



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد وعلاقتها بالكفاءة

الذاتية المهنية في مديرية ضواحي القدس

آدم محمد أحمد صلاح الدين

رسالة ماجستير

القدس-فلسطين

1447هـ-2025م

درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد وعلاقتها بالكفاءة

الذاتية المهنية في مديرية ضواحي القدس

إعداد:

آدم محمد أحمد صلاح الدين

المشرف: الأستاذ الدكتور: عمر الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي

والتربوي / عمادة الدراسات العليا/ جامعة القدس

1447هـ / 2025م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج الإرشاد التربوي والنفسي

إجازة الرسالة

درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المهنية في
مديرية ضواحي القدس

اسم الطالب: آدم محمد أحمد صلاح الدين

الرقم الجامعي: 22312312

المشرف: أ.د. عمر الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2025/11/18م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم:

التوقيع:
1

(1) رئيس لجنة المناقشة: أ.د. عمر الريماوي

التوقيع:
2

(2) ممتحناً داخلياً: د. علا حسين

التوقيع:
3

(3) ممتحناً خارجياً: د. فايز محاميد

القدس - فلسطين

1447هـ - 2025م

الإهداء

إلى تراب فلسطين وشهائها

إلى أسرتي كبيرهم وصغيرهم

إلى من دعمني ووقف إلى جانبي دائماً والذي العزيز

إلى منبع الصدق والعطف والحنان أُمي الغالية

لهم جميعاً أهدي هذا العمل

الباحث: آدم صلاح الدين

إقرار:

أقر أنا معد الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

الاسم: آدم محمد أحمد صلاح الدين

التوقيع: صلاح الدين

التاريخ: 2025/11/18م

الشكر والتقدير

بعد وصولي إلى هذه المرحلة التعليمية من حياتي، لا بد لي من شكر كل من أسهم في وصولي إليها، وأتقدم بعظيم شكري لمشرفي العزيز أ. د. عمر الريماوي لما قدمه لي من عون وتوجيه لإتمام هذه الرسالة، والشكر موصول إلى كافة محاضري كلية التربية ودائرة علم النفس، لما قدموه لنا من علم ومعرفة، وأتقدم بالشكر للأساتذة الأفاضل الممتحن الداخلي والممتحن الخارجي، لملاحظاتهم البناء حول هذه الرسالة لتخرج على أحسن صورة.

الباحث: آدم صلاح الدين

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المهنية في مديرية ضواحي القدس. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الأهداف والفرضيات. وتكوّنت عينة الدراسة من المرشدين التربويين العاملين في مدارس مديرية ضواحي القدس خلال الفصل الثاني من العام الأكاديمي 2025.

استخدمت الدراسة أداتين أساسيتين: مقياس أخلاقيات مهنة الإرشاد، ومقياس الكفاءة الذاتية المهنية، بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية من حيث الصدق والثبات.

أظهرت النتائج أن درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد جاءت بدرجة مرتفعة، كما تبين أن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم كان مرتفعاً أيضاً. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التزام المرشدين بأخلاقيات المهنة تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، مكان السكن، أو العمل الإضافي. وبالمثل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المهنية تُعزى لتلك المتغيرات. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم.

الكلمات المفتاحية: المرشدون التربويون، أخلاقيات مهنة الإرشاد، الكفاءة الذاتية المهنية، مديرية ضواحي القدس.

The Degree of Commitment of Educational Counselors to the Ethics of the Counseling Profession and Its Relationship to Professional Self-Efficacy in The Directorate of Jerusalem Suburbs

Prepared by: Adam Ahmad Mohammad Salah Eldein.

Supervisor: Prof. Omar ALrimaiwe.

Abstract:

This study aimed to reveal the degree of commitment of educational counselors to the ethics of the counseling profession and its relationship to professional self-efficacy in the Directorate of Jerusalem Suburbs. The study adopted the descriptive correlational method due to its suitability to the nature of the objectives and hypotheses. The study sample consisted of educational counselors working in the schools of the Directorate of Jerusalem Suburbs during the second semester of the academic year 2025.

The study used two main instruments: the Counseling Profession Ethics Scale and the Professional Self-Efficacy Scale, after verifying their psychometric properties in terms of validity and reliability.

The results showed that the degree of commitment of educational counselors to the ethics of the counseling profession was high, and it was also found that their level of professional self-efficacy was also high. The results indicated that there were no statistically significant differences in the commitment of counselors to the ethics of the profession attributable to the variables of gender, years of experience, place of residence, or additional work. Similarly, no statistically significant differences appeared in the level of professional self-efficacy attributable to those variables. The results also showed that there was no statistically significant correlation between the degree of commitment of educational counselors to the ethics of the counseling profession and their level of professional self-efficacy.

Keywords: Educational counselors, counseling profession ethics, professional self-efficacy, Directorate of Jerusalem Suburbs.

الفصل الأول:

الاطار العام للدراسة:

1.1 المقدمة

تُعد مهنة الإرشاد التربوي من المهن الإنسانية الحيوية التي تضطلع بدور أساسي في بناء الأجيال وتوجيهها نحو مستقبل أفضل (الجنعي، 2019). ففي ظل التحديات المتزايدة التي يواجهها الطلاب في مختلف مراحلهم التعليمية، سواء كانت أكاديمية، نفسية، اجتماعية، أو مهنية، يبرز دور المرشد التربوي كركيزة أساسية لدعمهم ومساعدتهم على التكيف والنمو (عبد القادر وآخرون، 2018). وفي ظل التطورات المتسارعة في مجال التعليم، تزداد أهمية دور المرشد التربوي كمهني متخصص يلتزم بمعايير أخلاقية عالية ويتمتع بكفاءة ذاتية مهنية تمكنه من أداء مهامه بفعالية.

وتكمن أهمية هذه المواثيق في تحديد قواعد وأخلاقيات مهنية وأدبيات محددة، يتم صياغتها بشكل مواثيق وقوانين تضمن المبادئ الأساسية لأخلاقيات المهنة التي لا يجوز الخروج عنها، ويتم من خلالها تطبيقها والعمل بها خلال الواقع، في الخطأ المهني أو التقصير أو التعسف باستخدام السلطة، أو اتخاذ قرارات تتعارض مع القيم والمبادئ الإنسانية وتهدد العدالة والمساواة. وكنية الخدمة، في داخل المؤسسات وخارجها، وحماية مصالح الفرد والجماعة، وتعمل على تعزيز الضمير الخلقى

بأسس المعاني الإنسانية النبيلة بالإخلاص والتفاني والصدق والاحترام وغيرها من القيم الأخلاقية المثالية (التويجري، 2011؛ عساف والأغا، 2015).

تشكل أخلاقيات مهنة الإرشاد الأساس الذي يقوم عليه عمل المرشد التربوي، حيث تحدد هذه الأخلاقيات المبادئ والقيم التي يجب على المرشد الالتزام بها في تعامله مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء والإدارة المدرسية. (Huey, 2011) وقد أكدت الجمعية الأمريكية للمرشدين المدرسين على أن المرشدين المدرسين لديهم تحدٍ فريد في إرشاد الفُصّر في بيئة تعليمية، مما يتطلب مسؤوليات أخلاقية متعددة تجاه الطلاب والأهل والمدرسة والمجتمع. كما تؤكد الأدبيات المعاصرة على أن معرفة أخلاقيات الفضيلة تعمق فهم المسؤوليات الأخلاقية والتفكير الأخلاقي في الممارسة المهنية. (Wilczenski & Cook, 2011)

إن أخلاقيات مهنة الإرشاد ليست مجرد قواعد إجرائية أو قوانين تنظيمية، بل هي منظومة قيمية ومعارية توجه سلوك المرشد التربوي وتصرفاته، وتحدد مسؤولياته تجاه المسترشدين، والزملاء، والمؤسسة التعليمية، والمجتمع ككل (السعيد وآخرون، 2024). هذه الأخلاقيات تضمن أن الممارسة الإرشادية تتم في إطار من الثقة، والسرية، والاحترام المتبادل، والعدالة، والكفاءة المهنية (العاني وآخرون، 2018). ويُعد الالتزام بهذه الأخلاقيات مؤشراً على نضج المرشد المهني، وقدرته على التعامل مع المواقف المعقدة والحساسية بمسؤولية وحكمة (السيابي وآخرون، 2021).

يواجه الإرشاد المدرسي تحديات وصعوبات قد تعيق سير عملية الإرشاد عن طريقها الصحيح مثل: زيادة أعداد الطلاب، وارتفاع الأعباء التدريسية، وزيادة المسؤولية مع عدم إتاحة الوقت الكافي لعملية الإرشاد، مما ينعكس سلباً على الطلاب (العامري، 2003).

وتُعتبر الكفاءة الذاتية المهنية للمرشد التربوي عاملاً حاسماً في نجاحه المهني وقدرته على تقديم خدمات إرشادية فعالة. فالكفاءة الذاتية المهنية تُعرّف بأنها اعتقاد الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإنتاج إنجازات معينة، وهي تؤثر بشكل مباشر على مستوى الأداء والدافعية والمثابرة في مواجهة التحديات المهنية. (Bandura, 1997) وقد أظهرت الدراسات أن المرشدين الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يميلون إلى تقديم خدمات أكثر فعالية ويظهرون مقاومة أكبر للإرهاق المهني. (Gündüz, 2012)

إن العلاقة بين التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة وكفاءتهم الذاتية المهنية تمثل موضوعاً بحثياً مهماً يحتاج إلى دراسة معمقة. فعلى الرغم من أن الأدبيات المتاحة تتناول كلاً من الموضوعين بشكل منفصل، إلا أن هناك نقصاً واضحاً في الدراسات التي تبحث في طبيعة العلاقة بينهما وتأثير كل منهما على الآخر. وتشير بعض الدراسات الحديثة إلى أن الروحانية والكفاءة

الذاتية تؤثران على كفاءة أخلاقيات الإرشاد، مما يدعو إلى المزيد من البحث في هذا المجال (Zakaria & Subarimaniam, 2020).

وأشارت العديد من الدراسات والمنظمات المهنية اهتماماً بالغاً لأخلاقيات مهنة الإرشاد، نظراً لتأثيرها المباشر على فعالية العملية الإرشادية ونتائجها (السعيد وآخرون، 2024). فمدى التزام المرشد التربوي بهذه الأخلاقيات ينعكس إيجاباً على ثقة المسترشدين به، وعلى قدرتهم على الانفتاح والتعبير عن مشكلاتهم، مما يسهل عملية التدخل الإرشادي ويجعلها أكثر فاعلية (عبد القادر وآخرون، 2018). وعلى النقيض، فإن أي تهاون أو إخلال بالمعايير الأخلاقية قد يؤدي إلى نتائج سلبية، ليس فقط على المسترشد، بل على سمعة المهنة ككل (العاني وآخرون، 2018).

في المجال التعليمي، حيث يتفاعل المرشد التربوي مع فئات عمرية مختلفة، ومع أولياء أمور، ومعلمين، وإداريين، تزداد أهمية الالتزام الأخلاقي. فالمرشد هو قدوة للطلاب، ومصدر ثقة للأسر، وشريك أساسي في العملية التعليمية (السيابي وآخرون، 2021). وبالتالي، فإن فهمه العميق لأخلاقيات المهنة وتطبيقه لها في ممارساته اليومية يُعد أمراً حيوياً لنجاحه المهني وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وقد أشارت دراسات سابقة إلى أن مديري المدارس يرون أن ممارسة المرشد المدرسي لأخلاقيات المهنة تأتي بدرجة كبيرة، مع التركيز على المبادئ العامة والعلاقات الإرشادية والسرية والخصائص الشخصية والكفايات المهنية (السعيد وآخرون، 2024). كما أن اتخاذ القرارات في البيئة التعليمية يتأثر بشكل كبير بالقيم الدينية والمجتمعية والشخصية، بالإضافة إلى اللوائح المدرسية والخبرة (العاني وآخرون، 2018).

2.1 مشكلة الدراسة

تنبثق مشكلة هذه الدراسة من الحاجة الماسة لفهم العلاقة بين التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد وكفاءتهم الذاتية المهنية، حيث إن الفجوة البحثية في الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع تجعل من الصعب على المسؤولين التربويين اتخاذ قرارات مدروسة حول كيفية تحسين أداء المرشدين التربويين. فبينما تؤكد الدراسات على أهمية كل من الأخلاقيات المهنية والكفاءة الذاتية بشكل منفصل، إلا أن طبيعة العلاقة بينهما وتأثير كل منهما على الآخر تبقى غير واضحة. وقد أشارت دراسة حديثة إلى أن معظم معلمي الإرشاد والتوجيه حققوا الكفاءات المهنية بفئات عالية، لكن بعضهم ما زال في الفئات المتوسطة والمنخفضة، مما يؤثر على فعالية الخدمات المقدمة (Nadhirah et al., 2024).

حيث أن معظم الأدبيات المتاحة تركز على السياقات الغربية والتي قد لا تكون قابلة للتطبيق المباشر في السياق المحلي. كما تواجه المؤسسات التعليمية في مديرية ضواحي القدس تحديات خاصة نتيجة للظروف السياسية والاجتماعية المعقدة، مما يضع ضغوطاً إضافية على المرشدين التربويين ويتطلب منهم مستويات عالية من الكفاءة المهنية والالتزام الأخلاقي. هذه التحديات تجعل من الضروري فهم العوامل التي تؤثر على أداء المرشدين وتطوير استراتيجيات فعالة لتحسين هذا الأداء.

تشير الملاحظات الميدانية والتقارير الإدارية في مديرية ضواحي القدس إلى وجود تفاوت في مستويات الأداء بين المرشدين التربويين، وهو ما يثير تساؤلات حول العوامل التي تؤثر على هذا الأداء. ومن بين هذه العوامل، يبرز التزام المرشدين بالأخلاقيات المهنية وكفاءتهم الذاتية كعوامل محتملة ذات تأثير كبير على جودة الخدمات الإرشادية المقدمة.

وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي: ما هي العلاقة بين التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد والكفاءة الذاتية المهنية في مديرية ضواحي القدس؟ وينبثق من هذا التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات فرعية:

3.1 أسئلة الدراسة:

1. ما درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس؟
2. هل تختلف درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس باختلاف (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، مكان السكن، العمل الإضافي)؟
3. ما مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس؟
4. هل يختلف مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس باختلاف (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، مكان السكن، العمل الإضافي)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم في مديرية ضواحي القدس؟

4.1 فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة لفحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عن أسئلة الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير النوع.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير العمل الإضافي.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير العمل الإضافي.

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم في مديرية ضواحي القدس.

5.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مستوى التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس.
2. التعرف على مستوى التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس باختلاف (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، مكان السكن، العمل الإضافي).
3. التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس.
4. التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس باختلاف (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، مكان السكن، العمل الإضافي).
5. التعرف على العلاقة بين درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم في مديرية ضواحي القدس.

6.1 أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في تناولها لواقع المرشدين التربويين ، وخاصة في مديرية ضواحي القدس، وهو سياق يتسم بخصوصيات ثقافية واجتماعية وسياسية تنعكس على طبيعة عمل المرشدين ومستوى التزامهم بالأخلاقيات المهنية.

و توفر هذه الدراسة مخرجات عملية يمكن الاستفادة منها على مستوى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومديرياتها، من خلال تقديم توصيات تسهم في رفع مستوى أداء المرشدين التربويين عبر تعزيز التزامهم بالأخلاقيات المهنية وتطوير كفاءتهم الذاتية. ويكتسب هذا الجانب أهمية خاصة في ظل التحديات الكبيرة التي يواجهها النظام التعليمي الفلسطيني، والحاجة المستمرة إلى تحسين جودة الخدمات التعليمية والإرشادية المقدمة للطلبة.

الأهمية النظرية:

يتسعى هذه الدراسة بفحص التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد، ومستوى كفاءتهم الذاتية المهنية في مديرية ضواحي القدس. تتبع أهميتها من كونها تسلط الضوء على واقع عمل المرشدين في بيئة فلسطينية لها خصوصية اجتماعية وثقافية وسياسية، ما يجعل نتائجها ذات قيمة لفهم التحديات التي يواجهها المرشدون في الميدان.

كما تكتسب الدراسة بُعدًا عمليًا من خلال ما يمكن أن تقدمه من توصيات تساعد وزارة التربية والتعليم ومديرياتها في تطوير برامج تدريبية وسياسات داعمة، تسهم في تعزيز التزام المرشدين بالأخلاقيات المهنية، ورفع مستوى كفاءتهم الذاتية، بما ينعكس إيجابًا على جودة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة في ظل التحديات التي يمر بها النظام التعليمي الفلسطيني.

الأهمية التطبيقية:

تساعد هذه الدراسة على تقديم صورة واضحة لواقع عمل المرشدين التربويين في ضواحي القدس، وما يواجهونه من صعوبات مهنية وأخلاقية. ومن خلال نتائجها يمكن وضع برامج تدريب وتأهيل موجهة، تسهم في رفع كفاءة المرشدين وتمكينهم من الالتزام بأخلاقيات المهنة بصورة أفضل.

كما أن نتائج الدراسة قد تشكل مرجعًا عمليًا لصناع القرار في وزارة التربية والتعليم، من أجل تطوير سياسات واستراتيجيات تدعم العمل الإرشادي في المدارس، وتحسن من جودة الخدمات المقدمة للطلبة. وبذلك تسهم في بناء بيئة مدرسية أكثر دعمًا للطلاب نفسيًا وتربويًا.

7.1 حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على موضوع درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد، وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المهنية.

الحدود البشرية: تمثلت عينة الدراسة في المرشدين التربويين العاملين في المدارس التابعة لمديرية ضواحي القدس.

الحدود المكانية: جرت الدراسة في مدارس مديرية ضواحي القدس.

الحدود الزمنية: نُفذت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الأكاديمي 2025.

8.1 مصطلحات الدراسة

أخلاقيات مهنة الإرشاد (Ethics of the Counseling Profession)

التعريف النظري:

يشير أبو شاقور (2014) إلى أن الأخلاقيات المهنية هي "مجموعة من القواعد والأسس التي ينبغي على المهني الالتزام بها والعمل وفقاً لها، حتى يكون ناضجاً في تعامله مع الآخرين، وناجحاً في ممارسته لمهنته، وقادراً على كسب ثقة زبائنه والمتعاملين معه من زملاء ورؤساء ومرؤوسين" (أبو شاقور، 2014، ص. 53).

التعريف الإجرائي:

تُعرّف أخلاقيات مهنة الإرشاد في هذه الدراسة بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المرشد التربوي (المستجيب) على مقياس أخلاقيات مهنة الإرشاد المستخدم في الدراسة الحالية.

الكفاءة الذاتية المهنية (Professional Self-Efficacy)

التعريف النظري:

يعرفها الدريج (2005) بأنها "قدرات مكتسبة تمكن الفرد من السلوك والعمل في سياق محدد، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، حيث يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتوظيفها وتجنيدتها من أجل مواجهة مشكلة معينة وحلها في وضعية محددة" (الدريج، 2005، ص. 46).

التعريف الإجرائي:

تُعرّف الكفاءة الذاتية المهنية في هذه الدراسة بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المرشد التربوي (المستجيب) على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية المستخدم في الدراسة الحالية.

المرشدون التربويون (Educational Counselors)

التعريف النظري:

يعرفهم السفاسفة (2005) بأنهم "الأشخاص المؤهلون والمعدّون والمدرّبون في مجالات الإرشاد المختلفة، حيث يقومون بتقديم خدمات إرشادية ضمن علاقة رسمية مهنية، بهدف مساعدة الطلبة على تحقيق أعلى مستويات النمو التي تسمح بها إمكانياتهم، وذلك من خلال تخطيط منظم وهادف" (السفاسفة، 2005، ص. 105).

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2 المحور الأول: التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد

يُعتبر الإرشاد التربوي أحد المكونات الجوهرية للعملية التعليمية، إذ يهدف إلى مساعدة الطلبة على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي، فضلاً عن إكسابهم المهارات التي تعينهم على مواجهة التحديات الشخصية والمدرسية. ومن هذا المنطلق، يتجاوز دور المرشد التربوي حدود الدعم الفردي ليغدو جزءاً أساسياً من بنية المدرسة، مساهماً في ترسيخ بيئة تعليمية صحية ومتوازنة ترعى النمو الشامل للطلبة. وفي ظل هذا الدور الحيوي، يبرز الالتزام بأخلاقيات المهنة كضرورة أساسية تضمن أن تكون الخدمة الإرشادية فعالة وآمنة وتحترم حقوق المسترشدين وكرامتهم، وتحول دون أي ممارسات قد تفضي إلى الإضرار بهم مادياً أو معنوياً. وقد أكد إيجو (Egbo, 2015) هذا التصور عندما رأى أن الإرشاد التربوي عملية مهنية تستهدف حل المشكلات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية للمتعلمين، وتسعى بالتوازي إلى تعزيز وضوح الذات والتكيف الأمثل مع متطلبات البيئة المدرسية. ويضيف ناصر (2020) أن الاهتمام بأخلاقيات المهنة هو نتاج تطور الفكر الإنساني وتأثير الثورة المعرفية والتكنولوجية التي أحدثت تحولات في الثقافات والمفاهيم وأنماط التفاعل، بما انعكس على منظومات القيم المهنية وأدى إلى خلخلة بعض مرتكزاتها في مؤسسات تربوية تعاني اضطرابات ناجمة عن ضعف الالتزام المهني كما أشار الغويرس (2014). وفي هذا السياق يوضح القيسي (2019) أن مصادر الأخلاقيات تتعدد بين الشريعة

والدين بما يمدّ منظومة السلوك بالقيم الروحية الضابطة، وبين القوانين الوضعية التي تستند إلى العدالة والمساواة، إضافة إلى الأعراف المجتمعية التي تقدم نماذج وقنوات حميدة تُترجم هذه القيم في الواقع. أما على الصعيد المهني الدقيق، فإن المعايير الأخلاقية تحيل إلى المبادئ التي تحكم سلوك المرشد كالأمانة والعدالة والاحترام، بينما تشير المعايير القانونية إلى القوانين التي تنظم عمله وتفرض عليه التزاماً محدداً يعاقب القانون على انتهاكه (Cottone et al., 2022) ومن ثمّ يتوجب على المرشد التربوي التوفيق الحصيف بين مقتضيات المعايير الأخلاقية والالتزامات القانونية في ممارساته اليومية، مع ضمان استمرارية العلاقة الإرشادية السليمة حتى بعد انتهاءها الرسمي كما يبيّن (Mansaray & Mani, 2020) ومع تسارع التطورات التكنولوجية والاجتماعية والثقافية، تتكثّف التحديات التي تضغط على الممارسات الإرشادية وتجعل التقيد بالقواعد الأخلاقية معياراً لازماً للحفاظ على جودة الخدمة وثقة المجتمع المدرسي، الأمر الذي يبرّر علمياً دراسة درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة بوصفها مدخلاً لفهم الواقع الراهن وتطويره بما يتناسب مع متطلبات العصر.

1.1.2 مفهوم أخلاقيات مهنة الإرشاد التربوي:

تشير أخلاقيات الإرشاد التربوي إلى منظومة من القيم والمبادئ التي تضبط سلوك المرشد وتحدّد طبيعة ممارساته بما يضمن تجنب إلحاق الضرر بالمسترشدين وتقديم الخدمة ضمن حدود المسؤولية والمساءلة. وقد عرّف واتسون (Watson, 1990) هذه الأخلاقيات بأنها مجموعة قواعد تصنع الإطار الذي يوجّه قرارات المرشدين في المواقف التي تتضمن إشكالات أخلاقية معقدة، خاصة حين تتقاطع اعتبارات مصلحة وثقافية وقانونية. ويذهب كارنلي وهاريكو (Karneli & Hariko, 2023) إلى أن هذه الأخلاقيات لا تنفصل عن الكفاءة المهنية، إذ يشكّل كلاهما معاً أساس الممارسة الإرشادية المسؤولة؛ فالأخلاق بلا كفاية تُفقد القرار رشده، والكفاية بلا أخلاق تُفقد الممارسة نزاهتها. كما يرى شميدت (Schmidt, 1965) أن الأخلاقيات تمثّل مرجعاً قانونياً ومهنياً للمرشدين، فهي تحدد ما يجب الالتزام به لحماية الطلبة وضمان نزاهة الممارسة، وتوفّر معياراً للاحتكام عند التعارض أو الغموض.

