جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

التصورات نحو الإشراف الإرشادي والاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية

إعداد
دالية إبراهيم محمد أبو هلال

إشراف
د. فاخر الخليلي
د. معروف الشايب

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس–فلسطين.

2024

التصورات نحو الإشراف الإرشادي والاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية

إعداد

دالية إبراهيم محمد أبو هلال

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2024/11/13، وأجيزت:

د. فاخر الخليلي	التوقيع
المشرف الرئيسي	
د. معروف الشايب	التوقيع
المشرف الرئيسي	
د. سهير الصباح	التوقيع
الممتحن الخارجي	
د. عبد الكريم أيوب	التوقيع
الممتحن الداخلي	

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي...

إلى جنَّتي وبهجتي إلى شجرة السنديان...

من قدمت الغالي والنفيس من أجلنا أمي الحبيبة المعلمة فتحية حفظها الله.

إلى صاحب السيرة العطرة... إلى من أحمل اسمه بكل فخر أبي الغالي د. إبراهيم حفظه الله.

إلى رفيق البذّل والطموح أمان قلبي وسند حياتي.. يا من اطمأنت له روحي وكان لي وطناً..

زوجي الغالي د. مصطفى سكر حفظه الله لقلبي.

إلى كل قطعة من قلبي إلى من علموني كيف أُحب..

نبض قلبي وروحي أولادي " قيس وليال وعمرو"

إلى السند والأمان.. القوة الثابتة والضلع الذّي لا يميل..

أخوتي وأخواتي روح القلب الأعزاء "عفاف ومحمد ومعاوية وصابرين "

إلى من أعتز بوجودهم بجانبي منذ بداية الطريق...

وكانوا لي الأهل والسند أهل زوجي الأحباب "آل سكر"

فأنتم نعمة عظيمة، وكنتم وما زلتم نعم الأهل، ومكانتكم كبيرة في قلبي...

أمهات لي لأولادي، الحبيبات أم زوجي "المربية ندوى" وعماتي " كميليا، وفاطمة " داعية الله أن يمد في أعمارهن، ويمنحهن الصحة والعافية.. وأخص بالذكر عمتي أ. ختام سكر لما كان لها الفضّل في متابعتي ودعمي ومساندتي في إنجاز عملي، لم تبخل علي في علمها ومعرفتها..

إلى كل من علّمني حرفاً.. وكل معلمٍ صاحب فضلٍ علي ...

إلى الشهداء الأكرم منا جميعاً الذين ضحوا بدمائهم لتكون فلسطين حرة أبية، وأسرانا البواسل

إلى آباء وأمهات الشهداء والأسرى القابضين على الجمر...

إلى وطني فلسطين وقدسي الحبيبة .. إلى غزة بلد الصمود والعزة...

لكم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع....

الشّكر والتّقدير

الحمدُ لله الذي أنعم وأكرم وأتم... فمضى ما كان صعباً بلطف الله

فما كنت لأفعل لولا أنك يا ربي شددت عزمي ومكنتني وكنت العون لي على إنجاز هذا العمل

أتقدم بجزيل الشكر وجميل التقدير؛ إلى كل من كان له الفضل في إتمام هذه الرسالة، إلى جميع من ساندني ونصحني وقدم لي العون والمساعدة من الأهل والأحباء والأصدقاء...

وأخص بالشكر والتقدير الدكتور فاخر نبيل الخليلي، والذي عكس بطيب أصله، وكرم أخلاقه كل معاني العلم، والخلق، فأعطاني من وقته، وأفدت من علمه، وملحوظاته السديدة.

كما وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الدكتور معروف عبد الرحيم الشايب على متابعته الدؤوبة لرسالتي، وتوجيهاته المفيدة.

داعيةً الله أن يجعل لهم أكبر الأثر على ما بذلوه من جهود في خدمة الباحثين في ميزان حسناتهم.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الأكارم الدكتورة سهير الصباح الممتحن الخارجي، والدكتور عبد الكريم أيوب الممتحن الداخلي، على توجيهاتهم المفيدة وعلى حضورها ومجهوداتها المبذولة.

كما أتقدم بالشكر من أساتذتي الأعزاء في قسم علم النفس، منارةُ العلم، وأخص بالذّكر: الدكتورة فلسطين نزال ود. شادي أبو الكباش، ود. فايز محاميد، ود.عمر غنام. لما قدموه من جهد متواصل، خلال دراستي.

كما أتقدم بعميق الامتنان إلى وزارة التربية والتعليم في محافظات الوطن وأخص بالذكر الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة وأقسام الإرشاد والمشرفين في مديرية تربية نابلس وجنوب نابلس على تسهيل مهمتي.

وإلى زملائي المرشدين الذين كانوا وما زالوا سُلَّم العلم والمعرفة.. لكم مني جزيل الامتنان.

"بالإرشاد التربوي نرتقي وعلى المحبة دوماً نلتقي"

الإقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل عنوان:

التصورات نحو الإشراف الإرشادي والاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية

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

اسم الطالب: **دالية إبراهيم محمد أبو هلال**

التوقيع: دالية أبو هلال

التاريخ: **2024/11/13**

قائمة المحتويات

الإهداء ..... ج
الشّكر والتّقدير ..... هـ
الإقرار ..... و
قائمة المحتويات ..... ز
قائمة الجداول ..... ي
قائمة الملاحق ..... م
الملخص ..... ن
الفصل الأول: سياق الدّراسة والإطار النظري 1
1.1 مقدمة الدِّراسة 1
1.2 الإطار النَّظري والدراسات السابقة 3
1.2.1 المحور الأول: الإرشاد التربوي 4
1.2.2 المحور الثاني: الإشراف الإرشادي 11
1.3 الدارسات السابقة 24
1.3.1 أولاً: الدراسات المتعلّقة بالتصورات حول الإشراف الإرشادي. 24
1.3.2 ثانياً: الدراسات المتعلّقة باحتياجات المرشدين التربويين في المدارس 32
1.3.3 الاستفادة من الدراسات السابقة 43
1.4 مشكلة وأسئلة الدّراسة 43
1.5 أهداف الدّراسة 45
1.6 أهمية الدّراسة 46
1.7 حدود الدّراسة 47
1.8 مصطلحات الدّراسة 48
الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات 50
2.1 منهجية الدّراسة 50
2.2 مجتمع الدراسة 51
2.3 عينة الدّراسة 51
2.4 أدوات الدّراسة 53
2.4.1 أولاً: مقياس التصورات نحو الإشراف 53
2.4.2 ثانياً: مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في صورته النهائية 56
2.4.3 تصحيح استبانة التصورات نحو الإشراف والاحتياجات المهنية 59

2.4.4 ثالثاً: المقابلة شبه المقننة 59
2.4.5 خطوات تطبيق وإجراء الدِّراسة والمعالجة الإحصائية 61
2.4.6 المعالجات الإحصائية للبيانات الكمية 63
2.4.7 متغّيرات الدِّراسة الكمية 64
الفصل الثالث: نتائج الدّراسة 66
3.1 النتائج الخاصة بالبحث الكمي 66
3.1.1 أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 66
3.1.2 ثانياً: النتائج المتعلّقة بالسُّؤال الثاني 69
3.1.3 النتائج المتعلّقة بالسُّؤال الثالث 73
3.1.4 رابعاً: النتائج المتعلّقة بالسُّؤال الرابع 74
3.1.5 خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 75
3.2 النتائج الخاصة بالبحث النوعي 77
3.2.1 أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 77
3.2.2 ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 82
3.2.3 ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 87
3.2.4 رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع بفرعيه 91
3.3 التكامل بين النتائج الكمية والنوعية 95
الفصل الرابع: مناقشة النّتائج والتوصيات 98
4.1 مُناقشة النّتائج الكمية 98
4.1.1 أولاً: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول 98
4.1.2 ثانياً: مُناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 100
4.1.3 ثالثاً: مُناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 102
4.1.4 رابعاً: مُناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 103
4.1.5 خامساً: مُناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 104
4.2 مُناقشة النّتائج النوعية 106
4.2.1 أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 106
4.2.2 ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 107
4.2.3 ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 108
4.2.4 رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع بفرعيه 110
4.3 أولاً: التوصيات 112
4.4 ثانياً: المقترحات 112

قائمة الاختصارات والرموز.....114
قائمة المصادر والمراجع.....115
الملاحق 125
Abstract.....B

قائمة الجداول

جدول (1): توزيع عيّنة دراسة البحث الكمي بحسب المتغيرات الديمغرافية(ن=105). 52

جدول (2): توزيع فقرات مقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي على مجالاته في صورته الأصلية. 53

جدول (3): صدق البناء لمقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي. 55

جدول (4) معاملات ثبات مقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي باستخدام كرونباخ ألفا. 56

جدول (5) توزيع فقرات مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين على مجالاته في صورته النهائية. 56

جدول (6): صدق البناء لمقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين..... 57

جدول (7): معاملات ثبات مجالات مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين باستخدام كرونباخ ألفا. 58

جدول (9): نتائج اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test) للفرق بين متوسطات العينة في التصورات نحو الإشراف الإرشادي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية والمتوسط الفرضي (ن = 105)..... 67

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتَّقديرات لفقرات التصورات نحو الإشراف الإرشادي (ن=105) 131

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتَّقديرات لفقرات مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين (ن=105). 132

جدول (11): نتائج اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test)؛ للفرق بين متوسطات في الاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية والمتوسط الفرضي (ن = 105)..... 136

جدول (12): نتائج تحليل الانحدار للقدرة التنبؤية لمجالات الاحتياجات المهنية للمرشد التربوي في التصورات نحو الإشراف الإرشادي. 136

جدول (13): الإحصاءات الوصفية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي وفقاً لمتغيرات الدراسة التصنيفية. 137

جدول (14): نتائج اختبار ويلكس لامدا (Wilks' Lambda) لفحص دلالة الفروقات في تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية..... 139

جدول (15): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لدلالة الفروقات في متوسطات التصورات نحو الإشراف الإرشادي تبعا لمتغير عدد الدورات في الإرشاد..... 139

جدول (16): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسِّطات مجالات التصورات نحو الإشراف الإرشادي وفقاً لمتغيّر عدد الدورات في الإرشاد..... 139

جدول (17): الإحصاءات الوصفية للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية تبعاً لمتغيرات الدراسة التصنيفية (ن=105)..... 140

جدول (18): نتائج اختبار ويلكس لامدا (Wilks' Lambda) لفحص دلالة الفروقات في الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية..... 142

جدول (19): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروقات في الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين تبعاً لمتغير عدد الدورات في الإرشاد..... 142

جدول (20): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسِّطات مجالات الاحتياجات المهنية للمرشد التربوي وفقاً لمتغيّر عدد الدورات في الإرشاد. 143

جدول (21): تكرارات ونسب الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) للتصورات حول الإشراف الإرشادي من وجهات نظر المرشدين التربويين..... 143

جدول (22): تكرارات ونسب الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) الأمور التي يود المرشد التربوي الاستزادة في معرفتها في مجال الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهات نظر المرشدين التربويين..... 143

جدول (23): تكرارات ونسب الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) للاحتياجات المهنية للمرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهات نظر المرشدين التربويين. 144

جدول (24): تكرارات ونسب الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) طرق تلمس مشرفي الإرشاد للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين وكيفية تلبيتها في المدارس الحكومية الفلسطينية، من وجهات نظر المرشدين التربويين. 144

قائمة الملاحق

ملحق (أ): كتاب تسهيل المهمة 125

ملحق (ب): قائمة بأسماء السادة المحكمين للاستبيان والمقابلة 126

ملحق (ج): أدوات الدراسة في صورتها النهائية 127

ماحق (د): الجداول 132

التصورات نحو الإشراف الإرشادي والاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية

إعداد

دالية إبراهيم محمد أبو هلال

إشراف

د. فاخر نبيل الخليلي

د. معروف عبد الرحيم الشايب

الملخص

هدفت هذه الدّراسة الكشف عن تصورات المرشدين التربويين في المدارس الحكوميّة في المحافظات الفلسطينية نحو الإشراف الإرشادي، واحتياجاتهم المهنية، وفحص القدرة التنبؤية للإحتياجات المهنية في تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي، ومعرفة الفروقات في هذه التصورات والاحتياجات في ضوء متغيرات (جنس المرشد، ومؤهله العلمي، والمديرية، وجنس المدرسة، عدد الدّورات في الإشراف والإرشاد، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة)، وكذلك طرق تلمس مشرفي الإرشاد للاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين وكيفية تلبيتها، واستخدم المنهج المختلط بأسلوبيه الكمي والنوعي، وقامت الباحثة ببناء أداتين أحدهما حول التصورات نحو الإشراف واحتوى على (22) فقرة، والثاني حول الاحتياجات المهنية للمرشدين واحتوى على (47) فقرة، وتكونت عيّنة الدراسة من (105) مرشداً ومرشدة في مديريتي نابلس وجنوب نابلس ممن استجابوا على الاستبانة التي صممت الكترونياً، حيث تم اختيارهم من خلال العينة العشوائية الطبقية، وفي البحث النوعي استخدمت المقابلة شبه المقننة من خلال طرح الأسئلة على عيّنة عشوائية طبقية من المرشدين حجمها (10) من كلا الجنسين، وقد أشارت نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة إلى أن معرفة المرشدين في مجال التصّورات نحو الإشراف الإرشادي تراوحت بين مرتفعة ومتوسطة، وفي الاحتياجات المهنية جاءت التقديرات متوسطة، وكان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية على ارتباط التصّورات نحو الإشراف بالاحتياجات المهنية، وبلغ معامل التحديد المعدل (201.)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق

بالتصورات نحو الإشراف الإرشادي والاحتياجات المهنية تعزى لمتغيرات (جنس المرشد، ومؤهله العلمي، والمديرية، وجنس المدرسة، عدد الدورات في الإشراف، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة)، باستثناء عدد الدورات في الإرشاد على محوري التصورات والاحتياجات حيث وجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح من شارك في (7) دورات فأكثر في الإرشاد؛ مما يشير إلى أنه كلما زادت الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية قلّت التصورات الإيجابية نحو الإشراف الإرشادي.

وفي المنهج النوعي أشارت النتائج إلى أن أهم التصورات نحو الإشراف تتعلق بالجوانب الإدارية والتنفيذية، وأهم الأمور التي يرغب المرشد الاستزادة منها آلية المتابعة والتقييم، وأهم الاحتياجات المهنية للمرشدين الاحتياجات المادية واللوجستية، ومهارات تنفيذ الأبحاث وتطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية والإرشادية، وكيفية بناء العلاقات المهنية، ويتلمس المشرف احتياجات المرشد التربوي بشكل مباشر أو غير مباشر عبر الاتصال، أو عن طريق التقارير أو الدورات أو الاجتماعات الإشرافية الفردية والجماعية، ويتم تلبية الاحتياجات المهنية بطرق مختلفة منها الدورات التدريبية وورشات العمل.

وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بضرورة زيادة عدد مشرفي الإرشاد في مديريات التربية والتعليم، وبناء برامج تدريبية وتنفيذ ورشات عمل تلبي الاحتياجات.

الكلمات المفتاحية: الإشراف الإرشادي، الإرشاد التربوي، الاحتياجات المهنية، المدارس الحكومية الفلسطينية.

الفصل الأول

سياق الدّراسة والإطار النظري

1.1 مقدمة الدِّراسة

يشهد العالم تطوراً سريعاً في مختلف مجالات الحياة التي تؤثر على الأفراد والمجتمعات، وقد صاحب هذا التقدم العديد من التغيرات في المجالات الصناعية والفكرية والثقافية والعلمية والتربوية، كما أدت التغيرات الأسرية المتزايدة، وتعدد مصادر المعرفة وتنوعها، واتساع الفجوة بين الفقراء والأغنياء، وتعدد الاضطرابات وازديادها، وتنوع المهن، وزيادة نسبة البطالة ومشكلات العمل والعمال، وتعرّض الصحة النفسية للأفراد للكثير من التحديات والصعوبات، إلى حاجة ملحة للإرشاد والتوجيه.

ويرى أبي أسعد والأزايدة (2015) أن الحاجة أصبحت ملحة لمهنة يتقبلها معظم الناس ومن هنا ظهرت مهنة الإرشاد التي تستخدم أساليب مقبولة للجميع، التي كانت وما زالت تتطور، وعليه فإن للتوجيه والإرشاد النفسي مكانة هامة في مختلف المجالات؛ لا سيّما في العملية التربوية، من أجل بناء شخصية الطالب بناءً متكاملا، إذ أن الاهتمام بتطوير برامج وخدمات الإرشاد النفسي والتربوي يعدّ دليلاً على الاهتمام بالطلبة، ومساعدتهم لتنمية إمكاناتهم وقدراتهم ومساعدتهم في تحقيق التوافق النفسي، لذلك لا بد من وجود مرشد مدرسي داخل المدرسة قادر على تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة على أفضل وجه، ولم يعد دور المدرسة يقتصر على التعليم، واكتساب المعارف، بل أصبحت تهتم بتنمية شاملة ومتكاملة للجوانب المختلفة لشخصية الطالب، ليكون أكثر توافقاً مع نفسه ومجتمعه وعالمه، بحيث يصبح أكثر دافعية وإنتاجية، وشعورا بالرضا والسعادة والصحة النفسية (يسن، 2017).

وقد أكد Minor & Duchac (2023) على الأهمية الحيوية لدور المرشدين في المدارس وقدرتهم على تحسينها وإصلاحها، نظراً لزيادة احتياج الطلبة لتحقيق التوافق والصحة النفسية، مما يتطلب مزيداً من التطوير المهني الملائم للمرشدين في المدارس بما يلبي احتياجاتهم المهنية.

وأكدت جمعية مرشدي المدارس الأمريكية [ASCA] على أهمية امتلاك مرشدي المدارس مؤهلات ومهارات لتنفيذ الإرشاد المدرسي الشامل، وأن يتبنوا منهجاً علمياً، ويشرف عليهم مشرفون مدربون وبمستويات عالية من المسؤولية الأخلاقية؛ لتلبية احتياجات الطلبة من الروضة حتى الصف الثاني عشر الأكاديمي والمهني.

وللدور الإرشادي في المدارس الفلسطينية أهمية في مساعدة الطلبة على الانسجام مع أقرانهم لتجاوز المشكلات وتحسين المستوى الأكاديمي ولرسم خطط تربوية تتلاءم مع قدراتهم وميولهم وأهدافهم؛ الأمر الذي يتطلب العمل على تعزيز كفايات المرشد المهنية والعلمية والشخصية، والعمل على تلبية احتياجاته لتطوير أدائه بما ينسجم ومهنة المرشد وطبيعة العمل (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

وبالرغم من ذلك ما زال يعاني التوجيه والإرشاد في فلسطين من بعض المعوقات والصعوبات التي يرتبط بعضها بالمرشد والآخر بظروف عمله وبيئته، حيث تؤثر هذه المعيقات على جودة الخدمات الإرشادية وفاعليتها، وليتمكن المرشد من تحقيق دوره في التوجيه والإرشاد بنجاح في المدرسة فإن ذلك يعتمد على كفاءته وقدرته على أداء واجباته، ولا يتوقف دوره مع الطلبة فقط بل يستمر ليشمل المعلمين والأهالي، مما يتطلب منه أن يتغلب على هذه المعيقات وأن يكون ملماً في كيفية مواجهتها، وهنا تكمن أهمية تكامل جهود المشرف مع المرشد لتطبيق الخدمات الإرشادية في المدرسة (مصلح و عنبوسي، 2014).

وتعتبر عملية الإشراف في الإرشاد أساساً لضمان تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه عالية الجودة للطلبة، والمساهمة في تحقيق أهداف التعليم والتعلم، إذ يساعد الإشراف الإرشادي على تطوير وتحسين الخدمات التي تقدم للطلبة، وتحقيق أهداف التطوير المستمر، ويشترك المشرفون في الإشراف المدرسي في تقييم خدمات الإرشاد والتوجيه، وتحديد المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشدين المدرسيين، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، وتوفير الدعم والإرشاد لمرشدي المدرس لتحسين أدائهم (Sink & Spencer , 2016)، بالإضافة إلى أن الإشراف في المجال المدرسي يهدف إلى تنمية المعارف

والمهارات والقدرات المهنية للمرشد التربوي حتى يستطيع مساعدة الأفراد والجماعات التي يعمل معها بصورة أكثر جودة وكفاءة (إبراهيم، 2024).

وأكد أبو يوسف (2023) على أهمية العلاقة التكاملية بين الدور الإرشادي والدور الإشرافي بحيث لا يمكن الاستغناء عن الأخير، وتبرز أهميته في دعم ومساندة المرشدين النفسيين في أداء مهامهم الإرشادية. كما يحافظ الإشراف على مهنة الإرشاد المدرسي، من خلال التطوير المهني اللازم والمستمر لمساعدة مرشدي المدارس، ليكونوا ممارسين ماهرين ومؤهلين، كما يوفر الإشراف الإرشادي فرصًا لمرشدي المدارس المبتدئين، وذوي الخبرة القليلة لتطوير وصقل المهارات المطلوبة لتلبية احتياجات الطلبة (Bernard & Goodyear, 2019).

ونظراً لعمل الباحثة في مجال الإرشاد المدرسي واطلاعها على دور مشرف الإرشاد وطبيعة المهام التي يقدمها للمرشد؛ تأتي هذه الدراسة للكشف عن تصوّرات المرشدين تجاه الإشراف واحتياجاتهم المهنية التي يجب أن يوليها المشرفون اهتماماً كبيراً، من خلال إجراء دراسة استقصائية، تستخدم المنهج المختلط بأسلوبيه الكمي والنوعي والدمج بينهما، وذلك لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية، وتأمل الباحثة أن يحقق هذا البحث إسهامًا مهمًا في الكشف عن التصورات نحو الإشراف الإرشادي والتعرّف إلى الاحتياجات المهنية للمرشدين.

1.2 الإطار النَّظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النَّظري والدراسات السابقة المحاور الرئيسة للدّراسة وهما موضوعي الإرشاد والإشراف الإرشادي؛ من حيث تعريفهما وأهميتهما والحاجة إليهما وأهدافهما، ويلي ذلك استعراض الدّراسات السّابقة المرتبطة بموضوعي الدراسة.

1.2.1 المحور الأول: الإرشاد التربوي:

يعتبر الإرشاد التربوي: عملية دعم ومساعدة تُقدَّم للطلبة بهدف تحقيق أفضل نمو وتكيف في بيئتهم التعليمية، ويتضمن توجيههم في النواحي الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، ومن بين تعريفات الإرشاد التربوي تعريف الجمعية الأمريكية للإرشاد [ACA] (2021) الذي يعتبر الإرشاد التربوي عملية منظمة تهدف إلى مساعدة الطلبة في تحقيق نمو شامل، بما في ذلك التقدم الأكاديمي والنفسي والاجتماعي، من خلال تقديم دعم موجه وتوجيه مناسب، ويراه Leong (2008) على أنه عملية تهدف إلى مساعدة الطلبة على تحقيق أقصى قدر من النجاح الأكاديمي والشخصي من خلال تقديم توجيه ودعم مستمرين.

وتعرّف ماري جونز الإرشاد التربوي على أنه عملية تفاعلية بين المرشد التربوي والطالب، تهدف إلى تسهيل عملية التعلم والنمو من خلال توفير الدعم اللازم لمواجهة التحديات الأكاديمية والشخصية (Sommers-Flanagan & Sommers-Flanagan, 2018)، أما جيمس جيبسون؛ فيعتبر الإرشاد التربوي بمثابة نظام دعم يُقدَّم للطلبة لمساعدتهم في التخطيط لمستقبلهم الأكاديمي والمهني، وكذلك تطوير قدراتهم الشخصية والاجتماعية لمواجهة مختلف التحديات (Illovsky, 2013).

وتشترك جميع هذه التعريفات في التركيز على مساعدة الطلبة على تحقيق نجاح أكاديمي وتكيف اجتماعي ونفسي أفضل، وذلك من خلال توفير توجيه ودعم مستمرين يساعدانهم على التعامل مع التحديات التي قد يواجهونها في بيئتهم التعليمية (أبو أسعد و الأزايدة، 2015).

أهمية الإرشاد والحاجة إليه:

يعتبر المرشد المدرسي عنصراً أساسياً في النظام التربوي والتعليمي، باعتباره يلعب دورًا مهمًا في توجيه الطلبة، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية والوصول إلى نتائج إيجابية، من خلال توفير الدعم النفسي والاجتماعي والوظيفي للطلبة، ويشارك في حل المشكلات التي تواجههم في المدرسة وخارجها.

ولا تقتصر أهمية الإرشاد على الطلبة، بل تمتد لتشمل المعلمين والأهالي والمجتمع بشكل عام؛ فالإرشاد المدرسي يعمل على تحسين البيئة التعليمية، وتعزيز التواصل والتفاعل بين جميع الأطراف المعنية، وعليه فإن تطوير الإرشاد المدرسي يمثل إحدى الأولويات الهامة لتحسين جودة التعليم، وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة (Sabella, 2019).

وللإرشاد المدرسي أهمية في إحداث تغيير في سلوك الطلبة والمحافظة على صحتهم النفسية والتوافق بما يتلاءم مع ثقافة المجتمع، ومساعدة الطلبة في وضع حلول مناسبة لمشاكلهم، وبناء شخصيتهم ومساعدتهم على اتخاذ القرارات، وإتاحة الفرصة أمام الطلبة لحدوث تفريغ انفعالي (التنفيس) في جو داعم ومريح لفهم الذات وتحقيق النضج الانفعالي (غنيم و عينبوسي، 2016).

أهداف الإرشاد:

الهدف الواسع للإرشاد مساعدة الأشخاص ليصبحوا أكثر كفاءة في التعامل مع المشكلات وتحديات الحياة، وتتلخص الأهداف العامة للإرشاد وفق (الرشيدي، 2022):

- في تحقيق الذات: مساعدة المرشد للمسترشد لتحقيق ذاته، حيث يهدف الإرشاد النفسي إلى نمو موجب للذات.
- وتحقيق التوافق: يُقصد به إشباع حاجات الفرد بما يتلاءم مع متطلبات البيئة، ومن الحاجات (الشخصية، والتربوية، والمهنية، والاجتماعية) وتحقيق الصحة النفسية.
- وكذلك تحسين العملية التربوية: تحقيق التوافق النفسي والشخصي والتربوي للطلبة، وتوفير بيئة مناسبة للتكيف.
- وحل المشكلات: مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم وتخطيها، وإكسابهم مهارات حل المشكلات.
- والتوافق الأكاديمي: يساعد في اعتماد المتابعة اليومية والاهتمام في دروسهم، ومساعدة الطالب في تخطي المشكلات ليصل إلى تحقيق الذات في الاختيار المهني والمهنة المناسبة فيما بعد.

خصائص المرشد الفعّال:

لابد أن تتوافر لدى المرشد المدرسي مجموعة من الخصائص تساعده على النجاح، والاستمرار في الإرشاد والتوجيه، وتقبل المسترشدين له لمساعدتهم، ومن أهم هذه الخصائص وفق (النوايسة و فاطمة، 2015):

- الخصائص النفسية للمرشد وتتمثل في: الثقة بالآخرين وبقدراتهم على حل مشكلاتهم، والاهتمام بهم والرغبة في تقديم المساعدة لهم، والتقبل غير المشروط للمسترشد بصرف النظر عن سلوكه، والقدرة على فهم ذاته والآخرين، وثقة المرشد بنفسه واحترامه لها، ولا يفرض قيمه الخاصة على المسترشدين، إضافة إلى الثبات والاتزان الانفعالي، وعدم التهور والاندفاع في مواجهة المواقف الطارئة.
- الخصائص الاجتماعية للمرشد وتتمثل في: القدرة على القيادة وتوجيه الآخرين، والتعاون معهم وإقامة علاقات اجتماعية جيدة خاصة المسترشد، والفهم الصحيح لقيم المجتمع الذي ينتمي إليه المسترشد ومعاييره، والشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، ورغبته في العمل الخيري والتطوعي لمساعدة الآخرين، والقدرة على الانسجام مع الآخرين، ويهتم بمظهره العام اللائق.
- الخصائص المهنية للمرشد وتتمثل في: الإخلاص في العمل وإنجازه على أكمل وجه دون تقصير أو إهمال، والالتزام بأخلاقيات المهنة والمجتمع وقيمه، والموضوعية والحياد في عمله، والمحافظة على أسرار المسترشد، والطموح المستمر من اجل التقدم والتجديد في مجال العمل، وأن يكون لطيفا وحازما في آن واحد مع قضايا الطلبة.

دور المرشد التربوي:

ينقسم دور المرشد التربوي كما حددتها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018) إلى:

القسم الأول: دور أساسي للمرشد ويتمثل في:

- الجانب الإداري: يقوم المرشد التربوي بتوضيح عمله للإدارة والهيئة التدريسية والطلبة وأولياء الأمور، والتخطيط لاجتماعات الآباء والمعلمين بالتعاون مع الإدارة المدرسية وعقد ورشات العمل والاجتماعات،

ووضع خطة عمل لكل فصل دراسي تتناسب مع حاجات الطلبة والهيئة التدريسية والمرحلة أو المراحل التعليمية في مدرسته، وإعداد النشرات لتوضيح طبيعة عمله، وفي قضايا التوجيه والإرشاد كافة، ومتابعة حالات الغياب المتكرر والحالات السلوكية والنفسية المحولة إليه.

- الجانب الفني: إجراء مقابلات فردية للطلبة وتقديم الاستشارات لهم، وتنفيذ حصص توجيه جمعي في الصفوف بحسب الخطة والاحتياج وطبيعة المرحلة، ويقوم المرشد بالزيارات المنزلية عند الضرورة بناء على موعد مسبق وبموافقة ولي الأمر، وتنفيذ زيارات علمية لأغراض إرشادية، ويعمل المرشد على وضع برنامج لاستقبال الطلبة الجدد وتهيئتهم للتكيف مع جو المدرسة الجديد.
- القسم الثاني: دور ثانوي للمرشد ويتمثل في: دوره في مجالات النشاطات المدرسية، ومجال الخدمات الصحية واللجان المدرسية المختلفة.

احتياجات المرشدين المهنية:

تعريف الاحتياجات:

يعرّف العزاوي (2019) الاحتياجات بأنها "مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها الفرد في المؤسسة أو الوظيفة من أجل القيام بالمهام بشكل أكثر كفاءة وفاعلية". ويعرّفها العمود (2020) بأنها "الفجوة بين الأداء الفعلي للموظف (المرشد) وبين ومخرجات المؤسسة". ويعرّفها هلال (2002) بأنها "مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الفرد بهدف إعداده وتهيئته وجعله محققاً للأداء الذي يتطلب عمله بجودة وإتقان.

وتعتبر الاحتياجات المهنية متطلبات يحتاجها الأفراد لتحقيق النجاح والرضا في حياتهم المهنية، وتتضمن هذه الاحتياجات مجموعة من العوامل التي تساهم في تحسين الأداء الوظيفي والرضا عن العمل والتطور المهني، وتتضمن هذه الاحتياجات التدريب والتطوير، وتحسين بيئة العمل، وتحقيق الأمان الوظيفي، والتقدير والاعتراف، والتواصل والدعم، وتوفير فرص التقدم والترقية، وتحقيق ثقافة تنظيمية مواتية، وتلبية هذه

الاحتياجات المهنية يمكن أن يساهم بشكل كبير في تحسين الأداء والرضا الوظيفي، ويؤدي إلى تطوير بيئة عمل إيجابية ومزدهرة (Bickmore & Curry, 2013).

وتُعدّ احتياجات التدريب عناصر ضرورية لتحقيق الكفاءة والقدرة على الإنجاز، وتُعتبر عملية تحديد هذه الاحتياجات المرحلة الأولى لأي نظام تدريبي، حيث يتم ذلك من خلال تحليل شامل ومتكامل للمنظمة بهدف اكتشاف المشكلات التي قد تشير إلى نقص في المهارات أو في معرفة طبيعة العمل، ويشمل هذا التحليل أيضاً دراسة الأدوار لتحديد المستوى المطلوب من الأداء، وتحليل الأفراد لتحديد من يحتاج منهم إلى التدريب، بالإضافة إلى تحديد المهارات والمعارف والقدرات والاتجاهات اللازمة، وبعد ذلك، يتم إعداد برنامج فعلي لتلبية هذه الاحتياجات (صدقاوي، 2023).

ويهدف تدريب المرشدين التربويين إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تساهم في تعزيز كفاءتهم وفاعليتهم في تقديم الدعم والإرشاد للطلبة والمعلمين، ومن أبرز أهداف تدريب المرشدين التربويين:

- تطوير المهارات الإرشادية: ويتضمن ذلك تعزيز مهارات التواصل الفعّال مع الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، وتطوير القدرة على الاستماع النشط وفهم احتياجات الطلبة والمساعدة في حل مشكلاتهم.
- التعرّف إلى فنيات واتجاهات الإرشاد التربوي الحديثة: ويشمل التعرّف إلى أحدث النظريات والأساليب في مجال الإرشاد التربوي، واستخدام الفنيات الحديثة والأدوات التكنولوجية في عملية الإرشاد.
- التعامل مع المشكلات السلوكية والأكاديمية: إذ يسعى الإرشاد التربوي إلى تزويد المرشدين بالاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع المشكلات السلوكية والأكاديمية لدى الطلبة، وتقديم الدعم والإرشاد لتحسين أدائهم الأكاديمي وسلوكهم.
- تعزيز النمو الشخصي والاجتماعي للطلبة: ويتمثّل بمساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية والشخصية، وتعزيز الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة.

- تقديم الدعم النفسي والعاطفي: تقديم الدعم النفسي للطلبة الذين يعانون من مشكلات عاطفية أو نفسية، ومعرفة كيفية التعامل مع الحالات الطارئة والأزمات النفسية.
- التعاون مع المعلمين والإدارة المدرسية: ويعني تعزيز التعاون بين المرشدين التربويين والمعلمين وإدارة المدرسة لتحقيق بيئة تعليمية متكاملة، والمشاركة في وضع الخطط والبرامج التربوية التي تساهم في تحسين الأداء العام للمدرسة.
- تطوير برامج الإرشاد: ويتضمن ذلك تصميم وتطوير برامج إرشادية فعّالة تتناسب مع احتياجات الطلبة والمدرسة، وتقييم فعالية هذه البرامج وإجراء التحسينات اللازمة.
- التعامل مع التنوع الثقافي والاجتماعي: وهذا يعني فهم واحترام التنوع الثقافي والاجتماعي بين الطلبة، وتطوير استراتيجيات التعامل معهم من خلفيات مختلفة بشكل فعال.
- التخطيط والتقييم: ويشمل تحسين مهارات التخطيط لبرامج الإرشاد وتنفيذها وتقييمها بشكل دوري، واستخدام البيانات والتقييمات لتحسين جودة الإرشاد المقدم (Foxx & Gerler Jr, 2016; Paisley & McMahon, 2001).

المعايير المهنية للمرشد التربوي في فلسطين: كما وردت في (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017)

تم إعداد المعايير المهنية للمرشدين التربويين بهدف تأسيس مهنة الإرشاد التربوي وتوفير مرجعية أساسية لها، مع السعي نحو التطور المستمر للعاملين في هذا المجال، وتعتبر هذه المعايير أسساً لتقييم أداء المرشدين ومرجعية متفق عليها، بما يحقق العدالة والمساواة والوضوح قدر الإمكان، كما توفر المعايير مجالاً واسعاً لتكافؤ الفرص بين جميع المرشدين، وتُسهِّل عملية متابعة العمل من خلال وضوح الإجراءات والمؤشرات ومصادر التحقق، وهذا يُمَكِّن المسؤولين في وزارة التربية أو الجامعات الفلسطينية من تحديد الاحتياجات التدريبية وبناء القدرات وتطوير المهارات ورفع كفاءة المرشدين، وتشمل المعايير المهنية للمرشد التربوي تسعة معايير تهدف إلى تنمية قدراته المهنية والشخصية وتحسين أدائه الوظيفي، وهي كالتالي:

- القدرة على تطبيق المعرفة بسياسة الإرشاد التربوي وأهدافه واستراتيجياته على أرض الواقع.

- القدرة على تطبيق مجالات الإرشاد التربوي (الوقائي، العلاجي، التنموي).
- القدرة على تطبيق أساليب العمل الإرشادي.
- القدرة على تنفيذ التخطيط.
- امتلاك مهارة إدارة لقاءات التوجيه الجمعي.
- امتلاك مهارة التعامل مع الحالات الفردية.
- امتلاك مهارة إدارة العمل مع المجموعات الإرشادية.
- القدرة على إدارة الأزمات وضغوطات العمل.
- القدرة على الاتصال والتواصل مع جميع أطراف العملية التربوية.

واقع الإرشاد في فلسطين:

تتطلب طبيعة العمل الإرشادي توفير المعلومات الإرشادية والأكاديمية والنفسية والمهنية للمرشد التربوي في المدارس، ويعتمد المرشد التربوي في عمله على إطار نظري من المراجع والمصادر المتوفرة، وبالرغم من عدم ملاءمة بعض التجارب والخبرات المتضمنة في هذه المراجع مع واقع المشكلات التي يعيشها الطلبة في فلسطين، فقد حددت وزارة التربية والتعليم العالي في عام (2018) آليات عملية الإرشاد لتتناسب مع واقع المجتمع الفلسطيني.

بدأ العمل الإرشادي في فلسطين عند إنشاء قسم خاص للإرشاد التربوي في عام (1995)، حيث تم تعيين أول دفعة من المرشدين التربويين وبلغ عددهم (115) مرشداً في عام (1996)، بمتوسط مرشد تربوي لكل ثلاث مدارس، وأظهرت إحصائية صادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام (2023/2022) أعداد المدارس والمرشدين، حيث بلغ عدد المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في كافة المحافظات (1726) بنسبة تغطية (74%) بمعدل (521) طالباً لكل مرشد، وفي المحافظات الشمالية (1265) مرشداً بنسبة

تغطية بلغت (68.0%)، بمتوسط (479) طالباً لكل مرشد، وفي المحافظات الجنوبية، بلغ عدد المرشدين (461) مرشداً ومرشدة بنسبة تغطية (99.5%)، بمتوسط (637) طالباً لكل مرشد.

