالح (2002). فاعلية الذات لمدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- البرديني، أحمد (2006). واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- البهدل، دخيل بن (2013). فاعلية الذات لدى المرشد النفسي وعلاقتها باختياره للأسلوب الإرشادي المناسب لدى عينة من المرشدين والمرشدات: دراسة ميدانية في عدد من مناطق المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد (41)، (يونيو 2013)، ص 92-124.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2019). الكتاب السنوي - التعداد العام. الإحصاء الفلسطيني، رام الله، فلسطين.
- حجازي، جولتان (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد التاسع، العدد (4)، ص 419 - 433.
- حسين، طه (2004). الإرشاد النفسي، النظرية - التطبيق - التكنولوجيا، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الحلو، غسان (2007). مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العدد (4)، ص 956-1002.

- الخطيب، إبراهيم ياسين والخطيب، أمل إبراهيم (2003). الإشراف التربوي فلسفته أساليبه تطبيقاته. دار قنديل، عمان، ط1.
- الخلايلة، هدى (2011). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات. بحث منشور، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد الخامس والعشرين، العدد (1)، ص 1 - 24.
- الداهري، صالح (2005). سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته. ط 1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.
- زاحوق، هديل (2013). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين في فلسطين. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
- زهران، حامد عبد السلام (2002). التوجيه والإرشاد النفسي. الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.
- زيدان، سليمان داود وشواقفة، سهيل موسى (2010). أساليب الإرشاد التربوي. جبهة للنشر والتوزيع، عمان.
- سالم، رفقة (2009). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية علوم الجامعة. بحث منشور، مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد (23)، ص 134 - 169.
- السعدي، رحاب (2017). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى المرشدين. منشورات جامعة الاستقلال، فلسطين، ومنشور على الرابط:
dsr.alistiqlal.edu.ps/file
- السلامة، ناصر (2003). أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس محافظة جنين من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

- شاهين، محمد (2014). درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العدد (15)، (سبتمبر، 2014)، ص 184 - 218.
- شتات، نهى (2007). *مدى فاعلية مدير المدرسة الفاعلة في إدارة الوقت بالمدارس الأساسية والثانوية بمحافظة غزة*. بحث مقدّم إلى مؤتمر المدرسة الفاعلة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الشرفا، عبير (2011). *الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة*. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- شقير، زينب (2002). *الشخصية السوية والمضطربة*. مكتبة النهضة المصرية، ط2، القاهرة.
- الشهري، عوض (2008). *واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية*. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.
- الصمادي، منال والتلاهي، فاطمة (2016). *الكفايات الإرشادية لدى المرشدين وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مدراء المدارس في الأردن*. *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، المجلد الخامس والثلاثين*، العدد (169)، ج. 3، ص 709-744.
- الطلحي، مساعد (2012). *الحاجة إلى الإرشاد النفسي ودرجة ممارسته في المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف كما يدركه المرشد والمعلم*. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.
- العاجز، فؤاد (2001). *الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظة غزة واقع ومشكلات وحلول*. *مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد التاسع*، العدد (2).

- العتيبي، بندر بن محمد (2006). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- عطاري، عارف وآخرون (2005). الإشراف التربوي، نماذجه النظرية، وتطبيقاته العملية. مكتبة الفلاح.
- عطوي، جودت (2013). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، الأردن، ط5.
- العكيلي، جبار والمالكي، محمود (2016). فاعلية ذات المرشد التربوي وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي والنضج الاجتماعي. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، العدد (2)، (أبريل 2016)، ص 221 - 258.
- عمر، ماهر (1987). المقابلة في الإرشاد النفسي والعلاجي. دار المعرفة الجامعية، الطبعة الأولى، الاسكندرية.
- عوض، أحمد (2003). اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الغانمي، خليل (2013). العلاقة بين الكفايات المهنية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين. رسالة ماجستير، جامعة الملك بن عبد العزيز، السعودية.
- الغيلاني، بثينة (2008). درجة ممارسة المشرفين التربويين للكفايات الإشرافية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.
- فرج، حسن (2012). الاتجاهات نحو طلب خدمة الارشاد النفسي لدى الطلبة الذكور في كل من جامعتي بيت لحم و-الخليل وعلاقتها بصراع الدور الجندري وبعض المتغيرات الديمغرافية. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين. الفريحات، باسم (2017). مؤشرات

- نجاح عمل المرشد التربوي من وجهة نظر المرشدين أنفسهم. *المجلة الدولية للبحوث التربوية والنفسية*، العدد (2)، (أكتوبر 2017)، ص 270 - 285.
- القريطي، عبد المطلب. (2014). *إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرههم*. مصر: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- محاميد، فايز والخليلي، فاخر (2018). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو الإرشاد التربوي. *مجلة رفاد، المجلد الثالث*، العدد (2)، ص 215-234.
- المحتسب، عيسى والعبادة، أنور (2013). مهارات الاتصال الإرشادي لدى المرشدين النفسيين في قطاع غزة من منظور تكاملي. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة، المجلد الثاني*، العدد (12)، (كانون أول 2013)، ص 1241 - 1261.
- ملحم، سامي (2001). *الإرشاد و العلاج النفسي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- نيهان، سعيد (2015). مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات بالمدارس الحكومية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aarons, G. A., Cafri, G., Lugo, L., & Sawitzky, A. (2012). Expanding the domains of attitudes towards evidence-based practice: The evidence-based practice attitude scale-50. **Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research**, 39, 331-340.
- Barden, S. M., & Greene, J. H. (2015). An investigation of multicultural counseling competence and multicultural counseling