وعلى المستوى الدلالي يتكون مصطلح «أخلاقيات المهنة» من شقين متكاملين. فالأخلاقيات مشتقة من لفظ «الأخلاق»، وهو جمع «خلق» الذي يعني لغةً: الدين والطبع والسجية (ابن منظور، 1995: 1245). وعند الفقهاء تُعرّف الأخلاق بأنها ملكة تصدر بها الأفعال من غير تكلف أو روية، فإذا أضيف اللفظ إلى مجال بعينه دلّ على مجموعة قواعد السلوك المتعلقة بذلك المجال (اليزازي، 2001: 23). أما «المهنة» لغةً فهي العمل أو الحرفة التي تقتضي الخدمة والكسب (ابن منظور، 1995: 4290). واصطلاحاً، عرّفها أبو طيخ (2008: 90) بأنها حرفة تتضمن معارف

نظرية وعملية وتشمل الأبعاد العقلية والفكرية للمهنة، إضافة إلى الخبرات والممارسات التطبيقية التي تشكّل إطارها المهني. وفي تعريف أخلاقيات المهنة يرى المصري (1989: 35) أنها مجموعة القواعد والأسس التي ينبغي للمهني الالتزام بها في عمله كي ينجح في تعامله مع الناس ويستبقي ثقة رؤسائه وزملائه. ويضيف البشري (2006: 17) منظوراً قيمياً دينياً يردّ هذه الأخلاقيات إلى مبادئ مستمدة من القرآن والسنة تُلزم الفرد بتوجيه سلوكه وضبطه وفقها. ويصف أبو طيخ (2008: 91-92) أخلاقيات المهنة بأنها مجموعة من القواعد والأصول الأخلاقية التي ينبغي لأفراد المهنة الالتزام بها والحفاظ عليها واستمرارها وفقاً لتقاليدها، بما يضمن استدامة الممارسة المنضبطة.

2.1.2 أهمية أخلاقيات المهنة:

تبرز أهمية الالتزام بأخلاقيات الإرشاد التربوي في حماية حقوق المسترشدين وصون كرامتهم من أي استغلال أو انتهاك، وهي أهمية عملية قبل أن تكون تنظيرية، لأنها تتيح بناء علاقة مهنية آمنة تقوم على الثقة والاحترام المتبادل. وقد شدّد واتسون (Watson, 1990) على أن السرية تمثل قيمة محورية تضمن للطلبة شعوراً بالأمان والثقة وتشجعهم على الإفصاح عن المشكلات دون خوف من الوصم أو التسريب. كما أن الأخلاقيات توجّه الممارسة المهنية عبر إطار يساعد المرشدين على اتخاذ قرارات رشيدة في المواقف الحساسة والمعقدة، وهو ما أكدّه شميدت (Schmidt, 1965) في دراسته المبكرة حول الاعتبارات الأخلاقية والقانونية للمهنة. ومن جانب آخر، فإن الالتزام بالقواعد الأخلاقية يرسّخ سمعة مهنة الإرشاد ويكسبها المصداقية في المجتمع، ويُسهّم في دعم سياسات المدرسة وثقة أولياء الأمور، كما أشار إغبو (Egbo, 2015) عند حديثه عن دور الإرشاد في التنمية التعليمية المستدامة. وتتضاعف قيمة هذه الأهمية حين ننظر إلى المدرسة باعتبارها مجالاً مركّباً يضم فئات عمرية حساسة وتفاعلات متشابكة، ما يجعل الانضباط الأخلاقي شرطاً لازماً للفعالية.

3.1.2 المبادئ الأساسية لأخلاقيات المهنة:

يقع مبدأ السرية في قلب أخلاقيات الإرشاد، إذ يفرض على المرشدين الحفاظ على سرية المعلومات التي يبوح بها المسترشدون وعدم إفشائها إلا في الحدود التي يقرّها القانون أو تقتضيها الضرورة لدفع ضرر محقق. وقد أشار واتسون (Watson, 1990) إلى أن الإخلال بالسرية يمثل معضلة أخلاقية كبرى، خصوصاً عند التعامل مع طلبة قُصّر، حيث تتداخل حقوق الأسرة والمدرسة مع حق الطالب في الخصوصية. ويقف إلى جانب السرية مبدأ الكفاءة المهنية بوصفه شرطاً لازماً للمشروعية الأخلاقية؛ فالمرشد لا يحقق التزامه الأخلاقي ما لم يكن مجهزاً بالمعرفة والمهارات

الضرورية لممارسة آمنة وفعّالة كما أوضح كارنلي وهاريكو (Karneli & Hariko, 2023). وترتبط المسؤولية المهنية بالتزام المرشد بخدمة مصلحة الطلبة والمهنة والمجتمع على السواء، وهو ما عبّر عنه دليل الممارسة المهنية (Practicing Professional Responsibility, 2023) باعتباره بُعداً جامعاً ينظّم الحكم اليومي على القرارات. وتتكامل هذه المبادئ مع قيم النزاهة والصدق واحترام استقلالية المسترشد، وقد شدد تريخوس وغراسيلا (Trejos & Graciela, 2015) على ضرورة مراعاة الخصوصيات الثقافية عند اتخاذ القرار الإرشادي واحترام خيارات المسترشدين ضمن الحدود المهنية.

4.1.2 أخلاقيات الإرشاد التربوي:

تتبع خصوصية مهنة الإرشاد من طبيعة العلاقة التي تنشأ بين المرشد والمسترشد وما تنطوي عليه من اطلاع على أسرار ومعطيات شخصية حساسة، الأمر الذي يجعل وجود قواعد أخلاقية ضابطة ضرورة مهنية لحماية الطرف الأضعف وحفظ سمعة المهنة. وفي هذا الإطار يقرر زهران (1998: 26) أن المرشد التربوي ينبغي أن يكون متخصصاً وذو خبرة تؤهله لممارسة المهنة بكفاية، وأن يحصل على ترخيص رسمي قبل المزاولة باعتباره إجراءً يضمن الحد الأدنى من المعايير. كما يشير إلى أهمية أداء القسم قبل الترخيص بما يتضمنه من تعهد صريح بمراعاة أخلاقيات المهنة في القول والعمل، ويؤكد أن سرية المعلومات واجب وأمانة لا يجوز إفشاؤها إلا بإذن المسترشد، على أن الضرورة قد تقتضي الإباحة بقدر ما يرفع ضرراً عنه أو عن طرف آخر ضمن الأطر المرعية. ويُعدّ الإخلاص في العمل امتداداً لهذه المنظومة، إذ يتوجب على المرشد أن يقدم للمسترشد أنسب الوسائل والطرائق الإرشادية المتفقة مع حالته ومشكلته، وأن يلتزم بروح الفريق التي تنهض عليها العملية الإرشادية في المدرسة من خلال تعاون وثيق بين المرشد والمعلم والأسرة بما يضمن نجاح التدخل وتحقيق أهدافه.

ويستكمل الفسفوس (2007: 16) هذا البناء بإيراد قواعد عامة لأخلاقيات المهنة ذات طابع سلوكي يومي؛ إذ ينبغي للمرشد أن يتحلّى بالأخلاق الفاضلة قولاً وعملاً وأن يكون قدوة حسنة في الصبر والأمانة وتحمل المسؤولية دون ملل أو كلل أو يأس، وأن يحافظ على مهنية العلاقة مع الطلبة بعيداً عن أي صلات شخصية قد تخل بتوازن القوة، وأن يبتعد عن التعصب بكافة أشكاله ملتزماً بأخلاقيات العمل المهني. كما يحذّر من استخدام أدوات فنية أو أساليب مهنية لا يحسن تطبيقها أو تفسير نتائجها، ويشدد على ضرورة الحصول على موافقة مسبقة من الطالب قبل استخدام أي أجهزة اختبارية تمس خصوصيته. ويُضاف إلى ذلك رفض إسناد مسؤوليات المرشد لزملاء غير مختصين للقيام بها نيابة عنه لما في ذلك من إخلال بالمساءلة، مع التأكيد على عدم إهمال شكاوى الطلبة أو التقليل منها لأن ذلك يضعف الثقة ويقوّض العلاقة المهنية.

5.1.2 الأسس النظرية لأخلاقيات الإرشاد التربوي:

ترتكز أخلاقيات المهنة على مجموعة من النظريات الفلسفية التي توفر أساساً لفهمها وتطبيقها. وتبرز هنا النظرية الواجبية التي تركز على الالتزام بالمبادئ بغض النظر عن النتائج؛ وبناءً عليه يكون المرشد ملزماً بالصدق والسرية واحترام الاستقلالية حتى وإن بدت النتائج غير ملائمة على المدى القصير. وعلى الجانب المقابل تقف النظرية النتائجية التي ترى أن معيار الأخلاقية يكمن في العواقب، وبالتالي يتعين على المرشد اختيار البديل الذي يحقق أكبر منفعة للمسترشدين والمجتمع المدرسي. وقد ناقش واينز وزملاؤه (Wines et al., 2018) هذا التوتر الخلاق بين المبدئية والمنفعة في إطار القضايا المهنية المعاصرة للإرشاد المدرسي، بما يفتح الباب أمام حلول توفّق بين صرامة المبدأ وحكمة المآل. وإلى جانب التأصيل الفلسفي، طوّرت نماذج عملية لاتخاذ القرار الأخلاقي تعين المرشد على التعامل مع المعضلات الواقعية؛ إذ طرح روه ويو (Roh & Yu, 2022) نموذجاً متدرجاً يبدأ بالاستجابة الحسية ثم ينتقل إلى التحليل العقلاني المنهجي وينتهي بالتطبيق العملي المقوم، بينما أكد فرويليك وزملاؤه (Froehlich et al., 2023) أهمية مدونات الأخلاقيات كأداة منهجية لحل القضايا الأخلاقية عبر خطوات تشمل تحديد المشكلة، وتحليل المبادئ المتعارضة، وترجيح البدائل، واختيار الحل الأنسب في ضوء السياق المؤسسي والقانوني.

6.1.2 العوامل المؤثرة في الالتزام:

يتأثر التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة بعوامل شخصية ومؤسسية وثقافية تعمل في شبكة واحدة. فعلى المستوى الشخصي، يشكل التأهيل الجيد والتدريب المنهجي عاملين تأسيسيين، فيما تلعب الخبرة المهنية والتطوير المستمر دوراً محورياً في صقل الحكم الأخلاقي وتحسين القدرة على قراءة السياقات. (Boes et al., 2006) وعلى المستوى المؤسسي، يتبدى أثر ثقافة المدرسة والدعم الإداري في تمكين المرشد من ممارسة دوره الأخلاقي؛ فوجود سياسات واضحة وإجراءات منصفة يرفع قابلية الالتزام ويحد من التعارضات. (Nitza et al., 2015) وفي السياق الاجتماعي والثقافي، تؤثر توقعات المجتمع وضغوطه على طبيعة الممارسات الإرشادية ومدى تقبلها، ما يستلزم من المرشد كفاءة تواصلية وثقافية عالية للتوفيق بين المعايير المهنية ومقتضيات البيئة المحلية كما يوضح. (Trejos & Graciela, 2015)

7.1.2 استراتيجيات تعزيز الالتزام:

يتطلب تعزيز الالتزام بالأخلاقيات المهنية جهوداً متكاملة تتوزع على مستويات عدة مترابطة. فعلى مستوى الإعداد الأولي، يرى إغبو (Egbo, 2015) ضرورة أن تتضمن برامج إعداد المرشدين مقررات معمقة في الأخلاقيات وتدرّيات عملية قائمة على دراسة حالات ومحاكاة مواقف، بما

يطوّر مهارات الحكم الأخلاقي ويقرّب النظرية من التطبيق. وعلى مستوى التنمية المهنية المستمرة، يؤكد بوس وزملاؤه (Boes et al., 2006) جدوى الورش المتخصصة والتدريب الدوري في تحديث المعارف وتنمية الكفايات التطبيقية. وعلى الصعيد المؤسسي، يشير نيتزا وزملاؤه (Nitza et al., 2015) إلى أهمية بناء ثقافة مدرسية داعمة للممارسات الأخلاقية عبر سياسات واضحة ومساءلة عادلة وموارد كافية. ويضيف وانغ (Wang, 2023) بعد الإشراف المهني المتخصص كآلية دعم بنائية تمنح المرشد فضاءً آمناً لمناقشة الحالات المعقدة واتخاذ قرارات مدروسة. أما على مستوى النظام التعليمي الأوسع، فيشدّد فرويلخ وزملاؤه (Froehlich et al., 2023) على ضرورة وضع سياسات وتشريعات واضحة تنظم المهنة وتحدد المسؤوليات وتدعم البحث العلمي في قضايا الأخلاقيات، بما يضمن تطويراً مستمراً للأطر الناظمة وقدرة أعلى على الاستجابة للتحديات المتجددة.

8.1.2 التحديات التي تواجه الالتزام بالأخلاقيات:

تواجه مهنة الإرشاد التربوي تحديات متنوعة على المستويات الأخلاقية والمؤسسية والاجتماعية. فقد أوضحت نوفيانتى وزملاؤها (Nofianti et al., 2020) أن التطبيق الواقعي للأخلاقيات في المدارس كثيراً ما يصطدم بمعضلات مثل تضارب الأدوار بين ما هو تربوي وما هو إداري، وحدود السرية في بيئات صغيرة متداخلة العلاقات، وظهور علاقات متعددة قد تربك الحياد. كما أشار ماكغاهي (McGahey, 2017) إلى أن سوء استخدام الإدارات التعليمية لدور المرشد من خلال تكليفه بمهام غير مهنية كالأعمال الإدارية يشكّل عائقاً كبيراً أمام التزامه بالأخلاقيات، إذ يستنزف ذلك جهده ويشوّش هوية الدور. ومن جانب آخر، يفرض التنوع الثقافي والاجتماعي تحديات إضافية، إذ يتعين على المرشدين التوفيق بين القيم المهنية والقيم السائدة في المجتمع المحلي كما ذكر تريخوس وغراسيلا (Trejos & Graciela, 2015)، وهو ما يتطلب حساسية ثقافية وقدرة على التواصل مع اختلاف المرجعيات. أما على المستوى التقني، فإن حماية سرية البيانات الرقمية، والتعامل الرشيد مع المنصات والتطبيقات، وتحديد حدود التواصل الإلكتروني، تمثل تحديات معاصرة متنامية تستدعي سياسات واضحة ومهارات رقمية أخلاقية.

9.1.2 قياس درجة الالتزام:

يستند قياس درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة إلى ثلاثة أبعاد رئيسية متكاملة. يُعنى البعد المعرفي بقياس مستوى معرفة المرشد بالمبادئ والقوانين ذات الصلة ومدى إلمامه بمكونات السلوك والإجراءات الناظمة للممارسة. ويعكس البعد الوجداني اتجاهات المرشد وقيمه نحو أهمية الالتزام الأخلاقي، إذ لا تكفي المعرفة النظرية دون قناعة داخلية تدفع إلى السلوك

القيم. أما البعد السلوكي فيرصد الممارسات الفعلية والقرارات اليومية في المواقف المهنية المختلفة وما إذا كانت تجسّد المعرفة والاتجاهات بصورة واقعية. وقد أكد روه ويو (Roh & Yu, 2022) أن دراسة أنماط اتخاذ القرار الأخلاقي تمثل مدخلاً أساسياً لفهم مستوى الالتزام في مواقف مركبة تقتضي ترجيحاً بين بدائل متعارضة، فيما أشار بوس وزملاؤه (Boes et al., 2006) إلى أن المعرفة الأخلاقية المكتسبة أثناء برامج التدريب تسهم بصورة مباشرة في تعزيز الالتزام عبر الأبعاد الثلاثة.

10.1.2 النظريات المفسّرة لالتزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد:

مدونة الأخلاقيات المهنية لجمعية علم النفس الأمريكية (APA Code of Ethics)

تمثّل مدونة الأخلاقيات الصادرة عن الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإطار الأكثر شمولاً وتنظيماً لسلوك الممارسين في مهنة الإرشاد النفسي. تجمع المدونة بين مبادئ أخلاقية عامة—تعظيم المنفعة وعدم الإضرار، والمسؤولية المهنية، والنزاهة، والعدالة، واحترام حقوق وكرامة الأفراد—وبين معايير تنفيذية قابلة للتطبيق تُعطي قواعد سلوك محددة يجب على المرشدين الالتزام بها. وتكمن أهميتها في أنها ليست نصّاً إرشادياً فحسب، بل مرجعية مهنية ذات قوة تنظيمية تسهم في حماية المسترشدين والمرشدين على حد سواء. وعلى مستوى الممارسة اليومية، تُعين المدونة المرشدين في مواجهة قضايا مثل إدارة السرية وحدودها، وتضارب المصالح، وضوابط العلاقة المهنية داخل المدرسة وخارجها. ومن ثمّ يمكن النظر إلى المدونة باعتبارها «دستوراً مهنيّاً» يرسّخ أعلى معايير السلوك الأخلاقي ويحافظ على مصداقية المهنة وثقة المجتمع التعليمي بها، ويتيح للمدارس موازنة سياساتها الداخلية مع التزامات أخلاقية واضحة ومعلنة (American Psychological Association, 2019).

نظرية الواجب (Deontological Ethics) :

تُعطي نظرية الواجب الأولوية للالتزامات الأخلاقية بوصفها موجّهات ملزمة للسلوك بصرف النظر عن النتائج. وقد قدّم و. د. روس (1930) مفهوم «الواجبات الأولية» (Prima Facie Duties) التي تشمل الوفاء بالعهود، وقول الحقيقة، وتحقيق العدل، والإحسان، مع إمكان ترتيبها سياقياً عند التعارض. وفي الممارسة الإرشادية تُوفّر هذه النظرية بوصلةً معيارية واضحة حين يواجه المرشد معضلات أخلاقية؛ فهي تدعوه للتمسك بواجباته الأساسية—مثل الحفاظ على السرية، وحماية المسترشد من الأذى، واحترام كرامته—حتى لو اقتضى ذلك اتخاذ قرارات صعبة غير شعبية. ويمنح هذا المدخل التزاماً متسقاً بالمعايير المهنية ويحمي العلاقة الإرشادية من الانزلاقات

وتضارب المصالح، كما يرسّخ فكرة «المصلحة الفضلى للمسترشِد» بوصفها أساس الحكم في ظروف المدرسة المتغيرة والمعقدة. (Ross, 1930)

نظرية الفضيلة (Virtue Ethics)

تحتل نظرية الفضيلة مكانة مركزية في الفلسفة الأخلاقية الكلاسيكية منذ أرسطو؛ إذ لا يتحقق السلوك الأخلاقي بمجرد اتباع القوانين أو حساب النتائج، بل عبر تنمية صفات شخصية راسخة تمكّن الفرد من التصرف بحكمة وعدل وتؤدّة. وفي مجال الإرشاد النفسي والتربوي تؤكد هذه النظرية أن بناء خصال المرشد—كالنزاهة والصدق والرحمة وضبط النفس—يرتبط نوعيًا بجودة العلاقة المهنية مع المسترشدين. لا يُنظر إلى الإرشاد هنا كحزمة تقنيات أو بروتوكولات علاجية فحسب، بل باعتباره فعلًا إنسانيًا يتطلب من المرشد أن يكون قدوة أخلاقية يستمد منها المسترشِدون الأمان والثقة. وكلما ازداد اتزان المرشد وقربه من «الفضيلة» ازدادت قابليته لكسب ثقة المسترشِد وتشبيد علاقة قائمة على الاحترام المتبادل. وتُشير الأدبيات الحديثة إلى أن تبني مدخل الفضيلة يُسهم في ردم الفجوة بين المبادئ المجردة وبين المواقف الواقعية التي تستلزم استجابات مرنة وحساسة للسياق الثقافي والاجتماعي للمسترشدين، وهو منظورٌ رحبٌ يتواءم مع تعددية البيئات المدرسية المعاصرة. (Wilczenski, 2011)

أخلاقيات الرعاية (Ethics of Care)

نشأت أخلاقيات الرعاية ضمن النقد النسوي للنظريات الأخلاقية التقليدية التي ركّزت على العدالة أو الواجب وأغفلت مركزية العلاقات الإنسانية. طوّرت كارول جيليجان هذا المدخل مؤكّدة أن الرعاية المتبادلة والاهتمام بالآخرين وفهم احتياجاتهم الخاصة تمثل أساس الحكم الأخلاقي السليم. وفي الإرشاد المدرسي يوفر هذا الإطار منظورًا يُخرج الممارسة من صرامة الإجراء إلى إنسانية العلاقة، فيمنح الأولوية لبناء الثقة والرحمة والتقدير المتبادل، خصوصًا عند التعامل مع فئات مستضعفة أو ناجين من صدمات يحتاجون إلى دعم وجداني سابق على أي تدخل تقني. إن إدماج «أخلاقيات الرعاية» داخل الممارسة المهنية لا يلغي المعايير والقواعد، لكنه يُعيد ترتيبها بحيث تُقرأ في ضوء شبكة العلاقات الكثيفة داخل المدرسة—بين طلبة وأسر وهيئات تعليمية—بما يعزّز دور المرشد كفاعل اجتماعي ملتزم بمصالح المسترشدين ضمن سياقاتهم المتغيرة. (Gilligan, 2008)

نظرية الأسس الأخلاقية (Moral Foundations Theory)

تُعَدّ نظرية الأسس الأخلاقية إطارًا نفسيًا-اجتماعيًا معنيًا بشرح أصول التفكير الأخلاقي لدى البشر وتنوعاته على أساس أسس نظرية تجريبية. طُرحت هذه النظرية لأول مرة على يد علماء النفس جوناثان هايدت وكريج جوزيف وجيسي جراهام، وبُنيت على أعمال عالم الأنثروبولوجيا الثقافية

ريتشارد شويدر؛ ثم طوّرها الباحثون بمشاركات لاحقة، واكتسبت حضوراً واسعاً عبر كتاب هايدت «العقل الصالح» (Graham et al., 2013) «عرضت النسخة الأصلية من النظرية خمسة أسس هي: الاهتمام/الأذى، العدل/الغش، الإخلاص/الخيانة، التقدير/التخريب، القداسة/الاشمئزاز، ثم أضيف لاحقاً معياراً أساسياً هو الحرية/القمع مع إبقاء مؤلفي النظرية الباب مفتوحاً لإضافة أو طرح أو تعديل مجموعة الأسس وفق ما تسوّغه الشواهد» (Iyer et al., 2012) وينطلق الخطاب التفسيري للنظرية من مصدرين رئيسين: «الشرعية البراغماتية للتعددية الأخلاقية» التي تتعامل مع اختلاف المنظومات القيمية بوصفه واقعاً إنسانياً مشروعاً، و«توسيع/استطلاع المجال الأخلاقي» عبر رسم خريطة للأسس التي يستند إليها الحكم الأخلاقي في الثقافات المختلفة. ومن منظور الأنثروبولوجيا الثقافية يصف هايدت وجراهام عملهما بأنه أشبه بمحاولة العثور على أرضية مشتركة بين تمثّلات الأخلاق عبر الثقافات المتعددة. وفي المقابل، يصفان أسلوب التحديد التجريبي للأسس والدفاع عنها بأنه قائم على حزم من الدراسات وبنوك بيانات واسعة؛ إذ قُدِّر عدد المشاركين بما يفوق 11 ألف مشارك من مختلف الأعمار والانتماءات السياسية، ما أتاح الوصول إلى نتائج داعمة لتنبؤات النظرية (Graham et al., 2011) وفي سياق مهنة الإرشاد المدرسي تُقيد هذه النظرية في تفسير تباينات أحكام المرشدين الأخلاقية تبعاً لهيمنة بعض «الأسس» على غيرها في أذهانهم؛ فمرشّدٌ يميل أساساً «العدل/الغش» إلى تشكيل بوصلته قد يُشدّد على النزاهة الإجرائية، بينما مرشّدٌ يغلب لديه أساس «الاهتمام/الأذى» قد يُعلي من مبدأ عدم الإضرار والرعاية الوقائية، ما ينعكس مباشرة على قراراتهم بخصوص السرية وحدودها وحدة الاستجابة للحالات الحساسة داخل البيئة المدرسية.