وبلغت نسبة المدارس المغطاة بالإرشاد في المدارس الحكومية في مديرية نابلس (56.2%)، وفي مديرية جنوب نابلس (64.4%)، وبلغ عدد الطلبة لكل مرشد (482) طالباً وطالبة في مديرية جنوب نابلس، بينما في مديرية نابلس، بلغ العدد (551) طالبًا لكل مرشد ومرشدة (وزارة التربية والتعليم، 2023).

1.2.2 المحور الثاني: الإشراف الإرشادي

تطور مفهوم الإشراف التربوي:

اختلف المهتمون بالإشراف التربوي في إيجاد معنى محدداً للإشراف؛ بسبب اختلاف الفلسفات واتساع مجالات العمل، وقد تعددت المصطلحات التي تدل على طبيعة عملية الإشراف التربوي واستخدمت العديد من المصطلحات التي تدل على عملية الإشراف فالبعض أطلق عليه "التفتيش" والتوجيه التربوي والتوجيه والإشراف التربوي (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2016)، ويعد الإشراف الإرشادي مكوناً أساسياً في برنامج إعداد المرشدين والمتدربين ولا يمكن الاستغناء عنه، حيث يلعب دوراً إيجابياً في رفع كفاءة المرشد، وتسهيل نموه الشخصي والمهني، ورفع مستوى الخدمات الإرشادية، مما يعطي مصداقية وأهمية لمهنة الإرشاد (Bradley, Ladany, Hendricks, Whiting, & Rhode, 2010)، وتختلف طبيعة الإشراف الإرشادي باختلاف وجهات نظر الباحثين نحوه، وينظر إليه البعض على أنه عملية اجتماعية، أو عملية تدريب أو عملية إدارية (Bernard & Goodyear, 2004).

كما ورد في الشريفين ومقدادي (2021) بأن أُطر التطور التاريخي للإشراف الإرشادي بدأت بالظهور ضمن تقاليد العلاج النفسي، وتعود بدايات تأريخ تطوره وفقاً Carroll (2007) الذي سلط الضوء على ثلاث مراحل لتطوره خلال ثلاثة أطر زمانية هي: العشرينيات وهي فترة انتشار نظرية التحليل النفسي، حيث تم تأسيس معهد في برلين للممارسة الإشراف العلاجي، واعتبار سيجموند فرويد المشرف الأول في العلاج

النفسي والذي مهد الطريق للإشراف عام (1902)، وعقد فرويد بشكل روتيني اجتماعات دورية مساء كل أربعاء في منزله مع معالجين آخرين، وفي الخمسينيات كان ظهور مدارس علم النفس السلوكية والإنسانية والوجودية والمعرفية، وفي السبعينات بدأ الإشراف بالظهور كنشاط تعليمي بدلاً من إرشادي.

تعريف الإشراف:

الإشراف لغوياً: عرف ابن منظور كما ورد في المعجم الوسيط الإشراف: أشرف الشيء: علا وارتفع، أشرف عليه: اطّلع من فوق، وتولاه وتعهده، أشفق عليه، المشرف من الأماكن: العالي المطلع على غيره (مجمع اللغة العربية، 2004).

وأما في اللغة الإنجليزية فإن كلمة الإشراف (Supervision) مشتقة من الفعل (Supervise) ويعني باللغة العربية ملاحظة الآخرين أثناء تأدية عملهم، وأورد (بعلبكي) في قاموس المورد للغة الإنجليزية أن مصطلح (Supervision) يعني: الإشراف والمراقبة، والإشراف هو الرؤية (Vision) أو النافذة للسلوك والأشياء (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2016).

وقد عرّفت جمعية مرشدي المدارس الأمريكية (ASCA) (2022) الإشراف: بأنه علاقة تعاونية يقوم شخص مهني مؤهل للإشراف بتشجيع وتقييم تطور شخص آخر، ويعد مشرف الإرشاد المدرسي شخصاً محترفاً ومؤهلاً يقدم التوجيه والمعرفة والدعم من أجل التطوير المهني لمرشدي المدارس والأشخاص المرشحين لمهنة الإرشاد المدرسي.

وعرّف غنيم وعنبوسي (2016) مشرف الإرشاد بأنه: "متخصص حاصل على درجة أكاديمية عليا في الإشراف المهني، ويعمل على مساعدة المرشد التربوي لاكتساب مهارات مهنية وسمات شخصية مختلفة؛ لكي يكون بمقدوره مساعدة الطلبة، وتحقيق أهداف الإرشاد في المدارس"، وعرّفه Gordon (2012) بأنه: "عملية رسمية للدعم المهني والتعلم، والتي تمكّن المرشدين من تطوير معارفهم وكفاءاتهم، وتحمل المسؤولية عن ممارساتهم الخاصة، وتعزيز حماية المسترشدين".

وتشير خلاصة التعريفات إلى أن جوهر العلاقة الإشرافية يكمن في التفاعل، وأن الهدف العام للإشراف هو تحسين جودة الخدمات الإرشادية، وتتمثل وظيفة المشرف في تعليم وتدريب المرشدين باستمرار على أحدث الطرق والأساليب الإرشادية، والتقدم في المجالين الرسمي وغير الرسمي، والمحافظة على مستوى عالٍ من الأداء، بالإضافة إلى ذلك، يتعيّن على المشرف تقديم التدخل المناسب للمرشد في حال عدم توفر المهارات والقدرات الكافية.

وتعرّف الباحثة الإشراف الإرشادي بناءً على خبرتها وعملها كمرشدة تربوية، بأنه علاقة مهنية تجمع بين المشرف/المشرفة والمرشد/ة، حيث يقوم المشرف بدعم العمل الإرشادي ومساعدة المرشد في مواجهة تحديات العمل ضمن بيئة مهنية داعمة ووفق عقد إشرافي بين الطرفين، كما يشمل هذا الدعم مساعدة المرشد في تحقيق أهداف الخطة الإرشادية المدرسية من خلال تطوير مهاراته وشخصيته وتجاوز الصعاب، وتطوير خبراته سواء بشكل فردي أو جماعي، بهدف مساعدة الطالب على النمو المتكامل والمتوازن.

أهمية الإشراف والحاجة إليه:

يعتبر الإشراف على الإرشاد المدرسي أقل وضوحاً وتنفيذاً مقارنة بتخصصات الإرشاد الأخرى والتخصصات ذات الصلة، وهذا ما يؤكد أهمية الحاجة إلى الدعوة المستمرة للإشراف في المدارس لضمان حصول مرشدي المدارس الممارسين على الإشراف المهني الكافي (Bernard & Luke , 2015).

وتتلخص أهداف الإشراف الإرشادي في (Borders, et al., 2011):

- تسهيل التطوير الشخصي والمهني للمرشد.
- تعزيز كفاءات المرشد ومعارفه ومهاراته.
- متابعة الاستشارات والبرامج الإرشادية.
- حماية الطلبة وأسرهم.
- توفير الفرص في التعرّف على البيئة المدرسية.

- تقديم تغذية راجعة مباشرة ومستمرة للمرشدين والاهتمام بمصادر المعرفة المتعددة المتاحة للمشرف.
- توفر مناخ إشراف آمن وداعم ومنظم.

صفات المشرف:

أشارت جمعية الإرشاد الأسترالية [ACA] (2019) إلى أن المشرف الإرشادي يجب أن يمتلك القدرة على إجراء جلسات إشراف باستخدام التدخلات المختلفة، ويخضع عادة المشرفون لدورات تدريبية يتعرفون فيها على أهداف الإشراف ونظرياته ونماذجه والأدوار المنوطة به، ووصف العلاقة الإشرافية، وإظهار المهارات المطلوبة لإجراء التدخلات الإشرافية المختلفة، وتوفير التقييمات الفعّالة، وتقديم تغذية راجعة لمجموعة المرشدين بطرقٍ منوعة، والأخذ بعين الاعتبار أخلاقيات المهنة وفق العقد الإشرافي.

وذكرت أبو مزيد (2015) صفات المشرف الفعّال ومنها التعاطف والصدق والمرونة والاهتمام والاستقامة والانفتاح وامتلاك مهارات الإشراف المهني والنفسي وكفاياته المختلفة، والتفهم والإيجابية والتعاطف والقدرة على تكوين العلاقات الإنسانية مع مختلف أطراف العلاقة الإرشادية.

عناصر الإشراف الإرشادي: تتمثل عناصر الإشرافي الإرشادي في (إبراهيم، 2024):

أ- المشرف: ويقصد به أخصائي متخصص لديه من الخبرات والمعارف والمهارات، ما يمكنه من تقديم المساعدة والدعم للمشرف عليهم من المرشدين التربويين أو المتدربين.

ب- المُشرَف عليهم: ويعتبر المشرف عليهم من المستفيدين، ويتضمن المرشدين التربويين أو المتدربين.

ج- محتوى العملية الإشرافية: يحتوي على المعارف والخبرات والمهارات والتطبيقات والمواقف الجماعية التي يتم استخدامها في الإشراف.

د- بيئة الإشراف: وتتمثل في المدرسة بما تتضمنه من موارد بشرية ومادية.

وظائف الإشراف:

تتكامل وظائف الإشراف لتحقق العملية الإشرافية ولا بد من التوازن فيها على مستوى مهني عالٍ وتتمثل في (Bernard & Goodyear, 2019):

- الوظيفة الإدارية: تهدف إلى ضمان جودة الأداء الإداري للمرشد وفهم سياسية المؤسسة، وضمان فهم المرشد لدوره ومسؤولياته ووضوح الهدف من الإشراف، ومتابعة عمل المرشد ومراجعته بانتظام، وكذلك متابعة الخطط الإرشادية وآلية تنفيذها.
- الوظيفة التربوية: تتمثّل مهمة المشرف في تمكين المرشدين على عكس أدائهم الوظيفي بصورة شفافة وصادقة، ومساعدتهم على وضع أهداف مهنية، والتعرف إلى مصادر التطور المتوفرة لهم، والكشف عن حاجاته النمائية والتدريبية وكيفية العمل على تحقيقها.
- الوظيفة الداعمة: تشمل توضيح الحدود بين الدعم والإرشاد والاستشارة، وخلق بيئة آمنة للمرشد لفحص ممارساته المهنية، والسماح له بالتعبير عن مشاعره، ومتابعة صحته النفسية، ومساعدته على تجاوز الصعوبات.
- الوظيفة الوسيطة: اطلاع الإدارة العليا على نقص الموارد ومضاعفات ذلك على أداء المرشد، واستخدام المصادر المتاحة بأقصى فاعلية، وإطلاع الإدارة على حاجات المرشد، والمبادرة والمساهمة في تشكيل سياسات المؤسسة بحيث تصبح داعمة للمرشدين، ومتابعة شكاوي المرشدين بصورة واضحة وشفافة.

واجب المرشد اتجاه العملية الإشرافية (إبراهيم، 2024):

- الفهم الصحيح للإشراف بأنه عملية مهنية غرضها تطوير الأداء المهني وتحسين جودة العمل.
- التعاون الفعال مع المشرف في تحقيق أهداف العملية الإشرافية.
- زيادة النمو المهني من خلال المشاركة في مؤتمرات علمية وورشات عمل وصقل الخبرات المهنية.
- الانتظام في حضور الاجتماعات الإشرافية والمشاركة الفعالة في هذه الاجتماعات.

- الاستفادة من آراء وخبرات المرشدين من خلال ما يسمى تعلم الأقران.

مجالات الإشراف: يمكن حصر مجالات الإشراف الإرشادي في جانبين هما:

أ. الإشراف الفردي: يمثّل أفضل خدمات الإشراف التي تقدم للمرشدين المبتدئين، حيث يحتاج المرشد المبتدئ إلى خدمات تقدم له مباشرة من شخص متخصص يعمل في نفس المجال (Marini & Stebnicki, 2015) ، وهناك قواعد أساسية لتشكيل جلسات الإشراف الفردي، ولكن يمكن تعديلها بما يتناسب مع ظروف واحتياجات كل من المؤسسة والمرشد، ويجب الإعداد لجلسات الإشراف بصورة مسبقة ومنظمة ومتفق عليها، وتجنب أن تكون في صباح يوم عطلة أسبوعية أو في الساعات الأخيرة من النهار، وتتضمن الجلسات مراجعة سجلات الإشراف لمتابعة بنود خطة التدخل التي تحتاج إلى متابعة من قبل المشرف، والتي تعتبر أساس الاتفاقية على أجندة الإشراف (بيضون، 2006)، ويركز الإشراف الفردي كما ترى أبي مزيد (2015) على عمل المتابعة الفردية لمرشد واحد، وتوفير الوقت الكافي لمناقشة التفاصيل، وتحقيق الاهتمام الشخصي، وشعور المرشد بالراحة في الكشف عن المعلومات المتعلقة بتطوره المهني، ومع ذلك، لا يتيح الإشراف الفردي الفرصة لمشاهدة التفاعل بين المشرف والمرشد، ولا تتم فيه عملية تبادل الخبرات كما يحدث في الإشراف الجماعي.

ب. الإشراف الجماعي: يتكون الإشراف الجماعي من مجموعة من المرشدين، ويهتم الإشراف الجماعي بوضوح أهدافه والتخطيط المسبق له، كما أن المهارات والمسؤوليات في الإشراف الجماعي أكبر منها في الإشراف الفردي، ويتمتع بمهارات إرشادية وإشرافية عالية في التعامل مع مجموعة المرشدين، حيث يساعد العمل الجماعي في بناء روح الفريق في المؤسسة (بيضون، 2006)، ويعتبر الإشراف الجماعي مفيدًا للغاية، حيث يساعد المرشدين على تنمية العديد من المهارات من خلال التفاعل مع المجموعة ونقل الخبرة بشكل جماعي (Marini & Stebnicki, 2009)، ويتميز الإشراف الجماعي بأنه يسهم في إنتاج خيارات وأفكار متعددة، وتطوير مناخ إبداعي داخل الفريق، والكشف عن العمليات المعقدة داخل المجموعة والأسرة والمؤسسة، كما يوفر مناخاً آمناً للعمل من خلال خبرات المرشدين وفحصها

وتطويرها، ويوفر روح مسؤولية عالية داخل الفريق بما يتعلق بمهارات حل المشكلات، ويسهّل الإشراف الجماعي عملية التعلم من خلال المرشدين أنفسهم، والتعرف إلى المهارات الإرشادية (بيضون، 2006)، ومع ذلك، يتضمن الإشراف الجماعي سيادة التفكير الجمعي في المجموعة، وروح المنافسة التي قد تؤثر عليها، بالإضافة إلى هيمنة ديناميكية المجموعة، وقد يكون الوقت المتاح لكل فرد قليلاً، مع وجود قضايا تتعلق بالحدود بين أعضاء المجموعة (Hawkins & Shohet, 2006).

نماذج الإشراف الإرشادي:

يقوم الإشراف الإرشادي، كغيره من التخصصات، على عدد من النماذج النظرية، ويوجد نوعين من نماذج الإشراف هما (Bradley, Ladany, Hendricks, Whiting, & Rhode, 2010; Bernard & Goodyear, Fundamentals of clinical supervision (6th ed.), 2019):

أولاً: نماذج الإشراف المستندة لنظريات العلاج النفسي:

أ. الإشراف في نظرية التحليل النفسي: يهدف الإشراف في نظرية التحليل النفسي إلى اكتشاف العلاقة الدينامية بين المشرف والمسترشد، بهدف هو فهم ديناميات حل الصراع بشكل أفضل لتحقيق غايات العملية الإشرافية، وتعتمد نظرية التحليل النفسي في الإشراف الإرشادي على المبادئ والتقنيات الأساسية لنظرية التحليل النفسي التي أسسها سيغموند فرويد، وفي سياق الإشراف الإرشادي، تطبق هذه النظرية لفهم وتحليل العلاقة بين المشرف والمرشد والمسترشد؛ إذ تهدف إلى اكتشاف وفهم العمليات النفسية الداخلية واللاشعورية التي تؤثر على سلوك المرشد والمسترشد، وتتناول العلاقة الثلاثية بين المشرف، المرشد، والمسترشد، وتسلط الضوء على الأنماط الدينامية التي تنشأ في هذه العلاقات، وتساعد المرشدين على تطوير وعي أعمق بأنفسهم ومشاعرهم وتفاعلاتهم، مما يمكنهم من تقديم دعم أكثر فعالية للمسترشدين، وتركز هذه النظرية على فهم الصراعات النفسية التي قد تكون لدى المرشد أو المسترشد، وتقديم استراتيجيات للتعامل معها بشكل بنّاء، ويستخدم هذا النموذج الإشرافي تقنيات التحليل النفسي

كالتفسير؛ إذ يقدم المشرف تفسيرات للمرشد حول الأنماط السلوكية واللاشعورية التي قد تظهر خلال جلسات الإرشاد، كما يتم استخدام التداعي الحر؛ إذ يشجع المشرف المرشد على التحدث بحرية عن مشاعره وتجاربه، مما يساعد في الكشف عن الأفكار والمشاعر اللاشعورية، ويهتم هذا النموذج بالطرح أو التحويل؛ إذ يدرس المشرف كيف ينقل المرشد مشاعره وتجارب طفولته إلى العلاقة مع المسترشد، ويتيح المشرف للمرشد الفرصة للتفريغ العاطفي والتحدث عن مشاعره المكبوتة، مما يساعد في التخفيف من التوتر وتحسين الفهم الذاتي (أبو مزيد، 2015؛ Corey et al., 2020).

ب. الإشراف في الإرشاد المعرفي السلوكي: إن النموذج المعرفي السلوكي في الإشراف الإرشادي يعتمد على المبادئ والتقنيات الأساسية للإرشاد المعرفي السلوكي (CBT)، والذي يركز على التفاعل بين الأفكار والمشاعر، والسلوكيات، وفي سياق الإشراف الإرشادي، يتم تطبيق هذا النموذج لمساعدة المرشدين على تطوير مهاراتهم المهنية وتحسين ممارساتهم من خلال التركيز على التغيرات المعرفية والسلوكية، ويسعى هذا النموذج الإشرافي إلى تعزيز التطوير المهني المستمر للمرشدين من خلال تحسين فهمهم للنظريات والتقنيات المعرفية السلوكية، وتطوير وتحسين مهارات المرشدين في تقديم الإرشاد الفعّال، مما يساعدهم على تقديم الدعم الفعّال للمسترشدين، ويركز على تطوير علاقات مهنية إيجابية بين المشرف والمرشد، وكذلك بين المرشدين أنفسهم، مما يعزز من فعالية التعاون والعمل الجماعي، ويستخدم هذا النموذج تقنيات النموذج المعرفي السلوكي في الإشراف، ويشمل ذلك تدريب المرشدين على استخدام تقنيات وأدوات الإرشاد المعرفي السلوكي، مثل إعادة هيكلة الأفكار وتطوير المهارات السلوكية، وتقديم تغذية راجعة بناءة للمرشدين حول أدائهم، مما يساعدهم على تحسين مهاراتهم وتعديل ممارساتهم بناءً على هذه التغذية، وتشجيع المرشدين على مراقبة وتقييم أفكارهم وسلوكياتهم ومشاعرهم أثناء تقديم الإرشاد، مما يساعدهم على تطوير الوعي الذاتي والقدرة على التغيير، وتعزيز التفاعل الإيجابي بين المشرف والمرشد من خلال تقديم الدعم والتشجيع، مما يعزز من ثقة المرشد في

قدراته، ويسعى هذا النموذج إلى تمكين المرشدين من تطوير الكفاءة الذاتية والثقة في قدرتهم على تقديم الإرشاد الفعّال (Corey, Haynes, Moulton, & Muratori, 2020; Gordon, 2012).

ج. الإشراف المتمركز على النظرية الإنسانية: هو إطار عمل يركز على توفير بيئة داعمة وآمنة للمرشدين من أجل تطويرهم الشخصي والمهني، ويعتمد هذا النموذج على مبادئ العلاج الإنساني الذي طوره كارل روجرز، والذي يركز على العلاقة الإنسانية والتواصل الصادق بين المشرف والمرشد، ويهدف هذا النموذج إلى إنشاء بيئة آمنة وداعمة يشعر فيها المرشدون بالحرية للتعبير عن أنفسهم ومشاعرهم وتحدياتهم دون خوف من الحكم، ودعم النمو الشخصي والمهني للمرشدين من خلال تعزيز قيم الأصالة، التعاطف، والفهم، وتشجيعهم على تطوير قدراتهم على حل المشكلات بفعالية واستقلالية، دون توجيه مباشر من المشرف، ويستخدم هذا النموذج مبادئ وتقنيات النموذج الإنساني في الإشراف الإرشادي والتي تتمثل بالأصالة؛ إذ يشجع المشرف المرشدين على أن يكونوا صادقين وحقيقيين في تفاعلاتهم؛ فالأصالة تخلق جواً من الثقة المتبادَلة، ويتطلب هذا النموذج من المشرف أن يظهر تعاطفاً حقيقياً، من خلال فهم مشاعر وتجارب المرشدين ومحاولة رؤيتها من منظورهم، ويتعامل المشرف مع المرشدين بقبول وتقدير غير مشروط، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التطور (أبو مزيد، 2015؛ Corey et al., 2020).

د. الإشراف في النظرية الجشطالتية: نهج نفسي تم تطويره من قبل فريدريك بيرلز وزوجته لورا بيرلز في الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين، وسميت بالجشطلت (Gestalt) بمعنى الشكل أو النمط الكلي، لأنها تركز على وحدة إدراك الشكل الكلي، وتقوم هذه النظرية على (أن الفرد يلجأ إلى تنظيم مدركاته في صورة أشكال وعلاقات تمكنه من فهم العالم من حوله) ويفضل الأساليب الوصفية بدلاً من الأساليب التفسيرية الفكرية، ويتم تدريب الخاضعين للإشراف على فصل الخبرة المباشرة (الوعي) عن الافتراضات والتفسيرات، وتسعى النظرية لتحسين العلاقة الإرشادية، وتعزيز الوعي الذاتي (التركيز على هنا والآن)، وتقديم الدعم الفعّال من خلال استخدام تقنياتها، وتقوم على عدة أسس منها:

- الكلية: تُؤكد النظرية على أن الكل لا يمكن تفسيره ببساطة من خلال تحليل أجزائه، ويُعتقد أن العقل يُدرك الأشياء في صورتها الكاملة قبل أن يُلاحظ الأجزاء المكونة لها.
- التنظيم الإدراكي: ويعني ذلك بأن تنظيم الكائن النفسي يميل لإدراك الأشياء والمواقف ككليات، وإن محاولة الفرد تشكيل صورة متكاملة دليل على سلامة صحته ونموه العقلي، وهذا يتوقف على عدد من القوانين وهي: (الإغلاق – التنظيم – التشابه – التقارب) (Yontef, 1996).
- نظرية المجال: ينظر تحليل المجال إلى جميع الظواهر من خلال عدسة "المجال"، ويتبنى العلاج الجشطالتي موقفًا حواريًا تجاه الإشراف (Novack, 2010).

وأما الإشراف الجشطالتي: عّرفه ستاراك (2001) كما ورد في Novack (2010) بأنه عملية شخصية تساعد المشرف على فهم حدود التواصل بينه وبين الخاضع للإشراف؛ ويسعى المشرف إلى تسهيل قدرة المرشدين على الاستجابة للعمل والتعامل معهم بطريقة صحيحة وذات هدف، ويعمل مع الخاضعين له من أجل تلبية احتياجاتهم، ويتم ذلك من خلال (الإشراف الإداري والإشراف التعليمي والاستشارة)، من خلال فهم شخصية الخاضع للإشراف، ويختلف تركيز المكونات الثلاثة وفقًا للسياق ومرحلة التعلم.

ووفقاً Yontef (1996) فإن الإشراف هو عملية تتطور بمرور الوقت مع خبرة الخاضع للإشراف، واستيعابه لما يقدمه المشرف، ونضج العلاقة الإشرافية، ولكن يتم تقديم مناقشة أولية للعملية الإشرافية، وتقوم على الأساليب والفنيات منها: الملاحظة المباشرة وتسجيل الفيديو والصوت، والحوار، وفنية الكرسي الخالي، والتغذية الراجعة وفنية لعب الأدوار.

ثانياً: أساليب ونماذج الإشراف الخاصة: هناك عدد من أساليب ونماذج الإشراف الخاصة وهي:

أ. نموذج الدعم والنمو "فوجر" (Faugier): يركز هذا النموذج على تسهيل النمو التعليمي والشخصي للمشرف عليه، وتزويده بالدعم الأساسي من خلال تطوير الاستقلالية والاعتماد على النفس من خلال

التعزيز، والانفتاح، والاستعداد للتعلم، وعمق التفكير، وإثارة الأفكار (Winstanley & White , 2002).

ب. نموذج تطوير المهارة: يقوم هذا النموذج على زيادة الفعالية والكفاءة الذاتية وخفض مستوى القلق لدى المرشدين، ويتم استخدامه مع الطلبة والأخصائيين في جميع مستويات التدريب والخبرة، ويركز على المهارات الإرشادية مثل مهارات المقابلة الإرشادية والشخصية والفنية، وتعتمد العلاقة بين المشرف والمرشد على طابع تعليمي مثل علاقة الطالب بالمعلم، مما يؤدي إلى مسافة هرمية أعلى لضبط النشاطات بينهم، ويشمل أساليب إشرافية مثل: الملاحظة، والتقارير النفسية، ولعب الأدوار، ودراسة الحالة، والتسجيل الصوتي والمرئي، والتدريب المعرفي، والعلاج المرافق، وتدريب الزملاء، والملف الإشرافي (الشريفين و مقدادي، 2021).

ج. النموذج التمايزي في الإشراف: يعد من أهم وأشهر النماذج التكاملية في الإشراف على المرشدين، ويعتبر نموذجاً انتقائياً ومرناً يعتمد على التكامل النظري أو الانتقائية، ويتضمن الأدوار التي يقوم بها المشرفون في الإرشاد ويساعد على تطوير كفاءة ومهارة المرشدين وتحسين النمو الشخصي والمهني، ويوضح للمشرفين خارطة مفاهيمية في نقاط القوة والضعف، مما يساعدهم في تتبع التركيز على الإشراف وتقديم التغذية الراجعة، وقد طورت هذا النموذج جانين برنارد (Janine Bernard) ليصبح عملية تعليمية وعلائقية، حيث يقوم المشرف بوظيفتين: تقييم مهارات المشرف عليه، واختيار الدور الإشرافي المناسب، وتركز مجالات النموذج على المهارات التدخلية أثناء الجلسة، المهارات المفاهيمية، المهارات الشخصية، والعلاقة الإشرافية القائمة على الاتصال والتفاعل (الشريفين و مقدادي، 2021).

د. نموذج النمو الشخصي: يهدف إلى تنمية الاستبصار لدى المرشد المتدرب وتطوير الحساسية الانفعالية، ويركز على العلاقة بين المشرف والمرشد والمتدرب، ويقوم على علاقة احترام وتعاطف ايجابي، ويساعد على اختبار العلاقات الشخصية الداخلية وعملية التقييم للوصول إلى الاستبصار والحساسية الانفعالية،

ويظهر التركيز في الجلسة بشكل شخصي ومهني، وتشمل الفنيات والتقنيات الإشرافية التقرير الذاتي، ولعب الأدوار، وجماعة العمل، والأقران، والملاحظة، وأسلوب الاستماع (الشريفين و مقدادي، 2021).

هـ. النموذج التكاملي "شوهت وهوكينز" (Shohet & Hawkins): يتناول أربعة مكونات لعملية الإشراف: المشرف، والمشرف عليه، والمرشد، والعمل، وفقاً لنظام يركز على المهام والأهداف المشتركة وتحقيقها (Hawkins & Shohet, 2006)، ويعتبر النموذج التكاملي مكملاً لأهداف تطوير المهارة والنماذج التنموية، وتتميز العلاقة الإشرافية في النموذج التكاملي بأنها تعاونية، تربط المشرف والمشرف عليه بعلاقة وظيفية أو أدائية تُسمى علاقة الرفاق في الإشراف، وتركز على الوحدة بين المتدرب والمشرف باعتبارهما وحدة تعتمد على بعضهما البعض، حيث يتم التركيز على القصد والدافع لاستخدام التقنية المعينة وتأثيرها على العملية العلاجية (الشريفين و مقدادي، 2021).

و. النموذج التنموي في الإشراف: ويسمى نموذج جالو في الإشراف الإرشادي، ويركّز على التطوير التدريجي والمرحلي للمرشدين، مستنداً إلى مبادئ النمو الشخصي والمهني، ويستند إلى عدد من المفاهيم التنموية التي تهدف إلى تحسين الفعالية والكفاءة الذاتية للمرشدين خلال مراحل التدريب المختلفة، ويتضمن مجموعة مراحل هي؛ مرحلة المتدرب الجديد؛ وتركّز هذه المرحلة على تزويد المرشدين الجدد بالمعرفة الأساسية والمهارات الأولية، ويتم تقديم الإشراف المباشر والمكثف لتعزيز الفهم الأساسي للإرشاد وتخفيف القلق الأولي، ثم مرحلة المتدرب المتوسط؛ ويركّز الإشراف في هذه المرحلة على تطوير المهارات العملية وتعزيز الثقة بالنفس، ويتم تقديم تدريبات متقدمة وتوجيهات أكثر تخصصاً لتعميق الفهم النظري والتطبيقي، ثم تأتي مرحلة المتدرب المتقدم؛ وفي هذه المرحلة، يهدف الإشراف إلى صقل المهارات وتعزيز الاستقلالية، ويتم التركيز على التفكير النقدي والتحليل الذاتي، بالإضافة إلى تعزيز قدرات القيادة والإشراف المستقبلي، ويساعد هذا النموذج المرشدين على تطوير الوعي الذاتي وفهم تأثير مشاعر وأفكار المرشدين على عملية الإرشاد، ويهدف إلى تعزيز الحساسية الانفعالية والاستبصار العميق للعلاقات الشخصية والمهنية، وتقوم العلاقة الإشرافية في هذا النموذج على الاحترام والتعاطف

والإيجابية بين المشرف والمرشد، ويستخدم النموذج مجموعة من التقنيات مثل التقارير الذاتية، لعب الأدوار، الملاحظات، وجلسات العمل الجماعي والأقران (الشريفين ومقدادي، 2021؛ Gallo, 2013).

واقع الإشراف الإرشادي في فلسطين:

بدأ العمل بالإشراف الإرشادي في فلسطين بدايات عام (2004)، بتدريب مجموعة مرشحة من المرشدين التربويين لتلقي تدريب في الإشراف الإرشادي، ليتطور بعد ذلك ليصبح دبلوم الإشراف المهني، حيث وقّع المركز الفلسطيني للإرشاد وبتمويل من اليونيسف اتفاقية شراكة مع مركز التعليم المستمر التابع لجامعة بيرزيت؛ لتنفيذ دبلوم مهني متخصص في الإشراف الإرشادي والمعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم، ويهدف برنامج الدبلوم الذي يتكون من (320) ساعة تدريبية و(60) ساعة استدراكية و(60) ساعة عمل تطبيقي، إلى تطبيق مبادئ الإشراف ومبادئ تعلم الكبار، والتأمل في السلوكيات والقيم التي يتبعها المشرف/ة والخاصة بتطوير علاقة مهنية بين المشرف/ة والمرشد/ة، وتطوير المهارات اللازمة في إعداد خطط العمل التي تهدف إلى مساعدة المرشدين/ات في أداء عملهم وتقييمه وتطوير البرامج الإرشادية، والتقييم والتطوير المستمر للأداء الإشرافي (بيضون، 2006).

وخصصت وزارة التربية والتعليم فريقاً متخصصاً من المشرفين المعينين في مكاتب المديريات بالإشراف الإداري، والمهني على فريق المرشدين التربويين في المدارس التي تقدم خدمة الإرشاد التربوي، حيث بلغ عددهم (24) مرشداً ومرشدة عام (2024/2023) مكلفين بالإشراف الإرشادي في المديريات بمعدل مشرف إلى أربعة مشرفين لكل مديرية، بالإضافة (24) مرشداً ومرشدة انهوا الدبلوم الإشرافي الإرشادي عام (2022) وعين بعضهم بتكليف إشرافي على مجموعة تجريبية، كما خصصت وزارة التربية والتعليم يوم 25 شباط من كل عام للاحتفال بالمرشد التربوي؛ تقديراً لجهود المرشدين الفلسطيني والذي أقر بتاريخ 2019/2/25 (وزارة التربية والتعليم، 2023).

ويتم توزيع المرشدين والمشرفين من خلال رئيس قسم الإرشاد والتربية الخاصة في كل مديرية، ويتطلب من كل مشرف تحضير خطة إشرافية للمجموعة مع تحديد الأهداف، ومرتبطة بإطار زمني واضح ومحدد ويتضمن الإشراف الفردي لقاء فردياً شهرياً لكل مرشد، وتنقيذ زيارتين ميدانيتين على الأقل خلال الفصل الدراسي، وقد تكون الزيارة الإشرافية في نفس اليوم الإشرافي الفردي، حيث يتابع فيها المشرف التربوي الملفات، ويحضر حصة إرشاد جمعي أو أي نشاط إرشادي، والهدف من هذه الزيارات لمشرفي الإرشاد مساعدة المرشد التربوي في تقييم أدائه الوظيفي، وتحديد الصعوبات التي تواجهه ومحاولة التقليل منها، وإعداد تقرير فصلي يتضمن الإنجازات والصعوبات والتوصيات، كما تتغير المجموعة الإشرافية كل ثلاث سنوات من خلال تغيير مشرف المجموعة بشكل تبادلي من رئيس القسم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

1.3 الدارسات السابقة

يحتوي هذا القسم على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعات الدراسة وذلك على النحو الآتي:

1.3.1 أولاً: الدراسات المتعلّقة بالتصورات حول الإشراف الإرشادي.

قام دراسة إبراهيم (2024) بدراسة هدفت إلى التوصل إلى رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير آليات الإشراف المهني في المجال المدرسي والواقع الفعلي للإشراف، في جامعة أسيوط في مصر، وتحديد الجوانب المتعلقة بأهمية الإشراف، وأدوار المشرف، والوسائل والأساليب المهنية المستخدمة في العملية الإشرافية، كما هدفت إلى تحليل المصادر العلمية المختلفة، والمرتبطة بموضوع الدراسة خلال الفترة من عام (2000م–2022م)، وتمثل مجتمعها في (48) دراسة منها: (25) عربية، و(23) أجنبية، واستخدمت المنهج الاستقرائي الاستنباطي باعتبارها (استشراقية مستقبلية)، معتمدة على تحليل المحتوى بنوعيه الكمي والكيفي، وكانت أهم الموضوعات المرتبطة بالواقع الفعلي للإشراف تتمثل في: أدوار المشرف في تطوير أداء المرشد، وأساليب ووسائل الإشراف، ثم المهارات الإشرافية، وكانت أهم التصورات لتطوير آليات الإشرافي المهني: التأهيل

المهني للمشرف، وتطوير الأداء المهني للمرشد، والتجديد والابتكار في استخدام الوسائل الإشرافية والأساليب المهنية، والاستعانة في نماذج الإشراف والإرشاد، والتغلب على المعوقات المرتبطة بالمشرف أو المرشد، أو بيئة العمل، وتحقيق جودة الممارسات الإشرافية، وتوفير مكان وميزانية مخصصة، وأوصت الدراسة: بتفعيل دور الإشراف داخل المدارس، والاستفادة من التجارب الناجحة في العملية الإشرافية، وتطوير العلاقة المهنية بين المشرف والمرشد، وتفعيل دوريهما في إجراء البحوث العلمية، وتطوير نظام المتابعة والتقويم، وزيادة الموارد والإمكانيات داخل المؤسسة التعليمية.

وفي دراسة Gillen et al. (2024) حول معرفة اتجاهات وتجارب المرشدين نحو الإشراف الإكلينيكي في المدارس الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى التعرف على فجوة الاحتياجات الدقيقة للمرشدين في المدارس وكيفية معالجة هذه الاحتياجات، واستخدمت المنهج التحليلي والمقابلة وتفسير النتائج لتجارب عينة (7) من المرشدين، شاركوا في عملية الإشراف المستمر وجهاً لوجه مع مشرف إرشادي، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى ثلاثة اتجاهات رئيسية نحو الإشراف الإرشادي المدرسي الفعّال: وهي أهمية الإشراف في مساعدة المرشدين على التطور والنمو، وتطوير الاتجاهات نحو المعرفة بالمشرف والعملية الإشرافية، والاستدامة في العلاقة المهنية والعمل الإرشادي بين المرشد والمشرف، كما أظهرت النتائج أهمية الإشراف على مرشدي المدارس للمتابعة والتقييم، مع ضرورة توفير الإشراف على المرشدين في المدارس كافة، وتوفير احتياجات المرشد للتطور المهني من أدوات مادية وتدريبية، وأهمية تطبيق المشرف الإرشادي لنظريات الإرشاد والإشراف، واستخدامه للنماذج الإشرافية المقترحة والحديثة التي تناسب المرشد واحتياجاته، وأوصت الدراسة بزيادة تعيين المشرفين في المدارس في الولايات المتحدة، وتطوير الكفاءات الإشرافية لدى حديثي التعيين.

وقد أجرى الشلوي (2022) دراسة هدفت إلى معرفة تصورات المرشدين نحو الإشراف الإرشادي ودورها في تحسين الرفاهية النفسية لدى مرشدي مدارس محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الإشراف والرفاهية النفسية طبقاً لمتغيرات (الجنس، المرحلة

التعليمية، التخصص)، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة قوامها (206) من مرشدي المدارس، وأظهرت النتائج أن مستوى التصورات نحو الإشراف الإرشادي جاء مرتفعاً، وفي أبعاد المقياس للمتوسطات جاءت بالترتيب: (أهمية العلاقة الإشرافية، والدعم والاستشارة، والتقييم والإرشاد، والتدريب)، حيث عزيت هذه النتائج إلى الإعداد والتأهيل العلمي والمهني الجيد للمشرفين في مجال الإشراف الإرشادي، بينما تبين وجود مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية لديهم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرشدي المدارس في الإشراف الإرشادي والرفاهية النفسية تبعاً لكل من (الجنس، والمرحلة التعليمية، والتخصص)، كما أظهرت أن الإشراف الإرشادي الفعال يؤدي دوراً فعالاً في تطوير أداء المرشد، وتعزيز اتجاهاته الإيجابية نحو المهنة، وأن العملية الإشرافية الفعالة تقوم على تفهم طبيعة العمل الإرشادي، وتراعي خصائص المرشدين وتوثق العلاقة معهم على أساس التعاون والاحترام، كما تُقوّم أداء المرشد، وتحسن المهارات الإرشادية.