- self-efficacy for counselors-in-training. **International Journal for the Advancement of Counselling**, 37, 41-53.
- Bembenutty, H. (2005). Self-Efficacy of Urban Preserves Teachers. **Academic Exchange Quarterly**, Vol. 22: 22-52.
 - Blackburn, J. (2007). Assessment of Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction of Early Career Kentucky Agriculture Teachers. **Unpublished master thesis, University of Kentucky.**
 - Geferrson, Lebot (2001). The Passive Impact on Relationship between Self-Efficacy and Time – Management for Principals in Ana Maria City Schools. **Master Degree, University of Florida.**
 - Gibbons, Melinda, Diambra, Joel & Buchanan, Deborah (2010). **School Counselor Perceptions and Attitudes About Collaboration.** University of Tennessee. Published on: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914263.pdf> .
 - Grace, L. & Margaret, S. (2006). School counselors and school principals perceptions of the school counselors role. **Journal of education** ,126 (1) .pp10-16.
 - Herr, E. L. (2002). School reform and perspectives on the role of school counselors: A century of proposals for change. **Professional School Counseling**, 5(4), 220–235.
 - Holcomb-McCoy, C. (2005). Investigating school counselors' perceived multicultural competence. **Professional School Counseling**, 8(5), 414–423.

- Mancini, Taylor, (2011). The Counseling Challenge: Balancing Student Interests with Societal Pressures. **Master's degree, Dominican University of California, U.S.A.**
- Mayer, R. E. (2010). **Problem solving and reasoning.** In V. G. Aukrust (Ed.), Learning and cognition in education (pp. 112-117). Oxford, UK: Elsevier.
- Moran, M. & Gareis, Christopher (2004). Principals' sense of efficacy Assessing a promising construct. **Journal of Educational Administration, Vol. 42** No. 5, pp. 573-585.
- Mullen, Patrick (2014). The Contribution of School Counselors' Self-Efficacy and Professional Quality of Life to their Programmatic Service Delivery. **Doctoral Thesis, University of Central Florida.**
- Pajares, Frank (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. **Review of Educational Research, Vol. 66,** No. 4 (Winter, 1996), pp. 543-578.
- Romano, John (1996). School Personnel Prevention Training: A Measure of Self-Efficacy. **The Journal of Educational Research, Vol. 90,** No. 1 (Sep. - Oct., 1996), pp. 57-63.
- Rorlinda, Yusof, Salleh, Amla, Ishak, Noriah & Zahidi, Azizah (2017). Counseling Self-Efficacy (Cse) Among Malaysian School Counselors. **Malaysian Online Journal of Counseling, Vol. 3,** Issue 2, (March 2017), pp 73 – 86.

- Sahin, Yuksel Fulya. (2012). School Counselors' Assessment of the Psychological Counseling and Guidance Services they Offer at their School. **Procedia: social and behavioral sciences**, **47**, pp 327- 339.
- Springer, Sarah I., Cinotti Daniel A., Moss Lauren J., Gordillo, Franco A., Cannella, Anthony & Salim, Khadija (2017). **Fostering School Counselor Self-Efficacy Through Preparation and Supervision**. Paper presented at the 2015 Association for Counselor Education and Supervision (ACES) Conference, October 9, 2015, Philadelphia, PA.
- Staples, Sandy, Hulland, John S.& Higgins, Christopher A. (1999). A Self-Efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in Virtual Organizations. **Organization Science**, **Vol. 10**, No. 6, (Nov. - Dec., 1999), pp. 758-776.
- Tecu, Teodora & Claudiu, Langa (2019). Influencing students' attitudes towards school counseling. **Journal of Educational Science & Psychology**, **Vol. IX (LXXI)** No. 2/2019, pp. 129 – 135.
- Ventura, Merche, Salanova, Marisa & Gumbau, Susana (2014). Professional Self-Efficacy as a Predictor of Burnout and Engagement: The Role of Challenge and Hindrance Demands. **The Journal of Psychology**, 2014, 00(0), pp 1–26
- Weasmer, Jerie. Woods, Amelia (1998). The Role of Personal Teaching Efficacy in Bringing about Change. **The Clearing House Journal**, **Vol. 71**, No. 4 (Mar. - Apr., 1998), pp. 245-247.

- Woodgate, Jennifer (2005). Self – Efficacy Theory and the Self – Regulation of Exercise Behavior. **Doctor Thesis. Kinesiology Waterloo University**, Ontario, Canada.

الملاحق

ملحق رقم (1) الاستبانة بصورتها الأولى:

الاستبانة بصورتها النهائية



جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس

المشرفين الأفاضل

تحية طيبة وبعد:

بين يديكم استبانة خاصة بدراسة ميدانية عنوانها (مستوى الفاعلية الذاتية المهنية وامتلاك المرشدين لمهارات الإرشاد المدرسي، وعلاقتها باتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد النفسي في مدارس محافظة القدس) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج علم النفس في جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق أغراض الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة معتمدة على ما جاء في الأدب النظري، والدراسات السابقة، لذا يرجى منكم الإجابة عن فقرات الاستبانة مقدرةً لكم جهودكم في تشجيع البحث العلمي والتعاون المخلص لدعم مسيرة العلم ورفع كفاءته في فلسطين، علماً بأن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حُسن تعاونكم

الباحثة: منال طه

إشراف: د. فاخر الخليلي

القسم الأول: البيانات الشخصية :

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات
3. المؤهل التعليمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه
4. نوع المدرسة: ☐ أساسية ☐ إعدادية ☐ ثانوية

ثانياً: فقرات أداة الدراسة، الرجاء التكرم بوضع إشارة (✓) في المكان المناسب.