2.2 المحور الثاني: الكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين التربويين

1.2.2 المقدمة:

انطلاقاً من واقع العمل الإرشادي في المدارس، يواجه المرشد التربوي بصورة يومية مواقف مهنية معقدة ومتنوعة تتطلب منه امتلاك مهارات عالية، وقدرة على اتخاذ قرارات آنية دقيقة تتسم بالكفاءة والفعالية. وفي مثل هذه المواقف، لا يُعدّ امتلاك المرشد للمعرفة النظرية أو الأدوات العملية أمراً كافياً بحد ذاته، بل تبرز أهمية إيمانه العميق بقدرته على توظيف تلك المعارف والمهارات بنجاح في المواقف الفعلية التي يواجهها. ومن هنا تظهر القيمة الجوهرية لمفهوم الكفاءة الذاتية المهنية، الذي يُعدّ أحد المحددات الرئيسة لجودة الأداء الإرشادي وفاعليته.

ويستند هذا المفهوم في أساسه النظري إلى ما طرحه ألبرت باندورا في نظريته حول الكفاءة الذاتية، والتي تُعدّ من أبرز الإسهامات في ميدان علم النفس التربوي والإرشاد النفسي. فقد أوضح

باندورا أن نجاح الفرد في إنجاز مهامه لا يرتبط فقط بما يمتلكه من معرفة أو بما يتقنه من مهارات، وإنما يتحدد بدرجة ثقته في قدرته على استخدام هذه المعرفة وتلك المهارات توظيفاً فعالاً في المواقف الواقعية. ومن هذا المنطلق، فإن الكفاءة الذاتية المهنية لا تقتصر على كونها مفهوماً معرفياً أو مهارياً، بل تجسّد اعتقاداً داخلياً يؤثر بعمق في مستوى الإنجاز المهني للمرشدين التربويين. (Bandura, 1997)

2.2.2 مفهوم الكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين التربويين:

تُعَدّ الكفاءة الذاتية المهنية جملة من الاعتقادات التي يحملها المرشد حول قدرته على ممارسة مهام مهنية محددة بفاعلية. وقد عرّفها شواثا وزملاؤه (Shwetha et al., 2022) بأنها تصورات المرشد عن قدراته في أداء مهام مهنية معينة تسهم في تقديم خدمات إرشادية عالية الجودة. فيما وصفها جوندوز وتشليكاليلي (Gündüz & Çelikkaleli, 2009) بأنها الأحكام التي يصدرها المرشد حول قدرته على تقديم خدمات إرشادية وتوجيهية للطلاب بطريقة فعّالة، وهو ما يبرز بعدها العملي المباشر. كما تؤكد الأدبيات الحديثة أن هذا المفهوم يتجاوز الجانب المعرفي ليشمل الثقة في القدرة على التطبيق في المواقف المختلفة، حيث أشار مولن ولامبي (Mullen & Lambie, 2016) إلى أن الكفاءة الذاتية تمثل عاملاً حاسماً في نجاح الخدمات الإرشادية وتنظيمها داخل المدارس.

تعريف الكفاءة الذاتية المهنية: عرّفت الزغبي (2017) الكفاءة الذاتية المهنية بأنها جانب من الكفاءة الذاتية العامة تتشكل من خلالها وتظهر آثارها في الارتقاء بمستواها العام، فضلاً عن الارتقاء بمستوى الأداء المهني. وهي مجموعة من معتقدات الأفراد بشأن قدرتهم على القيام بسلوك أو أداء معين، وثقتهم في أنفسهم لاستغلال الإمكانيات المتاحة في مجال مهني محدد، إضافةً إلى اعتقادهم بقدرتهم على إنجاز المهام المنوطة بهم وما يترتب على ذلك من الرضا والقناعة بأدوارهم داخل محيط مهنتهم (جلجل وآخرون، 2019).

كما عرّفها جاد الله وآخرون (2021) بأنها ثقة الفرد في قدرته على تنظيم المهام المكلف بها وتنفيذها بنجاح، ومواجهة التحديات والمشكلات التي تعترضه في سبيل تحقيق أهدافه.

وطبقاً لـ (Betz, 1996)، فإن الكفاءة الذاتية المهنية تشير إلى مدى ثقة الفرد في إمكانياته وقدراته على أداء المهام المتعلقة بالاختيار المهني والالتزام الوظيفي، وهي خبرة تطويرية تسهم في تنميتها البيئة الاجتماعية وخبرات الفرد السابقة (علي، 2020).

وعرّفها لويس دينوا بأنها مجموعة من السلوكيات الاجتماعية والوجدانية، والمهارات النفسية والحسية والحركية التي تسمح بممارسة دور أو وظيفة أو نشاط بصورة فعّالة. كما عرّفها

المجموعة المهنية الفرنسية بأنها: مجموعة من المعارف النظرية والعملية، والخبرات الممارسة، والوضعية المهنية التي تسمح بملاحظتها والاعتراف بها، وعلى المؤسسة مسؤولية تقييمها وتطويرها (الجهورية والظفري ، 2018).

كما عرّف الكفاءة الذاتية بأنها مجموعة مترابطة من المعتقدات أو المدركات المتعلقة بالضبط الذاتي لعمليات التفكير والدافعية والحالات الانفعالية والفيولوجية. وأوضح أن الكفاءة الذاتية هي تقدير الفرد لما يمتلكه من قدرات وإمكانات، ويرى أنها تؤثر فيما حوله وتساعد على مواجهة المشكلات والعقبات (رميصاء، 2017).

وتُعرف أيضاً بأنها ثقة الفرد في قدرته على تنظيم موضوعات العمل اللازمة وتنفيذها لإدارة المواقف المستقبلية، بما يترك أثراً إيجابياً على الطرف الآخر، كالمعلم بالنسبة للتلميذ، أو الممرض بالنسبة للمريض. (Dimopolou, 2012:509).

ويرى Sherer & Maddux أن معتقدات الكفاءة الذاتية العامة تؤثر على معتقدات الكفاءة الذاتية الخاصة مثل الكفاءة الذاتية الأكاديمية، حيث يعرفان الكفاءة الذاتية العامة بأنها مركب مهم من النجاحات والإخفاقات التي تُعزى إلى الذات، وهي سمة عامة ومستقرة نسبياً، لكنها قابلة للتغير مع تراكم خبرات النجاح والفشل، مما يجعلها محدداً أساسياً لثقة الفرد العامة وقابليته للنجاح (الجهورية، الظفري، 2018).

كما يرى Schwarzer أن الكفاءة الذاتية تحدث فرقاً في شعور الأفراد وتفكيرهم وسلوكهم؛ فمن ناحية الشعور، يرتبط الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية بالاكئاب والقلق والعجز، حيث يعاني الأفراد من تدني احترام الذات وأفكار متشائمة تجاه إنجازاتهم وتطورهم الشخصي. أما من ناحية التفكير، فإن الشعور بالكفاءة يعزز العمليات المعرفية والأداء الأكاديمي. وعند الاستعداد للعمل، يُعد الإدراك الذاتي مكوناً رئيسياً في عملية التحفيز، حيث يختار الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة مهام أكثر تحدياً، ويضعون أهدافاً أعلى، ويثابرون ويبدلون جهداً أكبر لتحقيقها، على عكس الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة. (Schwarzer, 1992).

3.2.2 الأسس النظرية للكفاءة الذاتية المهنية:

يستند مفهوم الكفاءة الذاتية المهنية إلى نظرية باندورا في الكفاءة الذاتية، التي تركز على اعتقادات الأفراد بشأن قدرتهم على تنظيم الأفعال وتنفيذها بما يتيح لهم إدارة المواقف المستقبلية (Mullen et al., 2015). وقد بين باندورا أن الكفاءة الذاتية تتأثر بأربعة مصادر أساسية. يتمثل المصدر الأول في الخبرات المباشرة، وهي أقوى دعائم الثقة بالنفس، حيث يكتسب المرشدون ثقتهم من خلال النجاحات التي يحققونها في المواقف العملية. أما المصدر الثاني فهو الخبرات غير المباشرة

التي يحصل عليها المرشد عبر ملاحظة أداء زملائه أو مرشدين آخرين ذوي خبرة، إذ تسهم النمذجة في بناء الثقة بالقدرة على النجاح. ويأتي الإقناع اللفظي كمصدر ثالث، وذلك من خلال التشجيع والتغذية الراجعة الإيجابية التي يتلقاها المرشد من طلابه أو من مشرفيه وزملائه. وأخيراً، تمثل الحالات الفسيولوجية والعاطفية المصدر الرابع، حيث تؤثر على شعور المرشد بكفاءته الذاتية؛ فالصحة الجيدة والمزاج الإيجابي يعززان من إحساسه بالقدرة على مواجهة المواقف المهنية (Crook, 2010).

وتتدرج الكفاءة الذاتية ضمن النظرية الاجتماعية المعرفية التي تركز على التفاعل بين العوامل المعرفية والسلوكية والبيئية في صياغة السلوك الإنساني. كما ترتبط بنظريات التطوير المهني التي تفترض أن كفاءة المرشدين تتطور بمرور الوقت ومع تراكم الخبرات، وهو ما أشار إليه سيل وكيم (Seal & Kim, 2022) في دراستهما حول العلاقة بين الكفاءة الذاتية والهوية المهنية والإرهاق المهني.

4.2.2 أبعاد الكفاءة الذاتية المهنية ومكوناتها:

تشتمل الكفاءة الذاتية المهنية على عدة أبعاد مترابطة. فقد أوضح شواثا وزملاؤه (Shwetha et al., 2022) أن من أبرز هذه الأبعاد مهارات المساعدة، التي تتجلى في قدرة المرشد على تقديم الدعم الفعال للطلاب من خلال بناء علاقة إرشادية قائمة على الثقة واستخدام تقنيات إرشادية مناسبة. وهناك أيضاً مهارات الدعم العاطفي، التي تتعلق بقدرة المرشد على التعامل مع المشاعر والانفعالات، وتقديم العون النفسي بصورة مهنية، إضافة إلى تعزيز الذكاء العاطفي لدى الطلبة. كما تشمل الكفاءة الذاتية مهارات إدارة الجلسات، المرتبطة بقدرة المرشد على تخطيط البرامج الإرشادية وتنظيمها، وتقييم تقدم الحالات بشكل منهجي.

ولا تقتصر الكفاءة الذاتية على الجوانب العامة، بل تمتد إلى مجالات تطبيقية متنوعة. ففي المجال الأكاديمي، ترتبط الكفاءة الذاتية بقدرة المرشد على دعم الطلاب في تحسين أدائهم الدراسي والتغلب على صعوبات التعلم. (Mwiki et al., 2022) أما في المجال المهني، فهي تتجلى في قدرة المرشد على مساعدة الطلاب في اختيار مساراتهم الوظيفية والتخطيط لمستقبلهم (Sanders & Welfare, 2018). وفي المجال الاجتماعي، تبرز الكفاءة الذاتية في تمكين الطلاب من تطوير مهاراتهم الاجتماعية وتعزيز قدرتهم على التكيف مع محيطهم، وهو ما أكدته نيتزا وزملاؤه (Nitza et al., 2015). كما أن البعد الثقافي يُعد عنصراً مهماً، حيث أكد سويني (Sweeney, 2008) أن الوعي بالاختلافات الثقافية واكتساب المهارات متعددة الثقافات يمثل جزءاً أساسياً من الكفاءة الذاتية المهنية.

5.2.2 العوامل المؤثرة على الكفاءة الذاتية المهنية:

تتأثر الكفاءة الذاتية المهنية بمجموعة من العوامل الإيجابية وأخرى سلبية. فمن أبرز العوامل الإيجابية الدعم الاجتماعي والمهني، حيث أكد جوندوز وتشليكاليلي (2009) أن الدعم الذي يتلقاه المرشد من زملائه وإدارته يعزز ثقته بنفسه. كما يُعدّ التدريب المستمر والتطوير المهني عاملاً حيوياً في تعزيز الكفاءة الذاتية، وهو ما أوضحت دراسة مولن وزملاؤه (Mullen et al., 2015) التي بيّنت أهمية التدريب الميداني في تطوير الثقة المهنية لدى طلاب الإرشاد. وتظل الخبرة العملية من أهم العوامل الداعمة للكفاءة الذاتية من خلال النجاحات المتراكمة، كما تلعب البيئة المدرسية الداعمة دوراً بارزاً في تمكين المرشدين من أداء مهامهم بفاعلية.

أما العوامل السلبية فتشمل العبء الوظيفي الزائد الذي يؤدي إلى تراجع الإحساس بالكفاءة الذاتية، ونقص التدريب والإعداد الذي يترك المرشد في حالة ضعف أمام المواقف المعقدة، إضافةً إلى الضغوط المهنية التي تؤدي إلى الإرهاق كما أشار سيل وكيم (Seal & Kim, 2022) كذلك يُعدّ نقص الموارد والإمكانات من العوامل التي تحد من قدرة المرشد على أداء دوره بفاعلية، وهو ما أكدته دراسات عدة تناولت أثر ضعف البنية التحتية في المؤسسات التعليمية. كما تلعب العوامل الشخصية مثل العمر، ومستوى الخبرة، والتأهيل الأكاديمي، والسمات الفردية دوراً في تشكيل مستوى الكفاءة الذاتية، كما أوضحت دراسة براتيوي وزملاؤه (Pratiwie et al., 2022).

6.2.2 قياس الكفاءة الذاتية المهنية:

تم تطوير عدة أدوات لقياس الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين. فقد استخدم مولن ولامبي (Mullen & Lambie, 2016) مقياس الكفاءة الذاتية للإرشاد المدرسي لتقييم قدرة المرشدين على تقديم خدمات متنوعة. كما طور فيكتورينو وهيك (Victorino & Hinkle, 2019) مقياس أنشطة الكفاءة الذاتية للمرشد الذي يعتمد على استجابات معيارية لقياس جوانب متعددة من الكفاءة. وأشار ساندزر وويلفير (Sanders & Welfare, 2018) إلى أهمية استخدام مقاييس متخصصة لقياس الكفاءة الذاتية في مجال الإرشاد المهني. وتمتاز هذه الأدوات بمستويات جيدة من الصدق والثبات، كما أنها تغطي مختلف أبعاد العمل الإرشادي، مما يجعلها ملائمة للتطبيق في سياقات متنوعة. غير أن قياس الكفاءة الذاتية يواجه بعض التحديات، أبرزها التحيز الذاتي الذي قد يؤثر في دقة التقييم، إضافةً إلى التباينات الثقافية التي تستدعي تكيف الأدوات بما يتلاءم مع السياقات المحلية.

7.2.2 استراتيجيات تطوير الكفاءة الذاتية المهنية:

يتطلب تطوير الكفاءة الذاتية جهوداً على مستويات متعددة. فعلى صعيد الإعداد الأكاديمي، ينبغي أن تركز برامج إعداد المرشدين على بناء الكفاءة الذاتية منذ المراحل الأولى، وذلك من خلال دمج

التدريب العملي والممارسة الميدانية مع التعليم النظري، وهو ما أكدته نتائج دراسة مولن وزملاؤه (Mullen et al., 2015) كما أن توفير نماذج مهنية ناجحة يسهم في تعزيز الكفاءة من خلال الخبرات غير المباشرة.

أما على صعيد التدريب أثناء الخدمة، فإن برامج التطوير المهني المستمر، والإشراف المهني المنتظم، ومجموعات الدعم، تشكل آليات رئيسية لتعزيز الكفاءة. وقد أكد وانغ (Wang, 2023) على أهمية الإشراف المهني كوسيلة لدعم المرشدين وتوجيههم في مواقف العمل المعقدة.

وعلى مستوى المؤسسات، يمثل توفير بيئة داعمة، وتقليل الأعباء الإدارية، وتوفير الموارد، عوامل أساسية في تعزيز الثقة المهنية. كما أن الجهود الذاتية للمرشدين، من خلال التأمل المهني، والتعلم المستمر، وبناء الشبكات المهنية، تُعد ركيزة أساسية لتطوير الكفاءة الذاتية.

8.2.2 تطبيقات وآثار الكفاءة الذاتية المهنية:

تتعرض الكفاءة الذاتية المهنية على ممارسات المرشدين، وكذلك على النتائج التعليمية والنفسية للطلاب. فقد بينت مارتينيز وبيكر (Martinez & Baker, 2020) أن المرشدين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يساهمون في تحسين استعداد الطلاب للمهن والدراسة الجامعية. كما أظهرت دراسة مويكي وزملاؤه (Mwiki et al., 2022) أن الاستراتيجيات التي يتبعها المرشدون في تعزيز كفاءة الطلاب الذاتية أدت إلى تحسن ملموس في أدائهم الأكاديمي.

وعلى الصعيد النفسي، تسهم الكفاءة الذاتية في تحسين الصحة النفسية للطلاب من خلال تقديم الدعم العاطفي والنفسي المناسب. أما بالنسبة للمرشدين أنفسهم، فإن الكفاءة الذاتية ترتبط بزيادة الرضا الوظيفي وتقليل الإرهاق المهني، كما أكد جوندوز وتشليكاليلي (2009).

9.2.2 أبعاد الكفاءة الذاتية:

وفقاً لنظرية باندورا، توجد ثلاثة أبعاد رئيسية للكفاءة الذاتية، وهي:

1- **حجم أو مقدار الكفاءة الذاتية:** يشير هذا البعد إلى اختلاف الكفاءة باختلاف الموقف من حيث الصعوبة والطبيعة. ويتضح مستوى الكفاءة عندما تُرتَّب المهام وفقاً لمستوى صعوبتها. ويُحدد هذا البعد، كما يوضح باندورا، من خلال درجة صعوبة الموقف، إذ يظهر بوضوح عند ترتيب المهام من السهلة إلى الصعبة، ولذلك يُطلق عليه "مستوى صعوبة المهمة" (أولاد سالم، مخلوفي، 2019).

2- **العمومية:** ويقصد بها مدى اعتقاد الفرد في قدرته على التعامل مع المواقف الأخرى المشابهة بنفس مستوى الكفاءة (جاد الله، وآخرون 2021). فالفرد قد ينجح في أداء مهمة معينة، ويُظهر النجاح ذاته في مهام وأعمال مشابهة. ويذكر باندورا أن العمومية تتحدد من خلال اتساع مجالات

الأنشطة مقارنة بالمجالات المحددة، كما أنها تختلف باختلاف عدد من المتغيرات مثل درجة التشابه في الطرق والأنشطة التي تُعبّر بها عن الإمكانيات السلوكية والمعرفية والانفعالية، بالإضافة إلى التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الفرد المتعلقة بالسلوك الموجّه (أولاد سالم، مخلوفي، 2019).

3- **القوة أو الشدة:** وتعني مدى قوة اعتقاد الفرد في قدرته على أداء مهام أو أنشطة معينة. وتتحدد هذه القوة في ضوء خبرات الفرد السابقة ومدى ملاءمتها للموقف (جاد الله، وآخرون، 2021).

10.2.2 مصادر الكفاءة الذاتية:

1- **الخبرات المباشرة:** وتُعرف أيضاً بـ *تجارب الإتيقان* أو *خبرات الإنجاز السابقة*. أشار باندورا إلى أن الخبرات المباشرة الواقعية تُعدّ أكثر المصادر فعالية في تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية، حيث يقود النجاح إلى اعتقاد قوي بالكفاءة، بينما يؤدي الفشل إلى تكوين معتقدات سلبية بضعف الكفاءة أو انعدامها. فإذا كانت للفرد خبرات سابقة ناجحة وسريعة، فإنه يتوقع تحقيق نجاحات مماثلة لاحقاً. غير أن الفشل يحمل مخاطرة بتوليد تصورات سلبية عن الكفاءة. وبناءً على ذلك، ينبغي أن يكون الإحساس بالكفاءة الذاتية مرناً وقوياً، يقوم على ربط الخبرات السابقة في التغلب على المصاعب بالقدرة والجهد المستمر. كما ينبغي أن ينمي لدى الفرد القناعة بأن النكسات والصعوبات تمثل فرصاً للتعلم، وأن النجاح لا يتحقق إلا من خلال الجهد المتواصل (عباس، 2016).

2- **الخبرات غير المباشرة (البديلة):** وتُعرف أيضاً بـ *النمذجة* أو *الخبرات التلقائية*. إن مجرد رؤية نجاح الآخرين يُعدّ مصدراً مهماً للكفاءة الذاتية، حيث يمكن للفرد من خلال الملاحظة أن يكتسب استراتيجيات فعالة لإدارة المواقف المختلفة. كما تُزوّد النماذج الفرد بمعلومات عن درجة صعوبة نوع معين من السلوك. وعلى الرغم من أن مراقبة الآخرين تُعتبر مصدراً أضعف للكفاءة الذاتية مقارنة بالخبرات المباشرة، إلا أنها تظل قادرة على تعزيز تقدير الفرد لكفاءته الذاتية (قطامي، 2004؛ البزور، الشقران، 2020).

3- **الخبرات الرمزية (الإقناع اللفظي):** ويُطلق عليها أيضاً *الإقناع الاجتماعي*. من وجهة نظر باندورا، يتمثل هذا المصدر في إقناع الأفراد بأن لديهم من القدرات ما يؤهلهم للنجاح. وبناءً على ذلك، يستخدم المختصون أسلوب الإقناع لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، إلى جانب توفير الظروف المناسبة للنجاح. ومن الجدير بالذكر أن بعض الكلمات المشجعة التي تُقال للفرد منذ طفولته قد تترك أثراً عميقاً ودائماً في ثقته بنفسه (البلوشي، 2002؛ عباس، 2016).

4- **الخبرات الانفعالية:** وتُعرف أيضًا بـ *الحالة البدنية والوجدانية*. وهي الحالة النفسية التي يمر بها الفرد أثناء أداء مهمة ما. فعلى سبيل المثال، قد يفسر أحد الأفراد حالة القلق قبل أداء مهمة جديدة باعتبارها مؤشراً على ضعف الاستعداد، مما يضعف أدائه. في المقابل، قد يفسر فرد آخر القلق ذاته باعتباره دافعاً لمواجهة التحدي، فيبذل جهداً أكبر ويحقق أداءً أفضل، فتكون كفاءته الذاتية أعلى. وتعدّ الخبرات الانفعالية من أضعف مصادر الكفاءة الذاتية (أولاد سالم، مخلوفي، 2019). كما أن الأفراد الذين يعانون من خوف شديد أو قلق مفرط غالباً ما تكون توقعاتهم تجاه كفاءتهم الذاتية منخفضة. وتجدر الإشارة إلى أن الإدراك الواعي للانفعال يؤثر في الكفاءة؛ فإذا اعتبر الفرد الخوف من الفشل أمراً طبيعياً، فمن المرجح ألا تتأثر كفاءته سلباً، بل قد تزداد عزيمته لبذل مزيد من الجهد من أجل النجاح. كما أن طبيعة المهمة نفسها لها دور، حيث إن المهام السهلة لا تتأثر كثيراً بمستوى الإثارة الانفعالية، على عكس المهام الصعبة (علي، 2020).

