



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

العلاقة بين درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
الفلسطينية للمهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهونها

إلين نسطاس متري القسيس

رسالة ماجستير

القدس / فلسطين

1436هـ - 2015م

العلاقة بين درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية اللسطينية للمهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهونها

إعداد

إلين نسطاس متري القسيس

بكالوريوس تربية ابتدائية من جامعة القدس المفتوحة . فلسطين

المشرف: د. محمد أحمد شاهين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً للحصول على درجة الماجستير
في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

القدس/ فلسطين

1436هـ - 2015م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
الإرشاد النفسي والتربوي

إجازة رسالة

العلاقة بين درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية
للمهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهونها

إعداد الطالبة: إلين نسطاس متري القسيس
الرقم الجامعي: 21220151

المشرف: الدكتور محمد أحمد شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2015/08/08 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم:

..... التوقيع:	رئيس لجنة المناقشة	1. الدكتور: محمد أحمد شاهين
..... التوقيع:	عضو لجنة مناقشة	2. الأستاذ الدكتور: تيسر عبد الله
..... التوقيع:	عضو لجنة مناقشة	3. الدكتور: عمر الريماوي

القدس - فلسطين

1436هـ - 2015م

الإهداء

إلى من أنجبني ووقف إلى جانبي منذ نعومة أظفاري إلى والدي العزيز.
إلى إمي التي غمرتني بحنانها ومسحت عن جبيني دموع التعب وصعوبة الدراسة
وطول طريق العلم.

إلى أخواتي وإخوتي الذين ساعدوني وأزروني في دربي.
إلى زملاء العمل الذين ساعدوني في إنجاز رسالتي التي أردتها أن تكون من العلوم
التي تفيد البشرية.

إلى أبنائي الذين أمضيت معهم في الروضة أحلى أيام العمر في العلم والعمل.....
وهم بنيان المجتمع وعلى أكتافهم يقوم أمل الأمة.

لقد قمت بجهد المتواضع لأعمل لبنة في بنيان العلم الشامخ، وحاولت جاهدة أن
يظهر في الطريق السليم المفيد، فإن وفقت فهذا بتوفيق الله تعالى، وإن حصل
قصور فمن صفات البشر، وأدعو المولى أن تكون فية الفائدة والغاية المرجوة، والله
الموفق.

الباحثة

إلين القسيس

إقرار

أقر أنا مُعدّ الرسالة أنها قُدمت إلى جامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:

الاسم: إيلين نسطاس القسيس

التاريخ: 2015/09/12

شكر وإمتنان

وبعد، وإن قمت بإتمام رسالتي العلمية فإنني أتوجه بالشكر أولاً إلى الله العلي القدير الذي وفقني وأعانني على إنجاز صرحي العلمي، ثم أتوجه بعميق شكري وتقديري إلى استاذي الدكتور محمد شاهين الذي أشرف على إنجازي العلمي، كذلك أقدم شكري وامتناني إلى جامعتي الفتية- منار العلم والمعرفة جامعة القدس. كما أتقدم بعميق الامتنان إلى وزارة التربية والتعليم العالي في محافظات الوطن، وأخص بالذكر الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، وأقسام الإرشاد في المديریات. كذلك أتوجه بخالص تقديري وعرفاني لعمادة كلية التربية، وهيئة الدراسات العليا، ولجنة المناقشة، الذين أناروا لي درب المعرفة بالمتابعة والتوجيه.

وإنني إذا أشكر هؤلاء جميعاً على جهودهم المثمرة، فإنني أشكر والدتي وأخواتي لوقوفهن إلى جانبي وتهيئة الجو العلمي لي، والمشاركة الوجدانية في العمل العلمي.

وفي النهاية أتمنى لصرح العلم أن يعلو ويرتفع ويكون منارة للعلم والمعرفة في الأرض المباركة.

الباحثة

إلين القسيس

المخلص

هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهونها، وتحديد مستوى المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد التربوي المدرسي، والصعوبات التي يواجهها، إضافة إلى الفروق في متوسطات كل من المهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهها المرشد في ضوء بعض المتغيرات، هي: الجنس، والتخصص، والفئة العمرية، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، والمديرية التي يعمل فيها المرشد. وطبقت هذه الدراسة على عينة من المرشدين والمرشدات العاملين في محافظات الضفة الغربية في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2015/2014، البالغ عددهم (333) مرشداً ومرشدة، منهم (171) مرشداً، و(162) مرشدة، أي ما نسبته (48.0%) من حجم المجتمع الكلي البالغ (694) مرشداً ومرشدة، اختيروا بطريقة العينة العنقودية بحسب مديريات التربية والتعليم التي يعمل فيها المرشد. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبق على عينة الدراسة مقياسي الدراسة، وهما: مقياس المهارات الإرشادية، ومقياس الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي المدرسي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (-0.21). كما بينت النتائج أن مستوى المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشدون التربويون في المدارس الحكومية الفلسطينية كان مرتفعاً، بمتوسط قدره (3.89)، وانحراف معياري بلغ (0.42). واحتلت المهارات المهنية والشخصية المرتبة الأولى، يليها مهارات خدمات الإرشاد الفردي، ثم مهارات الإرشاد الجمعي، فمهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية، فمهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص، فمهارات الإرشاد المهني، وأخيراً مهارات الدراسات والبحوث. أما الصعوبات التي يواجهها المرشدون، فكان مستواها متوسطاً، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات المرشدين (2.85)،

بانحراف معياري قدره (0.66). وجاءت الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور في المرتبة الأولى، يليها الصعوبات المتعلقة بظروف عمل المرشد، ثم الصعوبات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الثالثة، وأخيراً الصعوبات المتعلقة بالهيئة الإدارية والتدريسية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس ومجالاتها، باستثناء مجال مهارات الدراسات والبحوث، إذ كانت الفروق لصالح الذكور. أما الفروق في متوسطات الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية، ومجالي مهارات الإرشاد الجمعي، ومهارات الإرشاد المهني باختلاف التخصص، فكانت لصالح تخصص إرشاد نفسي وتربوي مقارنة ببقية التخصصات، وأن مهارات الإرشاد المهني تتطور إيجاباً بعد مرور 6 سنوات خبرة لدى المرشد، بينما كانت الفروق متباينة باختلاف المرحلة الدراسية، وكانت الفروق في الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية تؤثر نحو نقص واضح في هذه المهارات لدى المرشدين في مديرية القدس مقارنة بالمديريات الأخرى. ولم تكن الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية ومجالاتها كافية للدلالة، باختلاف متغيري الفئة العمرية، والمرحلة الدراسية.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية في الصعوبات التي يواجهها المرشد ما بين الذكور والإناث لصالح الذكور، ولم تكن الفروق باختلاف التخصص دالة، باستثناء مجال الصعوبات التي تتعلق بالطلبة، إذ كانت الفروق لصالح التخصصات غير المحددة. بينما كانت الفروق في الدرجة الكلية للصعوبات، وعلى المجالات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية، وأولياء الأمور، وظروف عمل المرشد لصالح 5 سنوات فأدنى. ولم تكن الفروق في متوسطات الصعوبات ومجالاتها كافية للدلالة باختلاف متغيرات: الفئة العمرية، والمرحلة الدراسية، والمديرية التي يعمل بها المرشد.

Abstract

“The relationship between the degree of counseling skills and difficulties facing educational counselors in Palestinian public schools”

Prepared by: Helen Kasis

Supervisor: Assoc. Prof. Mohammed A. Shaheen

The study aims to investigate the relationship between the degree of counseling skills and difficulties facing educational counselors in Palestinian public schools. The study also aims to identify the level of counseling skills of school counselors and difficulties facing them. It also identifies the differences in the means of both the counseling skills and difficulties facing those counselors with regard to the variables of gender, specialization, age group, years of experience, scholastic stage and directorate where the supervisor works. The study was conducted on a sample of (333) counselors of which (171) are males and (162) are females, working in West Bank governorates in the spring school semester of the academic year 2014/2015, represent a percentage of (48.0%) of the size of the total population of counselors. It was selected using a cluster sample in accordance with the Education directorate the supervisor works in. The researcher applied the correlational descriptive approach, and the sample was designed using two scales, namely educational counseling skills scale and that of the difficulties facing the school supervisor. The study findings show the existence of a statistically significant correlation relationship at the level of relationship ($\alpha \leq 0.05$) between the counselors' skills and difficulties facing them. The value of Pearson correlation coefficient between both scored (-0.21). The findings also indicate that the level of counseling skills of the counselors in Palestinian public schools is high with an average of (3.89) and a standard derivation of (0.42). Professional and personal skills came first followed by the skills of individual counseling, collective counseling skills, skills of relationship with the different parties in the educational process, skills of the counseling plan, diagnosis skills, professional counseling skills and studies and research skills respectively.

As for the difficulties facing the counselors, their level is average with an average of (2.85) of the counselor's responses and a standard deviation of (0.66). Difficulties related to parents came first followed by counselor's working conditions, difficulties with students,

and finally difficulties with the administrative and teaching staff respectively. The study findings indicate that there are no statistically significant differences in the means of counseling skills due to gender and field variables with the exception of studies and research skills, where the differences are in favor of males. As for the differences in the means of the total degree of counseling skills and areas of collective counseling skills and professional counseling skills according to specialization, it is in favor of psychological and educational counseling compared to the rest of specializations. The skills of professional counseling are positively developed following 5 years of experience, while differences varied according to the scholastic stage. The differences in the total degree of counseling skills indicate a clear inadequacy and shortage of these skills among counselors in Jerusalem directorate compared to other directorates. The differences in the means of the counseling skills and their fields are not enough to bring about significance in light of age group and scholastic stage variables. Findings also indicate that there are substantial differences in the difficulties facing males and females in favor of males. The differences due to different specializations are not significant except for the area of difficulties related to students. The differences are in favor of unspecified specializations. There are differences in the total degree of difficulties and the areas related to administrative and teaching staff, parents and work conditions of the counselor in favor of 5 years and less. The differences in the means of difficulties and their areas are not significant enough due to different variables of age group, scholastic stage and the directorate where the counselor works.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلاتها

الفصل الأول: خلفيّة الدّراسة وأهمّيّتها

- مقدّمة
- مشكلة الدّراسة
- أسئلة الدّراسة
- فرضيّات الدّراسة
- أهميّة الدّراسة
- أهداف الدّراسة
- محددات الدّراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

دور المرشد التربوي المدرسي مهم وحيوي لنجاح العملية التعليمية من خلال العمل والتأثير الإيجابي على الطلبة من جميع الأعمار، ومساعدتهم في اكتساب فهم أفضل لأنفسهم وقدراتهم وإمكاناتهم، وبالتالي تحقيق أهداف أكاديمية واجتماعية ومهنية معقولة وواقعية. هذه المسؤولية الكبيرة على المرشد والدور المحوري له في العملية التعليمية يستدعيان أن يكون المرشد متخصصاً، ويمتلك مجموعة من المهارات التي يتطلبها العمل الإرشادي والعملية الإرشادية، والتفاعل مع ما قد يواجهه من صعوبات ومشكلات، سواءً أكانت مرتبطة بظروف العمل، أم بالعلاقة مع أولياء الأمور والطلبة أنفسهم. وبالتالي، لا بد من إخضاع مهام المرشد التربوي المدرسي، وأدواره، والصعوبات أو المعوقات التي تؤثر سلباً على هذا الأداء للبحث العلمي، للوقوف على واقعها والتعامل معها لتطوير خدمات الإرشاد التربوي المدرسية وتحسين مخرجاتها. إن نجاح العمل الإرشادي في المدرسة كجزء رئيس من نجاح العملية التربوية يعتمد إلى درجة كبيرة على فاعلية المرشد وأدائه لدوره بشكل سليم وفاعل، وترتبط هذه الفاعلية بعوامل عدة، منها: كفاياته الشخصية والأدائية، ومهارات الاتصال والتواصل لديه، واستمراره في تطوير قدراته من خلال التعديل والاكتساب عن طريق برامج التدريب المتخصصة والملائمة، التي تبني على أساس الاحتياجات والأولويات والإمكانات. وبالتالي، فإن تحسين فاعلية الإرشاد أمر ضروري للعملية التربوية، كما أن مستقبل الإرشاد التربوي في المدارس يعتمد على توفير بيانات حول واقعه

واحتياجاته وحول دوره وفوائده، وحول محدداته وآفاقه، وضمن كل ذلك مهارات العاملين في مجاله، واحتياجاتهم التدريبية (العاجز، 2001).

لقد نشأ الإرشاد التربوي المدرسي كنتاج لجهود فكرية في مجال الصحة النفسية، والإرشاد التربوي والمهني، والعلاج النفسي، والخدمات الاجتماعية، التي تشترك جميعها في سعيها لخدمة الطالب ومساعدته في التغلب على صعوباته المتعلقة بالدراسة، والمهنة، وعلاقاته الاجتماعية والشخصية. وعليه، فإن الإرشاد التربوي المدرسي هو علم وفن وممارسة وتربية وتعليم (الحواجري، 2003).

وحيث أن الإرشاد التربوي هو أحد المجالات التطبيقية لعلم النفس، فهو بالتالي عملية يتم من خلالها مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، واختيار الدراسة والمناهج، والتعامل مع مشكلات الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم الخدمات الفردية والجماعية للطلبة والمجتمع المدرسي، للتعامل مع الصعوبات التي تعوق تعلمهم وتقدمهم في النمو التربوي، أو سوء التوافق والتكيف مع البيئة المدرسية بكافة جوانبها، ومكوناتها، وارتباطاتها، داخل أسوار المدرسة وخارجها (المعروف، 2005).

ويحتاج العمل الإرشادي مع الطلبة في المدارس إلى مجموعة من المهارات التي ينبغي أن تتوفر لدى المرشد الطلابي ليقوم بإنجاز هذا العمل على أكمل وجه، ويمكن أن نتعرف على هذه المهارات الأساسية من خلال تتبعنا لمراحل الإرشاد الأساسية. إن العملية الإرشادية والعمل الإرشادي ينتميان إلى مجموعة من التخصصات أو المهن التي تعرّف بأنها مهن معاونة أو مساعدة، وهذه المهن تتطلب من القائم بها أن يضع شخصه داخل هذا العمل وأن يكون مستعداً للعطاء دون ملل، وهو لذلك يحتاج أن تتوفر فيه مجموعة صفات أو خصائص ومهارات شخصية وأدائية، إلى جانب إلمامه بالأسس العلمية، تجعل من عمله ذا طبيعة فنية خاصة يشعر بها المرشد الطلابي وهو يؤديها، ويشعر بها الطالب في المدرسة باعتباره من يقدم العمل من

أجله. فالمرشد الطلابي يجب أن تتوفر فيه القدرة على التأثير وعلى توجيه العمل الإرشادي داخل جلسات الإرشاد فردياً كان أم جماعياً، وخارج الجلسات؛ أي أن يكون لديه القدرة على توجيه مسار العملية الإرشادية في الاتجاه الصحيح الذي به يتحقق هدف أو أهداف الإرشاد (Egan, 1982).

من هنا، فإن الإرشاد التربوي المدرسي أصبح يشغل مكانة كبيرة في التربية الحديثة التي عدت الطالب محوراً للعملية التربوية، وحولت المدرسة من الاقتصار على تدريس مناهج ومقررات إلى رعاية الطلبة من جميع الجوانب الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، والانفعالية، فأدى هذا التحول إلى زيادة دور المرشد التربوي وأهميته في تنمية الصحة النفسية للطلبة، وتقديم الخدمات النفسية والاجتماعية ضمن إطار العملية التربوية؛ فأصبحت وظيفة المرشد التربوي المدرسي من الوظائف الرئيسة والأساسية في المدرسة الحديثة التي تهدف إلى مساعدة الطلبة على تنمية ذواتهم وقدراتهم، ووقايتهم من الانحراف والاضطرابات السلوكية، ومساعدتهم في حل ما يواجههم من مشكلات من خلال العملية الإرشادية، وتضافر جهود المعلمين والإدارة وأولياء الأمور مع جهود المرشد المدرسي (أبو عيطة، 2002).

ومنذ سنوات عديدة، أوضح المختصون بأن ثمة دلائل محدودة تشير إلى أن المرشدين الذين تلقوا تعليماً وتدريباً على مهارات الإرشاد يعكسون هذه المهارات في نتاج عملهم مع المسترشدين، وأن هذه المهارات التي طُوِّرت لدى المرشدين أثناء التعليم والتدريب تجد صدًى لها في التطبيق العملي في الميدان (Proffers, Cooker, and Sultanoff, 1988).

إن هذه المسؤولية الكبيرة والدور المهم للمرشد التربوي تتطلب منه معرفة متخصصة، وثقافة عامة في مجالات علوم متعددة، وكفايات شخصية وأدائية محددة، لتساعده في توظيف علومه، ومهاراته، والوقت، والإمكانات المتوافرة له، لممارسة مهامه بمهنية ومرونة في تنويع أساليبه

الإرشادية، ومن خلال طرق تتسم بالفاعلية والاهتمام في إطار المهمات المناطة به، وضمن الاحتياجات المتزايدة لخدمات الإرشاد التربوي والنفسي للطلبة في المدارس، في ظل ازدياد هذه الحاجة لدى أفراد المجتمع كافة، وتعاضم المشكلات النفسية والاجتماعية في المجتمعات الإنسانية (الأسدي وإبراهيم، 2003).

وأشارت الدراسات التي أجريت في هذا الإطار إلى فاعلية الإرشاد وقدرته على مساعدة الطلبة (Whiston and Quinby, 2009). فقد تبين أن الإرشاد أكثر فاعلية عندما يقدم من خلال مرشدين ذوي خبرة، ويمتلكون مهارات شخصية، ومهارات العملية الإرشادية، من إعداد للخطة الإرشادية، وإقامة العلاقة الإرشادية، وتطبيق الاختبارات والمقاييس، وضمن فنيات كل من الإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي (Gladding, 2008). إن تطبيق الإرشاد في المدارس يحتاج إلى مهارات عالية من المرشد التربوي المدرسي؛ فالمرشد عند تطبيقه للإرشاد يحتاج إلى معارف وخبرات للتعامل مع الأفراد والمجموعات التي تتلقى الإرشاد، والتعاون في ذلك مع كل أطراف العملية التربوية والتعليمية في المدرسة (Goodnough and Ricard, 2007).

ومع التطور المطرد للتكنولوجيا والمعارف وآثار العولمة بكافة مكوناتها، يواجه أطفالنا تحديات ثقافية واجتماعية صعبة كل يوم. وحيث أن للمدرسة مدخلاً فريداً مع الطلبة، فهي مطالبة بالتصدي لهذه التحديات من خلال تقديم خدمات متزايدة (Bryan, 2003). إن المرشد المدرسي الذي يأمل في إن يحدث فرقاً، عليه أن يغير في أسلوب عمله، وأن ينظر أيضاً إلى خارج أسوار المدرسة ليبنى علاقة وتحالفاً مع المجتمع. ولكن لسوء الحظ، فإن العديد من المدارس تتبع أسلوباً تقليدياً يستند إلى ما كان قائماً منذ سبعينيات القرن الماضي، وتقاوم التغيير لتبقى ملتصقة بالاحتياجات العقلية والتحصيل لطلبة القرن الحادي والعشرين (Erford, House and Martin, 2007).

إن المرشدين الذين يضعون حدوداً لعملهم داخل أسوار المدرسة، عليهم أن يطوروا عملهم ليكونوا قادة من خلال إنشاء شبكة تعاون مع مكونات المجتمع، فهذه الاستراتيجية التعاونية تعطيهم الفرصة لتحديد وإدارة المصادر المتوفرة في المجتمع نيابة عن الطلبة وأولياء الأمور، ليضمنوا وصولاً عادلاً من الخدمات المتوفرة إلى الطلبة (Bemark, 2005).

وعلى الرغم من أهمية الدور التربوي الذي يقوم به المرشد، إلا أنه هناك الكثير من المعوقات التي أثرت على عملية الإرشاد التربوي. وحيث إن الإرشاد التربوي حديث العهد في واقعنا التعليمي، فلا بد من تحديد لمهامه ومسؤولياته، ومن يقوم على تنفيذ هذه المهام، والصعوبات التي تواجهه في أداء مهامه ومسؤولياته، من أجل النهوض إلى واقع تربوي وعلمي سليم، وبما يتوافق مع ما يشهده العالم من تطور فكري وتربوي، الذي أصبح يركز فيه على الطالب بوصفه محور العملية التعليمية (جاسم، 2011).

وفي الواقع الفلسطيني، حيث الاحتلال والممارسات اليومية لهذا الاحتلال التي تنعكس على الهوية والأمن النفسي والاجتماعي، والضغوط الاقتصادية وأثرها في مستوى الصحة النفسية، وطبيعة الاضطرابات السلوكية لدى أفراد المجتمع الفلسطيني والطلبة على وجه الخصوص، فقد أصبح تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة الفلسطينيين ضرورة ملحة، ومن خلال مد يد العون لهم لاستغلال طاقاتهم ومساعدتهم في التعامل مع واقعهم واستثمار قدراتهم واستعداداتهم، ومن خلال توفير البيئة التربوية والمناخ الملائمين لتحقيق ذاتهم، وتطوير قدراتهم الشخصية، لخدمة أنفسهم وقضايا وطنهم ومجتمعهم (الفسفوس، 2007).

وقد بدأ الاهتمام بالإرشاد التربوي في المدارس الفلسطينية بعد تحقيق السلطة الوطنية الفلسطينية لسيادتها على النواحي التعليمية، فعملت وزارة التربية والتعليم على دخول المرشد التربوي إلى المدارس الفلسطينية في العام 1996م، إذ عيّن عدد من المرشدين للعمل في المدارس يناط بهم

مهمة أعمال الإرشاد التربوي، وفق شروط محددة تتمثل في أن يكون المرشد حاصلًا على درجة البكالوريوس في الإرشاد، أو الخدمة الاجتماعية، أو علم النفس، مع خبرة لا تقل عن سنتين. وتوالى التعيين للمرشدين التربويين في المدارس بجميع مراحلها، حتى أصبحت خدمة الإرشاد تتوافر في معظم المدارس الحكومية، سواءً أكانت بوظيفة جزئية أم كلية. وفي وكالة الغوث الدولية قامت دائرة التربية والتعليم بتعيين مئات المرشدين في مدارسها في فلسطين، لينضموا إلى ما أطلق عليه المعلمين المرشدين، الذين يشرف على عملهم الإرشادي قسم التوجيه والإرشاد ممثلاً بمشرف التوجيه والإرشاد، وحتى وقت قريب كانت هذه المدارس تعتمد كلياً في تنفيذ برامج الإرشاد التربوي المدرسي على المعلمين الذين تلقوا دورات محدودة بممارسة العمل الإرشادي، إضافة إلى دورهم كمعلمين (دائرة التربية والتعليم بالوكالة: تقرير 2005).

ولتأهيل المرشدين التربويين في المدارس الحكومية، نُفذت دورات عديدة لمرشدي الضفة الغربية في مدرسة العروب الزراعية، ومدرسة بشير الريس لمرشدي قطاع غزة، وكانت هذه الدورات حول مهارات توجيهية في الإرشاد التربوي، والتدخل وقت الأزمات، إضافة إلى دورات حول العمل الإرشادي، ودورات في استخدام الحواسيب للمرشدين كافة، وغيرها. كما جرى تأهيل لـ (72) مرشداً تربوياً في جامعة بيرزيت للحصول على دبلوم الإرشاد المدرسي، وتخرجوا في بداية العام 2006 (الإدارة العامة للتقنيات التربوية: تقرير 2005).

ويتضح من خلال تحليل الدراسات (شاهين، 2009؛ شومان، 2008؛ البرديني، 2006؛ العاجز، 2001؛ ورضوان، 1998)، أن المشكلات والصعوبات الرئيسة التي تواجه المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تتمثل في ظروف العمل للمرشدين، ومشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية والهيئة التدريسية، والنقص في الإعداد والتدريب للمرشدين. وربطت هذه المشكلات بالأعداد الكبيرة للطلبة الذين يتابعهم المرشد التربوي في المدرسة الواحدة أو أكثر، في بعض

الحالات التي وزع فيها دوام المرشد الأسبوعي بين أكثر من مدرسة. فالإحصائيات تشير إلى أن عدد الطلبة للمرشدين في المدارس التي يتوافر فيها مرشد تربوي هو (1:378)، وهذا تناسب غير متوافق حتى مع ما أقر من قبل الوزارة بأن النسبة هي (1:300)، رغم أن هذه النسبة غير ملائمة خاصة في الواقع الفلسطيني والظروف التي يعيشها الطلبة. كذلك فإن هنالك (68%) من المدارس المغطاة بمرشد تربوي، يتوزع فيها المرشد بين مدرستين (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2013).

كما إن درجة امتلاك المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية المطلوبة لممارسة العمل الإرشادي المدرسي هي متوسطة، وكانت أداؤها المهارات الخاصة بعلاقة المرشد التربوي بأطراف العملية التربوية من إدارة ومعلمين ومرشدين. فمعظم المرشدين يعانون من ضعف في قدراتهم وإمكاناتهم في تطبيق المهارات الإرشادية بالشكل المناسب والسليم، وذلك إما بسبب عدم تخصصهم في مجال الإرشاد، أو نقص الخبرة لديهم، أو النقص في الدورات التي التحقوا بها والتدريب العملي الذي تلقوه ليساعدهم على اكتساب المهارات بشكل مهن ومتخصص (شومان، 2008).

وبعد غياب نظام الحوافز المادية والمعنوية وفرص الارتقاء والوظيفي والأنظمة التي تحدد دور المرشد التربوي وصلاحياته بوضوح لإطراف العملية التربوية، من بين المعوقات التي أثرت على دور المرشد التربوي وأدائه لمهامه (شاهين، 2009).

وهناك صعوبات تواجه المرشدين تتعلق بالبيئة الفيزيائية المتوافرة، وبخاصة توفير غرفة ملائمة للمرشد لأداء مهامه الإرشادية، إضافة إلى الأجهزة والأدوات المساعدة، التي من شأنها زيادة فاعلية المرشد والعمل الإرشادي داخل المدرسة، وأن تراعي هذه البيئة حاجة المرشد والعمل الإرشادي للخصوصية والسرية. كذلك، فإن هناك نقص ملحوظ في مصادر الدعم المادية والفيزيائية من أجهزة حاسوب، وأجهزة تصوير وثائق، ومقاييس واختبارات، وألعاب تربوية، ...

التي تعدُّ ضروريةً لتفعيل ومساندة عمل المرشد التربوي في المدرسة، وتعزيز ثقة الطلبة بالمرشد وقدراته، وانعكاس ذلك إيجاباً على مخرجات العمل الإرشادي وفاعلية المرشد (العاجز، 2001).

1.1 مشكلة الدراسة

حيث إن برنامج الإرشاد التربوي المدرسي في فلسطين بدأ حديثاً مقارنة بالبرامج المشابهة في العديد من دول العالم العربي ودول العالم، وتقدم خدمات الإرشاد التربوي من خلال عدد من المرشدين التربويين الذي معظمهم غير متخصصين في الإرشاد التربوي والنفسي، حسب ما أفادت الإحصاءات الصادرة عن الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2013)، واستناداً إلى الإحصاءات الواردة لدى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، ورغم ما قدم لهؤلاء المرشدين من تدريب عبر دورات محددة، فإن من الأهمية تقويم دور المرشد التربوي في المدرسة، خدمة لجهود وزارة التربية والتعليم لإنجاح هذا البرنامج، ونجاح العملية الإرشادية التي تعتمد بالدرجة الأولى على مهارات المرشد التربوي الشخصية والأدائية التي تؤثر على فعاليته في المدرسة. وتتعكس إما إيجاباً أو سلباً على تفاعل الطلبة وأولياء أمورهم مع الخدمات الإرشادية المقدمة، وعلى العملية التربوية بشكل عام في المدرسة، فكان لابد من الوقوف على واقع ممارسات المرشد التربوي في المدرسة، ومن خلال تحديد مستوى المهارات التي يمتلكها المرشد، وتظهر من خلال أدائه لمهام عمله ومسؤولياته تجاه الطلبة أولاً، وكل أطراف العملية التعليمية ثانياً من إداريين، ومعلمين، وأولياء أمور.

2.1 أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجتي امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهونها؟
- 2- ما مستوى امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية؟
- 3- ما مستوى الصعوبات التي تعوق أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المرشدين؟
- 4- هل توجد فروق دالة في مستوى امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى إلى الجنس، والتخصص الدراسي، والفئة العمرية، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، والمديرية التي يعمل فيها المرشد؟
- 5- هل توجد فروق دالة في مستوى الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف الجنس، والتخصص الدراسي، والفئة العمرية، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، والمديرية التي يعمل ها المرشد؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) بين درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية وبين الصعوبات التي يواجهونها.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص الدراسي للمرشد.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير الفئة العمرية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير التخصص الدراسي للمرشد.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الفئة العمرية.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

الفرضية الثالثة عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية.

4.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

- أنها من أولى الدراسات -حسب علم الباحثة- التي تسعى إلى تفصي العلاقة بين درجة امتلاك المرشد التربوي المدرسي للمهارات الإرشادية، وما يواجهه من صعوبات في أدائه لمهامه الإرشادية، في ضوء الاحتياجات والممارسات التي تتطلبها وظيفة المرشد التربوي المدرسي.
- وجدت الباحثة، ومن خلال تفاعلها مع بعض المرشدين التربويين في المدارس أن هناك نقصاً في امتلاكهم وممارستهم للمهارات الإرشادية المتخصصة، وبعض الصعوبات التي تعوق أداءهم لمهامهم الإرشادية، مما استدعى البحث والدراسة في هذا الموضوع.
- الخروج بمعطيات ميدانية من المرشدين أنفسهم قد تساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية لهم، والأولويات في هذه الاحتياجات، للتعامل معها من قبل جهات الاختصاص.

5.1 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، هي:

- 1- تقصي العلاقة الارتباطية بين درجتي امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية، والصعوبات التي يواجهونها.
- 2- التعرف إلى مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس من خلال ممارستهم لها في عملهم اليومي مع الطلبة، ومعرفة طبيعة الاختلاف في متوسطات درجة امتلاكهم لها بحسب ب المتغيرات الديموغرافية.
- 3- معرفة مستوى الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية، واختلاف متوسطاتها بحسب بعض المتغيرات الديموغرافية.

6.1 حدود الدراسة

يتحدّد إطار هذه الدراسة بالحدود الآتية:

المحدد البشري: أجريت هذه الدراسة على عينة من المرشدين والمرشحات العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية.

المحدد المكاني: مديريات التربية والتعليم (بيت لحم، ورام الله والبيرة، ونابلس، والخليل، والقدس، وطولكرم، وجنين).

المحدد الزمني: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (خلال الفترة ما بين كانون ثاني 2014 و شباط 2015).

المحدد الإجرائي: تحدّدت هذه الدراسة، بالمنهج، والأدوات، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة، والمتغيرات التي عالجتها.

المحدد المفاهيمي: كما وتحدّدت الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الإجرائية الخاصة بالدراسة.

7.1 مصطلحات الدراسة

المهارة (Skill): تعرّف المهارة على أنها "نمط من الأداء المتقن الموجه نحو إنجاز عمل من الأعمال أو مهمة معينة بسيطة أو معقدة" (جامعة القدس المفتوحة، 1996: 153).

وقد ربط مفهوم المادة بالأداء، إذ شكل أداء الصورة الملاحظة أثناء قيام الفرد أو الجماعة بممارسة المهارة، أو تنفيذ المهمة أو إنجاز العمل المنشود، فيحدد مستوى المهارة بدرجة الأداء الذي يلتزم فيه المرشد بخطوات التنفيذ في ضوء معايير الأداء المقبول (المتوسط فأعلى مثلاً).

المهارة الإرشادية: حيث أنه لم يتوافر تعريفاً محدداً لها، فقد عرفت إجرائياً بأنها مجموعة من الفنيات العملية التي يقوم بها المرشد التربوي المدرسي، ويمارسها في عملية الإرشاد الفردي أو الجمعي لتحقيق الأهداف الإرشادية بالصورة المناسبة والطريقة السليمة (شاهين، 2014).

درجة امتلاك المهارات الإرشادية: يقصد بدرجة امتلاك المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين، بيان قيمة الأداء والممارسة للمهام الإرشادية من قبلهم، والذي يستند إلى القياس أو

الوصف الكمي أو الكيفي، وذلك للحكم على مدى نجاحهم ومستوى كفاءتهم في القيام بمهامهم الإرشادية، للحكم على احتياجاتهم للنمو والتقدم في مهنتهم.

وتعرف درجة امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المرشد على أداة الدراسة المستخدمة، التي تعبر عن مستوى ممارسته لهذه المهارات في الميدان.

المرشد التربوي: هو شخص متخصص حاصل على الشهادة الجامعية الأولى في أحد فروع العلوم الإنسانية (إرشاد نفسي، تربية وعلم نفس، خدمة اجتماعية، علم اجتماع)، ومتفرع لتقديم الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية وخدمات البحث العلمي للطلبة ويسعى لتحقيق خدمات الإرشاد للطالب (وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، 2007).

الإرشاد التربوي: عرف جلانز (Glanz, 1966) العملية الإرشادية بأنها "عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة بين فردين، أحدهما متخصص هو المرشد، والآخر هو المسترشد الذي يواجه مشكلة، ويحتاج إلى المساعدة لتغيير أو تطوير سلوكه، وأساليب تعامله مع الظروف التي يواجهها" (أبو عيطة، 2002: 18). وعرفها حامد زهران (زهران، 1998: 419) بأنها "عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعد في اكتشاف الإمكانيات التربوية وتساعد في النجاح، وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة".

الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي: كل ما يؤدي إلى إعاقة عملية الإرشاد التربوي في المدارس وفقاً لما سيحدده المرشدون التربويون عينة الدراسة (دبور والصابي، 2007). وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الصعوبات المستخدم في الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 مقَدِّمة (الإرشاد والتربية)

أصبح الإرشاد التربوي جزءاً رئيساً في أي نظام تربوي، فقامت المؤسسات التربوية بتعيين متخصصين في الإرشاد، لتقديم الخدمات للطلبة، إذ عيّن مرشدين ومرشدات لمعظم المدارس الحكومية، إضافة إلى موجه خاص لبرامج الإرشاد في المدارس، وعقدت الدورات التدريبية الخاصة بالإرشاد للمرشدين، لتطوير معارفهم ومهاراتهم في تطبيق برامج الإرشاد بحسب الإمكانيات المتاحة، وتقديم الخدمات الإرشادية للطلبة لمساعدتهم على حل مشاكلهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية (زهران، 1987).

إن من أهم مميزات العصر الحاضر الاهتمام بالتعليم، بما يحقق تنمية الطاقات البشرية التي تحتاجها خطط التنمية. ولما كان التعليم وسيلة التربية لتحقيق أهدافها في تلبية الاحتياجات من القوى البشرية الفاعلة، فإن من المهم أن نرى وظائف التربية وأهدافها من خلال مؤسساتها التربوية التي تأخذ على عاتقها مهمة بناء الشخصية الإنسانية وفق منظور المجتمع ومؤسساته المتخصصة، ليساعد على تقدم المجتمع وتطوره (وزارة التربية والتعليم، 2006; 1999).

فالتعليم يعني بمساعدة الفرد على التكيف والتفاعل مع ما حوله من متغيرات، وهذا التكيف يحتاج إلى وعي متمثل بالإحاطة بجانب من العلوم والمعارف والتفكير السليم لاستيعاب مفردات البيئة (كلاس، 1984).