المحور الأول: المعرفي					
الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض بشدة
1	مهنة الإرشاد تتناسب مع مؤهلي العلمي				
2	أطلع علي كل ما هو جديد في الإرشاد النفسي والتربوي				
3	أحرص علي حضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بمهنتي				
4	أشارك في المؤتمرات والندوات مشاركة فعالة				
5	أمتلك القدرة علي الاتصال والتواصل مع الطلاب في مراحل النمو المختلفة				
6	أمتلك القدرة علي إدراك ذاتي وفهمها على حقيقتها				
7	أستطيع فهم وإدراك شخصية الطلاب واحتياجاتهم ودوافعهم				
8	لدي القدرة علي إدراك المواقف المختلفة والهدف منها				
	بإمكاني فهم السلوك الإنساني وإدراك				

					الهدف مئة	9
					أمتلك القدرة اللفظية واللباقة في الحديث	10
					بإمكاني تمكين المعلمين من الموائمة بين متطلبات المناهج الدراسية ولاحتياجاتهم النمائية	11

المحور الثاني: الأداء المهني						
الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1.	أمتلك القدرة على تقديم خدمات التوجيه والإرشاد كلما تطلب الموقف					
2.	أمتلك القدرة على استخدام فنيات المقابلة الإرشادية					
3.	أمتلك القدرة على قيادة حصة توجيه جماعي وتحقيق الهدف منها					
4.	أمتلك القدرة على تشكيل مجموعات الإرشاد الجمعي وقيادتها					
5.	أستطيع التعرف على قدرات إمكانيات المسترشدين					
6.	أمتلك القدرة على توعية الطلاب بجوانب القوة والضعف في شخصياتهم					
7.	أمتلك القدرة على إغلاق جلسات الإرشاد في الوقت المناسب					
8.	أستطيع طرح البدائل المناسبة للموقف الإرشادي					
9.	أمتلك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب					
10.	أستطيع إعداد الخطط والبرامج الإرشادية					

					أمتلك القدرة على تطويع الخطة الإرشادية كلما اقتضى الأمر
					أمتلك القدرة على اكتشاف الجوانب الايجابية للمسترشدين
					استطيع إنهاء العلاقة الإرشادية في الوقت المناسب
					بإمكاني تطبيق بعض الاختبارات والمقاييس الخاصة بالعمل الإرشادي
					لدي القدرة على إعداد خطة عمل شهرية وفصلية
					أمتلك القدرة على التخطيط للخدمات والبرامج الإرشادية في المدرسة
					أستطيع تشخيص المشكلات وطرح البدائل المناسبة لها بأسلوب مهني
					بإمكاني استخدام المهارات الإرشادية في اللقاءات الفردية بمهارة ومهنية
					أمتلك القدرة في إنهاء الجلسة الإرشادية بطريقة مهنية
					أحرص على الالتزام بجلسات المجموعات العنقودية بهدف تبادل الخبرات مع الزملاء
					أحرص على توثيق كل ما أقوم به بدقة وعناية
					أنظم عملي وسجلاتي أولاً بأول
					أعتمد في عملي على ذاكرتي
					استطيع تحديد الحالات التي تحتاج إلى تحويل إلى المؤسسات الخاصة
					لدي القدرة على مساعدة المعلمين لمواجهة مشكلات النمو والتكيف معها في مراحل نموهم المختلفة
					بإمكاني تقديم الخدمات الإرشادية للمعلمين والعمل كمستشار لهم

							يلجأ المعلمون لي كمرشد لطلب الاستشارة الإرشادية في أمور شخصية	
المحور الثالث: سمات الشخصية								بإمكاني تزويد المعلم
معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة			كلما لزم الأمر القرارات	النمو المرحلة
							أتمتلك القدرة علي إدراك نقاط القوة والضعف في شخصيتي	1. أتجنب المعلمون الذين يجهلون كمرشدين في المدرسة
							أتمتلك القدرة علي إرشاد ذاتي	2. لدي القدرة على توضيح مهام
							أظهرت أحياناً بشكل لائق يتناسب مع مهنتي	3. تربوي لإدارة المدرسة كلما أحتاج
							أستطيع اختيار ملابس بدقة وعناية	4.
							أشعر بالنشاط والحيوية مع كل يوم جديد	5.
							أحب التعاون والعمل بروح الفريق	6.
							أتمتع بالبشاشة وروح الدعابة	7.
							أستطيع الفصل بين همومي وهموم الآخرين	8.
							بإمكاني رسم ابتسامة علي وجهي رغم المواقف الضاغطة	9.
							أتمتع بروح القيادة والقدرة علي إدارة الأفراد	10.
							أتصرف بلباقة وأدب حتى في أصعب الظروف	11.
							أتمتلك القدرة علي تقييم ذاتي أولاً بأول	12.
							أتمتلك القدرة على التخلص من الضغوطات النفسية أولاً بأول	13.
							أتمتلك القدرة علي إحداث تغيير إيجابي في محيط عملي	14.
							بإمكاني استيعاب العوائق التي تعترضني أثناء عملي	15.
							بإمكاني اتخاذ القرارات المهنية المناسبة في الوقت المناسب	16.

					أحرص علي أن أكون قدوة حسنة للطلاب في المدرسة	17.
					أشعر بأن مهنتي تجعلني نموذج يحتذي به	18.
					أستطيع رسم ابتسامة علي شفتي رغم أنني امر بظروف صعبة	19.
					أتميز باليقظة والحرية والنشاط	20.
					أتحلي بالصبر والسكينة وسعة الصدر	21.
					لدي عادات سلوكية أحترفها والتزم بها في بداية عملي	22.
					استطيع جذب انتباه الطلاب لمواضيع التوجيه الجمعي	23.
					أشعر بأنني منفتح وأستطيع التعاون مع المستويات المختلفة للطلاب	24.