11.2.2 النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية:

النظرية المعرفية الاجتماعية (باندورا)

قدّم باندورا إطاراً متكاملًا لفهم الكفاءة الذاتية في ضوء قواعد النظرية المعرفية الاجتماعية. عرّف باندورا الكفاءة الذاتية باعتبارها القوة الأساسية التي تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في مختلف المواقف، موضحاً أن إدراك الفرد لفعاليتته الذاتية يحدد بدرجة كبيرة مستوى الجهد الذي يبذله ومدى إصراره على الاستمرار في مواجهة العقبات. ويرتكز هذا النموذج على مفهوم «الحتمية المتبادلة» التي تقوم على التفاعل الدينامي بين البيئة والسلوك والمتغيرات الشخصية، حيث تعمل هذه الأخيرة كوسيط يشمل المعرفة والحالات الوجدانية التي توجه الفرد نحو تحقيق الإنجاز. وأكد باندورا على أن العلاقة بين توقعات الفرد لما يمكن أن يحققه وبين ما يدرك أنه قادر فعلاً على إنجازه تمثل قوة دافعة تحكم السلوك؛ فكلما كان اعتقاد الفرد بقدراته أقوى، كان أدائه أكثر فاعلية (دغيم، 2008؛ بلحسيني وحدان، 2017).

وتبرز أهمية هذه النظرية في السياق التربوي والنفسي من خلال تفسيرها لدور العوامل الشخصية المتمثلة في معتقدات الفرد حول قدراته، والعوامل السلوكية التي تتجلى في استجاباته العملية في المواقف المختلفة، إضافة إلى العوامل البيئية التي تشمل دور الوالدين والمعلمين والأقران في تشكيل الكفاءة الذاتية كما تقوم هذه النظرية على مجموعة من الافتراضات الجوهرية أبرزها امتلاك الأفراد القدرة على استخدام الرموز لبناء نماذج داخلية تساعدهم على اختبار أفعالهم المتوقعة، والقدرة على التفكير المستقبلي الذي يوجّه السلوك نحو أهداف محددة، فضلاً عن القدرة على التأمل الذاتي والتنظيم الذاتي والتحكم في السلوك. وتؤكد النظرية أيضاً على أن الأفراد يتعلمون عبر

الملاحظة واستخلاص العبر من سلوك الآخرين، ما يقلل الحاجة إلى التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ويسهم في اكتساب مهارات أكثر تعقيداً بسرعة. وبذلك تصبح الكفاءة الذاتية نتاجاً لتفاعل العوامل المعرفية والانفعالية والبيئية، وهو ما يعزز مرونة الفرد وقدرته على التكيف مع متغيرات الحياة (عبدالله، 2000؛ محمود، 2020).

نظرية بيتز وتايلر

قدمت بيتز وتايلر (Betz & Taylor, 1996) إطاراً خاصاً بالكفاءة الذاتية في المجال المهني، مسلطتين الضوء على أثرها في الاختيار الوظيفي والالتزام المهني. تؤكد هذه النظرية أن وعي الفرد بمستوى كفاءته الذاتية يمكنه من تعديل سلوكياته المهنية وتوجيه قراراته نحو مسارات أكثر ملائمة لقدراته، مما يسهم في رفع مستوى التوافق المهني. وقد طور الباحثان مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني (Career Decision-Making Self-Efficacy Scale) الذي أصبح أداة معيارية واسعة الاستخدام لقياس ثقة الأفراد بقدرتهم على اتخاذ قرارات مرتبطة بمساراتهم المهنية. (Betz & Taylor, 2006)

وتعتمد هذه النظرية على أسس النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، حيث يُنظر إلى الكفاءة الذاتية باعتبارها محدداً رئيسياً للسلوك الإنساني ومؤشراً للتنبؤ بالالتزام الوظيفي. فكلما ارتفعت معتقدات الفرد حول قدراته، ازدادت قابليته لمواجهة التحديات المهنية وتوجيه جهوده نحو تحقيق أهداف واضحة. (Bandura, 1997) وبذلك تؤكد النظرية على أن الكفاءة الذاتية المهنية ليست مجرد عنصر ثانوي، بل هي عامل جوهري في تفسير السلوك المهني، وتُعدّ من أهم المؤشرات التي يتوقف عليها نجاح الأفراد في مساراتهم الوظيفية وتكيفهم مع بيئات العمل.

نظرية التوقع لفيكتور فروم

تُعدّ نظرية التوقع من النظريات الرئيسة التي فسرت العلاقة بين الحافز والسلوك الإنساني. وضع فيكتور فروم (Vroom) أساس هذه النظرية مؤكداً أن دافعية الفرد نحو أداء مهمة معينة تعتمد على توقعاته بشأن النتائج المحتملة ومدى اعتقاده بقدرته على الوصول إليها. وبذلك تصبح الكفاءة الذاتية جزءاً أساسياً من تفسير هذه العملية؛ إذ إن اعتقاد الفرد بقدرته على الإنجاز يعزز توقعه بأن جهوده ستؤدي إلى نتائج ملموسة، مما يرفع من دافعيته لبذل مزيد من الجهد (ماهر، 2014).

تقوم هذه النظرية على ثلاثة عناصر مترابطة؛ أولها التوقع الذي يتمثل في تقدير الفرد للعلاقة بين الجهد المبذول والنتائج المرجوة، وثانيها الوسيلة التي تعكس قناعة الفرد بأن الأداء الجيد سيكون بالفعل وسيلة لتحقيق عوائد معينة، وثالثها قيمة هذه العوائد بالنسبة له. وتزداد دافعية الفرد كلما كانت النتائج المتوقعة ذات قيمة عالية في نظره، وهو ما يجعل الكفاءة الذاتية حاضرة بقوة؛ فالأفراد

ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يميلون إلى الاعتقاد بأن جهدهم لن يذهب سدى وأن بإمكانهم تحقيق ما يصبون إليه، بينما يضعف هذا الرابط عند من يشكون في قدراتهم.

نظرية ماسلو للحاجات

تناولت نظرية ماسلو للحاجات موضوع الكفاءة الذاتية من خلال موقع تقدير الذات ضمن هرم الحاجات الإنسانية. فقد صنّف ماسلو تقدير الذات في المستوى الخامس، وميّز بين بعدين أساسيين هما الحاجة إلى احترام الذات بما يشمل الكفاءة والجدارة والثقة بالنفس، والحاجة إلى تقدير الآخرين التي تتجلى في القبول الاجتماعي والمكانة والاعتراف. ويرى ماسلو أن الكفاءة الذاتية تمثل محوراً أساسياً في إشباع هذه الحاجات، إذ لا يمكن للفرد أن يحقق احتراماً حقيقياً لذاته ما لم يكن قادراً على إدراك كفاءته الذاتية بصورة واقعية، بعيداً عن المدح الزائف أو النقد غير المبرر الذي قد يعيق النمو النفسي، حيث يسعى الفرد للوصول إلى أقصى إمكاناته من خلال الإنجاز والعمل والإبداع. وهكذا، تصبح الكفاءة الذاتية شرطاً لازماً لتجاوز المراتب الدنيا من الحاجات والارتقاء نحو ذروة الهرم حيث تحقيق الذات بما يشمل العطاء والمبادرة والعمل الحر، مما يترجم القدرات الكامنة إلى أفعال واقعية ملموسة (الراشدية، 2017).

نظرية الإرشاد المتمركز حول العميل

أسس كارل روجرز نظرية الإرشاد المتمركز حول العميل ضمن المدرسة الإنسانية، مؤكداً أن الفرد يمتلك قدرات فطرية تمكنه من النمو وتحقيق ذاته إذا توفرت له بيئة نفسية داعمة. وترتكز فعالية العملية الإرشادية وفق هذه النظرية على ثلاثة شروط أساسية هي التقدير الإيجابي غير المشروط، والفهم التعاطفي، والأصالة أو التوافق من جانب المرشد. ويُنظر إلى الكفاءة الذاتية هنا بوصفها نتاجاً لتجربة ذاتية يعيشها الفرد حين يجد بيئة إرشادية توفر له القبول والدعم وتتيح له فهم ذاته بعمق أكبر. ومن خلال هذا المناخ، يصبح المسترشد أكثر قدرة على بناء ثقة بنفسه وتنمية مشاعر الكفاءة الذاتية التي تساعد على مواجهة التحديات الحياتية (Rogers, 1957; McLeod, 2023).

لقد أثبتت هذه النظرية فعاليتها في مجالات العلاج النفسي والإرشاد التربوي والتوجيه المهني، حيث أظهرت الدراسات أن العلاقة الإرشادية القائمة على التعاطف والتقبل ترتبط بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الأفراد من خلال تخفيف الضغوط النفسية وتعزيز القدرة على التكيف وتحسين الأداء الأكاديمي. وعلى الرغم من الانتقادات التي توجه إليها لافتقارها إلى التوجيه المباشر في بعض الحالات المعقدة، إلا أنها تبقى ركيزة أساسية لفهم العلاقة بين الدعم الإرشادي وتنمية الكفاءة الذاتية (Joseph, 2021; Yao, 2023).

3.2 الدراسات السابقة ذات الصلة

يستعرض هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، بهدف إثراء الإطار النظري وتعميق الفهم للموضوع قيد البحث. تم تصنيف هذه الدراسات ضمن محور رئيسي يتناول أخلاقيات مهنة الإرشاد.

1.3.2 الدراسات المتعلقة بأخلاقيات مهنة الإرشاد:

دراسة السعيدى وآخرين (2024): هدفت هذه الدراسة إلى تقصي درجة الممارسات الأخلاقية لمهنة الإرشاد لدى المرشدين المدرسين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين المختصين، وبحث علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس والوظيفة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. لتحقيق أهدافها، تبنت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد بطاقة ملاحظة كأداة لجمع البيانات، حيث اشتملت على أربعة محاور رئيسية هي: المبادئ العامة، الكفايات المهنية والخصائص الشخصية، السرية، والعلاقات الإرشادية. بعد التحقق من مؤشرات الصدق والثبات للأداة، تم تطبيقها على عينة مكونة من (60) مرشداً ومرشدة، تم اختيارهم باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة. كشفت النتائج أن درجة ممارسة المرشدين لأخلاقيات المهنة كانت "كبيرة جداً" بمتوسط حسابي بلغ (4.41). أما ترتيب المحاور من حيث درجة الممارسة، فقد جاء على النحو التالي: العلاقات الإرشادية أولاً، تليها المبادئ العامة، ثم السرية، وأخيراً الكفايات المهنية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

دراسة مارجو وآخرين (Marjo et al., 2024) أكدت هذه الدراسة على الدور الحيوي الذي يضطلع به المرشدون في مساعدة الأفراد على مواجهة التحديات والمشكلات الانفعالية، مشيرة إلى أنه لأداء هذا الدور بفاعلية، يُتوقع من المرشدين الالتزام بميثاق أخلاقي صارم يوجه سلوكهم المهني. في السياق الإندونيسي، يُعد ميثاق أخلاقيات المرشدين الذي وضعته جمعية التوجيه والإرشاد الإندونيسية (ABKIN) المرجع الأساسي للسلوك المهني والأساس الأخلاقي الذي يلتزم به جميع الأعضاء. استعرضت هذه الدراسة جوانب من ميثاق (ABKIN)، وقارنت بينه وبين ميثاق أخرى مثل ميثاق الجمعية الأمريكية للإرشاد (ACA) بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي للأدبيات، توصلت النتائج إلى تأكيد أهمية الأخلاقيات في مهنة الإرشاد، ودورها كدليل سلوكي مهني يستند إلى القوانين والأنظمة الصادرة عن المؤسسات الإرشادية المختلفة.

دراسة مياس والشقران (2023): سعت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التزام المرشدين التربويين في محافظة إربد بمعايير الجمعية الأمريكية للمرشدين. تكونت عينة الدراسة من (212) مرشداً ومرشدة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. استخدم الباحثان مقياساً لتقييم مدى استخدام

المرشدين التربويين لمعايير وأخلاقيات المهنة الإرشادية. أشارت النتائج إلى أن مستوى الممارسة لدى أفراد العينة جاء ضمن المستوى "المتوسط". كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس (لصالح الإناث)، في حين لم يتم رصد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات نوع المدرسة، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة.

دراسة مارجو وصديق (Marjo & Sodik, 2022) هدفت هذه الدراسة إلى وصف الأبعاد الأخلاقية والكفاءة المهنية للمرشدين بوصفهم مهنيين يقدمون خدمات التوجيه والإرشاد. اعتمدت الدراسة على منهج المراجعة المنهجية للأدبيات، حيث شملت مراجعة النظريات والدراسات ذات الصلة المنشورة في قواعد البيانات الوطنية والدولية. خلصت النتائج إلى أن الكفاءة والأخلاقيات تمثلان أساساً جوهرياً لمهنة الإرشاد، وأن إعداد المرشدين من خلال برامج التعليم المتخصصة هو أحد أهم السبل لتطوير كفاءاتهم. وأشارت الدراسة إلى اللوائح الحكومية الإندونيسية (رقم 19 لسنة 2005، المادة 3/28) التي تنص على وجوب امتلاك المرشد لكفاءات بيداغوجية، وشخصية، ومهنية، واجتماعية. وأكدت النتائج أن المرشد المهني يجب أن يمتلك إرادة قوية لمساعدة الآخرين، ونظرة إيجابية تحترم اختلافاتهم القيمية والدينية والثقافية.

دراسة نوريسماوان وآخرون (Nurismawan et al., 2022) لاحظت الدراسة أن العديد من معلمي التوجيه والإرشاد (BK) أو المرشدين لا يزالون يغفلون عن الالتزام بميثاق أخلاقيات المهنة، خاصة في سياق تقديم جلسات الإرشاد الفردي، الأمر الذي يفاقم من الصورة السلبية للمرشد واعتباره بمثابة "شرطة المدرسة". هدفت هذه الدراسة إلى توضيح بنود ميثاق أخلاقيات الإرشاد وكيفية تطبيقه لتحسين جودة الخدمات الفردية. اعتمدت الدراسة على مراجعة الأدبيات من مصادر حديثة وموثيق جديدة صادرة عن جمعية (ABKIN) أظهرت النتائج أن الممارسات الأخلاقية تشمل: تجنب العنف الجسدي أو النفسي، وعدم استخدام العقاب كأداة مساعدة، والحفاظ على سرية بيانات المسترشد، والحصول على موافقته المسبقة إذا استُخدمت بياناته لأغراض أخرى. وخلصت الدراسة إلى أن الالتزام بالأخلاقيات يعد شرطاً أساسياً لتعزيز ثقة الطلبة بالمرشدين، وتقليل الوصمة السلبية المرتبطة بممارساتهم.

دراسة المولي (2020): استهدف هذا البحث تحقيق هدفين رئيسيين: الأول هو بناء أداة متخصصة لقياس أخلاقيات مهنة الإرشاد التربوي، والثاني هو التعرف على مستوى ممارسة هذه الأخلاقيات لدى المرشدين التربويين، بالإضافة إلى دراسة مستوى الذات المهنية لديهم واستكشاف العلاقة بين هذين المتغيرين. تكون مجتمع البحث من (163) مرشداً ومرشدة. استخدم الباحث أداة من بنائه لقياس الأخلاقيات المهنية، بالإضافة إلى أداة الذات المهنية للمرشد التربوي التي طورها الشرفا (2011). بعد جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة باستخدام برنامج

(SPSS)، توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائية بين مستوى ممارسة المرشدين للأخلاقيات المهنية ومستوى الذات المهنية لديهم.

دراسة العلوية وآخرون: (Alawiyah et al., 2020) انطلقت هذه الدراسة من فرضية أن تعقد المشكلات التي يواجهها الطلبة في العصر الحالي يتطلب من المرشد امتلاك معرفة ومهارات وقيم واتجاهات كافية لتقديم خدمات الإرشاد بشكل مهني. هدفت الدراسة إلى تحديد المفاهيم الأخلاقية والاتجاهات المهنية للمرشدين. بالاعتماد على منهج دراسة الأدبيات وتحليل المحتوى، توصلت النتائج إلى ثلاث خلاصات رئيسية: (1) أن الأخلاقيات المهنية للمرشدين تُعدُّ قواعد سلوكية مرجعية توجههم في أداء مهامهم، (2) أن الاتجاهات المهنية للمرشد تشمل المسؤولية، والاهتمام بالهوية والتطور المهني، والالتزام، والكفاءة في استخدام الأساليب العلمية، والقدرة على إدارة نقاط القوة والضعف، مع الحفاظ على الموضوعية وسرية قضايا المسترشدين، (3) أن تطوير الاتجاهات المهنية والأخلاقية يتم عبر برامج التدريب المنظمة قبل الخدمة وأثناءها.

دراسة العاني وآخرون (2018): تناولت هذه الدراسة واقع عملية اتخاذ القرارات في ضوء أخلاقيات المهنة من وجهة نظر التربويين في سلطنة عمان. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، حيث استخدمت بطاقة مقابلة شبه مفتوحة كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من (49) تربوياً، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (NVivo). أظهرت النتائج أن أخلاقيات مهنة التعليم تتمثل في مجموعة من القيم الحميدة مثل الإخلاص، والأمانة، والضمير المهني. كما تبين أن "النصح والإرشاد" كان أكثر الأساليب استخداماً في التعامل مع السلوكيات الطلابية، بينما جاء "الرجوع إلى اللوائح" في المرتبة الأخيرة. وأكدت النتائج على الدور البارز الذي يلعبه الأخصائي الاجتماعي في حل المشكلات السلوكية للطلبة.

دراسة زكريا وآخرون: (Zakaria et al., 2017) أكدت هذه الدراسة النوعية أن الكفاءة في أخلاقيات الإرشاد تشكل جزءاً أساسياً من تطور الهوية المهنية للمرشد، كما تشترطه معايير المهنة، وأن تعليم أخلاقيات الإرشاد يُعدُّ مكوناً محورياً في معايير التدريب. هدفت الدراسة إلى إجراء دراسة حالة تفسيرية لفهم وتفسير كيفية تعلم معلمي التوجيه والإرشاد لأخلاقيات الإرشاد، وفهمها، وخوض تجاربها، وتطبيقها في إطار هويتهم المهنية المتطورة ضمن برامج إعداد المرشدين. اعتمد الباحث الرئيس على نفسه كأداة أساسية في جمع البيانات وتحليلها، وتم تطوير فئات ترميزية نتج عنها خمسة محاور رئيسية هي: الأساس التعليمي، دمج التعليم، تطبيق التعليم، استيعاب التعليم، وتقدير التعليم. وقد استندت المناقشات إلى مبادئ تعليم الكبار الفعال في مجال أخلاقيات الإرشاد، بما يعزز التعلم المستمر مدى الحياة لدى معلمي الإرشاد والتوجيه.

دراسة مصلح وحرز الله (2017): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المرشدين التربويين في محافظة رام الله والبيرة لأخلاقيات مهنة الإرشاد. استخدم الباحثان أداة مطورة عن استبانة لطشطوش ومزاهرة (2012)، والتي تضمنت أربعة محاور: المسؤولية تجاه المسترشد (10 عبارات)، الكفاية الأكاديمية (15 عبارة)، السرية (10 عبارات)، والتقبل (6 عبارات). طبقت الأداة على عينة مكونة من (80) مرشداً ومرشدة. بعد التحقق من صدق الأداة وثباتها (حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا 0.92)، أظهرت النتائج أن مستوى الممارسة كان "كبيراً". كما تبين وجود فروق دالة إحصائية تُعزى للنوع الاجتماعي (لصالح الإناث)، والتخصص (لصالح تخصص التنمية الاجتماعية والأسرية)، والخبرة (لصالح من لديهم أكثر من 10 سنوات خبرة)، والمؤهل العلمي (لصالح حملة الماجستير فأعلى).

دراسة زكريا ووارن (Zakaria & Warren, 2016) تعرض هذا الدراسة الاتجاهات الحديثة في تدريس وتعلم أخلاقيات الإرشاد بطرق أكثر فاعلية، وذلك بالاستناد إلى الأدبيات والدراسات العالمية. حيث يوضح أن تعليم أخلاقيات الإرشاد لا يقتصر على اكتساب محتوى نظري من الكتب الدراسية، بل يشمل عناصر أساسية مثل: الأمان، والتواصل، والاحترام، والتفاعل، والمساءلة، والتعزيز، والتطبيق، والتخصيص، والعمل الجماعي. وقد طُرحت ثلاثة مستويات للتعليم: "الأساس التعليمي" كمدخل لاكتساب المعرفة والمهارات، و"الدمج التعليمي" كوسيلة لفهم المحتوى من خلال الأنشطة التجريبية والتطبيق العملي، و"تطبيق التعليم" كمنصة لاستخدام ميثاق الأخلاقيات عبر المقررات الدراسية طوال فترة التدريب. كما يقدم الفصل توصيات لمُدْرسي الإرشاد وطلبة الإرشاد حول أساليب أكثر فاعلية في تدريس وتعلم أخلاقيات الإرشاد، بما يعزز دور المؤسسات التعليمية في مواجهة المتطلبات الاجتماعية والتحديات العالمية.

دراسة إسحاق وآخرون (Ishak et al., 2012) تؤكد هذه الدراسة على أن المهنة تتطلب الالتزام بأخلاقيات المهنة المستندة إلى معتقدات المجتمع وقيمه الأخلاقية، فبغض النظر عن طبيعة المهنة، تُوجّه الأخلاقيات المهنية سلوكيات المهنيين في بيئات عملهم. وقد تم تطوير ميثاق أخلاقيات المرشدين الماليزيين من قبل جمعية الإرشاد الماليزية (PERKAMA) قبل أكثر من عقدين، وأصبح مرجعاً لتقييم الممارسات المهنية للمرشدين العاملين محلياً. يستعرض هذا البحث مختلف جوانب أخلاقيات الإرشاد في السياق الماليزي، وذلك استناداً إلى: (1) ميثاق PERKAMA، (2) قانون المرشد الماليزي (القانون 580) لعام 1998، و(3) المبادئ الأخلاقية الخمسة الأساسية وهي: الاستقلالية، عدم الإيذاء، الإحسان، العدالة، والوفاء. كما يناقش البحث أثر هذه الأخلاقيات المهنية في الإرشاد على ممارسات المرشدين المحليين.

2.3.2 الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية:

دراسة عودة وسلامة (2025): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى كل من المهارات الإرشادية والكفاءة المهنية لدى المرشدين العاملين في وزارة التنمية الاجتماعية، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي. تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (246) وفقاً لإحصاءات الوزارة للعام 2024/2023. أما عينة الدراسة، فقد تكونت من (154) مرشداً ومرشدة جرى اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. أظهرت النتائج أن مستوى كل من المهارات الإرشادية والكفاءة المهنية لدى أفراد العينة كان "مرتفعاً". كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ودالة إحصائياً بين المهارات الإرشادية والكفاءة المهنية، حيث بلغ معامل الارتباط $(r = 0.759)$ عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.000)$. وعلاوة على ذلك، أظهرت معاملات الارتباط بين أبعاد المتغيرين علاقة إيجابية مرتفعة وذات دلالة إحصائية، مما يؤكد أن تنمية المهارات الإرشادية تسهم بشكل مباشر في رفع مستوى الكفاءة المهنية للمرشدين.