وحيث أن النظرة التي تبنتها العملية التربوية تشير إلى أهمية التركيز على الطالب بدرجة أكبر من التركيز على المنهج الدراسي، فقد أتاحت الفرصة أمام نظريات الإرشاد التربوي للإسهام بفاعلية في رفع المستوى التعليمي للطالب، نتيجة توافقه الدراسي والاجتماعي والنفسي، وبالتالي أصبح لبرامج الإرشاد التربوي مكانة مهمة في العملية التربوية من أجل بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة والمتزنة في مختلف جوانبها (العاجز، 2000).

لهذا، فإن المدرسة هي من يحقق غاية التعليم، فهي تسعى إلى تذليل الصعاب والتغلب على المشكلات التي تعترض الطلبة في أثناء دراستهم بما يحقق الاندماج الدراسي والاجتماعي بين الطلبة، فنقوم بتوجيه الطلبة بطرق الإرشاد التربوي والأكاديمي، وتوعيتهم وتنمية شخصياتهم، من خلال البرامج والفعاليات التي توفر احتياجاتهم من خدمات إرشادية خاصة (أبو حويج، 2004). وقد عدَّ الإرشاد التربوي مهماً في مساعدة الطالب على اكتشاف قدراته وإمكاناته الدراسية، فهو يرسم له خطة دراسية واضحة، بالإضافة إلى مساعدته على اختيار التخصص المناسب، وكذلك على التكيف مع بيئته الدراسية والاجتماعية والعلمية، عن طريق إمداده بالمعلومات الكافية والمناسبة بهدف الوصول إلى السلوك الأمثل، الذي يمكنه من النجاح في تحقيق أهدافه في الحياة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها (داود، 1984).

وحتى تتحقق مهمة الإرشاد، فإن من الضروري توافر أشخاص متخصصين في هذا المجال لمساعدة الطالب على التوافق النفسي والاتزان الانفعالي، وتجاوز كل ما من شأنه أن يعوق مسيرة الطالب العلمية والعملية (زهران، 1982).

وعلى هذا الأساس، فالمرشد التربوي هو الشخص المؤهل علمياً وعملياً من خلال طبيعة دراسته في الكليات النفسية والتربوية وأقسامها، ومن ثم إعداده تربوياً عبر مشاركته في دورات تأهيلية تعد لهذا الغرض، التي لا تقل مدتها عن ثلاثة أشهر (وزارة التربية والتعليم العالي، 2006).

فإذا وجد المرشد التربوي في المدرسة، فإن الحاجة إلى تدخل إدارة المدرسة، أو المدرسين، أو مربي الصفوف في المشاكل التي تعترض الطلبة، تصبح محددة وموجهة بالبرامج التي ينفذها المرشد التربوي المتخصص؛ فمشكلة الطالب قد تكون بسبب إدارة المدرسة أو أحد المدرسين، وهنا يواجه المرشد التربوي صعوبات في إيجاد الحلول بسبب التدخل غير المناسب الذي قد يحصل من المسؤولين في المدرسة (الألوسي، 2002).

وقد أشارت التغذية الراجعة الميدانية من المرشدين التربويين أنفسهم إلى الحاجة لتأهيل المرشدين التربويين في مجال إجراء الأبحاث والدراسات الميدانية، واستخدام المقاييس والاختبارات في عملية التشخيص والتقويم للعمل الإرشادي. وأكدت النتائج على ضرورة توفير برامج إعداد متخصصة للمرشد التربوي المدرسي، من خلال وجود برامج أكاديمية في مجال الإرشاد التربوي النفسي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، لتزويد المرشدين بالمعرفة والمهارات والتدريب الكافي والملائم خلال فترة دراستهم الجامعية (رضوان، 1998).

وأشارت الدراسات إلى أهمية العمل على الاتجاهات نحو الإرشاد والعمل الإرشادي ودور المرشد التربوي المدرسي بدءاً بالمرشد نفسه، ومن ثم الإدارة والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، والمجتمع بشكل عام، وانعكاس ذلك على تفهم دور المرشد وتوفير الإمكانيات المطلوبة لأداء المرشد لمهامه ومسؤولياته، وتفاعل المجتمع المدرسي مع هذه الخدمة كجزء رئيس من العملية التربوية والتعليمية. إضافة إلى التباين في فهم دور المرشد التربوي المدرسي بين المرشدين ومديري المدارس والمعلمين، وأهمية الجانب الإعلامي للإرشاد التربوي المدرسي، والحاجة إلى استحداث مجلة متخصصة في الإرشاد التربوي المدرسي (البرديني، 2006).

2.1.2 مفهوم الإرشاد التربوي

يُنظر إلى الإرشاد التربوي باعتباره عملية نفسية أكثر تخصصية وتمثل الجزء العلمي في ميدان التوجيه، وتقوم على علاقة مهنية (علاقة وجه لوجه) بين المرشد والمسترشد في مكان خاص يضمن سرية أحاديث المسترشد، وفي زمن محدود أيضاً. فالإرشاد عملية وقائية، ونمائية، وعلاجية، تتطلب تخصصاً وإعداداً وكفاءة ومهارة، كون هذه العملية فرعاً من فروع علم النفس التطبيقي. ويعد مفهوم الإرشاد بمختلف أنواعه ومجالاته أحد المهن المساعدة التي وجدت لخدمة الأفراد، إذ لا يخلو تقريباً أي تعريف لمصطلح الإرشاد من مفهوم المساعدة ضمناً أو ظاهراً (الأسدي وإبراهيم، 2003).

وقد ظهرت تعريفات متعددة للإرشاد، بعضها يصور المفهوم والبعض الآخر يحمل الطابع الإجرائي، وبعضها يركز على العلاقة الإرشادية ودور المرشد، والبعض الآخر يركز على عملية الإرشاد نفسها، بينما يركز آخرون على النتائج التي نحصل عليها من الإرشاد. وفيما يلي عرضاً لبعض هذه التعريفات:

1. تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association)

عرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (1980)، كما ورد لدى (الفسفوس، 2007) على أنه: الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي، وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدمات لهم لتأكيد الجانب الإيجابي في شخصية المسترشد واستثماره لتحقيق التوافق لدى المسترشد، وبهدف اكتساب مهارات جيدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة، واكتساب قدرة اتخاذ القرار. ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة، وفي المجالات المختلفة: الأسرة، والمدرسة، والعمل.

2. تعريف حامد زهران

عرّف زهران (1982) الإرشاد بأنه، عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة، والمواد الدراسية التي تساعد في اكتشاف الإمكانيات التربوية، وتساعد في النجاح، وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة.

3. تعريف آدمز "Adams"

عرف آدمز (Adams, 1980) الإرشاد بأنه علاقة تفاعلية بين فردين، إذ يحاول أحدهما -وهو المرشد-، مساعدة الآخر -الذي هو المسترشد-، كي يفهم نفسه فهماً أفضل بالنسبة لمشكلاته في الحاضر والمستقبل.

ويتضح من التعريفات السابقة أن الإرشاد يشتمل على الخصائص أو العناصر الآتية (زاكاري، 2006; ربيع والغول، 2006):

1. الإرشاد عملية: أي أنها تمر في خطوات معينة بشكل متتابع ومتصل.
2. الإرشاد عملية تعليمية: أي أنها تعلم الفرد على مواجهة مشكلاته وحلها، وهي تركز على تعديل السلوك.
3. الإرشاد عملية مساعدة: أي أنها تقدم العون والمساعدة من المرشد إلى المسترشد.
4. المرشد هو المخطط للعملية الإرشادية، وهو شخص مؤهل تأهيلاً علمياً متخصصاً.
5. المسترشد شخص عادي بحاجة إلى مساعدة، وشخصيته متماسكة، ولا يحتاج إلى برامج العلاج النفسي.

6. العلاقة الإنسانية: أي أن العلاقة بين المرشد والمسترشد تقوم على التعاطف في العلاقة الإرشادية.

7. البيئة التي يتم فيها الإرشاد هي بيئة العلاقة الإرشادية وجهاً لوجه.

8. يهتم الإرشاد بانتقال الخبرة من موقف الإرشاد إلى مواقف الحياة التي يقف فيها المسترشد فيما بعد.

وبذلك يمكن أن يلخص مفهوم الإرشاد التربوي المدرسي، باعتباره عملية منظمة ومخططة تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته، ويعرف قدراته، ويطور مهاراته، ويحل مشكلاته، ويحقق أهدافه في إطار القيم المجتمعية والأهداف العامة للتعليم في المجتمع، وبالتالي تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي للمسترشد (أبو أسعد، 2009).

3.1.2 الأهداف العامة للإرشاد التربوي

تتبنى أهداف الإرشاد التربوي من فلسفة التربية وأهدافها، وتتسجم معها أهداف المدرسة كمؤسسة تربوية، ومع حاجات الطلبة ومتطلبات النمو لديهم. كل ذلك ضمن إطار حاجات المجتمع وفلسفته وأهدافه، ويمكن تلخيص هذه الأهداف على النحو الآتي (القرعان، 2005):

1. فهم الفرد لذاته (ميوله، وقدراته، واستعداداته)، وهذا الفهم يرمي في النهاية إلى تحقيق الذات لدى الطالب.

2. اكتساب الطالب مهارة اتخاذ القرار في حل مشكلاته.

3. تلبية متطلبات عملية النمو لدى الطالب.

4. الوقاية من الوقوع في المشكلات.

5. تحسين العملية التعليمية التعلمية، وذلك بتوفير جو مدرسي يسوده شعوراً بالأمن والارتياح،

ومن خلال:

أ. العمل على إثارة الدافعية والحوافز للتحصيل الدراسي.

ب. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

ج. تنويع المعلومات التي يتلقاها الطالب، بما يساعده على فهم مواضيع دراسته.

د. توجيه الطلبة إلى عادات الدراسة السليمة وأساليبها.

6. تحقيق أكبر قدر من التوافق بين الطالب وبيئته من النواحي الشخصية، والنفسية،

والاجتماعية.

7. تحقيق أكبر قدر من الصحة النفسية للطلاب.

وقد صاغت الرابطة الأمريكية للمرشد النفسي المدرسي (American School Counselor

Association (ASCA)) أهداف محددة في تأسيس وتقديم وتنظيم إدارة برامج الإرشاد النفسي

المدرسي، تمثلت في توفير فرص التعليم الجيدة، ومهارات التحصيل الدراسي العالية بأساليب

إنتاجية ووقائية، التي تؤكد وتضمن أن كل الطلبة في المدرسة الواحدة يمكنهم تحقيق النجاح

الدراسي من خلال خبراتهم التحصيلية الناتجة عن عوامل النمو الأكاديمي، والشخصي،

والاجتماعي، والمهني، باعتبار برامج الإرشاد النفسي المدرسي إنمائية بطبيعتها، وعميقة ومركزة

في تطبيقها. ويصف التراث البحثي في مجال التربية والإرشاد النفسي محتويات ومتضمنات

برامج الإرشاد النفسي المدرسي المتداخلة في أربعة مجالات للتنمية، هي: (1) التنمية الشخصية،

(2) التنمية الاجتماعية، (3) التنمية الأكاديمية، (4) التنمية المهنية، التي تكفل في تداخلها، وفي

مجموعها، تنمية قدرات واستعدادات الطلبة الكلية، بما يحقق لهم فرص ممارسة أدوارهم في حياتهم العادية اليومية (Whiston and Quinby, 2009).

4.1.2 أهمية الإرشاد

تبرز أهمية الإرشاد من خلال المهام والواجبات المناط بالمرشد القيام بها، ومن خلال قيامه بدوره بتقديم الخدمات الإرشادية المساندة للعملية التربوية. ويمكن الحديث عنه حسب المجال كما يلي (أبو أسعد، 2011):

1. مجال الإرشاد الفردي والجمعي.
2. مجال التنسيق والتخطيط.
3. مجال الاستشارة والتقييم.
4. مجال إجراء البحوث.
5. مجال خدمات الإرشاد المهني.
6. مجال الإحالة.
9. مجال رعاية الطلبة المتفوقين، والموهوبين، والمتأخرين دراسياً.
10. مجال العمل مع الفئات الخاصة (كبار السن، والأطفال قبل الخامسة، والأحداث، والسجناء، والمرضى).

5.1.2 أهم العوامل التي ساعدت على نمو علم الإرشاد

نشأت خدمات الإرشاد لمساعدة الفرد على التوافق والتكيف مع محيطه، ثم نمت وازدهرت لتجعل هدفها مساعدته على النمو إلى أقصى حدود إمكانياته وقدراته، وليتمكن من أداء دوره في

الحياة بفاعلية. ومن أهم العوامل التي ساعدت على نمو علم الإرشاد في البلدان المتقدمة، ما يلي (سعفان، 2005؛ العزة، 2005):

(1) الرغبة في التقدم وتحسين الظروف المادية عن طريق الوصول إلى قوانين أفضل وتعليم أفضل.

(2) تكافؤ الفرص: كل فرد يجب أن يكون لديه الفرصة لكي ينمي قدراته الخاصة.

(3) النظر إلى الأمام والإعتقاد بأنه ما يزال هناك أشياء أخرى أفضل في المستقبل.

(4) الإعتماد على منهج علمي والعمل من خلال نظام مدروس بدل الإعتماد على الصدفة والمحاولات العشوائية.

بالإضافة إلى هذا، فإن هنالك وجود لافتراضات ومعتقدات عن السلوك البشري شجعت على نمو الإرشاد، ومن أبرزها (سلمان، 2008):

- إن السلوك البشري يمكن تغييره عن طريق تطبيق المعرفة السيكولوجية العلمية.
- إن هدف هذا التغيير هو تحسين هذا السلوك.
- إن مسؤولية هذا التغيير تقع على الفرد بينما يكون دور المرشد هو العمل على توفير الظروف التي تُيسّر هذا التغيير.
- إن العمل على تحقيق هذا التغيير يتم في إطار علمي مبني على قواعد ومبادئ وتقنيات متخصصة.

6.1.2 المبادئ التي تقوم عليها العملية الإرشاد

يرى هيبورث ولارسون (Hepworth and Larsen, 1990) كما ورد لدى أبو عباءة ونيازي (2000)، أن فلسفة التدخل المباشر في مهن المساعدة الإنسانية ، ومنها مهنة الإرشاد، تقوم على المبادئ والأسس الآتية:

- (1) إن الأفراد يملكون القدرة على اتخاذ القرار والاختيار، كما أنهم قادرون على توجيه حياتهم أكثر مما يعتقدون.
- (2) إن مساعدة الناس تستلزم تحمل مسؤولية مساعدتهم إلى أقصى حد ممكن، لكي يعتمدوا على أنفسهم، ويستغلوا جميع طاقاتهم وجوانب القوة لديهم، وأن مساعدة الناس هي مسؤولية تستلزم العمل تجاه تغيير المؤثرات والأوضاع البيئية السلبية.
- (3) إن السلوك الإنساني هو سلوك هادف وموجه.
- (4) إن الناس قادرون على تعلم سلوكيات جديدة، وأن مسؤولية المرشد تتركز حول مساعدتهم في اكتشاف قدراتهم، والاستفادة منها لإحداث التغيير، وزيادة النمو.
- (5) إن معظم الصعوبات التي تواجه الناس يمكن التغلب عليها من خلال حل المشكلات الحالية.
- (6) من خلال الحصول على المعلومات وتعلم مهارات جديدة يستطيع الناس حل مشكلاتهم، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم، كما يستطيعون تحقيق نموهم الشخصي.
- (7) إن معظم المشكلات التي يقع فيها الناس هي نتاج المجتمع والأنظمة الموجودة، ومن خلال تعلم أساليب مواجهة فعالة يستطيع الناس إحداث تغييرات إيجابية في هذه الأنظمة.
- (8) إن النمو الإنساني عبارة عن مجموعة من الخبرات والتجارب التي ينبغي الاستفادة منها في مواجهة المشكلات.

9) إن الإنسان يريد أن يحقق ذاته ويشعر بقيمته وكرامته، وهي حاجة أساسية وطبيعية في كل إنسان، وعلى المحيطين توفير هذه الحاجة وإشباعها.

10) إن النمو الإنساني يظهر من خلال علاقة الإنسان مع الآخرين، وبالتالي فإن نمو علاقة المساعدة تعتمد بدرجة كبيرة على مقدار الحب، والتقبل، والاحترام، والتقدير، والتشجيع الذي توفره هذه العلاقة.

11) إن الإنسان بحاجة إلى أن يمارس شخصيته، ويشبع حاجاته واهتماماته، ولهذا ينبغي أن تتاح له فرصة التعبير عن قدراته ومهاراته.

12) إن أي أسلوب تدخل إرشادي يستخدمه المرشد لإحداث التغيير المنشود ينبغي أن يراعي كرامة المسترشد، وقيمه، وحرية في اتخاذ القرار، وخصوصيته.

13) إن الوعي بالذات هي الخطوة الأولى لفهم وإدراك ومعرفة النفس.

7.1.2 القدرات والكفاءات التي يجب أن يتمتع بها المرشد التربوي

يتطلب النجاح في أي عمل مجموعة محددة من القدرات والمهارات، التي تتفاوت بين مرشد نفسي وآخر، وتكتسب من خلال الدراسة والتأهيل الأكاديمي المتخصص، والبرامج التدريبية المتنوعة. والكفاءة تعني امتلاك المرشد لمجموعة من الصفات العقلية، والاجتماعية، والانفعالية التي تمكنه من تقديم الخدمات للآخرين (أبو عطية، 2002).

وقد بين (الشناوي، 1996-أ) أن العمل الإرشادي يحتاج إلى مجموعة من المهارات والكفاءات، ينبغي أن تتوفر لدى المرشد التربوي ليقوم بعمله على أكمل وجه، ومنها: مهارات العلاقات الإرشادية، ومهارات تحديد المشكلة، ومهارات تحديد الأهداف الإرشادية، ومهارات اختيار إحدى طرق الإرشاد واستخدامها، ومهارات تقويم النتائج، ومهارات إقفال الحالة.

ومن أهم الكفاءات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المرشد التربوي (أبو يوسف، 2008؛ صيتان، 2014):

أولاً- القدرة على إعداد برنامج إرشادي، من حيث:

- معرفة بنظريات الإرشاد، وطرائق وأساليب جمع البيانات.
- الإلمام بمراحل نمو الطلبة، وخصائص كل مرحلة، ومطالبها.
- معرفة بالاختبارات المستخدمة في الإرشاد، والقدرة على تطبيقها، وتفسير نتائجها.

ثانياً- تحقيق أهداف البرنامج، من حيث:

- مساعدة الطلبة في النمو، والتكيف، ومواجهة مشكلاتهم.
- تعريف الطلبة بالمجالات الدراسية المناسبة.
- تكوين علاقات جيدة مع المعلمين، وإدارة المدرسة، وأولياء الأمور.

ثالثاً- إدارة الجلسة الإرشادية، من حيث:

- توجيه الأسئلة، وتحديد مشكلة المسترشد.
- استخدام مهارات التواصل اللفظي، وغير اللفظي.
- الإصغاء الجيد، والقدرة على التفكير والمناقشة المرنة.

رابعاً- تكوين الثقة بين المرشد والمسترشد:

- إقامة علاقة تتصف بالدفء، والحفاظ على سرية العلاقة الإرشادية.
- تقبل المسترشد بوصفه فرداً له صفاته وإمكاناته.
- الموضوعية في إصدار الأحكام.

خامساً- اتخاذ القرارات السليمة، من حيث:

- مساعدة المسترشد في تحديد أهدافه.

- مساعدة المسترشد في فهم جوانب ضعفه وقوته.
- تقديم المعلومات اللازمة لزيادة وعي المسترشد بذاته.
- مساعدة المسترشد في ممارسة اتخاذ القرارات السليمة.

سادساً- تفهم السلوك الاجتماعي، من حيث:

- فهم أبعاد الوسط الاجتماعي الثقافي الذي يعمل فيه المرشد.
- تقبل التغيير الاجتماعي، وتفهم القيم الأخلاقية، وتفهم الآخرين.

8.1.2 تطور العمل الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية

لقد واجه نظام التربية والتعليم الفلسطيني الذي عاصر فترات طويلة من الاحتلال الإسرائيلي، كثيراً من الحرمان والإهمال، ومن الممارسات القمعية التي مارسها هذا الاحتلال. وقد تغير ذلك النظام التربوي بمجرد قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية واستلامها صلاحيات التربية والتعليم، وانتقل نقلة نوعية ومتطورة واكبت ولا تزال تواكب الطرق التربوية الحديثة. وقد كان من ضمن ذلك التطور اعتماد برنامج الإرشاد التربوي جزءاً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية، حيث باشرت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في تعيين مرشدين تربويين متخصصين في المدارس؛ لتقديم الخدمات الإرشادية للطلبة، التي تتضمن مساعدتهم في حل المشكلات والصعوبات التي تواجههم في العملية التعليمية، وفي الحياة اليومية، ولتحسين التحصيل الدراسي وتحقيق نواتهم، ولأجل التخفيف من وطأة المشاكل والضغوط النفسية والاجتماعية التي يعانون منها داخل المدرسة وخارجها (مصلح وعينبوسي، 2013).

وقد أولت وزارة التربية والتعليم اهتماماً كبيراً بالعملية التعليمية، وعلى رأسها الإرشاد التربوي، فقامت بتأسيس قسم للإرشاد التربوي في الوزارة عام 1996، وقامت أيضاً بتعيين مسئول للقسم

في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم، وعينت مرشدين تربويين في مدارسها، أنيطت بهم أعمال تتعلق بالإرشاد المدرسي (مصلح، 2004).

ونظراً لزيادة أعداد المرشدين التربويين غير المؤهلين، قامت الوزارة وبالتعاون مع بنك التنمية الإسلامي عن طريق مشروع التنمية التابع للأمم المتحدة (UNDP)، بتنفيذ برنامج تدريبي لجزء من المرشدين التربويين في العام 2005، فقد دُرِبَ (350) مرشداً تربوياً على موضوع الإرشاد المدرسي، منهم (40) مرشداً تربوياً حصل على شهادة دبلوم في الإشراف المهني من جامعة بيرزيت، وفي العام 2009 كُفِّت (24) مرشداً تربوياً للقيام بعملية الإشراف المهني. وحتى العام 2013، كُفِّت ثمانية مرشدين تربويين آخرين، ليصبح مجموع المرشدين المكلفين بالعملية الإشرافية في العام 2013 (34) مرشداً. وقد رُفِّعت توصيات بضرورة استحداث قسم الإشراف المهني في الإرشاد على هيكلية الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، إذ تتمثل أهمية دور الإشراف المهني ضمن خدمات الإرشادي التربوي في تقديم الدعم المهني التربوي، والتعليمي، والنفسي، للعاملين في الإرشاد التربوي، ومساعدة المرشد على فحص الاحتياجات المهنية والشخصية، التي تهدف إلى تطوير آليات التدخل للمرشد التربوي في التعامل مع قضايا الطلبة (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2013).

وفي السنوات الأخيرة، ارتقى الإرشاد التربوي وتحسن مستوى الاهتمام بالبرامج التي يقدمها، وازداد عدد المرشدين التربويين في المدارس باستمرار، إذ ارتفعت نسبة المدارس التي يتوافر فيها مرشد تربوي مؤهل، ومتفرغ للعمل الإرشادي. وأصبحت خدمات الإرشاد في المدرسة الحكومية تشكل قطاعاً مهماً في دوائر التربية والتعليم، وتغطي خدمات إرشادية لا تغطيها قطاعات الإدارة والتعليم والمنهاج، منها: جمع المعلومات عن الطالب باستخدام الاختبارات والأساليب غير

المقننة، ومساعدة الطالب على اتخاذ قرارات تربوية ومهنية، ومساعدته في حل مشكلاته (الكرنز، 2001).

وقد قامت وزارة التربية والتعليم باستحداث قسم خاص للإرشاد التربوي في عام 1996، وعين أول دفعة من المرشدين التربويين (115) مرشداً/ة عام 1996 بمعدل مرشد لكل ثلاث مدارس، وازداد عدد المرشدين العاملين بشكل اضطراري ليصبح في العام 2012-2013 (694) مرشداً/ة، ليغطي الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية (64%) من مجموع المدارس الكلي البالغ (1639) مدرسة حكومية، وهذا يعني أن هناك مدارس غير مغطاة بالإرشاد التربوي، وأن المرشد التربوي يعمل في مدرستين. أما بالنسبة للمدارس الواقعة فيما يسمى مناطق (ج)، فهناك (187) مدرسة، منها (108) مدرسة مغطاة بالإرشاد التربوي ((40) مرشداً مفرغاً في مدرسة واحدة، و(68) مرشداً يعملون في مدرستين، وبقية المدارس (79) لا يوجد بها إرشاد تربوي، وهذا يوضح أهمية توفير مراكز في المدارس التي لا يوجد فيها مرشداً، وتفريغ المرشد في مدرسة واحدة (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2013).

ويتكون برنامج التوجيه والإرشاد في المدرسة من فريق يشمل جميع المختصين والعاملين، بحيث تحدد مسؤوليات كل منهم حتى يعرفوا مهامهم وواجباتهم ودورهم الإرشادي، كما يجب على المسؤولين عن برنامج التوجيه والإرشاد أن يكونوا على أعلى درجة من الإعداد والخبرة والتأهيل، وأن يراعوا أخلاقيات عملية الإرشاد التربوي في العمل، وأن يكونوا ذوي مسؤولية عالية في التعاون والحماسة تجاه عملهم (عبد الهادي والعزة، 2004).

وقد حددت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية أدواراً للمرشد التربوي، منها: إعداد خطة للإرشاد المدرسي، والتعرف إلى مشاكل الطلبة، والمحافظة على سرية المعلومات، وعمل ملفات للطلبة ذوي الإعاقة، وإجراء مقابلات فردية للطلبة، وجمع معلومات عن الطلبة وتنظيمها في

سجل الطالب الإرشادي، والعمل على رفع التحصيل الدراسي للطلبة، والتوجيه الجماعي في الصفوف، ومقابلة أولياء الأمور، ومساعدة الطلبة للتعرف إلى ميولهم المهنية، والتعاون مع رؤساء الأقسام (السلامة، 2003).

إن الوثائق والإحصاءات لدى الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تشير إلى وجود هيكلية للعمل الإرشادي المدرسي، ودليلاً للمرشد التربوي المدرسي وعمله يتضمن الرؤية والرسالة للإرشاد والتربوي المدرسي، والمهام المحددة للمرشد، وصفاته وخصائصه، وأخلاقيات العمل الإرشادي، والملفات الخاصة بالعمل الإرشادي، والنماذج المستخدمة في كل مراحل العمل الإرشادي منذ تعيين المرشد التربوي حتى تقويم أدائه وعمله. ومن خلال الإحصائيات المستمرة، والسعي إلى توظيف أعداد إضافية من المرشدين، وتوفير خدمات التدريب والتأهيل لهم، وتطوير معارفهم ومهارتهم ضمن الإمكانيات والظروف، فإنه يمكن القول أن هناك عمل ممنهج، وسعي نحو مهنة عمل المرشد التربوي وتطويره، يؤكد إجراءات التطوير لعمل المرشد التربوي المدرسي، والعملية الإرشادية المدرسية (مصلح، 2009).

9.1.2 أدوار المرشد التربوي المدرسي

حيث أن الإرشاد التربوي هو من أكثر المهن تأثيراً في العملية التربوية، فإنه لا بد لها من الإعداد المتخصص للمرشد لمساعدته في أداء دوره المعدّ له. وبالتالي، فإن دور المرشد يرتبط بمجموعة من الكفاءات التي يحددها البرنامج الإرشادي، وفق معايير تضعها المؤسسات التربوية، التي تمكنه من القيام بمهامه المهنية المطلوبة منه بكفاءة تتناسب وتتوافق مع طبيعة المهام والواجبات التي يؤديها، والمنوطة به (الداهري، 2000).

وانطلاقاً من أن المرشد هو الذي يمارس مهام الإرشاد التربوي المدرسي، فقد قسم علماء الإرشاد وعلم النفس أدوار المرشد إلى نوعين أساسيين، هما (دبور والصابي، 2007):

أ) الأدوار العامة، ومن أبرز هذه الأدوار:

1. مساعدة الطلبة على التعامل مع مشكلاتهم النفسية، والاجتماعية، والانفعالية، والسلوكية.
2. تحديد الطلبة ذوي الحاجات لخدمات نفسية أو اجتماعية متقدمة، عن طريق إجراء الاختبارات والفحوصات.
3. تحويل الحالات التي تحتاج إلى علاج نفسي، أو تدخل على مستوى متخصص إلى المؤسسات المتخصصة.
4. مساعدة الطلبة على تحقيق أفضل النتائج الأكاديمية.
5. تدعيم وبناء شخصية الطالب.
6. إرشاد الطلبة للطرق الأفضل في التعامل مع مشكلاتهم، وإرشادهم نحو تطوير قدراتهم ومهاراتهم الاجتماعية.
7. العمل مع المعلمين والإدارة لوضع الآليات الأفضل للتعامل مع الطالب.
8. العمل مع الأهل وتقديم الإستشارة للتعامل مع أطفالهم، ولوضع خطة مشتركة.

ب) الأدوار الخاصة، من أبرز الأدوار الخاصة كما ذكرها (الصابي ودبور، 2007: 197-198):

1) المرشد كأخصائي: ومن خلال العمل مع الطلبة من خلال الإرشاد الجماعي والفردى، وذلك لتنمية قدرات الطالب.

2) المرشد كمستشار: وذلك لتقديم الاستشارة للأهل، وفهم أوضاعهم للتعامل مع أطفالهم، ووضع خطة مشتركة.

3) المرشد كمنسق: وذلك بالعمل على تنسيق الأنشطة التربوية داخل المدرسة.

أما أدوار ومهام المرشد التربوي المدرسي، كما حددتها الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، فتتقسم إلى قسمين (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2013; وزارة التربية والتعليم العالي، 1996):

القسم الأول: أدوار أساسية، وتتمثل في:

أولاً- الجانب الإداري:

1- يضع خطة خاصة بالمدرسة بالتشاور مع المدير تتسجم مع الخطة السنوية للإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.

2- يقوم بحصر مشكلات الطلبة التحصيلية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسلوكية، والنفسية، والجسمية.

3- ينسق ويعمل كمستشار للإدارة والهيئة التدريسية في القضايا التربوية، والمشكلات السلوكية التي تواجه الطلبة.

4- يقوم بتوثيق أعماله اليومية في المدرسة، ويحتفظ بسجلات خاصة بها.

5- يخطط وينظم الاجتماعات للمعلمين وأولياء الأمور كجزء من برنامج التوجيه والإرشاد.

6- يقوم بالإعداد والتجهيز للندوات والمحاضرات الإرشادية بالتنسيق مع إدارة المدرسة.

7- يقوم بإعداد مجلات ونشرات تعنى بشئون الطلبة، ويوفر المعلومات التربوية للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور.

ثانياً- الجانب الفني:

1- متابعة حالات الغياب المتكرر وأي حالات أخرى محولة من قبل الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور.

2- إجراء مقابلات فردية مع الطلبة، وتقديم الاستشارات لهم فيما يواجهونه من صعوبات وقضايا تهمهم، وذلك بتواجد المرشد ساعتين يومياً في مكتبه.

3- جمع المعلومات عن الطلبة وتنظيمها من خلال سجل الطالب الإرشادي لاستخدامها لأغراض إرشادية، وينبغي أن تكون هذه المعلومات دقيقة ومنتجدة.

4- العمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة من خلال زيادة دافعيتهم للدراسة، وتعريفهم بطرق الدراسة الجيدة، وخفض مستوى القلق والخوف من الامتحان لديهم.

5- تنفيذ جلسات التوجيه الجمعي في الصفوف، إذ يناقش مع الطلبة موضوعات وقضايا تهمهم وتزودهم من خلال النقاش في مجالات لا تتوافر في المناهج الدراسية، مما يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم وتعديل اتجاهاتهم وسلوكهم، وذلك من خلال حصة أو حصتين يومياً.

6- تنفيذ جلسات الإرشاد الجمعي، إذ يناقش المرشد مع مجموعات من الطلبة يتراوح عدد أعضائها من (3 إلى 9)، ممن يواجهون مشكلات مشتركة، فيساعدهم من خلال عدة جلسات على فهم جوانب تلك المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها، الأمر الذي يؤدي إلى نمو قدراتهم ومهاراتهم في مواجهة مشكلاتهم في المستقبل، وتعديل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم.

7- يقوم المرشد بالزيارات المنزلية عند الضرورة، وذلك بناءً على موعد مسبق وبموافقة الطالب بزيارة ولي الأمر في المنزل، أو في مكان عمله إذا وافق على ذلك وتعذرت زيارته في منزله، وتكون هذه الزيارات لأغراض إرشادية. أما في القضايا الخطرة، فعلى المرشد القيام بالزيارة دون موافقة الطالب.

8- أن يساعد المرشد الطلبة في التعرف إلى ميولهم وقدراتهم، والتعرف على المهن، ومساعدتهم في اتخاذ قرار اختيار مهنة المستقبل.

9- أن يعمل المرشد على وضع برنامج لاستقبال الطلبة الجدد لتهيئتهم للتكيف مع جو المدرسة الجديد.

10- يتابع المرشد عمل اللجنة الإرشادية.

11- تنفيذ خطة العمل وتقييمها بالتعاون مع الإدارة، والهيئة التدريسية، وأولياء الأمور، ومصادر البيئة المحلية.

القسم الثاني: أدوار ثانوية، وتتمثل في (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2013; وزارة التربية والتعليم العالي، 1996):

أ. دور المرشد في مجالات النشاطات المدرسية:

1- يقوم المرشد بالتعاون مع رؤساء لجان الأنشطة المختلفة (العلمية، والثقافية، والاجتماعية، والصحية) بتوظيف الأنشطة المدرسية، كأساليب إنمائية، ووقائية، وعلاجية للحالات الفردية التي يتعامل معها، مما يثري الدور المهم الذي تلعبه النشاطات المدرسية في العملية التربوية.

2- توظيف وإبراز أهمية النشاطات المدرسية للطلبة من خلال اللقاءات الفردية والجماعية بهدف تنمية ميولهم وقدراتهم، وتكوين توجهات مهنية لديهم، مما يمهد لعملية اتخاذ القرار في اختيار مهنة المستقبل.

ب. دور المرشد في مجال الخدمات الصحية:

1- الكشف عن الطلبة الذين يعانون من مشكلات جسمية وصحية، كضعف السمع، وضعف البصر، وأمراض القلب والروماتيزم، والتنسيق مع أعضاء الهيئة التدريسية لمراعاة هذه الحالات في توزيع أماكن الجلوس في غرفة الصف، وفي ممارسة الأنشطة التي تتطلب بذل جهد بدني كالتدريبات الرياضية.

2- يتعرف على حالات الأمراض المعدية بالتعاون مع الإدارة والمعلمين، ويجري العمل على عزلها، ثم وضع البرامج الوقائية لمواجهة انتشارها.

3- ينسق المرشد مع لجان الأنشطة الثقافية، والعلمية، والاجتماعية، والصحية في المدرسة، لدمج الطلبة ذوي المشكلات السلوكية كعلاج سلوكي وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

ج. دور المرشد في مجلس الضبط:

يعمل المرشد على الجانب الإرشادي والتربوي مع الطالب، وفي حال وصول الطالب إلى مجلس الضبط ينتهي دور المرشد.