المحور الرابع: النفسي						
الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1.	أستطيع تحقيق ذاتي حسب قدراتي وإمكانياتي					
2.	لدي القدرة على التعرف علي مشاعري والتعبير عنها بقوة					
3.	لدي القدرة علي التسامح وتقديم بعض التنازلات لتجنب المشكلات					
4.	أشعر بالأمن والهدوء النفسي وأنا أمارس مهنتي -					
5.	أستطيع السيطرة علي انفعالاتي					
6.	أشعر بالانسجام والانتماء لمهنة الإرشاد					
7.	أشعر بالتفاؤل والقناعة والرضا عن					

					مهنتي	
					أمتلك القدرة على حل مشكلاتي بطريقة مهنية	8.
					أمتلك القدرة علي استيعاب انفعالات الآخرين	9.
					أشعر بالثقة بنفسي وبالأخرين	10.
					أشعر بالاتزان والهدوء النفسي رغم ضغوطات الحياة الواقعية	11.
					أشعر بالاغتراب داخل مدرستي	12.
					أتمني لو تأتي الفرصة لأغير مهنتي	13.
					أشعر أن المدرس له وضع أفضل مني في المدرسة	14.
					بإمكاني الانسحاب من المواقف المحرجة بلباقة وفي الوقت المناسب	15.
					استطيع استخدام ذكائي كمرشد عندما تفرض علي مواقف تتعارض مع عملي	16.
					أستطيع تحمل المسؤولية والقيام بواجبي علي أكمل وجه	17.
					لدي القدرة علي إنجاز عملي تحت الضغوط وفي مواقف الأزمات	18.
					أتحمل النقد من الآخرين	19.
					أشعر بأن بعض المعلمون لهم دور في إعاقة عملي كمرشد	20.

المحور الخامس: الطموح المهني					
الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض بشدة
1.	أطمح في الحصول علي مؤهلات عليا في تخصص				

					أحرص على الاستفادة من الدورات التدريبية وورش العمل.	2.
					لدي القدرة على اكتشاف مواهبي وتطويرها كلما أمكن	3.
					أشعر أن مهنتي تتلاءم مع ميولي ورغباتي	4.
					لدي القدرة على طلب المشورة والمساعدة من ذوي الخبرة والتخصص	5.
					لدي القدرة على الإبداع في العمل الإرشادي	6.

المحور السادس: القيمي						
الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1.	أمتلك القدرة علي تفهم قيم واتجاهات الآخرين					
2.	أمتلك القدرة علي إصدار أحكام موضوعية					
3.	أمتلك القدرة علي تقييم ذاتي باستمرار					
4.	أنصح الطلاب بالالتحاق بقسم الإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية في الجامعة					
5.	أمتلك القدرة على الاعتذار عن أداء عمل لا يتلاءم مع مهنتي كمرشد					
6.	احترام مبادئ وأخلاقيات وأسس مهنة الإرشاد وأحرص علي الالتزام بها					
7.	احترام مواعيد العمل والتزم بها					
8.	أراعي الأمانة المهنية والعلمية في عملي					
9.	احترم حق المسترشدين في الإرشاد وبغض النظر عن جنسه أو دينه أو إعاقته					

					استشير المسترشد قبل البدء في أي خطوة أثناء العمل معه كحالة	10.
					أحيد اتجاهاتي وانتماءاتي في عملي	11.
					أستطيع إصدار أحكام موضوعية رغم أنها تتعارض مع المصلحة الشخصية	12.
					أؤمن بأن الآباء يؤثرون في نمو وتطوير أبنائهم	13.
					بإمكاني إنهاء الكثير من الحالات دون الرجوع إلي ولي أمر الحالة	14.
					أحترم دور المعلمين في التأثير علي البناء الأساسي لنمو الطلاب العقلي والعاطفي	15.
					والاجتماعي في المدرسة	16.
					أستطيع تقديم المساعدة للطلاب دون الرجوع للمعلمين	17.
					احترم المتطلبات القانونية والأخلاقية في قضايا الملفات الساخنة	18.

المحور السابع: الاجتماعي					
الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض بشدة
1.	أشعر بأن مهنة الإرشاد تحقق لي مكانة اجتماعية هامة				
2.	لدي القدرة علي التواصل الاجتماعي مع مختلف الفئات العمرية				
3.	أحقق مكانة اجتماعية من خلال عملي بمهنة الإرشاد				
4.	أنتمي إلى جماعة العمل وأتفاعل معها				

					بإيجابية	
					أبادر في تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب وأولياء الأمور	5.
					أتواصل مع المجتمع المحلي للمساهمة في حل مشكلات الطلبة	6.

المحور الثامن:						
الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1.	أشعر بأنني شخصية محبوبة في المدرسة					
2.	أتابع مشكلات الطلاب مع أولياء الأمور كلما اقتضت الحاجة					
3.	لدي القدرة علي تغير اتجاهات المعلمين نحو العمل الإرشادي					
4.	أؤمن بأن العمل الإرشادي لاينجح إلا بتعاون إدارة المدرسة مع المرشد التربوي					
5.	بإمكاني مناقشة مدير المدرسة بالموضوعات المتعلقة بالطلاب					
6.	أشعر بأن مدير المدرسة يقدم لي الدعم المعنوي والمادي لانجاز عملي كمرشد					
7.	أتفهم أن للمدير الحق في الاطلاع علي بعض سجلات المرشد لمتابعة للعمل					
8.	المرشد بحاجة لمساعدة الإدارة المدرسية في تخطي بعض العقبات الإدارية					
9.	أحرص دائماً على أن يرضى مدير المدرسة حتى لو خالفت مبادئ مهنتي					
10.	أشارك مدير المدرسة في الاجتماعات الشهرية					

					أناقش مدير المدرسة في الخطبة الشهرية لتطويعها مع ما يتلاءم ظروف المدرسة	11.
--	--	--	--	--	--	-----

ملحق رقم (2) قائمة بأسماء المحكمين:

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
1	د. علي الشكعة	دكتوراة	علم النفس	جامعة النجاح الوطنية
2.	د. شادي أبو الكباش	دكتوراة	علم النفس	جامعة النجاح الوطنية
3.	د. فلسطين نزال	دكتوراة	علم النفس	جامعة النجاح الوطنية
4.	د. معروف	دكتوراة	علم النفس	جامعة النجاح الوطنية
5.	د. إبراهيم المصري	دكتوراة	علم النفس	جامعة الخليل

ملحق رقم (3) الاستبانة الموجهة للمرشدين:

جامعة النجاح الوطنية



كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس

تحية طيبة وبعد:

بين يديكم استبانة خاصة بدراسة ميدانية عنوانها (مستوى الفاعلية الذاتية المهنية وامتلاك المرشدين لمهارات الإرشاد المدرسي، وعلاقتها باتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد النفسي في مدارس محافظة القدس) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج علم النفس في جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق أغراض الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة معتمدة على ما جاء في الأدب النظري، والدراسات السابقة، لذا يرجى منكم الإجابة عن فقرات الاستبانة مقدرة لكم جهودكم في تشجيع البحث العلمي والتعاون المخلص لدعم مسيرة العلم ورفع كفاءته في فلسطين، علماً بأن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة: منال طه

إشراف: د. فاخر الخليلي

القسم الأول: البيانات الشخصية :

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
2. سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات
3. المؤهل التعليمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه
4. نوع المدرسة: ☐ أساسية ☐ إعدادية ☐ ثانوية
5. الجهة المشرفة على المدرسة: ☐ سلطة ☐ بلدية ☐ خاصة
6. التخصص الأكاديمي: ☐ خدمة اجتماعية ☐ علم نفس / ارشاد نفسي ☐ تربية خاصة
- ☐ غير ذلك

ثانياً: فقرات أداة الدراسة، الرجاء التكرم بوضع إشارة (✓) في المكان المناسب.

الرقم	الفقرات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
1.	أقدم خدمات الارشاد للطلبة بشكل فاعل					
2.	أقوم بالتخطيط المسبق للبرامج والأنشطة الارشادية التي أنفذها					
3.	أحدد حاجات الطلبة وفق المراحل العمرية					
4.	أتعامل مع المواقف الطارئة بفاعلية					
5.	أقوم بتشخيص المشكلات التربوية في المدرسة قبل العمل على حلها					
6.	أقيم الخطة الارشادية حسب معايير موضوعية وواضحة					
7.	أنفذ الخطة الارشادية خلال الزمن المخصص لها					
8.	أضع أهدافاً للخطة مبرمجة زمنياً					
9.	أحدد الحاجات الإرشادية في البيئة المدرسية قبل اقتراح الخطة السنوية					
10.	أقوم بمسح حاجات الطلبة وحصر مشكلاتهم					

الرقم	الفقرات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
11.	أتابع الحالة حتى بعد الإنهاء					
12.	أقوم بالتخطيط المسبق لاستقبال الحالة					
13.	أمتلك مهارة التعامل مع مقاومة المسترشد					
14.	أقوم بالتوثيق وكتابة التقرير النهائي					
15.	أقوم بالاتصال البصري المناسب مع الحالة					
16.	أمتلك المهارات الإرشادية لتكوين المجموعة الارشادية					
17.	أمتلك مهارات الإرشاد الجمعي وفنياته					
18.	أمتلك مهارة توجيه التفاعل الايجابي بين أفراد المجموعة					
19.	لدي إطلاع ومعرفة كافية حول الميثاق الأخلاقي في مجال الإرشاد					
20.	أمتلك مهارات تقييم الجلسات الارشادية الجمعية					
21.	أستضيف مهنيين للتحدث أمام الطلبة وتوجيههم					
22.	امتلك مهارات تطبيق الاختبارات النفسية على الطلبة					
23.	أعقد ندوات ومحاضرات لتوعية الطلبة وأولياء أمورهم					
24.	أمتلك مهارات الإرشاد المهني					
25.	أشجع الطلبة على المشاركة في الفعاليات النفسية التي أنفذها					
26.	أقوم بتطبيق الاختبارات المناسبة لتشخيص قضايا الطلبة					

الرقم	الفقرات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
27.	امتلاك مهارات تفسير نتائج الاختبارات النفسية					
28.	أشرك أولياء الأمور في الأنشطة المتعلقة بأبنائهم					
29.	امتلاك مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة					
30.	أتعاون مع الإدارة والمعلمين لإعداد برامج للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة					
31.	أقدم الدعم والمساندة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة					
32.	أختار طلبة اللجان الارشادية بالتعاون مع المعلمين بالاقتراع الحر					
33.	أقوم بتنفيذ دور اللجان الإرشادية في تقديم خدمات للبيئة المحلية					
34.	أقوم بزيارات منزلية عند الحاجة					
35.	أشرك أولياء الأمور في وضع خطط ارشادية للطلبة					
36.	أنظم لقاءات دورية مع أولياء الأمور					
37.	أشارك في اجتماعات الهيئة التدريسية					
38.	أقدم خدمات الارشاد لكل أطراف العملية التربوية في المدرسة					

الرقم	الفقرات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
1.	مهنة الإرشاد تتناسب مع مؤهلي العلمي					
2.	أطلع على كل ما هو جديد في الإرشاد النفسي والتربوي					
3.	أحرص علي حضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بمهنتي					
4.	أمتلك القدرة علي الاتصال والتواصل مع الطلاب في مراحل النمو المختلفة					
5.	بإمكاني فهم السلوك الإنساني وإدراك الهدف منه					
6.	أمتلك القدرة على تقديم خدمات التوجيه والإرشاد كلما تطلب الموقف					
7.	أمتلك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب					
8.	أستطيع إعداد الخطط والبرامج الإرشادية					
9.	بإمكاني تطبيق بعض الاختبارات والمقاييس الخاصة بالعمل الإرشادي					
10.	بإمكاني تزويد المعلمين بالتطبيقات التربوية لنظريات التعلم ومراحل النمو كلما لزم الأمر					
11.	أمتلك القدرة على إرشاد ذاتي					
12.	أظهر دائماً بشكل لائق يتناسب مع مهنتي					