وفي دراسة Bledsoe et al. (2019) هدفت إلى تحليل محتوى الإشراف على الإرشاد المدرسي باستخدام منهج تحليل المحتوى وبناءً على المراجع السابقة للإشراف في الإرشاد، قاموا بتحليل محتوى (69) بحثاً علمياً حول الإشراف الإرشادي على المرشدين في المدارس والتي نُشرت من عام (1968 إلى عام 2017)، وركزت تصوراتهم واتجاهاتهم البحثية حول تأكيد أهمية وآلية العمل الإشرافي الإرشادي في المدارس، واتباع المنهجية والموضوعية في تطبيق الإشراف على الإرشاد المدرسي، وسلطت نتائج الدراسة الضوء على: أهمية الإشراف الإرشادي وتطبيقه في المدارس وفق خطوات عملية منظمة، وأهمية ممارسة الإشراف على المرشدين في المدراس كافة، وزيادة أعداد المشرفين، واقترحت الدراسة بعض الاقتراحات، منها تعزيز التنمية الشخصية والمهنية للمرشدين على المدى الطويل من خلال: تشكيل مجموعات إشرافية وإشراف الأقران داخل المدارس والإشراف الإرشادي، وتزويد المرشدين المبتدئين وذوي الخبرة بتقنيات لمواجهة التحديات، والتعامل مع التجارب السلبية في بيئة عملهم، وإدارة الإرهاق والتوتر الذي يصيبهم أثناء العمل.

وفي دراسة Kiarie et al. (2017) التي هدفت إلى معرفة تصورات المرشدين حول خدمات الإشراف الإرشادي، اعتماداً على نظرية السلوك المخطط، والتي تدمج الأبعاد الثلاثة (المعتقدات السلوكية (الموقف)، والمعتقدات المعيارية (المعيار الذاتي)، ومعتقدات التحكم للسلوك المُتَصَّور) من خلال منهجية تصميم بحثي ارتباطي متعدد، يدمج بين المنهجين الكمي والنوعي وتم جمع البيانات باستخدام استبيان، اعتماداً على عينة حجمها (117) مرشداً في مقاطعة نيروبي بكينيا، وتوصلت النتائج إلى: أن الانحدار الخطي المتعدد عن النموذج مهم ويفسر (31.7) من التباين في استعداد ونية المرشد لطلب عملية الإشراف الإرشادي، وأن قرار الاستعداد والنية يرتبط بشكل إيجابي بالموقف، إلا أن العلاقة بين المعيار الذاتي والسلوك المتصَّور لم تكن دالة إحصائياً، أي أن المعتقدات الثلاثة للسعي مسؤولة عن تفسير (31.7%) من التباين، وأن (68.3%) منه تعزى لمتغيرات أُخرى غير مدرجة، كما تشير النتائج إلى وجود علاقات مهمة بين نية المرشد واستعداده للبحث عن خدمات الإشراف ومتغيري الموقف، والمعيار الذاتي للمرشد لاختيار عملية الإشراف، كما أن التحكم السلوكي المتصور لم يكن دال إحصائياً، وبالتالي لم يكن مؤشراً مهماً لاستعداد ونية المرشدين في البحث عن الإشراف الإرشادي، وتوصي الدراسة بتطوير برنامج لتعزيز استخدام الإشراف الإرشادي، والحد من خطر التأثير السلبي للمعيار الذاتي، وتضافر الجهود لتبني المرشد للإشراف الإرشادي.

وقد أجرى محاميد (2016) دراسة هدفت التعرف على فاعلية الخدمات الإشرافية المقدمة للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (170) مرشداً ومرشدة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي باستخدام مقياس فاعلية الخدمات الإشرافية، وأظهرت النتائج تصور وفاعلية مرتفعة جداً للخدمات الإشرافية المقدمة للمرشدين التربويين، كما لم تظهر النتائج أي تصورات وفروق ذات دلالة إحصائية في الخدمات الإشرافية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؛ وعليه فإن النتائج أوصت بضرورة القيام بدراسات بحثية تستهدف فحص جوانب مختلفة من العملية الإشرافية، كالمهارات وفنيات وأساليب الإشراف والنماذج الإشرافية التي

يستخدمها المشرفون في الإرشاد المدرسي، والحاجة للقيام بدراسات بحثية حول فاعلية الخدمات الإشرافية المقدمة في مراكز الإرشاد والعلاج النفسي والصحة النفسية العاملة في فلسطين.

وقد قام .Wilson et al (2016) بدراسة هدفت إلى فحص اتجاهات المرشدين نحو الإشراف في المدارس الريفية، واحتياجاتهم فيما يتعلق بالإشراف الإكلينيكي والإرشاد والنمو المهني، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وأجريت مقابلات شبه المقننة مع المرشدين لأربع مجموعات بؤرية حجم كل منها (21) مرشداً ومرشدة، في غرب الولايات المتحدة الأمريكية، باستخدام ستة أسئلة، وكشفت نتائج تحليل البيانات عن ستة محاور وتصورات شملت القضايا المهمة لمرشدي المدارس في الريف، وكانت ديناميكيات العمل الإرشادي في الحياة الريفية، والإشراف من مديري المدارس، ودعم وتنمية المرشدين، واستغلال التكنولوجيا في الإشراف والتواصل، والرغبة في زيادة الاتصال من خلال الإشراف، وتحديد الأدوار والمسؤوليات للمرشد والمشرف، وأشارت نتائج الدراسة إلى تصورات مهمة منها الحاجة الماسة للإشراف الإرشادي، وزيادة فرص التدريب على الإشراف لمرشدي المدارس والمرشدين الجدد في الريف، وتوفير دورات تدريبية للمرشدين، وأوصت الدراسة بتوفير منصة عبر الإنترنت واستغلال التكنولوجيا لمرشدي المدارس الريفية لتلقي التدريب الإشرافي، وتوفير اتصال مهني معهم لترسيخ هويتهم الإرشادية.

وفي دراسة الشاعر (2015) التي هدفت التعرف إلى توقعات المرشدين التربويين لدور مشرف الإرشاد في محافظات جنوب الضفة الغربية، وبيان أثر بعض المتغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص)، مستخدماً المنهج الوصفي المسحي، وقد استخدمت الاستبانة طبقت على عينة حجمها (115) مرشداً ومرشدة في جميع المدارس الحكومية الأساسية والثانوية، وأشارت النتائج إلى وجود متوسطات بدرجة كبيرة تعزى لعلاقة المشرف مع المرشد، كما يوجد فروق بين المتوسطات الحسابية وبين درجة توقعات المرشدين التربويين لدور مشرف الإرشاد التربوي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ومتغير سنوات الخبرة لصالح ثلاث سنوات فأقل، ومتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير فأعلى، ومتغير التخصص لصالح الإرشاد التربوي، وتشمل تصورات الدراسة إسناد الإشراف إلى حملة درجة الماجستير في تخصص

الإرشاد، وأن لا تقل خبرة مشرف الإرشاد عن خمس سنوات، وعقد مؤتمرات علمية تبحث في دور مشرف الإرشادي المدرسي، وتكثيف الدورات لمشرفي الإرشاد، وتفعيل دور الإعلام الفلسطيني في توضيح دور المرشد والمشرف الإرشادي، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع مشرفي الإرشاد والمرشدين على إجراء الأبحاث العلمية وتحليلها ونشرها، وتزويد مشرفي الإرشاد والمرشدين بمراجع حديثة في الإرشاد المدرسي والمهني، وتفعيل دور الإعلام الفلسطيني لإبراز دور كل من المرشد ومشرف الإرشاد في المدرسة.

وقد قام .Duncan et al (2015) بدراسة هدفت إلى معرفة تصورات وأهمية الإشراف الإكلينيكي واستخداماته لدى عينة من مرشدي المدارس الريفية في ولاية داكوتا الجنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية، ومقارنة بيانات الدراسة الحالية بدراسات سابقة حول احتياجاتهم للإشراف عبر الزمن، ومعرفة العلاقة بين متغيرات (العمر، سنوات الخبرة، عدد المدارس، عدد الطلبة، توفر أكثر من مرشد في المدرس) وتجاربهم مع الإشراف الإكلينيكي، باستخدام المنهج الكمي، حيث أرسل استبيان عبر البريد الرسمي لعينة حجمها (118) مرشداً ومرشدة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين تلقي الإشراف الجماعي وعدد المرشدين، وبين عمر المشاركين والمشاركة الحالية في إشراف الأقران، ولم توجد علاقة دالة إحصائياً مع باقي المتغيرات، أما نتائج التصورات نحو الحاجة للإشراف فكانت: حاجة المرشد لمشرف متخصص، مع وجود علاقة بين عمر المرشد وإدراكه لاحتياجه للإشراف، ولا توجد علاقة مع باقي المتغيرات، أما التصور والحاجة للتدريب فبلغ نسبة عالية فيما يتعلق بنظريات الإشراف ومهاراته، مع أهمية التوجيه الذاتي لتطوير مهارات الإشراف، وتقبل الفروق الفردية بين المرشدين، ومع مقارنة النتائج في عامي (2003 و2012) تبين أن المرشدين ينظرون إلى الإشراف الإكلينيكي بأنه مهم لنموهم الشخصي والمهني.

وهدفت دراسة Hair (2013) التعرف على الهدف من الإشراف ومدته وتدريب المشرفين وانضباطهم، من خلال تصورات الأخصائيين الاجتماعيين حوله، وحاجاتهم للإشراف لتقديم خدمات أكثر فاعلية، والمساهمة في تكوين تصور للإشراف يحظى بدعم الأخصائيين الاجتماعيين، واستخدم المنهج المختلط، وتم التحقيق في هذه المجالات الأربعة للإشراف حول: هدف الإشراف ومدته، وتدريب المشرفين والتزامهم، تم توزيع

الاستبيان عبر الإنترنت حول الإشراف على عينة قوامها (636) أخصائي اجتماعي بولاية أونتاريو في كندا، وأشارت النتائج إلى أهمية الإشراف وحاجة المرشدين إليه باستمرار، وحاجتهم إلى إعداد أبحاث مستقبلية لمواصلة تشكيل التكوينات المفضلة للإشراف وممارسة العمل الإرشادي، وحاجة الأخصائيين لدعم مستمر من المشرفين، وتقديرهم لعمل المشرف لتطوير مهاراتهم ومساعدتهم في الدعم العاطفي، وتؤكد النتائج النوعية هذه النتائج، بالإضافة إلى ضرورة توافر المشرف وتعزيز المهارات المتقدمة بشكل مستمر للمرشد، واعتبر الإشراف وسيلة لضمان قدرة المرشدين على العمل مع الفئات المهمشة، وأظهرت النتائج الكمية أيضاً تقدير الأخصائيين للإشراف بشكل أساسي، بما في ذلك تنمية المعرفة والمهارات (96٪)، والدعم العاطفي (90٪)، والإدارة (80٪)، واعتبر المشاركون أن الإشراف الأكثر فعالية هو التوازن بين كل هذه الوظائف الإشرافية، حيث أيّد المشاركون (86٪) الحاجة إلى الإشراف مدى الحياة.

وقد قام Mason & Diltz (2012) بدارسة هدفت إلى تحديد تصورات المرشدين في المدارس حول ممارسات الإشراف الحالي (الإداري والإكلينيكي والأقران والإشراف باستخدام التكنولوجيا)، تكونت عينة الدراسة من (1557) مرشداً ومرشدة في مختلف المستويات الابتدائية والإعدادية والثانوية، في ولاية مونتانا في الولايات المتحدة، وتم استخدام المنهج المختلط الكمي والنوعي، وبناء استبيان يحتوي أيضاً أسئلة مغلقة ومفتوحة، وأظهرت النتائج أن: (41.1%) من المرشدين زُوِدوا بالإشراف الإكلينيكي، و(10.3%) من المرشدين يتلقون إشرافا أسبوعيا، و(62.8%) منهم تلقوا الإشراف من المديرين، ومن ضمنهم (32%) تقريباً انخرطوا بالإشراف مع مشرف الصحة النفسية، وفقط (5.1%) من مرشدي المدارس انخرطوا بالإشراف بوساطة التكنولوجيا، وأظهرت نتائج المنهج النوعي، صعوبة أمام تأمين الإشراف الإكلينيكي؛ بسبب عدم توفر مشرف مؤهل، ونقص الوقت لتلقي الإشراف، وأظهرت النتائج تحسن في عدد المرشدين وزيادة خبرتهم الإشرافية، إلا أن هنالك نقص في الإشراف الإكلينيكي، بسبب تكلفة الإشراف العالية، وتضيف النتائج إلى أن المرشدين الأكثر خبرة يمكنهم مساعدة المرشدين الجدد، مع أهمية توظيف التكنولوجيا في العملية الإشرافية كحل في غياب المشرف أو مكمل للإشراف الإكلينيكي، وفي مواجهة التطور في الإرشاد المدرسي، وأوصت

الدراسة: بضرورة القيام بإجراء أبحاث ودراسات حول فوائد الإشراف الإكلينيكي لمرشدي المدارس، وطرق زيادة تأهيل المرشد والمشرف في مجال الإشراف.

وهدفت دراسة Patterson et al. (2012) إلى الكشف عن الاتجاهات نحو الإشراف الجماعي، وركزت الدراسة على التقييم النوعي لمواقف المرشدين اتجاه الإشراف، وتكونت عينتها من (51) مرشداً ومرشدة في الولايات المتحدة باستخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام المقابلة والاستبيان لتحقيق أهداف الدراسة؛ وأظهرت النتائج أربعة مجالات رئيسة حول اتجاهات المرشدين نحو الإشراف الجماعي وهي: اتجاهات إيجابية وسلبية عن الإشراف الجماعي، واتجاهاتهم بما يتعلق بالإشراف الجماعي وهي: مستوى مهارة المشرف في تطبيق الإشراف الجماعي، باعتباره يمتلك مستوى مهارة غير كافٍ مع الإشراف الجماعي من وجهة نظر المشاركين، وينقصه الإبداع في العمل، والاستفادة من التكنولوجيا وتطبيقها أثناء عملية الإشراف، وأن التكنولوجيا القديمة المستخدمة في ممارسات الإشراف قد تعطي تصوراً بأن العملية الإشرافية ليست مهمة، وأن المحتوى التعليمي غير قابل للتطبيق (من وجهة نظر المرشدين) على الممارسة اليومية قد ينتقص من تجربة الإشراف الجماعي الإيجابية، ولا يوجد استثمار أمثل للوقت، والفائدة التي تعود على المشاركين لا تنسجم والوقت المخصص لها، كما أن تجنب بعض الأساليب تقلل مقدار الوقت والطاقة التي ينفقها المشاركون داخلياً في انتقاد ممارسات الإشراف، وتزيد من مقدار الوقت والطاقة المستخدمة لاستيعاب المحتوى الذي يقدمه المشرف.

وقد أجرى Bultsma (2012) دراسة هدفت إلى معرفة تجارب المرشدين الجدد مع عملية الإشراف الإرشادي، وركزت على أهمية الإشراف لما له من دور حيوي في التطوير المهني، وتم استخدام المنهج النوعي من خلال المقابلة شبه المقننة، وبلغت العينة (11) مرشداً ومرشدة من حديثي التعيين في ولاية متشغين في الولايات المتحدة، وقد أفاد المشاركون بأن تجاربهم الإشرافية كانت في أغلب الأحيان إدارية بطبيعتها؛ وكانت تقارير الإشراف الإكلينيكي والتنموي مقتصرة على المشاركين الذين يحمل مشرفوهم شهادة ترخيص، وعبروا عن تخوفهم من سلوكهم كمرشدين جدد، وكثيراً ما خلطوا بين عملية الإشراف والأنشطة التي كانت أكثر تميزاً بالتوجيه والتقييم، والمساعدة في التكيف مع المتطلبات الثقافية والبيئية المتغيرة وتعزيز

النمو المهني، وأظهرت النتائج أن الإشراف أمر بالغ الأهمية لكل من الأداء المهني لمرشدي المدارس، والتطوير لهم أثناء التدريب الميداني، إضافة إلى تلقيهم الإشراف ذو الطبيعة الإدارية، بدلاً من التوجيه نحو مهارات الإرشاد، مما يؤكد حاجة المرشد للإشراف، والدعم في السنوات القليلة الأولى، مع أهمية توفير التدريب فرصاً لتطوير وصقل مهارات الإرشاد، وأوصت الدراسة بضرورة تزويد المرشدين الجدد بالإشراف الإداري والإكلينيكي والتطويري، وتشجيعهم على الانخراط والمشاركة في برامج وأنشطة التطور المهني، وتشجيع جمعية المرشدين الأمريكية لتطوير دليل إشرافي أو معايير لمهام المشرف الإرشادي.

1.3.2 ثانياً: الدراسات المتعلّقة باحتياجات المرشدين التربويين في المدارس.

لقد قام حريبش (2024) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه المرشد النفسي في المدارس الإعدادية من وجهة نظره لتجنبها والحد منها، ولمعرفة احتياجاته في المدرسة ووضع خطة لتحسين العمل الإرشادي في مدينة بنغازي في ليبيا، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (175) مرشداً ومرشدة، واستخدمت استبيان، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من المعوقات، تمثلت في المعيقات التي تخص المدرسة وتشمل عدم توفير الدعم المادي وقلة الميزانية للأنشطة الإرشادية، وافتقار أغلب المدارس إلى غرفة خاصة بالمرشد، وضعف عامل التشجيع من العاملين والإدارة، يليها المعوقات التي تخص المرشد نفسه متمثلة في قلة خبرة المرشدين لأداء عملهم، وعدم قدرتهم على إدارة الجلسات الإرشادية، وحاجته إلى التدريب لإدارة جلسات إرشادية، وقلة اهتمام المرشد النفسي بالبحوث التربوية المتعلقة بالإرشاد، وحاجته للتدريب على استخدام الأساليب الإحصائية وتفسير الاختبارات النفسية، وعدم قيام المرشد بتطوير نفسه واحتياجه للتدريب والتأهيل والتطوير، وكذلك المعوقات المتعلقة بالإشراف مثل قلة تشجيع الإشراف للمرشد، وحاجة المرشد إلى دورات متخصصة في الإرشاد النفسي قبل الالتحاق بالمدرسة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والعمر) تجاه المعوقات التي يواجهونها، وأوصت الدراسة بعقد دورات متخصصة في الإرشاد للمرشدين التربويين قبل التحاقهم بالخدمة، وكذلك المجالات التي أظهرتها الدراسة.

وقد أجرى مصطفى (2024) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي في ضوء الذكاء الاصطناعي لمواجهة تحديات المستقبل المهني، واعتمدت على التطبيق الوصفي باستخدام المسح الاجتماعي للعاملين بمدارس إدارة الشرق وغرب مركز الفيوم في دولة مصر، وبلغت العينة (254) أخصائي وأخصائية، واعتمد الباحث في جمع البيانات على استمارة، وأظهرت النتائج أن الاحتياجات المهنية تمثلت في الحاجة إلى: المعرفة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الممارسات المهنية في المجال المدرسي والمهارية، وحاجتهم لتنمية قدراتهم وخبراتهم في المقاييس، والقيم الأخلاقية، إضافة إلى الاحتياجات التدريبية على البرامج التدريبية المتعلقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، واللوجستية: حيث تبين حاجة المرشدين لبنية تحتية لوجستية في المدارس، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأخصائيين الاجتماعيين يعانون من نقص شديدة في معارف ومهارات وبرامج تدريبية تتعلق بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال المدرسي، وأوصت الدراسة بضرورة التدريب على نماذج وبرامج تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتعزيز عملية الإرشاد وكافة الأنشطة، وتوفير منصة إلكترونية إرشادية، وإجراء أبحاث تدخل مهني لتنمية مهارات التكنولوجيا المهنية للمرشدين، وتوفير مراجع خاصة باستخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي.

وهدفت دراسة Mudrikah & Suherman (2024) لمعرفة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملية الإرشاد المدرسي وخدمات التوجيه والمتابعة من وجهة نظر المرشدين في مدرسة ثانوية في باندونغ في إندونيسيا، وللوقوف عند الاحتياجات التي تساعدهم في عملية الإرشاد المدرسي، باستخدام المنهج النوعي (دراسة الحالة) والمقابلة شبه المقننة، وتم اختيار هذه المدرسة لوجود العديد من مرشدي المدارس ذوي الخبرة، وبلغت عينة الدراسة (3) مرشدين، وبعد تحليل البيانات، وأظهرت النتائج أن خدمات التوجيه والإرشاد تواجه تحديات كبيرة بسبب تركيز إدارة المدرسة حصرياً على مراحل التخطيط والتنظيم وتنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد، دون تقييم أو إشراف أو إعداد تقارير، وإن غياب التقييم والإشراف والدعم يعيق وضع وتنفيذ خطط المتابعة، كما يوجد نقص عام في الوعي فيما يتعلق بأهمية الخطط والمتابعة والتقييم، وتنشأ التحديات من

افتقار المدارس إلى فهم دور خدمات الإرشاد، وإعطاء الأولوية للجوانب الإدارية وتنفيذ البرنامج، مع إهمال المتابعة الفعالة، وهناك حاجة إلى تحسينات شاملة، وكانت أبرز احتياجات المرشدين الحاجة إلى الدعم وتوفير الموارد، والمتابعة الفعالة، والوعي بدورهم الإرشادي، وحاجتهم للإشراف والتقييم بشكل منظم، وحاجتهم لبناء علاقات مع المدرسة، وزيادة الوعي بدور الإرشاد، وتوصي الدراسةُ بضرورة تزويد المرشدين بالتدريب، وتعزيز التواصل مع المدرسة للحصول على دعم أكثر أهمية، وتطوير خطط متابعة واضحة وقابلة للقياس، والتعاون مع المسؤولين ذوي العلاقة من خارج المدرسة للحصول على موارد إضافية وتبادل الخبرات معهم.

وتهدف دراسة صدقاوي (2023) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية ومستوياتها لمرشدي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المدمجين حديثا بقطاع التربية الوطنية في الجزائر حسب وجهات نظرهم، والوقوف على درجة الاختلافات في تحديد احتياجاتهم، حيث استخدم المنهج الوصفي، وتم استخدام استبيان الاحتياجات التدريبية وتكونت عينة الدراسة من (396) مرشداً ومرشدة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك احتياجات تدريبية عالية وكانت الاحتياجات في كل المحاور المقترحة: (90%) من المرشدين المدمجين لديهم احتياجات تدريبية في كل الاحتياجات المقترحة (الإعلام المدرسي، التقويم، والتوجيه المدرسي، الإرشاد المدرسي، التكفل والمتابعة، الجانب الإداري) وبدرجة عالية، وخاصة في الإرشاد المدرسي الاحتياج في تقنيات المقابلة الإرشادية بنسبة (72%)، والاحتياج للتكفل والمتابعة النفسية (الاحتياج لتدريب على كيفية إجراء مقابلات إرشادية بنسبة (69%)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الإعلام المدرسي، أما بقية المحاور فقد وجدت فروق دالة في متغير الجنس، أما متغير المؤهل العلمي اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خمسة محاور(التطوير، التوجيه المدرسي، الإرشاد، التكفل والمتابعة، الجانب الإداري والمتابعة)، أما متغير التخصص وجد أن للفروق دلالة إحصائية في بعض المحاور والبعض ليس لها دلالة إحصائية، وأوصت الدراسة بأهمية التدريب وتطوير برامج الإشراف التربوي، وتحديد الاحتياجات للفئة المستهدفة وإجراء مراجعة دورية لها، وإعادة النظر في تقييم الأداء، ورفع مستوى برامج التدريب للمرشدين.

وقد قام بلقاسم وهامل (2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أولويات واحتياجات المرشدين في مجال المهارات الإرشادية، وللوقوف على الصعوبات في مجال المهارات والعمل الإرشادي لدى عينة من مرشدي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية مستغانم وأدرار في الجزائر، مستخدما المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس المهارات الإرشادية على عينة مكونة من (74) مرشد ومرشدة، مقسماً لسبعة أبعاد على مهارات كل من: (بناء البرامج الإرشادية، واستخدام الوساطة المدرسية، والإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي، والاتصال والتواصل، مرافقة التلميذ، وتصميم وإجراء البحوث الميدانية)، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للتحكم في المهارات الإرشادية جاءت بدرجة متوسطة؛ مما يدل على احتياج المرشدين في المدارس للتحكم في المهارات الإرشادية، وجاءت مجالات الاحتياجات المهنية مرتبة حسب درجة التحكم على التوالي: (مهارة الاتصال والتواصل، مهارة الإرشاد الفردي ومهارة الوساطة المدرسية) بدرجة مرتفعة، بينما مهارات التحكم في (تصميم وبناء البرامج الإرشادية، ومهارة مرافقة التلميذ لبناء مشروعه الشخصي المستقبلي ومهارة تصميم التجارب والبحوث الميدانية) بدرجة متوسطة، وهذا ما يؤكد أن أهم احتياجات المرشدين في المدارس لهذه المهارات هي: مهارات بناء وتصميم البرامج الإرشادية والبحوث العلمية والميدانية، وبناء البرامج الإرشادية ومهارة الإرشاد المهني ومهارات استخدام الأدوات البحثية واستغلال المعطيات وأيضاً الحاجة لمهارة الإرشاد الجمعي، بالإضافة لاحتياج المرشدين لعتاد لوجستي لتطوير عملهم، واحتياجهم لدورات منظمة وشاملة تغطي مهارات الإرشاد المطلوبة وخاصة للجدد منهم، كما أوصى الباحثان في القيام بدراسات تتناول مهارات أخرى خاصة بعمل المرشد المهني وربطها في متغيرات أخرى.

وفي دراسة Jun & Oh (2022) التي هدفت لإجراء دراسة مقارنة تحليلية لاحتياجات وكفاءة مرشدي المدارس في المدارس الابتدائية والثانوية في كوريا، من أجل التأكد مما إذا كان هناك فرق في الكفاءات المطلوبة لمرشدي المدارس اعتماداً على متغير مستوى المدرسة، مستخدماً المنهج الكمي، وتم توزيع استبيان عبر الإنترنت وبلغت عينة الدراسة (209) مرشداً مدرسياً، وبعد التحليل أظهرت نتائج المشاركين بأن الأولويات لديهم من الاحتياجات في المدرستين الابتدائية والثانوية وفق الأهمية: فهم الطلاب والمراحل

النمائية، وتطوير المهارات، والقدرات المهنية في فهم المواقف المختلفة في المدرسة، واحتياجهم إلى المعرفة في نظريات وتقنيات الإرشاد، أما احتياجات مرشدي المدارس الابتدائية بشكل خاص فهي مهارات التعامل مع الأهل والمعلمين، واستغلال موارد المجتمع، ومهارات الاتصال والتواصل، بينما احتياجات مرشدي المدارس الثانوية بشكل خاص فهي الحاجة لفهم الأدوار، والتكيف مع تنظيم وحاجات المدرسة، وأوصت الدراسة بأهمية تلبية حاجات المرشدين في المدارس الابتدائية والثانوية، وزيادة التدريب وفق احتياج المرشدين في المدارس ككل، وزيادة مناهج التدريب خاصة في مجال الاتصال والتواصل، والنظريات والحديثة في الإرشاد، ودعم الإشراف ومجموعات دراسة الحالة.

وقد أجرى هلالي (2021) دراسة هدفت إلى تحديد وتوضيح مفهوم الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين في مدارس التعليم العام، وبيان تحديات الرقمنة التي تواجه الاحتياجات التدريبية للمرشدين، ومعرفة الفرق بين ترتيب أهم الاحتياجات التدريبية من وجهة نظرهم، وترتيب أهمها طبقا للجنس وباستخدام المنهج الوصفي، طبقت الاستبانة على (93) مرشداً من الجنسين في مدارس مدينتي الدمام والخبر في السعودية، وتوصلت إلى أن أهم الاحتياجات التدريبية الفنية لكلا الجنسين جاءت بمستوى مرتفع وكانت على النحو الآتي: تبادل النقاش لحالات إرشادية مع الخبراء والمختصين إلكترونياً، وآليات تقديم البرامج الإرشادية إلكترونيا، وصياغة مشكلات الطلبة بطريقة علمية، وتحليل هذه المشكلات وفق التغيرات المصاحبة للرقمنة، وطرق الإرشاد الفردي عن بعد، وكذلك الحال بالنسبة لأهم الاحتياجات التدريبية الشخصية التنظيمية جاءت بمستوى مرتفع لكلا الجنسين وكانت: مهارة الإنصات الجيد عن بعد، وإجادة فنيات الحوار الفعال إلكترونيا، وتنظيم جلسات الإرشاد الفردي إلكترونيا، وإتقان استخدام مهارات التواصل الإلكتروني، والتعامل مع تحديات التقنية، وأن ترتيب أهم الاحتياجات التدريبية يختلف بين الذكور والإناث، وأوصى الباحث بضرورة التجديد المستمر لبرامج التدريب للمرشدين ومواكبة التحديات والرقمنة، وضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في عقد الجلسات الإرشادية للطلاب عن بعد، ورفع كفاءة استخدام المرشدين لبرامج التواصل الاجتماعي في العملية الإرشادية،

وعقد برامج تدريبية طبقاً لجنس المتدربين، ومؤتمرات متخصصة وورشات عمل إلكترونية للتوجيه والإرشاد المدرسي.

وقد أجرى الطموني وشاهين (2021) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة طولكرم الحكومية، والاختلاف في مستوى المهارات الإرشادية لديهم وفق خصائصهم النوعية، من وجهة نظر المرشدين أنفسهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، فقد وزعت استبانة المهارات الإرشادية والمطبقة على البيئة الفلسطينية على عينة حجمها (60) مرشداً ومرشدة، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين كانت بتقدير مرتفع، وكان مجال المهارات المهنية والشخصية هو الأعلى بين المجالات، بينما مجال المهارات لتطبيق الاختبارات والمقاييس هو الأدنى مما يدل على حاجة المرشدين إلى هذه المهارة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين، تبعا لمتغير الجنس لمصلحة الإناث، ولم تكن الفروق دالة في هذه المهارات تبعا لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، وأشارت النتائج بوضوح إلى وجود نقص في بعض المهارات الرئيسة للمرشدين، وخاصة في مجال مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس، تستدعي توفير التدريب المستمر لهؤلاء المرشدين بما يتوافق مع احتياجاتهم، ليعكسوا هذه المهارات في نتاج عملهم مع المسترشدين من طلبتهم، وأوصت الدراسة بإجراء تدريب للمرشدين حول مهارات الإرشاد المدرسي خاصة بناء المقاييس والاختبارات التربوية.

أما دراسة الحاسي (2020) فقد هدفت إلى معرفة تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة للمرشدين النفسيين في المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (63) مرشداً ومرشدة بالمدارس الثانوية ببنغازي في ليبيا، للتعرّف على احتياجاتهم التدريبية، وتم استخدام المنهج الوصفي وإنشاء أداة استبيان، وأظهرت النتائج وجود فروق في الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وكانت الاحتياجات (في مجال التخطيط ومجال التطور والنمو الإنساني والتربوي، ومجال وسائل التوجيه والإرشاد وطرقه وفنياته، ومبادئ التوجيه والإرشاد وخدماته ومجال التدريب الميداني ومجال الكفايات الشخصية، وفي ضوء نتائج

البحث يتبين أن المرشدين بحاجة إلى الاحتياجات التدريبية في كل المجالات وفق الترتيب الآتي: المجال الثالث: (وسائل توجيه الإرشاد وطرقه وفنياته)، ثم المجال الثاني (التطور والنمو الإنساني والتربوي) ثم يليه المجال الأول (التخطيط) ثم المجال الخامس (التدريب الميداني والعملي)، بينما جاء المجال الرابع من مجالات الدراسة وهو مجال ميادين التوجيه والإرشاد وخدماته في الترتيب الأخير، واقترحت الدراسة إقامة دروات تدريبية للمرشدين النفسيين، وتوفير حوافز مادية ومعنوية، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية، وإجراء دراسات تهدف لتحديد الاحتياجات التدريبية.

هدفت دراسة أبو فارة (2019) إلى التعرف على المعوقات التي تواجه المرشدين النفسيين في محافظة الخليل وطرق التغلب عليها، وقد شملت عينة الدراسة (221) مرشداً ومرشدة، من مدارس محافظة الخليل، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبعد تحليل نتائج الاستبيان، أشارت نتائج الدراسة إلى تلك المعوقات وهي: المتعلقة ببيئة العمل وظروفه هي الأعلى، يليها المتعلقة بالمؤهل المهني للمرشد بدرجة متوسطة، ثم المتعلقة بشخصية المرشد بدرجة منخفضة، وأن الدرجة الكلية للمعوقات متوسطة، كما توصلت لوجود فروق دالة إحصائياً في متوسط المعوقات التي تواجه المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير المديرية، وكانت هذه الفروق شاملة وجاءت بعد المعوقات المتعلقة ببيئة العمل، بينما لم توجد فروق من حيث المعوقات المتعلقة بالمؤهل المهني للمرشد وشخصية المرشد، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط المعوقات التي تواجه المرشدين النفسيين في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس سواء في الدرجة الكلية أو الأبعاد الأخرى باستثناء المعوقات المتعلقة بشخصية المرشد حيث ظهرت بعض الفروق في هذا البعد لصالح الذكور، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط المعوقات التي تواجه المرشدين النفسيين في محافظة الخليل تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المستوى التعليمي سواء في الدرجة الكلية أو الأبعاد الأخرى)، وقد خرجت الدراسة بضرورة الاهتمام بالإرشاد التربوي وتخصيص مرشد تربوي في كل من مدارس وزارة التربية والتعليم، وأوصت بضرورةً الاهتمام بالإرشاد التربوي، والجانب العملي منه، وتوضيح دوره في المجتمع المحلي، وتخصيص ميزانية خاصة مستقلة لتنفيذ أنشطة الإرشاد في المدارس، وتوفير المراجع والنشرات الخاصة بالإرشاد؛ والعمل

على توعية المعلمين ومديري المدارس بأهمية الإرشاد التربوي في المدارس، والعمل على إيجاد جمعية للمرشدين التربويين معززة بمكتبة تجمع فيها جهود وخبرات المرشدين التربويين، والتركيز على التدريب الميداني أثناء الدراسة الجامعية.

وأشارت دراسة شاعة (2018) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمرشدي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال المهارات الإرشادية، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام أداة الاستبيان يشمل مجالات: (الإرشاد، إدارة الجلسات الإرشادية، والتشخيص والإرشاد، والاتصال والسلوك غير اللفظي، والإرشاد والتوجيه المهني)، وبلغت عينة الدراسة (40) من مرشدي التوجيه في ولاية المسيلة في الجزائر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن: درجة الاحتياج التدريبية للمرشدين كانت مرتفعة في جميع المجالات الإرشادية كأبعاد ومؤشرات فرعية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مرشدي التوجيه في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وأوصت الدراسة بضرورة أن تكون الدروات التدريبية نابعة من احتياجات المرشدين الفعلية، والتدريب على استخدام التكنولوجيا أثناء الاتصال.

وهدفت دراسة Wambu (2016) معرفة احتياجات المرشدين واستعدادهم لأداء دورهم في المدرسة، باستخدام المنهج الكمي، وتكونت عينة الدراسة من (105) من مرشدي المدارس الثانوية العامة في كينيا الذين قد أنهو مستويات جامعية (الدراسات العليا والدبلوم)، باستخدام استبيان خاص، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مرشدي المدارس مستعدين لأداء دورهم في إطار المدرسة، ولكنهم بحاجة إلى احتياجات تدريبية لتطوير عملهم المهني في المدرسة، وكانت أبرز الاحتياجات: التعامل مع مجموعة واسعة من قضايا الطلبة، ودراسة الحالة، ومهارات البحث العلمي وإعداد دراسات مستقبلية متنوعة في مجال الإرشاد المدرسي، وأوصت الدراسة بتطبيق أبحاث إضافية لاحتياجات مرشدي المدارس فيما يتعلق في كفاياتهم التدريبية.

وهدفت دراسة Nkuba & kyaruzi (2015) التعرف إلى احتياجات المرشدين للتدريب والمعارف والمهارات في المدارس الثانوية شرق أفريقيا في دولة تنزانيا، ولتقييم احتياجات مرشدي المدارس لخدمات الإرشاد،

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه (الكمي والنوعي)، وتم جمع البيانات من خلال الاستبيانات والمقابلات وعلى عينة حجمها (62) مرشداً ومرشدة في المدارس الثانوية من (16) مدرسة ثانوية في دار السلام في تنزانيا، أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى المعرفة والوعي لمهارات الإرشاد العامة المطلوبة من المرشد، مع وجود تدريب أقل بين مرشدي المدارس في المدارس الثانوية، وأن معرفتهم ومهاراتهم ووعيهم بمبادئ الإرشاد المدرسي محدودة للغاية، وتصورهم لخدمات الإرشاد في المدارس جيد، واستعدادهم لحضور التدريب إيجابي، وكشفت النتائج احتياجات المرشدين في المدارس إلى توفير تدريبات متخصصة، على النظريات الحديثة وفنياتها، وأظهرت نتائج المقابلات، الحاجة إلى المزيد من المهارات والتقنيات في الإرشاد المدرسي، وإلى حاجتهم للكفايات المعرفية والوعي بالمهارات الإرشادية، والتدريب في مجال الإرشاد، واكتساب المعرفة بالتطور في فهم النظريات السلوكية وديناميكيات المجموعة، وأوصت الدراسة بضرورة إشراك المرشدين في ورشات عمل ودورات تدريبية أثناء الخدمة، والتعاون مع الجامعات لتدريب المرشدين، وإجراء دراسة طولية لإظهار أسباب نقص الاحتياجات التدريبية للمرشدين في المدارس والمؤسسات التعليمية.