10.1.2 المهارات الإرشادية

يعدُّ المرشد التربوي المحرك الرئيس، وجوهر العملية الإرشادية لما له من دور متميز في إرشاد الطلبة إلى الوجهة التربوية، والنفسية، والاجتماعية السليمة، التي من خلالها يستطيعون أن يسلكوا الاتجاه الصحيح. ويواجه المرشد في البيئة المدرسية العديد من السلوكيات التي لها علاقة بالمشكلات النفسية، والاجتماعية، والتربوية، وغيرها من مشكلات سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، الأمر الذي يجعل مهام المرشد متشعبة، ومتطلبات مهنته كثيرة، من أهمها

المهارات الإرشادية التي يمتلكها، نظراً لما يواجهه من مواقف تتطلب منه الجهد والحكمة والدراية في التعامل معها (الخطيب، 2003).

ومن منطلق الدور الذي تلعبه العملية الإرشادية وأهميتها، وما تتطلبه من مهارات ضرورية من أجل تحقيق أهدافها التي تسعى إليها، فإن من الضروري أن يمتلك المرشد التربوي المهارات والخبرة الكافية المطلوبة للتعامل مع النطاق الواسع من المشكلات التربوية، والنفسية المختلفة التي تتعلق بالطلبة، والعملية التربوية، والعاملين في المدرسة، الأمر الذي يتطلب الحاجة إلى شخص متخصص على قدر من الكفاءة والتأهيل، ليتمكن من أداء مهامه الإرشادية بفاعلية (الشناوي، 1996).

1.10.1.2 تعريف المهارة

يقال: ماهر بمعنى حاذق، وعاملاً ماهراً أو عمالاً ماهرين (البعليكي، 2004:257).

وتعني المهارة القدرة التي تمكن الفرد على القيام بفعل معين بدرجة عالية من السرعة والإتقان والكفاءة، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول.

وتعرّف موسوعة التربية الخاصة المهارة (Skill) بأنها: إتقان ينمي بالتعلم، وقد تكون حركية كما في ركوب الدراجات، أو لفظية كما في التسميع والكلام، أو مزيجاً من الإثنين كما هو الحال في الكتابة بالآلة الكاتبة (الريماوي، 1998: 180).

ويقصد بالمهارة عدة معانٍ مرتبطة، منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وعادةً ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة، ومن معاني المهارة أيضاً الكفاءة والجودة في الأداء. وسواءً استخدم المصطلح

بهذا المعنى أو ذلك، فإن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان، أولهما: أن يكون موجهاً نحو إحراز هدف أو غرض معين، وثانيهما: أن يكون منظماً بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن، وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر (صادق وأبو حطب، 1994: 330).

2.10.1.2 تعريف المهارات الإرشادية

حيث أن الباحثة لم تجد تعريفاً محدداً للمهارات الإرشادية، فقد عرفت إجرائياً وحسب ما هو مقصود بها في الدراسة الحالية، بأنها: مجموعة من الفنيات العملية التي يقوم بها المرشد التربوي بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية بالصورة المناسبة وبالطرق السليمة، وقد تكون هذه الفنيات أو المهارات في المقابلات الفردية مع المسترشدين، أو المقابلات الجمعية.

إلا أن هناك عدة تعريفات للمهارات الاجتماعية كالاتي (فرج، 2003: 117):

1. تعريف "ليبيت ولونيسون" "Lebit Welnison":

هي قدرة الفرد على إصدار السلوكيات "يلاحظ أنه لم يحدد طبيعة تلك السلوكيات بشكل مفصل التي تستجلب الاستحسان والدعم من الآخرين، ويتجنب إصدار السلوكيات التي تثير معارضتهم وعقابهم.

2. تعريف "ريم و ماركل" "Rim Merkel":

إنها مجمل السلوكيات اللفظية التي يؤثر بها الفرد في استجابات الآخرين في سياق العلاقات الشخصية، التي يحصل بموجبها على نواتج مرغوبة، ويتجنب غير المرغوب.

3. تعريف "رونالد ريجيو" Ronald Reggio:

المهارات لديه تنتظم في مستويين (انفعالي - اجتماعي)، وفي كل مستوي يتم الإفصاح عن المهارة في ثلاثة مجالات، هي: التعبير، والاستشعار، والضبط.

3.10.1.2 مهارات العلاقة الإرشادية

إن بناء العلاقة الإرشادية المناسبة تتطلب امتلاك المرشد مهارات رئيسية، يستخدمها أثناء العملية الإرشادية، من أبرزها مهارات الإصغاء، ومهارات الدعم أثناء العلاقة الإرشادية، من خلال كشف الذات من قبل المرشد لتكوين جو إرشادي مسهل ومفتوح، ومساعدة المسترشد على تطوير إدراك مفاهيم جديدة، والمساعدة في تشجيع التغيير في إدراك المسترشد وسلوكياته. فاستخدام المرشد مهارة الدعم، يتطلب من المرشد أن يستجيب للمسترشد بشكل داعم من خلال سلوكه اللفظي أو غير اللفظي (أبو أسعد، 2011).

وبشكل عام، يمكن تلخيص مهارات العلاقة الإرشادية في المهارات الرئيسية الآتية:

أولاً: مهارة طرح الأسئلة (Asking Questions)

يعدّ توجيه الأسئلة النشاط أو الأداة الرئيسية في يد المرشد النفسي في كل عمل يقوم به خلال المقابلة، ويستقصي من خلالها عما يريد معرفته من المسترشد، فالتساؤل هو وسيلة المرشد لمعرفة ما لا يعرف. وبالتالي، فإن كل البيانات والمعلومات التي يحصل عليها المرشد ما هي إلا حصيلة مجموعة من الأسئلة التي وجهت إلى المسترشد، وبقدر ما تكون الأسئلة مهمة وتمس النقاط الجوهرية أو المفتاحية في حياة المسترشد بقدر ما يكون التساؤل مفيد وفعال، وبقدر ما يكون أسلوب التساؤل وطريقته جيداً بقدر ما يكون تشخيص حالة المسترشد على نحو أكثر دقة.

وعلاوة على ذلك، فإن توجيه الأسئلة بأنواعها هي أداة المرشد لتنمية الاتصال بينه وبين المسترشد. ولكن قيمة توجيه الأسئلة لا ينبغي أن تغري المرشد بأن يوجه الأسئلة إلى المسترشد بدون غاية محددة، أو أن يمطر المسترشد بالعديد من الأسئلة المتلاحقة أو التساؤلات العشوائية التي لا يبدو أن وراءها خطة معينة، فهذه الأنماط من التساؤل تترك المرشد وتشعره بالحيرة، وقد تجعله يأخذ موقفاً دفاعياً وكأنه في تحقيق، فيأخذ موقفاً عنيداً ممانعاً (كفاي، 1999).

ثانياً: مهارة التعاطف (Empathy)

يعرف (العزة، 2001: 30) التعاطف بأنه "محاولة المرشد لأن يفهم ويستمتع للمسترشد ويدرك ما يشعر به، أي أن يرى عالم المسترشد من خلال عالمه الخاص به". والتعاطف يختلف عن العطف والشفقة، فهو نوع من أنواع المشاركة الوجدانية الضرورية لنجاح العلاقة المهنية، ويتضمن التفهم وليس بالضرورة الموافقة على ما يقوله المسترشد. والتعاطف يجب أن يعكس شعوراً بالتقدير الدقيق من قبل المرشد للمشاعر التي تمتلك المسترشد محاولاً معايشتها من وجهة نظر المرشد، ولكن لا يجب أن تفسر هذه المشاعر بنفس التفسير الذي يبناه المسترشد، وتزداد أهمية هذه المهارة في بعض المشكلات الصعبة كالسلوك المضاد للمجتمع (إبراهيم، 1988).

إن القدرة على المشاركة الوجدانية (التعاطف)، تستدعي أن يستجيب المرشد بحساسية ودقة لمشاعر المسترشد وخبراته كما لو كانت تخصه. والمشاركة الوجدانية تعني القدرة على تبني الإطار المرجعي الداخلي للمسترشد بحيث يمكن فهم العالم والمعاني الخاصة بالمسترشد بدقة ومن ثم توصيلها من جديد إليه، وهذه العملية تسمى (تقمص التجربة)، وتشبه العلاقة التي يكونها القارئ مع بطل الرواية التي يقرأها. وقد وصف تراكس وميتشل (Truax and Mitchell) هذه العملية على النحو الآتي: عندما نحاول معرفة بعض من رغباته أو بعض من

حاجاته وبعض من إنجازاته وبعض من إخفاقاته وبعض من قيمه، فإننا نجد أنفسنا نعيش مع الشخص الآخر على النحو الذي نفعله مع بطل إحدى الروايات. ونصل إلى أن نعرف الشخص من وجهة نظر إطاره المرجعي الداخلي، ومن ثم نكسب بعض التفهم وبعض التدوق لخبراته كما يعيشها من لحظة لأخرى (الشناوي، 1996-ب).

وقد تحدث (كفافي، 1999) عن التعاطف بأنه فهم الفرد دوافع الآخرين فهماً مشبعاً بالتعاطف، وتقدير هذه الدوافع حتى لو كانت خاطئة أو غير سوية. وعندما يتفهم المرشد المسترشد، فإنه يتعاطف معه حتى لو كان مختلفاً معه، فهو في هذه الحالة يقدر الظروف التي شكلت سلوكه وأساليب توافقه. وعندما يتفهم المرشد دوافع المسترشد فإنه يستطيع أن يساعده. كما أن المسترشد يستجيب على نحو طيب عندما يجد التفهم من مرشده، وهو الذي اعتاد الانتقاد من الآخرين، لذا فإن المرشد لا يستطيع أن يقدم خدمة إرشادية أو علاجية لمسترشده أو مريضه ما لم يتفهمه أولاً.

ولكي يستجيب المرشد بتفهم قائم على المشاركة لما يقوله المسترشد، فإن المرشد يحتاج أن يكون حساساً لاتصالات المسترشد سواءً أكانت لفظية أم غير لفظية، وأن يكون مدركاً لها، ويقصد بالحساسية وجود وعي زائد بالشخص الآخر (المسترشد). كما أن الإدراك يشير إلى القدرة على الفهم، فالحساسية مهارة أساسية تسمح للمرشد أن يتعرف على مشاعر المسترشد، والإدراك مهارة معرفية تمكن المرشد من أن يتعرف على مثير الشعور، وتتظافر هاتان المهارتان (الحساسية والإدراك) معاً لتنتجا الاستجابة المتقدمة المتمثلة في التفهم القائم على المشاركة؛ فالمشاركة تعطي الفرصة للمرشد بأن يسمع وأن يستجيب لمشاعر المسترشد، أي لغضب المسترشد، ولامتعاضه، ولخوفه، ولعدائيته، ولاكنتابه، ولفرحه. ويرى روجرز (Rogers) أنه عندما يصبح بوسع المرشد أن يتعرف على العالم الداخلي للمسترشد بدون أن يفقد هويته الخاصة في العملية،

فإن التغيير يصبح حينئذٍ محتمل الحدوث، كما يحدد أن الاستجابة للمشاركة للمسترشد تعني التفكير معه وليس له أو حوله (الشناوي، 1996-أ).

ثالثاً: مهارة الإيضاح (Clarification)

تعدّ مهارة الإيضاح بمثابة تغذية راجعة مباشرة من جانب المرشد للمسترشد لتوضيح بعض النقاط التي قد تكون غامضة وغير مفهومة في المناقشة التي تدور بينهما خلال المقابلة الإرشادية، إذ لا يمكن أن تستمر المناقشة دون أن يفهم أحدهما الآخر. وحتى يستخدم المرشد مهارة الإيضاح بكفاءة، يجب عليه أن يجذب انتباه المسترشد، ويلفت نظره إلى ما يريد أن يستوضحه منه مركزاً على توضيح المعاني المشتقة من تفاعله مع الآخرين ومشاعره نحوهم، لا سيما تلك المعاني المشتقة من الصراعات التي يعاني منها، والاتجاهات التي يعتقها، والمقاومات التي يبديها. وحتى تحقق مهارة الإيضاح أهدافها، يجب على المرشد النفسي ألا يشوبها بما ليس فيها من تخمينات وافتراضات ومزاعم حول ما يقوله المسترشد. وبناء عليه، يجب على المرشد النفسي ألا يخجل، وألا يتردد في أن يستفسر من المسترشد عما لا يفهمه، وعما قد يكون غامضاً عليه من حديثه إليه (عمر، 1992).

رابعاً: مهارة الإنصات (Listening)

يقصد بالإنصات أو الإصغاء أو الاستماع الفعال قيام المرشد النفسي بالاستماع الفعال وباهتمام عندما يتحدث المسترشد، وذلك يعكس مدى اهتمام المرشد النفسي لما يقوله المسترشد ويفعله، فيشعر المسترشد بالارتياح والإقبال الإيجابي على مواصلة الجلسات الإرشادية، وهذا يساعده على الانفتاح على نفسه والإدلاء بالمعلومات دون تحفظ. ويعتبر الإنصات من مهارات التواصل

الأساسية، وهو يشبه مهارة الصمت لكنة يختلف عنه؛ لأن الإنصات عمل فعال يعكس تجاوباً من الطرف الآخر الذي يتحدث، بل إن الإنصات الجيد ينقل للمسترشد رسالة تفيد أن ما يقوله موضع اهتمام من المرشد، وأنه كشخص موضع التقبل من جانب المرشد أيضاً (كفافي، 1999).

ويرى (كورمير) أن الإنصات يشتمل على ثلاث عمليات، هي: استقبال الرسالة، وتشغيل الرسالة بمعنى معالجة المعلومات التي تشملها، وإرسال الرسالة. فكل رسالة يوجهها المسترشد (سواءً أكانت لفظية أم غير لفظية) هي منبه (مثير) يتلقاه المرشد ويحلله، وعندما يرسل المسترشد رسالة فإن المرشد يتلقاها. واستقبال الرسالة عملية ضمنية غير ظاهرة، بمعنى أنه لا يمكننا أن نرى كيف ولا لماذا يستقبل المرشد. ويمكن أن يحدث إخفاق في استقبال كل الرسائل عندما يتوقف المرشد عن الانتباه (الحضور)، لكن عملية الإنصات تشمل جميع الرسائل اللفظية وغير اللفظية المرسله من جانب المرشد (الشناوي، 1996-أ).

خامساً: مهارة المواجهة (Confrontation)

وهي مهارة تستخدم للكشف عن المتناقضات بين ما يقوله المسترشد وما يفعله، مما يجعله أكثر قدرة على رؤية نفسه وسلوكه مثلما يراها الآخرون، لا كما يراها هو، وذلك بكسر الحواجز التي تفصل بين ما يقوله وما يفعله، وبتحطيم الحيل الدفاعية التي تباعد بينها، ومن ثم يرى الفرد نفسه كما هي على حقيقتها بما يتفق مع رؤية الآخرين لها دون زيف وبلا إنكار، ويدرك سلوكه كما هو في واقعه بما يتفق مع وجهة نظر الآخرين حوله دون مجاملة وبلا نفاق (عمر، 1992).

ومهارة المواجهة من الاستجابات المفيدة للمرشد، حيث يجب أن لا تكون على شكل محاضرة أو هجوم على المسترشد، فهي تمكن المسترشد من مواجهة ما يريد، وما عليه أن يتجنبه، وهي تساعده في التعرف إلى التناقض أو إلى الخلل أو العيب في سلوكه، ومن فوائدها (العزة، 2001):

1. أنها تساعد المسترشد على التوافق.
 2. أنها تظهر التناقض في سلوكيات المسترشد.
 3. أنها حوافز وليست انعكاسية كالتى تعكس مشاعر المسترشد.
 4. أنها تعكس سلوك المسترشد وتقدم له التغذية الراجعة الإيجابية.
 5. أنها تعمل على تغيير سلوك المسترشد نحو الأفضل.
- ولمهارة المواجهة مستويات أو درجات، وعلى المرشد النفسي أن يستخدم هذه المهارة مبتدئاً بالدرجات الدنيا أو البسيطة، وأن يتقدم في استخدام المستويات الأعلى حسب حالة المسترشد واستعداده، وحسب المرحلة التي قطعها في العملية الإرشادية. وفي بعض الحالات قد تكون مهارة المواجهة مثيرة للمشاكل، كما في الحالات التي يكون فيها المسترشد متكرراً أو مشوشاً وشاعراً بالخلط، وفي هذه الحالة ربما تضيف هذه المهارة من كدرة وشعوره بالخلط (كفافي، 1999).

سادساً: مهارة الصمت (Silence)

يعدّ الصمت من المهارات التي تساعد على التواصل الجيد بين المرشد والمسترشد، وتعكس اهتماماً رغم التناقض الظاهري بين مظهرها ووظيفتها، إذ يمكن للمرشد أن يستثمر مهارة الصمت على نحو جيد في خدمة أهداف العملية الإرشادية، فالصمت مطلوب أثناء الحديث،

وعلى المرشد أن يفهم صمت المسترشد ودوافعه، وأن يتدخل لتناول هذه الدوافع إذا كانت من معيقات التواصل (كفاي، 1999).

وعادة ما يكون شعور المسترشد بالقلق في موقف الصمت أشد من شعور المرشد، ولهذا فهو يقطع الصمت باستئناف المحادثة، ويحدث أن يعتقد المرشد خطأً أن صمت المسترشد معناه أنه أنهى كلامه. لذا، فقد يقفز إلى إلقاء أسئلة أخرى، ويتسبب هذا الفعل في إضعاف التفاعل والتواصل بين المرشد والمسترشد، وعلى المرشد أن يدرّب نفسه على الإصغاء والصمت والاستماع لحديث المسترشد كاملاً دون مقاطعة؛ لأنها تشتت المسترشد عن الموضوع الرئيس (إبراهيم، 1988).

سابعاً: مهارة عكس المشاعر (Reflection)

وهي تعني أن يقوم المرشد النفسي بتكرار وترديد المقاطع الأخيرة التي يقولها المسترشد، أو إعادة محتوى ما يقوله المسترشد أو تكرار ما يقوله المسترشد، أو جانب مما يقوله بنبرة صوت تنقل للمسترشد فهم المرشد له دون أي استهجان أو استحسان، أي إعادة صياغة مشاعر المسترشد في كلمات تعكس جوهرها. وهنا، يكون دور المرشد بمثابة مرآة تعكس مشاعر المسترشد وآرائه، أو يكون دور المرشد عكس اتجاهات ومشاعر المسترشد سواءً أكانت هذه الاتجاهات بناءة أم سلبية، وسواءً أكانت متسقة مع بعضها أم متناقضة، دون نقد أو لوم أو مدح (حسين، 2004). وتعدّ مهارة عكس المشاعر بمثابة مرآة صادقة يعكس بها المرشد مشاعر المسترشد وأحاسيسه، ويعكس بها تعبيراته وانفعالاته، ما ظهر منها وما بطن، سواءً عبر عنها صراحة أم حجبها عن الرؤية المتاحة. لذلك، تعدّ هذه المهارة استجابة تفسيرية تستخدم كرد فعل مقصود على ما يمكن للمسترشد أن يظهره عن نفسه بصورة لفظية أو غير لفظية. وهي تختلف عن مهارة إعادة

الصياغة، لأنها مهارة تتعامل مع الشعور الحسي للمسترشد وانفعالاته، بينما تتعامل مهارة إعادة الصياغة مع المعلومات والأفكار التي تعالج محتوى ما قاله المسترشد في الجلسة الإرشادية (الزيود، 1998).

ثامناً: مهارة التلخيص (Summarizing)

مهارة التلخيص تكمن في قيام المرشد النفسي بإيجاز ما قاله المسترشد في عبارات مختصرة ومركزة، وهي مهارة جيدة تجعل المسترشد يستبين بعض القضايا التي قد تكون غير واضحة لديه أو غير متبلورة أو غير مؤكدة، وهو ما ينطبق على الأفكار والمشاعر جميعاً (كفاي، 1999: 64).

وتعدّ مهارة التلخيص عملية ربط وتجميع لكل ما يمكن طرحه من خلال عملية التواصل البين شخصي في ما بين المرشد والمسترشد في أثناء الجلسة الإرشادية، وفي أقل ما يمكن من ألفاظ وكلمات هادفة ودالة تم التوصل إليها وأدت إلى التوصل إلى حل لمشكلة المسترشد، إذ تساعد مهارة التلخيص المسترشد في فهم مشكلته أكثر، والتمسك بتطبيق الحلول التي تم التوصل إليها بإرادته (الخطيب، 2004).

ويجب على المرشد استخدام مهارة التلخيص من وقت لآخر أثناء العملية الإرشادية، حتى يتمكن المسترشد من الإيضاح والتعبير عن أفكاره، وتركيب العناصر المختلفة من خلال ما يقوله ويحوله إلى محتوى مفهوم، وبخاصة في نهاية الجلسة الإرشادية، إذ يلخص المرشد المواضيع الرئيسية التي نوقشت وتم التعامل معها خلال العملية الإرشادية، ويقوم بربط الخواطر والأفكار بالمشاعر التي تم التعرف على مدى فاعلية عكس المشاعر من خلال ملاحظة استجابة المسترشد وردود فعله وتصرفاته، والتعبير عنها في أثناء الجلسة (الزيود، 1998).

تاسعاً: مهارة الإيحاء

وهي العمل المثمر لفريق متعاون مكون من المرشد والمسترشد، إذ يمثل المرشد مركز الإرسال الفكري لما يبديه المرشد من ملاحظات حول سلوك المسترشد، في حين يمثل المسترشد مركز المستقبل لكل ما يرد إليه منه (أبو أسعد، 2011).

عاشراً: مهارة إعادة الصياغة (Paraphrasing)

ونعني بمهارة إعادة الصياغة قيام المرشد النفسي بإعادة بعض العبارات كما نطقها المسترشد، وهو في هذا يعطيها بعض القوة والتأكيد، ويوحي للمسترشد أنه يتابع حديثه جيداً. وقد تكون إعادة العبارات كما هي بدون تغيير، وقد يحدث التغيير في ضمير المتكلم بحيث يحوله المرشد إلى ضمير المخاطب لأنه يخاطب المسترشد، وقد يعيد العبارات مع حذف الحشو أو الكلمات أو العبارات غير المهمة، وتقتصر الإعادة على جوهر الفكرة، وفي هذه الحالة الأخيرة قد يسمح المرشد لنفسه بأن يستخدم الألفاظ من عنده للتوضيح (كفاي، 1999).

إن مهارة إعادة الصياغة تعتبر أمراً سهلاً، إذ أن على المرشد أن يسمع فقط حديث المسترشد ويعيده بكلماته وألفاظه الخاصة مع التركيز على جوهر الحديث، وهذا يجعل المسترشد يشعر بأن المرشد يسمعه، وأكثر إدراكاً لما قاله، ويشعر باهتمام المرشد به، ويخفف من ارتبائه (الزيود، 1998).

ونسعى من خلال مهارة إعادة الصياغة إلى تحقيق غايات عدة، منها أن المرشد النفسي يخبر المسترشد أنه قد فهم رسالته، وإذا كان الفهم كاملاً فإن المسترشد سيزيد من توسيع وتوضيح أفكاره، وهي كذلك مهارة تشجع المسترشد على المضي نحو فكرة رئيسة بشكل عميق، ويمكن عن طريق إعادة الصياغة مساعدة المسترشد في التركيز على موقف أو واقعة أو فكرة أو سلوك

معين، وتوقف المسترشد عن المضي في تكرار قصته، كذلك فإن هذه المهارة تساعد المسترشد الذي يحتاج إلى اتخاذ قرارات لشحذ فكره (الشناوي، 1996-أ).

حادي عشر: مهارة الإنهاء (Termination)

تعد مهارة الإنهاء من أهم المهارات الإرشادية التي ينبغي أن يلم بها المرشد، كما يمكن أن تكون من أصعب المهارات وأكثرها إحباطاً للمسترشد؛ لذا يجب على المرشد استخدام الممهّدات العامة لإنهاء المقابلة الإرشادية، التي من شأنها تجنب الكثير من المشكلات الخاصة بعملية الإنهاء (إبراهيم، 1988).

وربما يحدث الإنهاء بالاتفاق بين المرشد والمسترشد، إذ يوافق الطرفان على تحقيق أهداف العملية الإرشادية، ومن ثم الاتفاق على إنهاء الجلسات الإرشادية، وقد يصل الأمر إلى قلق المسترشد لما كان يمثله المرشد من مصدر للأمن في حياته، وإن المزيد من المناقشة والحوار بين المرشد والمسترشد يجعله يفكر في الإنجاز الذي تم تحقيقه بدلاً من التفكير في علاقة قد انقطعت. ولكي لا يكون الإنهاء صادمًا ومحبطًا، فإن على الطرفين أن يتفقا على موعد الجلسة الأخيرة (كفافي، 1999).

ويحتاج المرشد في نهاية الجلسات الإرشادية لأن يوجه المسترشد بما حدث، وأن يفسر له مدى تحقق الأهداف الإرشادية. ولكي يكون الإنهاء متوقعًا على المرشد النفسي، فإن على المرشد أن يحدد مواعيد متتابعين لآخر جلستين في العملية الإرشادية (الزيود، 1998).

ويفضل عدم إنهاء المقابلات الإرشادية إلا بعد أن يكون المرشد قد نجح في بعث قدر كبير من الطمأنينة والراحة لدى المسترشد، فمن المعروف أن موقف المقابلة عادة يكون لدى الكثير من المسترشدين موقفًا مشحونًا بالانفعالات بسبب الموضوعات الحساسة والمشكلات التي أثّرت،

والذكريات المؤلمة التي تحدث عنها المسترشد، وكذلك بعض الأسرار التي تجرأ المسترشد على قولها لأول مرة في حياته، ففي مثل هذه المواقف والظروف يجب دائماً أن تنتهي المقابلة والمسترشد يشعر بالراحة والثقة والأمل الإيجابي في نجاح العلاقة المهنية مع المرشد. وقد ينصح بزيادة استخدام مهارات التعاطف والمشاركة الوجدانية من قبل المرشد، وذلك في إيضاح الصعوبات التي حدثت في الجلسات، وما أثير فيها من ذكريات حزينة (إبراهيم، 1988).

11.1.2 الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي المدرسي

أشارت نائج التحليل للدراسات السابقة والتغذية الراجعة الميدانية من المرشدين التربويين أنفسهم إلى الحاجة لتأهيل المرشدين التربويين في مجال إجراء الأبحاث والدراسات الميدانية، واستخدام المقاييس والاختبارات في عملية التشخيص والتقييم للعمل الإرشادي. وأكدت النتائج على ضرورة توفير برامج إعداد متخصصة للمرشد التربوي المدرسي، من خلال وجود برامج أكاديمية في مجال الإرشاد التربوي النفسي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، لتزويد المرشدين بالمعرفة والمهارات والتدريب الكافي والملائم خلال فترة دراستهم الجامعية (رضوان، 1998).

وأشارت الدراسات إلى أهمية العمل على الاتجاهات نحو الإرشاد والعمل الإرشادي ودور المرشد التربوي المدرسي بدءاً بالمرشد نفسه، ومن ثم الإدارة والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، والمجتمع بشكل عام، وانعكاس ذلك على تفهم دور المرشد وتوفير الإمكانيات المطلوبة لأداء المرشد لمهامه ومسؤولياته، وتفاعل المجتمع المدرسي مع هذه الخدمة كجزء رئيس من العملية التربوية والتعليمية. إضافة إلى التباين في فهم دور المرشد التربوي المدرسي بين المرشدين ومديري المدارس والمعلمين (البرديني، 2006).

وهناك العديد من الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي المدرسي خلال قيامه بعمله الإرشادي داخل المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، وهذه الصعوبات تتفاوت في شدتها وحدتها واتساعها، وتؤثر سلباً على شخصيته وتحد من فعاليته. وقد تعود هذه الصعوبات لظروف العمل، أو لأطراف العملية التعليمية، أو للتدريب والإشراف، ولا تكاد تخلو مدرسة من واحدة من هذه الصعوبات. ومن خلال الأدب النظري في مجال الإرشاد التربوي المدرسي، والدراسات السابقة، ومنشورات وتقارير الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي، حصرت الباحثة الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي المدرسي في أثناء ممارسته لعمله الإرشادي، وصنفتها في سبعة مجالات، حسب الآتي (الخطيب، 1994 ; البرديني، 2006; شاهين، 2009; شاهين والريماوي، 2014; الجبوري، 1986; جاسم، 2011; الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2013; رمح، 1986; رضوان، 1998):

(أ) **صعوبات تتعلق بظروف العمل**، وتتضمن: عدم توافر الاختبارات والمقاييس النفسية لتشخيص مشكلات الطلاب، وكثرة عدد الطلبة في المدرسة الواحدة، وكثرة قطاعات العمل وكثافته، وكثرة الأعباء والمسؤوليات، وعدم توافر معلومات متجددة عن أنظمة الجامعات وسوق العمل والمناهج الدراسية، وعدم توافر المراجع الإرشادية في مكتبة المدرسة، وعدم توافر الإمكانيات اللازمة لقيام المرشد بالأنشطة الإرشادية سواءً أكانت مادية أم مكانية أم مصدر الدعم، وإبعاد المرشد عن صنع القرارات المتعلقة بالطالب، وعدم وجود مواعيد منظمة لجلسات الإرشاد الجمعي، وعدم توافر غرفة خاصة بالمرشد، وصعوبة الحصول على حصص الإرشاد الجمعي في الصفوف، وضعف وسائل الإعلام بالنسبة لبرامج الإرشاد، وتكليف المرشد بأعمال غير إرشادية، وعدم كفاية المردود المادي والتقدم الوظيفي للمرشد، وعدم وجود الدعم الاجتماعي والمساندة والتقدير

للمرشدين من رؤسائهم، وتدنى أهمية المهنة والهالة الاجتماعية حولها، وعدم إشباع المهنة لحاجات المرشد، وعدم رضاه عنها، وتنوع التخصصات التعليمية في المدرسة، وضعف وسائل الإعلام بالنسبة لتجربة الإرشاد، بل قد تكون اتجاهات سلبية نحو المرشد.

ب) **صعوبات تتعلق بأولياء الأمور**، ومن هذه الصعوبات ما يلي: ضعف استجابة الأسر لحضور اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين، وارتباط بعض المشكلات الطلابية بظروف أسرية يصعب التعامل معها، وتدنى مستوى وعي الأسر بحاجات الطلبة، وعدم تعاون أولياء الأمور مع المرشد في حل المشكلات الطلابية، ولجوء أولياء الأمور إلى المدير كمصدر فعال للنظر في مشكلاتهم عوضاً عن المرشد، وغموض دور المرشد في أذهان أولياء الأمور، ورفض زيارة المرشد للبيت من قبل بعض أولياء الأمور، وعدم تشجيع أولياء الأمور للطلبة على التعامل مع المرشد، وضعف التعاون بين البيت والمدرسة، وخشية الآباء من أن يقوم المرشد بكشف أسرارهم وأسرار أبنائهم، والتباين في أساليب التنشئة بين الأسرة والمدرسة.

ت) **صعوبات تتعلق بالمعلمين**، ومنها: توقعات المعلمين الكبيرة من المرشد في حل مشكلاتهم في تربية الطلبة، واعتبار المعلمين أن عمل المرشد مريح، وعدم إلتزام المعلم بتنفيذ ما يخصه من الخطة الإرشادية، وعدم إلتزام المعلمين بأسلوب التحويل السليم، والتباين في وجهات النظر بين المعلمين والمرشد حول أسلوب حل المشكلات الطلابية، والنظر إلى الخدمات الإرشادية بأنها ثانوية وغير مهمة، وغموض دور المرشد للمعلمين، وعدم تعاون المعلمين مع المرشد، والإلتجاه الذي يحمله المعلم نحو الإرشاد إيجابي أم سلبي، وخشية المعلمين من أن ينزع المرشد

منهم بعض صلاحياتهم، ورفض المعلمين دراسة المشكلة ضمن السياق الكلى للواقعة فقد يكون هو السبب، والتعجل في الحصول على النتائج، والإتجاه الدفاعي نحو التغيير.

(ث) صعوبات تتعلق بالمدير، ومنها: ربط حصص الإرشاد الجمعي بغياب المعلمين، والتباين في وجهات النظر حول أسلوب التعامل مع قضايا الطلبة، وعدم توفير وتسهيل كافة الإمكانيات المتاحة لدعم العملية الإرشادية، وعدم الإشراف والمتابعة لعمل المرشد بشكل مستمر، والنمط المتسبب أو المتسلط للإدارة، وتكليف المرشد بمهام إدارية ليست من مهامه، وعدم مشاركة المدير في تنفيذ برامج الإرشاد وتقييمها، وعدم تحويل الطلبة للمرشد، وعدم تفهم المدير للعملية الإرشادية ودور المرشد، وهو لا يدعم المرشد ولا يعززه بل دائم الانتقاد له، والممارسات السلبية للمدير أثناء اجتماعاته مع الأهل والمعلمين، والاتجاه الإندفاعي نحو التغيير، وتكليف المرشد بالعبء الكامل للجان والمجالس المدرسية.

(ج) صعوبات تتعلق بالتدريب والإشراف، ومنها: إقتصار الدورات التدريبية للمرشد على الدراسة النظرية، وقلة تبادل الرأي والخبرة بين المرشدين، وعدم اعتماد أداة محددة من قبل المشرفين لتقييم عمل المرشد، وعدم تلمس المشرفين على الإرشاد لمشكلات الميدان، وعدم قيام المرشدين على الإرشاد بتعميم الخبرات الإرشادية الناجحة، وقلة عدد الورش التدريبية للمرشدين، وميل مشرفي الإرشاد لانتقاد المرشد أكثر من توجيهه، وتدنى مستوى مهارات الإشراف الإرشادي، وعدم تدريب المرشدين على استخدام التقنيات الحديثة.

(خ) **صعوبات متعلقة بالطلبة**، ومنها: توقعات الطلبة الكبيرة من المرشد في حل مشكلاتهم، وعدم التزام الطلبة بتنفيذ الخطة الإرشادية، وعدم وجود وقت كافٍ لدى الطلبة للذهاب للمرشد، وعدم ذهاب الطلبة إلى المرشد خوفاً من أن يراهم زملائهم، وعدم انتفاع الطلبة بالعملية الإرشادية، وعدم إيمانهم بكفاءة المرشد على مساعدته، واستغلال طبيعة عمل المرشد لغايات التهرب من الحصص، وعدم وضوح دور المرشد التربوي لدى الطلبة، وعدم ثقة الطلبة بالمرشد التربوي في المدرسة، والخوف من عدم الاحتفاظ بسرية المعلومات من قبل المرشد، والخجل من عرض مشكلاتهم على المرشد لأنه أكبر سناً منهم، والخوف من إدارة المدرسة عند الزيارة، والنظرة السلبية للإرشاد والرجوع إلى الآباء والأصدقاء في حل مشكلاتهم، وتفضيل بعض الطلبة الاعتماد على أنفسهم في حل مشكلاتهم، وصعوبة الحصول على المعلومات من الطلبة، والمفاهيم السلبية نحو الإرشاد، وأنه مختص بالكسالى وذوي الإعاقة.

(ج) **صعوبات تتعلق بالمرشد**، ومنها: ضعف الكفاءات التي يمتلكها والمهارات اللازمة للعمل، والنقص في السمات الشخصية التي تفيده في العمل (عدم توافر صفات الأخصائي النفسي لديه)، ونقص في تدريبه ونوع المؤهل الذي يحمله، وعدم تمسكه بأخلاقيات المهنة ومراعاة حدوده، وعدم توافر الدافعية للعمل، وعدم قدرته على الإقناع، وجموده وعدم تنمية ثقته بنفسه وعدم قدرته على التغيير والتغير، وصغر سن المرشد وقلة خبرته بالنسبة للمعلمين وأولياء الأمور، وعدم رضاه عن عمله، ومدى تقبله للمهنة، وفردية عمل المرشد وإنفراده عن الآخرين، وعدم القدرة على استخدام التقنيات الحديثة، ونزاعه مع المدير لمواجهة مشكلات عمله أو مجاراته له بالتخلي عن العمل، وعدم قدرته على تقبل قيم الآخرين، واستعماله النتائج ونفاذ الصبر سريعاً، وعدم التعامل مع ضغوطات الحياة والعمل، مما يؤدي إلى الاحتراق النفسي،

والسعي نحو الكمال، وتحويله مشاكله الشخصية على المسترشد ومحاولة حلها من خلال المسترشد، وبالتالي مقاومته لبناء علاقة إرشادية مع المسترشد.