الرقم	الفقرات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
13.	أتمتع بروح القيادة والقدرة على إدارة الأفراد					
14.	أتحلى بالصبر والسكينة وسعة الصدر					
15.	أشعر بأنني منفتح وأستطيع التعاون مع المستويات المختلفة للطلاب					
16.	أستطيع تحقيق ذاتي حسب قدراتي وإمكانياتي					
17.	أشعر بالأمن والهدوء النفسي وأنا أمارس مهنتي					
18.	أشعر بالانسجام والانتماء لمهنة الإرشاد					
19.	أستطيع استخدام ذكائي كمرشد عندما تفرض علي مواقف تتعارض مع عملي					
20.	أتحمل النقد من الآخرين					
21.	أطمح في الحصول على مؤهلات عليا في تخصصي					
22.	أحرص على الاستفادة من الدورات التدريبية وورش العمل.					
23.	لدي القدرة على اكتشاف مواهبي وتطويرها كلما أمكن					
24.	لدي القدرة على طلب المشورة والمساعدة من ذوي الخبرة والتخصص					
25.	لدي القدرة على الإبداع في العمل الإرشادي					

الرقم	الفقرات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
26.	أمتلك القدرة على تفهم قيم واتجاهات الآخرين					
27.	أمتلك القدرة على إصدار أحكام موضوعية					
28.	احترم مبادئ وأخلاقيات وأسس مهنة الإرشاد وأحرص على الالتزام بها					
29.	أؤمن بأن الآباء يؤثرون في نمو وتطور أبنائهم					
30.	أحترم دور المعلمين في التأثير على البناء الأساسي لنمو الطلاب العقلي والعاطفي والاجتماعي في المدرسة					
31.	أشعر بأن مهنة الإرشاد تحقق لي مكانة اجتماعية هامة					
32.	لدي القدرة على التواصل الاجتماعي مع مختلف الفئات العمرية					
33.	أنتمي إلى جماعة العمل وأنفاعل معها بإيجابية					
34.	أبادر في تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب وأولياء الأمور					
35.	أتواصل مع المجتمع المحلي للمساهمة في حل مشكلات الطلبة					
36.	أشعر بأنني شخصية محبوبة في المدرسة					
37.	أتابع مشكلات الطلاب مع أولياء الأمور كلما اقتضت الحاجة					
38.	لدي القدرة علي تغيير اتجاهات المعلمين نحو العمل الإرشادي					

الرقم	الفقرات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
39.	أؤمن بأن العمل الإرشادي لا ينجح إلا بتعاون إدارة المدرسة مع المرشد التربوي					
40.	أناقش مدير المدرسة في الخطة الشهرية لتطويعها مع ما يتلاءم ظروف المدرسة					

ملحق رقم (4) الاستبانة الموجهة للمعلمين:



جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس

تحية طيبة وبعد:

بين يديكم استبانة خاصة بدراسة ميدانية عنوانها (مستوى الفاعلية الذاتية المهنية وامتلاك المرشدين لمهارات الإرشاد المدرسي، وعلاقتها باتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد النفسي في مدارس محافظة القدس) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج علم النفس في جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق أغراض الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة معتمدة على ما جاء في الأدب النظري، والدراسات السابقة، لذا يرجى منكم الإجابة عن فقرات الاستبانة مقدرة لكم جهودكم في تشجيع البحث العلمي والتعاون المخلص لدعم مسيرة العلم ورفع كفاءته في فلسطين، علماً بأن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة: منال طه

إشراف: د. فاخر الخليلي

القسم الأول: البيانات الشخصية :

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

3. المؤهل التعليمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

4. نوع المدرسة: ☐ أساسية ☐ إعدادية ☐ ثانوية

5. الجهة المشرفة على المدرسة: ☐ سلطة ☐ بلدية ☐ خاصة

ثانياً: فقرات أداة الدراسة، الرجاء التكرم بوضع إشارة (✓) في المكان المناسب.

الرقم	الفقرات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	محايد	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
1.	اعتقد بأن المدارس بحاجة ماسة للإرشاد التربوي					
2.	وجود مرشد تربوي من الحاجات الضرورية					
3.	تتطلب مشكلات الطلبة مرشدين					
4.	يعتبر الإرشاد التربوي جزءاً مهماً من العملية التربوية					
5.	تفيد خدمات الإرشاد التربوي الطلبة في المدارس					
6.	يمكن تطبيق خدمات الإرشاد التربوي في ضوء تطور الحياة					
7.	يحتاج الإرشاد التربوي إلى دعم الجهات ذات العلاقة					
8.	يمكنني إقناع الآخرين بأهمية الإرشاد التربوي					
9.	تزداد أهمية الإرشاد التربوي في ضوء					

					تطور الحياة	
					يسهم الإرشاد التربوي في تقدم المسيرة التعليمية	10.
					أعتقد بأن المرشد التربوي شخص معد أكاديمياً ومهنياً	11.
					لدى المرشد القدرة على مساعدة الطلبة المشكلين	12.
					يتقهم المرشد التربوي مشاكل الطلبة أكثر من غيره	13.
					يهتم المرشد التربوي بجميع الطلبة بغض النظر عن مستوى تحصيلهم العلمي	14.
					يقيم المرشد التربوي علاقات جيدة مع جميع المعلمين	15.
					للمرشد التربوي الحق في أن يسأل المسترشد عن أسرارهم الخاصة	16.
					يجب على الوزارة توفير جميع التسهيلات المادية والمعنوية للمرشد التربوي	17.
					يستحق المرشد التربوي التقدير والاحترام	18.
					يختلف عمل المرشد التربوي عن عمل زملاؤه المعلمين	19.
					يجب أن يحافظ المرشد التربوي على أسرار الطلبة المسترشد	20.
					توسع خدمات الإرشاد التربوي يسهم في تطور العملية التعليمية	21.
					تقي خدمات الإرشاد التربوي الطلبة من الوقوع في المشكلات	22.
					تساعد خدمات الإرشاد التربوي الطلبة على معرفة قدراتهم وإمكاناتهم وميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم	23.