وهدفت دراسة Gültekin & Aricioğlu (2012) لمعرفة احتياجات المرشدين في المدارس التركية للتعليم المستمر، وتحديد الموضوعات التي يحتاجونها في المدارس، وجمعت البيانات عبر استمارة احتياجات أرسلت عبر البريد الإلكتروني إلى المشاركين، وبلغ حجم العينة (46) مرشداً، باستخدام المنهج الكمي، وبعد التحليل أظهرت النتائج إلى أن المرشدين بحاجة إلى التعليم والتدريب المتسمر، وخاصة في مجال التكنولوجيا، والتدريب على ملفات ونماذج الإرشاد المدرسي، والتدريب على مهارات الإرشاد الفردي والجماعي والمهني، والمشاركة في ورش العمل والمؤتمرات التي تدعم العمل الإرشادي وتنمي مهاراتهم، وتظهر النتائج أن المرشدين يحتاجون إلى التعليم المستمر حول القضايا المتعلقة بتطبيقات الإرشاد النفسي، والاضطرابات النفسية، والتعامل مع الأطفال باستخدام تقنيات اللعب، وتطبيق الاختبارات النفسية، وتقييم وإدارة القضايا الساخنة، وفهم ديناميكيات المجموعة واختيار التدخلات الإرشادية المناسبة وتنفيذها، والحد من العنف والتعامل مع التنمر، ومساعدة الطلبة على تحديد نقاط القوة والتعامل مع المشاكل البيئية والتنموية، والاستشارة

ونظريات الإرشاد، وإعداد الدراسات، وأوصت بضرورة تعاون وزارة التربية الوطنية مع المؤسسات والجامعات في تدريب المرشدين، لما للدورات التدريبية المستمرة التي تقدمها الجامعات من آثار إيجابية على التطوير المهني للمرشدين وانعكاسها إيجاباً على جودة الإرشاد في تركيا.

وهدفت دراسة Mak (2013) لمعرفة وتحديد الاحتياجات التدريبية للمرشدين في عملية الإشراف من وجهة نظرهم، وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية والتي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي بالعينة، حيث تم جمع البيانات (On-line) لعينة عددها (50) مرشد، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المرشدين بحاجة إلى الإشراف الجيد والذي يؤثر بشكل مباشر على تقديم الخدمات للأفراد والجماعات في المدرسة، كما أكدت النتائج على أهمية حاجة المرشدين في المدارس للاجتماعات الإشرافية وأن تتم بصفة دورية ومنتظمة، واحتياجاتهم للموارد والإمكانيات، وأن اهم الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها المرشدون والأخصائيون هي الجوانب التعليمية المتعلقة بتعليم وتدريب مهارات الإرشاد المدرسي، والمعرفة اللازمة بالعمل الإشرافي وحاجتهم لمشرف متخصص عليهم.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ ما يلي:

- اتفاقها مع العديد من الدراسات حول تناولها للتصورات نحو الإشراف الإرشادي، في تناولها لعينة المرشدين التربويين في المدارس، وتشابهت باستخدامها للمنهج المختلط (الكمي والنوعي)، مع دراسة: دلتز وماسون (2012)؛ كياريري وآخرون (2017)؛ هير (2013). وفي الدراسات حول الاحتياجات المهنية: نكوبا وكياروزي (2015)، واتفقت مع كافة الدراسات السابقة في عينة الدراسة بتناولها المرشدين التربويين في المدارس، باستثناء الدراسة الاستقرائية الاستنباطية التي اعتمدت على الأدب النظري مثل دراسة إبراهيم (2024)؛ بليديسو وآخرون (2019)، وفحصت هذه الدراسة قوة العلاقة والارتباط بين التصورات نحو الإشراف الإرشادي واحتياجات المرشدين المهنية من وجهة نظرهم، واتفقت جميع

الدراسات حول الاحتياجات المهنية للمرشد التربوي إلى أهمية التدريب للمرشد باعتباره مهماً في التطور المهني، وركزت على المعيقات والصعوبات التي تواجه المرشد المدرسي.

- بينما اختلفت في استخدام المنهج الكمي فقط مع دراسات حول التصورات: الشلوي (2022)؛ باترسون وآخرون (2012)؛ دنكان وآخرون (2015)؛ الشاعر (2015)؛ محاميد (2016)، وفي دراسات الاحتياجات: أبو فارة (2019)؛ بلقاسم وهامل (2022)؛ جولتكين وأريشيوغلو (2012)؛ جون واوه (2022)؛ الحاسي (2020)؛ حربيش (2024)؛ شاعة (2018)؛ صدقاوي (2023)؛ الطموني وشاهين (2021)؛ ماك (2013)؛ مصطفى (2024)؛ هلالي (2022)؛ وامبو (2016)، واختلفت في استخدام المنهج النوعي فقط مع دراسات حول التصورات: بولتسما (2012)؛ ويلسون وآخرون (2016). وفي الدراسات حول الاحتياجات مدركة وسوهيرمان (2024)، وكذلك اختلفت في استخدام المنهج الاستقرائي الاستنباطي فقط مثل دراسة الاحتياجات: إبراهيم (2024)؛ بليديسو وآخرون (2019).
- تناولت أغلب الدراسات السابقة للمنهج الوصفي، وقلة استخدام المنهجين معاً، ولم يتم التطرق إلى الدراسات التي اعتمدت على المنهج التجريبي لعدم تشابهها مع الدراسة الحالية واعتماد غالبيتها على عينة من طلبة الجامعات.
- ولوحظ أن الاهتمام كان مركزاً بشكل أكبر على الاحتياجات التدريبية للمرشدين في المدارس.
- هناك قله في الدراسات العربية التي تناولت موضوع التصورات نحو الإشراف من قبل المرشدين المستفيدين بشكل مباشر من عملية الإشراف، وإن وجدت فكان أغلبها يعتمد على المنهج التجريبي والذي عينته تتركز على طلبة الجامعة والمرشدين في المستشفيات والمراكز والجامعات، ولا ينسجم ذلك مع طبيعة الدراسة الحالية، بينما توفرت مثل هذه الدراسات في المراجع الأجنبية، وتختلف ظروف تطبيقها عن المجتمع الفلسطيني، وهناك قله في الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع احتياجات المرشدين التربويين.

- تفردت الدراسة الحالية بأنها دمجت بين التصورات نحو الإشراف واحتياجات المرشدين في المدارس الحكومية وجميع المتغيرات الديموغرافية في آن واحد، مستخدمة عينتها من المرشدين في المدارس بشكل مباشر.

1.3.3 الاستفادة من الدراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتحديد أهداف الدراسة، كما أن الاطلاع على الدراسات السابقة أفاد في الفهم الموسع لمحاور الدراسة، وتحديد المنهج المناسب وكيفية إجراء البحث بنوعيه الكمي والنوعي.

مميزات الدراسة الحالية:

الدراسة الحالية تدمج بين التصورات نحو الإشراف الإرشادي والاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين وعلاقتهما معاً، أما الدراسات السابقة غطت جزءاً من محاور الإرشاد التربوي والاحتياجات المهنية، وستجرى هذه الدراسة في البيئة الفلسطينية خلافاً للعديد من الدراسات الأخرى التي أجريت في بيئات مختلفة، وعلى حد علم الباحثة تعتبر هذه الدراسة الأولى التي أجريت في البيئة الفلسطينية التي جمعت بين التصورات نحو الإشراف الإرشادي واحتياجات المرشدين المهنية، من خلال بناء أداتين أحدهما للتصورات نحو الإشراف، والآخر للاحتياجات المهنية، مع إجراء مقابلة شبه مقننة مع المرشدين، بالإضافة إلى دراسة أثر العديد من المتغيرات الديموغرافية وتأثيرها على التصورات والاحتياجات وتطرقت إلى العديد من المتغيرات لم تكن مشمولة في الدراسات السابقة مثل: عدد الدورات في الإرشاد، عدد الدورات في الإشراف.

1.4 مشكلة وأسئلة الدّراسة

من واقع خبرة الباحثة العملية في مجال الإرشاد المدرسي كونها تعمل مرشدة تربوية منذ أكثر من ثماني سنوات، ومن خلال لقاءاتها مع زملائها المرشدين التربويين في اجتماعات دورية، شعرت أن بعض المرشدين التربويين بحاجة إلى المزيد من المعرفة حول الإشراف الإرشادي والأدوار والمهام المنوطة بمشرف الإرشاد

خاصة وأن صورة الإشراف لدى البعض غير واضحة والبعض مغلوطة والبعض الآخر دفاعية، وهناك تباين واختلاف في تصوراتهم واحتياجاتهم المهنية مما جعلني أتساءل وأبحث عن الإجابة.

وبعد دراسة مساق الإشراف في الإرشاد في الجامعة رأت ضرورة الوقوف على واقع الإشراف الإرشادي في السياق الفلسطيني خاصة؛ لقلة توفر الدراسات العربية حول الموضوع، واعتماد الدراسات المتوفرة على المنهج التجريبي، وللوقوف على المعرفة بالتصورات نحو الإشراف الإرشادي لدى المرشدين التربويين، ومعرفة وتحديد احتياجاتهم التي تمكنهم من أداء دورهم المهني بفاعلية واقتدار، مع الربط بين الاحتياجات المهنية ومعرفة المرشدين بالإشراف؛ وخاصة في ظل التطورات المعرفية المتسارعة، ومصادر التعلم المفتوحة المتاحة، وضرورة مواكبة التطورات في ميادين الإشراف وميدان علم النفس المدرسي؛ كل ذلك شجع الباحثة على القيام بهذه الدراسة حول تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي وعلاقتها باحتياجاتهم المهنية؛ وعليه فإنّ هذه الدّراسة تهدف إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:" ما التصورات نحو الإشراف الإرشادي والاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية" ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي؛ الأسئلة الفرعية الآتية:

أ. الأسئلة المتعلقة بالمنهج الكمي:

1. ما مستوى تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
2. ما مستوى الاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
3. ما القدرة التنبؤية للإحتياجات المهنية في تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
4. هل تختلف تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء اختلاف متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الإرشاد، عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي، جنس المدرسة، المراحل الدراسية)؟

5. هل تختلف الاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء اختلاف متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الإرشاد، عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي، جنس المدرسة، المراحل الدراسية)؟

ب. الأسئلة المتعلقة بالمنهج النوعي:

1. ما تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
2. ما الأمور التي يود المرشدون التربويون الاستزادة في معرفتها في مجال الإشراف الإرشادي؟
3. ما الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
4. كيف يتلمس مشرفو الإرشاد الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، وكيف يعملون على تلبيتها؟

1.5 أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى التصورات نحو الإشراف الإرشادي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
2. أهمية الكشف عن مستوى تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية.
3. التعرف إلى مستوى الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
4. التعرف إلى القدرة التنبؤية للإحتياجات المهنية في تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف في المدارس الحكومية الفلسطينية.

5. التعرف إلى تأثير متغيرات الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الإرشاد، عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي، وجنس المدرسة، المراحل الدراسية حول تصورات المرشدين نحو الإشراف الإرشادي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
6. التعرف إلى تأثير متغيرات الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الإرشاد، عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي، وجنس المدرسة، المراحل الدراسية، حول تلبية الاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
7. التعرف إلى طرق تلمس مشرفي الإرشاد للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
8. التعرف إلى طرق مشرفي الإرشاد في تلبية الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.

1.6 أهمية الدّراسة

تستمد هذه الدراسة أهمّيّتها من اهتمامها بموضوع حديث في فلسطين وغير متداول في الدراسات العربية بكثرة، ومما لا شك فيه إن نجاح العملية الإرشادية تنطوي على نجاح المرشد والمشرف معاً، ولهذا فإن للبحث أهميّة نظرية وتطبيقية وتتمثل في:

أولاً: الأهميّة النّظريّة:

- كونها تبرز تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي وعلاقته بتلبية الاحتياجات المهنية وذلك لفهم طبيعة العلاقة وإثراء المعرفة في الإشراف الإرشادي والاحتياجات المهنية.
- أصالة الموضوع وحداثته حيث يعتبر الإشراف الإرشادي ركيزة للعملية الإرشادية في المدارس الفلسطينية، وحديثاً في الميدان التربوي.

- عدم توفر دراسات حديثة في المكتبات الفلسطينية حول التصورات نحو الإشراف الإرشادي، والاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين.
- رفد الأدب التربوي بمزيد حول التصورات حول الإشراف الإرشادي، والاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين.
- تقديم توصيات للمرشدين التربويين والمشرفين في الإرشاد بحسب نتائج الدراسة حول تصوراتهم حول الإشراف والتعرف إلى احتياجاتهم المهنية.

ثانياً: الأهميّة التّطبيقية:

- الاستفادة من نتائج الدراسة في معرفة احتياجات المرشدين وتصوراتهم نحو الإشراف الإرشادي.
- قد تساعد النتائج في إبراز واقع الإشراف الإرشادي واحتياجات المرشدين في المدارس الحكومية، الأمر الذي قد يفيد الوزارة والمؤسسات في توفير الاحتياجات.
- الإفادة من نتائج الدراسة في بناء برنامج تدريبي لتلبية احتياجات المرشدين.

1.7 حدود الدّراسة:

تتمثل حدود الدراسة في المحددات الآتية:

1- الحد الموضوعي: تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي، الاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين.

2- الحد الزماني: طبقت الدراسة خلال شهري (1+2) من شتاء 2023-2024.

3- الحد المكاني: المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة نابلس وتشمل (مدارس مديريتي التربية والتعليم في نابلس وجنوب نابلس).

4- الحد البشري: المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في فلسطين.

5- الحد الإجرائي: محددة بالنتائج لاستجابات عيّنة الدراسة على المقاييس المستخدمة.

1.8 مصطلحات الدّراسة

التصورات: عرّف Jodelet (1997) "التصورات على أنها عمليات عقلية تجاه شيء ما، قد يكون موضوع أو شخص أو فكرة أو نظرية وهي أيضاً شكل معرفي له وجه وقصد وتطبيق يهدف إلى بناء خلفية معرفية عن موضوع معين" (بن شوفي، 2019). أما التعريف الإجرائي للتصورات فهي الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص وهو المرشد التربوي من خلال مقياس التصورات نحو الإشراف في الإرشاد وعلاقته بالاحتياجات المهنية، ويعبر عنها شفهياً أو كتابياً حسب ما يمتلكه من صور معرفية نحو احتياجاته ومن معلومات ومعارف علمية ومكتسبات وجدانية.

المرشد التربوي: "هو شخص مهني متخصص حاصل على شهادة البكالوريوس كحد أدني في التخصصات التالية: علم النفس، أو خدمة اجتماعية، أو توجيه وإرشاد، ولديه معرفة كافية بأساليب تقديم الخدمة الإرشادية وطرقها داخل المدرسة، وتم تعيينه من قبل وزارة التربية والتعليم ليقوم بعملية الإرشاد والتوجيه في المدارس لتحقيق رسالة الإرشاد" (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018). وتعرّف الباحثة المرشد التربوي إجرائياً: بأنه الشخص الحاصل على شهادة جامعية في أحد فروع العلوم النفسية والاجتماعية، ويقدم خدمات إنسانية لمساعدة الطلبة والأهل والمجتمع ككل في حل مشكلاتهم في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطيني.

الإشراف في الإرشاد: "يعرف بأنه مهنة تدخل تقدم من عضو متمرس في المهنة لعضو أو أعضاء مبتدئين في نفس المهنة وتعد العلاقة تقويمية، وتمتد على مر الزمن وتهدف لتعزيز وتقوية الأداء المهني للمرشد الأقل دراية في ممارسة هذه المهنة، ولمراقبة جودة الخدمات المهنية المقدمة للمسترشدين وللقيام بدور المشرف على المرشدين الذين يشاركون في دخول المهنة " (Bernard & Goodyear, 1998)، ويعرف المشرف في الإرشاد إجرائياً: متخصص حاصل على دبلوم عالي في الإشراف المهني أو شهادة جامعية في أحد العلوم الاجتماعية والنفسية والتخصص الأكاديمي أو دبلوم التأهيل التربوي والإشرافي ولديه خبرة في

العمل الإشرافي، ويمتلك المهارات الإشرافية لمساعدة وتطوير دور المرشد ليكون بمقدوره مساعدة الطلبة وتحقيق هدف الإرشاد في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطيني (غنيم و عينبوسي، 2016).

الاحتياجات المهنية: "تعرف بأنها المتطلبات التي يحتاج إليها المرشد التربوي من مهارات إدارية ومهارات فنية تساعده على رفع مستواه وأدائه لعمله الإرشادي بالمدرسة" (الدبيان، 2011)، وتعرف الاحتياجات المهنية إجرائياً وفقاً للباحثة: بأنها الدرجة التي حصل عليها المرشد التربوي وفق المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

المدارس الحكومية:" أية مدرسة تديرها وزارة التربية والتعليم، أو أية مؤسسة حكومية أخرى تشرف عليها وزارة التربية" (وزارة التربية والتعليم العالي، 2019)، وتعرف إجرائياً وفقاً للباحثة على أنها المدارس الحكومية التي طبقت فيها أداة الدراسة، وتخضع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية ويتوفر فيها مركز إرشاد تربوي وتقدم فيها خدمات الإشراف الإرشادي.

الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

تمهيد:

يشمل هذا الفصل عرضاً للمنهجية المتبعة في الدّراسة، والتي تتضمن مجتمع الدّراسة وعينتها ووصفاً لأدواتها وإجراءاتها التّي تم وفقها تطبيق هذه الدّراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات الكمية والنوعية.

2.1 منهجية الدّراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدّراسة المنهج المختلط بأسلوبيه الكمي والنوعي؛ كونه الأنسب لتحقيق أهداف هذه الدراسة، إذ تم تطبيق المنهجين الكمي والنوعي من خلال دمج النتائج الإحصائية الكمية مع النتائج النوعية من أجل توفير فهم أفضل لموضوعات الدراسة الحالية.

وقد استخدمت في الأسلوب الكمي المنهج الوصفي الارتباطي والذي يفحص العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ويفحص اتجاه العلاقة وقوتها، باعتبارها تركز على العلاقات الموجودة بين المتغيرات، لأن هذا المنهج هو المنهج الأنسب لإجراء مثل هذه الدراسة، وذلك لفحص طبيعة العلاقة الارتباطية بين التصورات والاحتياجات للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية، إضافة إلى تأثير العديد من المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإرشاد، عدد الدورات في الإرشاد، عدد الدورات في الإشراف، المديرية، جنس المدرسة، نوع المدرسة) على كل من التصورات نحو الإشراف الإرشادي، والاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية.

وفي الأسلوب النوعي القائم على المقابلة شبه المقننة والتحليل الموضوعي فإنه يهتم بوصف الظاهرة وفهمها بأسلوبٍ معمّق من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي أُعدت مسبقاً وتم مناقشتها مع المشرف

وصياغتها وترتيبها بما يخدم أغراض الدراسة، حيث وظفت الباحثة نتائج التحليل الكمي للاستبيانات في استنباط أسئلة المقابلات بهدف تكامل النتائج في الجانبين الكمي والنوعي من حيث التصورات نحو الإشراف الإرشادي واحتياجات المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين.

2.2 مجتمع الدراسة

تألّف مجتمع الدراسة من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة نابلس وتشمل مدارس مديريتي التربية والتعليم في نابلس وجنوب نابلس، حيث تألف مجتمع الدراسة من (160) مرشداً ومرشدة، في مديرية نابلس (104) وفي مديرية جنوب نابلس (56) وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2023/2022 (وزارة التربية والتعليم، 2023).

2.3 عينة الدّراسة

اختارت الباحثة عينة عشوائية طبقية من خلال ضبط متغير المديرية، لأن مجتمع الدراسة غير متجانس من حيث أعداد وجنس المرشدين، ولتحقيق أغراض البحث الكمي وبلغ حجم العينة (105) مرشداً ومرشدة يعملون في المدارس الحكومية لمديرية جنوب نابلس ومديرية نابلس ممن تم استجابتهم على الاستبانة، وتشكل ما نسبته (65.6%) من مجتمع الدراسة، حيث تم مراسلة وزارة التربية والتعليم من أجل مخاطبة المديريات لتسهيل مهمة الباحثة في جمع المعلومات وتنفيذ المقابلات مرفق ملحق (أ) كتاب تسهيل المهمة، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة دراسة البحث الكمي وفق المتغيرات الديمغرافية أو التصنيفية المستقلة.

جدول (1)

توزيع عيّنة دراسة البحث الكمي بحسب المتغيرات الديمغرافية(ن=105)

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	47	%45
	أنثى	58	%55
المؤهل العلمي	بكالوريوس	82	%78
	ماجستير أو أعلى	23	%22
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	11	%10
	5–10سنوات	35	%33
	11–16سنوات	27	%26
	أكثر من16	32	%30
عدد الدورات في الإرشاد	أقل من3	6	%6
	3–7 دورات	35	%33
	أكثر من 7	64	%61
عدد الدورات في الإشراف	أقل من3	82	%78
	3–7 دورات	14	%13
	أكثر من7	9	%9
المديرية	مديرية تربية نابلس	72	%69
	مديرية تربية جنوب نابلس	33	%31
جنس المدرسة	مدرسة ذكور	36	%34
	مدرسة إناث	49	%47
	مدرسة مختلطة	20	%19
المراحل الدراسية	مدرسة أساسية دنيا (1–4)	6	%6
	مدرسة أساسية عليا (5–10)	34	%32
	مدرسة ثانوية (11–12)	65	%62
	المجموع	105	%100

وفي البحث النوعي؛ اختارت الباحثة عينة عشوائية طبقية بضبط متغير المديرية، وبلغ حجمها (10) بين مرشداً ومرشدة، (4) من مديرية جنوب نابلس بنسبة (40%) و(6) من مديرية نابلس بنسبة (60%)، ممن يعملون في المدارس الحكومية.

2.4 أدوات الدّراسة

قامت الباحثة باستخدام ثلاث أدوات لجمع البيانات، فلم تجد استبانات تتناسب وأهداف الدراسة ومتغيراتها وعينتها والبيئة الثقافية لمجتمع الدراسة، فقامت ببناء هذه الاستبانات من خلال عملها كمرشدة تربوية والبحث والتقصي في الأدب التربوي ذات الصلة، وبناءً على الأسس العلمية، وبما يتناسب مع أهداف وعينة الدراسة وأدوات الدراسة وهي:

1. استبانة تصورات المرشدين نحو الإشراف الإرشادي.
2. استبانة الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين.
3. المقابلة شبه المقننة.

2.4.1 أولاً: مقياس التصورات نحو الإشراف:

قامت الباحثة بإعداد مقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي للمرشدين التربويين؛ وذلك بعد اطلاعها على العديد من الأدوات والدراسات السابقة ذات الصلة منها: الشاعر (2015)؛ الشلوي (2022)؛ محاميد (2016)، موظفة إياها في بناء مقياس التصورات نحو الإشراف واحتوى على (22) فقرة وهو مخصص للمرشدين التربويين وتم تقسيمه إلى مجالين أحدهما يتعلق بالجانب النظري(6) فقرات والآخر في الجانب التطبيقي (16) فقرة (انظر ملحق ج)، واتبع المقياس نظام ليكرت الخماسي (كبيرة جداً = 5، كبيرة = 4، متوسطة = 3، قليلة = 2 ، قليلة جداً =1)، كما جاءت صياغة جميع الفقرات موجبة أي مع اتجاه السمة المراد قياسها، ومن الجدير ذكره أنه يتم حساب الدرجات الفرعية الخاصة بكل مجال بالإضافة إلى الدرجة الكلية في مقياس التصورات نحو الإشراف.

جدول (2)

توزيع فقرات مقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي على مجالاته في صورته الأصلية

المجالات	عدد الفقرات	الفقرات
المعرفة في الجانب التطبيقي	16	16-1
المعرفة في الجانب النظري	6	22-17
المقياس ككل	22 فقرة	

صدق مقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي:

أ. صدق المحكّمين: تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي، وذلك بعرضه على (6) محكمين من ذوي الاختصاص في قسم الإرشاد وعلم النفس وذوي العلاقة بالموضوع (انظر ملحق ب)، بهدف الحكم على مناسبة صياغة الفقرات وارتباطها بمجالاتها، وتم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم، وإجراء ما يلزم من تعديل وإعادة صياغة، وفي ضوء توصيات السادة المحكمين جرى تعديل بعض الصياغات، وفي ضوء ذلك استقر مقياس التصورات نحو الإشراف على فقراته الأصلية والبالغة (22) فقرة مقسمة إلى مجالين.

ب. صدق البناء: كما كشفت الباحثة عن صدق مقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي باستخدام طريقة صدق البناء؛ ويعبّر عنه بقدرة كل فقرة أو بند في المقياس على الإسهام في الدَّرجة الكليَّة أو درجة المجال الذي من المفترض أن تنتمي إليه، وهو يعتمد على التحقيق التجريبي لمدى تطابق نتائج المقياس مع المفاهيم أو الافتراضات التي قامت نظرياً على أساسها على عينة استطلاعية حجمها (38) مرشداً تربوياً، ويعبّر عن ذلك إحصائياً بمعامل ارتباط البند أو الفقرة بالدَّرجة الكليَّة للمقياس والمجال أو البعد الذي تنتمي إليه بالإضافة إلى ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية، ثم يتم النظر إلى دلالة معامل ارتباط للفصل بين الفقرات التِّي ستبقى في المقياس.

جدول (3)

صدق البناء لمقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي

المجال الأول						المجال الثاني			
المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف						المعرفة بالجانب النظري للإشراف			
رقم الفقرة	ارتباطه بالمجال	ارتباطه بالكلي	رقم الفقرة	ارتباطه بالمجال	ارتباطه بالكلي	رقم الفقرة	ارتباطه بالمجال	ارتباطه بالكلي
1	.791**	.794**	10	.833**	.825**	17	.803**	.754**
2	.840**	.830**	11	.867**	.849**	18	.713**	.627**
3	.807**	.796**	12	.836**	.841**	19	.763**	.602**
4	.855**	.842**	13	.872**	.855**	20	.844**	.781**
5	.872**	.852**	14	.789**	.769**	21	.814**	.740**
6	.855**	.848**	15	.771**	.760**	22	.821**	.780**
7	.887**	.867**	16	.786**	.806**			
8	.816**	.818**						
9	.837**	.848**						

**دّالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.01$) ، *دّالة إحصائياً عند مستوى الدلالة.($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الأول (الجانب التطبيقي) والدرجة الكلية له لمجال التصورات نحو الإشراف الإرشادي تراوحت بين (0.771 إلى 0.887)، ومعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية التصورات تراوحت بين (0.760–0.867)، وارتبط هذا المجال بالدرجة الكلية للمجال بمقدار (0.991)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثاني (المعرفة بالجانب النظري للإشراف) ودرجته الكلية بين (0.763–0.844) ومعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية التصورات تراوحت بين (0.602– 0.781)، وارتبط هذا المجال بالدرجة الكلية للمجال بمقدار (0.902).

ثبات مقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي:

بغرض التحقق من ثبات مقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي، تمَّ استخراج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

معاملات ثبات مقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي باستخدام كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
المجال الأول (الجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي)	16	0.970
المجال الثاني(الجانب النظري للإشراف الإرشادي)	6	0. 883
التصور نحو الإشراف	22	0.972

يتبين من الجدول أن معاملات ثبات مجالات مقياس التصورات نحو الإشراف الإرشادي، تراوحت بين (0.883–0.97)، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.972)، وتشير جميع هذه النتائج إلى صلاحية المقياس حول التصورات نحو الإشراف الإرشادي جميعها أكبر من (0.7).

2.4.2 ثانياً: مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في صورته النهائية:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين؛ وذلك بعد اطلاعها على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة أبو فارة (2019)؛ الحاسي (2020)؛ شاعة (2018)؛ الطموني وشاهين (2021)؛ وامبو (2016). وفي ضوء ذلك قامت الباحثة ببناء مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين واحتوى على (47) فقرة موزعة على ثلاث مجالات: المجال الأول المعرفي في الإرشاد (12)، والمجال الثاني المهارات الإرشادية (28)، والمجال الثالث المهارات البحثية (7)، وهو مخصص للمرشدين التربويين (انظر ملحق ج)، واتبع المقياس نظام ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً = 5، بدرجة كبيرة = 4، بدرجة متوسطة = 3، بدرجة قليلة = 2، بدرجة قليلة جداً = 1)، كما جاءت صياغة جميع الفقرات موجبة أي مع اتجاه السمة المراد قياسها، ومن الجدير ذكره أنه يتم حساب الدرجات الفرعية الخاصة بكل مجال بالإضافة إلى الدرجة الكلية في مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين.

جدول (5)

توزيع فقرات مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين على مجالاته في صورته النهائية

المجالات	عدد الفقرات	الفقرات
المعرفة بالإرشاد	12 فقرة	12–1
المهارات الإرشادية	28 فقرة	40–13
المهارات البحثية	7 فقرات	47–41
المقياس ككل	47 فقرة	

صدق مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية:

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس تقييم مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين، وذلك بعرضه على (6) محكمين من ذوي الاختصاص في قسم الإرشاد وعلم النفس (انظر ملحق ب)، بهدف الحكم على مناسبة صياغة الفقرات وقدرتها على قياس السمة المقصودة، وتم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين واقتراحاتهم، وإجراء ما يلزم من تعديل وإعادة صياغة، وفي ضوء توصيات السادة المحكمين تم إضافة (3) فقرات لارتباطها منطقياً بالسمة المراد قياسها، بذلك أعُتمد في المقياس (47) فقرة، كما كشفت الباحثة عن صدق مقياس طريقة صدق البناء، وتم التحقق من ذلك من خلال توزيعه على عينة استطلاعية اشتملت على (38) مرشداً تربوياً من محافظة نابلس؛ من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها النهائية، واستقر المقياس بعد ذلك على (47) فقرة.

جدول (6)

صدق البناء لمقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين

المجال الأول: المعرفة بالإرشاد			**المجال الثاني: المعرفة بالمهارات الإرشادية**						**المجال الثالث: المهارات البحثية**		
رقم الفقرة	**معامل الارتباط بالمجال**	**معامل الارتباط الكلي**	**رقم الفقرة**	**معامل الارتباط بالمجال**	**معامل الارتباط الكلي**	**رقم الفقرة**	**معامل الارتباط بالمجال**	**معامل الارتباط الكلي**	**رقم الفقرة**	**معامل الارتباط بالمجال**	**معامل الارتباط الكلي**
1	.664**	.614**	13	.819**	.769**	28	.618**	.605**	41	.939**	.603**
2	.694**	.608**	14	.796**	.721**	29	.806**	.788**	42	.923**	.608**
3	.826**	.719**	15	.765**	.708**	30	.791**	.767**	43	.917**	.628**
4	.864**	.778**	16	.750**	.665**	31	.760**	.762**	44	.900**	.595**
5	.780**	.616**	17	.857**	.799**	32	.846**	.842**	45	.879**	.675**
6	.706**	.532**	18	.863**	.815**	33	.730**	.729**	46	.844**	.608**
7	.637**	.432**	19	.729**	.650**	34	.873**	.848**	47	.654**	.506**
8	.759**	.638**	20	.786**	.754**	35	.807**	.748**			
9	.835**	.778**	21	.784**	.746**	36	.672**	.579**			
10	.751**	.682**	22	.849**	.807**	37	.731**	.732**			
11	.840**	.784**	23	.847**	.755**	38	.725**	.731**			
12	.786**	.730**	24	.835**	.759**	39	.735**	.725**			
			25	.801**	.752**	40	.682**	.683**			
			26	.803**	.719**						
			27	.682**	.681**						

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.01$) ، *دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة.($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الأول (المعرفة بالإرشاد) والدرجة الكلية له لمجال لاحتياجات المهنية للمرشد تراوحت بين (0.664 إلى 0.864)، ومعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاحتياجات المهنية تراوحت بين (0.432–0.778)، وارتبط هذا المجال بالدرجة الكلية للمجال بمقدار (0.866).

وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثاني (المعرفة بالمهارات الإرشادية) ودرجته الكلية بين (0.617–0.863) ومعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاحتياجات المهنية تراوحت بين (0.579–0.848)، وارتبط هذا المجال بالدرجة الكلية للمجال بمقدار(0.95).

وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثالث (المعرفة بالمهارات البحثية) ودرجته الكلية بين (0.654–0.993) ومعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاحتياجات المهنية تراوحت بين (0.506–0.675)، وارتبط هذا المجال بالدرجة الكلية للمجال بمقدار (0.697).

ثبات مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين:

بغرض التحقق من ثبات مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين، تمَّ استخراج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، والجدول (7) يوضح معاملات ثبات مجالات المقياس.

جدول (7)

معاملات ثبات مجالات مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين باستخدام كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
المجال الأول(المعرفة بالإرشاد)	12	.933
المجال الثاني(المعرفة بالمهارات الإرشادية)	28	.975
المجال الثالث(المعرفة بالمهارات البحثية)	7	.945
الاحتياجات المهنية	47	.977

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ثبات مجالات المقياس تراوحت بين (0.933–0.975)، وتشير جميع هذه النتائج إلى صلاحية مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين، حيث جميعها أكبر من (0.7).

2.4.3 تصحيح استبانة التصورات نحو الإشراف والاحتياجات المهنية:

لتصحيح أداة الدراسة الكمية؛ قامت الباحثة في حساب مدى الدرجات في الاستبانة، ويساوي (5−1 = 4)، ثم تقسيم المدى على ثلاث فترات للفصل بين الدرجات (المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة) ونتج عن ذلك (3/4 = 1.33) وعليه فإن طول الفترة الواحدة هو (1.33)، وعليه اعتمدت الباحثة التقدير التَّالي، للفصل بين دَّرجات الفقرات.

- من (1.00 إلى 2.33) تقديرها منخفضة.
- من (2.34 إلى 3.67) تقديرها متوسطة.
- من (3.68 إلى 5.00) تقديرها مرتفعة.

2.4.4 ثالثاً: المقابلة شبه المقننة:

يعتمد المنهج النوعي على المقابلة شبه المقننة القائمة على تفاعل الباحث والمستجيب للإجابة على أسئلة الدراسة، ويهتم بوصف الظاهرة وفهمها بأسلوبٍ معمّق من خلال طرحه لمجموعة من الأسئلة المفتوحة (أبو سمرة و الطيطي، 2019). واستخدمت الباحثة المقابلة شبه المقننة من خلال طرح الأسئلة المفتوحة، وفي هذا النوع من المقابلات يتم تحديد الأسئلة بشكلٍ مسبق، وصياغتها وترتيبها بما يخدم أغراض الدراسة، ويتم توجيه الأسئلة للمشاركين بنفس الصياغة وبنفس الترتيب.

وحرصت على إعداد دليل المقابلة قبل إجراء المقابلات، وركزت على: الاستئذان لبدء المقابلة، التعريف بنفسها، موضحة طبيعة أسئلة المقابلة، والغاية منها والتركيز على حرية التعبير، وأثناء إجراء المقابلات الفردية، أولت اهتمامًا خاصاً لتعزيز مبدأ السرية وبناء الثقة والتواصل الفعّال مع المشاركين، ويجدر بالذكر أنها قامت بتسجيل محتوى المقابلات بعد الحصول على موافقة المشاركين، حيث تم استخدام جهاز الموبايل لهذا الغرض بعد استئذانهم.

ومن الجدير بالذكر أنه تم اشتقاق أسئلة المقابلة وتوليدها بالاعتماد على نتائج الدراسة الكمية كي تحقق أهداف الدراسة وتتكامل مع النتائج الكمية، وتم مراجعة صياغة الأسئلة وإعادة تنظيمها؛ كي يفهمها المشاركون بشكل أفضل، وتم تحضير أسئلة المقابلة في ضوء توجيهات المشرف وخبرته كذلك، وقد قامت الباحثة بصياغة أربعة أسئلة شبه مقننة بنهاية مفتوحة، وتم توجيه الأسئلة للمشاركين بنفس الصياغة والترتيب، وفيما يلي نص أسئلة المقابلة:

1. ما تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
2. ما الأمور التي يود المرشدون التربويون الاستزادة في معرفتها في مجال الإشراف الإرشادي؟
3. ما الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
4. كيف يتلمس مشرفو الإرشاد الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، وكيف يعملون على تلبيتها؟

صدق المقابلة:

قامت بعرض أسئلة المقابلة على (6) محكمين من ذوي الاختصاص في قسمي الإرشاد وعلم النفس (انظر ملحق ب)، للتأكد من الصِّدق المنطقي والصدق الظاهري لأسئلة المقابلة، وذلك بهدف التَّأكد من مناسبة الأسئلة لما أُعدَّت من أجله، وسلامة صياغتها، وأجمع المحكمون على صلاحية الأسئلة، وسلامة ترتيبها، ورأى المحكمون أن الأسئلة واضحة الصياغة، وتغطي موضوع الدراسة بشكلٍ مناسب، وهذا يُشير إلى أن أسئلة المقابلة تتمتَّع بصدق منطقي.

ثبات المقابلة:

استخدمت الباحثة طريقتين للتحقق من ثبات أسئلة المقابلة، وهما: تحليل الثبات عبر الأشخاص، والثبات عبر الزمن، وتم استخدام معادلة هولستي، والتي تكشف عن معامل الاتساق أو الاتفاق بين التحليلين سواء عبر الأشخاص أو عبر الزمن، وفي طريقة تحليل الثبات عبر الأشخاص؛ قامت الباحثة بتحليل استجابات

أفراد العينة، وفي نفس الفترة قامت إحدى زميلاتها في نفس التخصص بتحليل الاستجابات لأفراد العينة نفسها، ثم قامت الباحثة باستخدام معادلة هولستي للتحقق من ثبات التحليل للمقابلات، وتنص المعادلة على الآتي:

معادلة هولستي= (2 X عدد الأفكار المتضمنة في التحليل والمتفق عليها بين المحليين)/ مجموع الأفكار المتضمنة في التحليل في مرتَّي التحليل، وعليه كان معامل الثبات باستخدام هذه المعادلة.