2.2 الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال مهارات الإرشاد التربوي المدرسي والصعوبات التي تعوق أداء المرشد لمهامه، قسمت الدراسات إلى ثلاثة مجالات: الأول منها يتعلق بالدراسات العربية حول المهارات التي يمتلكها المرشد التربوي المدرسي، والثاني يركز على الصعوبات والمشكلات التي تواجه المرشد في أثناء أدائه لمهامه. أما المجال الثالث، فقد اهتم بالدراسات الأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة بشكل عام، وحسب الآتي:

1.2.2 الدراسات المرتبطة بالمهارات التي يمتلكها المرشد التربوي المدرسي

هدفت دراسة شاهين (2014) إلى تحديد درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية، وتحديد الاختلاف في درجة امتلاكهم لهذه المهارات بحسب بعض خصائصهم النوعية، ومن وجهة نظر المرشدين أنفسهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع، حيث وزعت استبانة المهارات الإرشادية التي صممت لأغراض الدراسة، على عينة من المرشدين التربويين العاملين في مدارس مديرية محافظة رام الله والبيرة الحكومية بطريقة المعاينة العنقودية، وعددهم (49) مرشداً بعد استبعاد الاستجابات غير المكتملة. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المرشدين لمهاراتهم الإرشادية كانت بتقدير متوسط وبنسبة (47.3%)، وكان مجال المهارات الخاصة بعلاقة المرشد مع أطراف العملية التربوية هو الأدنى بمتوسط

(39.8%). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك المرشدين للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ولم تكن الفروق دالة في هذه المهارات تبعاً لمتغير التحصيل العلمي، أو التخصص، أو سنوات الخبرة. فأشارت النتائج إلى ضرورة توفير برامج إعداد متخصصة للمرشد التربوي المدرسي، تهتم بنوع المعرفة المتخصصة للمرشد جنباً إلى جنب مع المهارات الإرشادية المناسبة والكافية لأداء المرشد لمهامه ودوره.

وسعت دراسة الصمادي والشناوي (2014) إلى الكشف عن فعالية برنامج إشرافي مستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة، قُسمن مناصفة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة طبق عليهن مقياس للمهارات الإرشادية، بني لأغراض الدراسة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية في تحسين المهارات الإرشادية في المجالات الفرعية.

وحاولت دراسة العجلاني (2005) الوقوف على طبيعة ومستوى درجات المهارات المهنية عند الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال الصحة النفسية على مقياس المهارات المهنية. وكذلك معرفة العلاقة بين سنوات الخبرة في مجال الصحة النفسية ودرجات الأخصائيين الاجتماعيين على مقياس المهارات المهنية ومعرفة العلاقة بين العمر والمهارات المهنية عند الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال الصحة النفسية. ومن خلال عينة من الأخصائيين الاجتماعيين الذين يعملون في مستشفيات الصحة النفسية بالمملكة العربية السعودية، كان عددهم (60) مرشداً. أظهرت النتائج أنه كلما زادت الخبرة كلما زادت القناعة بتوافر المهارات المعرفية، ومهارات العلاقات الإنسانية، ومهارات تقييم الدور، وتوافر المهارات الإدراكية، بينما تبين أنه كلما زادت الخبرة كلما قلت القناعة بتوافر المهارات التأثيرية. وتبين أن المتخصصين في الخدمة

الاجتماعية أكثر إدراكاً من المتخصصين في علم الاجتماع للمهارات المعرفية، ومهارات العلاقات الإنسانية، ومهارات تفهم الدور، والمهارات الإدراكية والتأثيرية، وكلما ارتفع العمر كلما ارتفع مستوى القناعة بتوافر المهارات المعرفية، ومهارات العلاقات الإنسانية، ومهارات تفهم الدور، والمهارات الإدراكية. بينما تبين أنه كلما زاد العمر، كلما قلت القناعة بتوافر المهارات التأثيرية.

وهدفت دراسة السلامة (2003) التعرف إلى أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديرتي جنين وقباطية من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين، والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في مدارس مديرتي جنين وقباطية، التابعة لوزارة التربية والتعليم في فلسطين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2002/2003)، والبالغ عددهم (782) إدارياً ومعلماً. أوضحت النتائج أن مستوى أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية، في مدارس مديرتي جنين وقباطية كان مرتفعاً على المستوى الكلي للمجالات الأربعة. كما بينت النتائج أن مستوى أداء المرشد التربوي يختلف في مجال إجراء الأبحاث والدراسات الميدانية ومتابعتها مع المرشدين التربويين، تبعاً لمتغير تأهيل المرشدين التربويين.

وسعت دراسة العموش (2002) إلى الكشف عن وجهة نظر مرشدي المدارس الحكومية في الأردن حول الكفايات الإرشادية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (177) مرشداً ومرشدة، واستخدم مقياس الكفايات الإرشادية الذي أعده الباحث لأغراض هذه الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في توافر الكفايات التدريبية لدى المرشدين تعود لاختلاف النوع الاجتماعي، أو التدريب، ووجود فروق دالة إحصائياً في توافر الكفايات الإرشادية تعود لمتغير الخبرة، وكانت الفروق في مجال إعداد البرنامج الإرشادي، والعلاقة المهنية، والتشخيص، ومجال الأساليب السلوكية والمعرفية، ومجال مهارات الاتصال، والسلوك غير اللفظي، لصالح المرشدين ذوي

الخبرة (16) سنة فما فوق، ووجود فروق في توافر الكفايات لدى المرشدين ترجع إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح حملة الدبلوم العالي.

وحاولت دراسة النجار (2001) تقصي فاعلية المهارات لدى المرشد التربوي في تقديم الخدمات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية. حيث اشملت عينة الدراسة علي (500) طالب وطالبة، منهم (230) طالباً، و (170) طالبة، مستخدماً استبانة أعدها الباحث لهذا الغرض. أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك مهارات تواصل شائعة لدى المرشد التربوي في المدارس الثانوية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة.

وحاولت دراسة أبو عيطة والرفاعي (1988) الوقوف على دور المرشد التربوي في تحقيق أهدافه العلمية والمهنية والنفسية في المرحلة الثانوية بالكويت، وذلك من خلال التعرف إلى درجة مساهمة المرشد التربوي في تحقيق أهداف النشاطات الإرشادية، وحاجة الطالب من هذه النشاطات. وقام الباحثان بتصميم استبانة اشتملت على (26) فقرة، صنفت إلى ثلاثة مجالات تتفق مع أهداف البرنامج الإرشادي، هي: المجال الأكاديمي، والمجال المهني، والمجال النفسي. وقد توصلت الدراسة إلى أن (90%) من المديرين والمرشدين أكدوا بأن المرشد يعمل على تحقيق النشاطات الإرشادية الأكاديمية والمهنية والنفسية التي تحقق النمو الشامل المتكامل لطلاب المرحلة الثانوية، ويرى المديرون أن نسبة مساهمة المرشدين في النشاطات الأكاديمية قد بلغت (91%)، بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في النشاطات الإرشادية الأكاديمية بلغت نسبتها (92%). وأظهرت إجابات المديرين أن نسبة مساهمة المرشد التربوي المتصلة بالنمو النفس بلغت (87%)، بينما يرى المرشدون أن نسبة مساهمتهم في النشاطات الإرشادية النفسية قد بلغت (90%). وأشارت النتائج إلى أن نسبة مساهمة المرشد التربوي في المجال

المهني قد بلغت (89%)، بينما يرى المرشدون أن نسبة مساهمتهم في هذا المجال بلغت (91%).

وتقصت دراسة الترك (1993) العلاقة بين استخدام المرشد لفنيات المقابلة وبين تقييم فعالية المرشد من قبل المشرفين والمديرين والمسترشدين، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي على عينة ضمت (17) مرشداً ومرشدة، من خلال مقابلة مدتها (30) دقيقة لكل مرشد ومرشدة في بيئة المرشد الواقعية، بحيث تكون المقابلة أولية تستهدف تعريف الطلبة بطبيعة العمل الإرشادي، والطلب من ملاحظين اثنين مشاهدة هذه المقابلة والإجابة على قائمة تقدير الملاحظ لاستخدام المرشد لفنيات المقابلة التي طورت لهذا الغرض. كما فُيِّم المرشدين من قبل المسترشدين والمديرين والمشرفين باستخدام أدوات خاصة بذلك، لكل من المسترشدين والمديرين والمشرفين. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين استخدام المرشد لفنيات المقابلة وتقييم فعاليته بغض النظر عن المقيم سواءً أكان مشرفاً، أم مديراً، أم مسترشداً.

وهدف الزبون (1987) إلى دراسة أثر مهارة الاتصال عند المرشد وخبرته العملية في الإرشاد ومؤله العلمي على تقبل المديرين للعملية الإرشادية في الأردن، من خلال جميع المرشدين وجميع المديرين، بالإضافة إلى (75%) من مجتمع المعلمين وعددهم (778) معلماً، باستخدام أداة خاصة لقياس تقبل المرشدين للعملية الإرشادية. توصلت الدراسة إلى أن تقبل المديرين والمعلمين للعملية الإرشادية يزداد بزيادة مهارة اتصال المرشد، وبارتفاع مؤله العلمي، وزيادة سنوات خبرته، ويبقى تقبل المديرين والمعلمين للعملية الإرشادية ثابتاً باختلاف جنس المرشد.

2.2.2 الدراسات المرتبطة بالصعوبات التي تواجه المرشد التربوي المدرسي

هدفت دراسة شاهين والريماوي (2014) إلى تحليل واقع الإرشاد التربوي المدرسي في المدارس الحكومية في فلسطين، من خلال التعرف إلى واقع التطبيق العملي لمهام المرشد التربوي المدرسي، والمعوقات التي تواجهه في أداء هذه المهام. استخدمت الدراسة منهج تحليل المضمون، وجمعت بيانات الدراسة من خلال الدراسات المكتبية والميدانية السابقة، والبيانات والإحصاءات المتوفرة لدى الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، وكان من أهم نتائج الدراسة: الإجماع على أهمية المهام التي يقوم بها المرشد التربوي المدرسي سواءً للطالب أم للهيئة التدريسية أم للإدارة، ووجود حاجة متزايدة لوجود مرشد في المدارس، وأن من أهم المعوقات التي تواجه المرشد المدرسي في أداء مهامه عدم مواكبة المستجدات من خلال التدريب، وقلة الحوافز، وتعدد المهام والأدوار التي يؤديها. وخلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات، منها: توفير مرشد تربوي لكل مدرسة، وتوفير غرفة خاصة للإرشاد.

وحاولت دراسة جاسم (2011) التعرف إلى المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية في محافظة بابل بالعراق، وضمت عينة الدراسة (20) مرشداً و(20) مرشدة تربوية، يعملون في المدارس المتوسطة للسنة 2010/2009. اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي للوصول إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها، مستخدمة الاستبانة أداة لبحثها ووسيلة للوصول إلى هدفها. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود وعي لدور الإرشاد التربوي ومدى تأثيره على المجتمع بشكل عام وعلى المدرسة بشكل خاص، وأن هناك ضعف في العلاقة بين المرشد التربوي وأولياء أمور الطلبة، وأن عدم تخصيص غرفة للمرشد التربوي يحول بينه وبين أداء عمله المكلف به، بالإضافة إلى عدم التفاعل بين المرشد التربوي والهيئة التدريسية. وقد تبدو هذه المشاكل لا تعوق عمل المرشد التربوي، لكن في حقيقة الأمر أن ما تلمسته الباحثة أنها مشاكل

لها واقعها المؤثر في سير عمل المرشد التربوي، لأن هذه المشاكل تساعد إلى حد كبير في إلغاء وجود المرشد التربوي، أو قد يكون معدوماً.

وسعت دراسة شاهين (2009) إلى الكشف عن وجهات النظر لمديري المدارس والمرشدين التربويين في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية، حول ممارسات المرشد التربوي وأهميتها، وتحديد أكثر المعوقات تأثيراً على ممارسة المرشد التربوي لمهامه، والتعرف إلى الفروق في تحديد أهمية هذه الممارسات لدى هاتين الفئتين، وفقاً لمتغيرات: المستوى العلمي، والخبرة، والوظيفة الحالية. وقد وزعت الاستمارات على مجمل مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية التي يتواجد فيها مرشداً تربوياً، فكان المرتجع منها (46) استمارة للمديرين، و(50) للمرشدين التربويين، بنسبة إجمالية تزيد عن (73%) للمرشدين. توصلت الدراسة إلى أن هنالك تبايناً واضحاً في آراء المديرين والمرشدين في تحديد المهمات ذات الأهمية القصوى والثانوية في ممارسات المرشد التربوي، وكان هذا التباين محدوداً في تحديد المعوقات الأساسية في ممارسة المرشد التربوي لمهامه، التي كان على رأسها غياب نظام حوافز مناسب للمرشدين التربويين، وعدم وجود المرشد التربوي المتخصص، وعدم وجود خطة إرشادية عامة وأنظمة تحدد دور المرشد التربوي وصلاحياته. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مجال الوظيفة، والخبرة، والمستوى التعليمي، وفي تفاعل هذه العوامل مجتمعة في ممارسة المرشد التربوي لمهامه، ولم يكن هذا التفاعل دالاً إحصائياً في مجال الخبرة والمستوى التعليمي معاً.

أما دراسة فرح (1995)، فقد هدفت التعرف إلى المشكلات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الأردن، واستقصاء علاقة هذه المشكلة بجنس المرشد وخبراته ومؤهله الأكاديمي. وبلغت عينة الدراسة (200) مرشداً ومرشدة اختيروا عشوائياً من جميع مديريات التربية والتعليم، وزع عليهم استبانة اشتملت على (51) مشكلة موزعة على ستة مجالات. أظهرت

النتائج أن المجالات التي ظهر فيها عدد من المشكلات، هي: مجال المشكلات الفنية، ومجال الاتجاهات نحو العملية الإرشادية، ومجال الإعداد والتدريب، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المشكلات لدى المرشدين تعزى إلى كل من جنس المرشد، وخبراته في الإرشاد، ولم تكن الفروق بين متوسط المشكلات التي تعزى إلى المؤهل العلمي للمرشد كافية للدلالة الإحصائية.

وسعت دراسة الجبوري (1986) إلى تقصي الصعوبات التي يواجهها الإرشاد التربوي من وجهة نظر المرشدين التربويين والمدرسين، والحلول المناسبة لهذه الصعوبات، إذ تكونت عينة البحث من (80) مرشداً ومرشدة تربوية، اختيروا عشوائياً من مركز مدينة بابل وقضائها ونواحيها المشمولة بالإرشاد التربوي، واعتمدت الباحثة على الاستبانة المكونة من ستة مجالات. أظهرت نتائج الدراسة وجود صعوبات رئيسة تواجه المرشدين التربويين وتحد من عملهم، واقتصرهم على الجانب النظري في عملهم الإرشادي.

3.2.2 الدراسات الأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة بشكل عام

قام إدوين (Edwin, 2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الصفات المهنية والشخصية لمرشدي المدارس العليا الحكومية في لوزيانا، وتقصي العلاقة بين هذه الصفات وفاعلية المرشد التربوي. تكونت عينة الدراسة من (130) مرشداً ومدير مدرسة، واستخدم في هذه الدراسة مقياس تقدير المرشد (Counselor Rating Scale)، والمتضمن واجبات المرشد. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين التدريب المهني للمرشد وفاعليته، كما بينت النتائج أن من صفات المرشد القدرة على جمع المعلومات من المسترشدين وتحليلها لمعرفة حاجات الطلبة وحل

مشكلاتهم. وبينت النتائج أن الاتصال المستمر والتعاون بين المرشد من جهة، والمدير والمعلمين من جهة أخرى، يزيد من فاعلية المرشد.

وهدفت دراسة ميلسون (Milson, 2002) إلى الوقوف على دور المرشد التربوي في تقديم الخدمات للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وشملت عينة الدراسة (100) مرشد مدرسي أعمارهم بين (24-60) سنة، منهم (16%) من الإناث والباقي ذكور، (28%) من المرشدين يعملون في مدارس ابتدائية، و (38%) منهم في مدارس إعدادية، والباقي (34%) في مدارس ثانوية، ولدى المرشدين المشاركين خبرة عملية متوسطة (6.32) سنة كمرشد تربوي في المدارس. وقد طورت استمارة خاصة لجمع بيانات الدراسة لتحديد أدوار المرشدين والأنشطة التي يمارسونها لمساعدة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، واحتوت الأداة على فقرات تتعلق بخدمات الإرشاد الفردي والجمعي، وفقرات تقيس درجة ممارسة المرشد للمهارات في كل مجال، إضافة إلى كفايات المرشد وخبراته. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديم خدمات الإرشاد الفردي والجمعي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كانت الممارسة الأكثر شيوعاً لدى المرشدين، حيث أفاد (82.8%) من المشاركين بأنه يزود هذه الخدمات الإرشادية بانتظام، وكانت خدمة التمويل إلى جهات خارج المدرسة أقل ممارسة للمرشدين بنسبة (4.40%). كما أفاد معظم المرشدين بأنهم نوعاً ما مؤهلون ولديهم الكفايات، وأنهم قادرون على تأهيل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأنهم تلقوا تدريباً متخصصاً في هذا المجال، وأنهم قادرون على تأهيل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مهنيّاً لمساعدتهم في الانخراط والاندماج مع المجتمع والبيئة المحيطة.

وسعت دراسة جيلاني (Ghilani, 2000) إلى قياس الاختلافات في دور وأداء المرشد الإشرافي في المدارس العليا والملاحظ من قبل خريجي المدارس العليا، والمعلمين، والإداريين في مدرسة ضاحية بنسيورغ. استخدم الباحث الأسلوب الوصفي من أجل جمع المعلومات والبيانات،

وبعد ذلك حُلَّت النتائج من أجل المقارنة وإيجاد التناقض لتبيين مدى إدراك خريجي المدارس العليا، والمعلمين، والإداريين. بينت النتائج أن أحد المعطيات المهمة لهذه الدراسة هي أن خريجي المدارس العليا، والمعلمين، والإداريين، يعتقدون ويؤمنون أن أدوار المرشد السبعة المشمولة بالمسح لها وظائف مهمة للمرشد التربوي، بينما يوجد هناك اختلافات في مجالات أداء المرشد، والطلبة الخريجين، والمعلمين، والإداريين، وأن هذه الفئات جميعاً يلاحظون ويشهدون على أداء المرشد التربوي، الذي يتفق مع المستوى المتوسط في المجالات كافة.

وحاولت دراسة مانجروم (Mangrum, 1992) تقصي توقعات المعلمين والطلبة لدور المرشد التربوي، والتعرف إلى انطباعاتهم فيما يتعلق بالمصادر الإرشادية في المدرسة، من خلال عينة ضمت (120) معلماً و(400) طالب، باستخدام استبانة مكونة من (60) فقرة لمعرفة توقعات المعلمين والطلبة لدور المرشد التربوي. تبين من النتائج أن الطلبة أظهروا نتيجة جيدة لفهم دور المرشد والعملية الإرشادية بالمقارنة مع معرفة المعلمين للعملية الإرشادية وانطباعاتهم عن مصادر العملية الإرشادية، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الاعتماد على الطلبة والمعلمين لا يوفر لنا المعلومات الكافية حول الإرشاد والمرشدين.

أما دراسة جنتير وسكاليس وبريسي (Ginter, Scalise, and Presse, 1990)، فهذه تهدف إلى تقويم دور المرشد التربوي في المدارس الابتدائية لولاية لويزيانا الأمريكية من وجهة نظر المدرسين، واستخدمت عينة مكونة من (1313) مدرساً ومدرسة من هذه المدارس. أعد الباحثون استبانة تضمنت (11) خدمة إرشادية من المفترض أن يقوم بها المرشد في المدرسة الابتدائية، وطلب من كل فرد من أفراد العينة أن يختار أهم (7) خدمات يمكن أن تساعد في تفاعل وإتمام العملية التعليمية داخل المدرسة. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الخدمات الإرشادية التي يمكن أن

تفعل العملية التعليمية تمحورت حول محورين أساسيين، هما: الخدمات المساعدة، والخدمات الاستشارية.

وهدفت دراسة جيسون (Gibson, 1990) إلى الوقوف على آراء المدرسين حول برامج التوجيه والإرشاد في المدارس الثانوية في الماضي والحاضر، وشملت العينة (180) معلماً موزعين على (19) مدرسة ثانوية، باستخدام أداة خاصة لمعرفة آراء المعلمين حول برامج التوجيه والإرشاد. تبين من نتائج الدراسة أن المدرسين وصلوا اعتقادهم أن برامج التوجيه والإرشاد تسهم إسهاماً إيجابياً في تحسين العملية التعليمية.

وحاولت دراسة بوزر وبوبين وثومبسون (Boser, Poppen, and Thompson, 1988) تقصي فاعلية برامج الخدمات الإرشادية المقدمة في بعض المدارس في ولاية تنسي الأمريكية، وبيان أهمية الإرشاد التربوي في المدارس الابتدائية من وجهة نظر الطلبة والمدرسين والمجتمع المحلي، في ظل الإقبال المتزايد على التعليم وكثافة الفصول الدراسية في المدارس، من خلال عينة الدراسة التي ضمت (11663) طالباً وطالبة، و(1075) أسرة، و(1320) مدرساً ومدرسة وإدارياً وإدارية. حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الذي يتمثل في: "إلى أي مدى يمكن أن تؤثر زيادة الطلبة لكل مرشد على فعالية الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد التربوي؟" واستخدم الباحث للإجابة عن هذا السؤال ثلاث استبانات، وجهت إلى الطلبة والمدرسين والإداريين والمجتمع المحلي. توصلت الدراسة إلى أن أغلبية أفراد العينة بمختلف فئاتهم أقروا أنه كلما زادت نسبة الطلبة المخصصة لكل مرشد زادت الأعباء والواجبات على عاتقه، وأدى ذلك بالتالي إلى ضعف فعالية الخدمات الإرشادية، وقلة تأثيرها.

واستقصت دراسة كوب وريكاردز (Cobb and Richards, 1983) فعالية برنامج تدخل الخدمات الإرشادية في تحقيق السلوك الإيجابي لدى مجموعة من طلبة المرحلة الابتدائية في

قرية من قرى ولاية فريجينيا الأمريكية، واستخدم الباحث عينة بلغت (23) طالباً و(47) طالبة، طلب منهم الإجابة على قائمة ببعض المشاكل السلوكية للأطفال قبل مشاركتهم في برنامج التدخل الإرشادي وبعده، لمقارنة التغيير الذي يحدث في سلوكهم، وقد قدم برنامج التدخل الإرشادي في إطار مجموعات صغيرة وبمساعدة المدرسين. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تغييراً إيجابياً بشكل ملموس على سلوك الطلبة بعد تطبيق البرامج، واتضح أن كثيراً من المشاكل السلوكية قد تضاءلت وتلاشت، وأوصى الباحث أن تقدم البرامج الإرشادية في إطار مجموعات صغيرة وبمساعدة كل المعنيين في العملية التعليمية، إذا ما أريد أن تتجز نجاحات أكثر فاعلية.

4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، يلاحظ وجود تزايد في الاهتمام بدور المرشد التربوي في المؤسسات التربوية من قبل الباحثين والمتخصصين والعاملين في حقل الإرشاد، ومع ذلك فإن هناك نقص في الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت بعمق وتحليل شامل موضوع الإرشاد التربوي في المدارس من المراحل التعليمية المختلفة الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، حيث تناولت معظم الدراسات جانباً محدداً من جوانب الإرشاد التربوي، ودون ربطه بالجوانب الأخرى للعمل الإرشادي، فلم يتسنى للباحثة الوصول لأي دراسة -إن وجدت- بحثت العلاقة بين المهارات الإرشادية للمرشد التربوي المدرسي والصعوبات التي تواجهه. من هنا، فإن أهم ما قد يميز هذه الدراسة هو سعيها إلى تفصي العلاقة بين متغيرات العمل الإرشادي، وبالتحديد المهارات التي يمتلكها المرشد التربوي المدرسي في فلسطين والصعوبات التي تواجهه في أدائه لمهامه. وفيما يلي ملخصاً للتعقيب على الدراسات السابقة، بما يرتبط بمتغيرات الدراسة:

أولاً: تناولت دراسات شاهين (2014)، والعجلاني (2005)، والنجار (2001) مهارات المرشد التربوي، وتعاملت مع النظرة الشمولية لهذه المهارات، بينما تعاملت دراسات أخرى مع جانب محدد من المهارات، كدراسة الترك (1993) التي ركزت على فنيات المقابلة، والبعض الآخر تعامل مع دور المرشد وأدائه، كدراسة أبو عيطة والرفاعي (1998)، ودراسة السلامة (2003)، بينما ربطت دراسة النجار (2001) مهارات الإرشاد لدى المرشد التربوي بالخدمات الإرشادية التي يقدمها للطلبة. أما دراسة إدوين (Edwin, 2009) فركزت على المهارات والصفات الشخصية للمرشد.

ثانياً: أظهرت نتائج دراسة شاهين (2014) تحديداً كمياً لدرجة امتلاك المرشدين التربويين في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية لمهارات الإرشاد، وكانت درجتها متوسطة، بينما تحدثت دراسة النجار (2001) عن مهارات شائعة لدى المرشدين، وعبرت دراسات أخرى عن أداء المرشد التربوي، كدراسة السلامة (2003)، وبمستوى مرتفع.

ثالثاً: بينت نتائج بعض الدراسات وجود فروق في المهارات الإرشادية باختلاف الجنس، كدراسة شاهين (2014) التي كانت فيها الفروق لصالح الإناث، وكذلك دراسة النجار (2001) دون تحديد لصالح من هذه الفروق، ولم تتعامل الدراسات الأخرى مع هذا المتغير.

رابعاً: لم تظهر نتائج دراسة شاهين (2014) وجود فروق في المهارات الإرشادية باختلاف المؤهل العلمي للمرشد أو تخصصه أو سنوات الخبرة، بينما كان لتخصص المرشد أثر مهم في دراسة العجلاني (2005) لصالح المتخصصين في مجال الإرشاد، واختلاف العمر، لصالح الأكبر سناً. أما في دراسة النجار (2001)، فكانت الفروق في فاعلية المهارات الإرشادية دالة باختلاف المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة.

خامساً: تركزت الصعوبات التي يواجهها المرشدون التربويون في أدائهم لمهامهم الإرشادية، على المجال المتعلق بظروف عمل المرشد كما بينت دراسات جاسم (2011)، وشاهين (2009)، وفرج (1995)، والجبوري (1986)، ولم توضح الدراسات الأخرى مجالات محددة للصعوبات التي تواجه المرشد التربوي.

سادساً: تحدثت الدراسات السابقة كافة عن مشكلات عامة وصعوبات تواجه عمل المرشد التربوي، وركزت على التخصص للمرشد، والمحفزات المقدمة له، والاتجاهات السلبية نحو العملية الإرشادية، ولم تحصر أي من الدراسات هذه الصعوبات في مجالات محددة كما تقوم به الدراسة الحالية. أما الدراسات الأجنبية، كدراسة ميلسون (Milson, 2002)، ودراسة جيلاني (Ghilani, 2000)، ودراسة مانجروم (Mangrum, 1992)، ودراسة بوزر وبوبين وثومبسون (Boser, Popppen, and Thompson, 1988)، ففيها تركيز على الخدمات التي يقدمها المرشد التربوي، دون تخصيص في مجال المهارات أو الصعوبات التي يواجهها.

سابعاً: يتضح أن الدراسات السابقة ركزت على تقويم المرشد التربوي من وجهة نظر المعلمين والطلبة، والإداريين، والمجتمع المحلي، إلا أن هذه الدراسة تناولت المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد التربوي والصعوبات التي تعوق أداء المرشدين التربويين لدورهم من وجهة نظر المرشدين أنفسهم، ويعتقد أن ذلك يضيف نوعاً من الواقعية. لأن دراسة المشكلات لا يحددها بدقة إلا أصحابها، في حين أن الدور والأهمية يمكن أن يكون لمن لهم علاقة بالمرشد التربوي.

ثامناً: تباينت عينات الدراسة في الدراسات السابقة، واختلفت كذلك أهدافها، فالسمة الغالبة على الدراسات العربية هي بيان دور المرشد في العملية التربوية، بينما كانت الصفة الخاصة بالدراسات الأجنبية التركيز على خدمات المرشد، والسعي لبناء برنامج مقترح لزيادة الخدمات الإرشادية، وزيادة فاعليتها في تحقيق السلوك الإيجابي للطلبة، لكن هذه الدراسة تعتبر باكورة

الدراسات الإرشادية في فلسطين بتناولها الصعوبات التي تواجه المرشدين التربويين، ومحاولة إيجاد الحلول الواقعية المناسبة لها، لإتاحة أجواء مناسبة للمرشد، كي يمارس دوره الحقيقي وخدماته الكبيرة في المدرسة.

وبشكل عام، يلاحظ محدودية الدراسات الفلسطينية في مجال العمل الإرشادي بعامة، والإرشاد التربوي المدرسي بخاصة. وقد ينسب ذلك إلى أن مجال الإرشاد التربوي المدرسي ما زال حديثاً، حيث عمدت وزارة التربية والتعليم إلى تعيين مرشدين تربويين ونثبيت مراكزهم بالشكل الكامل حديثاً في المدارس، لذلك ستكون هذه الدراسة مرافقة لبعض الدراسات السابقة، وفتحة لدراسات مستقبلية تتناول دور المرشدين، وأهميته، وعلاقته بالعملية التربوية.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها وطريقة اختيارها، وكذلك وصفاً للأدوات التي استخدمت في هذه الدراسة، ومؤشرات صدقها وثباتها، بالإضافة للإجراءات التي اتبعت في تطبيق الأدوات، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات لاستخلاص النتائج.

1.3 منهجية الدراسة

وفقاً لطبيعة الدراسة الحالية ومشكلة الدراسة وتساؤلاتها، استخدم المنهج الارتباطي الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، إذ يعتمد هذا المنهج على دراسة العلاقة بين المتغيرات، ودراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، والاهتمام بوصفها وصفاً دقيقاً، يعبر تعبيراً كمياً يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباط الظاهرة بالظواهر الأخرى، وبمتغيرات الدراسة (أبو غزال وعلاونه، 2010).

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من مرشدي ومرشدات مدارس مديريات التربية والتعليم الحكومية في مدارس فلسطين الحكومية، للعام الدراسي 2014 / 2015، والبالغ عددهم (694) مرشداً ومرشدة، منهم (336) مرشداً، و(358) مرشدة، موزعين على مديريات التربية والتعليم الحكومية في المحافظات

الشمالية، وذلك وفقاً للسجلات الرسمية التابعة للإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي (وزارة التربية والتعليم، 2013).

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (333) مرشداً ومرشدة، منهم (171) مرشداً، و (162) مرشدة، اختيروا بالطريقة العنقودية، وسيكون اختيار العينة من كل طبقة عشوائياً بحسب متغير الجنس، مع مراعاة تمثيل متغيرات الدراسة الأخرى، آخذين بالاعتبار التوزيع الجغرافي لمجتمع الدراسة، وصعوبة الوصول إلى كافة المدارس والمرشدين العاملين في هذه المدارس. فقد اختيرت (7) مديريات، هي: الخليل، وبيت لحم، والقدس، ورام الله والبيرة، ونابلس، وطولكرم، وجنين، بعد سحبها عشوائياً من مجموع المديريات البالغة (13) مديرية، فشكلت عينة الدراسة ما نسبته (48.0%) من عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، وذلك بعد استثناء العينة الاستطلاعية (عينة الثبات)، وحجمها (50) مرشداً ومرشدة من مجتمع الدراسة، وخارج عينتها، والجدول (1.3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1.3): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة (ن=333)

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	171	51.4
	أنثى	162	48.6
التخصص الدراسي	إرشاد نفسي وتربوي	43	12.9
	علم نفس	109	32.7
	خدمة اجتماعية	123	36.9
	علم اجتماع وغيره من تخصصات	58	17.4
الفئة العمرية	أقل من 30 سنة	52	15.6
	(30-40) سنة	168	50.5
	أكثر من 40 سنة	113	33.9
سنوات الخبرة في العمل الإرشادي	أقل من 5 سنوات	81	24.3
	(5-10) سنوات	103	30.9
	أكثر من 10 سنوات	149	44.7
المرحلة الدراسية	أساسية	48	14.4
	أساسية عليا	83	24.9
	ثانوية	202	60.7
المديرية التي يعمل بها المرشد	الخليل	62	18.6
	بيت لحم	46	13.8
	القدس	21	6.3
	رام الله والبييرة	55	16.5
	نابلس	61	18.3
	طولكرم	51	15.3
	جنين	37	11.1
المجموع		333	

ملاحظة: قصد بغير ذلك من التخصصات، وجود تخصصات عديدة لأفراد محدودة من المرشدين، مثل التربية الإسلامية، والاجتماعيات، واللغة العربية.

4.3 أدوات الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، عدّلت أدوات الدراسة لقياس متغيري المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشدون التربويون، والصعوبات التي يواجهونها، من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة حول الموضوع، وفيما يأتي وصفاً لكل من هذه الأدوات.

أولاً: مقياس المهارات الإرشادية

بالاطلاع على الأدب السابق في مجال المهارات الإرشادية، فقد اعتمد بشكل رئيس على المقياس المستخدم في دراسة شاهين (2014)، التي بنيت صورتها النهائية وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد المهارات الإرشادية الشخصية والأدائية اللازمة للمرشد التربوي المدرسي:

فقد تعددت المصادر في تحديد المهارات اللازمة للمرشد، وقد استخدمت الباحثة ما يلي للاستدلال على المهارات الإرشادية اللازمة للمرشد المدرسي:

أولاً: مسح الأدبيات التربوية المرتبطة بتحديد مهارات المرشد لجميع المراحل التعليمية، إضافة إلى عدد من النماذج المتوفرة لتحديد الحاجات التدريبية للمرشد المدرسي.

ثانياً: تحديد المهارات الشخصية والأدائية للمرشد التربوي المدرسي في ضوء ما سبق، على أن يكون القياس معرفة مهارات المرشد باستخدام مدخل الملاحظة لأدوارهم التي يحتاجون لممارستها من خلال التواجد مع بعض المرشدين أثناء ممارستهم لعملهم ومهامهم اليومية، ووفق حدود الدراسة.

رابعاً: تحليل المهارات الرئيسة إلى مهارات فرعية، وتحويل كل مهارة من المهارات التي تم التوصل إليها إلى إجراءات سلوكية يقوم بها المرشد (بحسب التعبير اللفظي عن هذه المهارات من قبل المرشد)، مع

مراعاة تحديد متطلبات مهنة الإرشاد وخصوصيتها في المرحلة المدرسية.

وقد شمل المقياس في صورته النهائية (63) فقرة، وزعت على سبعة مجالات، هي: المهارات المهنية والشخصية، ومهارات الخطة الإرشادية والتشخيص، ومهارات الإرشاد الفردي (المقابلة، دراسة الحالة...)، ومهارات الإرشاد الجمعي، ومهارات الإرشاد المهني، ومهارات الدراسات والبحوث، ومهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية.