دراسة سعادة (2024): سعت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من الكفاءة الذاتية المدركة والرضا عن الحياة لدى المرشدين في مدارس محافظة رام الله والبيرة، والكشف عن العلاقة بينهما. كما فحصت الفروق في متوسطات تقديرات أفراد العينة في هذين المتغيرين تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة متيسرة قوامها (108) مرشدين ومرشدات. أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة جاء "مرتفعاً" بمتوسط حسابي (3.90) ونسبة مئوية (78.5%)، كما جاء مستوى الرضا عن الحياة "مرتفعاً" أيضاً بمتوسط حسابي (3.78) ونسبة مئوية (75.6%). وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية ومباشرة بين الكفاءة الذاتية المدركة والرضا عن الحياة. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الدراسة تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخدمة. وأوصت الدراسة بتوفير برامج تدريبية مستمرة للمرشدين، وبناء بيئة مدرسية داعمة، وتقديم ورش عمل لأولياء الأمور، وتوفير جلسات دعم نفسي للمرشدين أنفسهم.

دراسة الكساسبة والنوايسة (2024): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك المرشدين التربويين في محافظة الكرك لمهارات التعامل مع الأزمات، وبحث علاقتها بكفاءتهم الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (149) مرشداً ومرشدة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. ولتحقيق أهداف الدراسة، طور الباحثان مقياسين: الأول لقياس مهارات التعامل مع الأزمات، والثاني لقياس الكفاءة الذاتية، وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية. أظهرت النتائج أن درجة امتلاك المرشدين التربويين لمهارات التعامل مع الأزمات كانت "مرتفعة"، بينما كان مستوى الكفاءة الذاتية لديهم

"متوسطاً". كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين امتلاك مهارات التعامل مع الأزمات والكفاءة الذاتية. واختتمت الدراسة بعدد من التوصيات، كان من أهمها ضرورة تنمية المهارات الإرشادية التداخلية للتعامل مع الأزمات لدى المرشدين التربويين.

دراسة السعوة والقرالة (2024): سعت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان، والكشف عن العلاقة بينهما، وتحديد مدى إسهام الرفاهية النفسية في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية. طبقت أدوات الدراسة (مقياس الرفاهية النفسية، ومقياس الكفاءة الذاتية المهنية) على عينة مكونة من (335) مرشداً ومرشدة بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. أظهرت النتائج أن مستوى الرفاهية النفسية لدى المرشدين جاء "متوسطاً"، بينما كان مستوى الكفاءة الذاتية المهنية "مرتفعاً". كما كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المهنية والرفاهية النفسية، ووجود أثر وقدرة تنبؤية دالة إحصائياً للرفاهية النفسية في الكفاءة الذاتية المهنية. وبناءً على ذلك، أوصت الدراسة بتوجيه المرشدين نحو تنمية رفايتهم النفسية لأهميتها في التأثير على كفاءتهم الذاتية المهنية، مما ينعكس إيجاباً على جودة العمل والقدرة على تجاوز الصعوبات.

دراسة النيل وآخرين (Niles et al., 2024): انطلقت هذه الدراسة من كون المرشدين المدرسيين متخصصين رئيسيين في الصحة النفسية داخل المدارس، وأشارت إلى أن الإرهاق المهني يؤثر سلباً في كفاءتهم الذاتية. افترضت الدراسة أن "الأمل" قد يشكل مورداً وقائياً يعزز هذه الكفاءة. أجريت الدراسة على عينة من (102) مرشداً مدرسياً باستخدام تحليل الانحدار المتتابع لفحص ما إذا كان الإرهاق المهني والأمل يتنبآن بمستوى الكفاءة الذاتية. أظهرت النتائج أن الإرهاق المهني تنبأ بالفعل بمستويات الكفاءة الذاتية، إلا أن متغير الأمل كان العامل الأكثر قدرة على تفسير التباين في الكفاءة الذاتية بشكل مستقل. قدمت الدراسة دليلاً إحصائياً واضحاً على أن الأمل يُعد عاملاً وقائياً جوهرياً ومؤثراً في تعزيز الكفاءة الذاتية للمرشدين المدرسيين، وناقشت الانعكاسات العملية لهذه النتائج في مجالات الإرشاد المدرسي والتدريب والبحث.

دراسة أوي وآخرين (Ooi et al., 2021): أشارت الدراسة إلى أن مفهوم الكفاءة الذاتية قد حظي باهتمام بحثي واسع، وثبت أنه يسهم في تعزيز الرضا الوظيفي. وفي سياق المرشدين، يقيس هذا المفهوم اعتقادهم بقدرتهم على إدارة الجلسات الإرشادية بفاعلية. هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر مجموعة من العوامل الشخصية والبيئية في الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي لدى المرشدين المدرسيين في ماليزيا. شملت الدراسة (541) مرشداً، وجرى تحليل البيانات باستخدام النمذجة بالمعادلات البنائية الجزئية (PLS-SEM). أظهرت النتائج أن الخبرة الإقنانية، وإمكانية الحصول على التدريب، والدعم الإداري المدرك للتدريب، قد فسرت مجتمعة (45.6%) من التباين في

الكفاءة الذاتية للإرشاد. وهذه العوامل، بالإضافة إلى الكفاءة الذاتية، فسرت (13.2%) من التباين في الرضا الوظيفي. وكشف التحليل أن الدعم الإداري للتدريب كان العامل الأكثر أهمية في تشكيل الكفاءة الذاتية. كما أشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية للإرشاد توسطت جزئياً العلاقة بين المصادر الثلاثة المذكورة والرضا الوظيفي.

دراسة القيسي والدحادحة (2021): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى امتلاك المرشدين التربويين في محافظة الكرك للمهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية، وتحديد طبيعة العلاقة بينهما. باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، طبقت استبانة من محورين على عينة تكونت من (140) مرشداً ومرشدة. أظهرت النتائج أن مستوى كل من المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين جاء "متوسطاً". كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين مستوى المهارات الإرشادية ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية. وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تهدف إلى تحسين مستوى امتلاك المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية.

دراسة طه وآخرون (2021): سعت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى امتلاك المرشدين النفسيين لمهارات الإرشاد التربوي ومستوى فاعليتهم الذاتية المهنية، وعلاقة ذلك باتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد في مدارس محافظة القدس. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من (209) مشاركين. أظهرت النتائج أن مستوى كل من الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد لدى المرشدين كان "مرتفعاً"، وأن اتجاهات المعلمين والطلبة نحو الإرشاد كانت إيجابية. ووجدت علاقات ارتباطية دالة وإيجابية بين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارات الإرشاد ($r=0.66$)، وبين الفاعلية الذاتية والاتجاهات نحو الإرشاد ($r=0.61$)، وبين المهارات الإرشادية والاتجاهات ($r=0.57$). كما كشفت النتائج عن تأثير متغيري الصف الدراسي والجهة المشرفة على اتجاهات الطلبة نحو الخدمات الإرشادية.

دراسة ساندز وآخرون (Sanders et al., 2017): هدفت هذه الدراسة إلى قياس الكفاءة الذاتية للإرشاد المهني لدى مرشدي المرحلة المتوسطة في ولاية فرجينيا، وفحص ارتباطها بخبرات سابقة مثل التدريس. باستخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة من (143) مرشداً، أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية كان "مرتفعاً" بشكل عام، مع رصد بعض المجالات التي تحتاج إلى تطوير. كما أظهر المرشدون الذين يمتلكون خبرة تدريسية سابقة مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية للإرشاد المهني مقارنة بزملائهم. وأشارت النتائج إلى أن قيود الوقت والمهام غير الإرشادية تحد من ممارسات الإرشاد المهني، مما دعا الدراسة للتوصية بإعادة توزيع أعباء العمل وتوسيع التدريب المتخصص.

دراسة إرنست وآخرون (Ernst et al., 2017): استكشفت هذه الدراسة الارتباطية المسحية العلاقة بين الكفاءة الذاتية لمرشدي المدارس الابتدائية وأنماط تقديمهم للخدمات الإرشادية، مع ضبط متغيرات ديموغرافية. شملت العينة (515) مرشداً ابتدائياً. أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية ارتبطت إيجابياً وبقوة بأداء الأنشطة التدخلية الفعلية والمفضلة. وبعد ضبط متغيرات الخبرة والتدريب وتطبيق نموذج (ASCA)، ظلت الكفاءة الذاتية مُنبأً ذا أثر كبير في الأداء. وأوصت الدراسة بتعزيز فرص التدريب والإشراف الميداني لرفع كفاءة المرشدين عبر مختلف مراحلهم المهنية.

دراسة باردوشي وآخرون (Bardhoshi et al., 2014): اعتمدت هذه الدراسة المنهج المختلط لفحص العلاقة بين الإرهاق المهني وأداء المهام غير الإرشادية لدى عينة وطنية من المرشدين المدرسيين. أظهرت تحليلات الانحدار أن أداء المهام غير الإرشادية كان متنبأً مهماً بالإرهاق المهني. كما أظهرت النتائج أن بعض العوامل المدرسية (مثل حجم العبء، وحالة الإنجاز السنوي، ودعم المدير) ساهمت في تفسير الإرهاق المهني بشكل أكبر من المهام غير الإرشادية وحدها. وعبر المشاركون عن أن هذه المهام غير الإرشادية تؤثر سلباً على عملهم، لكنها في الوقت ذاته واقع لا يمكن تجاهله في مهنة الإرشاد المدرسي.

دراسة السعدي (2017): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات، والذكاء الوجداني، وقلق المستقبل لدى المرشدين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية، والتعرف على درجة هذه المتغيرات في ضوء متغيري الجنس والخبرة. تكونت العينة من (105) مرشدين. أظهرت النتائج أن درجة كل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني كانت "مرتفعة"، بينما كانت درجة قلق المستقبل "منخفضة". كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات وقلق المستقبل، وكذلك بين الذكاء الوجداني وقلق المستقبل. وأوصت الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول هذه المتغيرات مع فئات مختلفة.

دراسة باكر وآخرون (Bakar et al., 2011): سعت هذه الدراسة المسحية المقطعية إلى تحديد مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المدرسيين في ماليزيا وفحص علاقتها بالخبرة والمؤهل والجنس. أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية ارتبطت إيجابياً وبشكل دال إحصائياً بسنوات الخبرة. كما سجل المرشدون الحاصلون على دراسات عليا مستويات كفاءة ذاتية أعلى من زملائهم الحاصلين على البكالوريوس أو الدبلوم. ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وتبرز هذه النتائج أهمية تراكم الخبرات والتأهيل الأكاديمي العالي في تعزيز كفاءة المرشد.

3.3.2 ي التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية فيها:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن موضوع أخلاقيات مهنة الإرشاد والكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين قد حظي باهتمام متزايد في البيئات العربية والدولية، حيث ركزت بعض الدراسات على بناء أدوات لقياس الممارسات الأخلاقية (المولي، 2020) أو رصد درجة الالتزام بها (السعيد وآخرون، 2024؛ مياس والشقران، 2023؛ مصلح وحرز الله، 2017)، وأظهرت أغلبها مستويات مرتفعة من الممارسة مع اختلافات تعود للجنس أو سنوات الخبرة، أظهرت الأدبيات أن الالتزام الأخلاقي يُعد جزءًا جوهريًا من هوية المرشد المهنية، وأن تعليمه وتطبيقه يتم عبر مستويات متدرجة تشمل التعلم الأساسي والدمج والتطبيق العملي (Ishak et al., 2012؛ Marjo et al., 2024).

أما فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية المهنية، فقد تناولتها عدة دراسات عربية وأجنبية باعتبارها محددًا رئيسيًا لجودة الأداء الإرشادي (سعادة، 2024؛ القيسي والدحادحة، 2021؛ Ernst et al., 2017؛ Bakar et al., 2011). وأجمعت هذه الدراسات على وجود ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية والعوامل المساندة كالخبرة العملية، المهارات الإرشادية، السمات الشخصية، الدعم المؤسسي، والرفاهية النفسية (طه وآخرون، 2021؛ السعوة والقرالة، 2024؛ Ooi et al., 2021). أشارت أبحاث أخرى إلى أن ضغوط العمل والإرهاق المهني يمكن أن تؤثر سلبًا على مستوى الكفاءة الذاتية (Niles et al., 2024؛ Bardhoshi et al., 2014).

وتتمايز الدراسة الحالية من خلال الربط المباشر بين أخلاقيات مهنة الإرشاد والكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين التربويين، وهو جانب لم يتم تناوله بوضوح في الدراسات السابقة التي غالبًا ما ركزت على أحد المتغيرين بشكل منفصل أو على علاقاتهما بمتغيرات أخرى. وبذلك، تسعى هذه الدراسة إلى سد فجوة معرفية واضحة عبر تقديم إطار تكاملي يبرز أثر الالتزام الأخلاقي على تعزيز الكفاءة الذاتية المهنية.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفاً تفصيلياً للمنهجية التي اعتمدها الباحث في تنفيذ الدراسة، بما في ذلك تحديد منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وتحديد العينة، وإعداد أداة الدراسة، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدق وثبات الأداة، إلى جانب توضيح الإجراءات التنفيذية للدراسة، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات. وفيما يلي عرض لهذه الجوانب بشيء من التفصيل:

3.1 منهج الدراسة

سعى الباحث لتحقيق أهداف الدراسة من خلال اعتماد المنهج الارتباطي، نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. ويُعرّف المنهج الارتباطي بأنه أحد المناهج العلمية التي تُستخدم لدراسة ظاهرة أو قضية قائمة حالياً، ويمكن من خلالها جمع بيانات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل مباشر من الباحث في المتغيرات. ويهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليلها، ويُعد شكلاً من أشكال التحليل العلمي المنظم الذي يسعى إلى تصنيف الظواهر وتحليلها وإخضاعها للفحص الدقيق.

3.2 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين العاملين في مديرية ضواحي القدس، والبالغ عددهم (70) مرشدًا ومرشدة.

3.3 عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (70) مرشدًا ومرشدة تم اختيارهم باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية، وهو ما يمثل المجتمع الأصلي للدراسة بنسبة 100%. يوضح الجدول (1.3) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المعتمدة في الدراسة.

أداتا الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية والوصول إلى نتائج دقيقة وموثوقة، تم الاعتماد على أداتين أساسيتين لقياس متغيرات الدراسة، بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة:

مقياس أخلاقيات مهنة الإرشاد التربوي:

تم تبني المقياس الذي أعده مصلح وحرز الله (2017)، والذي يتكون من (30) فقرة موزعة على ثلاث محاور رئيسية تشمل: المسؤولية تجاه المسترشد، الكفاءة الأكاديمية للمرشد، السرية. يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة في مختلف أبعادها. وقد صُمم وفق نظام ليكرت الخماسي للاستجابة، بحيث يحدد المشارك درجة موافقته على كل عبارة من خلال الاختيارات التالية: (أبدأ = 1، نادرًا = 2، أحيانًا = 3، غالبًا = 4، دائمًا = 5).

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

تم استخدام مقياس سعادة (2024) لقياس الكفاءة الذاتية المهنية المدركة لدى المرشدين التربويين، والذي يتكون من (24) فقرة موزعة على ثلاث محاور رئيسية تشمل: الكفاءة المهنية، الكفاءة العقلية، الكفاءة الاجتماعية. يعتمد هذا المقياس أيضًا على مقياس ليكرت الخماسي للاستجابة (من 1 = أبدأ، إلى 5 = دائمًا)،

3.4 وصف متغيرات أفراد العينة

يوضح الجدول (1.3) توزيع أفراد العينة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية التالية:

- النوع الاجتماعي: بلغت نسبة الذكور 27.1%، في حين بلغت نسبة الإناث 72.9%.

- سنوات الخبرة: بلغت نسبة من لديهم خبرة 10 سنوات فأقل 42.9%، ومن لديهم خبرة تزيد عن 11 سنة 57.1%.
- مكان السكن: توزعت النسب بواقع 34.3% في المدن، و54.3% في القرى، و11.4% في المخيمات.
- وجود عمل إضافي: بلغت نسبة الذين لديهم عمل إضافي 75.7%، بينما بلغت نسبة من لا يعملون عملاً إضافياً 24.3%.

الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	19	27.1
	انثى	51	72.9
سنوات الخبرة	10 سنوات فأقل	30	42.9
	11 سنة فأكثر	40	57.1
مكان السكن	مدينة	24	34.3
	قرية	38	54.3
	مخيم	8	11.4
عمل إضافي	نعم	53	75.7
	لا	17	24.3

3.6 صدق الأداة

قام الباحث بتصميم الاستبانة بصيغتها الأولية، ثم عمل على التحقق من صدقها من خلال عرضها على المشرف الأكاديمي ومجموعة من المحكمين المتخصصين من ذوي الخبرة في مجالي الإرشاد التربوي والبحث العلمي. وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم حول فقرات الاستبانة من حيث:

- وضوح الصياغة وسلامة اللغة.
- مدى شمول الفقرات للمجالات المستهدفة بالدراسة.
- ملائمة الفقرات لأهداف الدراسة.
- تقديم أي مقترحات تتعلق بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

وبناءً على الملاحظات والتوصيات التي تم تلقيها، أُجريت التعديلات اللازمة على فقرات الاستبانة، ليتم إخراجها بصيغتها النهائية المعتمدة.

من ناحية أخرى، تحقق الباحث من الصدق الإحصائي لأداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك من خلال احتساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه. وقد أظهرت النتائج وجود دلالات إحصائية موجبة لجميع الفقرات، مما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع بين الفقرات، ويعزز من صدق الأداة في قياس ما وضعت لقياسه.

الجدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات محور درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.487**	0.000	11	0.611**	0.000	21	0.504**	0.000
2	0.592**	0.000	12	0.247*	0.040	22	0.360**	0.002
3	0.631**	0.000	13	0.401**	0.001	23	0.480**	0.000
4	0.387**	0.001	14	0.543**	0.000	24	0.498**	0.000
5	0.459**	0.000	15	0.609**	0.000	25	0.446**	0.000
6	0.467**	0.000	16	0.412**	0.000	26	0.495**	0.000
7	0.570**	0.000	17	0.435**	0.000	27	0.553**	0.000
8	0.465**	0.000	18	0.466**	0.000	28	0.405**	0.001
9	0.535**	0.000	19	0.515**	0.000	29	0.478**	0.000
10	0.412**	0.000	20	0.387**	0.001	30	0.341**	0.004

* داله احصائية عند 0.050

** داله احصائية عند 0.001

جدول (3.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.629**	0.000	9	0.561**	0.000	17	0.575**	0.000
2	0.546**	0.000	10	0.393**	0.001	18	0.629**	0.000
3	0.514**	0.000	11	0.534**	0.000	19	0.625**	0.000
4	0.307**	0.010	12	0.373**	0.001	20	0.505**	0.000
5	0.424**	0.000	13	0.452**	0.000	21	0.337**	0.004
6	0.287*	0.016	14	0.460**	0.000	22	0.417**	0.000
7	0.562**	0.000	15	0.538**	0.000	23	0.440**	0.000
8	0.482**	0.000	16	0.489**	0.000	24	0.518**	0.000

3.7 ثبات الأداة

تحقق الباحث من ثبات أداة الدراسة من خلال احتساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لقياس درجة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة. وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمجال درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس (0.878)، بينما بلغت (0.874) لمجال مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس. وتشير هذه النتائج إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يجعلها مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة. ويبيّن الجدول التالي معاملات الثبات للمجالات والدرجة الكلية:

الجدول (4.3) نتائج معامل الثبات للمجالات.

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
المسؤولية تجاه المسترشد	8	0.782
الكفاءة الأكاديمية للمرشد	8	0.749
السرية	14	0.745
الدرجة الكلية	30	0.878
الكفاءة المهنية	7	0.740
الكفاءة العقلية	8	0.714
الكفاءة الاجتماعية	9	0.716
الدرجة الكلية	24	0.874

3.8 إجراءات الدراسة

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة البحث من خلال توزيع نسخة ورقية من الاستبانة. وبعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات، والتأكد من صحة الإجابات واستكمالها، تبين أن عدد الاستبانات المستردة الصالحة للتحليل الإحصائي بلغ (70) استبانة.

3.9 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل، تم ترميزها (أي إعطاؤها أرقامًا محددة)، تمهيدًا لإدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب، وذلك لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة وتحليل البيانات بما يتوافق مع أسئلة الدراسة. وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينة المستقلة (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

4.1 تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث حول موضوع "درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المهنية في مديرية ضواحي القدس"، وذلك من خلال تحليل استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، وبيان أثر المتغيرات المختلفة على نتائجها.

ولأغراض تفسير المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، تم اعتماد المقياس الآتي: تُعد الدرجة منخفضة إذا كان المتوسط الحسابي 2.33 فأقل، ومتوسطة إذا تراوح بين 2.34 و3.67، وعالية إذا بلغ 3.68 فأعلى.

4.2 نتائج أسئلة الدراسة

4.2.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تقيس درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس.

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	السرية	4.30	0.292	عالية	86.0
2	الكفاية الأكاديمية للمرشد	4.25	0.350	عالية	85.0
1	المسؤولية تجاه المسترشد	4.24	0.352	عالية	84.8
	الدرجة الكلية	4.27	0.293	عالية	85.4

يُلاحظ من الجدول السابق، الذي يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (4.27) بانحراف معياري قدره (0.293)، مما يشير إلى أن درجة التزام المرشدين التربويين بالأخلاقيات المهنية كانت عالية، بنسبة مئوية بلغت (85.4%).

وقد حصل مجال السرية على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.30)، يليه مجال الكفاية الأكاديمية للمرشد بمتوسط حسابي (4.25)، ثم مجال المسؤولية تجاه المسترشد بمتوسط حسابي (4.24).

كما قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تقيس مجال المسؤولية تجاه المسترشد.

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المسؤولية تجاه المسترشد.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أترك القرار النهائي للمسترشد خلال الجلسة الإرشادية.	4.51	0.503	عالية	90.2
2	ألتزم بالسلوك المهني عند التعامل مع المسترشد.	4.31	0.526	عالية	86.2
5	أسيطر على انفعالاتي خلال الجلسة الإرشادية.	4.29	0.663	عالية	85.8
3	أهتم بمصلحة المسترشد مع مراعاة مصلحة المجتمع.	4.27	0.612	عالية	85.4
6	أدرك مسؤوليتي تجاه المجتمع والمحيط المدرسي.	4.23	0.618	عالية	84.6
7	أحرص على استخدام وقت الجلسة بشكل فعال.	4.19	0.687	عالية	83.8
8	لا أشعر بالسيطرة أو فرض السلطة على المسترشد خلال الجلسة.	4.09	0.697	عالية	81.8
4	لا أفرض قيمي واتجاهاتي على المسترشد.	4.06	0.720	عالية	81.2
الدرجة الكلية		4.24	0.352	عالية	84.8

يُلاحظ من الجدول السابق، الذي يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال المسؤولية تجاه المسترشد، أن المتوسط الحسابي الكلي بلغ (4.24) بانحراف معياري قدره (0.352)، مما يشير إلى أن مستوى المسؤولية تجاه المسترشد جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية بلغت (84.8%).

كما تُشير النتائج في الجدول رقم (2.4) إلى أن جميع الفقرات قد جاءت بدرجة عالية. وقد حصلت الفقرة "أترك القرار النهائي للمسترشد خلال الجلسة الإرشادية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.51)، تلتها الفقرة "ألتزم بالسلوك المهني عند التعامل مع المسترشد" بمتوسط حسابي (4.31). أما الفقرة التي سجلت أقل متوسط حسابي فكانت "لا أفرض قيمي واتجاهاتي على المسترشد" حيث بلغ متوسطها (4.06)، تلتها الفقرة "لا أشعر بالسيطرة أو فرض السلطة على المسترشد خلال الجلسة" بمتوسط حسابي (4.09).

وقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة المتعلقة بـ مجال الكفاية الأكاديمية للمرشد.

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الكفاية الأكاديمية للمرشد.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
5	أطبق المهارات الإرشادية وفقاً للمعايير العلمية الحديثة.	4.40	0.600	عالية	88.0
4	أبني علاقات مهنية مع الطلبة .	4.29	0.705	عالية	85.8
2	ألتزم بأخلاقيات مهنة الإرشاد التربوي في جميع ممارساتي.	4.27	0.563	عالية	85.4
1	أتابع الطلبة المحولين من الإدارة المدرسية بكل جدية واهتمام.	4.26	0.606	عالية	85.2
8	أقدم خدمات إرشادية فعالة وشاملة للطلبة .	4.24	0.711	عالية	84.8
3	أساعد الطلبة في اكتشاف ميولهم المهنية	4.23	0.618	عالية	84.6
7	أغرس روح العمل الجماعي بين الطلبة.	4.19	0.708	عالية	83.8
6	أنهي الجلسات الإرشادية بشكل سليم ومحترف.	4.16	0.673	عالية	83.2
	الدرجة الكلية	4.25	0.350	عالية	85.0

يُلاحظ من الجدول السابق، الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال الكفاية الأكاديمية للمرشد، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (4.25) بانحراف معياري قدره (0.350)، ما يدل على أن مستوى الكفاية الأكاديمية لدى المرشدين التربويين جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية بلغت (85%)

كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (3.4) إلى أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة عالية. وقد حصلت الفقرة "أطبق المهارات الإرشادية وفقاً للمعايير العلمية الحديثة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.40)، تلتها الفقرة "أبني علاقات مهنية مع الطلبة" بمتوسط حسابي (4.29). في المقابل، سجلت الفقرة "أنهي الجلسات الإرشادية بشكل سليم ومحترف" أقل متوسط حسابي (4.16)، تلتها الفقرة "أغرس روح العمل الجماعي بين الطلبة" بمتوسط حسابي (4.19)

وقد قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة المتعلقة بـ مجال السرية.

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال السرية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أشجع المسترشد على الإفصاح عن مشكلاته في بيئة آمنة.	4.54	0.502	عالية	90.8
5	لا أناقش أسرار المسترشد مع زملائه أو أطراف غير مختصة.	4.43	0.650	عالية	88.6
9	أقبل المسترشد بغض النظر عن مشكلته أو خلفيته الاجتماعية.	4.43	0.627	عالية	88.6
3	لا أكتشف أسرار المسترشد إلا عند الضرورة القصوى.	4.40	0.646	عالية	88.0
11	أقدم الدعم النفسي للمسترشد بغض النظر عن ديانتة أو معتقداته.	4.31	0.578	عالية	86.2
7	أحفظ ملفات المسترشد في أماكن آمنة ومخصصة.	4.30	0.574	عالية	86.0
2	أحرص على الحفاظ على سرية المعلومات التي أحصل عليها.	4.27	0.448	عالية	85.4
4	لا أقدم معلومات للوالدين أو المعلمين إلا بإذن المسترشد أو عند الحاجة.	4.27	0.679	عالية	85.4
6	لا أستخدم أجهزة تسجيل دون علم المسترشد.	4.27	0.635	عالية	85.4
14	لا أميز بين المسترشرين بناءً على الوضع الاجتماعي .	4.24	0.624	عالية	84.8
13	أبتعد عن استخدام أساليب جارحة أو تسبب الأذى النفسي للمسترشد.	4.23	0.641	عالية	84.6
12	أحرص على توفير بيئة آمنة وخالية من التمييز خلال الجلسة.	4.20	0.604	عالية	84.0
10	أتعامل مع المسترشد باحترام دون إصدار أحكام مسبقة.	4.19	0.621	عالية	83.8
8	لا أقدم معلومات لأي جهة خارجية إلا بتصريح قانوني.	4.11	0.627	عالية	82.2
الدرجة الكلية		4.30	0.292	عالية	86.0

يُلاحظ من الجدول السابق، الذي يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال السرية، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (4.30) بانحراف معياري (0.292)، مما يدل على أن مستوى السرية لدى المرشدين التربويين جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية بلغت (86%).

كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (4.4) إلى أن جميع فقرات المجال جاءت بدرجة عالية. وقد حصلت الفقرة "أشجع المسترشد على الإفصاح عن مشكلاته في بيئة آمنة" على أعلى متوسط

حسابي بلغ (4.54)، تلتها الفقرتان "لا أناقش أسرار المسترشد مع زملائه أو أطراف غير مختصة" و**"أقبل المسترشد بغض النظر عن مشكلته أو خلفيته الاجتماعية" ** بمتوسط حسابي (4.43). في المقابل، سجلت الفقرة "لا أقدم معلومات لأي جهة خارجية إلا بتصريح قانوني" أقل متوسط حسابي (4.11)، تلتها الفقرة "أعامل مع المسترشد باحترام دون إصدار أحكام مسبقة" بمتوسط حسابي (4.19).

4.2.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس باختلاف (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، مكان السكن، العمل الإضافي)؟
للإجابة عن هذا السؤال، تم تحويله إلى الفرضيات التالية:
نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

تم اختبار الفرضية الأولى من خلال احتساب نتائج اختبار (ت) بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمتغير النوع الاجتماعي، لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في متوسطات درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة تعزى لهذا المتغير.

جدول (5.4) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
المسؤولية تجاه المسترشد	ذكر	19	4.1382	0.38164	1.533	0.130
	أنثى	51	4.2819	0.33619		
الكفاية الأكاديمية للمرشد	ذكر	19	4.2829	0.37463	0.426	0.672
	أنثى	51	4.2426	0.34316		
السرية	ذكر	19	4.2744	0.35576	0.444	0.658
	أنثى	51	4.3095	0.26828		
الدرجة الكلية	ذكر	19	4.2404	0.34383	0.555	0.581
	أنثى	51	4.2843	0.27523		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (0.555)، ومستوى الدلالة (0.581)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، سواء على المستوى الكلي أو في المجالات الفرعية. وبناءً على ذلك، تُقبل الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم اختبار هذه الفرضية من خلال احتساب نتائج اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات درجة التزامهم بأخلاقيات مهنة الإرشاد، بحسب متغير سنوات الخبرة.

جدول: (6.4) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
المسؤولية تجاه المسترشد	10 سنوات فأقل	30	4.1750	0.35141	1.406	0.164
	11 سنة فأكثر	40	4.2938	0.34847		
الكفاية الأكاديمية للمرشد	10 سنوات فأقل	30	4.2458	0.32244	0.159	0.874
	11 سنة فأكثر	40	4.2594	0.37274		
السرية	10 سنوات فأقل	30	4.2667	0.30068	0.824	0.413
	11 سنة فأكثر	40	4.3250	0.28706		
الدرجة الكلية	10 سنوات فأقل	30	4.2367	0.28438	0.880	0.382
	11 سنة فأكثر	40	4.2992	0.30085		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (0.880)، ومستوى الدلالة (0.382)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، سواء على مستوى الدرجة الكلية أو المجالات الفرعية. وبناءً على ذلك، تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن. تم فحص هذه الفرضية من خلال احتساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد وفقاً لمتغير مكان السكن.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن.

المجال	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المسؤولية تجاه المسترشد	مدينة	24	4.2292	0.30986
	قرية	38	4.2401	0.36805
	مخيم	8	4.2969	0.43269
الكفاية الأكاديمية للمرشد	مدينة	24	4.2448	0.33476
	قرية	38	4.2632	0.35687
	مخيم	8	4.2344	0.40332
السرية	مدينة	24	4.3304	0.26038
	قرية	38	4.2820	0.32413
	مخيم	8	4.2946	0.24279
الدرجة الكلية	مدينة	24	4.2806	0.25706
	قرية	38	4.2658	0.31703
	مخيم	8	4.2792	0.31620

يُلاحظ من الجدول رقم (7.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن. وللتأكد من دلالة هذه الفروق إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما هو موضح في الجدول رقم: (8.4)

جدول (8.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المسؤولية تجاه المسترشد	بين المجموعات	0.028	2	0.014	0.110	0.896
	داخل المجموعات	8.531	67	0.127		
	المجموع	8.559	69			
الكفاية الأكاديمية للمرشد	بين المجموعات	0.008	2	0.004	0.033	0.968
	داخل المجموعات	8.428	67	0.126		
	المجموع	8.437	69			
السرية	بين المجموعات	0.035	2	0.017	0.199	0.820
	داخل المجموعات	5.859	67	0.087		
	المجموع	5.894	69			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.004	2	0.002	0.020	0.980
	داخل المجموعات	5.939	67	0.089		
	المجموع	5.942	69			

يُلاحظ أن قيمة "ف" للدرجة الكلية بلغت (0.020)، ومستوى الدلالة (0.980)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \geq 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن، سواء في الدرجة الكلية أو في المجالات الفرعية. وبناءً على ذلك، تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير العمل الإضافي.

تم فحص هذه الفرضية من خلال احتساب نتائج اختبار (ت) إلى جانب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات درجة التزامهم بأخلاقيات المهنة وفقاً لمتغير العمل الإضافي.

جدول (9.4) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير العمل الإضافي.

المجال	العمل الإضافي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
المسؤولية تجاه المسترشد	نعم	53	4.2948	0.35786	2.242	0.028
	لا	17	4.0809	0.28621		
الكفاية الأكاديمية للمرشد	نعم	53	4.2642	0.35917	0.444	0.658
	لا	17	4.2206	0.32635		
السرية	نعم	53	4.3288	0.29694	1.470	0.146
	لا	17	4.2101	0.26543		
الدرجة الكلية	نعم	53	4.3025	0.30465	1.532	0.130
	لا	17	4.1784	0.23948		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (1.532)، ومستوى الدلالة (0.130)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير العمل الإضافي، سواء في الدرجة الكلية أو في المجالات، باستثناء مجال المسؤولية تجاه المسترشد، حيث ظهرت الفروق لصالح الذين أجابوا بـ"نعم". وبناءً على ذلك، تم قبول الفرضية الرابعة.

4.2.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس؟ للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تقيس مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس.

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	الكفاءة المهنية	4.30	0.375	عالية	86.0
3	الكفاءة الاجتماعية	4.26	0.354	عالية	85.2
2	الكفاءة العقلية	4.23	0.376	عالية	84.6
الدرجة الكلية		4.26	0.303	عالية	85.2

يُلاحظ من الجدول السابق، الذي يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (4.26) بانحراف معياري (0.303)، مما يشير إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية بلغت (85.2%).

وقد حصل مجال الكفاءة المهنية على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.30)، يليه مجال الكفاءة الاجتماعية بمتوسط حسابي (4.26)، ثم مجال الكفاءة العقلية بمتوسط حسابي (4.23). وقد قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تقيس مجال الكفاءة المهنية.

جدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الكفاءة المهنية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أبني علاقة قائمة على الثقة مع الطلبة.	4.40	0.522	عالية	88.0
5	أقدم الدعم النفسي المناسب للطلبة.	4.34	0.700	عالية	86.8
3	أتعرف على خصائص المسترشدين واحتياجاتهم.	4.31	0.671	عالية	86.2
7	أدير الجلسات الإرشادية بكفاءة ودون معوقات.	4.31	0.713	عالية	86.2
2	أستخدم وسائل متنوعة في أداء عملي الإرشادي.	4.27	0.448	عالية	85.4
6	أساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم الأكاديمية.	4.23	0.594	عالية	84.6
4	أشجع الطلبة على الاستمرار في الدراسة.	4.20	0.773	عالية	84.0
الدرجة الكلية		4.30	0.375	عالية	86.0

يُلاحظ من الجدول السابق، الذي يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال الكفاءة المهنية، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (4.30) بانحراف معياري (0.375)، مما يدل على أن مستوى الكفاءة المهنية جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية بلغت (86%)

كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (11.4) إلى أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة عالية. وقد حصلت الفقرة "أبني علاقة قائمة على الثقة مع الطلبة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.40)، تلتها الفقرة "أقدم الدعم النفسي المناسب للطلبة" بمتوسط حسابي (4.34). في المقابل، جاءت الفقرة "أشجع الطلبة على الاستمرار في الدراسة" في أدنى ترتيب بمتوسط حسابي (4.20)، تلتها الفقرة "أساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم الأكاديمية" بمتوسط حسابي (4.23).

وقد قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تقيس مجال الكفاءة العقلية.

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الكفاءة العقلية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
5	أسعى لتطوير ذاتي واكتساب مهارات جديدة.	4.34	0.634	عالية	86.8
2	أحدد أسباب المشكلات وأضع خططا لعلاجها.	4.24	0.576	عالية	84.8
3	أتعلم من المواقف الجديدة لتحسين أدائي.	4.24	0.690	عالية	84.8
6	أأخذ قرارات عقلانية وشفافة.	4.24	0.711	عالية	84.8
1	أحلل المشكلات التربوية وأبحث عن حلول فعالة.	4.23	0.543	عالية	84.6
4	أستخدم أساليب إقناع فعالة مع المسترشدين.	4.21	0.700	عالية	84.2
7	أتعامل بمرونة مع المشكلات غير المتوقعة.	4.16	0.651	عالية	83.2
8	أنظم أفكارتي بشكل منطقي أثناء عملي.	4.14	0.687	عالية	82.8
	الدرجة الكلية	4.23	0.376	عالية	84.6

يُلاحظ من الجدول السابق، الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال الكفاءة العقلية، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (4.23) بانحراف معياري (0.376)، مما يشير إلى أن مستوى الكفاءة العقلية جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية بلغت (84.6%)

كما تشير النتائج في الجدول رقم (12.4) إلى أن جميع الفقرات ضمن هذا المجال قد جاءت بدرجة عالية. وقد حصلت الفقرة "أسعى لتطوير ذاتي واكتساب مهارات جديدة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.34)، تلتها كل من الفقرات "أحدد أسباب المشكلات وأضع خططاً لعلاجها"، و"أتعلم من المواقف الجديدة لتحسين أدائي"، و"أأخذ قرارات عقلانية وشفافة"، حيث بلغ متوسط كل منها (4.24). بينما سجلت الفقرة "أنظم أفكارى بشكل منطقي أثناء عملي" أدنى متوسط حسابي بلغ (4.14)، تلتها الفقرة "أتعامل بمرونة مع المشكلات غير المتوقعة" بمتوسط حسابي (4.16). وقد قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تقيس مجال الكفاءة الاجتماعية.

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الكفاءة الاجتماعية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	أنشئ علاقات مهنية فعالة مع الزملاء والطلبة.	4.43	0.527	عالية	88.6
5	أقبل النقد البناء وأسعى للتطوير.	4.41	0.625	عالية	88.2
6	أشجع الطلبة على بناء علاقات اجتماعية صحية.	4.39	0.728	عالية	87.8
7	أحافظ على علاقات مهنية إيجابية في بيئة العمل.	4.29	0.705	عالية	85.8
4	أحترم آراء الآخرين وأتفهم وجهات نظرهم.	4.26	0.472	عالية	85.2
2	أبني علاقات إيجابية مع أولياء الأمور.	4.24	0.576	عالية	84.8
8	أنشئ علاقات مهنية فعالة مع الزملاء والطلبة.	4.13	0.760	عالية	82.6
1	أتعاون مع الإدارة لحل مشكلات المسترشدين.	4.10	0.515	عالية	82.0
9	أحترم آراء الآخرين وأتفهم وجهات نظرهم.	4.09	0.775	عالية	81.8
	الدرجة الكلية	4.26	0.354	عالية	85.2

يُلاحظ من الجدول السابق، الذي يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال الكفاءة الاجتماعية، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (4.26) بانحراف معياري (0.354)، مما يدل على أن مستوى الكفاءة الاجتماعية جاء بدرجة عالية، ونسبة مئوية بلغت (85.2%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (13.4) إلى أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة عالية. وقد حصلت الفقرة "أنشئ علاقات مهنية فعالة مع الزملاء والطلبة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.43)، تلتها الفقرة "أقبل النقد البناء وأسعى للتطوير" بمتوسط حسابي (4.41). بينما جاءت

الفقرة "أحترم آراء الآخرين وأفهم وجهات نظرهم" في أدنى ترتيب بمتوسط حسابي (4.09)، تلتها الفقرة "أتعاون مع الإدارة لحل مشكلات المرشدين" بمتوسط حسابي (4.10).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس باختلاف (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، مكان السكن، العمل الإضافي)؟
للإجابة عن هذا السؤال، تم تحويله إلى الفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

تم فحص هذه الفرضية من خلال احتساب نتائج اختبار (ت)، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية، وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي.

جدول (14.4) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الكفاءة المهنية	ذكر	19	4.2857	0.33333	0.138	0.891
	أنثى	51	4.2997	0.39202		
الكفاءة العقلية	ذكر	19	4.2039	0.47546	0.308	0.759
	أنثى	51	4.2353	0.33694		
الكفاءة الاجتماعية	ذكر	19	4.1988	0.37512	0.862	0.392
	أنثى	51	4.2810	0.34737		
الدرجة الكلية	ذكر	19	4.2259	0.35798	0.554	0.582
	أنثى	51	4.2712	0.28338		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (0.554)، ومستوى الدلالة (0.582)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مستوى الكفاءة

الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، سواء في الدرجة الكلية أو في المجالات الفرعية. وبناءً على ذلك، تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم فحص هذه الفرضية من خلال احتساب نتائج اختبار (ت)، إلى جانب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (15.4) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الكفاءة المهنية	10 سنوات فأقل	30	4.2095	0.35140	1.693	0.095
	11 سنة فأكثر	40	4.3607	0.38276		
الكفاءة العقلية	10 سنوات فأقل	30	4.2167	0.39108	0.194	0.847
	11 سنة فأكثر	40	4.2344	0.36928		
الكفاءة الاجتماعية	10 سنوات فأقل	30	4.1852	0.34443	1.518	0.134
	11 سنة فأكثر	40	4.3139	0.35574		
الدرجة الكلية	10 سنوات فأقل	30	4.2028	0.28570	1.349	0.182
	11 سنة فأكثر	40	4.3010	0.31287		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (1.349)، ومستوى الدلالة (0.182)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، سواء في الدرجة الكلية أو في المجالات المختلفة. وبناءً على ذلك، تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن.

تم فحص هذه الفرضية من خلال احتساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية، حسب متغير مكان السكن.

جدول (16.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن.

المجال	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة المهنية	مدينة	24	4.2976	0.42943
	قرية	38	4.2820	0.35069
	مخيم	8	4.3571	0.34993
الكفاءة العقلية	مدينة	24	4.3073	0.40710
	قرية	38	4.1842	0.37074
	مخيم	8	4.1875	0.29881
الكفاءة الاجتماعية	مدينة	24	4.2870	0.34662
	قرية	38	4.2515	0.34820
	مخيم	8	4.2083	0.44221
الدرجة الكلية	مدينة	24	4.2969	0.32095
	قرية	38	4.2379	0.29715
	مخيم	8	4.2448	0.30735

يُلاحظ من الجدول رقم (16.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن. ولمعرفة مدى دلالة هذه الفروق إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما هو موضح في الجدول رقم: (17.4)

جدول (17.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الكفاءة المهنية	بين المجموعات	0.037	2	0.019	0.130	0.878
	داخل المجموعات	9.649	67	0.144		
	المجموع	9.687	69			
الكفاءة العقلية	بين المجموعات	0.237	2	0.118	0.833	0.439
	داخل المجموعات	9.522	67	0.142		
	المجموع	9.759	69			
الكفاءة الاجتماعية	بين المجموعات	0.042	2	0.021	0.162	0.851
	داخل المجموعات	8.618	67	0.129		
	المجموع	8.660	69			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.053	2	0.026	0.281	0.756
	داخل المجموعات	6.297	67	0.094		
	المجموع	6.350	69			

يُلاحظ أن قيمة "ف" للدرجة الكلية بلغت (0.281)، ومستوى الدلالة (0.756)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \geq 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن، سواء في الدرجة الكلية أو في المجالات الفرعية. وبناءً على ذلك، تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير العمل الإضافي.

تم فحص هذه الفرضية من خلال احتساب نتائج اختبار (ت)، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية وفقاً لمتغير العمل الإضافي.

جدول (18.4) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير العمل الإضافي.

المجال	العمل الإضافي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الكفاءة المهنية	نعم	53	4.2857	0.38922	0.400	0.691
	لا	17	4.3277	0.33413		
الكفاءة العقلية	نعم	53	4.2783	0.35240	2.071	0.042
	لا	17	4.0662	0.41249		
الكفاءة الاجتماعية	نعم	53	4.3124	0.33479	2.306	0.024
	لا	17	4.0915	0.37109		
الدرجة الكلية	نعم	53	4.2932	0.29542	1.693	0.095
	لا	17	4.1520	0.31178		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (1.693)، ومستوى الدلالة (0.095)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير العمل الإضافي، وكذلك في مجال الكفاءة المهنية. ومع ذلك، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في مجالي الكفاءة العقلية والكفاءة الاجتماعية، حيث كانت الفروق لصالح الذين أجابوا بـ"نعم". وبناءً على ذلك، تم قبول الفرضية الرابعة.

4.2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم في مديرية ضواحي القدس؟
وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحويله إلى الفرضية التالية:
نتائج الفرضية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم في مديرية ضواحي القدس. وقد تم فحص هذه الفرضية من خلال احتساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة بين المتغيرين، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (19.4) معامل ارتباط بيرسون والدالة الإحصائية للعلاقة بين درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم في مديرية ضواحي القدس.

المجالات	الكفاءة المهنية	الكفاءة العقلية	الكفاءة الاجتماعية	الدرجة الكلية
المسؤولية تجاه المسترشد	معامل بيرسون	0.589**	0.624**	0.676**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
الكفاءة الأكاديمية للمرشد	معامل بيرسون	0.669**	0.517**	0.701**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
السرية	معامل بيرسون	0.587**	0.709**	0.659**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	معامل بيرسون	0.674**	0.694**	0.746**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000

* داله احصائية عند $(0.05 \geq \alpha)$ ** داله احصائية عند $(0.01 \geq \alpha)$

يتبين من الجدول (19.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية بلغت (0.856)، بينما بلغ مستوى الدلالة (0.000)، مما يدل على وجود دلالة إحصائية. وبذلك، فإن هناك علاقة إيجابية طردية بين درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم في مديرية ضواحي القدس. أي أنه كلما ارتفعت درجة التزام المرشدين التربويين بالأخلاقيات المهنية، ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم، والعكس صحيح. وقد ظهرت هذه العلاقة في الدرجة الكلية وكذلك في جميع المجالات.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

1.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس؟

تشير النتائج إلى أن المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس يتمتعون بدرجة عالية من الالتزام بأخلاقيات مهنة الإرشاد، حيث بلغ المتوسط الكلي (4.27) بنسبة مئوية (85.4%). ويبرز مجال السرية كأعلى المجالات (4.30)، مما يعكس إدراك المرشدين لأهمية الحفاظ على خصوصية المسترشدين وبناء علاقة قائمة على الثقة والأمان النفسي. تلاه مجال الكفاية الأكاديمية (4.25) الذي يدل على حرص المرشدين على تطوير معارفهم ومهاراتهم المهنية، ثم مجال المسؤولية تجاه المسترشد (4.24) الذي يشير إلى وعيهم بأهمية تحمل المسؤولية الأخلاقية في توجيه ومساندة المسترشدين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع كا من دراسة مصلح وحرز الله (2017) والسعيد وآخرون (2024):

وتُظهر هذه النتائج أن الالتزام الأخلاقي لدى المرشدين في المديرية متوازن ومرتفع في مختلف المجالات، مع تركيز واضح على جانب السرية كأحد الركائز الأساسية للعمل الإرشادي. وهذا يعكس وعيًا مهنيًا متقدمًا يتطلب تعزيزه من خلال التدريب المستمر والإشراف المهني، بما يضمن

المحافظة على هذا المستوى من الالتزام وتطويره ليشمل جميع جوانب الممارسة الإرشادية بشكل متكامل.