معادلة هولستي=(2*94)/(105+115)= (2*94)/(220)=0.85

وفي طريقة تحليل ثبات المقابلة عبر الزمن، قامت الباحثة بتحليل استجابات أفراد العينة، وبعد مضي عشرة أيام أعادت التحليل مرة أخرى، واستخدمت معادلة هولستي لحساب الثبات عبر الزمن؛ وعليه كان معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي= (2*216/96)= (0.88)، ويمكن ملاحظة أن النتيجتين في الطريقتين كانتا متقاربتين، وهذا يشير إلى ثبات المقابلة.

2.4.5 خطوات تطبيق وإجراء الدِّراسة والمعالجة الإحصائية:

لقد تمَّ إجراء هذه الدِّراسة بالتَّسلسل، وفق الخطوات التَّالية:

- تحديد موضوع الدراسة وأهدافها.
- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة والأدب التربوي.
- تحديد المنهج المناسب لتحقيق أغراض الدراسة.
- تحديد مجتمع الدّراسة.
- تحديد حجم وطريقة اختيار عيّنة الدِّراسة الكمية.
- تحديد حجم وطريقة اختيار عيّنة الدِّراسة النوعية.
- بناء أداتي الدراسة.

- توزيع أداتي الدراسة على مجموعة من المحكمين كما هو في الملحق (ب) لتأكد من الصدق المنطقي.
- إعداد أداتي الدراسة بصورتها النهائية وفق ملاحظات المحكمين.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية/ مركز البحث والتخطيط التربوي للحصول على كتاب تسهيل مهمة لتطبيق الدراسة وجمع البيانات الكمية والنوعية.
- التواصل مع أفراد عينة البحثين الكمي والنوعي عبر تقنية ZOOM، واستئذانهم لجمع البيانات، واستخدام نموذج الموافقة الواعية شفهياً (Informed Consent).
- تطبيق أداتي الدِّراسة الكمية على عيّنة الدِّراسة الاستطلاعية من خارج العينة النهائية بهدف التحقق من الصدق والثبات.
- جمع البيانات الكمية الكترونياً، وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وتحليلها.
- بناء الأداة النوعية (أسئلة المقابلة شبه المقننة) في ضوء مخرجات الدراسة الكمية، بالإضافة إلى التأكد من صدقها وثباتها.
- إعداد دليل المقابلة قبل إجراء المقابلات شبه المقننة.
- التواصل مع رؤساء قسم الإرشاد والتربية الخاصة في مديرية محافظة نابلس وجنوب نابلس لحصر عينة البحث والوصول إليها.
- التواصل مع أفراد عينة البحث النوعي، واستئذانهم لإجراء المقابلات وتسجيلها.
- إجراء مقابلات شبه مقننة للعينة المختارة من المرشدين التربويين عبر تقنية ZOOM، والاحتفاظ بالاستجابات بعد موافقتهم.
- استخدام معادلة هولستي للتأكد من ثبات استجابات أفراد البحث النوعي باستخدام طريقتي التحليل عبر الأشخاص وعبر الزمن.
- تحليل استجابات المقابلة والتوصل إلى نتائج البحث النوعي.

- إجراء مقاربة بين النتائج الكمية والنوعية.
- تحديد أوجه التكامل بين نتائج البحثين الكمي والنوعي.
- تحديد أهم نقاط القوة والضعف والفجوات وأوجه القصور بين التصورات في الإشراف الإرشادي والاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية، وذلك في ضوء مخرجات البحثين الكمي والنوعي.
- التَّعليق على النَّتائج ومناقشتها والخروج بالتَّوصيات بناءً على ذلك.

2.4.6 المعالجات الإحصائية للبيانات الكمية:

للإجابة عن أسئلة الدِّراسة؛ استخدمت الباحثة الرُّزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية(SPSS-22) وتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب والتقديرات.
- حساب صدق أداتي الدراسة باستخدام معاملات ارتباط "بيرسون" وفحص العلاقة بين المتغيرين.
- حساب ثبات أداتي الدّراسة باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا"(Cronbach's Alpha).
- اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test)؛ للفرق بين متوسطات العينة والاستجابة على مقياسي الدراسة وللوقوف على تقديرات هذه المتوسطات وفق مقياس التصحيح.
- اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد(Multiple Linear Regression)، باستخدام طريقة (Stepwise) وذلك لفحص أثر مجالات الاحتياجات المهنية على التصورات نحو الإشراف الإرشادي.
- اختباري ويلكس لامدا (Wilks' Lambda) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) وذلك لفحص الفروق بين متوسطات استجابات العينة في ضوء المتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الإرشاد، عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي، المديرية، نوع المدرسة، جنس المدرسة) على كل من التصورات نحو الإشراف الإرشادي، والاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين.

- اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لفحص دلالة الفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة.
- تحليل البيانات النوعية:

للوصول إلى النتائج الكيفية تم تحليل البيانات باستخدام طريقة التحليل الموضوعي(Thematic Analysis)، من خلال اتباع الخطوات الآتية (Maguire & Delahunt, 2017):

- قراءة البيانات النوعية ومراجعتها مراراً وتكراراً لفهمها.
- ترميز البيانات باستخدام طريقة الترميز الوصفي (Descriptive Code)، من خلال جمع التشابه والتكرار في العبارات، وترتيبها وجمعها في موضوعات.
- جمع الترميزات (Codes) في موضوعات (Themes)، فعندما ينتهي الباحث من عملية الترميز والتي ستسفر عن ترميزات عديدة وصغيرة، يتم تحويلها واختزالها في موضوعات كبيرة وقليلة، إذ يتم ضم الترميزات المتشابهة في تصنيف أو مجموعة واحدة تسمى موضوع (Theme).
- عرض النتائج ومناقشتها.

2.4.7 متغّيرات الدِّراسة الكمية

أ. المتغيّرات التصنيفية المستقلَّة وستتمثل في:

- جنس المرشد التربوي وله فئتان هما: (ذكر وأنثى).
- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات هي: (دبلوم وبكالوريوس وماجستير أو أعلى).
- سنوات الخبرة ولها أربع مستويات هي: (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، 11–16سنة ،أكثر من 16سنة).
- عدد الدورات في مجال الإرشاد ولها ثلاثة مستويات هي: (أقل من3 ، 3–7 دورات، أكثر من 7 دورات).
- عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي ولها ثلاث مستويات هي: (أقل من3 ، 3–7 دورات، أكثر من 7 دورات).

- المديرية ولها فئتان:(مديرية جنوب نابلس، ومديرية نابلس).
- جنس المدرسة ولها ثلاث فئات: (ذكور، إناث، مختلطة).
- المراحل الدراسية ولها ثلاثة مستويات: (مدرسة أساسية دنيا (1–4) ، مدرسة أساسية عليا (5–10) ، مدرسة ثانوية (11–12).

ب. المتغيّرات التَّابعة: وتتمثل في الاستجابة عن الفقرات والمجالات والدرجة الكلية لمقياسي التصورات نحو الإشراف الإرشادي، والاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين.

الفصل الثالث

نتائج الدّراسة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنَّتائج الَّتي توصَّلت إليها الدّراسة، وفيما يلي نتائج الدّراسة تبعاً لتسلسل الأسئلة:

3.1 النتائج الخاصة بالبحث الكمي

3.1.1 أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نصَّ هذا السُّؤال على: "ما تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية؟"

وللإجابة عن هذا السُّؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وترتيب الفقرات تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية؛ بالإضافة إلى تقديراتها، وذلك لمقياس تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي، والجدول (8) –ملحق د– يوضح ذلك.

يتضِّح من نتائج الجدول السابق أنَّ تقديرات متوسطات فقرات مجال المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي تراوحت بين مرتفعة ومتوسطة، وكانت أعلى الفقرات تقديراً الفقرة رقم (9) والتي نصت على " أعتقد أنني على معرفة بمهام المشرف في مجال الإرشاد."، وبلغ متوسطها الحسابي (4.07) وبانحراف معياري (0.67) بنسبة مئوية مقدارها (81.4%) وكان تقديرها مرتفعاً، وهذا يعكس معرفة المرشدين التربويين بمهام مشرف الإرشاد، أما أدنى الفقرات تقديراً فكانت الفقرة رقم (11) والتي نصت على "أعتقد أنني أعرف استراتيجيات الإشراف في مجال الإرشاد"، وبلغ متوسطها الحسابي (3.54) وبانحرافها المعياري (0.91) بنسبة مئوية مقدارها (70.8%) وكان تقديرها متوسطاً.

أما تقديرات متوسطات فقرات مجال المعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي جاءت جميعها مرتفعة، وكانت أعلى الفقرات تقديراً الفقرة رقم (18) والتي نصت على "أعتقد أنني على معرفة بأخلاقيات المهنة في مجال الإشراف الإرشادي"، وبلغ متوسطها الحسابي (4.38) وبانحراف معياري (0.67) وبنسبة مئوية (87.6%) وكان تقديرها مرتفعاً، وهذا يعكس معرفة المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة للمشرف الإرشادي، أما أدنى الفقرات تقديراً فكانت الفقرة رقم (22) والتي نصت على "أعتقد أنني على معرفة بمسؤوليات وواجبات المشرف في مجال الإرشاد."، وبلغ متوسطها الحسابي (4.01) وبانحراف معياري (0.74) وبنسبة مئوية (80.2%) وكان تقديرها مرتفعاً.

ولمعرفة مستوى تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية على صعيد الدرجة الكلية ومجالي المقياس؛ تم استخدام اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test)؛ إذ يُستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط استجابة العينة ومتوسط المجتمع النظري أو الفرضي، وذلك عند القيمتين المحكيتين (2.34) و(3.67) كونهما تمثلان أطراف التقدير المتوسط في نظام تصحيح ليكرت الخماسي (مرفق مفتاح التصحيح في الفصل الثاني)، وتم مقارنة متوسطات العينة في التصورات نحو الإشراف الإرشادي مع هاتين القيمتين المحكيتين، والجدول (9) يبن ذلك.

جدول (9)

نتائج اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test) للفرق بين متوسطات العينة في التصورات نحو الإشراف الإرشادي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية والمتوسط الفرضي (ن = 105)

المجالات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحكية=2.34		القيمة المحكية 3.67	
			قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعرفة بالجانب التطبيقي	3.74	0.71	20.338	**.000	1.077	0.284
المعرفة بالجانب النظري	4.16	0.55	34.109	**.000	9.157	**.000
الدرجة الكلية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي	3.86	0.64	24.392	**.000	3.117	**.002

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، *دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول السابق أن متوسط استجابات العينة في مجال المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي بلغ (3.74) وبانحراف معياري (0.71)، وعند مقارنة متوسط درجة المجال مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة ودالة إحصائياً (ت= 20.338، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط استجابة العينة في مجال المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي أكبر من القيمة المحكية (2.34) بشكلٍ دالٍ إحصائياً، وعند مقارنة متوسط مجال المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة وغير دالة إحصائياً (ت= 1.077، α> 0.05)، وهذا يعني أن متوسط استجابة العينة في مجال المعرفة بالجانب التطبيقي التصورات لا تختلف جوهرياً عن القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن المتوسط الحسابي للمعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء أكبر من القيمة المحكية (2.34) ولا يختلف عن القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن مستوى المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء تقديره متوسطاً.

وبلغ متوسط استجابة العينة في مجال المعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي (4.16) وبانحراف معياري (0.55)، وعند مقارنة متوسط درجة المجال مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة ودالة إحصائياً (ت= 34.109، α< 0.01)، وهذا يعني أن متوسط استجابة العينة في مجال المعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي أكبر من القيمة المحكية (2.34) بشكلٍ دالٍ إحصائياً، وعند مقارنة متوسط مجال المعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة ودالة إحصائياً (ت= 9.157، α<0.01)، وهذا يعني أن متوسط استجابة العينة في مجال المعرفة بالجانب النظري أكبر من القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ جوهري، وعليه فإن المتوسط الحسابي للمعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء أكبر من القيمتين المحكيتين (2.34 و3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن مستوى المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء تقديره مرتفعاً.

وبلغ متوسط استجابة العينة في الدرجة الكلية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي (3.86) وبانحراف معياري (0.64)، وعند مقارنة متوسط الدرجة الكلية مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة ودالة إحصائياً (ت= 24.392، α< 0.01)، وهذا يعني أن متوسط استجابة العينة في الدرجة الكلية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي أكبر من القيمة المحكية (2.34) بشكلٍ دالٍ إحصائياً، وعند مقارنة متوسط الدرجة الكلية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة ودالة إحصائياً (ت= 3.117، α<0.01)، وهذا يعني أن متوسط استجابة العينة في الدرجة الكلية للتصورات أكبر من القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ دالٍ إحصائياً، وعليه فإن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء أكبر من القيمتين المحكيتين (2.34 و3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن مستوى التصورات نحو الإشراف الإرشادي للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء تقديره مرتفعاً.

3.1.2 ثانياً: النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثاني

نصَّ هذا السُّؤال على: "ما مستوى الاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخراج المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة والنسب المئوية، وترتيب الفقرات تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية؛ بالإضافة إلى تقديراتها، وذلك لفقرات مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين، والجدول (10) –ملحق (د)– يوضح ذلك.

يتضِّح من نتائج الجدول رقم (10)؛ أنَّ جميع فقرات مجال الحاجة للمعرفة بالإرشاد للمرشدين التربويين جاءت تقديراتها متوسطة، وكانت أعلى الفقرات تقديراً الفقرة رقم (6) والتي نصت على" أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تطبيق الاختبارات النفسية الإسقاطية وتصحيحها وتفسيرها"، وبلغ متوسطها الحسابي (3.53) وبانحراف معياري (1.07) ونسبة مئوية (70.6%) وكان تقديرها متوسطاً، أما أدنى الفقرات تقديراً

فكانت الفقرة رقم (2) والتي نصت على "أشعر أنني بحاجة إلى كيفية ربط الأهداف بالأنشطة الإرشادية."، وبلغ متوسطها الحسابي (2.60) وبانحراف معياري (1.14) وبنسبة مئوية (52.0%)، وكان تقديرها متوسطاً.

وتراوحت تقديرات متوسطات فقرات مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات المهنية للإرشاد بين منخفضة ومتوسطة، وكانت أعلى الفقرات تقديراً الفقرة رقم (33) والتي نصت على " أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات في العمل الإرشادي."، وبلغ متوسطها الحسابي (2.71) وبانحراف معياري (1.04)، وبنسبة مئوية (54.2%) وكان تقديرها متوسطاً، أما أدنى الفقرات تقديراً فكانت الفقرة رقم (36) والتي نصت على "أشعر أنني بحاجة إلى كيفية الالتزام بالمبادئ الأخلاقية في العمل الإرشادي."، وبلغ متوسطها الحسابي (1.81) وبانحراف معياري (0.94) وبنسبة مئوية (36.2%)، وكان تقديرها منخفضاً.

وكانت تقديرات متوسطات فقرات مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية للإرشاد جميعها متوسطة، وكانت أعلى الفقرات تقديراً الفقرة رقم (44) والتي نصت على " أشعر أنني بحاجة إلى كيفية استخدام البرمجيات الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات الإحصائية."، وبلغ متوسطها الحسابي (3.38) وبانحراف معياري (1.14) وبنسبة مئوية (67.6%)، أما أدنى الفقرات تقديراً فكانت الفقرة رقم (47) والتي نصت على " أشعر أنني بحاجة معرفة بكيفية القيام بالأبحاث العلمية المختلفة في مجال الإرشاد النفسي."، وبلغ متوسطها الحسابي (2.82) وبانحراف معياري (1.09) وبنسبة مئوية (56.4%).

ولمعرفة مستوى الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية على صعيد الدرجة الكلية والمجالات؛ تم استخدام اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test)؛ إذ يُستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط استجابة العينة ومتوسط المجتمع النظري أو الفرضي، وذلك عند القيمتين المحكيتين (2.34) و(3.67) كونهما تمثلان أطراف التقدير المتوسط في نظام تصحيح ليكرت الخماسي (مفتاح التصحيح في الفصل الثاني)، وتم مقارنة متوسطات العينة في الاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين مع هاتين القيمتين المحكيتين، والجدول 11 –ملحق (د)– يبن ذلك.

يتبين من الجدول 11 أن متوسط العينة في مجال الحاجة للمعرفة بالجانب النظري للإرشاد بلغ (2.98) وبانحراف معياري (0.85)، وعند مقارنة متوسط درجة المجال مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة ودالة إحصائياً (ت= 7.75، α < 0.01)، وهذا يعني أن متوسط استجابة العينة في مجال الحاجة للمعرفة بالجانب النظري للإرشاد أكبر من القيمة المحكية (2.34) بشكلٍ دالٍ إحصائياً، وعند مقارنة متوسط مجال الحاجة للمعرفة بالجانب النظري للإرشاد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة ودالة إحصائياً (ت=8.37-، α< 0.01)، وهذا يعني أن متوسط العينة في مجال الحاجة للمعرفة بالجانب النظري للإرشاد أقل من القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ جوهري، وعليه فإن المتوسط الحسابي للحاجة بالمعرفة بالجانب النظري للإرشاد جاء أكبر من القيمة المحكية (2.34) وأقل من القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن الحاجة للمعرفة بالجانب النظري للإرشاد للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء تقديرها متوسطاً.

وبلغ متوسط استجابة العينة في مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية (2.34) وبانحراف معياري (0.83)، وعند مقارنة متوسط درجة المجال مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة وغير دالة إحصائياً (ت= 0.05-، α> 0.05)، وهذا يعني أن متوسط استجابة العينة في مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية لا تختلف جوهرياً عن القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة ودالة إحصائياً (ت= 16.40-، α< 0.01)، وهذا يعني أن متوسط العينة في مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية أقل من القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ دالٍ إحصائياً، وعليه فإن المتوسط الحسابي للحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية لا يختلف جوهرياً عن القيمة المحكية (2.34) وأقل من القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء تقديرها متوسطاً.

وبلغ متوسط استجابة العينة في مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية (3.13) وبانحراف معياري (1.02)، وعند مقارنة متوسط درجة المجال مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة ودالة إحصائياً (ت= 7.95، α< 0.01)، وهذا يعني أن متوسط العينة في مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية أكبر من القيمة المحكية (2.34) وبشكل دال إحصائياً، وعند مقارنة متوسط مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة ودالة إحصائياً (ت= 5.40-، α< 0.01)، وهذا يعني أن متوسط العينة في مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية أقل من القيمة المحكية (3.67) وبشكل دال إحصائياً، وعليه فإن المتوسط الحسابي للحاجة بالمعرفة بالمهارات البحثية جاء أكبر من القيمة المحكية (2.34) وأقل من القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن الحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء تقديرها متوسطاً.

وبلغ متوسط استجابة العينة في الدرجة الكلية للاحتياجات المهنية (2.63) وبانحراف معياري (0.67)، وعند مقارنة متوسط الدرجة الكلية مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة ودالة إحصائياً (ت= 3.91، α< 0.01)، وهذا يعني أن متوسط العينة في مجال الاحتياجات المهنية أكبر من القيمة المحكية (2.34) وبشكل دال إحصائياً، وعند مقارنة متوسط الدرجة الكلية مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة ودالة إحصائياً (ت= 13.96-، α< 0. 01)، وهذا يعني أن متوسط العينة في الدرجة الكلية للاحتياجات المهنية أقل من القيمة المحكية (3.67) وبشكل دال إحصائياً، وعليه فإن المتوسط الحسابي للاحتياجات المهنية جاء أكبر من القيمة المحكية (2.34) وأقل من القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن الحاجة للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء تقديرها متوسطاً.

3.1.3 النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثالث:

نصَّ هذا السُّؤال على: " ما القدرة التنبؤية للإحتياجات المهنية في تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية؟"

للإجابة عن هذا السؤال اعتبرت الاحتياجات المهنية ومجالاتها متغيراتٍ مستقلة وهي (الاحتياج في مجال المعرفة بالإرشاد، والاحتياج في مجال المعرفة بالمهارات الإرشادية، والاحتياج في مجال المعرفة بالمهارات البحثية)، واعتبرت الدرجة الكلية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي متغيراً تابعاً، ولفحص مدى تأثير الاحتياجات المهنية في التصورات نحو الإشراف الإرشادي للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية؛ استخدمت الباحثة اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression)، باستخدام طريقة (Stepwise)، وذلك لفحص أكثر الاحتياجات المهنية تأثيراً في التصورات، وتبيّن أن الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية استطاعت فقط التنبؤ بالتصورات نحو الإشراف الإرشادي، أما مجالي الحاجة للمعرفة بالجانب النظري للإرشاد والحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية، لم تدخلا في معادلة الانحدار؛ لعدم قدرتهما على التنبؤ بالتصورات نحو الإشراف الإرشادي، والجدول (12) –ملحق (د)– يوضح النتائج الخاصة بذلك.

يتبين من الجدول 12 أن قيمة معامل التحديد المعدّل في النموذج للحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية قد بلغت (.201) وهذا يعني أن الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية تفسّر ما قيمته (20%) تقريباً من التباينات في التصورات نحو الإشراف الإرشادي، ويتسم النموذج الانحداري بالصلاحية والموثوقية للتنبؤ؛ إذ بلغت قيمة (ف= 27.22، α > 0.01)، وبلغت قيمة بيتا المعيارية لمجال الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية (β= −0.457)، وكانت ذات دلالة إحصائية (ت= −5.22، α > .01)، وكان تأثير الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية في التصورات نحو الإشراف الإرشادي سلبياً أو عكسياً، بمعنى كلما زادت الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية قلّت التصورات الإيجابية نحو الإشراف الإرشادي لدى المرشدين التربويين، أما ثابت معادلة الانحدار فكان (4.69)، وعليه يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

التصورات نحو الإشراف الإرشادي= 4.69 – الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية X 0.457.

3.1.4 رابعاً: النتائج المتعلّقة بالسُّؤال الرابع

نصَّ هذا السُّؤال على: "هل تختلف تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء اختلاف متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الإرشاد، عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي، المديرية، نوع المدرسة، جنس المدرسة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختباري ويلكس لامدا (Wilks' Lambda) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)؛ لوجود أكثر من متغيّر تابع واحد متمثل بالتصورات نحو الإشراف الإرشادي ومجالاته، وذلك لفحص دلالة الفروقات في متوسطات التصورات نحو الإشراف الإرشادي في ضوء متغيرات الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الإرشاد، عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي، المديرية، نوع المدرسة، جنس المدرسة، والجدول 13 –ملحق (د)– يوضح النتائج الخاصة بذلك.

يتبيّن من الجدول أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي ومجالاته في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية، ولاختبار دلالة هذه الفروق؛ استخدمت الباحثة اختباري ويلكس لامدا (Wilks' Lambda) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) لوجود أكثر من متغيّر تابع واحد متمثلة بالتصورات نحو الإشراف الإرشادي ومجالاته، والجدول 14 –ملحق (د)– يوضح النتائج الخاصة بذلك.

يتبين من الجدول 14 أن متوسطات التصورات نحو الإشراف الإرشادي لا تختلف باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الإرشاد وعدد الدورات في الإشراف الإرشادي والمديرية وجنس المدرسة ونوع المدرسة لدى المرشدين التربويين، وأظهرت النتائج كذلك أن متوسطات التصورات نحو الإشراف الإرشادي تختلف باختلاف متغير عدد الدورات في الإرشاد بشكل جوهري (ف= 3.13، $\alpha < 0.01$)،

وللكشف عن طبيعة هذه الفروقات في متوسطات التصورات نحو الإشراف الإرشادي تبعاً لمتغير عدد الدورات في الإرشاد؛ فنتائج اختبار (MANOVA) الجدول 15 –ملحق (د)– توضّح ذلك.

وفقاً للنتائج المبينة في الجدول السابق؛ يتضح أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في متوسطات مجالي المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي (ف= 7.43، α< 01.) والمعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي (ف=3.82، α < 05.) وفي الدرجة الكلية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي (ف= 6.85، α < 01.) تبعاً لمتغير عدد الدورات في الإرشاد، ولفحص طبيعة الفروقات في ذلك؛ تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة، والنتائج يوضحها الجدول 16 –ملحق (د)–.

يتبين من الجدول؛ أن الفروقات في متوسطات المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) ولصالح الذين حضروا دورات في الإرشاد أكثر من (7) دورات مقارنةً بالذين حضروا أقل من ذلك؛ وكذلك الحال بالنسبة لمجال المعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي والدرجة الكلية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي؛ مما يدل على أنه كلما زاد عدد الدورات في الإشراف الإرشادي عن (7) زادت التصورات الإيجابية نحو الإشراف الإرشادي.

3.1.5 خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نصَّ هذا السُؤال على: "هل تختلف الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء اختلاف متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الإرشاد، عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي، المديرية، نوع المدرسة، جنس المدرسة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختباري ويلكس لامدا (Wilks' Lambda) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)؛ لوجود أكثر من متغيّر تابع واحد متمثل بالاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية، وذلك لفحص دلالة الفروقات في متوسطات الاحتياجات المهنية في ضوء متغيرات الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات

في مجال الإرشاد، عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي، المديرية، نوع المدرسة، جنس المدرسة، والجدول 17 –ملحق (د)– يوضح النتائج الخاصة بذلك.

يتبيّن من الجدول 17 أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاحتياجات المهنية ومجالاتها في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية، ولاختبار دلالة هذه الفروق؛ استخدمت الباحثة اختباري ويلكس لامدا (Wilks' Lambda) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) لوجود أكثر من متغيّر تابع واحد متمثلة بالاحتياجات المهنية ومجالاتها، والجدول 18 –ملحق (د)– يوضح النتائج الخاصة بذلك.

يتبين من الجدول 18 أن متوسطات الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين ومجالاتها لا تختلف باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الإرشاد وعدد الدورات في الإشراف الإرشادي والمديرية وجنس المدرسة ونوع المدرسة لدى المرشدين التربويين، وأظهرت النتائج كذلك أن متوسطات الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين ومجالاتها تختلف باختلاف متغير عدد الدورات في الإرشاد بشكل جوهري (ف = 2.59، α < 0.05)، وللكشف عن طبيعة هذه الفروقات في متوسطات الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين ومجالاتها تبعاً لمتغير عدد الدورات في الإرشاد؛ فنتائج اختبار (MANOVA) الجدول 19 – ملحق (د)– توضّح ذلك.

وفقاً للنتائج المبينة في الجدول 19؛ يتضح أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في متوسطات مجالي الحاجة للمعرفة بالإرشاد (ف= 4.72، α < .01) والحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية (ف= 11.97، α < .01) وفي الدرجة الكلية الاحتياجات المهنية (ف= 9.22، α < .01) تبعاً لمتغير عدد الدورات في الإرشاد، بينما أشارت النتائج فروقات في متوسطات مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية لم تكن ذات دلالة إحصائية (ف= 1.34، α < 0.05)، ولفحص طبيعة الفروقات في ذلك؛ استخدمت الباحثة اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة، والنتائج يوضحها الجدول 20 –ملحق (د)–.

يتبين من الجدول 20؛ أن الفروقات في متوسطات الفروق للحاجة للمعرفة بالإرشاد وبالمهارات الإرشادية والاحتياجات المهنية بشكلٍ عام كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha= 0.05$) لصالح الذين حضروا (7 دورات فما دون) مقارنةً بالذين حضروا (أكثر من 7 دورات)؛ مما يدل على أنه كلما زاد عدد الدورات في الإرشاد عن (7) قلت الاحتياجات المهنية للمرشد التربوي.

3.2 النتائج الخاصة بالبحث النوعي

أظهر التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) للمقابلات مع المرشدين التربويين العديد من النتائج، والمتعلّقة بتصوراتهم نحو الإشراف الإرشادي واحتياجاتهم المهنية في المدارس الحكومية في مديرية نابلس وجنوب نابلس، حيث قامت الباحثة في جميع الأسئلة بترميز كافة استجابات المشاركين في رموز فريدة وذات مغزى ومعنى، ثم قامت بتجميع الرموز ذات الصلة في موضوعات فرعية (Sub-Themes)، وفي المرحلة الثالثة قامت بتصنيف الموضوعات الفرعية في موضوعات رئيسة (Main Themes)، وتسعى هذه الطريقة في التحليل إلى تصنيف استجابات المشاركين بأسلوبٍ هرمي، ونتائج الأسئلة الآتية توضح ذلك:

3.2.1 أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص هذا السؤال على: "ما هي تصوراتك نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية؟"

أظهر التحليل الموضوعي للمقابلات مع المرشدين التربويين العديد من النتائج، والمتعلّقة بتصوراتهم نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية في مديرية نابلس وجنوب نابلس، حيث أسفر التحليل النوعي الموضوعي عن وجود محورين اثنين رئيسيين تغطي جميع الموضوعات الفرعية، وذلك على النحو الآتي:

1- التصورات الخاصة بالجوانب الإدارية والتنفيذية.

2- التصورات الخاصة بالجوانب الإرشادية والنمو الشخصي والمهني.

وتضّم المجموعتان التصنيفيتان العديد من التصورات حول الإشراف الإرشادي والجدول 21 –ملحق (د)– يوضح التصورات وفق محاورها الفرعية:

يتبين من الجدول 21 أن التصورات نحو الإشراف الإرشادي تمحورت حول الآتي:

المحور الأول: التصورات المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنفيذية: وتضّم هذه المجموعة التصنيفية العديد من التصورات حول الإشراف الإرشادي وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي جميع التصورات المتعلّقة بالجوانب الإدارية والتنفيذية (9) رموز ، والتي تم جمعها وتصنيفها في موضوعين فرعيين (Sub-Themes)، وهما:

1. المتابعة والتقويم.
2. النصح والتوجيه.

وفي ما يلي توضيحاً لهذه النتائج:

- المتابعة والتقويم:

أشارت نتائج المقابلات أن (82%) من استجابات أفراد العينة، كانت حول الجانب الإداري والتنفيذي، حيث تمحورت تصوراتهم حول أهمية الإشراف في تقويم وتطوير العملية الإرشادية، ومتابعة المرشد داخل المدرسة وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: "الغاية من الإشراف الحفاظ على الإرشاد المدرسي في أبهى صورة، وتطويره والارتقاء فيه لمكان عالي".

وقال آخر: "بحسب تصوري الإشراف هو عملية تطوير وبناء قدرات ومهارات عند المرشدين وللعملية الإرشادية ككل من خلال متابعة وتقييم وتطوير عمل المرشد".

وعبر المشاركون عن أهمية متابعة المشرف للقاءات التوجيه الجمعي وتقديم التغذية الراجعة للمرشدين التربويين، فقال أحد المشاركين: "أهم ما في الإشراف انه يطور أدائي، وخاصة لما مشرفي يحضر لي لقاء صفي توجيه جمعي أو بتابع ملفاتي ويعطيني تغذية راجعة أستفيد منها".

وفي متابعة الحالات الفردية للطلبة ومتابعة لقاءات أولياء الأمور، وتعزيز العلاقة مع أعضاء الهيئة التدريسية قال أحد المشاركين: "يعمل الإشراف على تقويم وتطوير العملية الإرشادية ومتابعتها داخل المدرسة من لقاءات توجيه جمعي ومتابعة الحالات الفردية ودعم علاقة المرشد بالهيئة التدريسية وأولياء الأمور".

وعلى صعيد آخر انزعج بعض المرشدين التربويين من تكرار زيارات المشرف للمرشد وتوقيتها ومدتها، وطبيعة العلاقة الإشرافية وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: "زيارة مشرف الإرشاد بكثرة للمرشد في المدارس، حيث يزور المشرف المرشد 4 مرات في الفصل ويطول مدة الإشراف من الساعة 8 صباحا حتى نهاية الدوام، بحسه ضاغط على المرشد وبوخد نهار يوم عمل".

وقال آخر: "طبيعة زيارات المشرف المتكررة مرهقة وتأخذ منا يوم عمل مكتبي كامل، بعكس زيارة المشرفين التربويين للمعلمين يزور المعلم حصة ويناقش فقط ساعة فقط ويكمل المعلم باقي مهامه".

وأشار البعض إلى انزعاجهم من الدور الروتيني الذي يلعبه المشرف في متابعة التزام المرشد بتنفيذ بالمهام، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: "عملنا في المدارس يتطلب أعمال ورقية كثيرة وروتينية مرهقة، وخطط نمطية موحدة من الوزارة، والمشرف عليه أن يخفف ويتفهم عبء العمل على المرشد ويدعمه".

- النصح والتوجيه:

كانت نسبة استجابات أفراد العينة (18%) حول النصح والتوجيه على محور الجانب الإداري والتنفيذي، إذ أن الإشراف الجماعي له أهمية في مساندة المجموعة وتبادل الخبرات بين المرشدين ومساعدة المرشد في حل المشكلات التي تواجهه في المدرسة، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"الإشراف الجماعي بعطيني مساحة كبيرة للمناقشة والتشاور في صعوبات العمل والقضايا الي بتواجهني في العمل وإيجاد الطرق الأكثر فعالية في التعامل معها من خلال خبرات زملائي المرشدين".

كما أن الإشراف الإرشادي يترك مساحة حرة للمرشدين للتعبير حول القضايا التي تواجههم خلال الاجتماعات الدورية وفي هذا الإطار قال أحدهم:

"الإشراف الجماعي صح مرة بالشهر، بس بتركلي مساحة حرة بعبر فيها عن مشاعري وعن ضغوط العمل ومشاكله مع زملائي المرشدين وبحس براحه بس احكي".

المحور الثاني: التصورات المتعلقة بالجوانب الإرشادية والنمو الشخصي والمهني:

تضّم هذه المجموعة التصنيفية العديد من التصورات حيث بلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي جميع التصورات المتعلّقة بالجوانب الإرشادية والنمو الشخصي والمهني (6) رموز، والتي تم جمعها وتصنيفها في موضوعين فرعيين (Sub-Themes)، وهما:

1. طبيعة العلاقة الإشرافية.
2. الإشراف والنمو الشخصي والمهني.

وفي ما يلي توضيحاً لهذه النتائج:

- طبيعة العلاقة الإشرافية:

أظهرت نتائج المقابلات أن (52%) من استجابات أفراد العينة ركزت على طبيعة العلاقة الإشرافية بين المشرف والمرشد، حيث أشار المشاركون إلى أهمية الإشراف الإرشادي في تعزيز العلاقة المهنية مع المرشد ونجاحها، ودعم العلاقة المهنية بين المرشد والهيئة الإدارية والتدريسية وإزالة الأمور العالقة في المدرسة، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"دور مشرفتي داعم للأمور العالقة في المدرسة، أو أي سوء فهم مع مديرة المدرسة، وتوضح عملي أمام المديرة والهيئة التدريسية".

وقال آخر: "الإشراف يدعم العلاقة المهنية ما بين المرشد والهيئة الإدارية والتدريسية وأولياء الأمور".

ويجب أن تكون العلاقة آمنة بين المشرف والمرشد، باعتبار المشرف داعم للمرشد، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

" تصوراتي نحو الإشراف بأنه علاقة مهنية بين المرشد والمشرف، والمشرف دوره واضح داعم للمرشد، ويعزز عمله".

- الإشراف والنمو الشخصي والمهني:

أشارت نتائج المقابلات أن (48%) من استجابات أفراد العينة كانت حول الإشراف والنمو الشخصي والمهني، حيث عبر المشاركون في المقابلة عن أهمية دور الإشراف في السعي لتطوير المرشد مهنياً وشخصياً من خلال العلاقة المهنية الداعمة له، وإزالة العوائق النفسية والضغوطات عليه التي تصيبه من الحالات والقضايا الساخنة، مما يعزز موقف المرشد وهويته الإرشادية في المدارس وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"أرى الإشراف نشاط متعدد الجوانب ومتعدد الأهداف، ومن أهدافه الرئيسية تطوير أداء المرشد، وحماية مهنة الإرشاد من خلال العلاقة المهنية الداعمة للمرشد".

وأضاف آخر: "المشرف يعود بالنفع على المرشد، ويحسن من ظروف المرشد النفسي والنهوض في الإرشاد المدرسي والمرشد، ويزيل كافة العوائق النفسية والضغوطات للمرشد التي تصيبه من الحالات والقضايا الساخنة".

وأضافوا بأن الإشراف الإرشادي يخفف من ضغوط العمل، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"الإشراف مرمم للمرشد ولا يتدخل في الجزء الإداري، بالإضافة لإعطاء المرشدين فرصة أو مكان للرجوع للإشراف كمرجع للمساعدة في حل المشكلات والتغلب عليها".

وقال آخر: "الهدف من الإشراف التقليل من الاحتراق النفسي للمرشد، خاصة بعد الاستماع للقضايا التي تؤثر سلباً على حياته المهنية والشخصية، كثير ساعدني في التعبير عن مشاعري وخفف ضغط العمل في المدرسة".

3.2.2 ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "ما الأمور التي تود الاستزادة في معرفتها في مجال الإشراف الإرشادي؟"

وفي التحليل النوعي الموضوعي أسفر عن وجود محورين اثنين رئيسيين يغطيان جميع الموضوعات الفرعية، وذلك على النحو الآتي:

1- الجوانب النظرية والتنفيذية للإشراف.

2- الجوانب الإرشادية والتطور المهني للمشرف.

وتضّم المجموعتان التصنيفيتان العديد من الأمور التي يود المرشد التربوي الاستزادة في معرفتها في مجال الإشراف الإرشادي؛ والجدول (22) –ملحق (د)– يوضح ذلك وفق محاورها الفرعية:

يتبين من الجدول 22 أن الأمور التي يود المرشدين التربوي الاستزادة في معرفتها في مجال الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية تمحورت وفق الآتي:

المحور الأول: الجوانب النظرية والتنفيذية للإشراف.