صدق مقياس المهارات الإرشادية:

لتحقيق صدق مقياس المهارات الإرشادية، فقد عرض في صورته الأولية على (16) من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص والعاملين في الإشراف والإدارة لعملية الإرشاد التربوي، وبعض الأساتذة الجامعيين المتخصصين في الإرشاد التربوي والنفسي والإدارة التربوية لتحكيم المقياس، والتأكد من أنه يقيس ما وضع لأجله، ويتوافق مع واقع المهام والمسؤوليات للمرشد التربوي في المدارس الحكومية. وقد أخذت وجهات نظرهم بعين الاعتبار من خلال تعديل بعض الفقرات أو حذفها أو إضافتها، فاعتمدت الفقرات التي اتفق عليها أكثر من (90%) من المحكمين، إذ اختصرت المجالات من عشرة مجالات إلى سبعة، بدمج بعض المجالات المتقاربة مع بعضها، وترتيب الفقرات بين المجالات، وحذف عشرة فقرات.

كما تحققت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.63-0.75)، وكانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

ثبات مقياس المهارات الإرشادية:

أما بالنسبة للثبات، فقد احتسب ثبات المقياس بطريقتين على النحو الآتي:

أولاً: طريقة إعادة الاختبار: حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية (Pilot Study) مكونة من (50) مرشداً تربوياً من العاملين في المدارس الحكومية، لم يتم تضمينهم في عينة الدراسة الأصلية وبفارق زمني أربعة أسابيع بين التطبيقين، ثم احتساب معامل ارتباط سيبيرمان بين درجات مرتي التطبيق، وقد بلغ (0.83).

ثانياً: ثبات التجانس الداخلي: وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في المقياس، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على العينة الاستطلاعية، وكما هو موضح في الجدول (2.3).

جدول (2.3): يبين معاملات التجانس لمقياس المهارات الإرشادية ككل، ولكل مجال على حدة

الرقم	المجال	معامل التجانس	الرقم	المجال	معامل التجانس
(1)	المهارات المهنية والشخصية	0.82	(2)	مهارات الخطة الإرشادية والتشخيص	0.68
(3)	مهارات الإرشاد الفردي	0.61	(4)	مهارات الإرشاد الجمعي	0.79
(5)	مهارات الإرشاد المهني	0.77	(6)	مهارات الدراسات والبحوث والمقاييس	0.96
(7)	مهارات العلاقة مع أطراف العملية	0.61		الكلي	0.92

يوضح الجدول (2.3) أن قيم معاملات ثبات التجانس لمقياس المهارات الإرشادية قد تراوحت لمجالات المقياس المختلفة بين (0.61-0.96)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمجمل فقرات المقياس (0.92)، وهي كافية لاعتبار المقياس مناسباً لأغراض الدراسة الحالية.

طريقة تصحيح مقياس المهارات الإرشادية:

تكون مقياس المهارات الإرشادية في صورته النهائية من (63) فقرة، موزعة على سبعة مجالات، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعاته الشخصية حول درجة امتلاكه للمهارة الإرشادية من خلال ممارسته لهذه المهارة خلال العمل الإرشادي، على تدرج خماسي لليكرت (Likert)، إذ تأخذ الدرجة عالية جداً (5) درجات، عالية (4) درجات، متوسطة (3) درجات، منخفضة (2) درجتان، ومنخفضة جداً (1) درجة، وتُعكس الدرجة في حالة الفقرات السالبة. وبناءً على ذلك، فقد تراوحت الدرجة الكلية على مقياس المهارات الإرشادية ما بين (63-315) درجة.

ثانياً: مقياس الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي

بالاطلاع على الأدب السابق في مجال الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي في أثناء أدائه لمهامه، فقد اعتمد بشكل رئيس على المقاييس المستخدمة في دراسات (البرديني، 2006)، و (شاهين والريماوي، 2014).

وقد شمل المقياس في صورته النهائية (43) فقرة، وزعت على أربعة مجالات، هي: صعوبات تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية، وصعوبات تتعلق بظروف عمل المرشد، والصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور، وصعوبات تتعلق بالطلبة.

صدق مقياس الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي:

لتحقيق صدق مقياس الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي، فقد عرض في صورته الأولية على (16) من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص والعاملين في الإشراف والإدارة لعملية

الإرشاد التربوي، وبعض الأساتذة الجامعيين المتخصصين في الإرشاد التربوي والنفسي والإدارة التربوية لتحكيم الأداة، والتأكد من أنه يقيس ما وضع لأجله، ويتوافق مع واقع الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي في أثناء أدائه لمهامه في المدارس الحكومية الفلسطينية. وقد أخذت وجهات نظرهم بعين الاعتبار من خلال تعديل بعض الفقرات أو حذفها أو إضافتها، فاعتمدت الفقرات التي اتفق عليها أكثر من (90%) من المحكمين، إذ حذفت بعض الفقرات وأضيفت أخرى، بينم عدّلت بعض الفقرات.

كما تحققت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، إذ تراوحت قيم معامل الارتباط للمجالات والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.80-0.87)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، مما يؤشر نحو تجانس داخلي بين الفقرات، وتمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق.

ثبات مقياس الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي:

أما بالنسبة للثبات لمقياس الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي، فقد احتسب بطريقتين على النحو الآتي:

أولاً: طريقة إعادة الاختبار: حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية (Pilot Study) مكونة من (50) مرشداً تربوياً من العاملين في المدارس الحكومية، لم يتم تضمينهم في عينة الدراسة الأصلية وبفارق زمني أربعة أسابيع بين التطبيقين، ثم احتساب معامل ارتباط سيبيرمان بين درجات مرتي التطبيق، وقد بلغ (0.91).

ثانياً: ثبات التجانس الداخلي: وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على العينة الاستطلاعية، وكما هو موضح في الجدول (3.3).

جدول (3.3): يبين معاملات التجانس لمقياس الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي ككل، ولكل مجال على حدة

الرقم	المجال	معامل التجانس	الرقم	المجال	معامل التجانس
(1)	صعوبات تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية	0.92	(2)	صعوبات تتعلق بظروف عمل المرشد والتشخيص	0.79
(3)	الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور	0.82	(4)	صعوبات تتعلق بالطلبة	0.92
الكلية					0.95

يوضح الجدول (3.3) أن معاملات التجانس لمقياس الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي قد تراوحت قيمة معامل الثبات لمجالات المقياس المختلفة بين (0.79-0.92)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات الكلية لمجمل فقرات المقياس (0.95)، وهي كافية لاعتبار المقياس مناسباً لأغراض الدراسة الحالية.

طريقة تصحيح مقياس الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي:

تكون مقياس الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي في صورته النهائية من (43) فقرة موزعة على أربعة مجالات، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع تقديره لدرجة الصعوبة، على تدرج خماسي لليكرت (Likert)، إذ تأخذ مرتفعة جداً (5) درجات، مرتفعة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، متدنية (2) درجتان، (1) درجة لمتدنية جداً،

وتُعكس الدرجة في حالة الفقرات السالبة. وبناءً على ذلك، فقد تراوحت الدرجة الكلية على مقياس الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي ما بين (43-215) درجة.

مقياس التصحيح للمقياسين:

استخدمت الباحثة المعادلة التي استخدمها المصري (2014) لتفسير تقديرات المفحوصين على فقرات مقياس المهارات الإرشادية ومجالاته، ومقياس الصعوبات التي يواجهها المرشد وأبعاده، وهي على النحو الآتي:

((أعلى درجة - أدنى درجة) / (عدد الفئات)) = $3 / (1-5) = 1.33$. وعليه، يكون معيار التصحيح لكل من مقياسي الدراسة، بحسب ما هو موضح في الجدول (4.3):

جدول (4.3): معيار التصحيح لمقياسي الدراسة

المتغير	المتوسط الحسابي	المستوى
المهارات الإرشادية	أدنى من 2.33	منخفض
	من 2.33-3.66	متوسط
	أعلى من 3.66	مرتفع
الصعوبات التي تواجه المرشد	أدنى من 2.33	منخفض
	من 2.33-3.66	متوسط
	أعلى من 3.66	مرتفع

5.3 حدود الدراسة

تحددت الدراسة الحالية بالموضوع الذي تبحته، والمتمثل بعلاقة المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية بالصعوبات التي يواجهونها، من وجهة نظر

مرشدي مدارس محافظات الخليل، بيت لحم، ورام الله والبيرة، والقدس، ونابلس، وطولكرم، وجنين الحكومية، وذلك بالاعتماد على المنهج الارتباطي الوصفي، وبالأدوات المستخدمة وخصائصها، مع إمكانية تعميم نتائج الدراسة في ضوء الجوانب الآتية:

❖ المحددات البشرية: اقتصرَت الدراسة على المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية.

❖ المحددات المكانية: سبغ محافظات من المحافظات الشمالية، هي: الخليل، وبيت لحم، ورام الله والبيرة، والقدس، ونابلس، وطولكرم، وجنين.

❖ المحددات الزمانية: طبقت الدراسة في العام الدراسي 2015/2014.

❖ المحددات المفاهيمية: اقتصرَت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

❖ المحددات الإجرائية: اقتصرَت على أدوات الدراسة ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وسماتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

6.3 متغيرات الدراسة

ستعالج نتائج الدراسة من خلال المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

الجنس: وله مستويان (ذكر، وأُنثى).

التخصص: وله أربعة مستويات (إرشاد نفسي وتربوي، وعلم نفس، وخدمة اجتماعية، وعلم اجتماع وتخصصات أخرى).

الفئة العمرية: وله ثلاثة مستويات (أقل من 30 سنة، و (30-40) سنة، وأكثر من 40 سنة).

سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، و(5-10) سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

المرحلة الدراسية: وله ثلاثة مستويات (أساسية، وأساسية عليا، وثانوية).

❖ المديرية: وله سبعة مستويات (الخليل، وبيت لحم، والقدس، ورام الله والبيرة، ونابلس، وطولكرم، وجنين).

المتغيرات التابعة:

المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد التربوي المدرسي، والصعوبات التي تعوق أداء المرشد.

7.3 إجراءات الدراسة

نفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- 1- تحديد مجتمع الدراسة.
- 2- تحديد عينة الدراسة
- 3- بناء أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي المنشور في هذا المجال، والإجراءات الملائمة التي ستقوم بها الباحثة.
- 4- حساب معايير الصدق والثبات لأداة الدراسة.
- 5- تطبيق الأدوات على عينة الدراسة.
- 6- جمع البيانات.
- 7- معالجة البيانات واستخلاص النتائج والتوصيات.

وبعد التحقق من صدق وثبات الأدوات، قامت الباحثة بإحضار كتاب رسمي من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس موجهاً إلى الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي، للموافقة على تطبيق وتسهيل مهمة الباحثة، وتوزيع الأداة على عينة الدراسة. وقد وزعت أدوات الدراسة بالتعاون مع الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي، عبر مديريات التربية والتعليم في المحافظات المختارة، إلى ومن المرشدين التربويين المحددين مسبقاً عبر آليات الاختيار العشوائية، واستناداً للبيانات حول المرشدين وتوزيعهم على متغيرات الدراسة التصنيفية.

8.3 المعالجة الإحصائية

بعد استرجاع استجابات المرشدين على أداة الدراسة، قامت الباحثة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لفحص الفرضيات، واستخدم الارتباط المتعدد لتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد التربوي والصعوبات التي تواجهه، بمجالات كل من المتغيرين التي تضمنها الدراسة، بينما تحسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحديد درجة كل بند من البنود التي تشملها الأداة. ومن خلال استخدام اختبار (ت) t-test، وتحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA"، لاختبار الفرضيات وتحديد الفروق بين المجموعات. أما للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها، فقد استخدم اختبار أقل فرق دال (LSD)، ليتسنى التعليق والتفسير الشمولي على النتائج. ولتحديد درجة الترابط وطبيعته بين درجتي المهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي، فقد استخدم معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار الخطي البسيط.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفقاً لمقاييس الدراسة المستخدمة، إذ سيتم الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار تأثير خصائص عينة المبحوثين على إجاباتهم.

وفيما يلي عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1.4 نتائج السؤال الأول

هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجتي امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهونها؟

وقد صيغت الفرضية الأولى للإجابة عن السؤال الأول، وحسب الآتي:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين

درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية

والصعوبات التي يواجهونها.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى استخدم معامل ارتباط بيرسون، والجدول (1.4) يبين ذلك:

جدول (1.4): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين المهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي

مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الصعوبات التي تواجه المرشد		المهارات الإرشادية	
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
0.00**	-0.21	0.66	2.86	0.42	3.90

** دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (1.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (-0.21)، بينما بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب من العينة (0.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$). وعليه، فقد رفضت الفرضية الصفرية؛ بمعنى وجود علاقة ارتباط بين المهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي، وقد كانت هذه العلاقة عكسية، أي أنه كلما ازدادت درجة المهارات الإرشادية لدى المرشد تنخفض درجة الصعوبات التي يواجهها.

2.4 نتائج السؤال الثاني

ما مستوى امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، ومستوى المهارة الإرشادية لاستجابات الباحثين، ومن ثم رتببت تنازلياً حسب مستوى المهارة، كما هو موضح في الجدول (2.4).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة المهارات الإرشادية مرتبة تنازلياً حسب درجة

المهارة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة
1	التزم بأخلاقيات العمل الإرشادي	4.74	0.46	مرتفع
2	أشارك في اجتماعات الهيئة التدريسية	4.61	0.85	مرتفع
3	أحرص على بناء علاقات مهنية مع الإدارة المدرسية والمعلمين	4.61	0.55	مرتفع
4	أستمع للمسترشد بشكل جيد	4.50	0.56	مرتفع
5	أقوم بالاتصال البصري المناسب مع المسترشد	4.46	0.58	مرتفع
6	أتفهم أسباب المشكلة	4.37	0.56	مرتفع
7	أخطط مسبقاً للبرامج والأنشطة الإرشادية	4.36	0.63	مرتفع
8	ألخص المشاعر العاطفية للمسترشد	4.35	0.60	مرتفع
9	أمتلك مهارة التعامل مع لحظات الصمت للمسترشد	4.34	0.86	مرتفع
10	أوضح العلاقة الإرشادية للمسترشد	4.34	0.59	مرتفع
11	أتعامل مع المسترشدين باحترام وموضوعية	4.34	0.64	مرتفع
12	أوضح طبيعة العمل الإرشادي لأطراف العملية التربوية	4.31	0.60	مرتفع
13	أعمل على بناء علاقات إيجابية مع المجتمع المحلي	4.27	0.70	مرتفع
14	أقدم خدمات الإرشاد لكل أطراف العملية التربوية في المدرسة	4.27	0.67	مرتفع
15	أحدد حاجات الطلبة وفق المراحل العمرية	4.26	0.58	مرتفع
16	أنتبه لسلوكيات المسترشدين اللفظية وغير اللفظية	4.24	0.29	مرتفع
17	أستخدم فنيات المقابلة مع المسترشد	4.23	0.59	مرتفع
18	أضع أهدافاً مبرمجة زمنياً للخطة الإرشادية	4.20	0.65	مرتفع
19	أقيم المقابلة الإرشادية لكل حالة	4.18	2.30	مرتفع
20	أجمع المعلومات من مصادرها	4.18	0.61	مرتفع
21	أقدم خدمات الإرشاد بشكل فاعل	4.16	0.60	مرتفع
22	أنهي العلاقة الإرشادية بشكل تدريجي	4.14	0.68	مرتفع
23	أستخدم البرامج الإرشادية في حل مشكلات الطلبة	4.13	0.60	مرتفع
24	أزود المسترشدين بالتغذية الراجعة	4.12	0.68	مرتفع
25	أقوم بالتخطيط والإعداد المسبق لاستقبال الحالة	4.08	0.30	مرتفع
26	أزود الطلبة بمعلومات أساسية عن المهن المختلفة	4.08	0.69	مرتفع
27	أشخص المشكلات التربوية لتقديم الحلول المناسبة لها	4.07	0.63	مرتفع
28	أوثق التقرير النهائي لكل حالة	4.07	0.78	مرتفع
29	أنهي الجلسات الإرشادية بشكل مناسب	4.02	0.65	مرتفع
30	أنفذ الخطة وفق الجدول الزمني المحدد لها	4.02	0.70	مرتفع
31	أعرف الطلبة بالإرشاد الجمعي	4.02	0.77	مرتفع
32	أمتلك مهارة مشاركة أفراد المجموعة بطرح بدائل حل المشكلة	3.98	0.70	مرتفع
33	أتعامل مع المواقف الطارئة بفاعلية وفق النظريات العلمية	3.98	0.66	مرتفع
34	أقيم الخطة باستمرار حسب الإجراءات العلمية المناسبة	3.96	1.68	مرتفع
35	أسهل الاتصال والتواصل بين المسترشدين	3.95	0.70	مرتفع
36	أمتلك مهارة توجيه التفاعل بين أفراد المجموعة الإرشادية	3.94	0.73	مرتفع

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة
37	أتابع الحالة بعد الانتهاء منها	3.89	0.80	مرتفع
38	أقوم الجلسات الإرشادية باستمرار	3.87	0.79	مرتفع
39	أقوم بعملية مسح لاهتمامات وميول الطلبة	3.84	0.73	مرتفع
40	أتعاون مع المعلمين لإعداد برامج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة	3.83	0.82	مرتفع
41	أنسق مع ذوي العلاقة لتشخيص الطلبة ذوي الحاجات الخاصة	3.81	0.82	مرتفع
42	أنفذ مسحا دورياً لحاجات الطلبة المختلفة	3.81	0.68	مرتفع
43	أكون المجموعات الإرشادية وفق الأسس السليمة	3.78	0.83	مرتفع
44	أنفذ زيارات ميدانية للمؤسسات المهنية المتنوعة	3.74	0.97	مرتفع
45	أتعرف إلى حاجات البيئة المدرسية باستخدام منهجية علمية	3.72	0.71	مرتفع
46	أعد نشرات حول المهن ومتطلباتها المختلفة	3.62	0.88	متوسط
47	أمتلك مهارة تحديد مشكلة الدراسة	3.55	0.88	متوسط
48	أعقد ندوات ومحاضرات مهنية تستهدف المجتمع المدرسي	3.54	0.89	متوسط
49	أمتلك مهارة تحديد أهداف الدراسة	3.52	0.88	متوسط
50	أقوم بتحليل المهن للطلبة لمساعدتهم في اتخاذ القرار المهني المناسب	3.49	0.94	متوسط
51	أشجع الطلبة على كتابة التقارير المهنية المختلفة	3.47	0.92	متوسط
52	أمتلك مهارة بناء أدوات جمع البيانات	3.46	0.91	متوسط
53	أزود أولياء الأمور بالمعلومات المهنية والتخصصات وكيفية الالتحاق بها	3.42	0.91	متوسط
54	أضع الفرضيات المناسبة حول الظاهر السلوكية للطلبة	3.42	0.89	متوسط
55	أوظف نتائج الدراسات في حل المشكلات الطلابية	3.41	0.93	متوسط
56	أستضيف مهنيين للتحدث حول مهنتهم أمام الطلبة	3.39	0.96	متوسط
57	أستخلص النتائج من الدراسات التي أنفذها	3.38	0.93	متوسط
58	أشرك أولياء الأمور في وضع خطط إرشادية للطلبة	3.37	1.00	متوسط
59	أختبر الفرضيات العلمية باستخدام الأساليب المناسبة	3.31	0.91	متوسط
60	أطبق اختبارات الميول المهنية على الطلبة	3.21	1.01	متوسط
61	أقيم وأحلل نتائج الاختبارات المطبقة على الطلبة	3.20	0.99	متوسط
62	أنفذ زيارات منزلية للحالات التي أتابعها عند الحاجة	3.18	1.27	متوسط
63	أطبق الاختبارات المناسبة لتشخيص قضايا الطلبة	3.17	0.87	متوسط
	مستوى المهارات المهنية والشخصية	4.29	0.39	مرتفع
	مستوى مهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص	3.72	0.56	مرتفع
	مستوى مهارات خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، دراسة الحالة، ...)	4.24	0.56	مرتفع
	مستوى مهارات الإرشاد الجمعي	4.02	0.59	مرتفع
	مستوى مهارات الإرشاد المهني	3.58	0.72	متوسط
	مستوى مهارات الدراسات والبحوث	3.44	0.82	متوسط
	مستوى مهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية	3.96	0.67	مرتفع
	مستوى الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية	3.89	0.42	مرتفع

يتضح من الجدول (2.4) أن مستوى الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية لدى المرشدين كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.89)، بانحراف معياري بلغ (0.42). واحتلت المهارات المهنية والشخصية المرتبة الأولى بمتوسط قدره (4.29)، وبمستوى مرتفع، يليها مهارات خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، دراسة الحالة،...) بمتوسط قدره (4.24)، وبمستوى مرتفع، ثم مهارات الإرشاد الجمعي بمتوسط قدره (4.02)، وبمستوى مرتفع، فمهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية بمتوسط قدره (3.96)، وبمستوى مرتفع، فمهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص بمتوسط قدره (3.72)، وبمستوى مرتفع، فمهارات الإرشاد المهني في المرتبة السادسة بمتوسط قدره (3.58)، وبمستوى متوسط، وأخيراً مهارات الدراسات والبحوث في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (3.44)، وبمستوى متوسط. وكان مستوى المهارات الإرشادية مرتفعاً على الفقرات من (1-45)، إذ تراوحت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات المرشدين على هذه الفقرات ما بين (3.72-4.74)، وكانت الدرجة متوسطة لبقية المهارات من (46-63)، إذ تراوحت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات المرشدين على هذه الفقرات ما بين (3.17-3.62).

3.4 نتائج السؤال الثالث

ما مستوى الصعوبات التي تعوق أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المرشدين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة الصعوبات التي يواجهها المرشدون، ورتبت تنازلياً حسب درجة الصعوبات التي يواجهها المرشد، وذلك كما هو موضح في الجدول (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الصعوبات مرتبة تنازلياً حسب درجة الصعوبة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الصعوبة
1	الأعداد الكبيرة من الطلبة الذين يتابعهم المرشد	3.67	1.10	مرتفع
2	الاهتمام المحدود من معظم أولياء الأمور بمتابعة أبنائهم في المدرسة	3.65	2.44	متوسط
3	توزيع أيام عمل المرشد على أكثر من مدرسة	3.60	1.43	متوسط
4	عدم توافر الاختبارات النفسية لتشخيص مشكلات الطلبة	3.60	1.11	متوسط
5	الاهتمام المحدود من أولياء الأمور بالمشكلات النفسية والسلوكية لأبنائهم والتركيز على الجانب الأكاديمي	3.58	1.05	متوسط
6	تردد الأهالي في الحضور لاجتماعات المدرسة والمرشد	3.56	1.07	متوسط
7	ارتباط بعض المشكلات الطلابية بظروف أسرية يصعب التعامل معها	3.45	1.00	متوسط
8	برامج التطوير المهني التي تقدم للمرشدين أثناء الخدمة غير كافية	3.34	1.97	متوسط
9	تعاون أولياء أمور الطلبة مع المرشد التربوي في حل المشاكل التي تواجه أبنائهم لا يرقى إلى المستوى المطلوب	3.31	0.94	متوسط
10	التخصصات والبرامج الأكاديمية المتوفرة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية لتأهيل المرشد التربوي المدرسي محدودة	3.29	1.00	متوسط
11	توقعات الطلبة المرتفعة من المرشد في حل مشكلاتهم	3.23	1.03	متوسط
12	عدم توافر الكتب والمراجع الإرشادية في المدرسة	3.23	1.91	متوسط
13	عدم وجود وقت كاف لدى الطلبة للذهاب إلى المرشد	3.17	1.10	متوسط
14	تدني العائد المادي الذي يتقاضاه المرشد	3.17	1.17	متوسط
15	وعى أولياء الأمور بأثر الإرشاد التربوي ودور المرشد التربوي ليس كاملاً	3.16	0.97	متوسط
16	ضعف الإعلام الإرشادي في البيئة المحلية	3.11	1.08	متوسط
17	عدم التزام الطلبة بتنفيذ الخطة الإرشادية	2.99	0.95	متوسط
18	قلة تبادل الرأي والخبرة بين زملاء المهنة	2.97	0.98	متوسط
19	تدني أهمية مهنة الإرشاد والهالة الاجتماعية حولها	2.96	1.11	متوسط
20	خشية أولياء الأمور من أن يقوم المرشد بكشف أسرارهم وأسرار أبنائهم	2.92	1.08	متوسط
21	الفهم الخاطئ الذي يتصوره أولياء الأمور بأن المرشد التربوي ليس له الحق بالتدخل في شؤون الطلبة ضمن صلاحياته	2.91	1.03	متوسط
22	تردد بعض الطلبة في عرض مشكلاتهم للمرشد	2.73	1.01	متوسط
23	رفض زيارة المرشد للبيت عند الحاجة من قبل أولياء الأمور	2.68	1.11	متوسط
24	عدم وجود حصص مخصصة للإرشاد الجمعي في البرنامج الأسبوعي	2.65	1.23	متوسط
25	قلة متابعة الطلبة مع المرشد لمتابعة مشاكلهم وحلولها	2.64	0.96	متوسط
26	النمط الإداري السائد يحد من عملي وفعاليتي	2.62	1.12	متوسط
27	شعور المرشد بعدم الرضا عن عمله ومهنته	2.62	1.11	متوسط
28	تعاون المعلمين مع المرشد لا يستند إلى إطار مهني واضح	2.56	1.95	متوسط
29	اعتقاد الطلبة بأن الإرشاد التربوي لا يحل مشكلاتهم	2.55	1.05	متوسط
30	عدم تفهم المعلمين لطبيعة العملية الإرشادية	2.52	1.00	متوسط
31	عدم وجود غرفة مستقلة للإرشاد الفردي أو الإرشاد الجمعي	2.50	1.33	متوسط
32	النقص في تفاعل الطلبة مع المرشد في اللقاءات الإرشادية	2.48	0.99	متوسط
33	الالتزام بتحويل الطلبة إلى المرشد من قبل الإدارة والمعلمين ليس سياسة موثقة	2.47	1.03	متوسط
34	الأخذ برأي المرشد في صنع القرارات المتعلقة بعمله يخضع للمزاجية والحالة	2.45	1.05	متوسط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الصعوبة
35	وجود اعتقادات خاطئة لدى الطلبة تجاه الإرشاد	2.43	1.09	متوسط
36	وجود خلل في تقدير الإدارة لأهمية العملية الإرشادية في المدرسة	2.41	1.02	متوسط
37	خوف الطلبة من عدم الاحتفاظ بسرية المعلومات من قبل المرشد	2.30	1.07	منخفض
38	تدني ثقة الطلبة بكفاءة المرشد في مساعدتهم	2.27	0.98	منخفض
39	تعاون الإدارة مع المرشد التربوي ليس بالمستوى المطلوب	2.26	1.02	منخفض
40	التقليل من أهمية العملية الإرشادية للطلبة من قبل المعلمين	2.24	1.00	منخفض
41	تكليف المرشد بمهام ليس لها علاقة بعمل المرشد	2.22	1.07	منخفض
42	النقص في التواصل بين المرشد والهيئة الإدارية والتدريسية في المدرسة	2.11	0.89	منخفض
43	غموض دور المرشد بالنسبة لإدارة المدرسة	2.08	0.95	منخفض
	مستوى الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية	2.36	0.84	متوسط
	مستوى الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد	3.13	0.71	متوسط
	مستوى الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور	3.26	0.83	متوسط
	مستوى الصعوبات التي تتعلق بالطلبة	2.68	0.79	متوسط
	مستوى الدرجة الكلية للصعوبات التي يواجهها المرشد	2.86	0.66	متوسط

يتضح من الجدول (3.4) أن مستوى الدرجة الكلية للصعوبات التي يواجهها المرشد كان متوسطاً، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات المرشدين (2.86)، بانحراف معياري قدره (0.66). وجاءت الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (3.26)، يليها الصعوبات المتعلقة بظروف عمل المرشد بمتوسط قدره (3.13)، ثم الصعوبات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (2.68)، وأخيراً الصعوبات المتعلقة بالهيئة الإدارية والتدريسية في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (2.36)، وجميعها بمستوى متوسط.

وكان مستوى الصعوبة مرتفعاً فقط على الفقرة التي تنص على: "الأعداد الكبيرة من الطلبة الذين يتابعهم المرشد"، بمتوسط قدره (3.67). أما الفقرات (2-36)، فكان مستوى الصعوبة فيها متوسطاً، إذ تراوح المتوسط لاستجابات المرشدين على هذه الفقرات ما بين (2.41-3.65). وقد كان المستوى منخفضاً على الفقرات (37-43)، إذ تراوح المتوسط لاستجابات المرشدين على هذه الفقرات ما بين (2.08-2.30).

4.4 نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق دالة في مستوى امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى إلى الجنس، أو التخصص الدراسي، أو الفئة العمرية، أو سنوات الخبرة، أو المرحلة الدراسية، أو المديرية التي يعمل فيها المرشد؟
وقد صيغت الفرضيات الثانية حتى السابعة للإجابة عن السؤال الرابع، وحسب الآتي:

1.4.4 نتائج الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية في محافظات تعزى لمتغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test)، وكما هو موضح في الجدول (4.4).

جدول (4.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	(ت) المحسوبة	أنثى (ن = 162)		ذكر (ن = 171)		الجنس / المهارة
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.28	1.08	0.39	4.26	0.40	4.31	المهارات المهنية والشخصية
0.16	1.38	0.53	3.68	0.60	3.77	مهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص
0.59	0.53	0.54	4.22	0.58	4.26	مهارات خدمات الإرشاد الفردي
0.30	-1.03	0.60	4.06	0.58	4.00	مهارات الإرشاد الجمعي
0.92	0.10	0.75	3.58	0.69	3.58	مهارات الإرشاد المهني
*0.02	2.26	0.81	3.33	0.82	3.53	مهارات الدراسات والبحوث
0.09	-1.67	0.79	4.02	0.54	3.90	مهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية
0.56	0.57	0.41	3.88	0.42	3.91	الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) * بدرجة حرية (331)

يتضح من الجدول (4.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية، وعلى المجالات: (المهارات المهنية والشخصية، والخطة الإرشادية ومهارات التشخيص، والعلاقة مع أطراف العملية التربوية، والإرشاد الجمعي، والإرشاد المهني، وخدمات الإرشاد الفردي) تبعاً لمتغير الجنس على التوالي (0.59، 0.16، 0.28، 0.56)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في متوسطات المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس، بمعنى عدم وجود فروق جوهرية في المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد على هذه المجالات وعلى الدرجة الكلية. أما مجال (مهارات الدراسات والبحوث)، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب عليه (0.02)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، بمعنى وجود فروق جوهرية في المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد في مجال الدراسات والبحوث، وقد كانت الفروق لصالح الذكور.

2.4.4 نتائج الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية في محافظات تعزى لمتغير التخصص الدراسي للمرشد.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير التخصص للمرشد، والجدولان (5.4) و (6.4) يبينان ذلك.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية لدرجة المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير التخصص للمرشد

التخصص		إرشاد نفسي وتربوي		علم نفس		خدمة اجتماعية		علم اجتماع وغير ذلك من تخصصات
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	المهارات
0.35	4.22	0.41	4.26	0.41	4.32	0.36	4.38	المهنية والشخصية
0.47	3.66	0.49	3.70	0.61	3.71	0.71	3.90	الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص
0.58	4.20	0.55	4.19	0.61	4.30	0.42	4.27	خدمات الإرشاد الفردي
0.53	3.93	0.66	4.00	0.56	4.04	0.53	4.19	الإرشاد الجمعي
1.01	3.58	0.62	3.55	0.69	3.58	0.60	3.67	الإرشاد المهني
0.67	3.41	0.77	3.39	0.85	3.39	1.01	3.70	الدراسات والبحوث
0.47	3.89	0.83	3.98	0.62	3.91	0.51	4.10	العلاقة مع أطراف العملية التربوية
0.38	3.84	0.40	3.87	0.46	3.89	0.39	4.03	الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية

يتضح من خلال الجدول (5.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن

كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي

(One-Way ANOVA)، والجدول (6.4) يوضح ذلك.

جدول (6.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير التخصص للمرشد

مستوى	"ف"	متوسط	درجات	مجموع	مصدر التباين	التخصص للمرشد
0.10	1.95	0.30	4	1.20	بين المجموعات	المهارات المهنية والشخصية
		0.15	328	50.37	داخل المجموعات	
			332	51.57	المجموع	
0.11	1.93	0.61	4	2.43	بين المجموعات	مهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص
		0.31	328	103.09	داخل المجموعات	
			332	105.52	المجموع	
0.61	0.67	0.21	4	0.84	بين المجموعات	مهارات خدمات الإرشاد الفردي
		0.31	328	102.93	داخل المجموعات	
			332	103.77	المجموع	
**0.01	3.06	1.04	4	4.18	بين المجموعات	مهارات الإرشاد الجمعي
		0.34	328	112.01	داخل المجموعات	
			332	116.18	المجموع	
*0.04	2.51	1.27	4	5.09	بين المجموعات	مهارات الإرشاد المهني
		0.51	328	166.38	داخل المجموعات	
			332	171.46	المجموع	
0.25	1.35	0.90	4	3.60	بين المجموعات	مهارات الدراسات والبحوث
		0.67	328	219.10	داخل المجموعات	
			332	222.70	المجموع	
0.49	0.85	0.38	4	1.54	بين المجموعات	مهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية
		0.45	328	148.83	داخل المجموعات	
			332	150.36	المجموع	
*0.05	2.33	0.40	4	1.60	بين المجموعات	الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية
		0.17	328	56.14	داخل المجموعات	
			332	57.74	المجموع	

* دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ** دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$

يتضح من الجدول (6.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على المجالات: (المهارات المهنية والشخصية، والخطة الإرشادية ومهارات التشخيص، وخدمات الإرشاد الفردي، والدراسات والبحوث، والعلاقة مع أطراف العملية التربوية) تبعاً لمتغير التخصص على التوالي (0.10، 0.11، 0.61، 0.25، 0.49)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة

($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في متوسطات المهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص. بمعنى عدم وجود فروق جوهرية في المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد على هذه المجالات وعلى الدرجة الكلية، أما مجالات (الإرشاد الجمعي، والإرشاد المهني)، وعلى الدرجة الكلية للمهارات، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب عليها على التوالي (0.01، 0.04، 0.05)، وهذه القيم أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، بمعنى وجود فروق دالة في متوسطات الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية، ومجالى الإرشاد الجمعي، والإرشاد المهني باختلاف التخصص للمرشد. ولتحديد دلالة الفروق على هذين المجالين وعلى الدرجة الكلية، استخدم اختبار أقل فرق دال (LSD)، كما هو موضح في الجدول (7.4).