تشير النتائج إلى أن مستوى المسؤولية تجاه المسترشد لدى المرشدين التربويين جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.24) بنسبة (84.8%)، وهو ما يعكس إدراكاً واضحاً لأهمية الالتزام بهذا البعد الأخلاقي في العملية الإرشادية. ويظهر من النتائج أن جميع الفقرات المتعلقة بهذا المجال جاءت بدرجة عالية، الأمر الذي يدل على وعي المرشدين بضرورة احترام المسترشد وتحمل المسؤولية في توجيهه ومساندته. اللافت أن الفقرة المتعلقة بترك القرار النهائي للمسترشد أثناء الجلسة حصلت على أعلى متوسط (4.51)، مما يعكس احترام استقلالية المسترشد ومنحه حرية اتخاذ القرار بما يتناسب مع ظروفه وقيمه.

في المقابل، ورغم أن الفقرات الأخرى جاءت بدرجات عالية أيضاً، إلا أن بعض البنود مثل "عدم فرض القيم والاتجاهات على المسترشد" (4.06) و"عدم الشعور بالسيطرة أو فرض السلطة خلال الجلسة" (4.09) سجلت أدنى المتوسطات ضمن هذا المجال. وهذا يشير إلى أن هناك حاجة لمزيد من التدريب أو التوعية لتعزيز حيادية المرشدين وضبط توجهاتهم الشخصية أثناء الجلسات، بما يضمن تحقيق أقصى قدر من الموضوعية واحترام خصوصية المسترشد. بوجه عام، تؤكد هذه النتائج أن المرشدين يلتزمون بدرجة كبيرة بالمسؤولية تجاه المسترشد، مع وجود جوانب يمكن تطويرها لرفع مستوى الممارسة الإرشادية إلى مستوى أكثر توازناً واحترافية.

تشير النتائج إلى أن الكفاية الأكاديمية لدى المرشدين التربويين جاءت بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.25) بنسبة مئوية (85%)، وهو ما يعكس امتلاك المرشدين لمهارات ومعارف مهنية تساعدهم على أداء دورهم الإرشادي بكفاءة. ويلاحظ أن جميع الفقرات المرتبطة بهذا المجال جاءت بدرجة عالية، الأمر الذي يؤكد اهتمام المرشدين بتطبيق أسس الإرشاد وفق معايير علمية معاصرة، والسعي للحفاظ على علاقات مهنية متوازنة مع الطلبة.

أما على مستوى الفقرات، فقد حصلت عبارة "أطبق المهارات الإرشادية وفقاً للمعايير العلمية الحديثة" على أعلى متوسط (4.40)، مما يبرز وعي المرشدين بأهمية الاستناد إلى أسس علمية وممارسات مهنية حديثة. تلتها فقرة "أبني علاقات مهنية مع الطلبة" (4.29)، وهو مؤشر إيجابي على إدراكهم لأهمية العلاقة المهنية في نجاح العملية الإرشادية. في المقابل، جاءت فقرتا "أنهي الجلسات الإرشادية بشكل سليم ومحترف" (4.16) و"أغرس روح العمل الجماعي بين الطلبة" (4.19) بأدنى المتوسطات، ما يشير إلى وجود مساحة للتطوير في كيفية إنهاء الجلسات بشكل أكثر احترافية وتعزيز العمل الجماعي بين الطلبة. بشكل عام، تؤكد النتائج أن الكفاية الأكاديمية

للمرشدين مرتفعة، مع وجود بعض الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام لتحسين جودة الممارسة الإرشادية.

تُظهر النتائج أن مستوى السرية لدى المرشدين التربويين جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.30) بنسبة (86%)، وهو ما يعكس التزاماً قوياً بجانب محوري في الممارسة الإرشادية يتمثل في حماية خصوصية المسترشد وضمان شعوره بالأمان النفسي. ويُلاحظ أن جميع الفقرات الخاصة بهذا المجال جاءت بدرجة عالية، مما يشير إلى وعي المرشدين بأهمية السرية كقيمة أساسية تعزز الثقة وتدعم فعالية العملية الإرشادية.

النتائج أوضحت أن الفقرة "أشجع المسترشد على الإفصاح عن مشكلاته في بيئة آمنة" سجلت أعلى متوسط (4.54)، ما يعكس نجاح المرشدين في تهيئة بيئة آمنة ومطمئنة للمسترشدين. كما حصلت عبارتا "لا أناقش أسرار المسترشد مع زملائه أو أطراف غير مختصة" و"أقبل المسترشد بغض النظر عن مشكلته أو خلفيته الاجتماعية" على متوسط مرتفع (4.43)، وهو ما يعكس التزاماً بالحياد واحترام التنوع. في المقابل، جاءت فقرة "لا أقدم معلومات لأي جهة خارجية إلا بتصريح قانوني" بمتوسط (4.11) لتشير إلى أن هذا الجانب، رغم أهميته، قد يتأثر بظروف مؤسسية أو قانونية تضع المرشد في مواقف تحتاج إلى توازن بين الواجب المهني والالتزامات النظامية. أما عبارة "أتعامل مع المسترشد باحترام دون إصدار أحكام مسبقة" فجاء متوسطها (4.19)، ما يشير إلى ضرورة مزيد من التركيز على تعزيز الممارسات الخالية من التحيز. وبصورة عامة، تؤكد هذه النتائج أن السرية تحظى بأولوية واضحة لدى المرشدين، مع وجود بعض الجوانب التي تحتاج إلى تعزيز لضمان الالتزام الكامل بالمعايير المهنية.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس باختلاف (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، مكان السكن، العمل الإضافي)؟

نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

تشير النتائج إلى أن قيمة "ت" المحسوبة (0.555) عند مستوى دلالة (0.581) لم توجد فروق إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوبة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السعيدى وآخرون (2024) لم

يجدوا فروقاً تُعزى للجنس ، بينما تختلف مع نتيجة دراسة مصلح وحرز الله (2017) وهو ما يعني أن الفروق بين متوسطات التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة لم تكن ذات دلالة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وبعبارة أخرى، فإن التزام المرشدين بأخلاقيات المهنة جاء متقارباً بين الذكور والإناث، سواء عند النظر إلى الدرجة الكلية أو إلى المجالات الفرعية بشكل منفصل.

هذا يوضح أن الجنس ليس عاملاً مؤثراً في درجة التزام المرشدين بأخلاقيات مهنة الإرشاد، الأمر الذي يعكس طبيعة المهنة ذات الطابع الإنساني والأخلاقي العام، حيث تفرض متطلباتها المهنية مستوى واحداً من الالتزام بغض النظر عن الاختلافات بين الذكور والإناث. وبناءً على هذه النتيجة، تم قبول الفرضية الأولى التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

توضح النتائج أن قيمة "ت" البالغة (0.880) عند مستوى دلالة (0.382) لم توجد فروق إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق معنوية في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وهو يختلف مع دراسة مصلح وحرز الله (2017) بمعنى آخر، فإن مستوى الالتزام بأخلاقيات المهنة كان متقارباً بين المرشدين بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم العملية.

هذه النتيجة تعكس أن أخلاقيات مهنة الإرشاد تمثل إطاراً ثابتاً وملزماً لجميع المرشدين، سواء كانوا حديثي التخرج أو أصحاب خبرة طويلة، مما يدل على أن الالتزام المهني يتأثر أكثر بطبيعة القيم والمعايير الأخلاقية للمهنة ذاتها، وليس بعدد سنوات الممارسة. وبناءً على ذلك، تم قبول الفرضية الثانية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تعزى لمتغير مكان السكن

تشير النتائج إلى أن قيمة "ف" المحسوبة (0.020) عند مستوى دلالة (0.980) هي قيمة غير دالة إحصائيًا، لكونها أكبر من مستوى الدلالة المعتمد. ($\alpha \geq 0.05$) وهذا يعني أن متوسطات التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد لم تختلف باختلاف مكان السكن، سواء عند النظر إلى الدرجة الكلية أو إلى المجالات الفرعية.

هذه النتيجة تعكس أن الالتزام بالأخلاقيات المهنية لدى المرشدين يعد سلوكًا ثابتًا وغير مرتبط بالعوامل الجغرافية أو البيئية التي يعيش فيها المرشد، بل يستند إلى معايير مهنية عامة يتقيد بها جميع العاملين في هذا المجال. وبناءً على ذلك، جرى قبول الفرضية الثالثة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة تُعزى لمتغير مكان السكن.

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير العمل الإضافي.

تشير النتائج إلى أن قيمة "ت" البالغة (1.532) عند مستوى دلالة (0.130) لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية المعتمد، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة تُعزى لمتغير العمل الإضافي، سواء على المستوى الكلي أو في معظم المجالات الفرعية. وهذا يعكس أن ممارسة عمل إضافي لا تؤثر بشكل جوهري في التزام المرشدين بأخلاقيات المهنية في ممارستهم للإرشاد التربوي.

ومع ذلك، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في مجال المسؤولية تجاه المسترشد، وجاءت هذه الفروق لصالح المرشدين الذين لديهم عمل إضافي. يمكن تفسير ذلك بأن من يعملون في مجالات أخرى قد يكتسبون خبرات متنوعة تعزز من وعيهم بمسؤولياتهم تجاه المسترشدين، أو ربما يدركون أهمية الالتزام الأخلاقي بشكل أعمق نتيجة احتكاكهم بمسؤوليات مهنية متعددة. وبناءً على هذه المعطيات، تم قبول الفرضية الرابعة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنية تُعزى لمتغير العمل الإضافي، مع الإشارة إلى الاستثناء المرتبط بمسؤوليتهم تجاه المسترشد.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس؟

تُظهر النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.26) بنسبة مئوية (85.2%)، وهو ما يعكس إدراك المرشدين لقدرتهم على أداء مهامهم المهنية بكفاءة عالية. هذه النتيجة تؤكد أن المرشدين يمتلكون ثقة جيدة بقدراتهم على التعامل مع مختلف المواقف الإرشادية، الأمر الذي يعزز من فاعلية دورهم داخل البيئة المدرسية.

كما تبين أن مجال الكفاءة المهنية سجل أعلى متوسط حسابي (4.30)، ما يدل على وعي المرشدين بمتطلبات مهنتهم والقدرة على توظيف مهاراتهم المهنية بصورة عملية. تلاه مجال الكفاءة الاجتماعية (4.26)، وهو مؤشر على امتلاكهم مهارات تواصل جيدة وقدرتهم على بناء علاقات إيجابية مع الطلبة والزملاء. أما مجال الكفاءة العقلية فقد جاء بمتوسط (4.23)، وهو ما يعكس تقنهم في قدراتهم العقلية والمعرفية على تحليل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة. بشكل عام، تشير النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين مرتفعة في جميع المجالات، مما يعزز من جودة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من سعادة: (2024) ودراسة (طه وآخرون: 2021) حيث أشارت مستوى الفاعلية الذاتية المهنية مرتفع لدى المرشدين، ولم تتفق مع دراسة كل من القيسي والدحادحة: (2021) ودراسة (الكساسبة والنوايسة 2024) حيث أشارت إلى الكفاءة الذاتية

تشير النتائج إلى أن مستوى الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.30) بنسبة مئوية (86%)، وهو ما يعكس قدرة المرشدين على أداء أدوارهم المهنية بكفاءة عالية والالتزام بالمعايير التي تضمن جودة العملية الإرشادية. كما أوضحت النتائج أن جميع الفقرات المرتبطة بهذا المجال جاءت بدرجة عالية، ما يدل على وعي المرشدين بأهمية الجانب المهني في تعزيز ثقة الطلبة وتحقيق أهداف العملية التربوية.

وعند النظر إلى ترتيب الفقرات، نجد أن الفقرة "أبني علاقة قائمة على الثقة مع الطلبة" سجلت أعلى متوسط (4.40)، وهو ما يؤكد أن العلاقة القائمة على الثقة تشكل حجر الأساس لنجاح العملية الإرشادية. تلتها الفقرة "أقدم الدعم النفسي المناسب للطلبة" (4.34)، مما يبرز دور المرشدين في تلبية الاحتياجات النفسية للطلبة إلى جانب الدور الأكاديمي. في المقابل، جاءت فقرة "أشجع الطلبة على الاستمرار في الدراسة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.20)، تلتها فقرة "أساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم الأكاديمية" (4.23)، ما يشير إلى أن هذه الجوانب، رغم أهميتها، قد تحتاج إلى

تعزيز أكبر لضمان استمرارية الطلبة في مسارهم التعليمي ودعم تنمية مهاراتهم الأكاديمية بصورة أكثر شمولية.

تُظهر النتائج أن مستوى الكفاءة العقلية لدى المرشدين التربويين جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.23) بنسبة مئوية (84.6%)، وهو ما يعكس قدرة المرشدين على استخدام مهارات التفكير والتحليل في عملهم الإرشادي. هذا المستوى المرتفع يدل على أن المرشدين يمتلكون ثقة بقدراتهم العقلية في التعامل مع المواقف المختلفة وحل المشكلات التي قد يواجهها الطلبة.

وعند تحليل الفقرات، يتبين أن الفقرة "أسعى لتطوير ذاتي واكتساب مهارات جديدة" سجلت أعلى متوسط (4.34)، ما يشير إلى وجود دافعية واضحة لدى المرشدين نحو التعلم المستمر والتطور المهني. كما جاءت الفقرات المتعلقة بتحديد أسباب المشكلات، والتعلم من المواقف الجديدة، واتخاذ القرارات العقلانية بمتوسط مقارب (4.24)، وهو ما يعكس وعياً بأهمية التفكير المنهجي في تحسين الأداء. في المقابل، جاءت فقرتا "أنظم أفكارى بشكل منطقي أثناء عملي" (4.14) و"أتعامل بمرونة مع المشكلات غير المتوقعة" (4.16) في أدنى الترتيب، مما يشير إلى أن هناك حاجة لتعزيز مهارات التنظيم الذهني والمرونة في مواجهة المواقف المفاجئة، لضمان أداء أكثر فاعلية في مختلف الظروف.

توضح النتائج أن مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.26) بنسبة مئوية (85.2%)، وهو ما يعكس امتلاكهم لمهارات فعالة في بناء العلاقات والتواصل الإيجابي مع المحيط المهني. هذا يشير إلى أن المرشدين يدركون أهمية الجانب الاجتماعي في نجاح العملية الإرشادية، إذ يعد من العوامل الأساسية في تعزيز ثقة المسترشدين وتحقيق بيئة مدرسية داعمة.

ومن خلال تحليل الفقرات، يتضح أن العبارة "أنشئ علاقات مهنية فعالة مع الزملاء والطلبة" حصلت على أعلى متوسط (4.43)، مما يبرز دور المرشدين في بناء شبكات من العلاقات المهنية التي تساهم في تعزيز التعاون والتفاهم داخل المدرسة. كما جاءت الفقرة "أقبل النقد البناء وأسعى للتطوير" في المرتبة الثانية (4.41)، وهو ما يعكس انفتاح المرشدين على المراجعة الذاتية والاستفادة من التغذية الراجعة. في المقابل، جاءت فقرتا "أحترم آراء الآخرين وأنفهم وجهات نظرهم" (4.09) و"أتعاون مع الإدارة لحل مشكلات المسترشدين" (4.10) في أدنى الترتيب، ما يشير إلى وجود مساحة لتحسين مهارات الإصغاء والتفهم، وكذلك تعزيز التعاون المؤسسي مع الإدارة لضمان التكامل في معالجة مشكلات الطلبة.

4.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس باختلاف (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، مكان السكن، العمل الإضافي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحويله إلى الفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

تشير النتائج إلى أن قيمة "ت" البالغة (0.554) عند مستوى دلالة (0.582) لم تصل إلى الحد المطلوب للدلالة الإحصائية، ما يعني أن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين لا يختلف باختلاف النوع الاجتماعي. وبعبارة أخرى، فإن الذكور والإناث من المرشدين أظهروا مستويات متقاربة في كفاءتهم المهنية على المستوى الكلي وكذلك في المجالات الفرعية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سعادة (2024) حيث لم يجد فروقاً بحسب الجنس

هذا يعكس أن الكفاءة الذاتية المهنية ترتبط أكثر بطبيعة المهام ومتطلبات المهنة، ولا تتأثر بالفروق بين الجنسين. كما أن هذه النتيجة تؤكد الطابع المهني والموضوعي لعمل المرشد التربوي، حيث تفرض الممارسة الإرشادية التزاماً ومعايير موحدة للجميع. وبناءً على ذلك، تم قبول الفرضية الأولى التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

توضح النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة (1.349) عند مستوى دلالة (0.182) لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، ما يشير إلى أن سنوات الخبرة لا تؤثر بشكل جوهري في مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين. وبذلك فإن المرشدين، سواء كانوا حديثي الخبرة أو ممن لديهم سنوات طويلة من العمل، أظهروا مستويات متقاربة من الكفاءة الذاتية المهنية على المستوى الكلي وفي مختلف المجالات.

هذه النتيجة تعكس أن الكفاءة الذاتية المهنية ترتبط بالمعايير المهنية والتدريب الذي يتلقاه المرشد أكثر من ارتباطها بمدة الممارسة الفعلية، كما قد تدل على أن برامج الإعداد والتطوير المهني تساهم

في إكساب جميع المرشدين مستوى متقارباً من الكفاءة بغض النظر عن سنوات الخبرة. وبناءً على ذلك، تم قبول الفرضية الثانية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن.

تشير النتائج إلى أن قيمة "ف" المحسوبة (0.281) عند مستوى دلالة (0.756) جاءت أعلى من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \geq 0.05$)، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين تُعزى لمتغير مكان السكن. وبذلك يتضح أن مكان إقامة المرشد، سواء في المدينة أو القرية أو المخيم، لم يكن له تأثير على درجة شعوره بالكفاءة الذاتية المهنية.

هذا يعكس أن الكفاءة الذاتية المهنية ترتبط بالجانب المهني والمعرفي للمرشد أكثر من ارتباطها بالعوامل الجغرافية أو البيئية، حيث تفرض طبيعة المهنة معايير مشتركة لجميع العاملين في هذا المجال. وبناءً على هذه النتائج، تم قبول الفرضية الثالثة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المهنية تُعزى لمتغير مكان السكن.

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير العمل الإضافي.

تشير النتائج إلى أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (1.693) عند مستوى دلالة (0.095)، وهي غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين التربويين تُعزى لمتغير العمل الإضافي، سواء على المستوى الكلي أو في مجال الكفاءة المهنية تحديداً. هذا يوضح أن ممارسة عمل إضافي لا تؤثر بشكل مباشر في شعور المرشدين بكفاءتهم المهنية العامة.

ومع ذلك، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في مجالي الكفاءة العقلية والكفاءة الاجتماعية لصالح المرشدين الذين لديهم عمل إضافي. يمكن تفسير ذلك بأن الانخراط في أعمال أخرى قد يوسع من خبراتهم ويعزز من مهاراتهم في التعامل مع المواقف المختلفة، سواء من خلال تطوير

قدراتهم على التفكير المرن وحل المشكلات (الكفاءة العقلية)، أو من خلال تنمية مهاراتهم في التواصل والتفاعل مع الآخرين (الكفاءة الاجتماعية). وبناءً على ذلك، تم قبول الفرضية الرابعة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المهنية تُعزى لمتغير العمل الإضافي، مع الإشارة إلى الفروق المحددة في هذين المجالين.

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم في مديرية ضواحي القدس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحويله إلى الفرضية التالية:

نتائج الفرضية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم في مديرية ضواحي القدس.

تشير نتائج الجدول (19.4) إلى أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية بلغت (0.856) عند مستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً وتدل على وجود علاقة قوية وموجبة بين التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم. وهذا يعني أن زيادة التزام المرشدين بالقيم الأخلاقية في عملهم تنعكس بشكل مباشر على شعورهم بالكفاءة والقدرة على أداء مهامهم الإرشادية بكفاءة عالية.

هذه النتيجة تحمل دلالة مهمة، إذ إنها توضح أن الالتزام بالأخلاقيات المهنية ليس مجرد إطار نظري أو التزام شكلي، بل هو عامل جوهري يسهم في تعزيز ثقة المرشد بقدراته وفي تحسين جودة أدائه. فكلما تمسك المرشد بمبادئ مثل السرية، المسؤولية، والحيادية، انعكس ذلك على فعالية عمله الإرشادي وزاد من كفاءته المهنية. كما أن العلاقة ظهرت بشكل واضح على المستوى الكلي وفي جميع المجالات، مما يعزز أهمية دمج الجانب الأخلاقي مع الجانب المهني في تطوير الأداء الإرشادي، ويؤكد أن كلا البعدين متكاملان ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر.

2.5 التوصيات

يمكن للدراسة أن توصي بما يأتي:

1. المحافظة على هذا المستوى من خلال تعزيز البرامج الإشرافية والرقابية التي تضمن استمرارية هذا الالتزام.
2. الاستمرار في توفير بيئة مهنية داعمة وتدريب متواصل يعزز ثقة المرشدين بقدراتهم ويضمن استمرارية أدائهم العالي.
3. الاستفادة من هذه النتيجة لتأكيد أهمية تكافؤ الفرص بين جميع المرشدين وتثبيت معايير مهنية موحدة.
4. إجراء دراسات معمقة تفسر هذه النتيجة، وربطها بمتغيرات أخرى مثل الدعم المؤسسي أو الضغوط المهنية.
5. إجراء بحوث لاحقة على عينات أكبر وفي مناطق مختلفة لمقارنة النتائج، مما يساعد على فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين أخلاقيات الإرشاد والكفاءة الذاتية المهنية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. ابن منظور، محمد بن مكرم. (1995). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.
2. أبو شاقور، نعيمة المهدي. (2014). ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد النفسي التربوي . مجلة دفاتر المخبر، 9(1)، 47-66.
3. أبو طيخ، هشام. (2008). مدى التزام مديري المدارس الأساسية الدنيا بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
4. أبو مصطفى، عبد الرحمن، و عثمان، ناصر، و الفراء، عبد المعطي. (2015). دور الإرشاد النفسي في تنمية الهوية المهنية لدى المرشد التربوي. مجلة جامعة الأقصى، 19(2)، 233-254.
5. أحمد، العزاوي. (2015). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 22(11)، 255.
6. الأحمد، عائشة سيف، و الشاماني، بدور لافي. (2021). واقع الاغتراب الوظيفي لدى معلمات التعليم العام بالمدينة المنورة. مجلة التربية-جامعة الأزهر، 12 (190)، 515-552.
7. أخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد. (2023). معهد التعليم والتطوير المهني. تم الاسترجاع من <https://meatd.com/blog/ethics-of-counseling>
8. أولاد سالم، حمزة، و مخلوفي، محمد عبد الوهاب. (2019). أثر الكفاءة الذاتية للقائد في سلوكياته: دراسة حالة مديرية جامعة قاصدي مرباح-ورقلة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح-ورقلة، ورقلة.
9. البزاري، مجد. (2001). أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في الكتاب والسنة. عمان: مؤسسة الوراق.
10. البزور، هديل عوني فارس، و الشقران، حنان. (2020). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالاحترق النفسي لدى الممرضات العاملات في مستشفيات محافظة إربد (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.
11. البشري، قدرية. (2006). درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي مدارسهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، الأردن.