وتضّم هذه المجموعة التصنيفية العديد من الأمور التي يود المرشدون التربويون الاستزادة في معرفتها في مجال الإشراف الإرشادي في مدارسهم، حيث بلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي المحور الخاص

بالجوانب النظرية والتنفيذية للإشراف (18) رمزاً، تمحورت في (3) موضوعات فرعية (Sub-Themes)، وهما:

1. الإطار النظري للإشراف.
2. المتابعة والتقييم.
3. النماذج والأساليب الإشرافية.

وفي ما يلي توضيحاً لهذه النتائج:

- الإطار النظري للإشراف:

أشارت نتائج المقابلات أن (42%) من استجابات أفراد العينة كانت حول الإطار النظري للإشراف، حيث تمحورت احتياجاتهم في زيادة معرفتهم في نظريات الإشراف الإرشادي، ومعرفة أسس الإشراف ومبادئه، ومعرفة فنياته ومهاراته وأدواته وأهدافه ومعرفة أخلاقيات المشرف، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"أود أن اعرف اكثر عن الجانب النظري والجانب العملي للمشرف في عمله معي، وبدي اعرف شو نماذجه وشو آليات العمل وفنياته وعلى شو بستند وشو أساليبه وأدواته، إحنا ما تم تزويدنا في معلومات حول الإشراف في الجامعات ولا في عملنا".

وقال آخر: "هل هناك أخلاقيات مهنية ملزمة للمشرف، مثل أخلاقيات عمل المرشد المدرسي".

- المتابعة والتقييم:

أشارت نتائج المقابلات أن (42%) من استجابات أفراد العينة حول الأمور التي يودون الاستزادة في معرفتها حول الإشراف الإرشادي في مجال المتابعة والتقييم، في الجوانب النظرية والتنفيذية للإشراف، وتتضمن احتياجاتهم في معرفة آلية التقييم ومتابعة المشرف للمرشد، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"ما أود أن أعرفه بالنسبة لآلية التقييم، يجب أن تكون واضحة للمرشد حيث يقوم المشرف بالوصف المهني الدقيق والواضح لعمل المرشد من خلال التقرير الوصفي، ولكن التقييم يكون من خلال رئيس القسم، فهل هذا منصف؟"

وقد أشار أفراد العينة في استجاباتهم إلى رغبتهم في معرفة دور المشرف الإرشادي في عملية تنقلات المرشدين، ومعرفة أسس اختيار المرشدين في المجموعة الإشرافية، وحقهم في اختيار مشرفيهم ومجموعاتهم الإشرافية، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"لا يوجد آلية معينة لاختيار المرشدين في المجموعات الإشرافية، ولا وضوح لآلية وتقسيم المرشدين في تلك المجموعات".

وقال آخر: "ما دور الإشراف في عملية نقل المرشد من مدرسته، كل ٥سنوات مع العلم أن أغلب المرشدين غير راضيين عن النقل"

كما أعرب المشاركون عن رغبتهم في معرفة معايير اختيار مشرفي الإرشاد في المديريات، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"أول شيء أريد أن اعرف طريقة اختيار المشرف وهل هناك اختبارات معينة؟ وما هي معايير اختياره؟ وبناء على شو على خبرته في الإشراف أو الإرشاد أو طبيعة علاقته بالمرشدين؟"

وأشار المشاركون إلى الحاجة لمعرفة عدد الزيارات الإشرافية وطبيعتها، ومعرفة مدة الجلسة الإشرافية الفردية، وأدوار المشرف ومهامه الوظيفية، ودوره في حل المشكلات المهنية والشخصية للمرشد، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"حابب أعرف أكثر عن عدد الزيارات الإشرافية، ومدة الزيارات خلال الفصل وخلال السنة وهل هي محددة من الوزارة، وهل من المهنية أن يزور المشرف المرشد ليوم عمل كامل، وأربع٤مرات خلال كل فصل دراسي؟".

وقال آخر:" بدي أعرف أكثر عن دور المشرف وقدراته على مساعدتي في حل المشكلات التي تنعكس سلبا على عملي وشخصيتي كمرشد".

- النماذج والأساليب الإشرافية:

أشارت نتائج المقابلات أن (16%) من استجابات أفراد العينة كانت حول محور النماذج والأساليب الإشرافية، في الجوانب النظرية والتنفيذية للإشراف، حيث تمحورت احتياجاتهم في الحاجة للتعرف إلى نماذج الإشراف الإرشادي، ومعرفة أسس الإشراف الإرشادي الجماعي، واستراتيجيات عمل المشرف مع المرشد، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"إحنا نفتقر لكتب ومراجع عربية في مجال الإشراف الإرشادي، وبحاجة لنعرف نماذجه وأسسه واستراتيجيات عمله وآلية تطبيقه مع المرشد وأدوات الإشراف".

وأضاف آخر: "وأكثر شيء أود التعرف عليه آلية الإشراف الفردي والجماعي، وكيفية تطبيقه، وكيفية التعامل مع الحالات الفردية في الإشراف".

المحور الثاني: الجوانب الإرشادية والتطور المهني للمشرف:

تضم هذه المجموعة التصنيفية العديد من المعارف التي يود المرشدون الاستزادة في معرفتها حول الإشراف الإرشادي، حيث بلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي المحور الخاص بالجوانب الإرشادية والتطور المهني للمشرف (4) رموز، والتي تم جمعها وتصنيفها في (2) موضوعات فرعية (Sub-Themes)، وهما:

1- طبيعة العلاقة الإشرافية.

2- التطور المهني للمشرف.

وفي ما يلي توضيحاً لهذه النتائج:

- طبيعة العلاقة الإشرافية:

أظهرت نتائج المقابلات أن (40%) من استجابات أفراد العينة ركزت على رغبة المرشدين في الاستزادة في معرفة طبيعة العلاقة الإشرافية وفهمها، من خلال معرفة استراتيجيات دعم المشرف الإرشادي للمرشد وحاجتهم إليه، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: "ما يهمني من الإشراف هو الحفاظ على علاقة مهنية داعمة وواضحة، لأنه ضغط العمل كبير والمرشد بحاجة إلى مشرف مهني إنساني ولديه خبرة واسعة في إدارة العملية الإرشادية ومساعدته".

"نحن في مديرية جنوب نابلس نفتقد حالياً للإشراف فلا يوجد مشرف، مما يشكل عبء على رئيسة القسم متابعتنا جميعاً".

- التطور المهني للمشرف:

أظهرت نتائج المقابلات أن (60%) من استجابات أفراد العينة كانت حول التطور المهني، حيث أشار المشاركون في المقابلة إلى رغبتهم في الاستزادة في معرفة المؤهلات العلمية، والخبرات المطلوبة للمشرف الإرشادي ليصبح مشرف إرشاد، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: "من الأمور التي أود التعرف عليها اكثر في الإشراف الإرشادي، المؤهلات العلمية المطلوبة للمشرف، والمهارات الوظيفية نظرياً ومهنياً، وما يقع على عاتقه من مسؤوليات، خاصة أن معرفتي بسيطة في الإشراف ولكني أود التعرف أكثر في لو أحببت أن أصبح مشرفا".

3.2.3 ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

نص هذا السؤال على: "ما هي احتياجاتك المهنية كمرشد تربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية؟"

وفي التحليل النوعي الموضوعي أسفر عن وجود محورين اثنين رئيسيين يغطيان جميع الموضوعات الفرعية، وذلك على النحو الآتي:

1- الاحتياجات المادية والنظرية للمرشدين.

2- الاحتياجات في المجال التطبيقي والمهاري للمرشدين.

وتضّم المجموعتان التصنيفيتان العديد من الاحتياجات المهنية للمرشد التربوي؛ والجدول الآتي يوضحها، وفق محاورها الفرعية كما في الجدول 23 –ملحق (د)-.

يتبين من الجدول 23 أن الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تمحورت وفق الآتي:

المحور الأول: المحور الخاص بالاحتياجات المادية والنظرية للمرشدين:

وتضّم هذه المجموعة التصنيفية العديد من الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية، حيث بلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي محور الاحتياجات المادية والنظرية للمرشدين (9) رمزاً، والتي تم جمعها وتصنيفها في (2) موضوعات فرعية (Sub-Themes)، وهما:

1- الاحتياجات المادية واللوجستية.

2- احتياجات الإعداد النظري.

وفي ما يلي توضيحاً لهذه النتائج:

- الاحتياجات المادية واللوجستية:

أشارت نتائج المقابلات أن (63%) من استجابات أفراد العينة كانت حول محور الاحتياجات المادية واللوجستية، حيث عبر المشاركون عن احتياجهم لتوفير ميزانية خاصة لتنفيذ الأنشطة الإرشادية، وللقرطاسية والملفات، وأدوات وألعاب تربوية إرشادية، لتسهيل تنفيذ أنشطتهم الإرشادية، بالإضافة لحاجتهم إلى حواسيب وطابعات وشبكة إنترنت وهواتف، وغرفة إرشاد مستقلة، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: "كمرشد أحتاج لغرفة إرشاد مهنية وحاسوب وإنترنت وطابعة لتسهيل أعمالي الإرشادية، وبحاجة لقرطاسية للفعاليات الإرشاد، وميزانية مخصصة وأدوات مثل ألعاب الدمى وشهادات تحفيز لطالبات البرلمان وللأنشطة الإرشادية".

وقال آخر: "نعاني كمرشدين تربويين من عدم وجود هاتف خاص بالمرشد لمتابعة غياب الطلبة والحالات الفردية، خاصة بعد الحرب وحاجة المرشد لمتابعة الطلبة أثناء الدوام الإلكتروني، وأيضاً عدم توفر ميزانية، وهذا يشكل عائق في تنفيذ بعض الأنشطة حيث أن العمل مع الأطفال صعب دون توفر أدوات وألعاب هادفة".

- احتياجات الإعداد النظري:

أشارت نتائج المقابلات أن (37%) من استجابات أفراد العينة كانت حول احتياجات المرشدين للإعداد النظري، حيث تركزت احتياجات المرشدين في الحاجة لمعرفة نظريات وفنيات الإرشاد التربوي، ومحاذير العمل الإرشادي، ومعرفة أخلاقيات المرشد التربوي، بالإضافة لتوفير دليل أنشطة الفعاليات الإرشادية حديثة كمرجع للمرشدين، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: أحتاج لزيادة في المعرفة حول نظريات الإشراف والإرشاد، والممارسات من ناحية كيفية وليست كمية، بالإضافة لدليل إجرائي موحد؛ يساعد المرشد الجديد وذو الخبرة في آلية وفعاليات وتمارين حديثة للعمل مع الطلبة وخاصة الحالات الفردية والساخنة".

وأضاف آخر: "معرفة الأخلاقيات العامة وأساسيات عمل الإرشاد المدرسي في المدارس، وما هي محاذير العمل الإرشادي والإشرافي".

المحور الثاني: المجال التطبيقي والمهاري للمرشدين:

وتضّم هذه المجموعة التصنيفية العديد من الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين، حيث بلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي الاحتياجات المتعلقة بالمجال التطبيقي والمهاري للمرشدين (18) رمزاً، تمحورت في (4) موضوعات فرعية (Sub-Themes)، وهما:

1- المهارات البحثية والتوثيق.

2- مهارات التعامل مع الاختبارات والمقاييس.

3- مهارات الإرشاد المدرسي.

4- بناء العلاقة الإرشادية.

وفيما يلي توضيحاً لهذه النتائج:

- المهارات البحثية والتوثيق:

أشارت نتائج المقابلات أن (44%) من استجابات أفراد العينة كانت حول محور الاحتياجات للمهارات البحثية والتوثيق، حيث عبر المشاركون عن حاجتهم للتدريب على مهارة التحليل الإحصائي للبيانات، ومهارات البحث العلمي، ومهارات التوثيق المحوسب واليدوي، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: "بعد الحرب والتوجه للتعليم الإلكتروني، زادت حاجتنا إلى دورات وورشات عمل تدريبية مكثفة حول الإرشاد الإلكتروني ومهارات التوثيق المحوسب واليدوي للحالات".

كما أكد أغلبية المشاركين وقالوا:" نحتاج لتدريب على مهارات التحليل الإحصائيspss ، للاستفادة من تقارير عمل المرشد في المدرسة وتحويل النتائج إلى بحث علمي وأوراق بحثية، فنحن بحاجة لمهنيين لتشجيع المرشدين على المشاركة في المؤتمرات، بأبحاث علمية وتربوية من واقع المدارس وعمل الإرشاد".

- مهارات التعامل مع الاختبارات والمقاييس:

أشارت نتائج المقابلات أن (25%) من استجابات أفراد العينة كانت حول محور التعامل مع الاختبارات والمقاييس، حيث أشار المشاركون إلى حاجتهم معرفة كيفية تطبيق وتصحيح وتفسير الاختبارات ومقاييس الإرشاد المدرسي، والتدريب على نموذج فحص الاحتياج للمدرسة والطلبة، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"نحن بحاجة للتدريب على تطبيق وتصحيح وتفسير الاختبارات النفسية المهنية والنفسية مع الطلبة والسماح بتطبيقها داخل المدارس بعد التدريب، بالإضافة لنموذج فحص الاحتياج للمدرسة وللطلبة ليسهل بناء الخطة".

- مهارات الإرشاد المدرسي:

أشارت نتائج المقابلات أن (22%) من استجابات أفراد العينة كانت حول محور مهارات الإرشاد المدرسي، حيث أشار المشاركون إلى حاجتهم للتدريب على الإرشاد والتوجيه المهني، والإرشاد الجماعي، ومهارة التخطيط لبناء خطة إرشادية، ومعرفة مهارات المقابلة الإرشادية، ومهارات السيكودراما، بالإضافة لتدريب على ملف دراسة وتشخيص الحالات الفردية ومهارة حل المشكلات، وكيفية التعامل مع الملفات والقضايا الساخنة، وضرورة توفر نموذج دراسة حالة كمرجع لمحاكاته والاستفادة منه، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"احتاج للتدريب بحسب احتياجي الخاص، لورشات عمل مهنية بمهارات الإرشاد المدرسي المتخصصة وليست بحسب أجندة خطة المؤسسات التي تلزم المرشد بتطبيق بحسب سياستها وأهدافها بعيداً عن خطة المرشد أو احتياجه".

كما قال آخر: "أنا شخصيا بحاجة لتخصصات وورشات عمل مهنية متخصصة في توثيق وتشخيص الحالات، والاستشارة الفردية والإرشاد الجماعي، وتوفير نموذج دراسة حالة كمرجع نستفيد منه، وكراسة أنشطة متجددة بحصص توجيه جمعي."

- بناء العلاقة الإرشادية:

أشارت نتائج المقابلات أن (9%) من استجابات أفراد العينة كانت حول محور بناء العلاقة الإرشادية، حيث تركزت احتياجاتهم على أهمية توفير دورات في بناء العلاقات مع المشرفين والمعلمين وأولياء الأمور، ووجود الإشراف المهني ومشرف إرشاد متخصص، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: "أحتاج للدعم والمساندة والتفريغ النفسي من مشرفي الإرشاد؛ خاصة بعد الظروف الصعبة التي يعيشها الشعب الفلسطيني، بالإضافة لدورات في فهم العلاقات مع الآخرين (المدير والمعلمين والأهل)".

وأشارت عينة مديرية جنوب نابلس إلى حاجتهم إلى مشرف إرشادي بقولها: "أكثر ما نحتاجه لوجود مشرف إرشادي يدعمنا ويساعدنا، خاصة انه لا يوجد إشراف في مديرية جنوب نابلس، ورئيسة القسم تأخذ على عاتقها كافة مهام المشرف".

3.2.4 رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع بفرعيه

نص هذا السؤال على: "كيف يتلمس مشرفو الإرشاد الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، وكيف يعملون على تلبيتها"؟

تضّم المجموعتان التصنيفيتان العديد من طرق تلمس مشرفي الإرشاد للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين وكيفية تلبيتها في المدارس الحكومية الفلسطينية؛ والجدول 24 –ملحق (د)– يوضح ذلك، وفق محاورها الفرعية:

يتبين من الجدول 24 أن طرق تلمس المشرفين للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين وطرق تلبيتها، تمحورت وفق الآتي:

الفرع الأول: طرق تلمس المشرف للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين:

تضّم هذه المجموعة التصنيفية جميع التصورات المتعلّقة بطرق تلمس مشرفي الإرشاد للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين حيث بلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي (7) رموز، والتي تم جمعها وتصنيفها في (2) موضوعين فرعيين (Sub-Themes)، وهما:

1. تلمس الاحتياجات بشكل مباشر.
2. تلمس الاحتياجات بشكل غير مباشر.

وفيما يلي تفسيراً لذلك:

- تلمس الاحتياجات بشكل مباشر:

أشارت نتائج المقابلات أن (67%) من استجابات أفراد العينة كانت حول تلمس المشرف للاحتياجات بشكل مباشر، حيث أشار المشاركون إلى أن المشرف الإرشادي يتلمس احتياجاتهم بشكل مباشر من خلال: الاتصال الهاتفي المباشر بالمشرف، ومن خلال الإشراف الجماعي فهو يتيح للمرشدين التعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم، وطلب المساعدة من المشرف وزملائهم، وأيضاً من خلال الزيارات الإشرافية الفردية وفحص احتياج المشرف للمرشد، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: "عن طريق أن يسألني المشرف بشكل مباشر ما هي احتياجاتي كمرشد؟ أو أسئلة أمام المجموعة، أو من خلال زيارة المشرف للمرشد"

وقال آخر: "من خلال الجلسات الفردية والزيارات يتم الفحص عن احتياجاتنا ويتم تسجيله، وتتم المتابعة بشكل فردي من المشرف للمرشد والجلسات الجماعية".

- تلمس الاحتياجات بشكل غير مباشر:

أشارت نتائج المقابلات أن (33%) من استجابات أفراد العينة حول تلمس المشرف للاحتياجات كانت بشكل غير مباشر، من خلال تطبيق بعض المشرفين لاستمارة فحص احتياج حيث تطبق في بداية العام مع المجموعات الإشرافية، ومن خلال التقارير الإرشادية وتوصيات المرشد حول احتياجاته، وملاحظة ومتابعة

رئيسة القسم للخطط والتقارير، وبناءً على خبرة المشرف ووضوح العلاقة المهنية بين المرشد والمشرف، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: "ممكن يعرف مشكلتي من خلال الحوار أو الملاحظة أو نتائج شغل المرشد ولكن لا يتم التعامل مع هذا الاحتياج بخطة مدروسة أو معالجته، أو من العقد الإشرافي في بداية العام مع توضيح النقاط التي يود التركيز عليها".

وقال آخر:" تلمس المشرفين احتياجات المرشدين بطريقة عشوائية من الملاحظة الميدانية، أو من خلال خطة المرشدين والتقارير الفصلية، ولكنا بحاجة لمجموعات بؤرية من المرشدين لفحص الاحتياجات المهنية للمرشدين ونحن بحاجة ليكون المشرف عوناً اكثر لرؤية المرشد والعلاقة وطبيعة عمل المرشد وليس من خلال الملفات فقط".

الفرع الثاني: كيفية تلبية المشرف للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين:

بلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي طرق تلبية المشرفين للاحتياجات المهنية للمرشدين (11) رمزاً، والتي تم جمعها وتصنيفها في (3) موضوعات فرعية (Sub-Themes)، وهي:

1. الدورات التدريبية وورشات العمل.
2. تبادل الخبرات والتغذية الراجعة.
3. الإشراف الإرشادي.

وفيما يلي توضيحاً لهذه النتائج:

- الدورات التدريبية وورشات العمل:

أشارت نتائج المقابلات أن (46%) من استجابات أفراد العينة كانت حول محور الدورات التدريبية وورشات العمل، حيث ذكر المشاركون طرق تلبية المشرفين لاحتياجاتهم من خلال: البرامج التطويرية والمشاريع التي تنفذها الوزارة، والزيارة الدورية من رئيس القسم في الإرشاد للمرشدين لمتابعة الملفات أو الصعوبات التي

تواجه المرشدين (خاصةً بمديرية جنوب نابلس)، وتنفيذ ورشات عمل جماعية بناء على احتياج المجموعة الإشرافية، وورشات عمل تدريبية للمرشدين لتطوير مهاراتهم في الإرشاد المدرسي، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: " المشاريع تلبي الاحتياج بشكل جزئي خاصة في ظل الاجتماعات واللقاءات مع الزملاء في العمل، وغالباً ما تأتي ضمن سياسة المؤسسة وليس وفق احتياج المرشد، كما أن القرطاسية التي توفرها المؤسسات الداعمة لتنفيذ أنشطة معينة ولا تسد الحاجة".

وقال آخر:" تتم التلبية من خلال ورشات عمل فردية وجماعية للمرشدين لتطوير مهاراتهم والتي تنفذها الوزارة، أو من خلال اللقاءات الإشرافية الفردية والجماعية من المشرف للمرشد".

- تبادل الخبرات والتغذية الراجعة:

أشارت نتائج المقابلات أن (16%) من استجابات أفراد العينة كانت حول محور تبادل الخبرات والتغذية الراجعة، حيث ذكر المشاركون طرق تلبية المشرفين لاحتياجاتهم من خلال، تبادل الخبرات بين المرشدين في اللقاءات الإشرافية الجماعية، وتغيير وتدوير مجموعات المرشدين الإشرافية كل (3) سنوات، وتقديم التغذية الراجعة من المشرف للمرشدين، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: "والشيء المهم أن المشرف الإرشادي يجب أن تكون العلاقة مبنية على الثقة وبيئة آمنة تشجع وتسمح المجال للمرشد أن يعبر عن احتياجاته للمشرف، ويلبيها من خلال إعادة تقديم التغذية ومن خلال ورشات العمل والدعم".

- الإشراف الإرشادي:

أشارت نتائج المقابلات أن (38%) من استجابات أفراد العينة كانت حول محور الإشراف الإرشادي، حيث ذكر المشاركون طرق تلبية المشرفين لاحتياجاتهم من خلال، مشاركة المشرف للمرشد في وضع الخطة السنوية، ومساعدته خلال اللقاءات الإشرافية الفردية على تطوير ذاته ورفع الكفاءة المهنية، واللقاءات الإشرافية الفردية للمشرف للمرشد، ومن خلال تعزيز العلاقة بين المشرف والمرشد ودعمه للتطور، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"يلبي المشرفون الاحتياج من خلال تدريب المجموعات، بشكل جماعي خلال سنوات الإشراف الجماعي، ومتابعتهم بشكل فردي في الزيارات الإشرافية".

وقال آخر: "يساعد المشرف المرشد على تطوير ذاته ورفع الكفاءة المهنية من خلال دورات وورشات عمل تدريبية".

3.3 التكامل بين النتائج الكمية والنوعية

دمجت هذه الدراسة بين المنهجين الكمي والنوعي لتحقيق التكامل بينهما؛ حيث سعى المنهج الكمي إلى التعرف إلى التصورات نحو الإشراف الإرشادي، وأهمية الكشف عن مستواها لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، والتعرف إلى مستوى الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين، والقدرة التنبؤية للإحتياجات المهنية في تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي، كما سعت إلى فحص تأثير بعض المتغيرات حول تصورات المرشدين نحو الإشراف الإرشادي، وكذلك احتياجاتهم المهنية، وجاء المنهج النوعي لتكملة وتفسير ما أظهرته النتائج الكمية في المجالات المذكورة أعلاه، حيث أتيح المجال لعينة المقابلة في إبداء رأيها بوضوح حول معرفتها بالتصورات نحو الإشراف الإرشادي، والأمور التي ترغب بالاستزادة بها، إضافة إلى تسليط الضوء على احتياجاتهم المهنية، وكيفية تلمس المشرف لهذه الاحتياجات وطرق تلبيتها، وهذه الأمور كافة لم يتم التطرق إليها في البحث الكمي حيث توسعت عينة البحث في الإجابة من خلال المقابلة، وفيما يأتي تفصيل لذلك:

أظهرت نتائج البحث الكمي أن تقدير متوسط التصورات نحو الإشراف الإرشادي ومجالاتها جاء بين متوسط ومرتفع، وفي البيانات النوعية تمحورت التصورات حول البنود في النتائج الكمية وأكدت عليها، كما أكدت العينة على أهمية الإشراف الجماعي في تبادل الخبرات بين المرشدين، ومساعدة المرشد في حل المشكلات التي تواجهه في المدرسة، خاصة أنه يترك مساحة حرة للتعبير حول القضايا التي تواجههم خلال الاجتماعات الدورية، كما يعزز الإشراف الإرشادي العلاقة المهنية مع المرشد، ويخفف من ضغوط العمل، إلا أنها أشارت

إلى انزعاج بعض المرشدين التربويين من تكرار زيارات المشرف للمرشد وطول مدتها، وانزعاج البعض من الدور الروتيني للمشرف.

وأضافت البيانات النوعية الموضوعات التي يود المشاركون الاستزادة في معرفتها حول الإشراف الإرشادي: آلية التقييم ومتابعة المشرف، ودور المشرف في عملية تنقلاتهم، وأسس اختيارهم في المجموعة الإشرافية، وحقهم في اختيار مشرفيهم ومجموعاتهم الإشرافية، وعدد الزيارات الإشرافية وطبيعتها ومدتها، وأدوار المشرف ومهامه الوظيفية، واستراتيجيات عمل المشرف مع المرشد ودعمه له، ومعايير اختيار مشرفي الإرشاد في المديريات، والمؤهلات العلمية، والخبرات المطلوبة منهم ليصبحوا مشرفي إرشاد.

وجاءت مجالات الحاجات التدريبية متوسطة، وأكثرها الحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية، وتوافقت البيانات الكمية مع النوعية في الحاجة لتدريب على مهارات: التحليل الإحصائي، والبحث العلمي، والتوثيق المحوسب واليدوي، والتعامل مع الاختبارات والمقاييس، وحاجتهم للتدريب على مهارة التخطيط، ومهارات السيكودراما، ومهارة حل المشكلات، بالإضافة للتدريب على ملف دراسة وتشخيص الحالات الفردية، وكيفية التعامل مع الملفات والقضايا الساخنة، وضرورة توفر نموذج دراسة حالة كمرجع لمحاكاته والاستفادة منه، وأهمية توفير دورات في بناء العلاقات مع المشرفين والمعلمين وأولياء الأمور ، وأضافت النتائج النوعية الحاجة للاحتياجات المادية للمرشدين التربويين، والمتعلقة باحتياجهم لتوفير ميزانية خاصة لتنفيذ الأنشطة الإرشادية، وحاجتهم لحواسيب وطابعات وشبكة إنترنت وهواتف، وغرفة إرشاد مستقلة، وحاجتهم بشكل خاص لتوفير دليل أنشطة للفعاليات الإرشادية.

وأوضحت البيانات النوعية بأن المشرف الإرشادي يتلمس احتياجاتهم بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال: الاتصال الهاتفي المباشر بالمشرف عند حاجة المرشد، أو الإشراف الجماعي، وطلب المساعدة من المشرف والزملاء، أو من خلال الزيارات الإشرافية الفردية وفحص الاحتياج للمرشد، أو تطبيق لاستمارة فحص احتياج، إضافة إلى التقارير الإرشادية السنوية والفصلية وتوصيات المرشد حول احتياجاته، وخبرة المشرف

ووضوح العلاقة المهنية بين المرشد والمشرف، كما يتم تلبية الاحتياجات للمرشد من خلال: البرامج التطويرية والمشاريع التي تنفذها الوزارة، والزيارة الدورية من مشرفي الإرشاد أو رئيس القسم، وتنفيذ ورشات عمل جماعية بناء على احتياج المجموعة الإشرافية ولتطوير مهاراتهم في الإرشاد المدرسي والتغذية الراجعة من الأقران، ومشاركة المشرف للمرشد في وضع الخطة السنوية، وتعزيز العلاقة بينهما.

الفصل الرابع

مناقشة النّتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مُناقشة النّتائج التي تمّ التّوصل إليها في هذه الدّراسة بعد إجراء المعالجات الإحصائية، والتحليل النوعي، بالإضافة إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

4.1 مُناقشة النّتائج الكمية

4.1.1 أولاً: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول

نصَّ هذا السُّؤال على: "ما تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية؟"

بعد الاطلاع على نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة ومقارنة المتوسطات لمحور التصورات نحو الإشراف الإرشادي مع القيمتين المحكيتين (2.34، 3.67)، تبين أن متوسط استجابات العينة في مجال المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي (3.74) وبانحراف معياري (0.71)، وأن المتوسط جاء أكبر من القيمة المحكية (2.34) ولا يختلف عن القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن مستوى المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء متوسطاً.

ومتوسط استجابات العينة في مجال المعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي (4.16) وبانحراف معياري (0.55)، ومتوسط استجابة العينة على هذا المجال أكبر من القيمتين المحكيتين (2.34 و3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن مستوى المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء مرتفعاً.

ومتوسط استجابة العينة في الدرجة الكلية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي (3.86) وبانحراف معياري (0.64)، ومتوسط الاستجابات على هذا المجال أكبر من القيمتين المحكيتين (2.34 و3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن مستوى التصورات نحو الإشراف الإرشادي للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء مرتفعاً.

وترى الباحثة أن أسباب وجود تقديرات مرتفعة في كل من: المعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي، والدرجة الكلية للتصورات تعكس معرفة المرشدين بأخلاقيات المهنة للمشرف الإرشادي، ومسؤوليات وواجبات المشرف في مجال الإرشاد والمتمثلة في: معرفة المرشدين التربويين بمهام مشرف الإرشاد؛ لوجود مشرف إرشاد يتابع مجموعة من المرشدين ضمن المهام الموكلة إليه، وتدويرهم كل ثلاث سنوات في مجموعات إشرافية جديدة ومشرف جديد، إضافة إلى المؤهلات العلمية للمرشدين، وخبراتهم في العمل الإرشادي، والتحاق مجموعة منهم بدبلوم الإشراف الإرشادي، إضافة إلى الممارسات الإشرافية العملية، والدورات التدريبية وورش العمل التي يخضع لها المرشدون باستمرار، كما أن جميع مشرفي الإرشاد كانوا مرشدين بالأصل، وتشابه المعايير الأخلاقية لكل من المشرف والمرشد. ويتفق ذلك مع دراسة إبراهيم (2024)؛ باترسون وآخرون (2012)؛ بليديسو وآخرون (2019)؛ بولتسما (2012)؛ جيلين وآخرون (2024)؛ دلتز وماسون (2012)؛ دنكان وآخرون (2015)؛ الشاعر (2015)؛ الشلوي (2022)؛ كياريري وآخرون (2017)؛ محاميد (2016)؛ هير (2013)؛ ويلسون وآخرون (2016) في تأثير دور المشرف المهني على تطوير أداء المرشد؛ باعتبار الإشراف الإرشادي عنصراً مهماً في تطوير الهوية المهنية للمرشدين، وفي توفير اتصال مهني متزايد لترسيخ هويتهم الإرشادية.

أما التقديرات المتوسطة في مجال المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي يعود إلى تعدد الاستراتيجيات وتنوعها واختلاف الأسلوب الإشرافي من مشرف إلى آخر، وخبراتهم في العمل الإرشادي، والمجموعات الإشرافية.

4.1.2 ثانياً: مُناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نصَّ هذا السُّؤال على: "ما مستوى الاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين؟"

بعد الاطلاع على نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة ومقارنة المتوسطات لمحور الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية مع القيمتين المحكيتين (2.34، 3.67)، تبين أن متوسط استجابة العينة في مجال الحاجة للمعرفة بالجانب النظري للإرشاد بلغ (2.98) وبانحراف معياري (0.85)، وهو أكبر من القيمة المحكية (2.34) وأقل من القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن الحاجة للمعرفة بهذا المجال جاء متوسطاً.

تعزو الباحثة أسباب وجود نتائج متوسطة في مجال الاحتياج للمعرفة بالإرشاد إلى قلة خبرة المرشدين في تطبيق الاختبارات النفسية الإسقاطية والمعرفة فيها، وكذلك صعوبة تطبيقها في المدارس وفق تعليمات الوزارة، وعدم السماح للمرشدين التربويين في تطبيق المقاييس والاختبارات النفسية في المدارس دون إذن مسبق، وصعوبة ترجمة الأهداف إلى أنشطة إرشادية تبعاً لاختلاف الخبرات بين المرشدين، وكذلك ارتباط هذه المعرفة بالممارسات العملية للمرشدين، وتتفق الباحثة في هذا المجال مع دراسة بلقاسم وهامل (2022)؛ صدقاوي (2023)؛ هلالي (2020)؛ وامبو (2016) في الحاجة للتدريب على تطبيق الاختبارات النفسية.

وأما متوسط استجابة العينة في مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية هو (2.34) وبانحراف معياري هو (0.83)، وأن هذا المتوسط الحسابي لا يختلف جوهرياً عن القيمة المحكية (2.34) وأقل من القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن الحاجة للمعرفة بهذا المجال جاء متوسطاً.

وترى أن الاحتياج المتوسط في مجال المهارات المهنية والإرشادية يعود إلى: تفاوت خبرة المرشدين التربويين وممارساتهم العملية والمهنية في المدارس، وعدد الدورات التدريبية التي التحقوا بها لتلبية احتياجاتهم المهنية وتواكب التطورات التربوية ومستجداتها، وتفاوت خبرات المشرفين والمرشدين، والاختلاف في ودعم مؤسسات

المجتمع المحلي ذات العلاقة بالإرشاد والدعم النفسي في مجالات العمل، واقتصارها على عينة من المدارس، وتتفق بذلك مع دراسة كل من: أبو فارة (2019)؛ بلقاسم وهامل (2022)، جولتكين وأريشيوغلو (2012)؛ جون واوه (2022)؛ الحاسي (2020)؛ حريبش (2024)؛ شاعة (2018)؛ صدقاوي (2023)؛ الطموني وشاهين (2021)؛ ماك (2013)؛ مدركة وسوهيرمان (2024)؛ مصطفى (2024)؛ نكوبا وكياروزي (2015)؛ هلالي (2021)؛ وامبو (2016) في الحاجة المتوسطة للمهارات الإرشادية.

وفي متوسط استجابة العينة في مجال الحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية (3.13) وبانحراف معياري (1.02)، وهذا المتوسط الحسابي للحاجة جاء أكبر من القيمة المحكية (2.34) وأقل من القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن الحاجة للمعرفة بهذا المجال جاء متوسطاً.

وتعزو أسباب هذه النتائج إلى تباين المؤهلات العلمية للمرشدين التربويين، وكذلك قلة استخدام الأبحاث في المدارس بسبب الإجراءات الإدارية المتعلقة بتطبيقها، وحاجة المرشد لموافقة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق الاختبارات والأبحاث والإفادة من نتائج الدراسة، بالإضافة لكثرة التوثيق والملفات والنماذج من الوزارة وعلى المرشد الالتزام بها، أما الحاجة إلى استخدام البرمجيات الإحصائية فيعود إلى عدم القدرة والكفاءة على توظيفها في إجراء البحوث، وقلة استخدامها، وتباين القدرات والمهارات في استخدام وتطبيق التكنولوجيا بين المرشدين، وعدم توفر أجهزة حواسيب خاصة في المرشد.

وتتفق بذلك مع دراسة كل من: بلقاسم وهامل (2022)؛ جولتكين وأريشيوغلو (2012)؛ حريبش (2024)؛ الطموني وشاهين (2021)؛ وامبو (2016) في ضعف استخدام التكنولوجيا والبرمجيات الإحصائية.

وفي متوسط استجابة العينة في الدرجة الكلية للاحتياجات المهنية (2.63) وبانحراف معياري (0.67)، والمتوسط الحسابي لهذا المحور جاء أكبر من القيمة المحكية (2.34) وأقل من القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن الحاجة للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية جاء متوسطاً.

وترى الباحثة أن تلك النتائج منطقية إذ أن وجود احتياج متوسط على المجالات يؤدي بنتيجة حتمية على المحور بأكمله، ويتفق ذلك مع دراسة كل من: بلقاسم وهامل (2022)؛ جولتكين وأريشيوغلو (2012)؛ الحاسي (2020)؛ مدور وبعزي (2021) في وجود درجة احتياج مهني متوسط.

واختلفت مع شاعة (2018)؛ صدقاوي (2023)؛ هلالي (2021) بوجود احتياج مرتفع للمجالات.

أما دراسة طموني وشاهين (2021) فتشابهت بوجد درجة احتياج متوسط على بعض المجالات واختلفت معها بوجود احتياج مرتفع على بعض المجالات.

4.1.3 ثالثاً: مُناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نصَّ هذا السُّؤال على: "ما القدرة التنبؤية للاحتياجات المهنية في التصورات نحو الإشراف في للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟"

استخدمت الباحثة اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد، وتبيّن أن الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية استطاعت فقط التنبؤ بالتصورات نحو الإشراف الإرشادي، وأن قيمة معامل التحديد المعدّل في النموذج للحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية قد بلغت (.201) وهذا يعني أن الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية تفسّر ما قيمته (20%) تقريباً من التباينات في التصورات نحو الإشراف الإرشادي، وان (80%) من هذا التباين يعزى لأسباب أخرى، ويتسم النموذج الإنحداري بالصلاحية والموثوقية للتنبؤ؛ إذ بلغت قيمة (ف= 27.22، α < 0.01)، وبلغت قيمة بيتا المعيارية لمجال الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية (β= − 0.457)، وكانت ذات دلالة إحصائية (ت=−5.22، α<0.01)، وكان تأثير الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية في التصورات نحو الإشراف الإرشادي سلبياً أو عكسياً، بمعنى كلما زادت الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية قلّت التصورات الإيجابية نحو الإشراف الإرشادي لدى المرشدين التربويين، أما ثابت معادلة الانحدار فكان (4.69)، وعليه يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

التصورات نحو الإشراف الإرشادي= 4.69 – الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية X 0.457.