جدول (8.4): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير التخصص

المتغيرات	(أ) التخصص	(ب) التخصص	الفروق بين المتوسطات (أ.ب)	الدلالة
الإرشاد الجمعي	ارشاد نفسي وتربوي	علم نفس	0.15	0.17
		خدمة اجتماعية	0.19	0.08
		علم اجتماع وتخصصات أخرى	0.26	0.03*
	علم نفس	خدمة اجتماعية	0.04	0.63
		علم اجتماع وتخصصات أخرى	0.11	0.26
		علم اجتماع وتخصصات أخرى	0.07	0.46
الإرشاد المهني	ارشاد نفسي وتربوي	علم نفس	0.09	0.48
		خدمة اجتماعية	0.13	0.33
		علم اجتماع وتخصصات أخرى	0.24	0.05*
	علم نفس	خدمة اجتماعية	0.03	0.73
		علم اجتماع وتخصصات أخرى	0.62	0.03*
		علم اجتماع وتخصصات أخرى	-0.59	0.01*
الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية	ارشاد نفسي وتربوي	علم نفس	0.14	0.01*
		خدمة اجتماعية	0.16	0.03*
		علم اجتماع وتخصصات أخرى	0.19	0.02*
	علم نفس	خدمة اجتماعية	0.02	0.66
		علم اجتماع وتخصصات أخرى	0.05	0.44
		علم اجتماع وتخصصات أخرى	0.03	0.67

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من خلال نتائج الجدول (7.4) وجود فروق في متوسطات الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية، بين تخصص إرشاد نفسي وتربوي وبين تخصصات علم النفس، والخدمة الاجتماعية، وعلم الاجتماع والتخصصات الأخرى، لصالح تخصص الإرشاد النفسي والتربوي. كما أن هنالك فروق في مجالي مهارات الإرشاد الجمعي، ومهارات الإرشاد المهني لصالح تخصصات: إرشاد نفسي وتربوي، وعلم نفس، وخدمة اجتماعية مقارنة مع تخصص علم اجتماع وتخصصات أخرى.

3.4.4 نتائج الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية في محافظات تعزى لمتغير الفئة العمرية.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الفئة العمرية، والجدولان (8.4) و(9.4) يبينان ذلك.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية لدرجة المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الفئة العمرية

41 سنة فأعلى		سنة (31-40)		30 سنة فأقل		الفئة العمرية
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.41	4.30	0.39	4.30	0.39	4.24	المهارات المهنية والشخصية
0.53	3.69	0.53	3.73	0.73	3.80	مهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص
0.46	4.24	0.63	4.25	0.51	4.21	مهارات خدمات الإرشاد الفردي
0.65	4.07	0.57	3.99	0.51	4.02	مهارات الإرشاد الجمعي
0.83	3.58	0.62	3.63	0.75	3.41	مهارات الإرشاد المهني
0.84	3.42	0.83	3.39	0.70	3.62	مهارات الدراسات والبحوث
0.53	3.90	0.77	4.03	0.58	3.83	مهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية
0.42	3.88	0.42	3.90	0.42	3.88	الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية

يتضح من خلال الجدول (8.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (9.4) يوضح ذلك.

جدول (9.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الفئة العمرية

مستوى	"ف"	متوسط	درجات	مجموع مربعات	مصدر التباين	الفئة العمرية
0.61	0.50	0.08 0.16	2 330 332	0.15 51.41 51.57	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	المهارات المهنية والشخصية
0.48	0.74	0.23 0.32	2 330 332	0.47 105.05 105.52	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص
0.92	0.09	0.03 0.31	2 330 332	0.06 103.72 103.77	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات خدمات الإرشاد الفردي
0.57	0.57	0.20 0.35	2 330 332	0.40 115.78 116.18	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات الإرشاد الجمعي
0.14	1.96	1.01 0.51	2 330 332	2.01 169.45 171.46	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات الإرشاد المهني
0.19	1.68	1.12 0.67	2 330 332	2.25 220.45 222.70	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات الدراسات والبحوث
0.09	2.41	1.08 0.45	2 330 332	2.16 148.20 150.36	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية
0.89	0.12	0.02 0.18	2 330 332	0.04 57.70 57.74	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية

ينتضح من الجدول (9.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية، وعلى جميع المجالات تبعاً لمتغير الفئة العمرية على التوالي (0.61، 0.89)، 0.48، 0.92، 0.57، 0.14، 0.19، 0.09)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في متوسطات المهارات الإرشادية ومجالاتها، تعزى لمتغير الفئة العمرية.

4.4.4 نتائج الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية في محافظات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة، استخرجت المتوسطات الحسابية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمرشد، والجدولان (10.4) و(11.4) يبينان ذلك.

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية لدرجة المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

11 سنة فأعلى		(6-10) سنوات		5 سنوات فأدنى		سنوات الخبرة
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.38	4.32	0.40	4.30	0.40	4.21	المهارات المهنية والشخصية
0.53	3.72	0.55	3.74	0.65	3.71	مهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص
0.63	4.28	0.51	4.22	0.49	4.19	مهارات خدمات الإرشاد الفردي
0.50	4.05	0.75	4.00	0.53	4.02	مهارات الإرشاد الجمعي
0.61	3.60	0.85	3.73	0.66	3.35	مهارات الإرشاد المهني
0.85	3.39	0.83	3.48	0.75	3.45	مهارات الدراسات والبحوث
0.55	3.97	0.87	4.01	0.57	3.86	مهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية
0.40	3.90	0.44	3.93	0.41	3.83	الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية

يتضح من خلال الجدول (10.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (11.4) يوضح ذلك.

جدول (10.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مستوى الدلالة	"ف" المحسوبة	متوسط الانحراف	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	مصدر التباين	التخصص للمرشد
0.14	1.98	0.31 0.15	2 330 332	0.61 50.96 51.57	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	المهارات المهنية والشخصية
0.92	0.08	0.03 0.32	2 330 332	0.05 105.46 105.52	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص
0.47	0.75	0.24 0.31	2 330 332	0.47 103.30 103.77	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات خدمات الإرشاد الفردي
0.80	0.23	0.08 0.35	2 330 332	0.159 116.02 116.18	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات الإرشاد الجمعي
**0.00	6.74	3.37 0.50	2 330 332	6.73 164.73 171.46	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات الإرشاد المهني
0.67	0.40	0.27 0.67	2 330 332	0.54 222.17 222.70	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات الدراسات والبحوث
0.31	1.17	0.53 0.45	2 330 332	1.06 149.31 150.36	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية
0.26	1.37	0.24 0.17	2 330 332	0.47 57.27 57.74	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية

** دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من خلال الجدول (10.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية، وعلى المجالات: (المهارات المهنية والشخصية، والخطة الإرشادية ومهارات التشخيص، وخدمات الإرشاد الفردي، والإرشاد الجمعي، والدراسات والبحوث، والعلاقة مع أطراف العملية التربوية) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على التوالي (0.26، 0.14، 0.92، 0.47، 0.80، 0.67، 0.31)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في متوسطات الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية، والمجالات المذكورة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. أما مجال (الإرشاد المهني)، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب عليه (0.00)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى وجود فروق دالة في متوسطات مجال الإرشاد المهني باختلاف سنوات الخبرة للمرشد. ولتحديد دلالة الفروق على هذا المجال، استخدم اختبار أقل فرق دال (LSD)، كما هو موضح في الجدول (11.4).

جدول (11.4): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في متوسطات مهارات الإرشاد المهني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات (أ-ب)	سنوات الخبرة (ب)	سنوات الخبرة (أ)
0.00*	-0.38	سنوات (10-6)	5 سنوات فأدنى
0.01*	-0.25	11 سنة فأعلى	
0.16	0.13	11 سنة فأعلى	(10-6) سنوات

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

يتضح من خلال نتائج الجدول (11.4) وجود فروق بين سنوات الخبرة من 5 سنوات فأدنى وبين (10-6) سنوات لصالح (10-6) سنوات، ووجود فروق بين سنوات الخبرة من 5 سنوات فأدنى

وبين (11 سنة فأعلى) سنوات لصالح 11 سنة فأعلى، بمعنى أن مهارات الإرشاد المهني تتطور إيجاباً بعد مرور 5 سنوات خبرة كحد أدنى لدى المرشد.

5.4.4 نتائج الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية في محافظات تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

ومن أجل فحص الفرضية السادسة، استخرجت المتوسطات الحسابية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، والجدولان (12.4) و(13.4) يبينان ذلك.

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية لدرجة المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

ثانوية		أساسية عليا		أساسية		المرحلة الدراسية
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.42	4.29	0.36	4.34	0.30	4.17	المهارات المهنية والشخصية
0.58	3.73	0.57	3.80	0.47	3.58	مهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص
0.63	4.27	0.43	4.24	0.40	4.10	مهارات خدمات الإرشاد الفردي
0.56	4.00	0.57	4.04	0.73	4.09	مهارات الإرشاد الجمعي
0.61	3.56	0.92	3.71	0.71	3.43	مهارات الإرشاد المهني
0.81	3.42	0.86	3.49	0.78	3.42	مهارات الدراسات والبحوث
0.56	3.94	0.53	4.01	1.17	3.94	مهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية
0.41	3.89	0.43	3.95	0.40	3.82	الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية

يتضح من خلال الجدول (12.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (13.4) يوضح ذلك.

جدول (13.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المهارات المهنية والشخصية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.85 50.72 51.57	2 330 332	0.43 0.15	2.77	0.06
مهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	1.42 104.10 105.52	2 330 332	0.71 0.32	2.24	0.11
مهارات خدمات الإرشاد الفردي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	1.24 102.53 103.77	2 330 332	0.62 0.31	2.00	0.14
مهارات الإرشاد الجمعي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.30 115.89 116.18	2 330 332	0.15 0.35	.42	0.65
مهارات الإرشاد المهني	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	2.516 168.95 171.46	2 330 332	1.26 0.51	2.46	0.09
مهارات الدراسات والبحوث	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.28 222.42 222.70	2 330 332	0.14 0.67	0.21	0.81
مهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.27 150.10 150.36	2 330 332	0.13 0.46	0.29	0.75
الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.49 57.25 57.74	2 330 332	0.25 0.17	1.42	0.24

ينتضح من الجدول (13.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية، وعلى جميع المجالات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية على التوالي (0.24، 0.06، 0.11، 0.14، 0.65، 0.09، 0.81، 0.75)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في متوسطات المهارات الإرشادية ومجالاتها، تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

6.3.4 نتائج الفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية في محافظات تعزى لمتغير المديرية.

ومن أجل فحص الفرضية السابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المديرية، والجدولان (14.4) و(15.4) يبينان ذلك.

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية لدرجة المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المديرية التي يعمل فيها المرشد

التخصص	الخليل		بيت لحم		القدس		رام الله والبيرة		نابلس		طولكرم		جنين	
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
المهنية والشخصية	70.3	4.32	0.29	4.24	0.43	4.13	0.47	4.25	0.41	4.43	0.38	4.19	0.34	4.32
الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص	90.4	3.76	0.41	3.72	0.40	3.42	0.62	3.70	0.70	3.88	0.57	3.68	0.51	3.66
خدمات الإرشاد الفردي	0.37	4.26	0.43	4.21	0.48	3.68	0.73	4.22	0.47	4.40	0.42	4.12	0.77	4.48
الإرشاد الجمعي	50.0	104.	0.44	4.06	0.48	3.73	0.55	3.88	0.76	4.27	0.57	3.89	0.59	4.01
مهارات الإرشاد المهني	80.5	3.60	0.52	3.55	0.59	3.43	1.03	3.76	0.75	3.56	0.69	3.34	0.54	3.74
الدراسات والبحوث	30.9	3.35	0.78	3.58	0.82	3.19	0.71	3.39	0.88	3.50	0.77	3.36	0.80	3.57
العلاقة مع أطراف العملية التربوية	40.5	4.09	0.50	3.81	0.67	3.73	1.09	4.09	0.56	4.03	0.54	3.78	0.49	3.96
الدرجة الكلية للمهارات	0.37	3.92	0.34	3.88	0.32	3.62	0.48	3.90	0.46	4.01	0.40	3.77	0.37	3.97

يتضح من خلال الجدول (14.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (15.4) يوضح ذلك.

جدول (15.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير

المديرية

مستوى الدلالة	"ف" المحسوبة	متوسط الانحراف	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	مصدر التباين	المديرية
**0.01	2.57	0.39 0.15	6 326 332	2.33 49.24 51.57	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	المهارات المهنية والشخصية
0.06	1.98	.617 0.31	6 326 332	3.70 101.81 105.52	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص
**0.00	6.44	1.83 0.92	6 326 332	10.99 92.78 103.77	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات خدمات الإرشاد الفردى
**0.00	4.01	1.33 0.33	6 326 332	7.98 108.21 116.18	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات الإرشاد الجمعي
0.06	2.03	1.03 10.5	6 326 332	6.16 165.30 171.46	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات الإرشاد المهني
0.43	0.99	0.66 0.67	6 326 332	3.96 218.74 222.70	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات الدراسات والبحوث
*0.03	2.25	1.00 0.44	6 326 332	5.98 144.38 150.36	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية
**0.00	3.47	0.58 7.1	6 326 332	3.46 54.28 57.74	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية

* دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ** دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$

يتضح من الجدول (15.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية، وعلى المجالات: (المهارات المهنية والشخصية، وخدمات الإرشاد الفردي، ومهارات الإرشاد الجمعي، ومهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية) تبعاً لمتغير التخصص على التوالي (0.00، 0.01، 0.00، 0.00، 0.03)، وهذه القيم أدنى من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في متوسطات المهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص، بمعنى وجود فروق جوهرية في المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد على هذه المجالات وعلى الدرجة الكلية. أما مجالات (مهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص، ومهارات الإرشاد المهني، ومهارات الدراسات والبحوث)، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب عليها على التوالي (0.06، 0.43، 0.06) وهذه القيم أعلى من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، بمعنى عدم وجود فروق دالة في هذه المجالات باختلاف متغير المديرية. ولتحديد دلالة الفروق على الدرجة الكلية ومجالات المهارات المهنية والشخصية، وخدمات الإرشاد الفردي، ومهارات الإرشاد الجمعي، ومهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية، استخدم اختبار أقل فرق دال (LSD)، كما هو موضح في الجدول (16.4).

جدول (16.4): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً

لمتغير المديرية

المتغيرات	المديرية (أ)	المديرية (ب)	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المهنية والشخصية	الخليل	بيت لحم	0.08	0.32
		القدس	0.18	0.06
		رام الله والبييرة	0.06	0.39
		نابلس	-0.11	0.13
		طولكرم	0.13	0.09
	بيت لحم	جنين	0.00	0.97
		القدس	0.11	0.29
		رام الله والبييرة	-0.01	0.85
		نابلس	-0.18	0.02*
		طولكرم	0.05	0.52
	القدس	جنين	-0.07	0.40
		رام الله والبييرة	-0.12	0.22
		نابلس	-0.29	0.00*
		طولكرم	-0.06	0.57
		جنين	-0.18	0.09
	رام الله والبييرة	نابلس	-0.17	0.02*
		طولكرم	0.07	0.39
		جنين	-0.06	0.48
		طولكرم	0.23	0.00*
		جنين	0.11	0.18
نابلس	جنين	-0.12	0.14	
	طولكرم	0.03	0.78	
	بيت لحم	0.03	0.78	
	القدس	0.34	0.02*	
	رام الله والبييرة	0.05	0.60	
الخليل	نابلس	-0.12	0.24	
	طولكرم	0.08	0.47	
	جنين	0.10	0.39	
	القدس	0.31	0.04*	
	رام الله والبييرة	0.02	0.84	
بيت لحم	نابلس	-0.15	0.18	
	طولكرم	0.05	0.68	
	جنين	0.07	0.57	
	رام الله والبييرة	-0.28	0.05*	
	نابلس	-0.46	0.00*	
القدس	طولكرم	-0.26	0.07	
	جنين	-0.24	0.12	
	رام الله والبييرة	-0.17	0.10	
	نابلس	0.02	0.83	
	طولكرم	0.05	0.70	
نابلس	جنين	0.19	0.07	
	طولكرم	0.22	0.06	
	جنين	0.02	0.85	
	طولكرم	0.28	0.03*	
	بيت لحم	0.35	0.04*	
الخليل	رام الله والبييرة	0.00	0.99	
	نابلس	0.06	0.59	
	القدس	0.06	0.59	

0.01*	0.31	طولكرم	بيت لحم	الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية	
0.32	0.14	جنين			
0.66	0.08	القدس			
0.04*	-0.28	رام الله والبييرة			القدس
0.10	-0.21	نابلس			
0.79	0.04	طولكرم			
0.34	-0.14	جنين			
0.04*	-0.35	رام الله والبييرة			رام الله والبييرة
0.09	-0.29	نابلس			
0.81	-0.04	طولكرم			
0.23	-0.22	جنين			
0.62	0.06	نابلس	نابلس		
0.02*	0.31	طولكرم			
0.34	0.13	جنين	طولكرم		
0.05*	0.25	طولكرم			
0.60	0.08	جنين			
0.22	-0.18	جنين	الخليل		
0.60	0.04	بيت لحم			
0.00*	0.31	القدس			
0.74	0.03	رام الله والبييرة			
0.26	-0.08	نابلس			
0.04*	0.16	طولكرم			
0.68	-0.04	جنين			
0.01*	0.27	القدس			بيت لحم
0.84	-0.02	رام الله والبييرة			
0.12	-0.12	نابلس			
0.16	0.12	طولكرم			
0.39	-0.08	جنين	القدس		
0.01*	-0.28	رام الله والبييرة			
0.00*	-0.39	نابلس			
0.16	-0.15	طولكرم			
0.00*	-0.34	جنين	رام الله والبييرة		
0.16	-0.11	نابلس			
0.09	0.13	طولكرم			
0.48	-0.06	جنين			
0.00*	0.24	طولكرم	نابلس		
0.58	0.05	جنين			
0.03*	-0.20	جنين	طولكرم		

* دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

يتضح من خلال نتائج الجدول (16.4) ما يلي:

- الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية: وجود فروق بين مديرية الخليل، وكل من مديرتي: القدس، وطولكرم، لصالح مديرية الخليل. ووجود فروق بين مديرية بيت لحم وبين مديرية القدس، لصالح

مديرية بيت لحم. ووجود فروق بين مديرية رام الله والبيرة وبين مديرية القدس، لصالح مديرية رام الله والبيرة. ووجود فروق بين مديرية نابلس وبين كل من مديرتي: القدس، وطولكرم، لصالح مديرية نابلس. ووجود فروق بين مديرية جنين وبين كل من مديرتي: القدس وطولكرم، لصالح مديرية جنين.

- **المهارات المهنية والشخصية:** وجود فروق بين مديريات بيت لحم، والقدس، ورام الله والبيرة، وطولكرم، وبين مديرية نابلس، لصالح مديرية نابلس.

- **مهارات خدمات الإرشاد الفردي:** وجود فروق بين مديرية القدس وبين مديرية طولكرم، لصالح مديرية طولكرم. ووجود فروق بين مديرية القدس وبين مديرية رام الله والبيرة، لصالح رام الله والبيرة. ووجود فروق بين مديرية القدس وبين نابلس، لصالح مديرية نابلس. ووجود فروق بين مديرية القدس وبين مديرية الخليل، لصالح مديرية الخليل. ووجود فروق بين مديرية جنين وبين مديرية بيت لحم، لصالح مديرية جنين.

- **مهارات الإرشاد الجمعي:** وجود فروق بين مديرية الخليل وبين مديرتي القدس ورام الله والبيرة، لصالح مديرية الخليل. ووجود فروق بين مديرية بيت لحم وبين مديرية القدس، لصالح مديرية بيت لحم. ووجود فروق بين مديرية نابلس وبين مديريات: القدس، وطولكرم، وجنين، لصالح مديرية نابلس.

- **مهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية:** وجود فروق بين مديرية الخليل وبين مديرية بيت لحم، لصالح مديرية الخليل. ووجود فروق بين مديرية رام الله والبيرة وبين كل من: مديرية بيت لحم، ومديرية القدس، ومديرية طولكرم، لصالح مديرية رام الله والبيرة.

وبالإجمال، فقد كانت الفروق في الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية تؤثر نحو نقص واضح في هذه المهارات لدى المرشدين في مديرية القدس مقارنة بالمديريات الأخرى.

5.4 نتائج السؤال الخامس

هل توجد فروق دالة في مستوى الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف الجنس، أو التخصص الدراسي، أو الفئة العمرية، أو سنوات الخبرة، أو المرحلة الدراسية، أو المديرية التي يعمل فيها المرشد؟

وقد صيغت الفرضيات الثامنة حتى الثالثة عشرة للإجابة عن السؤال الخامس، وحسب الآتي:

1.5.4 نتائج الفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الثامنة، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test)، وكما هو موضح في الجدول (17.4).

جدول (17.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تعزى لمتغير الجنس

مستوى الدلالة المحسوب	(ت) المحسوبة	أنثى (ن = 163)		ذكر (ن = 171)		الجنس
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
**0.00	4.66	0.75	2.14	0.87	2.56	درجة الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية
**0.00	3.84	0.67	2.98	0.71	3.27	درجة الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد
**0.00	3.94	0.77	3.08	0.86	3.43	درجة الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور
**0.00	2.88	0.72	2.55	0.84	2.80	درجة الصعوبات التي تتعلق بالطلبة
**0.00	4.67	0.60	2.69	0.67	3.02	الدرجة الكلية للصعوبات التي يواجهها المرشد

** دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) * بدرجة حرية (331)

يتضح من الجدول (17.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية لل صعوبات التي يواجهها المرشد وعلى جميع المجالات تبعاً لمتغير الجنس (0.00)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في متوسطات الصعوبات تعزى لمتغير الجنس. بمعنى وجود فروق جوهرية في الصعوبات التي يواجهها المرشد ما بين الذكور والإناث، وقد كانت الفروق لصالح الذكور.

2.5.4 نتائج الفرضية التاسعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

ومن أجل فحص الفرضية التاسعة، استخرجت المتوسطات الحسابية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير التخصص للمرشد، والجدولان (18.4) و(19.4) يبينان ذلك.

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات تبعاً لمتغير التخصص للمرشد

التخصص		إرشاد نفسي وتربوي		علم نفس		خدمة اجتماعية		علم اجتماع وغير ذلك من التخصصات	
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
2.29	0.91	2.36	0.82	2.36	0.87	2.48	0.79	2.48	0.79
3.30	0.80	3.01	0.69	3.01	0.74	3.24	0.58	3.24	0.58
3.49	1.11	3.09	0.70	3.09	0.85	3.31	0.77	3.31	0.77
2.66	0.84	2.51	0.72	2.51	0.84	2.82	0.69	2.82	0.69
2.94	0.74	2.7	0.59	2.7	0.72	2.96	0.56	2.96	0.56

يتضح من خلال الجدول (18.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (19.4) يوضح ذلك.

جدول (19.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تبعاً لمتغير التخصص للمرشد

مستوى الدلالة	"ف" المحسوبة	متوسط الانحراف	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	مصدر التباين	التخصص للمرشد
0.62	0.66	0.47 0.71	4 328 332	1.87 234.23 236.10	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	درجة الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية
0.14	1.74	0.86 0.49	4 328 332	3.43 161.78 165.21	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	درجة الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد
0.07	2.24	1.54 0.69	4 328 332	6.14 225.26 231.40	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	درجة الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور
*0.02	3.08	1.89 0.62	3 329 332	5.68 202.18 207.86	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	درجة الصعوبات التي تتعلق بالطلبة
0.25	1.36	0.59 0.43	4 328 332	2.35 141.88 144.23	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	الدرجة الكلية للصعوبات

* دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

يتضح من خلال الجدول (19.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية للصعوبات، وعلى المجالات: (الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية، والصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد، والصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور) تبعاً لمتغير التخصص على التوالي (0.07، 0.14، 0.62، 0.25)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة $(\alpha \geq 0.05)$ ، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في متوسط الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير

التخصص على هذه المجالات وعلى الدرجة الكلية. أما مجال (الصعوبات التي تتعلق بالطلبة)، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب عليه (0.02)، وهذه القيمة أدنى من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، بمعنى وجود فروق دالة في الصعوبات التي تتعلق بالطلبة باختلاف التخصص للمرشد. ولتحديد دلالة الفروق على هذا المجال، استخدم اختبار أقل فرق دال (LSD)، كما هو موضح في الجدول (20.4).

جدول (20.4): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في متوسط الصعوبات التي تتعلق بالطلبة تبعاً لمتغير التخصص للمرشد

التخصص (أ)	التخصص (ب)	الفروق بين (أ-ب) المتوسطات	مستوى الدلالة
إرشاد نفسي وتربوي	علم نفس	0.15	0.30
	خدمة اجتماعية	-0.10	0.47
	علم اجتماع وتخصصات أخرى	-0.20	0.21*
علم نفس	خدمة اجتماعية	-0.25	0.02*
	علم اجتماع وتخصصات أخرى	-0.35	0.01
خدمة اجتماعية	علم اجتماع وتخصصات أخرى	-0.10	0.43

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

يتضح من خلال نتائج الجدول (20.4) وجود فروق دالة بين تخصص خدمة اجتماعية وبين تخصص علم نفس، لصالح خدمة اجتماعية، ووجود فروق بين تخصص علم اجتماع وتخصصات أخرى وبين علم نفس، لصالح علم اجتماع وتخصصات أخرى.

3.5.4 نتائج الفرضية العاشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الفئة العمرية. ومن أجل فحص الفرضية العاشرة، استخرجت المتوسطات الحسابية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير الفئة العمرية، والجدولان (21.4) و (22.4) يبينان ذلك.

جدول (21.4): المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات تبعاً لمتغير الفئة العمرية

41 سنة فأعلى		سنة (31-40)		30 سنة فأقل		الفئة العمرية
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.77	2.25	0.86	2.40	0.95	2.46	درجة الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية
0.68	3.04	0.69	3.16	0.79	3.23	درجة الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد
0.77	3.20	0.77	3.22	1.10	3.51	درجة الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور
0.74	2.64	0.81	2.65	0.84	2.85	درجة الصعوبات التي تتعلق بالطلبة
0.63	2.78	0.65	2.86	0.74	3.01	الدرجة الكلية للصعوبات التي يواجهها المرشد

يتضح من خلال الجدول (21.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (22.4) يوضح ذلك.

جدول (22.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تبعاً لمتغير الفئة

العمرية

الفئة العمرية	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
درجة الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية	بين المجموعات	2.18	2	1.09	1.54	0.22
	داخل المجموعات	233.92	330	1.07		
	المجموع	236.10	332			
درجة الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد	بين المجموعات	1.59	2	0.80	1.61	0.20
	داخل المجموعات	163.62	330	0.50		
	المجموع	165.21	332			
درجة الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور	بين المجموعات	3.82	2	1.91	2.77	0.06
	داخل المجموعات	227.58	330	0.69		
	المجموع	231.40	332			
درجة الصعوبات التي تتعلق بالطلبة	بين المجموعات	1.77	2	0.89	1.42	0.24
	داخل المجموعات	206.09	330	0.63		
	المجموع	207.86	332			
الدرجة الكلية للصعوبات	بين المجموعات	1.85	2	0.92	2.14	0.12
	داخل المجموعات	142.39	330	0.43		
	المجموع	144.23	332			

يتضح من الجدول (22.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية، وعلى جميع المجالات لمقياس الصعوبات التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير الفئة العمرية للمرشد على التوالي (0.12، 0.22، 0.20، 0.06، 0.24)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير الفئة العمرية.

4.5.4 نتائج الفرضية الحادية عشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ومن أجل فحص الفرضية الحادية عشرة، استخرجت المتوسطات الحسابية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمرشد، والجدولان (23.4) و(24.4) يبينان ذلك.

جدول (23.4): المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

11 سنة فأعلى		سنوات (6-10)		5 سنوات فأدنى		سنوات الخبرة
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.71	2.24	0.87	2.42	1.00	2.49	درجة الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية
0.67	3.00	0.70	3.16	0.73	3.33	درجة الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد
0.74	3.11	0.95	3.39	0.80	3.36	درجة الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور
0.77	2.59	0.80	2.73	0.82	2.77	درجة الصعوبات التي تتعلق بالطلبة
0.60	2.74	0.67	2.93	0.72	2.99	الدرجة الكلية للصعوبات التي يواجهها المرشد

يتضح من خلال الجدول (23.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (24.4) يوضح ذلك.

جدول (24.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تبعاً لمتغير سنوات

الخبرة

مستوى الدلالة	"ف" المحسوبة	متوسط الانحراف	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	مصدر التباين	سنوات الخبرة
0.05**	2.87	2.02 0.70	2 330 332	4.03 232.07 236.10	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	درجة الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية
0.00**	5.95	2.87 0.48	2 330 332	5.75 159.46 165.21	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	درجة الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد
0.01**	4.48	3.06 0.68	2 330 332	6.12 225.28 231.40	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	درجة الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور
0.18	1.70	1.06 0.62	2 330 332	2.12 205.74 207.86	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	درجة الصعوبات التي تتعلق بالطلبة
0.00**	4.88	2.07 0.43	2 330 332	4.15 140.09 144.23	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	الدرجة الكلية للصعوبات

** دال إحصائياً عند مستوى (0.01 ≤ α)

يتضح من الجدول (24.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على مجال (لصعوبات التي تتعلق بالطلبة) (0.18)، وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على هذا المجال. أما على الدرجة الكلية، وعلى المجالات: (الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية، والصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور، والصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد)، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب (0.00، 0.05، 0.00، 0.01)، وهذه القيم أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد للدرجة الكلية، ومتوسطات هذه

المجالات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بمعنى وجود فروق جوهرية على هذه المجالات وعلى الدرجة الكلية. ولتحديد دلالة الفروق في الصعوبات التي تواجه المرشد على الدرجة الكلية للصعوبات، وعلى هذه المجالات، استخدم اختبار أقل فرق دال (LSD)، كما هو موضح في الجدول (25.4).

جدول (25.4): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الإبعاد	الخبرة سنوات (أ)	الخبرة سنوات (ب)	الفروق بين (أ-ب) المتوسطات	مستوى الدلالة
صعوبات تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية	5 سنوات فأدنى	(10-6) سنوات	0.07	0.56
		11 سنوات فأعلى	0.26	0.03*
الصعوبات تتعلق بظروف عمل المرشد	(10-6) سنوات	11 سنوات فأعلى	0.18	0.09
	5 سنوات فأدنى	(10-6) سنوات	0.16	0.12
		11 سنوات فأعلى	0.33	0.01*
	(10-6) سنوات	11 سنوات فأعلى	0.16	0.07
الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور	5 سنوات فأدنى	(10-6) سنوات	-0.03	0.81
		11 سنوات فأعلى	0.25	0.03*
	(10-6) سنوات	11 سنوات فأعلى	0.28	0.01*
الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه المرشد التربوي	5 سنوات فأدنى	(10-6) سنوات	0.06	0.52
		11 سنوات فأعلى	0.25	0.01*
	(10-6) سنوات	11 سنوات فأعلى	0.19	0.02*

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

* دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$.

يتضح من خلال نتائج الجدول (25.4) ما يلي:

- الدرجة الكلية للصعوبات: وجود فروق بين 5 سنوات فأدنى وبين 11 سنة فأعلى، لصالح 5 سنوات فأدنى، ووجود فروق بين (10-6) سنة وبين 11 سنة فأعلى، لصالح (10-6) سنة.
- الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية: وجود فروق بين 5 سنوات فأدنى وبين 11 سنة فأعلى لصالح 5 سنوات فأدنى.

- الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد: وجود فروق بين 5 سنوات فأدنى وبين 11 سنة فأعلى، لصالح 5 سنوات فأدنى.

- الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور: وجود فروق بين 5 سنوات فأدنى وبين 11 سنة فأعلى، لصالح 11 سنة فأعلى. وجود فروق بين (6-10) سنة وبين 11 سنة فأعلى، لصالح 11 سنة فأعلى.

5.5.4 نتائج الفرضية الثانية عشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية عشرة، استخرجت المتوسطات الحسابية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، والجدولان (26.4) و(27.4) يبينان ذلك.

جدول (26.4): المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

ثانوية		أساسية عليا		أساسية		المرحلة الدراسية
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.84	2.30	0.87	2.45	0.81	2.45	درجة الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية
0.68	3.09	0.72	3.20	0.78	3.18	درجة الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد
0.77	3.24	0.83	3.17	1.04	3.49	درجة الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور
0.80	2.69	0.77	2.62	0.77	2.74	درجة الصعوبات التي تتعلق بالطلبة
0.65	2.83	0.69	2.86	0.67	2.97	الدرجة الكلية للصعوبات التي يواجهها المرشد

يتضح من خلال الجدول (26.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (27.4) يوضح ذلك.

جدول (27.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
درجة الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	1.80 234.30 236.10	2 330 332	0.90 0.71	1.27	0.28
درجة الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.74 164.47 165.21	2 330 332	0.37 0.50	0.75	0.48
درجة الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	3.40 228.00 231.40	2 330 332	1.70 0.69	2.46	0.09
درجة الصعوبات التي تتعلق بالطلبة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.52 207.34 207.86	2 330 332	0.26 0.63	0.41	0.66
الدرجة الكلية للصعوبات	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.72 143.51 144.23	2 330 332	0.36 0.44	0.83	0.44

يتضح من الجدول (27.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية لمقياس الصعوبات التي يواجهها المرشد، وعلى جميع المجالات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية على التوالي (0.44، 0.28، 0.48، 0.09، 0.66)، وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

6.5.4 نتائج الفرضية الثالثة عشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الصعوبات

التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة عشرة، استخرجت المتوسطات الحسابية، ومن ثم استخدم تحليل

التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات الصعوبات

التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير المديرية، والجدولان (28.4) و (29.4) يبينان ذلك.

جدول (28.4): المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات تبعاً لمتغير المديرية

التخصص	الخليل		بيت لحم		القدس		رام الله والبيرة		نابلس		طولكرم		جنين	
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
درجة الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية	0.72	2.24	0.75	2.30	0.76	2.58	0.97	2.48	0.81	2.19	0.83	2.42	1.03	2.51
درجة الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد	0.73	3.24	0.64	3.07	0.60	3.13	0.61	3.14	0.77	2.92	0.69	3.28	0.81	3.15
درجة الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور	0.69	3.15	1.11	3.34	0.89	3.27	0.78	3.21	0.84	3.16	0.73	3.40	0.84	3.35
درجة الصعوبات التي تتعلق بالطلبة	0.75	2.59	0.80	2.63	0.75	2.91	0.88	2.71	0.70	2.46	0.78	2.92	0.84	2.72
الدرجة الكلية للصعوبات التي يواجهها المرشد	0.56	2.80	0.70	2.84	0.63	2.97	0.67	2.88	0.65	2.68	0.64	3.00	0.77	2.93

يتضح من خلال الجدول (28.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن

كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي

(One-Way ANOVA)، والجدول (29.4) يوضح ذلك.

جدول (29.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تبعاً لمتغير المديرية

المرحلة الدراسية	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
درجة الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية	بين المجموعات	5.71	6	0.95	1.35	0.24
	داخل المجموعات	230.39	326	0.71		
	المجموع	236.10	332			
درجة الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد	بين المجموعات	4.70	6	0.78	1.59	0.15
	داخل المجموعات	160.51	326	0.49		
	المجموع	165.21	332			
درجة الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور	بين المجموعات	3.02	6	0.50	0.72	0.64
	داخل المجموعات	228.38	326	0.70		
	المجموع	231.40	332			
درجة الصعوبات التي تتعلق بالطلبة	بين المجموعات	7.67	6	1.28	2.08	0.07
	داخل المجموعات	200.19	326	0.61		
	المجموع	207.86	332			
الدرجة الكلية للصعوبات	بين المجموعات	3.66	6	0.61	1.42	0.21
	داخل المجموعات	140.57	326	0.43		
	المجموع	144.23	332			

يتضح من الجدول (29.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية لمقياس الصعوبات التي يواجهها المرشد، وعلى جميع المجالات تبعاً لمتغير المديرية التي يتبع لها المرشد على التوالي (0.21، 0.15، 0.64، 0.07)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير المديرية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- مناقشة نتائج السؤال الأول
- مناقشة نتائج الفرضية الأولى
- مناقشة نتائج السؤال الثاني
- مناقشة نتائج السؤال الثالث
- مناقشة نتائج السؤال الرابع
- مناقشة نتائج الفرضية الثانية
- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
- مناقشة نتائج الفرضية السادسة
- مناقشة نتائج الفرضية السابعة
- مناقشة نتائج السؤال الخامس
- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة
- مناقشة نتائج الفرضية التاسعة
- مناقشة نتائج الفرضية العاشرة
- مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر
- مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر
- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر
- الاستنتاجات
- التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى تقصي طبيعة العلاقة بين المهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية، والفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة، وهي: الجنس، والتخصص، والفئة العمرية، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، والمديرية التي يعمل بها المرشد التربوي، وذلك من خلال استخدام اختبارات التحليل الإحصائي ضمن الرزم الإحصائية (SPSS). وسيعرض في هذا الفصل مناقشة النتائج، وربطها بنتائج الدراسات السابقة، وصولاً إلى التوصيات النهائية.