					تسهم خدمات الإرشاد التربوي في حل مشكلات الطلبة التعليمية	24.
					تسهم خدمات الإرشاد التربوي في معالجة مشكلات الطلبة المسترشدين النفسية والاجتماعية	25.
					تتطلب خدمات الإرشاد التربوي أساليب خاصة و مقنعة يستخدمها المرشد التربوي مع الطلبة المسترشدين	26.
					تتمة خدمات الإرشاد التربوي مواهب وهوايات الطلبة	27.
					تفيد خدمات الإرشاد التربوي الطلبة في اختيار مهنة المستقبل	28.
					اشترك الطلبة في البرنامج الإرشادي يساعدكم على تحقيق ذواتهم	29.
					تساعد خدمات الإرشاد التربوي الطلبة على التكيف مع أنظمة وقوانين المدرسة	30.
					أشعر بالارتياح لتعاوني مع المرشد التربوي	31.
					لا أجد حرجاً في الحديث مع المرشد التربوي عن مشكلات الطلبة	32.
					أقوم بتحويل الطلبة المشكلين للمرشد التربوي	33.
					أحث المدرسين على التعاون مع المرشد التربوي	34.
					اتابع مع المرشد التربوي بعض حالات الطلبة المشكلين	35.
					أوفر للمرشد التربوي جميع متطلبات الإرشاد التربوي المعنوية والمادية التي أستطيع تقديمها	36.
					أساعد المرشد التربوي في جمع المعلومات عن الطلبة	37.

					أنسق مع المرشد التربوي في إقامة الندوات الإرشادية في المدرسة	38.
					التعاون مع المرشد التربوي ضروري للمساعدة في حل مشكلات الطلبة	39.
					التعاون مع المرشد التربوي يقوي العلاقات الإجتماعية بين المرشد التربوي والهيئة التدريسية	40.

ملحق رقم (5) الاستبانة الموجهة للطلبة:



جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس

تحية طيبة وبعد:

بين يديكم استبانة خاصة بدراسة ميدانية عنوانها (مستوى الفاعلية الذاتية المهنية وامتلاك المرشدين لمهارات الإرشاد المدرسي، وعلاقتها باتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد النفسي في مدارس محافظة القدس) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج علم النفس في جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق أغراض الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة معتمدة على ما جاء في الأدب النظري، والدراسات السابقة، لذا يرجى منكم الإجابة عن فقرات الاستبانة مقدرة لكم جهودكم في تشجيع البحث العلمي والتعاون المخلص لدعم مسيرة العلم ورفع كفاءته في فلسطين، علماً بأن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة: منال طه

إشراف: د. فاخر الخليلي

القسم الأول: البيانات الشخصية :

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

1. الصف الدراسي:

3. المعدل الدراسي في الفصل الأول:

4. نوع المدرسة: ☐ أساسية ☐ إعدادية ☐ ثانوية

5. الجهة المشرفة على المدرسة: ☐ سلطة ☐ بلدية ☐ خاصة

6. هل زرت المرشد المدرسي لمساعدتك في بعض المشكلات؟ نعم ☐ لا ☐

ثانياً: فقرات أداة الدراسة، الرجاء التكرم بوضع إشارة (✓) في المكان المناسب.

الرقم	الفقرات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	محايد	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
1.	اعتقد بأن المدارس بحاجة ماسة للإرشاد التربوي					
2.	وجود مرشد تربوي من الحاجات الضرورية					
3.	تتطلب مشكلات الطلبة مرشدين					
4.	يعتبر الإرشاد التربوي جزءاً مهماً من العملية التربوية					
5.	تفيد خدمات الارشاد التربوي الطلبة في المدارس					
6.	يمكن تطبيق خدمات الإرشاد التربوي في ضوء تطور الحياة					
7.	يحتاج الإرشاد التربوي إلى دعم الجهات ذات العلاقة					
8.	يمكنني إقناع الآخرين بأهمية الإرشاد التربوي					
9.	تزداد أهمية الإرشاد التربوي في					

الرقم	الفقرات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	محاييد	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
	ضوء تطور الحياة					
10.	يسهم الإرشاد التربوي في تقدم المسيرة التعليمية					
11.	أعتقد بأن المرشد التربوي شخص معد أكاديمياً ومهنياً					
12.	لدى المرشد القدرة على مساعدة الطلبة المشكلين					
13.	يتفهم المرشد التربوي مشاكل الطلبة أكثر من غيره					
14.	يهتم المرشد التربوي بجميع الطلبة بغض النظر عن مستوى تحصيلهم العلمي					
15.	يقيم المرشد التربوي علاقات جيدة مع جميع الطلبة					
16.	للمرشد التربوي الحق في أن يسأل المسترشدين عن أسرارهم الخاصة					
17.	يجب على الوزارة توفير جميع التسهيلات المادية والمعنوية للمرشد التربوي					
18.	يستحق المرشد التربوي التقدير والاحترام					
19.	يختلف عمل المرشد التربوي عن عمل زملاؤه المعلمين					
20.	يجب أن يحافظ المرشد التربوي على أسرار الطلبة المسترشدين					
21.	توسع خدمات الإرشاد التربوي يسهم في تطور العملية التعليمية					
22.	تقي خدمات الإرشاد التربوي الطلبة					

الرقم	الفقرات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	محايد	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
	من الوقوع في المشكلات					
23.	تساعد خدمات الإرشاد التربوي الطلبة على معرفة قدراتهم و إمكانياتهم وميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم					
24.	تسهم خدمات الإرشاد التربوي في حل مشكلات الطلبة التعليمية					
25.	تسهم خدمات الإرشاد التربوي في معالجة مشكلات الطلبة المسترشدين النفسية والاجتماعية					
26.	تتطلب خدمات الإرشاد التربوي أساليب خاصة و مقنعة يستخدمها المرشد التربوي مع الطلبة المسترشدين					
27.	تنمي خدمات الإرشاد التربوي مواهب وهوايات الطلبة					
28.	تفيد خدمات الإرشاد التربوي الطلبة في اختيار مهنة المستقبل					
29.	اشترك الطلبة في البرنامج الإرشادي يساعدهم على تحقيق ذواتهم					
30.	تساعد خدمات الإرشاد التربوي الطلبة على التكيف مع أنظمة وقوانين المدرسة					
31.	أشعر بالارتياح لتعاوني مع المرشد التربوي					
32.	لا أجد حرجاً في الحديث مع المرشد التربوي عن مشكلاتي					