وترى أن هذه النتائج منطقية حيث زيادة حاجة المرشد للمعرفة بالإرشاد وطبيعة عمل المشرف تقلل من تصوراته نحو الإشراف الإرشادي، لأن اطلاعه على هذه المهام سوف ينعكس بشكل إيجابي نحو التصورات، أي أنه كلما زادت الاحتياجات المهنية قلت التصورات نحو الإشراف الإرشادي، كما يوجد عوامل أخرى خارجة عن التي حددتها الدراسة تؤثر في التصورات. وتتفق بذلك مع دراسة كل من (كياريري وآخرون، 2017) في أن الانحدار الخطي المتعدد عن النموذج مهم ويفسر وجود قدرة تنبؤية في استعداد المرشد لطلب الإشراف الإرشادي.

4.1.4 رابعاً: مُناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نصَّ هذا السُّؤال على: "هل تختلف تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء اختلاف متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الإرشاد، عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي، المديرية، نوع المدرسة، جنس المدرسة)؟"

تبين أن متوسطات التصورات نحو الإشراف الإرشادي لا تختلف باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الإرشاد وعدد الدورات في الإشراف الإرشادي والمديرية وجنس المدرسة ونوع المدرسة لدى المرشدين التربويين، إلا أن هذه النتائج تختلف باختلاف متغير عدد الدورات في الإرشاد بشكل جوهري حيث تبين أن الفروقات في متوسطات المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي والمعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي والدرجة الكلية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح الذين حضروا دورات في الإرشاد أكثر من (7) دورات مقارنةً بالذين حضروا أقل من ذلك؛ مما يدل على أنه كلما زاد عدد الدورات في الإشراف الإرشادي عن (7) زادت التصورات الإيجابية نحو الإشراف الإرشادي.

وترى الباحثة أن هذه النتائج منطقية ويعود ذلك إلى طبيعة عمل المشرف الإرشادي مع المرشد التربوي، كما أن البرامج التي تنفذ موحدة للجميع لأنها تأتي ضمن توجهات الوزارة ورؤيتها في تطوير عمل مشرف الإرشاد، وكذلك علاقة المشرف مع المرشدين التربويين مما ينعكس على عدم وجود فروق حول تصورات المرشدين نحو الإشراف الإرشادي، إلا أن الدورات في الإرشاد كان لها دوراً بارزاً في الفروق بين المتوسطات ولصالح عدد الدورات أكثر من (7) ويعود ذلك إلى أن زيادة عدد الدورات للمرشدين سوف ينعكس بشكل إيجابي على معرفتهم ووعيهم بالإشراف الإرشادي وطبيعة عمل المشرف، وكلما زاد عدد الدورات زاد التواصل مع المشرف وزملائه وزاد تبادل الخبرات، وتعتبر هذه الدراسة إضافة نوعية في عدد المتغيرات التي تناولتها، وعلاقتها بموضوع البحث.

وتتفق بذلك مع دراسة كل من: الشلوي (2022) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس، ودنكان وآخرون (2015)؛ محاميد (2016) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى (للجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتختلف مع الشاعر (2015) في وجود فروق تعزى لصالح الذكور، وسنوات الخبرة لصالح ثلاث سنوات فأقل، ومتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير فأعلى.

4.1.5 خامساً: مُناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نصَّ هذا السُّؤال على: "هل تختلف الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين نحو الإشراف التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء اختلاف متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الإرشاد، عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي، المديرية، نوع المدرسة، جنس المدرسة)؟"

تبين النتائج أن متوسطات الاحتياجات المهنية لا تختلف باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الإرشاد وعدد الدورات في الإشراف الإرشادي والمديرية وجنس المدرسة ونوع المدرسة لدى المرشدين التربويين، وأظهرت النتائج أن متوسطات الاحتياجات المهنية تختلف باختلاف متغير عدد الدورات في الإرشاد بشكل جوهري حيث تبين أن الفروقات في الاحتياجات المهنية كانت دالة إحصائياً عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح الذين حضروا دورات في الإرشاد أكثر من (7) دورات مقارنةً بالذين حضروا أقل من ذلك؛ مما يدل على أنه كلما زاد عدد الدورات في الإرشاد عن (7) قلت الاحتياجات المهنية للمرشد التربوي.

ترى الباحثة أن أسباب عدم وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة للمتغيرات المختلفة يعود إلى طبيعة عمل المرشدين والتزامهم بتعليمات الوزارة، كما أن البرامج والدورات التي يلتحقوا بها متشابهة، إضافة إلى الانفتاح المعرفي الذي أتاح فرص الوصول إلى المجموعة بسهولة ويسر، إلا أن زيادة عدد الدورات عن (7) ساهم في زيادة معرفة المرشد بمهامه وأدواره، وبالتالي قلل من احتياجاته المهنية، وسهل للمرشد تحديد احتياجاته بدقة، وسهولة تواصله مع المؤسسات الشريكة الداعمة.

ويتفق مع دراسة صدقاوي (2023) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة طموني وشاهين (2021) في عدم وجود فروق تعزى لكل من: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ودراسة أبو فارة (2019) في عدم وجود فروق لصالح (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المستوى التعليمي) سواء في الدرجة الكلية أو الأبعاد الأخرى باستثناء الشخصية يوجد فروق لصالح الذكور، ودراسة شاعة (2018) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

ويختلف مع دراسة صدقاوي (2023)؛ هلالي (2021) في وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الجنس، ودراسة الطموني وشاهين (2021) في اختلاف مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين، تبعا لمصلحة الإناث، ومع دراسة Jun & Oh (2022) في وجود فروق لصالح مستوى المدرسة.

ودراسة الحاسي (2020) في وجود فروق في الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

4.2 مُناقشة النّتائج النوعية

4.2.1 أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نصَّ هذا السُؤال على: "ما تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية؟"

أشارت النتائج المتعلّقة بهذا السؤال إلى أن أهم التصورات نحو الإشراف كان المحور المتعلق بالجوانب الإدارية والتنفيذية للإشراف والذي تضمن: المتابعة والتقويم وكان (82%) من استجابات أفراد العينة حول الموضوع، في الجانب الإداري والتنفيذي، حيث تمحورت تصوراتهم حول أهمية الإشراف في تقويم وتطوير العملية الإرشادية، ومتابعة المرشد داخل المدرسة وعبر المشاركون عن أهمية متابعة المشرف للقاءات التوجيه الجمعي وتقديم التغذية الراجعة للمرشدين التربويين، وفي متابعة الحالات الفردية للطلبة ومتابعة لقاءات أولياء الأمور، وتعزيز العلاقة مع أعضاء الهيئة التدريسية، وعلى صعيد آخر انزعج بعض المرشدين التربويين من تكرار زيارات المشرف للمرشد وتوقيتها ومدتها، وطبيعة العلاقة الإشرافية وأشار البعض إلى انزعاجهم من الدور الروتيني الذي يلعبه المشرف في متابعة التزام المرشد بتنفيذ بالمهام.

كما جاء النصح والتوجيه بنسبة (18%) من استجابات أفراد العينة، إذ أن الإشراف الجماعي له أهمية في مساندة المجموعة وتبادل الخبرات بين المرشدين ومساعدة المرشد في حل المشكلات التي تواجهه في المدرسة، كما أن الإشراف الإرشادي يترك مساحة حرة للتعبير حول القضايا التي تواجههم خلال الاجتماعات الدورية.

وفي المحور الثاني للتصورات: أظهرت نتائج المقابلات أن (52%) من استجابات أفراد العينة ركزت على طبيعة العلاقة الإشرافية بين المشرف والمرشد، ودعم العلاقة المهنية بين المرشد والهيئة الإدارية والتدريسية وإزالة الأمور العالقة في المدرسة، كما أكدوا على أهمية وجود علاقة آمنة بين المشرف والمرشد، وأشارت نتائج المقابلات أن (48%) من استجابات أفراد العينة كانت حول الإشراف والنمو الشخصي والمهني، حيث

عبر المشاركون عن أهمية دور الإشراف في تطوير المرشد مهنياً وشخصياً من خلال العلاقة المهنية بينهما، وإزالة العوائق النفسية والضغوطات عليه التي تصيبه من الحالات والقضايا الساخنة، مما يعزز موقف المرشد وهويته الإرشادية في المدارس، وأضافوا بأن الإشراف الإرشادي يخفف من ضغوط العمل.

وترى الباحثة أن تلك النتائج منطقية وتكمل وتؤكد ما جاءت به النتائج الكمية، حيث التركيز على دور المشرف الإرشادي في متابعة العمل مع المرشد، ومساعدته في حل المشكلات التي تعترضه في العمل، وطبيعة العلاقة الإشرافية ووضوحها أساس مهم لنجاح عملية الإشراف الإرشادي وبناء الثقة بين المشرف والمرشد، كما أن معرفة أسس تقييم المرشد والعدالة التي يحتاجها لذلك عامل مهم في إثارة دافعيته نحو العمل والتطور المهني.

وتتفق بذلك مع نتائج دراسة كل من: إبراهيم (2024)؛ بليديسو وآخرون (2019)؛ بولتسما (2012)؛ جيلين وآخرون (2024)؛ دلتز وماسون (2012)؛ الشاعر (2015)؛ محاميد (2016)؛ ويلسون وآخرون (2016)، فيما يتعلق بعمل المشرف.

4.2.2 ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نصَّ هذا السُّؤال على: "ما الأمور التي يود المرشدون التربويون الاستزادة في معرفتها في مجال الإشراف الإرشادي؟".

أشارت النتائج المتعلقة في هذا السؤال إلى أن أهم الأمور التي يرغب المرشد الاستزادة بها كانت المحور الخاص بالجوانب النظرية والتنفيذية للإشراف، وأشارت نتائج المقابلات أن (42%) من استجابات أفراد العينة كانت حول الإطار النظري للإشراف، واحتياجاتهم في زيادة معرفتهم في نظريات الإشراف الإرشادي، ومعرفة أسس الإشراف ومبادئه، ومعرفة فنياته ومهاراته وأدواته وأهدافه ومعرفة أخلاقيات المشرف، و(42%) من استجابات أفراد العينة في مجال المتابعة والتقييم، واحتياجاتهم في معرفة آلية التقييم ومتابعة المشرف للمرشد، وقد أشار أفراد العينة إلى رغبتهم في معرفة دور المشرف الإرشادي في عملية تنقلاتهم، ومعرفة أسس

اختيارهم في المجموعة الإشرافية، وحقهم في اختيار مشرفيهم ومجموعاتهم الإشرافية، ورغبتهم في معرفة معايير اختيار مشرفي الإرشاد في المديريات، ومعرفة عدد الزيارات الإشرافية وطبيعتها، ومدة الجلسة الإشرافية الفردية، وأدوار المشرف ومهامه الوظيفية، ودوره في حل المشكلات المهنية والشخصية للمرشد.

وأشارت نتائج المقابلات أن (16%) من استجابات أفراد العينة كانت حول محور النماذج والأساليب الإشرافية، في الجوانب النظرية والتنفيذية للإشراف، والحاجة للتعرف إلى نماذج الإشراف الإرشادي، ومعرفة أسس الإشراف الإرشادي الجماعي، واستراتيجيات عمل المشرف مع المرشد.

المحور الثاني: الجوانب الإرشادية والتطور المهني للمشرف: أظهرت نتائج المقابلات أن (40%) من استجابات أفراد العينة ركزت على رغبة المرشدين في الاستزادة في معرفة طبيعة العلاقة الإشرافية وفهمها، من خلال معرفة استراتيجيات دعم المشرف الإرشادي للمرشد وحاجتهم إليه، وأظهرت نتائج المقابلات أن (60%) من الاستجابات كانت حول التطور المهني، حيث أشار المشاركون في المقابلة إلى رغبتهم في الاستزادة في معرفة المؤهلات العلمية، والخبرات المطلوبة للمشرف الإرشادي ليصبح مشرف إرشاد.

وترى الباحثة أن هذه الموضوعات التي يرغب المرشدون في الاستزادة منها نحو الإشراف الإرشادي منطقية حيث تعكس حاجة حقيقية تتعلق ببعض مهارات الإشراف الإرشادي، والنماذج المستخدمة، وكذلك أسس التقييم واستراتيجيات الإشراف، خاصة أن تلك الموضوعات متجددة وفق التطورات التربوية العالمية في هذا المجال، ويعد هذا إضافة نوعية للبحث حيث لم يتم التطرق إليه مسبقاً.

4.2.3 ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نصَّ هذا السُّؤال على: "ما الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟".

المحور الأول: المحور الخاص بالاحتياجات المادية والنظرية للمرشدين: أشارت نتائج المقابلات أن (63%) من استجابات أفراد العينة كانت حول محور الاحتياجات المادية واللوجستية، حيث عبر المشاركون عن

احتياجهم لتوفير ميزانية خاصة لتنفيذ الأنشطة الإرشادية، وللقرطاسية والملفات، وأدوات وألعاب تربوية إرشادية، لتسهيل تنفيذ أنشطتهم الإرشادية، وحواسيب وطابعات وشبكة إنترنت وهواتف، وغرفة إرشاد مستقلة، وأشارت نتائج المقابلات أن (37%) من الاستجابات كانت حول احتياجات المرشدين للإعداد النظري، حيث تركزت احتياجاتهم على معرفة نظريات الإرشاد التربوي وفنياته، ومحاذير العمل الإرشادي، ومعرفة أخلاقيات المرشد التربوي، بالإضافة لتوفير دليل أنشطة الفعاليات الإرشادية كمرجع للمرشدين.

وترى الباحثة أن تلك النتائج منطقية –كونها تعمل مرشدة تربوية– ومن واقع عمل المرشد واحتياجه المهني، كما أن توفير الدعم اللوجستي يساهم ويساعد المرشد على تطبيق الأنشطة الإرشادية المختلفة، مما يدعم دوره وفاعليته في المدرسة، ويسهل تواصله مع الطلبة وأولياء الأمور والمؤسسات الشريكة، وتتفق ذلك مع دراسة كل من: بلقاسم وهامل (2022)؛ جولتكين وأريشيوغلو (2012)؛ الحاسي (2020)؛ حريبش (2024)؛ مدركة وسوهيرمان (2024)؛ مصطفى (2024)؛ نكوبا وكياروزي (2015)، وفي احتياجات المرشدين لمعرفة نظريات وفنيات الإرشاد التربوي، تسهل عمله وتمكنه من القيام بدوره على أكمل وجه.

المحور الثاني: المجال التطبيقي والمهاري للمرشدين:

أشارت نتائج المقابلات أن (44%) من استجابات أفراد العينة كانت حول محور الاحتياجات للمهارات البحثية والتوثيق، حيث عبر المشاركون عن حاجتهم للتدريب على ومهارات البحث العلمي والتحليل الإحصائي للبيانات، ومهارات التوثيق المحوسب واليدوي، و(25%) منهم حول محور التعامل مع الاختبارات والمقاييس، حيث أشار المشاركون إلى حاجتهم معرفة كيفية تطبيق وتصحيح وتفسير الاختبارات ومقاييس الإرشاد المدرسي، والتدريب على نموذج فحص الاحتياج للمدرسة والطلبة، وأن (22%) من المشاركين كانت حول محور مهارات الإرشاد المدرسي، حيث أشاروا إلى حاجتهم للتدريب على الإرشاد والتوجيه المهني، والإرشاد الجماعي، ومهارة التخطيط لبناء خطة إرشادية، ومعرفة مهارات المقابلة الإرشادية، ومهارات السيكودراما، بالإضافة لتدريب على ملف دراسة وتشخيص الحالات الفردية ومهارة حل المشكلات، وكيفية

التعامل مع الملفات والقضايا الساخنة، وضرورة توفر نموذج دراسة حالة كمرجع لمحاكاته والاستفادة منه، كما أشارت (9%) منهم إلى محور بناء العلاقة الإرشادية، حيث تركزت احتياجاتهم على أهمية توفير دورات في بناء العلاقات مع المشرفين والمعلمين وأولياء الأمور، ووجود الإشراف المهني ومشرف إرشاد متخصص، وأشارت عينة مديرية جنوب نابلس إلى حاجتهم إلى مشرف إرشادي.

وترى الباحثة أن هذه الموضوعات حول الاحتياجات المهنية منطقية حيث تعكس هذه الموضوعات حاجة حقيقية تتعلق بمجال العلاقات الإرشادية، والمهارات الإرشادية التي تعتبر أساسية للعمل، وكذلك بناء الاختبارات والمقاييس النفسية، وإجراء البحوث العلمية وتحليل بياناتها إحصائياً، ومهارة التوثيق الأساسية لهذا العمل، والعلاقات المهنية المختلفة، وتتفق بذلك مع كل من: أبو فارة (2019)؛ بلقاسم وهامل (2022)، جولتكين وأريشيوغلو (2012)؛ جون واوه (2022)؛ الحاسي (2020)؛ حريبش (2024)؛ شاعة (2018)؛ صدقاوي (2023)؛ الطموني وشاهين (2021)؛ ماك (2013)؛ مدركة وسوهيرمان (2024)؛ مصطفى (2024)؛ نكوبا وكياروزي (2015)؛ هلالي (2021)؛ وامبو (2016)، والتي أشارت إلى أهمية التدريب للمرشدين وفق احتياجاتهم.

4.2.4 رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع بفرعيه

نصَّ هذا السُؤال على: "كيف يتلمس مشرفو الإرشاد الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، وكيف يعملون على تلبيتها؟".

الفرع الأول: طرق تلمس المشرف للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين:

أشارت نتائج المقابلات أن (67%) من استجابات أفراد العينة كانت حول تلمس المشرف للاحتياجات بشكل مباشر، من خلال: الاتصال الهاتفي المباشر بالمشرف لطلب المساعدة، ومن خلال الإشراف الجماعي فهو يتيح للمرشدين التعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم، وطلب المساعدة من المشرف وزملائهم، وأيضاً من خلال الزيارات الإشرافية الفردية وفحص احتياج المشرف للمرشد، كما أن (33%) من المشاركين أشاروا إلى تلمس

الاحتياجات بشكل غير مباشر، من خلال تطبيق بعض المشرفين لاستمارة فحص احتياج حيث تطبق في بداية العام مع المجموعات الإشرافية، ومن خلال التقارير الإرشادية السنوية والفصلية وتوصيات المرشد حول احتياجاته، وملاحظة ومتابعة رئيسة القسم للخطط والتقارير، وبناءً على خبرة المشرف ووضوح العلاقة المهنية بين المرشد والمشرف.

الفرع الثاني: كيفية تلبية المشرف للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين:

أشارت نتائج المقابلات أن (46%) من استجابات المشاركين كانت حول محور الدورات التدريبية وورشات العمل، حيث ذكر المشاركون طرق تلبية المشرفين لاحتياجاتهم من خلال: البرامج التطويرية والمشاريع التي تنفذها الوزارة، وتنفيذ ورشات عمل جماعية بناء على احتياج المجموعة الإشرافية، وورشات عمل تدريبية للمرشدين لتطوير مهاراتهم في الإرشاد المدرسي، وأشارت نتائج المقابلات أن (16%) منهم أشاروا إلى تبادل الخبرات والتغذية الراجعة، حيث ذكر المشاركون تلبية الاحتياجات من خلال: تبادل الخبرات بين المرشدين في اللقاءات الإشراف الجماعية، وتغيير وتدوير مجموعات المرشدين الإشرافية كل (3) سنوات، وتقديم التغذية الراجعة من المشرف للمرشدين، وأن (38%) منهم ركزوا على محور الإشراف الإرشادي، حيث ذكر المشاركون طرق تلبية المشرفين لاحتياجاتهم من خلال، مشاركة المشرف للمرشد في وضع الخطة السنوية، ومساعدته خلال اللقاءات الإشرافية الفردية على تطوير ذاته ورفع الكفاءة المهنية، واللقاءات الإشرافية الفردية للمشرف للمرشد، ومن خلال تعزيز العلاقة بين المشرف والمرشد ودعمه للتطور.

وترى الباحثة أن طرق التلمس للاحتياجات المهنية منطقية حيث تعكس الطرق المتبعة لتحديد الاحتياجات المهنية سواء كانت بطرقة مباشرة أو غير مباشرة، كما أن حاجتهم لوجود أداة مُحكمّة خاصة بالاحتياجات تعتبر ضرورة ملحة لتسهيل تحديد الاحتياجات لكافة الأطراف؛ مما يسهم في العمل على تلبيتها وفق الاستراتيجيات المتبعة، كما أن طرق التلبية التي اقترحتها عينة المقابلة منطقية وتعكس الاستراتيجيات التي

يمكن استخدامها لتلبية الاحتياجات، وتعتبر تلك الإجابات إضافة نوعية للبحث حيث لم يتم التطرق إليها في الدراسات السابقة.

4.3 أولاً: التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بالآتي:

- زيادة عدد مشرفي الإرشاد في مديريات التربية والتعليم بما ينسجم مع تطور أعداد المرشدين.
- تحديد معايير تقييم أداء المرشد من قبل مشرف الإرشاد.
- بناء نموذج إشرافي متفق عليه بين جميع المشرفين.
- بناء دليل متكامل حول الإشراف الإرشادي.
- توفير الاحتياجات اللوجستية للمرشدين لتمكينهم من تنفيذ الأنشطة الإرشادية.
- إعداد وبناء مقياس لتحديد احتياجات المرشدين في المدارس الحكومية.
- إعداد برامج تدريبية متخصصة في تنفيذ الأبحاث وتطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية والإرشادية، وكيفية بناء العلاقات المهنية، والتوثيق المحوسب ومهارات التكنولوجيا ومهارات التحليل الإحصائي؛ لتطوير المهارات الإرشادية للمرشدين العاملين في المدارس الحكومية.
- توفير مكتبة رقمية تحتوي على موارد تعليمية متنوعة تتعلق في الإرشاد المدرسي والإشراف الإرشادي.

4.4 ثانياً: المقترحات

ترى الباحثة أن موضوع الدراسة مازال بحاجة إلى دارسات أخرى مشابهة في مجتمعنا الفلسطيني خاصةً، والمجتمعات العربية عامةً، وذلك بسبب قلة الدراسات العربية التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وعليه تقترح الباحثة ما يلي:

- تشجيع الجامعات الفلسطينية على طرح برنامج ماجستير ودكتوراه دراسي في تخصص الإشراف الإرشادي.

- إلحاق المرشدين التربويين في دبلوم مهني متخصص حول الإشراف الإرشادي من قبل وزارة التربية والتعليم العالي.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الإشراف الإرشادي وعلاقته بالاحتياجات المهنية للمرشدين تتناول متغيرات إضافية لم تتطرق إليها الدراسة.

قائمة الاختصارات والرموز

الاختصار	الرمز
Australian Counseling Association.	ACA
American School Counselor Association.	ASCA

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، نجوى فيصل سيد. (2024). رؤية مستقبلية لتطوير آليات الإشراف المهني في المجال المدرسي. مجلة الخدمة الاجتماعية، 80(1)، الصفحات 226-293.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف والأزايدة رياض عبد اللطيف. (2015). الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي (ط.1). عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

بلقاسم، محمد وهامل، منصور. (2022). أولويات التكوين في مجال المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني). مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية، 8(2)، الصفحات 77-95.

بيضون، محمود. (2006). دليل الدبلوم المتخصص في الإشراف الإرشادي. فلسطين: جامعة بيرزيت.

الحاسي، إيناس المبروك. (2020). تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة للمرشدين النفسيين في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4(14)، الصفحات 55-74.

حامد، أحمد قناوي. (2020). تصور مقترح من منظور طريقة خدمة الفرد لتطوير أدوار الأخصائي الاجتماعي بلجان الحماية المدرسية في المدارس. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، (18)، الصفحات 601-636.

حريبش، ماجدة سالم. (2024). المعوقات التي تواجه المرشد النفسي في المدارس الإعدادية من وجهة نظر المرشدين النفسيين في بنغازي. مجلة المنارة العلمية، (6)، الصفحات 92-116.

الدبيان، عبد العزيز محمد. (2011). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الرياض في المملكة العربية السعودي. مجلة الخليج العربي،(111)،.

الرشيدي، فاطمة فالح شالح بن سمرة الذيابي. (2022). واقع الإرشاد التربوي والتحديات التي تواجه المرشدات الطلابيات في المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 6(25)، الصفحات 433-470.

أبو سمرة، محمود والطيطي، محمد. (2019). مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين. الأردن: دار اليازوري العلمية.

شاعة، فاطمة الزهراء. (2018). تحديد الاحتياجات التدريبية لمرشدي التوجيه والإرشاد المدرسي في مجال المهارات الإرشادية : دراسة ميدانية بمركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمسيلة. المسلية، الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الشاعر، إبراهيم محمود. (2015). درجة توقعات المرشدين التربويين لدور مشرف الإرشاد التربوي في محافظات جنوب الضفة الغربية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، (23)، الصفحات 99-130.

الشريفين، أحمد ومقدادي، أمنة. (2021). الإشراف في الإرشاد النفسي من منظور فني وعلمي، ط1. عمان، الأردن: الآن ناشرون وموزعون.

الشلوي، بزعا بنت عواض. (2022). دور الإشراف الإرشادي في تحسين الرفاهية النفسية لدى مرشدي مدارس محافظة الطائف. مجلة العلوم التربوية، 30(4)، الصفحات 417-451.

بن شوفي، بشرى. (2019). التصورات الاجتماعية: مقاربة نظرية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 7(3)، الصفحات 19-32.

صدقاوي، كمال. (2023). الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء الخدمة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المدمجين حديثا من وجهة نظرهم– دراسة استكشافية. مجلة المجتمع والرياضة، 6(1)، الصفحات 385–412.

الطموني، عبدالرحمن أحمد وشاهين، محمد أحمد. (2021). المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة طولكرم الحكومية. مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، 7(1)، الصفحات 106–133.

العزاوي، نجم. (2019). جودة التدريب الإداري ومتطلبات المواصفة الدولية الآيزو. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العمود، مها بنت صالح. (2020). الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.12(14)، الصفحات 316–359.

غنيم، الهام وعينبوسي، بشار. (2016). دليل المرشد التربوي، (ط.4). رام الله، فلسطين: منشورات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

أبو فارة، حازم سميح عدوان. (2019). المعيقات التي تواجهها المرشدون النفسيون العاملون في مدارس محافظة الخليل وبلوغ النجاح عليها. الخليل، فلسطين: رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليل كلية الدراسات العليا.

مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط، (ط.4). القاهرة، مصر: مكتبة الشروق الدولية، كتاب غير مترجم.

محاميد، فايز. (2016). فعالية الخدمات الإشرافية المقدمة للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 4(13)، الصفحات 345-372.

أبو مزيد، سمر إسماعيل. (2015). فاعلية الإشراف الإرشادي في تخفيف ضغوط العمل لدى المرشدين التربويين في محافظات غزة. غزة، فلسطين: رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية كلية التربية.

مصطفى، إسلام محمد فارس. (2024). تقدير الاحتياجات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي في ضوء عصر الذكاء الاصطناعي لمواجهة تحديات المستقبل المهني. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية. (35)، الصفحات 46-110.

مصلح، معتصم وعنبوسي، بشار. (2014). المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في عملهم الإرشادي في المدارس الحكومية بالمحافظات الشمالية من منظور مشرفي الإرشاد. مجلة جامعة النجاح الوطنية-العلوم الإنسانية، 28(12)، الصفحات 2815-2852.

النوايسة، عبد الرحيم، و فاطمة. (2015). أساسيات علم النفس، (ط.1). الأردن: دار المناهج.

هلال، محمد. (2002). دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

هلالي، ممدوح مسعد أحمد. (2021). الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين في ضوء تحديات الرقمنة من وجهة نظرهم. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية، 22،(1)، الصفحات 16-25.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2017). المعايير المهنية للمرشد التربوي. رام الله: هيئة تطوير مهنة التعليم، شركة مؤسسة الأيتام، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2018). دليل الإرشاد التربوي. رام الله، فلسطين: الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2016). دليل الإشراف التربوي. رام الله، فلسطين.: الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي دائرة الإشراف التربوي.

وزارة التربية والتعليم. (2023). الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2023/2022. رام الله، فلسطين.

يسن، محمود محمد محمود. (2017). تعديل اتجاهات طلبة المدرسة الثانوية نحو الإرشاد النفسي المدرسي في الريف المصري. مجلة العلوم التربوية، 25(1- الجزء 2)، الصفحات 141-168.

أبو يوسف، محمد جدوع. (2023). فاعلية برنامج إشراف إرشادي في تنمية مهارات الرعاية الذاتية وفاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين في وكالة الغوث بقطاع غزة. فلسطين، غزة: رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأقصى.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Counselling Association. (2021). *Transitioning to a school counsellor position in the "New Normal" school*. Retrieved from https://www.counseling.org/docs/default-source/resources-for-counselors/aca-school-counselor-brief-may2021.pdf?sfvrsn=fd4f2b2c_4

American School Counselor Association. (2019). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs(3rd ed).*

American School Counselor Association. (2020). *The Role of the School Counselor*. Retrieved from https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/Roles-and-Responsibilities.pdf

American School Counselor Association. (2022). *ASCA Ethical standards for school counselors*. Retrieved from https://www.schoolcounselor.org/getmedia/44f30280-ffe8-4b41-9ad8-f15909c3d164/EthicalStandards.pdf

Australian Counseling Association. (2019). *Supervision Policy & Guidelines, ACA (v12).*

Bernard , J. M., & Luke , M. (2015). A content analysis of 10 years of clinical supervision articles in counseling. *Counselor Education and Supervision, 54*, pp. 242-257.

Bernard , J., & Goodyear, R. (1998). *Fundamentals of clinical supervision(2nd. Ed).* Needham Heights,MA: Allyn & Bacon.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision (6th ed.).* Pearson.

Bickmore, D. L., & Curry, J. R. (2013). The induction of school counselors: Meeting personal and professional needs. . *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 21(1),* pp. 6-27. Retrieved from https://doi.org/10.1080/13611267.2013.784057

Bledsoe, K. G., Logan-McKibben, S., McKibben, W. B., & Cook, R. M. (2019). A Content Analysis of School Counseling Supervision. *Professional School Counseling, 22(1).* Retrieved from https://doi.org/10.1177/2156759X19838454

Borders, L. D., DeKruyf, L., Fernando, D. M., Fernando, H. L., Hays, D. G., Page, B., & Welfare, L. E. (2011). Retrieved from http://www.acesonline.net/wp-content/uploads/2011/10/ACES-Best-Practices-in-clinical-supervision-document-FINAL.pdf

Bradley, L. J., Ladany, N., Hendricks, B., Whiting, P. P., & Rhode, K. M. (2010). *Overview of counseling supervisionC.* Counselor supervision,4th ed.

Bultsma, S. (2012). Supervision Experiences of New Professional School Counselors. *Michigan Journal of Counseling. 39*, pp. 4-18. Retrieved from https://doi.org/10.22237/mijoc/1325376060

Corey, G., Haynes, R. H., Moulton, P., & Muratori, M. (2020). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide.* John Wiley & Sons.

Diltz, P., & Mason, D. (2012). A National Survey of School Counselor Supervision Practices: Administrative, Clinical, Peer, and Technology Mediated Supervision. *Journal of school Counseling, 10)4(*, pp. 1-34.

Duncan, K., Brown-Rice, K., & Bardhoshi, G. (2015). Perceptions of the Importance and Utilization of Clinical Supervision Among Certified Rural School Counselors. *The Professional Counselor .v(4)*, pp. 444-454.

Foxx, S. P., & Gerler Jr, E. R. (2016). *School counseling in the 21st century.* New York: 6th Ed Routledge. Retrieved from https://doi.org/10.4324/9781315734477

Gallo, L. (2013). The Need for Developmental Models in Supervising School Counselors. *Journal of school counseling, 11*.

Gillen, M. C., Howells, R. C., & Mercer, V. (2024). Simple Not Easy: a Phenomenological Study of School Counselor Clinical Supervision Experiences. *Int J Adv Counseling 46(1)*, pp. 113–129. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s10447-023-09537-w

Gordon, P. (2012). Education and Supervision- Ten steps to cognitive behavioural supervision . *The Cognitive Behaviour Therapist 5*, pp. 71-82.

Gültekin, F., & Aricioğlu, A. (2012). *Continuing Education Needs of School Counselors.* Turkey: Pamukkale University, Faculty of Education. Retrieved from https://conference.pixelonline.net/conferences/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/288-SE111-FP-Gultekin-FOE2012.pdf

Hair, J., & Heather. (2013). The Purpose and Duration of Supervision, and the Training and Discipline of Supervisors: What Social Workers Say They Need to Provide Effective Services. *British Journal of Social Work 43(8)*. Retrieved from https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs071

Hawkins, P., & Shohet, R. (2006). *Supervision in the helping professions.* London: YHT Ltd.

Illovsky, M. E. (2013). *Foundations of counseling people :a guide for the counseling, psychological, and helping professions*. Retrieved from Springfield, Ill.:Charles C. Thomas: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=575808

Jun, E.-G., & Oh, I.-S. (2022). Comparative Research on the School Counseling Competency Needs of Elementary and Secondary School Counselors. *Korean Journal of Teacher Education. 38*, pp. 281-307. Retrieved from https://doi.org/10.14333/KJTE.2022.38.5.14

Kiarie, J. M., Margaret, K., & Gladys, J. (2017). Exploring Individual Determinants of Counselors' Intention to Seek Supervision. *Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences5(10).* Retrieved from https://saspublishers.com/media/articles/SJAHSS_510C1495-1504.pdf

Leong, F. T. (2008). *Encyclopedia of counseling. (v.2).* SAGE Publications, Inc. Retrieved from https://doi.org/10.4135/9781412963978

Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). *Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars,9*. Retrieved from http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/3354

Mak, M. A. (2013). *Supervision training needs: Perspectives of social work supervisees.* Master of Social Work Clinical Research, Faculty of the School of Social Work. Retrieved from http://sophia.stkate.edu/mswpapers/225

Marini, I., & Stebnicki, M. A. (2009). *The Professional Counsellor's Desk Reference.* New York.

Marini, I., & Stebnicki, M. A. (2015). *The professional counselor's desk reference.* New York: (2nd ed) Springer Publishing Company.

Minor, J. S., & Duchac, N. E. (2023). Professional Development for School Counselors: A Novel Experience. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 96(3),* pp. 89–94. Retrieved from The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 96(3), .

Mudrikah, S., & Suherman, U. (2024). Challenges of Follow-up in Guidance and Counseling Service: Perspective from Guidance and Counseling Service. *Buletin Konseling Inovatif. 4*, pp. 36-43. Retrieved from https://doi.org/10.17977/um059v4i12024p36-43

Nkuba, M., & Kyaruzi, E. (2015). Is it Not Now? : School Counselors' Training in Tanzania Secondary Schools. *Journal of Education and Practice. 6(19)*. Retrieved from www.iiste.org ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X

Novack, J. (2010). An Existentialist-Gestalt Approach to Clinical Supervision. *Journal of Counselor Preparation and Supervision. 1*. Retrieved from https://doi.org/10.7729/12.0110

Paisley, P. O., & McMahon, G. (2001). School counseling for the 21st century: Challenges and oportunities. *Professional school counseling, 5(2),* p. 106.

Patterson, B. C., & McKiernan, P. M. (2012). Group supervision attitudes: Supervisory practices fostering resistance to adoption of evidence-based practices. *The Qualitative Report, 17(1),* pp. 191-199. Retrieved from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17-1/brooks.pdf

Sabella, R. (n.d.). *School Counselor Side Hustle: How School Counselors and Educators Can Monetize their Time and Talents Beyond the Classroom*. Retrieved from ISBN: 978-1796967579

Sink , C. J., & Spencer , T. L. (2016). Supervision in School Counseling: Strategies for Effective Practice. *Education y Educators.1(14)*, pp. 137-165.

Sommers-Flanagan, J., & Sommers-Flanagan, R. (2018). *Counseling and psychotherapy theories in context and practice: Skills, strategies, and techniques.* Canada: John Wiley & Sons, Inc.

Wambu, G. W., & Wickman, S. A. (2016). School Counselor Preparation in Kenya: Do Kenyan School Counselors Feel Adequately Prepared to Perform Their Roles. *International Journal for the Advancement of Counseling ،38(1)*, pp. 12-27.

Wilson, T. A., Schaeffer, S., & Bruce, M. A. (2016). Supervision experiences of rural school counselors. *The Rural Educator, 36(2)*. Retrieved from https://doi.org/10.35608/ruraled.v36i2.341

Winstanley , J., & White , E. (2002). *Clinical Supervision: Models, Measures and Best practice. Research Monograph Series.* Greenacres, South Australia: Australian and New Zealand College of Mental Health Nurses.

Yontef, G. (1996). Supervision from a Gestalt Therapy Perspective. *British Gestalt Journal. 5*. Retrieved from https://doi.org/10.53667/WMXR6823

الملاحق

ملحق (أ)

كتاب تسهيل المهمة

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم : و ت / ٥٨٦/٠٣
التاريخ : ١٢/١٢/2023م

حضرة الأخ د. محمد الحواش المحترم
مدير عام الصحة الشمولية

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية للباحثة دالية ابراهيم محمد أبو هلال

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه نعلمكم أن الباحثة المذكورة أعلاه من جامعة النجاح الوطنية، تقدمت بطلب تسهيل مهمة لمركز البحث والتطوير التربوي؛ لإجراء دراسة بعنوان: "**التصورات نحو الإشراف الإرشادي وطبيعة الاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية**"، وستوزع الباحثة استبانة على عينة من المرشدين التربويين العاملين في مديريات التربية والتعليم في نابلس وجنوب نابلس. نرجو منكم التكرم بتسهيل مهمتها.