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

هل توجد علاقة بين درجتي امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهونها؟
ومن خلال اختبار الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهونها.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط عكسية بين المهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي، أي أنه كلما ازدادت درجة المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد تنخفض درجة الصعوبات التي يواجهها في أثناء ممارسته لمهامه ومسؤولياته الإرشادية. ففاعلية الإرشاد التربوي المدرسي تزداد عندما يقدم الإرشاد من خلال مرشدين متخصصين وذوي خبرة، ويمتلكون مهارات العملية الإرشادية من إعداد للخطة الإرشادية، وإقامة العلاقات الإرشادية، وتطبيق الاختبارات والمقاييس الملائمة، وبناء البرامج الإرشادية الفردية والجمعية، وإجراء تقييم مستمر للعملية الإرشادية.

كما أوضح المختصون والدراسات الميدانية في مجال الإرشاد التربوي المدرسي أن ثمة دلائل محددة تشير إلى أن المرشدين الذين تلقوا تعليماً وتدريباً على مهارات الإرشاد وفنياته، إنما يعكسون هذه المهارات في نتائج عملهم مع الطلبة، وأن هذه المهارات تجد لها صدقاً في التطبيق العملي في الميدان. وهذا ما يبرر النتيجة التي تفيد بأنه كلما زادت المهارات التي يمتلكها المرشد، انعكس ذلك إيجاباً على درجة الصعوبات التي يواجهها في أثناء ممارسته للعمل الإرشادي.

ويعني ذلك أن درجة المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد لها دور مهم ورئيس في تفسير الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي، فامتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية يسهم في تحسين أدائه وتفاعله مع العمل الإرشادي ومكوناته. ونستطيع الاستفادة من هذا النموذج في التنبؤ بدرجة الصعوبات التي قد تواجه المرشد التربوي بناءً على درجة المهارات التي يمتلكها، كما تعني هذه النتيجة أن هناك متغيرات مستقلة أخرى قد تلعب دوراً في تفسير الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي.

وعند الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، وجد أن هذه النتيجة تتفق مع ما ورد في دراسة الترك (1993)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين استخدام المرشد لمهارات المقابلة وفنياتها وبين فاعلية المرشد في أداء مهامه، وبالتالي قدرته على التعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة إدوين (Edwin, 2009) في وجود علاقة بين التدريب المهني للمرشد وما يكسبه من مهارات مع فاعلية المرشد التي تسهل عليه مواجهة الصعوبات التي تعترض طريقه في أثناء أدائه للمهام الإرشادية اليومية.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

ما مستوى امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية؟ أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية مرتفعاً، وأنهم يمتلكون مهارات إرشادية متنوعة، جاءت وفقاً للترتيب الآتي: احتلت المهارات المهنية والشخصية المرتبة الأولى، يليها مهارات خدمات الإرشاد الفردي، ثم مهارات الإرشاد الجمعي، فمهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية، تلاها مهارات الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص، ثم مهارات الإرشاد المهني في المرتبة السادسة، وأخيراً مهارات الدراسات والبحوث في المرتبة الأخيرة.

وهذا ما يؤكد على تميز شريحة المرشدين التربويين في المدارس الفلسطينية بامتلاكهم مهارات متنوعة تعينهم على أداء عملهم الإرشادي في المدرسة. وتبرر الباحثة وجود المهارات المهنية في المرتبة الأولى باعتبار لمدى خبرة وإدراك المرشدين للجانب المهني أكثر من غيره، إذ أن اكتساب المهارات في الممارسة المهنية يساهم في ارتفاع مستوى ومكانة المهنة في المجتمع،

وكلما كان المرشدون التربويون على قدر عالٍ من المهارة كلما زادت وارتفعت مكانة المهنة في المجتمع.

وقد تفسر هذه النتيجة انطلاقاً من عمل الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، واهتمامها بتطوير عملية الإرشاد التربوي المدرسي ومكوناتها، والسعي إلى توفير الإمكانيات من أجل نجاح العملية التعليمية في فلسطين وتكاملها؛ فأصدرت الوزارة النشرات التي تعرف الإرشاد التربوي المدرسي، وتحدد أهدافه، وتضع وصفاً مفصلاً لأدوار المرشد التربوي العامة والخاصة، مقرونة بوصف وظيفي له. واستناداً إلى الإحصاءات الواردة لدى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، ورغم النقص فيما قدم لهؤلاء المرشدين من تدريب عبر دورات محددة، فإن الوزارة أولت اهتماماً خاصاً لنجاح دور المرشد التربوي في المدرسة، وخدمة لجهود وزارة التربية والتعليم لإنجاح هذا البرنامج، ونجاح العملية الإرشادية التي تعتمد بالدرجة الأولى على مهارات المرشد التربوي الشخصية والأدائية التي تؤثر على فعاليته في المدرسة، وتنعكس إما إيجاباً أو سلباً على تفاعل الطلبة وأولياء أمورهم مع الخدمات الإرشادية المقدمة، وعلى العملية التربوية بشكل عام في المدرسة.

ولعل احتلال "التزام المرشد بأخلاقيات العمل الإرشادي"، يفسر شعور المرشدين بامتلاك درجة عالية من المهارات الإرشادية، حتى لو لم يكن يمتلكها بالدرجة التي عبر عنها، كما أن التطور الإيجابي الذي حصل خلال السنوات الماضية في مجال بناء علاقات مناسبة بين المرشد والإدارة والمعلمين، جعل المرشد أكثر انسجاماً مع الأجواء داخل المدرسة مقارنة بالسابق، فانعكس ذلك إيجاباً على شعوره بامتلاك درجة عالية من المهارات الإرشادية.

أما تصنيف المرشدين لمهاراتهم في مجال إجراء الدراسات والبحوث بأدنى درجة مقارنة بالمجالات الأخرى، فقد يؤشر إلى عدم اهتمام الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة

التربية والتعليم العالي الفلسطينية، بسبب عدم تمكين المرشدين من مهارات البحث العلمي بالدرجة الكافية، وعدم وجود حوافز تسهم في تحسين اتجاهات المرشدين نحو إجراء دراسات وبحوث منهجية ومتخصصة حول عملهم الإرشادي.

ولدى مقارنة هذه النتيجة من نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية التي أمكن الباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها، تبين أنها تتفق مع نتائج دراسة السلامة (2003)، التي أوضحت نتائجها أن مستوى أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية، بما فيه امتلاكه للمهارات الإرشادية التي تساعده على هذا الأداء كان مرتفعاً، ودراسة أبو عيطة والرفاعي (1998)، التي كان فيها تقدير المرشدين لدرجة مساهمتهم في الأنشطة الإرشادية مرتفعاً بنسبة (92%)، وكذلك مع نتائج دراسة ميلسون (Milson, 2002) التي أشارت إلى أهمية امتلاك المرشد لمهارات الإرشاد الفردي والجمعي، وارتفاع مستواها لدى المرشدين باعتبار أنها كانت الأكثر ممارسة من قبلهم في مساعدتهم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوافقت أيضاً مع دراسة مانجروم (Mangrum, 1992) في كون الطلبة كجزء من أطراف العملية التربوي قد أظهروا فهماً مرتفعاً لدور المرشد والعملية الإرشادية، وما يؤشر له ذلك من امتلاك المرشدين لمهارة عالية في التعامل معهم، أما دراسة النجار (2001)، فتحدثت عن أن هنالك مهارات شائعة لدى المرشدين، وخصت بالذكر مهارات التواصل. بينما اختلفت النتيجة مع نتائج دراسة شاهين (2014)، التي كانت فيها تقديرات المرشدين لمهاراتهم الإرشادية متوسطة، كما أن المهارات الخاصة بالعلاقة مع أطراف العملية التربوية كانت الأدنى لدى المرشدين، بخلاف الدراسة الحالية التي كانت فيها مهارات الدراسات والبحوث تحتل المرتبة الأخيرة حسب تصنيف المرشدين.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

ما مستوى الصعوبات التي تعوق أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المرشدين؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصعوبات التي تعوق أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المرشدين متوسطاً ودرجة قريبة إلى المستوى المتدني، إذ جاءت الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور في المرتبة الأولى، يليها الصعوبات المتعلقة بظروف عمل المرشد، ثم الصعوبات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الثالثة، وأخيراً الصعوبات المتعلقة بالهيئة الإدارية والتدريسية في المرتبة الأخيرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التحسن الذي طرأ على برنامج الإرشاد التربوي خلال فترة العشرين سنة في عمر تجربة الإرشاد، ويتمثل هذا التحسن في زيادة وضوح الأدوار للمرشدين، والطلبة، والمعلمين، وأولياء الأمور من ناحية، ومن ناحية أخرى عولج جزء كبير من الإشكاليات الفنية التي واجهها المرشدون في بداية التجربة، مثل: توفير غرفة خاصة بالإرشاد في معظم المدارس التي تتوفر فيها خدمة الإرشاد، وتحديد المسمى الوظيفي للمرشد، كما أن المرشدين شاركوا في العديد من ورشات العمل ذات الصلة، لهذا كانت درجة الإحساس بالصعوبات المرتبطة بهذه المجالات منخفضة مقارنة بمجالات أخرى.

كما أن احتلال الصعوبات المتعلقة بظروف العمل والعلاقة مع أولياء الأمور مراتب متقدمة يرتبط بالواقع لعمل المرشدين في المدارس الحكومية الفلسطينية، فالإحصائيات الواردة تشير إلى أن هناك (68%) من المدارس المغطاة بمرشد تربوي، يتوزع فيها المرشد بين مدرستين. وهناك (36%) من المدارس من بين (1639) مدرسة في المحافظات الشمالية لا تتوفر فيها خدمة الإرشاد بأي شكل من الأشكال سواء أكان من خلال مرشد متفرغ أم مرشد غير متفرغ.

وكان ملفتاً للانتباه احتلال الفقرة التي تنص على: "الأعداد الكبيرة من الطلبة الذين يتابعهم المرشد"، المرتبة الأعلى بين فقرات مقياس الصعوبات التي توجه المرشد التربوي، بمتوسط قدره (3.67)، والوحيدة بمستوى مرتفع. فالإحصائيات الواردة تشير إلى أن عدد الطلبة للمرشدين في المدارس التي يتوافر فيها مرشد تربوي هو (1:378)، وهذا تناسب غير متوافق حتى مع ما أقر من قبل الوزارة بأن النسبة هي (1:300)، رغم أن هذه النسبة غير ملائمة خاصة في الواقع الفلسطيني والظروف التي يعيشها الطلبة.

ولعل تدني درجة الصعوبات التي تتعلق بالطلبة هي مؤشر إيجابي، ويتوافق مع شعور المرشدين بارتفاع مستوى المهارات الإرشادية التي يمتلكونها؛ فالطلبة هم الطرف الرئيس في العملية الإرشادية، والمستفيد الأول من خدماتها، ولم يعد دور المرشد غامضاً بالنسبة للطلبة مع مرور فترة تصل إلى حوالي عشرين عاماً على توظيف خدمات الإرشاد في العملية التربوية في المدارس الحكومية الفلسطينية، والتطورات التي جرت في مكونات هذه الخدمات وممارساتها وعملياتها، إضافة إلى الوصول إلى مرحلة متقدمة من التكامل في الأدوار بين الإدارة والمعلمين والمرشدين.

ويؤشر احتلال الصعوبات المتعلقة بالهيئة الإدارية والتدريسية المرتبة الأخيرة إلى التطور الذي حدث في وصف الأدوار وتحديده، وبخاصة للمرشد التربوي، في السنوات الأخيرة، إضافة إلى تعيين مشرفين على العمل الإرشادي، يقومون بزيارات ميداني ودورية للمرشدين، ويتواصلون مع المعلمين والإدارة المدرسية.

وبمقارنة نتائج هذه الدراسة بالدراسات السابقة، نجد أن نتائج دراسة الريماوي وشاهين (2014) اختلفت في تحديد ترتيب الصعوبات التي واجهها المرشدون التربويون في المدارس الحكومية، إذ صنفت كمعوقات تواجه المرشد التربوي المدرسي في أداء مهامه، وركزت على عدم مواكبة

المستجدات من خلال التدريب، وقلة الحوافز، وتعدد المهام والأدوار التي يؤديها المرشد. واختلفت كذلك مع نتائج دراسة جاسم (2011)، التي أشارت إلى ضعف التفاعل بين المرشد والهيئة التدريسية، كمشكلة رئيسة تواجه المرشدين، بينما اتفق معها دراسة شاهين (2009) في أن الصعوبات التي تتعلق بظروف عمل المرشد لا زالت تحتل مراتب متقدمة، وحددتا الدراستان في غياب نظام حوافز خاص بالمرشدين، وعم توافر غرفة ملائمة لعمل المرشد، في حين ركزت دراسة الجبوري (1986) على أن الصعوبات التي يواجهها الإرشاد التربوي تتلخص في اقتصار المشرفين في تطوير مهاراتهم ومعارفهم، وبالتالي في عملهم الإرشادي على الجانب النظري دون التطبيق الواسع والمتخصص.

أما احتلال الفقرة التي تنص على: "الأعداد الكبيرة من الطلبة الذين يتابعهم المرشد"، المرتبة الأعلى بين فقرات مقياس الصعوبات التي توجه المرشد التربوي، والوحيدة بدرجة مرتفعة، فقد توافقت مع ما ورد في نتائج دراسة بوزر ويوبين وثومبسون (Boser, Poppen, and Thompson, 1988)، التي بينت أن الأعباء والواجبات الملقاة على عاتق المرشد تزداد وتتعدد بزيادة أعداد الطلبة المخصصين لكل مرشد، وكذلك دراسة كوب وريكاردز (Cobb and Richards, 1983)، في توصيتها بأن تقدم البرامج الإرشادية في إطار مجموعات صغيرة، ليسهل على المرشد متابعتها بفاعلية، والحد من الصعوبات التي تواجهه.

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق دالة في مستوى امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى إلى الجنس، أو التخصص الدراسي، أو الفئة العمرية، أو سنوات الخبرة، أو المرحلة الدراسية، أو المديرية التي يعمل فيها المرشد؟

وقد نوقشت نتائج السؤال الرابع من خلال الفرضيات الثانية حتى السابعة، حسب الآتي:

1.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس.

بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في متوسطات الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس، وعلى المجالات: (المهارات المهنية والشخصية، والخطة الإرشادية ومهارات التشخيص، والعلاقة مع أطراف العملية التربوية، والإرشاد الجمعي، والإرشاد المهني، وخدمات الإرشاد الفردي) تبعاً لمتغير الجنس. أما مجال (مهارات الدراسات والبحوث)، فقد تبين وجود فروق جوهرية في المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد في مجال الدراسات والبحوث، وقد كانت الفروق لصالح الذكور.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في متوسطات الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس، وعلى المجالات: (المهارات المهنية والشخصية، والخطة الإرشادية ومهارات التشخيص، والعلاقة مع أطراف العملية التربوية، والإرشاد الجمعي، والإرشاد المهني، وخدمات الإرشاد الفردي) إلى أن إدراك المرشدين لأهمية المهارات الإرشادية المختلفة التي تُعينهم على تحقيق دورهم بفاعلية، انعكست إيجاباً على تجاوز الفروق بين المرشدين من الذكور والإناث في المشكلات التي تواجههم أثناء ممارستهم لعملهم الإرشادي، وبالتالي امتلاكهم لمستويات متقاربة في المهارات الإرشادية، وباعتبار أن كلا الجنسين قد تلقى التأهيل والتدريب ذاته، وكذلك الحال

للفروق بين المراحل التعليمية، فالمرشدين ذكوراً وإناثاً يتعاملون مع بيئة اجتماعية وظروف عمل واحدة.

في حين تعزو الباحثة وجود فروق جوهرية في المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد في مجال الدراسات والبحوث لصالح الذكور إلى الظروف المحيطة بالمرشدين الذكور، التي توفر لهم الفرصة للقيام بدراسات وبحوث يبسر وسهولة مقارنة بالإناث.

وعند مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها تتفق مع نتائج دراسة العموش (2002)، التي بينت نتائجها عدم وجود فروق في توافر الكفايات التدريبية، وبالتالي المهارات لدى المرشدين. بينما اختلفت مع الدراسات التي تشير إلى وجود فروق في المهارات الإرشادية، كدراسة شاهين (2014)، التي كانت الفروق في المهارات الإرشادية فيها لصالح الإناث، ودراسة النجار (2001)، التي لم يحدد فيها اتجاه الفروق.

2.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص الدراسي للمرشد.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في متوسطات الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية، بين تخصص إرشاد نفسي وتربوي وبين تخصصات علم النفس، والخدمة الاجتماعية، وعلم الاجتماع والتخصصات الأخرى، لصالح تخصص الإرشاد النفسي والتربوي. كما أن هنالك فروق في مجالي مهارات الإرشاد الجمعي، ومهارات الإرشاد المهني لصالح تخصصات: إرشاد نفسي وتربوي، وعلم نفس، وخدمة اجتماعية مقارنة مع تخصص علم اجتماع وتخصصات أخرى.

ويمكن تفسير هذه النتائج باعتبار أن المرشدين المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، هم أكثر دراية ومعرفة بالمهارات الإرشادية الأكثر فعالية. فقد اعتمدت الوزارة معايير محددة لتعيين المرشد التربوي، تتمثل في الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) كحد أدنى في التخصصات الآتية: الإرشاد التربوي النفسي، وعلم النفس، والخدمة الاجتماعية، وتنمية مجتمعية وأسرية، أو علم اجتماع مشروط بفرعي خدمة اجتماعية أو علم نفس. كذلك، وعلى الرغم من تلك المؤهلات، فإنه يتم عقد دورات تدريبية بعد التوظيف، التي إما أن تكون دورات تأهيلية بناءً على متطلبات المشاريع والبرامج الإرشادية، أو دورات متخصصة في مجالات الإرشاد التربوي. فهذه الدورات يستفيد منها المرشدون المتخصصون في مجال الإرشاد والمجالات ذات الصلة أكثر من المرشدين المتخصصين في مجالات أخرى، فكانت الفروق ليست في صالح المرشدين المتخصصين في مجالات أخرى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العجلاني (2005)، التي بينت أن لتخصص المرشد أهمية في مهارات المرشد، ودراسة السلامة (2003)، التي أشارت إلى وجود تأثير للتخصص في مهارات إجراء البحوث والدراسات لدى المرشد، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة النجار (2001) في وجود فروق في مهارات الاتصال لدى المرشد تُعزى لمتغير التخصص. واختلفت مع نتائج دراسة شاهين (2014)، التي لم تظهر فيها فروقات دالة في المهارات التي يمتلكها المرشد باختلاف تخصصه.

3.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير الفئة العمرية.

بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في متوسطات المهارات الإرشادية ومجالاتها، تعزى لمتغير الفئة العمرية. وهذا يعني أنه سواءً أكان المرشد صغير السن أم كبير السن، فكلاهما يمتلك المهارات ذاتها بفعل التطورات التربوية في مجال عمل الإرشاد، ووجود برامج موحدة للإرشاد صادرة من الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في الوزارة، واستهداف الدورات والبرامج الإرشادية للمرشدين كافة، وباختلاف فئاتهم العمرية.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، لوحظ أن الدراسة الحالية تخالف نتائج دراسة العجلاني (2005)، التي بينت أنه كلما زاد العمر للمرشد ارتفع مستوى قناعته بتوافر المهارات التي يمتلكها.

4.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تبين من خلال النتائج الإحصائية وجود فروق بين سنوات الخبرة من 5 سنوات فأدنى وبين (6-10) سنوات لصالح (6-10) سنوات، ووجود فروق بين سنوات الخبرة من 5 سنوات فأدنى وبين

(11 سنة فأعلى) لصالح 11 سنة فأعلى، بمعنى أن مهارات الإرشاد المهني تتطور إيجاباً بعد مرور 6 سنوات خبرة لدى المرشد.

فالدورات المتخصصة التي عقدتها الوزارة للمرشدين، والممارسة العملية للعمل الإرشادي، والعمل على نقل الخبرات وتبادلها بين المرشدين من خلال ورش العمل التي تنظمها الوزارة، والمؤتمرات المتخصصة التي شارك فيها المرشدون، كلها عوامل ساهمت في اكتساب المرشدين للمهارات الإرشادية بدرجة متقاربة بعد مرور فترة زمنية كافية، إذ أظهرت نتائج الدراسة أنها تتحدد في فترة خمس سنوات فأكثر، وأن أي زيادة في سنوات الخبرة بعد هذه الفترة لن يكون لها أثر ملموس في تحسين مستوى المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة الصمادي والشناوي (2014)، التي بينت نتائجها أن الخبرة التي اكتسبها المرشدون من البرنامج الإشرافي كان لها أثر دال في تحسن مهاراتهم الإرشادية، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة العموش (2002)، التي أشارت إلى وجود فروق في الكفايات الإرشادية لدى المرشدين تعود لمتغير الخبرة، ونتائج دراسة النجار (2001)، التي بينت وجود فروق دالة في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لعدد سنوات الخبرة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة شاهين (2014)، التي بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً باختلاف سنوات الخبرة للمرشد.

5.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

كشفت النتائج البيانية أنه لا توجد فروق في متوسطات المهارات الإرشادية ومجالاتها، تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. وتبرر الباحثة هذه النتيجة من خلال امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية بغض النظر عن الفئة العمرية للطلبة الذين يتلقون خدمة الإرشاد، فالفئات العمرية كافة تحتاج للمهارات الإرشادية ذاتها، ولكن بتفاوت في التطبيق.

واستناداً إلى الإحصاءات الواردة لدى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، فإن أهمية نجاح دور المرشد التربوي في المدرسة، ونجاح العملية الإرشادية، تعتمد بالدرجة الأولى على مهارات المرشد التربوي الشخصية والأدائية التي تؤثر على فاعليته في المدرسة، وتنعكس إما إيجاباً أو سلباً على تفاعل الطلبة وأولياء أمورهم مع الخدمات الإرشادية المقدمة، وعلى العملية التربوية بشكل عام في المدرسة ولم تكن هنالك فروق بين المرشدين في المراحل التعليمية المختلفة، حيث كانت المشكلات التي تواجه المرشدين في المراحل التعليمية كافة هي ذاتها، باعتبار أن المرشد يتعامل مع بيئة اجتماعية وظروف عمل واحدة.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، لوحظ أن الدراسة الحالية إلى عدم وجود ربط بين المهارات الإرشادية والفئات العمرية للطلبة (المرحلة الدراسية)، باعتبار أن أي من الدراسات السابقة التي وصلت إليها الباحثة، لم تتعامل مع متغير المرحلة الدراسية، فركزت على مرحلة دراسية محددة، أو أن المرحلة الدراسية لم تكن ضمن متغيراتها المستقلة.

6.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية تعزى لمتغير المديرية التي يعمل فيها المرشد.

بينت النتائج الإجمالية أن الفروق في الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية تؤثر نحو نقص واضح في هذه المهارات لدى المرشدين في مديرية القدس مقارنة بالمديريات الأخرى. وقد يفسر ذلك من خلال الظروف الخاصة لمدينة القدس، والسيطرة المحدودة للحكومة الفلسطينية على هذه المناطق، وانعكاس ذلك على مستوى الخدمات الإرشادية التي تقدم في مدارس مديرية القدس. كما بينت النتائج أيضاً وجود فروق في الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية بين مديرية الخليل، ومديرية طولكرم، لصالح مديرية الخليل، ووجود فروق بين مديرية نابلس و مديرية طولكرم، لصالح مديرية نابلس، ووجود فروق بين مديرية جنين وبين مديرية طولكرم، لصالح مديرية جنين.

أما في مجال المهارات المهنية والشخصية، فكانت الفروق في المهارات الإرشادية لصالح مديرية نابلس، وكذلك الحال في مهارات خدمات الإرشاد الفردي لصالح مديرية جنين، وفي مهارات الإرشاد الجمعي لصالح مديرية نابلس. أما الفروق في مهارات العلاقة مع أطراف العملية التربوية، فكانت لصالح مديرية رام الله والبيرة.

ويمكن تفسير هذه النتائج المتباينة تبعاً لاختلاف نظام الإشراف التربوي والإرشادي في المحافظات أعلاه، فاعتبرت الدراسات أن المشكلات الرئيسية التي تواجه المرشدين التربويين في المدارس الحكومية تتمثل في: ظروف العمل للمرشدين، يليها مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية والهيئة التدريسية، ثم مشكلات الإعداد والتدريب للمرشدين، وربطت هذه المشكلات بالأعداد

الكبيرة للطلبة الذين يتابعهم المرشد التربوي في المدرسة الواحدة أو أكثر في بعض الحالات التي وزع فيها دوام المرشد الأسبوعي بين أكثر من مدرسة، ووجود فروق في أعداد الطلبة بين المدارس من محافظة لأخرى، إضافة للفروق الفردية بين المرشدين في امتلاكهم للمهارات الإرشادية من مديرية لأخرى، التي قد تكون ساهمت في وجود هذه التباينات غير المنتظمة بين المديریات.

وقد كانت الدراسة الحالية متفردة في معالجتها لمتغير المديرية، والمقارنة بين متوسطات متغيرات الدراسة، وبخاصة في المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد التربوي المدرسي في المدارس الحكومية الفلسطينية، باختلاف البيئة الجغرافية والإدارية المحلية التي يعمل فيها المرشد.

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

هل توجد فروق دالة في مستوى الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية باختلاف الجنس، أو التخصص الدراسي، أو الفئة العمرية، أو سنوات الخبرة، أو المرحلة الدراسية، أو المديرية التي يعمل فيها المرشد؟

وقد نوقشت نتائج السؤال الخامس من خلال الفرضيات الثامنة حتى الثالثة عشرة، حسب الآتي:

1.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس.

بينت النتائج وجود فروق جوهرية في الصعوبات التي يواجهها المرشد ما بين الذكور والإناث، وقد كانت الفروق لصالح الإناث. وهذه النتيجة قد تبدو متعارضة مع نتائج السؤال الثاني، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة في الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية بين الذكور والإناث من المرشدين، أو مع النظرة الشائعة في الإطار التربوي الفلسطيني باعتبار مدارس الإناث بشكل عام أكثر انضباطاً من مدارس الذكور، إلا أنه يمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار اختلاف الطبيعة النفسية للإناث، فهي طبيعة أكثر ليونة وإحساساً بالطلبة ومشكلاتهم مما هي لدى المرشدين الذكور، وهذا ينعكس على النظرة التي ترى من خلالها المرشدة طبيعة المشكلة أو الصعوبة التي تواجهها، وحجمها. كما أن قدرة الأنثى على تحمل المشاق، والتعامل مع الصعوبات المعقدة التي قد يواجهها المرشد في أثناء ممارسته لمهامه الإرشادية، ليست بالدرجة التي لدى الذكور من المرشدين، لما يتميزون به من طاقات جسدية، وفرص أوسع للتفاعل مع المجتمع المدرسي وخارجه، وبالتالي الاستعانة بجهود خارجية تسهل بفض الصعوبات التي تواجههم في عملهم الإرشادي.

وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة فرج (1995)، التي أظهرت وجود فروق دالة بين متوسطات المشكلات التي يواجهها المرشدون التربويون باختلاف جنسهم، دون أن تحدد اتجاه هذه الفروق.

2.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

تبين من النتائج الإحصائية وجود فروق دالة بين تخصص خدمة اجتماعية وبين تخصص علم نفس، لصالح خدمة اجتماعية، ووجود فروق بين تخصص علم اجتماع وبين تخصص علم نفس، لصالح علم اجتماع، ووجود فروق بين غير ذلك من تخصصات وبين تخصص علم نفس، لصالح غير ذلك.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى النقص في الخبرة العلمية المعرفية لدى خريجي تخصص الخدمة الاجتماعية، وعلم الاجتماع، وغير ذلك من التخصصات، في المعارف المرتبطة بالعمل الإرشادي، ونظريات الإرشاد، لذلك يواجهون صعوبات أكثر، إذ أن المرشدين المتخصصين في مجال علم النفس والإرشاد لديهم كفاية معرفية ونظرية تخصصية أكثر تلقوها في المرحلة الجامعية، وأن المرشدين والمرشدات ذوي التخصصات الأخرى لا يتلقون التدريب الكافي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية على تطبيق المهارات الإرشادية، وأن جلّ تركيزهم في الدراسة يكون على النواحي النظرية.

وتتوافق هذه المخرجات والنتيجة مع ما أوردته الإحصائيات حول تخصصات المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية، حيث كان هنالك (49) مرشداً فقط متخصصين في الإرشاد التربوي من بين (694) مرشداً عاملاً في المحافظات الشمالية، بينما تراوحت تخصصات المرشدين بين ثلاثة تخصصات رئيسية، هي: الخدمة الاجتماعية، وعلم الاجتماع، ولا يهدف أي من هذين التخصصين إلى تخريج مؤهلين للعمل في مجال الإرشاد التربوي المدرسي.

فرغم وجود معايير معتمدة لدى الوزارة لتعيين المرشد التربوي، تتمثل في الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) كحد أدنى في تخصصات الإرشاد التربوي النفسي، وعلم النفس، والخدمة الاجتماعية، وتنمية مجتمعية وأسرية، وعلم اجتماع مشروط بفرعي خدمة اجتماعية أو علم نفس، وعقد دورات تدريبية بعد التوظيف، التي إما أن تكون دورات تأهيلية بناء على متطلبات المشاريع

والبرامج الإرشادية، أو دورات متخصصة في مجالات الإرشاد التربوي، إلا أن هذه النتيجة تؤكد على ضرورة توفير برامج إعداد متخصصة للمرشد التربوي المدرسي، من خلال وجود برامج أكاديمية في مجال الإرشاد التربوي النفسي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، لتزويد المرشدين بالمعرفة والمهارات والتدريب الكافي والملائم خلال فترة دراستهم الجامعية. فقد تبين أن هنالك فقط مؤسستي تعليم عالي فلسطيني توفران تخصص الإرشاد التربوي والنفسي على مستوى مرحلة البكالوريوس، وهاتان المؤسستان لا تتوافق مواقعهما جغرافياً مع الطلبة في مواقع جغرافية بعيدة عنها، كما أن المؤهلات العلمية المتخصصة في مجال الإرشاد التربوي والنفسي في الجامعيين، هي محدودة.

وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شاهين والريماوي (2014)، التي أشارت إلى أن عدم مواكبة المرشد للمستجدات في مجال الإرشاد، وعدم تلقيه التدريب الكافي والمتخصص، أي البعد عن التخصصات المرتبطة بالإرشاد، يعدّ من أهم المعوقات التي تواجه المرشد التربوي، وتصبح عليه أداءه لمهامه. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة الجبوري (1986)، التي بينت أن الصعوبة الرئيسية التي تواجه المرشد التربوي، تتمثل في اقتصاره على الجانب النظري في عمله الإرشادي، وهي نتيجة متوقعة للمرشد غير المتخصص في مجال الإرشاد وعلم النفس.

3.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية العاشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الفئة العمرية. بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير الفئة العمرية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشدين باختلاف فئاتهم

العمرية يواجهون نفس الصعوبات في مواقع عملهم باختلاف بيئاتهم الاجتماعية والمكانية، ذلك أن الفئات العمرية للمرشدين متقاربة، ويمارسون العمل الإرشادي وفق خطة موحدة تسهم في تجاوز الفروق العمرية للمرشدين. كما أنها تتوافق مع نتائج الفرضية السادسة التي بينت أن المرشدين يمتلكون نفس المستوى من المهارات الإرشادية، بغض النظر عن التباين في فئاتهم العمرية

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة، وجد أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة ميلسون (Milson, 2002) في بحث العلاقة بين العمر والصعوبات التي يواجهها المرشد في تأدية دوره.

4.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. لقد بينت النتائج وجود فروق دالة في الدرجة الكلية للصعوبات، وفي مجال الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية، ومجال الصعوبات التي تتعلق بالهيئة الإدارية والتدريسية، ومجال الصعوبات التي تتعلق بطروف عمل المرشد، لصالح الخبرة الأدنى بشكل عام.

وقد توافقت هذه النتيجة مع نتيجة الفرضية الخامسة، إذ بينت أن المهارات الإرشادية تتطور إيجاباً بعد فترة خبرة لا تقل عن (5) سنوات، بمعنى أن المرشدين الذين مضى على عملهم الإرشادي فترة خمس سنوات فأقل، لم تتح لهم الفرصة الكافية بعد لامتلاك المهارات الإرشادية بالدرجة التي تساعدهم في التعامل مع الصعوبات التي يواجهونها في أثناء ممارستهم للعمل الإرشادي، وبالتالي تكون معاناتهم أعلى في مجال الصعوبات التي تواجههم.

كما ترى الباحثة أن هذه النتيجة تؤكد على وجود علاقة بين سنوات الخبرة والمشكلات التي يواجهها المرشد، إذ كلما زادت الخبرة المهنية والعملية لدى المرشد انخفض مستوى الصعوبات التي يواجهها بمرور الوقت، وباعتبار أن علاقته المهنية مع زملائه في العمل تصبح أكثر متانة، مما يخفض من مستوى الصعوبات، بتعاون زملائه المعلمين في أداء دوره. وبالتالي، يصبح أداءه لدوره الإرشادي أكثر فاعلية وأثراً.

كما أوضح المختصون والدراسات الميدانية في مجال الإرشاد التربوي المدرسي أن ثمة دلائل محددة تشير إلى أن المرشدين الذين تلقوا تعليماً وتدريباً على مهارات الإرشاد وفنياته، إنما يعكسون هذه المهارات في نتاج عملهم مع الطلبة، وأن هذه المهارات تجد لها صدقاً في التطبيق العملي في الميدان. وأن فاعلية الإرشاد التربوي المدرسي تزداد عندما يقدم الإرشاد من خلال مرشدين متخصصين وذوي خبرة، ويمتلكون مهارات العملية الإرشادية، من إعداد للخطة الإرشادية، وإقامة العلاقات الإرشادية، وتطبيق الاختبارات والمقاييس الملائمة، وبناء البرامج الإرشادية الفردية والجماعية، وإجراء تقييم مستمر للعملية الإرشادية.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة، وجد أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة شاهين (2009) في وجود فروق في المعوقات الأساسية التي تعترض ممارسة المرشد التربوي المدرسي لمهامه، تعزى لسنوات الخبرة، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة فرج (1995)، التي بينت وجود فروق دالة بين متوسطات المشكلات لدى المرشدين باختلاف مدة خبرتهم في مجال الإرشاد. وقد تكون نتيجة دراسة جنتر وسكاليس وبريسي (Ginter, Scalise, and Presse, 1990)، أيضاً متناغمة مع أهمية الخبرة في العمل الإرشادي، حين أشارت إلى حاجة الخدمات الإرشادية إلى خدمات المساعدة، والخدمات الاستشارية التي تكتسب مع الخبرة، وتتطور معها.