الرقم	الفقرات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	محايد	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
33.	أقوم بزيارة المرشد التربوي كلما شعرت أنني منزعج					
34.	أحث زملائي الطلبة على التعاون مع المرشد التربوي					
35.	أشارك بفاعلية في الأنشطة الإرشادية التي ينفذها المرشد التربوي					
36.	أنصح زملائي بزيارة المرشد التربوي كلما دعت الحاجة لذلك					
37.	أرى أن عمل المرشد التربوي مضيعة للوقت ولا معنى له.					
38.	أتجنب التواصل مع المرشد التربوي والمشاركة في الفعاليات التي ينفذها					
39.	أنصح زملائي الطلبة بالتعاون مع المرشد التربوي كي يساعدهم في حل مشكلاتهم					
40.	التعاون مع المرشد التربوي يقوي العلاقات الإجتماعية بين المرشد التربوي والطلبة.					

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

**The Vocational Self-Efficacy Level and Possessing
School Counseling Skills Among Counselors, and Their
Relations To Attitudes of Teaching Staff and Students
Towards School Counseling At Schools
In Jerusalem Governorate**

Prepared By

Manal Shukri Mohammad Taha

Supervised

Prof. Abed Assaf

Dr. Fakher Alkhalili

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements
for the Degree of Master of Psychological and Educational Counseling,
Faculty Graduate Studies, Al-Najah National University, Nablus,
Palestine.**

2020

The Vocational Self-Efficacy Level and Possessing School Counseling Skills Among Counselors, and Their Relations To Attitudes of Teaching Staff and Students Towards School Counseling At Schools In Jerusalem Governorate

Prepared By
Manal Shukri Mohammad Taha
Supervised
Prof. Abed Assaf
Dr. Fakher Alkhalili

Abstract

This study aimed to identify the reality of psychological counselors having school counseling skills and their level of self-efficacy and its relation to the perceptions of the teaching staff and students towards psychological counseling in schools in Jerusalem Governorate, and to reveal the directions of the teaching staff and students towards psychological counseling in schools in Jerusalem governorate. And knowing the effect of the level of Vocational of psychological counselors on the attitudes of the teaching staff and students towards psychological counseling, and revealing the relation between professional self-efficacy and possessing school counseling skills for counselors in schools in Jerusalem governorate. It also aimed to examine the impact of the professional self-efficacy of counselors on the attitudes of the faculty and students towards psychological counseling, it also examined the effect of some demographic variables related to teachers and students on their attitudes towards educational counseling.

To achieve the goals of the study, the researcher used the descriptive, relational approach by adopting three measures as a means of collecting

data. The first measure is the measure of the professional self-efficacy of the educational advisor and it consists of (38) items distributed in eight fields.

The second was the measure of the skills of the educational counselor. It consisted of (45) items distributed in nine fields. The third measure of attitudes towards educational counseling consists of (40) items distributed in four fields, and its validity and reliability have been verified.

The study population consisted of all male and female instructors and male and female teachers working in schools in Al-Quds Al-Sharif and the suburbs of Jerusalem, in addition to the students of these schools. As for the study sample, it numbered (209), the number of male and female counselors reached (51), and the number of teachers in the sample was (94) male and female, the number of students in the sample was (64).

After the data was collected and analyzed, the study reached the following results: The level of professional self-efficacy of educational counselors in the schools of Al-Quds governorate was very high, The level of professional self-efficacy and the extent of mentoring skills of educational counselors in Jerusalem governorate schools were high, and teachers and students attitudes toward educational counseling were positive and high, and teachers attitudes were more positive than those of students.

The coefficient of correlation between professional self-efficacy and educational counseling skills among educational counselors was a statistical function, the coefficient of correlation was ($r = 0.66$, $\alpha < 0.01$) and

the relation between them was positive, as the coefficient of correlation between the professional self-efficacy of educational counselors and attitudes towards educational guidance for teachers and students was statistically significant, as the coefficient of correlation was ($r = 0.61$, $\alpha < 0.01$) and the relation between them was positive. The coefficient of correlation between the educational counseling skills of the educational counselors and the attitudes towards the educational counseling of teachers and students were statistically significant, as the coefficient of correlation between them ($r = 0.57$, $\alpha < 0.01$) was positive. The vocational self-efficacy of the educational counselor explained 35% of the variation in the attitudes of teachers and students towards vocational counseling, while educational counseling skills in general explained 66% of the variation in the attitudes of teachers and students towards educational counseling.

The class and the supervising authority of the school in which the student is studying had a statistically significant effect on attitudes towards counseling services ($f = 3.93$, $\alpha < 0.05$) for Jerusalem governorate school students, The ninth grade students had more positive attitudes towards extension services and statistically significant at the level of significance ($\alpha = 0.01$) compared to the students with the rest of the classes, The variable of the supervising school in which the student was studying had an effect on students' attitudes toward counseling services ($f = 3.27$, $\alpha < 0.05$); As students who study in municipal schools have more positive attitudes towards counseling services compared to students who study in private schools, It was also found that students who study in Palestinian National

Authority schools have more positive attitudes towards counseling services compared to students who study in private schools.

Based on these results, the researcher recommended the need for counselors to focus on the fields of vocational self-efficacy, and clarify to students that the guide's role in reducing social and educational problems is not interference in their private affairs, but rather an objective and professional issue, and we recommend the importance of the presence of a resident counselor in private schools to improve attitudes towards school counseling.

Key words: The Vocational Self Efficacy, Counseling skills, Attitudes Towards Counselling, Educational counseling.