رابط الأداة: https://moe.edu.ps/m/1490

مع الاحترام،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكيل المساعد لشؤون الأنشطة الطلابية المحترم.
عطوفة رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي المحترم.
السيد فاخر نبيل الخليلي/ المشرف على الدراسة. البريد الإلكتروني: f.khalili@najah.edu
دالية ابراهيم محمد أبو هلال. البريد الإلكتروني s12053553@stu.najah.edu

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (nceerd@moe.edu.ps)

ملحق (ب)

قائمة بأسماء السادة المحكمين للاستبيان والمقابلة

الاسم	الرتبة الأكاديمية	مكان العمل
أ. د. عبد عساف	أستاذ دكتور	جامعة النجاح الوطنية / قسم علم النفس
أ. د. معزوز علاونة	أستاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة / فرع نابلس
د. علي الشكعة	أستاذ مشارك	جامعة النجاح الوطنية / قسم علم النفس
د. عمر غنام	أستاذ مساعد	جامعة النجاح الوطنية /قسم علم النفس
د. إبراهيم مصري	أستاذ مساعد	جامعة الخليل / قسم علم النفس
د. أحمد الشوا	أستاذ مساعد	جامعة الاستقلال /قسم علم النفس

ملحق (ج)

أدوات الدراسة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المرشد /المرشدة المحترم/ة..... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول" **التصورات نحو الإشراف الإرشادي والاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية**" لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي والتربوي من جامعة النجاح الوطنية/فلسطين، وقد أعدت الباحثة هذه الاستبانة لتقيس:

المحور الأول: تصورات المرشدين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية نحو الإشراف الإرشادي.

المحور الثاني: الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية، يرجى قراءة كل عبارة من العبارات الواردة بدقة ووضع إشارة **(x)** أمام الخيار الذي يعبر عن موقفك مقابل كل فقرة، أو ينطبق تماماً على حالتك، أنا أعلم أنك ستجيب بدقة وموضوعية واهتمام، وأن المعلومات الواردة هي لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة.

<u>البيانات الأساسية:</u> الجنس: ذكر ◯ أنثى ◯

المؤهل العلمي: دبلوم ◯ بكالوريوس ◯ ماجستير أو أعلى ◯

سنوات الخبرة: اقل من 5 سنوات ◯ 5- 10 سنوات ◯ 11-16 سنة ◯ أكثر من 16 سنة ◯

عدد الدورات في مجال الإرشاد: اقل من 3 دورات ◯ 3- 7 دورات ◯ أكثر من 7 دورات ◯

عدد الدورات في مجال الإشراف الإرشادي: اقل من 3 دورات ◯ 3-7 دورات ◯ أكثر من 7 دورات ◯

مديرية: نابلس مديرية تربية نابلس ◯ مديرية تربية جنوب نابلس ◯

جنس المدرسة: مدرسة ذكور ◯ مدرسة إناث ◯ مدرسة مختلطة ◯

أولاً: مقياس تصورات المرشدين نحو الإشراف في مجال الإرشاد:

يرجى وضع إشارة (X) تحت الخيار الذي يناسبك فيما يلي:

الرقم	العبارة	درجة المعرفة				
		كبير جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: المعرفة بالجانب التطبيقي بالإشراف الإرشادي						
1	أعتقد أنني على معرفة بالأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.					
2	أعتقد أنني على معرفة بالنظريات الإشرافية التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.					
3	أعتقد أنني على معرفة بالنماذج الإشرافية التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.					
4	أعتقد أنني على معرفة باستخدام الأساليب الإرشادية المختلفة في الإشراف الإرشادي.					
5	أعتقد أنني على معرفة بالأدوات الإشرافية التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.					
6	أعتقد أنني على معرفة بفنيات الإشراف التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.					
7	أعتقد أنني على معرفة بأنواع الإشراف التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.					
8	أعتقد أنني على معرفة بالبرامج التطويرية التي ينفذها المشرف في مجال الإرشاد.					
9	أعتقد أنني على معرفة بمهام المشرف في مجال الإرشاد.					
10	أعتقد أنني على معرفة بوظائف الإشراف في مجال الإرشاد.					
11	أعتقد أنني أعرف استراتيجيات الإشراف في مجال الإرشاد.					
12	أعتقد أنني أعرف مراحل بناء العلاقة الإشرافية بين المرشد ومشرفه.					
13	أعتقد أنني أعرف طبيعة برامج التطوير المهني التي يجب على المشرف في مجال الإرشاد تنفيذها.					
14	أعتقد أنني على معرفة بأسس التقييم التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.					
15	أعتقد أنني على معرفة بأدوات التقييم التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.					
16	أعتقد أنني على معرفة بأساسيات الاجتماعات واللقاءات التي ينفذها المشرف في مجال الإرشاد.					
المجال الثاني: المعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي						

1	أعتقد أنني على معرفة بأهداف الإشراف في مجال الإرشاد.					
2	أعتقد أنني على معرفة بأخلاقيات المهنة في مجال الإشراف الإرشادي.					
3	أعتقد أنني على معرفة بأهمية الإشراف في مجال الإرشاد.					
4	أعتقد أنني على معرفة بمفهوم الإشراف في مجال الإرشاد.					
5	أعتقد أنني على معرفة بخصائص المشرف الفعّال في مجال الإرشاد.					
6	أعتقد أنني على معرفة بمسؤوليات وواجبات المشرف في مجال الإرشاد.					

ثانياً: مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية

يرجى وضع إشارة (X) تحت الخيار الذي يناسبك فيما يلي:

الرقم	الفقرة	درجة الاحتياج				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: المعرفة بالإرشاد						
.1	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية تحديد أهدافي الإرشادية.					
.2	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية ربط الأهداف بالأنشطة الإرشادية.					
.3	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية ربط المفاهيم النظرية بالنواحي التطبيقية في مجال الإرشاد.					
.4	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية تطبيق فنيات وأساليب الإرشاد النفسي.					
.5	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية تطبيق الاختبارات النفسية الموضوعية وتصحيحها وتفسيرها.					
.6	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية تطبيق الاختبارات النفسية الإسقاطية وتصحيحها وتفسيرها.					
.7	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية.					
.8	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية بناء وتصميم البرامج الإرشادية المنطلقة من النظريات النفسية.					
.9	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية بناء الخطط العلاجية الفردية.					
.10	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة نظريات الإرشاد النفسي.					
.11	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة أساليب الإرشاد النفسي.					
.12	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة أدوات جمع البيانات في مجال الإرشاد النفسي.					
المجال الثاني: المهارات الإرشادية						
.13	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية إجراء التدخلات الإرشادية المناسبة مع الطلبة.					
.14	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية تنفيذ مقابلات واستشارات للطلبة.					
.15	أشعر أنني بحاجة إلى امتلاك المهارات المتعلقة بالإرشاد والتوجيه المهني.					
.16	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء لقاءات التوجيه الجمعي.					

.17	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء مقابلات الإرشاد الجماعي.					
.18	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء مقابلات الإرشاد الفردي.					
.19	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية بناء علاقة مهنية مع زملاء العمل.					
.20	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية مساعدة الطلبة على اكتشاف ذواتهم.					
.21	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إدارة الملفات الساخنة.					
.22	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إدارة الاجتماعات وورشات العمل مع الأهالي أو الزملاء.					
.23	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية التخطيط للعمل الإرشادي.					
.24	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية حصر الحاجات الإرشادية للطلبة.					
.25	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية حصر الحاجات الإرشادية لزملاء العمل.					
.26	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية كتابة التقارير المهنية.					
.27	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية حوسبة التقارير المهنية.					
.28	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تصميم بوسترات إرشادية.					
.29	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية بناء خطط طوارئ إرشادية بديلة.					
.30	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تنفيذ الإرشاد وقت الأزمات.					
.31	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء الإسعاف النفسي الأولي.					
.32	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تنفيذ دراسة الحالة.					
.33	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات في العمل الإرشادي.					
.34	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء الاتصال والحوار الفعّال عند العمل مع المجموعات الإرشادية.					
.35	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية العمل ضمن فريق وقيادته.					
.36	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية الالتزام بالمعايير الأخلاقية في العمل الإرشادي.					
.37	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية التمييز بين مناهج أو مستويات الصحة النفسية.					
.38	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تحديد المشكلات الإرشادية أو الاضطرابات النفسية.					
.39	أشعر أنني بحاجة إلى الوعي بنقاط قوتي كمرشد.					
.40	أشعر أنني بحاجة إلى الوعي بنقاط ضعفي كمرشد.					
المجال الثالث: المهارات البحثية						
.41	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية إجراء الأبحاث التجريبية.					
.42	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية إجراء البحث النوعي أو الكيفي.					
.43	أشعر أنني بحاجة إلى المعرفة بالعينات الإحصائية وأنواعها وسبل اختيارها.					

.44	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية استخدام البرمجيات الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات الإحصائية.					
.45	أشعر أنني بحاجة إلى كيفية التمييز بين المناهج البحثية المختلفة.					
.46	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية صياغة الفرضيات العلمية واختبارها إحصائياً.					
.47	أشعر أنني بحاجة إلى القيام بالأبحاث العلمية المختلفة في مجال الإرشاد النفسي.					

الأداة الثانية: المقابلة المقننة مع المرشدين التربويين– أسئلة المقابلة

1. ما تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
2. ما الأمور التي يود المرشدون التربويون الاستزادة في معرفتها في مجال الإشراف الإرشادي؟
3. ما الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
4. كيف يتلمس مشرفو الإرشاد الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، وكيف يعملون على تلبيتها؟

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الطالبة: دالية إبراهيم محمد أبوهلال

المشرف الأكاديمي: د. فاخر نبيل الخليلي ود. معروف الشايب.

ماحق (د)

الجداول

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتَّقديرات لفقرات التصورات نحو الإشراف الإرشادي (ن=105)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي					
9	أعتقد أنني على معرفة بمهام المشرف في مجال الإرشاد.	4.07	0.67	81.4%	مرتفعة
12	أعتقد أنني على معرفة بمراحل بناء العلاقة الإشرافية بين المرشد ومشرفه.	4.04	0.69	80.8%	مرتفعة
16	أعتقد أنني على معرفة بأساسيات الاجتماعات واللقاءات التي ينفذها المشرف في مجال الإرشاد.	23.9	0.84	78.0%	مرتفعة
1	أعتقد أنني على معرفة بالأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.	13.9	0.78	78.0%	مرتفعة
10	أعتقد أنني على معرفة بوظائف الإشراف في مجال الإرشاد.	3.87	00.8	77.4%	مرتفعة
4	أعتقد أنني على معرفة باستخدام الأساليب الإرشادية المختلفة في الإشراف الإرشادي.	3.76	00.8	75.2%	مرتفعة
14	أعتقد أنني على معرفة بأسس التقييم التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.	3.74	00.9	74.8%	مرتفعة
5	أعتقد أنني على معرفة بالأدوات الإشرافية التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.	3.73	0.86	74.6%	مرتفعة
3	أعتقد أنني على معرفة بالنماذج الإشرافية التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.	3.69	0.89	73.8%	مرتفعة
6	أعتقد أنني على معرفة بفنيات الإشراف التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.	3.66	0.92	73.2%	متوسطة
8	أعتقد أنني على معرفة بالبرامج التطويرية التي ينفذها المشرف في مجال الإرشاد.	3.66	0.89	73.2%	متوسطة
13	أعتقد أنني على معرفة بطبيعة برامج التطوير المهني التي يجب على المشرف في مجال الإرشاد تنفيذها.	3.61	0.92	72.2%	متوسطة
15	أعتقد أنني على معرفة بأدوات التقييم التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.	3.61	0.87	72.2%	متوسطة
7	أعتقد أنني على معرفة بأنواع الإشراف التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.	3.58	0.91	71.6%	متوسطة

2	أعتقد أنني على معرفة بالنظريات الإشرافية التي يستخدمها المشرف في مجال الإرشاد.	3.54	0.96	70.8%	متوسطة
11	أعتقد أنني على معرفة باستراتيجيات الإشراف في مجال الإرشاد.	3.54	0.91	70.8%	متوسطة
	متوسط المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي	3.74	1.70	74.8%	مرتفعة
	المعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي				
18	أعتقد أنني على معرفة بأخلاقيات المهنة في مجال الإشراف الإرشادي.	4.38	0.64	87.6%	مرتفعة
19	أعتقد أنني على معرفة بأهمية الإشراف في مجال الإرشاد.	4.23	0.65	84.6%	مرتفعة
20	أعتقد أنني على معرفة بمفهوم الإشراف في مجال الإرشاد.	4.13	0.72	82.6%	مرتفعة
17	أعتقد أنني على معرفة بأهداف الإشراف في مجال الإرشاد.	14.1	0.69	82.0%	مرتفعة
21	أعتقد أنني على معرفة بخصائص المشرف الفعّال في مجال الإرشاد.	14.1	0.67	82.0%	مرتفعة
22	أعتقد أنني على معرفة بمسؤوليات وواجبات المشرف في مجال الإرشاد.	4.01	0.74	80.2%	مرتفعة
	متوسط المعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي	204.	5.50	84.0%	مرتفعة
	التصورات نحو الإشراف الإرشادي				
	متوسط المعرفة بالتصورات نحو الإشراف الإرشادي	903.	.640	78.8%	مرتفعة

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتَّقديرات لفقرات مقياس الاحتياجات المهنية للمرشدين (ن=105)

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
	الحاجة للمعرفة بالإرشاد				
6	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تطبيق الاختبارات النفسية الإسقاطية وتصحيحها وتفسيرها	3.53	1.07	70.6%	متوسطة
7	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية.	3.53	1.14	70.6%	متوسطة
5	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تطبيق الاختبارات النفسية الموضوعية وتصحيحها وتفسيرها.	3.35	1.19	67.0%	متوسطة
8	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية بناء وتصميم البرامج الإرشادية المنطلقة من النظريات النفسية	3.21	1.02	64.2%	متوسطة
9	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية بناء الخطط العلاجية الفردية.	3.05	1.15	61.0%	متوسطة
4	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تطبيق فنيات وأساليب الإرشاد النفسي.	2.77	1.05	55.4%	متوسطة
10	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة نظريات الإرشاد النفسي.	2.77	1.12	55.4%	متوسطة

12	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة أدوات جمع البيانات في مجال الإرشاد النفسي.	2.76	1.17	55.2%	متوسطة
1	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تحديد أهدافي الإرشادية	2.75	1.16	55.0%	متوسطة
11	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة أساليب الإرشاد النفسي.	2.75	01.1	55.0%	متوسطة
3	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية ربط المفاهيم النظرية بالنواحي التطبيقية في مجال الإرشاد.	2.67	1.04	53.4%	متوسطة
2	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية ربط الأهداف بالأنشطة الإرشادية.	02.6	1.14	52.0%	متوسطة
	متوسط الاحتياجات المهنية للمعرفة بالإرشاد	82.9	0.85	59.6%	متوسطة
	الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية				
33	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات في العمل الإرشادي.	2.71	1.04	54.2%	متوسطة
28	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تصميم بوسترات إرشادية.	2.64	1.15	52.8%	متوسطة
38	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تحديد المشكلات الإرشادية أو الاضطرابات النفسية.	2.61	1.11	52.2%	متوسطة
27	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية حوسبة التقارير المهنية.	02.6	1.06	52.0%	متوسطة
32	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تنفيذ دراسة الحالة.	2.57	1.11	51.4%	متوسطة
31	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء الإسعاف النفسي الأولي.	2.56	01.1	51.2%	متوسطة
29	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية بناء خطط طوارئ إرشادية بديلة.	2.53	1.08	50.6%	متوسطة
37	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية التمييز بين مناهج أو مستويات الصحة النفسية.	02.5	0.99	50.0%	متوسطة
21	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إدارة الملفات الساخنة.	2.49	1.15	49.8%	منخفضة
30	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية تنفيذ الإرشاد وقت الأزمات.	2.48	1.06	49.6%	متوسطة
34	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء الاتصال والحوار الفعّال عند العمل مع المجموعات الإرشادية.	2.41	1.00	48.2%	متوسطة
25	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية حصر الحاجات الإرشادية لزملاء العمل.	2.33	0.95	46.6%	منخفضة
18	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء مقابلات الإرشاد الفردي.	2.32	1.12	46.4%	منخفضة
20	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية مساعدة الطلبة على اكتشاف ذواتهم.	2.31	01.1	46.2%	منخفضة
13	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء التدخلات الإرشادية المناسبة مع الطلبة.	02.3	1.14	46.0%	منخفضة

15	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية امتلاك المهارات المتعلقة بالإرشاد والتوجيه المهني.	02.3	1.12	46.0%	منخفضة
22	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إدارة الاجتماعات وورشات العمل مع الأهالي أو الزملاء.	2.28	1.07	45.6%	منخفضة
17	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء مقابلات الإرشاد الجماعي.	2.27	01.1	45.4%	منخفضة
35	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية العمل ضمن فريق وقيادته.	2.27	1.07	45.4%	منخفضة
26	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية كتابة التقارير المهنية.	02.2	1.07	44.0%	منخفضة
40	أشعر أنني بحاجة إلى الوعي بنقاط ضعفي كمرشد.	2.19	1.12	43.8%	منخفضة
24	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية حصر الحاجات الإرشادية للطلبة.	2.17	1.02	43.4%	منخفضة
39	أشعر أنني بحاجة إلى الوعي بنقاط قوتي كمرشد.	2.17	1.11	43.4%	منخفضة
19	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية بناء علاقة مهنية مع زملاء العمل.	2.15	01.1	43.0%	منخفضة
23	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية التخطيط للعمل الإرشادي.	2.14	1.06	42.8%	منخفضة
14	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة تنفيذ مقابلات واستشارات للطلبة.	2.09	1.07	41.8%	منخفضة
16	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء لقاءات التوجيه الجمعي.	2.01	1.06	40.2%	منخفضة
36	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية الالتزام بالمبادئ الأخلاقية في العمل الإرشادي.	1.81	0.94	36.2%	منخفضة
	متوسط الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية.	42.3	0.83	46.8%	متوسطة
	الحاجة للمهارات البحثية				
44	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية استخدام البرمجيات الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات الإحصائية.	3.38	1.14	67.6%	متوسطة
41	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء الأبحاث التجريبية.	3.26	1.19	65.2%	متوسطة
43	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة بالعينات الإحصائية وأنواعها وسبل اختيارها.	3.24	1.22	64.8%	متوسطة
42	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية إجراء البحث النوعي أو الكيفي.	3.16	1.21	63.2%	متوسطة
45	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية التمييز بين المناهج البحثية المختلفة.	03.1	1.21	62.0%	متوسطة
46	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كيفية صياغة الفرضيات العلمية واختبارها إحصائياً.	2.96	1.17	59.2%	متوسطة

47	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة القيام بالأبحاث العلمية المختلفة في مجال الإرشاد النفسي.	2.82	1.09	56.4%	متوسطة
	متوسط الاحتياجات للمهارات البحثية	3.13	1.02	62.6%	متوسطة
	الاحتياجات المهنية للمرشدين				
	الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين	32.6	0.76		متوسطة

جدول (11)

نتائج اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test)؛ للفرق بين متوسطات في الاحتياجات المهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية والمتوسط الفرضي (ن = 105)

المجالات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحكية=2.34		القيمة المحكية= 3.67	
			قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحاجة للمعرفة بالجانب النظري للإرشاد	2.98	0.85	7.75	0.00**	-8.37	0.00**
الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية	2.34	0.83	-0.05	0.96	-16.40	0.00**
الحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية	3.13	1.02	7.95	0.00**	-5.40	0.00**
الدرجة الكلية للاحتياجات المهنية	2.63	0.76	3.91	0.00**	-13.96	0.00**

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، *دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

جدول (12)

نتائج تحليل الانحدار للقدرة التنبؤية لمجالات الاحتياجات المهنية للمرشد التربوي في التصورات نحو الإشراف الإرشادي

مجالات الاحتياجات المهنية	المتغير التابع: التصورات نحو الإشراف الإرشادي						
	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة بيتا المعيارية	قيمة ت	الثابت	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية	.209	.201	-.457	**5.22-	4.69	27.22	.000 **

**دالة إحصائياً عند (α =0.01).

جدول (13)

الإحصاءات الوصفية للتصورات نحو الإشراف الإرشادي وفقاً لمتغيرات الدراسة التصنيفية

المتغير	مستوياته	الإحصاء الوصفي	المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف	المعرفة بالجانب النظري للإشراف	التصورات نحو الإشراف
الجنس	ذكر	الوسط الحسابي	3.74	4.16	3.86
		العدد	47	47	47
		الانحراف المعياري	.6530	.510	.580
	أنثى	الوسط الحسابي	3.75	4.16	3.87
		العدد	58	58	58
		الانحراف المعياري	.7550	.580	.690
المؤهل العلمي	بكالوريوس	الوسط الحسابي	3.70	4.11	3.82
		العدد	82	82	82
		الانحراف المعياري	.6720	.510	.610
	ماجستير أو أعلى	الوسط الحسابي	3.92	4.33	4.04
		العدد	23	23	23
		الانحراف المعياري	.8150	.650	.740
سنوات الخبرة في الإرشاد	أقل من 5 سنوات	الوسط الحسابي	3.45	4.08	3.63
		العدد	11	11	11
		الانحراف المعياري	.460	.380	.410
	(5–10) سنوات	الوسط الحسابي	3.56	3.99	3.68
		العدد	35	35	35
		الانحراف المعياري	.660	.420	.570
	(11–16) سنة	الوسط الحسابي	4.01	4.36	4.12
		العدد	27	27	27
		الانحراف المعياري	.680	.520	.620
	أكثر من 16	الوسط الحسابي	3.82	4.20	3.93
		العدد	32	32	32
		الانحراف المعياري	.780	.680	.730
عدد الدورات في مجال الإرشاد	أقل من 3 دورات	الوسط الحسابي	3.28	4.06	3.51
		العدد	6	6	6
		الانحراف المعياري	.350	.510	.390
	3-7 دورات	الوسط الحسابي	3.48	3.94	3.61
		العدد	35	35	35
		الانحراف المعياري	.680	.450	.580
	أكثر من 7	الوسط الحسابي	3.93	4.29	4.04
		العدد	64	64	64

		الانحراف المعياري	.690	.560	.640
عدد الدورات في الإشراف الإرشادي	أقل من 3 دورات	الوسط الحسابي	3.64	4.07	3.76
		العدد	82	82	82
		الانحراف المعياري	.650	.500	.580
	3-7 دورات	الوسط الحسابي	3.93	4.30	4.03
		العدد	14	14	14
		الانحراف المعياري	.870	.680	.780
	أكثر من 7	الوسط الحسابي	4.45	4.72	4.53
		العدد	9	9	9
		الانحراف المعياري	.560	.420	.510
المديرية	مديرية تربية نابلس	الوسط الحسابي	3.82	4.23	3.94
		العدد	72	72	72
		الانحراف المعياري	.720	.540	.650
	مديرية تربية جنوب نابلس	الوسط الحسابي	3.59	4.00	3.71
		العدد	33	33	33
		الانحراف المعياري	.660	.520	.610
جنس المدرسة	مدرسة ذكور	الوسط الحسابي	3.78	4.20	3.90
		العدد	36	36	36
		الانحراف المعياري	.650	.450	.560
	مدرسة إناث	الوسط الحسابي	3.73	4.14	3.85
		العدد	49	49	49
		الانحراف المعياري	.710	.580	.660
	مدرسة مختلطة	الوسط الحسابي	3.71	4.13	3.83
		العدد	20	20	20
		الانحراف المعياري	.830	.640	.760
نوع المدرسة	مدرسة أساسية دنيا (1-4)	الوسط الحسابي	3.48	3.97	3.63
		العدد	6	6	6
		الانحراف المعياري	.670	.690	.650
	مدرسة أساسية عليا (5-10)	الوسط الحسابي	3.66	4.04	3.77
		العدد	34	34	34
		الانحراف المعياري	.640	.500	.570
	مدرسة ثانوية (11-12)	الوسط الحسابي	3.81	4.24	3.94
		العدد	65	65	65
		الانحراف المعياري	.750	.550	.670
	الكلي	الوسط الحسابي	3.74	4.16	3.86
		العدد	105	105	105

الانحراف المعياري	.710	.550	.640

جدول (14)

نتائج اختبار ويلكس لامدا (Wilks' Lambda) لفحص دلالة الفروقات في تصورات المرشدين التربويين نحو الإشراف الإرشادي في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية

المتغير	قيمة Wilks' Lambda	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	.992	.217	.884
المؤهل العلمي	.922	2.188	.096
سنوات الخبرة في الإرشاد	.875	1.188	.305
عدد الدورات في الإرشاد	.796	3.134	*.006*
عدد الدورات في الإشراف	.819	2.628	.412
المديرية	.946	1.430	.241
جنس المدرسة	.918	1.088	.372
نوع المدرسة	.862	1.927	.080

** دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.01).

جدول (15)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لدلالة الفروقات في متوسطات التصورات نحو الإشراف الإرشادي تبعا لمتغير عدد الدورات في الإرشاد

المتغيّرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدَّلالة
المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي	6.072	2	3.036	7.43	**.001
المعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي	1.950	2	.975	3.82	*.025
التصورات نحو الإشراف الإرشادي	4.585	2	2.292	6.85	**.002

** دالة إحصائياً عند (α =0.01)، * دالة إحصائياً عند (α =0.05).

جدول (16)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسّطات مجالات التصورات نحو الإشراف الإرشادي وفقاً لمتغيّر عدد الدورات في الإرشاد

المجال	عدد الدورات في الإرشاد	عدد الدورات في الإرشاد	
		من (3–7) دورات	أكثر من (7) دورات
المعرفة بالجانب التطبيقي للإشراف الإرشادي	أقل من (3) دورات	-.197	-.650*
	من (3–7) دورات		-.450*
المعرفة بالجانب النظري للإشراف الإرشادي	أقل من (3) دورات	.117	-.233*
	من (3–7) دورات		-.351*
التصورات نحو الإشراف الإرشادي	أقل من (3) دورات	-.106	-.527*
	من (3–7) دورات		-.421*

* دالة إحصائياً عند (α =0.05).

جدول (17)

الإحصاءات الوصفية للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية تبعاً لمتغيرات الدراسة التصنيفية (ن=105)

المتغير	مستوياته	الإحصاء الوصفي	الحاجة للمعرفة بالإرشاد التربوي	الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية	الحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية	الاحتياجات المهنية
الجنس	ذكر	الوسط الحسابي	2.87	2.37	2.97	2.60
		العدد	47	47	47	47
		الانحراف المعياري	0.81	0.77	0.98	0.71
	أنثى	الوسط الحسابي	3.07	2.31	3.27	2.66
		العدد	58	58	58	58
		الانحراف المعياري	0.87	0.88	1.04	0.81
المؤهل العلمي	بكالوريوس	الوسط الحسابي	3.05	2.34	3.25	2.67
		العدد	82	82	82	82
		الانحراف المعياري	.780	.750	.940	.680
	ماجستير أو أعلى	الوسط الحسابي	2.73	2.31	2.73	2.49
		العدد	23	23	23	23
		الانحراف المعياري	1.02	1.10	1.21	1.00
المديرية	مديرية تربية نابلس	الوسط الحسابي	2.97	2.30	3.10	2.60
		العدد	72	72	72	72
		الانحراف المعياري	.900	.850	1.07	.800
	مديرية تربية جنوب نابلس	الوسط الحسابي	3.01	2.42	3.21	2.70
		العدد	33	33	33	33
		الانحراف المعياري	.730	.810	.900	.690
سنوات الخبرة في الإرشاد	أقل من 5 سنوات	الوسط الحسابي	3.45	2.71	3.40	3.01
		العدد	11	11	11	11
		الانحراف المعياري	.590	.790	.660	.660
	(5-10) سنوات	الوسط الحسابي	3.10	2.60	3.32	2.84
		العدد	35	35	35	35
		الانحراف المعياري	.760	.800	1.00	.690
عدد الدورات في الإرشاد	(11-16) سنة	الوسط الحسابي	2.81	2.22	3.10	2.51
		العدد	27	27	27	27
		الانحراف المعياري	1.09	0.97	1.21	0.97
	أكثر من16	الوسط الحسابي	2.83	2.02	2.86	2.37

		العدد	32	32	32
		الانحراف المعياري	.710	.630	.930
	أقل من 3 دورات	الوسط الحسابي	3.35	3.18	3.36
		العدد	6	6	6
		الانحراف المعياري	.740	.890	1.31
عدد الدورات في الإشراف	(7-3)دورات	الوسط الحسابي	3.27	2.70	3.33
		العدد	35	35	35
		الانحراف المعياري	.730	.750	.970
	أكثر من 7 دورات	الوسط الحسابي	2.78	2.06	3.00
		العدد	64	64	64
		الانحراف المعياري	.860	.750	1.02
	أقل من 3 دورات	الوسط الحسابي	3.06	2.42	3.28
		العدد	82	82	82
		الانحراف المعياري	.770	.820	.940
	(7-3)دورات	الوسط الحسابي	2.55	2.07	2.45
		العدد	14	14	14
		الانحراف المعياري	.990	.860	.980
	أكثر من 7 دورات	الوسط الحسابي	2.87	1.95	2.83
		العدد	9	9	9
		الانحراف المعياري	1.14	0.80	1.34
جنس المدرسة	مدرسة ذكور	الوسط الحسابي	2.89	2.36	2.91
		العدد	36	36	36
		الانحراف المعياري	.810	.730	.970
	مدرسة إناث	الوسط الحسابي	3.07	2.31	3.22
		العدد	49	49	49
		الانحراف المعياري	.860	.900	1.08
	مدرسة مختلطة	الوسط الحسابي	2.90	2.35	3.30
		العدد	20	20	20
		الانحراف المعياري	.880	.890	.930
نوع المدرسة	مدرسة أساسية دنيا (1-4)	الوسط الحسابي	3.58	2.94	3.69
		العدد	6	6	6
		الانحراف المعياري	.480	.400	.800
	مدرسة أساسية عليا (5-10)	الوسط الحسابي	3.24	2.55	3.27
		العدد	34	34	34
		الانحراف المعياري	.710	.780	.790
		الوسط الحسابي	2.79	2.17	3.01

مدرسة ثانوية (11-12)	العدد	65	65	65	65
	الانحراف المعياري	.880	.840	1.13	.790
	الوسط الحسابي	2.98	2.34	3.13	2.63
الكلي	العدد	105	105	105	105
	الانحراف المعياري	.850	.830	1.02	.760

جدول (18)

نتائج اختبار ويلكس لامدا (Wilks' Lambda) لفحص دلالة الفروقات في الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية

المتغير	قيمة Wilks' Lambda	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.905	32.0	.099
المؤهل العلمي	0.906	12.0	.102
سنوات الخبرة في الإرشاد	0.842	41.1	.330
عدد الدورات في الإرشاد	0.777	2.59	*.011
عدد الدورات في الإشراف	0.896	1.04	.409
المديرية	0.967	.63	.640
جنس المدرسة	0.970	.28	.970
نوع المدرسة	0.838	1.70	.102

* دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05)

جدول (19)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروقات في الاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين تبعاً لمتغير عدد الدورات في الإرشاد

المتغيّرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدَّلالة
الحاجة للمعرفة بالإرشاد	6.302	2	3.151	4.721	.011*
الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية	13.719	2	6.860	11.966	.000**
الحاجة للمعرفة بالمهارات البحثية	2.763	2	1.382	1.335	.268
الاحتياجات المهنية للمرشد التربوي	9.265	2	4.633	9.223	.000**

**دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.01)، * دالة إحصائياً عند (α =0.05).

جدول (20)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسّطات مجالات الاحتياجات المهنية للمرشد التربوي وفقاً لمتغيّر عدد الدورات في الإرشاد

المجال	عدد الدورات في الإرشاد	عدد الدورات في الإرشاد	
		من (3–7) دورات	أكثر من (7) دورات
الحاجة للمعرفة بالإرشاد	أقل من (3) دورات	0.07	0.56*
	من (3–7) دورات		0.49*
الحاجة للمعرفة بالمهارات الإرشادية	أقل من (3) دورات	0.49	1.12*
	من (3–7) دورات		0.64*
الاحتياجات المهنية للمرشد التربوي	أقل من (3) دورات	0.30	0.85*
	من (3–7) دورات		0.55*

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

جدول (21)

تكرارات ونسب الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) للتصورات حول الإشراف الإرشادي من وجهات نظر المرشدين التربويين

الرقم	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	عدد الرموز	عدد تكرارات الرموز	نسبة التكرار	الترتيب
المحور الرئيسي الأول: التصورات المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنفيذية.					
1	المتابعة والتقويم	6	23	%82	1
2	النصح والتوجيه	3	5	%18	2
	المجموع	9	28	%100	
المحور الرئيسي الثاني: التصورات المتعلقة بالجوانب الإرشادية والنمو الشخصي والمهني.					
1	طبيعة العلاقة الإشرافية	3	12	%52	1
2	الإشراف والنمو الشخصي والمهني	3	11	%48	2
	المجموع	6	23	%100	

جدول (22)

تكرارات ونسب الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) الأمور التي يود المرشد التربوي الاستزادة في معرفتها في مجال الإشراف الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهات نظر المرشدين التربويين

الرقم	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	عدد الرموز	عدد تكرارات الرموز	نسبة التكرار	الترتيب
المحور الأول: المحور الخاص بالجوانب النظرية والتنفيذية للإشراف.					
1	الإطار النظري للإشراف	7	26	%42	1
2	المتابعة والتقييم	8	26	%42	1
3	النماذج والأساليب الإشرافية	3	10	%16	2

	المجموع	18	62		
المحور الثاني: المحور الخاص بالجوانب الإرشادية والتطور المهني للمشرف.					
1	طبيعة العلاقة الإشرافية	2	4	%40	2
2	التطور المهني للمشرف	2	6	%60	1
	المجموع	4	10		

جدول (23)

تكرارات ونسب الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) للاحتياجات المهنية للمرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهات نظر المرشدين التربويين

الرقم	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	عدد الرموز	عدد تكرارات الرموز	نسبة التكرار	الترتيب
المحور الأول: الاحتياجات المادية والنظرية للمرشدين.					
1	الاحتياجات المادية واللوجستية	4	10	%63	1
2	احتياجات الإعداد النظري	5	6	%37	2
	المجموع	9	16	%100	
المحور الثاني: الاحتياجات في المجال التطبيقي والمهاري للمرشدين					
1	المهارات البحثية والتوثيق	3	28	%44	1
2	مهارات التعامل مع الاختبارات والمقاييس	2	16	%25	2
3	مهارات الإرشاد المدرسي	11	14	%22	3
4	بناء العلاقة الإرشادية	2	6	%9	4
	المجموع	18	64	%100	

جدول (24)

تكرارات ونسب الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) طرق تلمس مشرفي الإرشاد للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين وكيفية تلبيتها في المدارس الحكومية الفلسطينية، من وجهات نظر المرشدين التربويين

الرقم	**الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)**	**عدد الرموز**	**عدد تكرارات الرموز**	**نسبة التكرار**	**الترتيب**
الفرع الأول: طرق تلمس المشرف للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين.					
1	تلمس الاحتياجات بشكل مباشر	3	29	%67	1
2	تلمس الاحتياجات بشكل غير مباشر	4	14	%33	2
	المجموع	7	43	%100	
الفرع الثاني: كيفية تلبية المشرف للاحتياجات المهنية للمرشدين التربويين.					
1	الدورات التدريبية وورشات العمل	4	17	%46	1
2	تبادل الخبرات والتغذية الراجعة	3	6	%16	3
3	الإشراف الإرشادي	4	14	%38	2
	المجموع	11	37	%100	

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

PERCEPTIONS TOWARDS COUNSELING SUPERVISION AND PROFESSIONAL NEEDS AMONG EDUCATIONAL COUNSELORS WORKING IN PALESTINIAN PUBLIC SCHOOLS

By

Dalia Ibrahim Abuhilal

Supervisors

Dr. Fakher Nabeel Khalili

Dr. Marouf Abed elrahem Shayeb

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

2024

PERCEPTIONS TOWARDS COUNSELING SUPERVISION AND PROFESSIONAL NEEDS AMONG EDUCATIONAL COUNSELORS WORKING IN PALESTINIAN PUBLIC SCHOOLS

By
Dalia Ibrahim Abuhilal
Supervisors
Dr. Fakher Nabeel Khalili
Dr. Marouf Abed elrahem Shayeb

Abstract

The study aimed to reveal the level of perceptions of educational counselors in public schools in Palestine regarding to councilor supervision, their professional needs, and the relation between needs and perceptions, in addition to examining the differences in perceptions and needs according to the variables (gender, academic qualification, directorate, sex of the school, number of courses in supervision and councilor, level of the school, and years of experience), as well as how councilor supervisors identify professional needs and how to meet them. The study followed the mixed approach with both quantitative and qualitative methods. The researcher built two tools (questionnaires), one: about perceptions towards supervision contained (22) items, and the second: about the professional needs of counselors contained (47) items, A Stratified random sample of (105) male and female counselors in both Nablus and South Nablus districts responded to the electronically questionnaire that was designed for this purpose, while in the qualitative research; The researcher used the results of quantitative analysis to made questions to interview, and used a semi-structured interview to (10) counselors.

The results according to (one-sample t-test) indicated that counselors' knowledge towards perceptions counseling supervision ranged between high and medium, while in professional needs medium , and there is a statistical significance that perceptions of supervision related to professional needs. The value of the coefficient of determination in multiple regression adjusted in the model for the need knowledge of counseling skills reached (.201). There are no significant differences regarding to perceptions towards councilor supervision and Professional needs are due to the variables (gender, academic qualification, directorate, sex of school, number of courses in supervision, level of the school, and years of experience), with exceptional to number of courses in counseling in the domains of perceptions and needs, where differences were found in favor of those

who obtained more than (7). Counseling courses, meaning that greater needs for knowledge of counseling skills, the less positive perceptions towards counseling supervision.

In the qualitative approach, the results indicated that the most important perceptions towards supervision are related to the administrative and executive aspects, and the most important things that the counselor would like about monitoring and evaluation aspect, while the most important professional needs for counselors were material and logistical needs, skills for dealing with research, tests, and psychological measurements, and building professional relationships. The supervisor meets the needs of educational counselor's directly or indirectly through communication, reports, courses, or individual and group supervisory meetings. professional needs are met in various ways, including training courses and workshops.

In the end, the study recommends increasing the number of councilor supervisors in directorates, building training programs and workshops to meet the needs.

Keywords: councilor supervision, educational councilor, professional needs, Palestinian public schools.