5.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

بينت النتائج الإحصائية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية. وتبرر الباحثة هذه النتيجة باعتبار أن المرشد في مواقع العملية كافة، وباختلاف الفئة التي يتعامل معها، يواجه الصعوبات ذاتها، لكن قد تختلف في مقدارها وأنوعها (سلوكية، نفسية، اجتماعية، ... الخ)، إذ كانت المشكلات التي تواجه المرشدين في كافة المراحل التعليمية هي ذاتها، باعتبار أن المرشد يتعامل مع بيئة اجتماعية وظروف عمل واحدة.

وقد كانت الدراسة الحالية متفردة في معالجتها لمتغير المرحلة الدراسية، وتحديد الاختلاف في الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي المدرسي في المدارس الحكومية الفلسطينية، باختلاف الفئة العمرية التي يتعامل معها المرشد.

6.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير المديرية التي يعمل فيها المرشد.

بينت نتائج الدراسة العملية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد تبعاً لمتغير المديرية التي يعمل فيها المرشد.

فرغم وجود فروق عشوائية ومتباينة في المهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد التربوي المدرسي بين بعض المديرية، إلا أن هذه الفروق لم تكن ظاهرة في مجال الصعوبات التي يواجهها المرشد في أثناء ممارسته للعمل الإرشادي، مما يؤكد على عشوائية هذه الفروق وارتباطها بالفروق الفردية بين المرشدين، وإمكانية وجود فروق في طبيعة المتابعة من رئيس قسم الإرشاد والمديرية ذاتها ما بين مديرية وأخرى.

وقد كانت الدراسة الحالية متفردة في معالجتها لمتغير المديرية، والمقارنة بين متوسطات الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي المدرسي في المدارس الحكومية الفلسطينية، باختلاف البيئة الجغرافية والإدارية المحلية التي يعمل فيها المرشد.

وبشكل عام، يمكن إجمال النتائج الرئيسة للدراسة في الآتي:

1. العلاقة بين امتلاك المرشد التربوي المدرسي للمهارات الإرشادية وبين الصعوبات التي تواجهه في أثناء ممارسته لمهامه الإرشادية، هي علاقة قوية وعكسية، فامتلاك المرشد لمهارات العمل الإرشادي يزيد من فاعليته وأثره، ويساعده في التعامل بإيجابية مع أي صعوبات تواجهه.
2. الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية لدى المرشدين كانت عالية، إلا أن مهارات المرشدين في إجراء الدراسات والبحوث المتخصصة كانت في آخر الترتيب، مما يؤشر إلى نقص في مهارات البحث العلمي لديهم، أو خلل في اتجاهاتهم نحو البحث العلمي ودوره. وكذلك الحال لمهارة التعامل مع أولياء الأمور، مما يؤشر نحو علاقة غير متكاملة مع أولياء الأمور، وانعكاس ذلك سلباً على تشخيص مشكلات الطلبة، والتعامل معها بفاعلية.

3. المهارات الإرشادية لدى المرشدين، وفي ظل التخصصات التي لديهم، والتدريبات التي تلقوها، تحتاج إلى فترة لا تقل عن خمس سنوات حتى يمتلكون هذه المهارات بدرجة كافية ومرضية للمرشد قبل غيره من مكونات العملية التربوية.

4. الصعوبات التي تواجه المرشدين وتعيق عملهم في كافة مديرياتهم، وفي مختلف المراحل الدراسية متشابهة.

5. هنالك فروقات مشتتة ومتباينة بين المرشدين في المهارات الإرشادية التي يمتلكونها، باختلاف المديرية التي يعمل بها المرشد. وهذا مؤشر نحو التباين بين مخرجات العملية الإرشادية الذي قد يكون مرده إلى الفروق الفردية بين المرشدين، أو الفروق الفردية بين رؤساء أقسام الإرشاد والتربية الخاصة في المديرية المختلفة، أو الفروق في المتابعة والاهتمام بالعمل الإرشادي داخل المدرسة الواحدة بحسب بيئتها الإدارية والتدريسية والفيزيائية.

2.5 التوصيات

من خلال نتائج الدراسة، فإن الباحثة توصي بالآتي:

(1) إعداد برامج متخصصة ومستمرة لتطوير المهارات الإرشادية لدى المرشدين العاملين في المدارس، وبخاصة المعينين الجدد منهم، والمرشدين العاملين في مديرية القدس، ليسهل عليهم ممارسة عملهم بفاعلية، والتعامل مع أي صعوبات تواجههم.

(2) تشجيع أولياء الأمور على حضور الندوات والاجتماعات التي ينظمها المرشد، على أن تتضمن الندوات استضافة أساتذة جامعات وخبراء في القضايا التربوية والإرشادية.

3) على الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية أن تولي اهتماماً خاصاً لتطوير مهارات المرشدين في مجال البحث العلمي وإجراء البحوث والدراسات المنهجية المتخصصة، وبخاصة لدى الإناث.

4) على مديريات التربية والتعليم والإدارات المدرسية، ومن خلال جهات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم العالي العمل على تحسين ظروف عمل المرشدين، وبخاصة في مجال توفير غرف خاصة بالمرشدين، تكون مناسبة ومجهزة، ووجود نظام حوافز خاص بالمرشدين.

5) تكثيف برامج التدريب التي يتلقاها المرشدون في أثناء فترة دراستهم، وخلال سنوات عملهم الأولى، ليصبح المرشد قادراً على أداء مهامه مبكراً، وانعكاس ذلك على العمل الإرشادي بشكل عام.

6) تصميم برامج وعقد أنشطة هادفة من قبل الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في الوزارة، تهدف إلى نقل التجارب، وتبادل الخبرات بين المرشدين في المديرية الواحدة، وبين المديريات.

7) توفير برامج أكاديمية جامعية متخصصة في الإرشاد النفسي والتربوي بشكل عام، والإرشاد المدرسي بشكل خاص، وتضمينها مكونات تدريب وتأهيل ملائمة لممارسة خريجها للعمل الإرشادي في المدارس يمارحها كافة.

3.5 المقترحات

يمكن للدراسة تقديم المقترحات الآتية أمام المهتمين وجهات الاختصاص:

1) تفرغ المرشدين التربويين في مدرسة واحدة وتوفير مراكز إرشاد في المدارس التي لا يوجد بها مرشدين تربويين، وبحيث يخصص مرشد تربوي لكل (300) طالب/ة في المدرسة.

(2) التنسيق مع التعليم العالي والجامعات المحلية بهدف تطوير برامجها والعمل الميداني الخاص بالإرشاد النفسي، بحيث يتوافر متطلبات إجبارية عملية ينهيها الطالب قبل التخرج، للحصول على إجازة للعمل كمرشد مدرسي.

(3) اعتماد برنامج تدريبي قبل مباشرة العمل الإرشادي المدرسي لمن اختيروا للعمل في مجال الإرشاد التربوي المدرسي.

(4) تعيين رئيس قسم إشراف إرشادي في الوزارة لمتابعة عمل المرشدين المكلفين بالإشراف الإرشادي المهني في الميدان، ومشرفي إرشاد في المديرية للمساهمة في المتابعة المهنية لعمل المرشد التربوي في المدرسة.

(5) تنفيذ دراسات حول أداء المرشدين المكلفين بالإرشاد الإشرافي والمرشدين التربويين للتعرف إلى مستوى أدائهم واحتياجاتهم التدريبية، ومدى الرضا الوظيفي لديهم، إلى جانب المعوقات التي تؤثر على فاعلية عملهم.

(6) تطوير برامج التدريب، وتضمينها في الخطط الهادفة إلى تطوير مهارات المرشدين العاملين، وتقويم مخرجات هذه الدورات والبرامج المنفذة مع المرشدين، لتحويلها إلى سياسات متبناة من قبل الوزارة.

(7) وضع تصور عام وموحد لاحتياجات المرشد التربوي المدرسي الفيزيائية والمادية، من غرفة ملائمة، وأجهزة مساعدة، وأدوات، واختبارات،...، بحيث تلبي احتياجات العمل الإرشادي كافة.

(8) تطوير برامج وأنشطة لنشر الوعي الإرشادي بين أطراف المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي بشكل عام.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان.(2003). الإرشاد التربوي - فهمه - خصائصه - ماهيته، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر، الأردن.

الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.(2013). منشورات الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

الإدارة العامة للتقنيات التربوية.(2005). التقرير العام، رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

إبراهيم، عبد الستار.(1988). علم النفس الإكلينيكي - المناهج والتشخيص والعلاج، الرياض: دار المريخ، المملكة العربية السعودية.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف.(2011). العملية الإرشادية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف.(2009). الإرشاد المدرسي، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن.

أبو حويج، مروان. . (2004). علم النفس التربوي، عمان: اليازوري للنشر، الأردن.

أبو عباة، صالح بن عبد الله ونيازي، عبد المجيد بن طاش.(2000). الإرشاد النفسي والاجتماعي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

أبو عيطة، سهام.(2002). مبادئ الإرشاد النفسي، ط2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

أبو عطية، سهام والرفاعي، بتول.(1988). دور المرشد التربوي في تحقيق أهدافه العلمية الأكاديمية والمهنية والنفسية في المرحلة الثانوية، *المجلة التربوية*، 4(15)، 304-339.

أبو غزال، معاوية وعلاونه، شفيق.(2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد، *مجلة جامعة دمشق*، 26(4)، 285-317.

أبو يوسف، محمد جدوع.(2008). فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الألوسي، جمال حسين وآخرون.(2002). *الكراس التوجيهي في الإرشاد التربوي*، بغداد: منشورات وزارة التربية، العراق.

البرديني، أحمد إسماعيل.(2006). *واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة- دراسة مقارنة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة الإسلامية- غزة.

البعليكي، منير.(2004). *المورد، الطبعة الثامنة والثلاثون*، بيروت: دار العلم للملايين للنشر والتوزيع، لبنان.

الترك، عبد الرحمن عودة.(1993). *استخدام المرشد لتقنيات المقابلة وعلاقته بتقييم فعالية المرشد من قبل المشرفين والمديرين والمسترشدين*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

جامعة القدس المفتوحة.(1996). *علم النفس التربوي*، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

- جاسم، زينب.(2011). المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية في محافظة بابل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة بابل، العراق.
- الجبوري، عباس.(1986). الصعوبات التي تواجه الإرشاد التربوي من وجهة نظر المرشدين التربويين والمدرسين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- حسين، فايد.(2004). علم النفس العام- رؤية معاصرة، القاهرة: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، مصر.
- الحواجري، أحمد محمد.(2003). مقدمة في التوجيه والإرشاد، وكالة الغوث الدولية، قطاع غزة، فلسطين.
- الخطيب، صالح أحمد. (2004). الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الخطيب، إبراهيم.(2003). علم النفس المدرسي، عمان: دار فنديل، الأردن.
- الخطيب، صالح أحمد.(1994). العوامل الشخصية التي ترتبط بفعالية المرشد المدرسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- دائرة التربية والتعليم بالوكالة.(2005). التقرير العام، القدس: منشورات وكالة هيئة الأمم المتحدة للإغاثة والتشغيل.
- داود، بندر عبد الكريم.(1984). واقع تجربة الإرشاد والتوجيه المهني للمدارس المتوسطة في محافظة البصرة، بحوث ندوة الإرشاد النفسي والتربوي بدولة الكويت، جامعة الكويت، الكويت.
- دبور، عبد اللطيف والصابي، عبد الحكيم.(2007). الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر، الأردن.

الداهري، صالح. (2000). مبادئ الإرشاد النفسي. عمان: دار الكندي للطباعة والنشر والتوزيع الأردن.

ربيع، هادي والغول، إسماعيل. (2006). المرشد التربوي ودوره في حل مشاكل الطلبة، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

رضوان، صافية. (1998). المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في مدارس الضفة الغربية الحكومية في عهد السلطة الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية - نابلس، فلسطين.

رمح، عباس رمضان. (1986). الصعوبات التي تواجه الإرشاد التربوي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشدين التربويين والمديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة بغداد، العراق.

الريماوي، محمد عودة. (1998). علم نفس الطفل، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن. زاكاري، لوي. (2006). دليل المرشد، نقله للعربية عبد الإله الملاح، الرياض: مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية.

الزبون، سليم. (1987). أثر مهارة الاتصال عند المرشد وخبرته العملية في الإرشاد ومؤهله العلمي على تقبل المديرين للعملية الإرشادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

زهران، حامد عبد السلام. (1998). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر.

زهران، حامد عبد السلام.(1987). الإرشاد التربوي في الوطن العربي، مجلة دراسات تربوية،
2(9)، عالم الكتب، القاهرة، 46-63.

زهران، حامد عبد السلام.(1982). التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب، مصر.

زهران، حامد (1980). التوجيه والإرشاد النفسي، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

الزيود، نادر فهمي.(1998). الدليل العملي للمرشدين النفسيين التربويين (مترجم)، عمان:
دار الفكر، الأردن.

سعفان، محمد أحمد إبراهيم.(2005). العملية الإرشادية، القاهرة: دار الكتاب الحديث، مصر.

السلامة، ناصر.(2003). أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس

محافظة جنين من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة،

كلية التربية- جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

سلمان، يحيى داود.(2008). دليل المرشد التربوي، وزارة التربية، مطبعة رقم (1)، العراق.

شاهين، محمد أحمد.(2014). درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية

الفلسطينية للمهارات الإرشادية، مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين،

15(3)، 183-207.

شاهين، محمد أحمد.(2009). دور المرشد التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية

بين الواقع والمأمول، مجلة البحوث والدراسات الفلسطينية، (12)، 132-165.

شاهين، محمد أحمد والريماوي، عمر.(2014). تحليل لواقع الإرشاد التربوي المدرسي في

المدارس الحكومية الفلسطينية، مقدم لمؤتمر "الإرشاد النفسي والتربوي في فلسطين: واقعه

وأفاقه المستقبلية"، نظمتها جامعة القدس المفتوحة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي

الفلسطينية، رام الله - فلسطين، (1-2) شباط 2014.

الشناوي، محمد محروس.(1996-أ). العملية الإرشادية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

الشناوي، محمد محروس.(1996-ب). تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي "دراسة في منطقة الرياض، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الكتاب الثاني.

شومان، محمود.(2008). دراسة تقييميه لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد.(1994). علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

الصمادي، سمر والشاوي، رعد.(2014). فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10(3)، 382-369.

صيتان، سمر ولفته، رعد.(2014). فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10(3)، 382-369.

العاجز، فؤاد.(2001). الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظات غزة- واقع ومشكلات وحلول، مجلة الجامعة الإسلامية، 9 (2)، 1-57.

عبد الهادي، جودة عزت والعزة، سعيد حسني.(2004). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان: دار الثقافة، الأردن.

العجلاني، عمر علي عبد الله.(2005). تقييم المهارات المهنية عند الأخصائيين الاجتماعيين- دراسة مسحية في مستشفيات الصحة النفسية بالمملكة العربية

- السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا - قسم العلوم الاجتماعية،
جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العزة، سعيد حسني. (2001). الإرشاد النفسي أساليبه وفنياته، عمان: الدار العلمية الدولية
ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- العزة، سعيد حسني. (2005). دليل المرشد التربوي في المدرسة، عمان: دار الثقافة للنشر
والتوزيع، الأردن.
- عمر، ماهر محمود. (1992). المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، الإسكندرية: دار المعرفة
الجامعية الفنية للطباعة والنشر، مصر.
- العموش، سميرة. (2002). الكفايات الإرشادية لدى مرشدي المدارس الرسمية وعلاقتها ببعض
المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد. (1999). فن الإرشاد والعلاج النفسي، بيروت: دار الزائغ
الجامعية، لبنان.
- فرح، طريف. (2003). علم النفس الاجتماعي المعاصر، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع، مصر.
- فرح، عدنان. (1995). مشكلات المرشدين التربويين في الأردن، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة
العلوم الإنسانية والاجتماعية، (11)، 184-152.
- الفسفوس، عدنان أحمد. (2007). الإرشاد التربوي مفهومه، أسسه، قواعده الأخلاقية، موقع
دنيا الرأي، بتاريخ 2014/10/22.
- الموقع الإلكتروني: pulpit.alwatanvoice.com/articles/2007/03/28/81242.html
- القرعان، أحمد خليل. (2005). التوجيه والإرشاد التربوي، عمان: دار الإسراء للنشر والتوزيع،
الأردن.

الكرنز، فؤاد شعبان محمود.(2001). مستوى ممارسة المرشدين التربويين في فلسطين لأدوارهم الإرشادية وعلاقتها ببعض إلى متغيرات المستقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

كفافي، علاء الدين.(1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.

كلاس، جورج.(1984). الألسنة ولغة الطفل العربي، ط2، بيروت: المنشورات الجامعية، لبنان.

مصلح، معتصم عزيز نمر.(2009). توقعات المعلمين والطلبة لدور المرشد التربوي في محافظتي سلفيت ونابلس، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

مصلح، معتصم عزيز نمر.(2004). تقويم فاعلية دور المرشد التربوي كما يدركها المديرون والمرشدون في محافظات الضفة الغربية في عهد السلطة الوطنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

مصلح، معتصم عزيز وعينبوسي، بشار كمال.(2013). المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في عملهم الإرشادي في المدارس الحكومية بالمحافظات الشمالية من منظور مشرفي الإرشاد التربوي، مؤتمر الصحة النفسية المجتمعية، بالشراكة مع وكالة الغوث الدولية، جامعة النجاح الوطنية.

المعروف، عبد اللطيف.(2005). نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.

النجار، يحيى محمود.(2001). مدى فاعلية مهارات التواصل لدى المرشد التربوي في تقديم

الخدمات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين

شمس، جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم. (2013). الإدارة العامة للتخطيط/ قاعدة المعلومات- الإدارة العامة

للإرشاد والتربية الخاصة.

وزارة التربية والتعليم العالي.(2007). المرشد التربوي- مهامه ووصفه الوظيفي- نشرات الإدارة

العامة للإرشاد، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي.(2006). المديرية العامة للتعليم العام/ مديرية الإرشاد التربوي/

6841 في 2006/10/2، تعليمات رقم 21 لسنة 1997 المادة 10.

وزارة التربية والتعليم.(1996). مهام المرشد في المدرسة، نشرة رقم (4634/8/459)، رام الله،

فلسطين.

وزارة التربية والتعليم.(1999). كراس التدريب، ملف دورة الإرشاد التربوي لمديري

ومديرات المدارس الفلسطينية، رام الله، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adams, G. (1980). Evaluation in Education. **Psycholog**. Audguidauce new-york: rin nartand Winston.

Bemak, F. (2005). Reflections on Multiculturism, Social Justice, and Empowerment Groups for Academic Success: A Critical Discourse for Contemporary Schools. **Professional School Counseling**, (8), 401-406.

- Boser, J.; Popppen, W.; and Thompson, C. (1988). Elementary School Guidance Program Evaluation, **The School Counselor**, 36(2), 25 - 135.
- Bryan, J. A. (2003). **An Investigation of School Counselor Involvement in School-family-community Partnerships: Exploring the Gap between Current and Prescribed Practice.** (UMI No. AAT 3115701). Retrieved April 30, 2007 from Digital Dissertations database.
- Cobb, H. and Ricchards, H. (1983). Efficacy of Counseling Services Decreasing Behavior Problems of Elementary School, Children, **Elementary School Guidance and Counseling**, 17(3), 180-187.
- Egan, G. (1982). **The Skilled Helper**. Monterey, C A; Brooks /Cole.
- Erford, B.; House, R.; and Martin, P. (2007). Transforming the School Counseling Profession: In B. T. Erford (ed.), **Transforming the School Counseling Profession** (2nd ed., pp. 1-12). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Edwin, J. (2009). The Relationship of Selected Characteristics to Effectiveness of Public High School Counselor, **Dissertation Abstracts International**, 32 (9), 38-45.
- Gibson, R. L. (1990). Teachers Opinions of High School Counseling and Guidance Programs: Then and Now, **School Counselor**, (37), 248-255.
- Ghilani, Michael P. (2000). **The Role and Performance of the High School Guidance Counselor as Perceived by Senior Students, Teachers and Administrators in Suburban School District in all Egheny County Pennsylvania.** EdD Dissertation, Duquesne University.

- Ginter, E.; Scalise, J.; and Presse, N. (1990). The Elementary School Counselor, Role; Perceptions of Teachers, **The School Counselor**, (384), 18-23.
- Gladding, S. T. (2008). **Group Work: A Counseling Specialty** (5thed.) Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Glanz, A. (1966). Oral Non-Participation in College Students: A Study of Characteristics, **American Educational Research Journal**, May 1966 3: 198-210.
- Goodnough G.; Smith, R.; and Ricard, R. (2007). The Efficacy of A Systematic Substance Abuse Program for Adolescent Females, **Professional School Counseling**, (10), 498-505.
- Mangrum, D. O. (1992). Preservice Teacher Training: A piece is Missing (Reports. (ERUC. ED 355228).
- Milson, A. S. (2002). Students With Disabilities: School Counselor involvement and preparation. **Professional School Counseling**, 5(5), 33-38.
- Proffers, T.; Cooper, B. and Sultanoff, S. (1988). Can counselor trainees apply their skills in actual client interviews? **Journal of Counseling and Development**, (66), 385-388.
- Tyler, Leona E. (1969). **The Work of the Counselor**, 3rd ed., New York : Appleton-Century-Crofts.
- Whiston, S., at Quinby, R. (2009). Review of School Counseling Outcome Research. **Psychology in the Schools**, 46(3), 267-272.

الملاحق

ملحق (1): أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	المؤسسة
1.	أ. د. تيسير عبدالله	علم نفس	جامعة القدس
2.	د. عمر الزيمائي	علم نفس	جامعة القدس

3.	د. كمال سلامة	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس
4.	د. سيزر حكيم	أخصائي إكلينيكي	مركز الإرشاد والأسرة
5.	د. فايز محاميد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة النجاح الوطنية
6.	د. حسني عوض	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
7.	د. ناهدة العرجا	دائرة العلوم الاجتماعية	جامعة بيت لحم
8.	د. إبراهيم الشاعر	تربية- أساليب تدريس	جامعة القدس المفتوحة
9.	أ. د. يوسف ذياب	صحة نفسية	جامعة القدس المفتوحة
10.	د. إياد أبو بكر	خدمة اجتماعية	جامعة القدس المفتوحة
11.	أ. إلهام القادري	إرشاد نفسي وتربوي	الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة
12.	د. بشار عنبوسي	إرشاد نفسي وتربوي	مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة
13.	د. إبراهيم المصري	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة الخليل
14.	أ. خولة سرحان	إرشاد نفسي وتربوي	رئيسة قسم الإرشاد في مديرية رام الله والبيرة
15.	د. سامي حمدان	علوم سلوكية	جامعة تلايبب- يافا
16.	أ. محمد لافي	خدمة اجتماعية	جامعة القدس المفتوحة

ملحق (2): الاستبانة بعد التحكيم



					أقدم خدمات الإرشاد بشكل فاعل	2-
					أخطط مسبقاً للبرامج والأنشطة الإرشادية	3-
					أشخص المشكلات التربوية لتقديم الحلول المناسبة لها	4-
					أستخدم البرامج الإرشادية في حل مشكلات الطلبة	5-
					أحرص على بناء علاقات مهنية مع الإدارة المدرسية والمعلمين	6-
					ألتزم بأخلاقيات العمل الإرشادي	7-
					أتعامل مع المواقف الطارئة بفاعلية وفق النظريات العلمية	8-
ثانياً- الخطة الإرشادية ومهارات التشخيص						
					أنفذ مسحاً دورياً لحاجات الطلبة المختلفة	9-
					أتعرف إلى حاجات البيئة المدرسية باستخدام منهجية علمية	10-
					أضع أهدافاً مبرمجة زمنياً للخطة الإرشادية	11-
					أنفذ الخطة وفق الجدول الزمني المحدد لها	12-
					أقيم الخطة باستمرار حسب الإجراءات العلمية المناسبة	13-
					أطبق الاختبارات المناسبة لتشخيص قضايا الطلبة	14-
					أقيم وأحلل نتائج الاختبارات المطبقة على الطلبة	15-
ثالثاً- خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، دراسة الحالة،...)						
					أقوم بالتخطيط والإعداد المسبق لاستقبال الحالة	16-
					أجمع المعلومات من مصادرها	17-
					أوضح العلاقة الإرشادية للمسترشد	18-
					أستخدم فنيات المقابلة مع المسترشد	19-
					أستمع للمسترشد بشكل جيد	20-
					أقوم بالاتصال البصري المناسب مع المسترشد	21-
					ألخص المشاعر العاطفية للمسترشد	22-
					أتفهم أسباب المشكلة	23-
					أمتلك مهارة التعامل مع لحظات الصمت للمسترشد	24-
					أقيم المقابلة الإرشادية لكل حالة	25-
					أنهي العلاقة الإرشادية بشكل تدريجي	26-
					أتابع الحالة بعد الانتهاء منها	27-
					أوثق التقرير النهائي لكل حالة	28-
رابعاً- الإرشاد الجمعي						
					أعرف الطلبة بالإرشاد الجمعي	29-
					أكون المجموعات الإرشادية وفق الأسس السليمة	30-
					أسهل الاتصال والتواصل بين المسترشدين	31-
					أنتبه لسلوكيات المسترشدين اللفظية وغير اللفظية	32-
					أتعامل مع المسترشدين باحترام وموضوعية	33-
					أزود المسترشدين بالتغذية الراجعة	34-
					أمتلك مهارة توجيه التفاعل بين أفراد المجموعة الإرشادية	35-
					أمتلك مهارة مشاركة أفراد المجموعة بطرح بدائل حل المشكلة	36-

					2- وجود خلل في تقدير الإدارة لأهمية العملية الإرشادية في المدرسة
					3- عدم تفهم المعلمين لطبيعة العملية الإرشادية
					4- تعاون الإدارة مع المرشد التربوي ليس بالمستوى المطلوب
					5- غموض دور المرشد بالنسبة لإدارة المدرسة
					6- تعاون المعلمين مع المرشد لا يستند إلى إطار مهني واضح
					7- النقص في التواصل بين المرشد والهيئة الإدارية والتدريسية في المدرسة
					8- التقليل من أهمية العملية الإرشادية للطلبة من قبل المعلمين
					9- تكليف المرشد بمهام ليس لها علاقة بعمل المرشد
					10- الالتزام بتحويل الطلبة إلى المرشد من قبل الإدارة والمعلمين ليس سياسة موثقة
					11- الأخذ برأي المرشد في صنع القرارات المتعلقة بعمله يخضع للمزاجية والحالة
					المجال الثاني: الصعوبات تتعلق بظروف عمل المرشد
					12- الأعداد الكبيرة من الطلبة الذين يتابعهم المرشد
					13- برامج التطوير المهني التي تقدم للمرشدين أثناء الخدمة غير كافية
					14- قلة تبادل الرأي والخبرة بين زملاء المهنة
					15- شعور المرشد بعدم الرضا عن عمله ومهنته
					16- عدم وجود حصص مخصصة للإرشاد الجمعي في البرنامج الأسبوعي
					17- ضعف الإعلام الإرشادي في البيئة المحلية
					18- عدم توافر الكتب والمراجع الإرشادية في المدرسة
					19- عدم توافر الاختبارات النفسية لتشخيص مشكلات الطلبة
					20- عدم وجود غرفة مستقلة للإرشاد الفردي أو الإرشاد الجمعي
					21- تدني العائد المادي الذي يتقاضاه المرشد
					22- تدني أهمية مهنة الإرشاد والهالة الاجتماعية حولها
					23- التخصصات والبرامج الأكاديمية المتوفرة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية لتأهيل المرشد التربوي المدرسي محدودة
					24- توزيع أيام عمل المرشد على أكثر من مدرسة
					المجال الثالث: الصعوبات المتعلقة بأولياء الأمور
					25- وعي أولياء الأمور بأثر الإرشاد التربوي ودور المرشد التربوي ليس كاملاً
					26- تعاون أولياء أمور الطلبة مع المرشد التربوي في حل المشاكل التي تواجه أبنائهم لا يرقى إلى المستوى المطلوب
					27- الاهتمام المحدود من معظم أولياء الأمور بمتابعة أبنائهم في المدرسة
					28- تردد الأهالي في الحضور لاجتماعات المدرسة والمرشد
					29- الاهتمام المحدود من أولياء الأمور بالمشكلات النفسية والسلوكية لأبنائهم والتركيز على الجانب الأكاديمي
					30- الفهم الخاطئ الذي يتصوره أولياء الأمور بأن المرشد التربوي ليس له الحق بالتدخل في شؤون الطلبة ضمن صلاحياته
					31- خشية أولياء الأمور من أن يقوم المرشد بكشف أسرارهم وأسرار أبنائهم
					32- رفض زيارة المرشد للبيت عند الحاجة من قبل أولياء الأمور

					ارتباط بعض المشكلات الطلابية بظروف أسرية يصعب التعامل معها	33-
					المجال الرابع: صعوبات تتعلق بالطلبة	
					عدم وجود وقت كاف لدى الطلبة للذهاب إلى المرشد	34-
					اعتقاد الطلبة بأن الإرشاد التربوي لا يحل مشكلاتهم	35-
					النقص في تفاعل الطلبة مع المرشد في اللقاءات الإرشادية	36-
					تردد بعض الطلبة في عرض مشكلاتهم للمرشد	37-
					قلة متابعة الطلبة مع المرشد لمتابعة مشاكلهم وحلولها	38-
					توقعات الطلبة المرتفعة من المرشد في حل مشكلاتهم	39-
					عدم التزام الطلبة بتنفيذ الخطة الإرشادية	40-
					تدني ثقة الطلبة بكفاءة المرشد في مساعدتهم	41-
					خوف الطلبة من عدم الاحتفاظ بسرية المعلومات من قبل المرشد	42-
					وجود اعتقادات خاطئة لدى الطلبة تجاه الإرشاد	43-

مع بالغ شكري وتقديري لإجابتك على فقرات الأداة كافة
الباحثة

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
166أسماء المحكمين	(1)
167استبانة الدراسة بعد التحكيم	(2)
172كتاب تسهيل مهمة	(3)

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة (ن=333)	76
2.3	معاملات التجانس لمقياس المهارات الإرشادية ككل، ولكل مجال على حدة	79
3.3	معاملات التجانس لمقياس الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي ككل، ولكل مجال على حدة	82
4.3	معيار التصحيح لمقاييس الدراسة	83
1.4	نتائج معامل ارتباط بيرسون بين المهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي	89
2.4	المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة المهارات الإرشادية مرتبة تنازلياً حسب درجة المهارة	90
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الصعوبات مرتبة تنازلياً حسب درجة الصعوبة	93
4.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس	95
5.4	المتوسطات الحسابية لدرجة المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير التخصص للمرشد	97
6.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير التخصص للمرشد	98
7.4	نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير التخصص	99
8.4	المتوسطات الحسابية لدرجة المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الفئة العمرية	100
9.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الفئة العمرية	101
10.4	المتوسطات الحسابية لدرجة المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	102
11.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	103
12.4	نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في متوسطات مهارات الإرشاد المهني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	104
13.4	المتوسطات الحسابية لدرجة المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية	105

106	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسي	14.4
107	المتوسطات الحسابية لدرجة المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير التخصص للمرشد	15.4
108	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المديرية	16.4
110	نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في متوسطات المهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المديرية	17.4
113	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تعزى لمتغير الجنس	18.4
114	المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات تبعاً لمتغير التخصص للمرشد	19.4
115	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تبعاً لمتغير التخصص للمرشد	20.4
116	نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في متوسط الصعوبات التي تتعلق بالطلبة تبعاً لمتغير التخصص للمرشد	21.4
117	المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات تبعاً لمتغير الفئة العمرية	22.4
118	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تبعاً لمتغير الفئة العمرية	23.4
119	المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	24.4
120	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	25.4
121	نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	26.4
122	المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية	27.4
123	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية	28.4
124	المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات تبعاً لمتغير المديرية	29.4
125	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الصعوبات تبعاً لمتغير المديرية	30.4

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
	الإهداء
أ	إقرار
ب	شكر وامتنان
ح	الملخص بالعربية
هـ	الملخص بالإنجليزية
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها
3	1.1 المقدمة
10	2.1 مشكلة الدراسة
11	3.1 أسئلة الدراسة
12	4.1 فرضيات الدراسة
14	5.1 أهمية الدراسة
15	6.1 أهداف الدراسة
15	7.1 حدود الدراسة
16	8.1 مصطلحات الدراسة
18	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
18	1.2 الإطار النظري
19	1.1.2 المقدمة
23	2.1.2 مفهوم الإرشاد التربوي
25	3.1.3 الأهداف العامة للإرشاد التربوي
27	4.1.2 أهمية الإرشاد
27	5.1.2 أهم العوامل التي ساعدت على نمو الإرشاد

29	المبادئ التي تقوم عليها العملية الإرشادية	6.1.2
30	القدرات والكفاءات التي يجب أن يتمتع بها الإرشاد التربوي	7.1.2
32	تطور العمل الإرشادي في المدارس الحكومية الفلسطينية ..	8.1.2
35	أدوار المرشد التربوي	9.1.2
40	المهارات الإرشادية	10.1.2
53	الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي المدرسي	11.1.2
58	الدراسات السابقة	2.2
58	الدراسات المرتبطة بالمهارات التي يمتلكها المرشد التربوي	1.2.2
63	الدراسات المرتبطة بالصعوبات التي تواجه المرشد التربوي	2.2.2
65	الدراسات الأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة	3.2.2
69	التعقيب على الدراسات السابقة	4.2.2
73	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
74	منهج الدراسة	1.3
74	مجتمع الدراسة	2.3
75	عينة الدراسة	3.3
77	أدوات الدراسة	4.3
83	حدود الدراسة	5.3
84	متغيرات الدراسة	6.3
85	إجراءات الدراسة	7.3
86	المعالجة الإحصائية	8.3
87	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	
88	نتائج السؤال الأول	1.4
	نتائج الفرضية الأولى	
89	نتائج السؤال الثاني	2.4
92	نتائج السؤال الثالث	3.4
95	نتائج السؤال الرابع	4.4
95	نتائج الفرضية الثانية	1.4.4

96	نتائج الفرضية الثالثة	2.4.4
100	نتائج الفرضية الرابعة	3.4.4
102	نتائج الفرضية الخامسة	4.4.4
105	نتائج الفرضية السادسة	5.4.4
107	نتائج الفرضية السابعة	6.4.4
113	نتائج السؤال الخامس	5.4
113	نتائج الفرضية الثامنة	1.5.4
114	نتائج الفرضية التاسعة	2.5.4
117	نتائج الفرضية العاشرة	3.5.4
119	نتائج الفرضية الحادية عشرة	4.5.4
122	نتائج الفرضية الثانية عشرة	5.5.4
124	نتائج الفرضية الثالثة عشرة	6.5.4
الفصل الخامس: مناقشة النتائج		
126	مناقشة النتائج	1.5
128	مناقشة نتائج السؤال الأول	1.1.5
130	مناقشة نتائج السؤال الثاني	2.1.5
133	مناقشة نتائج السؤال الثالث	3.1.5
135	مناقشة نتائج السؤال الرابع	4.1.5
143	مناقشة نتائج السؤال الخامس	5.1.5
151	التوصيات	2.5
152	المقترحات	3.5
154	المراجع العربية والأجنبية	
164	الملاحق	