12. بلحسيني، وردة، و حدان، ابتسام. (2017). الكفاءة الذاتية: المفهوم والبناء النظري. المداد، 6(2)، 5-20.
13. التويجري، عبد الله. (2011). الأخلاقيات المهنية بين النظرية والتطبيق. الرياض: مكتبة الرشد.
14. جاد الله، فاطمة علي، و الزهيري، أميرة أحمد، و محمود، رفيدة محمد. (2021). أثر الكفاءة الذاتية في تحقيق التوافق الوظيفي للعاملين في قطاع الأدوية في مصر. المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية-حلوان، 35(4)، 309-364.
15. جلجل، نصرة محمد عبد المجيد، و عجاج، محمود عبد الفتاح أحمد، و النجار، علاء الدين السعيد عبد الجواد. (2019). العلاقة بين الكفاءة الذاتية المهنية والاحترق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية-جامعة كفر الشيخ، 19(1)، 255-276.
16. الجنعي، منى بدر. (2019). العلاقة بين الضغوط المهنية والقبول المهني لدى العاملين العرب في القطاع الأهلي الكويتي. العلوم التربوية، 27(2)، 128-199.
17. الجمهورية، فاطمة بنت سعيد، و الظفري، سعيد بن سليمان. (2018). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 7-12 في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12 (1)، 163 - 178.
18. الخطيب، محمود. (2010). مدخل إلى الأخلاقيات المهنية. عمان: دار الفكر.
19. الدريج، محمد. (2005). الكفايات في التعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج. الدار البيضاء: المغرب.
20. الراشدي، أحمد بن محمد. (2017). النضج المهني وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
21. الراشدية، نزية بنت إبراهيم. (2017). العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتمثل طلبة كلية العلوم الشرعية لمفاهيم المواطنة بسلطنة عُمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
22. رميصاء، دغيش. (2017). علاقة الكفاءة الذاتية باتخاذ القرار لدى المراهقين المترددين على دور الشباب (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
23. زهران، حامد عبد السلام. (1998). التوجيه والإرشاد النفسي. عالم الكتب، القاهرة.
24. سعادة، منال. (2024). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى المرشدين التربويين (دراسة ميدانية في مدارس محافظة رام الله والبيرة)، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، 6 (69)، 53-75.

25. السعدي، رحاب عارف. (2017). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية. مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، 2(1)، 31-82.
26. السعوية، هيا هلال محمد، و القرالة، عبدالناصر موسى. (2024). الرفاهية النفسية كمتنبئ بالكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان. حوليات آداب عين شمس، 52، 200-218.
27. السعيد، حميد بن مسلم بن سعيد، و الشيدي، خالد بن جمعة بن خميس. (2024). أخلاقيات مهنة الإرشاد المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 50(194)، 217-248.
28. السفاضة، محمد. (2005). إدراك المرشدين التربويين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد (النمائي والوقائي والعلاجي) في بعض المدارس الأردنية. مجلة جامعة دمشق، 21(2)، 91-129.
29. السيادي، فوزية عزيز، و العاني، وجيهة ثابت، و السليمان، حميراء سليمان. (2021). درجة امتلاك المعلم العماني المبتدئ لقيم المهنة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 15(2)، 311-330.
30. طشطوش، فايز محمد، ومزاهرة، أنور محمود. (2012). أخلاقيات المهنة في العمل الإرشادي. مجلة جامعة الزرقاء للعلوم الإنسانية، 28(1)، 22-35.
31. طه، منال شكري محمد، الخليلي، فاخر نبيل محمد، و عساف، عبد محمد. (2021). الفاعلية الذاتية المهنية وامتلاك المرشدين لمهارات الإرشاد وعلاقتها باتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإرشاد التربوي في مدارس محافظة القدس (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
32. العامري، جعفر. (2015) معوقات الإرشاد التربوي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المرشدين التربويين. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية، عدد (21)، 536-546.
33. العاني، وجيهة ثابت، السيادية، فوزية، السليمانية، حميراء سليمان علي، المنذرية، ريا بنت سالم بن سعيد، و الحارثية، عائشة بنت سالم بن علي. (2018). اتخاذ القرارات في ضوء أخلاقيات المهنة: وجهة نظر بعض التربويين في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12(2)، 321-339.
34. عبد الرؤوف، طارق، و المصري، إيهاب عيسى. (2011). القيم التربوية والأخلاقية (تقديم أ. د. صديق محمد العفيفي). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

35. عبد الغني، منافع. (2014). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالمبول المهنية ومشكلات التوافق النفسي الاجتماعي وبعض المتغيرات الديموغرافية: دراسة ميدانية لطالب الصف الثالث الثانوي بمحلية كرري، ولاية الخرطوم، السودان (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزيرة، السودان.
36. عبد القادر، فتحي عبد الحميد، و عطيف، سلطان بن قاسم. (2018). معوقات العملية الإرشادية وعلاقتها باتجاه المرشد نحو مهنة الإرشاد الطلابي بمدارس التعليم العام. دراسات نفسية وتربوية، 100(2)، 161-213. تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/906263>
37. عبد الله، أحمد. (2021). أخلاقيات مهنة الإرشاد المدرسي في ضوء معايير الجمعية النفسية الأمريكية. مجلة العلوم التربوية، 49(2)، 157-179.
38. عبد الله، إسماء، و الزيود، محمد صبيح. (2020). فاعلية التربية الأخلاقية في المدارس الأردنية الخاصة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(2)، 574-616.
39. عبد الهادي، أحمد خليل، و العزة، محمد علي. (2004). الإرشاد النفسي والتربوي: أسسه، مهاراته، مجالاته. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
40. عبد الهادي، أحمد خليل، والعزة، محمد علي. (2004). الإرشاد النفسي والتربوي: أسسه، مهاراته، مجالاته. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
41. عبود، محمد. (2016). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث/العلوم الإنسانية، 30(3)، 624-662.
42. عتوي، فاطمة عبد القادر. (2018). المعايير الأخلاقية في ممارسة مهنة الإرشاد النفسي. مجلة الدراسات النفسية، 34(3)، 91-107.
43. العتيبي، بندر بن محمد. (2006). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.
44. العجمي، فهد ناصر فهد شارع. (2017). تأثير المتغيرات التنظيمية والشخصية على مستوى الاغتراب الوظيفي: دراسة تطبيقية. مجلة الدراسات والبحوث البيئية 7(3)، 480-487.
45. عجوة، محمد عبد الفتاح، و علاونة، شفيق فلاح حسان. (2012). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي في الهوية الوظيفية للمعلمين الفلسطينيين (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

46. العراقي، سهام محمود. (1984). في التربية الأخلاقية: مدخل لتطوير التربية البيئية. القاهرة: مكتبة المعارف الحديثة - حمادة زغلول.
47. عرنكي، رغدة ميشيل إلياس، و السبيلة، أمل مطلب، و الشمايلة، نسرين بهجت عبد الرزاق، و الجعافرة، أسمى عبد الحافظ. (2016). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية - جامعة الأزهر، (170) ج3، 540-567.
48. العريفي، سلطان ناصر سعود. (2012). الدور التربوي للأسرة والمدرسة في التربية الأخلاقية لطلاب المرحلة الابتدائية في محافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمهم. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، 1(149)، 169-233.
49. العريفي، سلطان ناصر سعود. (2012). الدور التربوي للأسرة والمدرسة في التربية الأخلاقية... مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، 1(149)، 169-233.
50. العزازي، محمد بن محمد. (1989). سلوك العمل. بيروت: دار الحكمة.
51. عساف، شوقي، و الأغا، عاطف. (2015). أخلاقيات المهنة في العمل التربوي. مجلة جامعة الأقصى، 19(1)، 19-38.
52. عطية، عدنان محمد محمد، و ريان، عادل ريان محمد. (2021). تأثير الكفاءة الذاتية للموظفين على الاغتراب الوظيفي: دراسة ميدانية على العاملين في شركات القطاع الخاص بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أسيوط، مصر.
53. علي، أفنان محمد محمد، و خليفة، فاطمة خليفة السيد. (2021). الكفاءة الذاتية المدركة والتمكين النفسي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين بمحافظة جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (135)، 331-380.
54. علي، بشرى محمد، و الأحمد، أمل. (2008). مظاهر الاغتراب لدى الطلبة السوريين في بعض الجامعات المصرية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 24(1)، 513-561.
55. عمار، أسامة عربي محمد محمد. (2021). استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تدريس علم النفس لتنمية الكفاءة الذاتية وخفض الاغتراب النفسي لدى الطلاب المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية. المجلة التربوية - جامعة سوهاج، (83)، 481-514.
56. العمرية، زهرة. (2014). بناء مقياس الميول المصور لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
57. العنوز، خليف. (2007). القياس والتقويم في علم النفس. عمان: دار المسيرة.

58. عودة، سليم حسام، و سلامة، كمال عبدالحافظ. (2025). المهارات الإرشادية وعلاقتها بالكفاءة المهنية لدى مرشدي وزارة التنمية الاجتماعية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 16(46)، 216-229.
59. العوضي، فايزة خير الله ناصر بن عبد الله، و العوضي، عادل خير الله ناصر بن عبد الله. (2020). ظاهرة الاغتراب الوظيفي: أسبابها، نتائجها، سبل علاجها بالتطبيق على المؤسسات التعليمية في دولة الكويت. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية-جامعة الأندلس، (37)، 138-204.
60. الغويرس، محمد. (2014). أخلاقيات المهنة في المؤسسات التعليمية. مجلة جامعة الأمير عبد القادر، (28)، 233-250.
61. فخري، نور حسين، و صالح، مصطفى رعد. (2020). الاغتراب الوظيفي وأثره في الرضا عن العمل: بحث تطبيقي.
62. الفريحات، عفاف، و مقابلة، نصر. (2017). القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري، والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8(24).
63. الفسفوس، أحمد عدنان. (2007). الإرشاد التربوي: مفهومه، أسسه، قواعده الأخلاقية. المكتبة العربية.
64. القاسم، بديع. (2001). علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
65. القحطاني، سعيد. (2009). اتجاهات المرشدين الطلابيين نحو مهنة الإرشاد. المجلة التربوية، 25(2)، 55-72.
66. القرني، محمد عايض نمشان. (2019). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى قادة المدارس بمحافظة بلقرن. مجلة التربية-جامعة الأزهر، (182) ج2، 556-612.
67. القسي، محمد. (2019). مصادر أخلاقيات المهنة وأثرها على الممارسة التربوية. مجلة كلية التربية الأساسية، 25(106)، 233-258.
68. القليوبي، عبد العزيز. (1995). في فرج، طه، وآخرون. علم النفس العام. القاهرة: دار الفكر.
69. القيسي، فاطمة عبدالمجيد حمد، و الدحادحة، باسم محمد علي أحمد. (2021). مستوى امتلاك المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية وعلاقتها بكفاءتهم الذاتية المهنية في محافظة الكرك. مجلة التربية، ع191 (ج2)، 383-424.

70. الكساسبة، هاشم عبدالحى، و النوايسة، فاطمة عبدالرحيم. (2024). درجة امتلاك المرشدين التربويين في محافظة الكرك لمهارات التعامل مع الأزمات وعلاقتها بكفاءتهم الذاتية. المجلة التربوية الأردنية، 9 (ملحق)، 174-195.
71. كشكوشة، نجوى متولي حسن. (2019). الكفاءة الذاتية ودورها في تعزيز العلاقة بين التمكين النفسي والاستغراق الوظيفي للعاملين في الهيئة المصرية العامة للثروة المعدنية. المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية - جامعة حلوان، 33(2)، 75-134.
72. الكلباني، خالد. (2011). نظرية الأنماط المهنية لجون هولاند. تم الاسترجاع من: https://khnsk.blogspot.com/2011/09/blog-post_6138.html
73. الكنعان، حمود بن صالح. (2011). تحديد العوامل المفسرة للعلاقة بين المستوى التنظيمي ومستوى الاغتراب الوظيفي. مجلة العلوم الاجتماعية-جامعة الكويت، 39(1)، 15-56.
74. ليث، حمزة علي. (2020). كفاءة الذات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي. مجلة كلية التربية جامعة واسط، 1، (38).
75. ماهر، أحمد. (2014). السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات. الدار الجامعية، الإسكندرية.
76. متولي، أحمد حسن، و عبد المنعم، أميرة حسن. (2019). أثر الاغتراب الوظيفي على ولاء العاملين في الفنادق: دراسة ميدانية على عينة من فنادق الخمس نجوم بمدينة شرم الشيخ. مجلة كلية السياحة والفنادق - جامعة المنصورة، 5(5)، 405-422.
77. محرم، نشوى صلاح الدين محمد. (2021). إعادة قراءة لدور مفهوم الاغتراب ومحوريته في الفلسفة المعاصرة: نموذج ماركس وفروم. مجلة الجمعية الفلسفية المصرية، (30)، 181-228.
78. محمد، سعيد. (1999). الاتجاهات نحو مهنة الإرشاد ودورها في تنمية الممارسة المهنية (مذكور في: مذكور، 2017).
79. محمد، محسن علوان. (2018). دور ممارسات الموارد البشرية الدولية في معالجة مشكلة الاغتراب الوظيفي: دراسة تطبيقية في جامعة القادسية. مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية، 8، (4).
80. محمد، محسن، و رزاق، مرتضى. (2017). توقعات الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية الآداب (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القادسية، العراق.
81. محمود، إيمان عبد الوهاب. (2020). مهارات إدارة الذات وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة. المجلة المصرية للدراسات النفسية - الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 30(106)، 85-134.

82. محمود، مىسر، و حمدي، نزيه. (1999). الميول المهنية وعلاقتها بالجنس والتخصص والنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.
83. مخيمر، سامي. (2014). الإرشاد النفسي والتربوي. عمان: دار المسيرة.
84. مرعي، حسن، و بلقيس، عبد الله. (1987). علم النفس التربوي. بيروت: دار القلم.
85. المسعود، هالة، و طنوس، عادل. (2012). تقنين قائمة التفضيلات المهنية لجون هولاند للبيئة الأردنية. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 42(1).
86. المسعودي، أحمد. (2007). الخصائص السيكومترية لمقياس البحث الموجه ذاتيًا للميول المهنية على طلبة المرحلة الثانوية في البيئة السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، السعودية.
87. المصري، محمد. (1989). أخلاقيات المهنة. مكتبة الرسالة الحديثة، عمان.
88. المصري، نيفين. (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، فلسطين.
89. مصلح، معتصم محمد عزيز نمر، و حرز الله، حسام توفيق محمد. (2017). درجة ممارسة المرشدين التربويين في محافظة رام الله والبيرة لأخلاقيات مهنة الإرشاد التربوي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 6(19)، 48-63.
90. المولي، أزهر عثمان ذنون. (2020). مستوى ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات المهنة وعلاقتها بذاتهم المهنية. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 27(12)، 452-475.
91. مياس، محمد محمود، و الشقران، حنان إبراهيم. (2023). التزام المرشدين التربويين في محافظة إربد بمعايير الجمعية الأمريكية للمرشدين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(4)، 138-159.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Alawiyah, D., Rahmat, H. K., & Pernanda, S. (2020). Menemukeni konsep etika dan sikap konselor profesional dalam bimbingan dan konseling. 6(2), 84-101. <https://doi.org/10.47435/MIMBAR.V6I2.457>
2. American Psychological Association. (2019). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
3. Bakar, A. R., Zakaria, N. S., & Mohamed, S. (2011). Malaysian counselors' self-efficacy: Implication for career counseling. International

- Journal of Business and Management, 6(9), 141–152.
<https://doi.org/10.5539/ijbm.v6n9p141>
4. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
 5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
 6. Bardhoshi, G., Schweinle, A., & Duncan, K. (2014). Understanding the impact of school factors on school counselor burnout: a mixed-methods study. *Professional Counselor*, 4(5), 426-443.
 7. Betz, N. E., & Taylor, K. M. (2006). *Manual for the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale*. Columbus, OH: The Ohio State University, Department of Psychology.
 8. Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47–57.
<https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
 9. Boes, S. R., Chibbaro, J. S., & Bingeman, B. A. (2006). An ethics study: Implications of knowledge for school counselor candidates, school counseling supervisors, practicing school counselors and training programs. *Georgia School Counselors Association Journal*, 13, 60–75.
 10. Cottone, R. R., Tarvydas, V. M., & Hartley, M. T. (2022). *Ethical and professional issues in counseling* (6th ed.). Pearson.
 11. Egbo, J. E. (2015). Guidance and counselling: An emerging trend in education for sustainable national development. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 2(1), 1–11.
 12. Ernst, K., Bardhoshi, G., & Lanthier, R. P. (2017). Self-Efficacy, Attachment Style and Service Delivery of Elementary School Counseling. *Professional Counselor*, 7(2), 129-143..
 13. Froehlich, R. J., Hicks, S., Hill, J., Tichy, N., & Riedy-Rush, C. (2023). Using the revised CRCC code of professional ethics for rehabilitation counselors as a tool in resolving ethical issues. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 67(2), 67–78. <https://doi.org/10.1177/00343552221148200>
 14. Gilligan, C. (2008). Moral orientation and moral development. In A. Bailey & C. J. Cuomo (Eds.), *The feminist philosophy reader* (pp. 67–74). Boston, MA: McGraw-Hill.
 15. Graham, J., Haidt, J., Koleva, S., Motyl, M., Iyer, R., Wojcik, S., & Ditto, P. H. (2013). Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral

- pluralism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 130–155.
<https://doi.org/10.1016/b978-0-12-407236-7.00002-4>
16. Gündüz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1839–1848.
 17. Gündüz, B., & Çelikkaleli, Ö. (2009). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 195–208.
 18. Hart, P. M., Bowling, N. A., & Beehr, T. A. (2006). Toward a theory of work stress: The job demands–control–support model. *Journal of Managerial Psychology*, 21(2), 109–130.
 19. Huey, W. C. (2011). The revised 2010 ethical standards for school counselors. *Professional School Counseling*, 15(1), 1–8.
 20. Ishak, N. M., Amat, S., & Bakar, A. Y. A. (2012). *Counseling Professional Ethics From Viewpoint Of Counselor Educators*.
<http://eprints.utm.my/id/eprint/23003/>
 21. Iyer, R., Koleva, S., Graham, J., Ditto, P., & Haidt, J. (2012). Understanding libertarian morality: The psychological dispositions of self-identified libertarians. *PLOS ONE*, 7(8), e42366.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0042366>
 22. Joseph, S. (2021). Lessons from Carl Rogers' person-centered approach for positive psychology. *Frontiers in Psychology*, 12, 709789.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709789>
 23. Karneli, Y. Y., & Hariko, R. (2023). School counselor's understanding of professional counselor ethics and competence at SMA Negeri 10 Medan. *Jurnal Bimbingan dan Konseling Ar-Rahman*, 9(1), 43–50.
<https://doi.org/10.31602/jbkr.v9i1.11051>
 24. Kim, M., & Beehr, T. A. (2017). Self-efficacy and psychological ownership mediate the effects of empowering leadership on both good and bad employee behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 24(4), 466–478.
 25. Mansaray, A., & Mani, M. (2020). Legal and ethical issues in school counseling practice. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(2), 132–146.
 26. Marjo, H. K., & Sodiq, D. (2022). Etika dan kompetensi konselor sebagai profesional (suatu pendekatan literatur sistematis). *Jurnal Paedagogy*:

- Jurnal Penelitian dan Pengembangan*, 9(1), 105–112.
<https://doi.org/10.33394/jp.v9i1.4512>
27. Marjo, H. K., Nashrullah, S. Z., & Salamah, N. (2024). Kode etik dalam profesi konselor berdasarkan organisasi profesi bimbingan dan konseling (abkin) dan organisasi konselor lainnya. *Jurnal Mahasiswa BK An-Nur*.
<https://doi.org/10.31602/jmbkan.v10i1.13502>
 28. Martinez, R., & Baker, S. B. (2020). Self-efficacy for enhancing students' career and college readiness: A survey of professional school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 98(2), 183–192.
 29. McGahey, J. T. (2017). Professional school counselors' advocacy: Mandated testing and other inappropriate roles and how to advocate for change. *Georgia School Counselors Association Journal*, 24(1), 1–15.
 30. McLeod, S. (2023). *Client-centered therapy: Core conditions*. SimplyPsychology. <https://www.simplypsychology.org/client-centred-therapy.html>
 31. Mullen, P. R., & Lambie, G. W. (2016). The contribution of school counselors' self-efficacy to their programmatic service delivery. *Psychology in the Schools*, 53(3), 306–320.
 32. Mullen, P. R., Uwamahoro, O., Blount, A. J., & Lambie, G. W. (2015). Development of counseling students' self-efficacy during preparation and training. *Counselor Education and Supervision*, 54(3), 175–184.
 33. Mwiki, A., Malusu, J. M., & Salema, V. (2022). Strategies used by student counsellors and their effectiveness in promoting student's self-efficacy in public secondary schools in Moshi District – Tanzania. *British Journal of Education*, 10(15), 12–26.
 34. Nadhirah, N. A., Baiti, L. Z., & Budiman, N. (2024). Professional competence of school counselors in guidance and counseling services. *ProGCouns*, 5(1), 75–84. <https://doi.org/10.21831/progcouns.v5i1.64247>
 35. Niles, S. G., Hatchett, G. T., & Stoltenberg, C. D. (2024). School counselors' burnout, hope, and self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 102(2), 145–156. <https://doi.org/10.1002/jcad.12530>
 36. Nitza, A., Fineran, K. R., & Dobias, B. (2015). Professional counselors' impact on schools. In *Prevention science in school settings* (pp. 89–125). Springer.
 37. Nitza, A., Fineran, K. R., & Dobias, B. (2015). Professional counselors' impact on schools. In *Handbook of school violence and school safety* (pp. 67–89). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3155-2_4

38. Nofianti, A., Hidayah, N., & Rahman, D. H. (2020). Problematic implementation of counseling in schools based on counselors' code of ethics. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 508, 89–92. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201204.016>
39. Nurismawan, Ach. S., & Naqiyah, N. (2022). Studi Aksiologi Etika Konselor dalam Memperbaiki Pemberian Layanan Konseling Individu di
40. Ooi, P. B., Wan Jaafar, W. M., & Crosling, G. (2021). Malaysian school counselor's self-efficacy: the key roles of supervisor support for training, mastery experience, and access to training. *Frontiers in psychology*, 12, 749225.
41. Pratiwie, L., Pardimin, P., & Sunarto, S. (2022). The influence of mastery of counseling skills on the professionalism of the counselor teacher in junior high school. *Wiyata Dharma: Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 8(2), 3735–3742.
42. Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
43. Roh, I. H., & Yu, H. K. (2022). A study on the ethical decision making types and characteristics of school counselors: Q methodological approach. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 22(21), 1059–1078. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2022.22.21.1059>
44. Ross, W. D. (1930). *The right and the good*. Oxford: Oxford University Press.
45. Sahin Kıralp, F. S. (2016). Self-efficacy levels of candidate counselors and their opinions about areas of the competency of counselors. *The Anthropologist*, 25(1–2), 85–92.
46. Sanders, C., & Welfare, L. E. (2018). Career counseling in middle schools: A study of school counselor self-efficacy. *Professional School Counseling*, 21(1), 2156759X18778814.
47. Sanders, L., Welfare, L. E., & Culver, S. (2017). Measuring middle school counselors' career counseling self-efficacy. *Professional School Counseling*, 21(1a), 1–12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170684.pdf>
48. Schmidt, L. D. (1965). Some ethical, professional, and legal considerations for school counselors. *The Personnel and Guidance Journal*, 44(4), 376–382. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1965.tb03530.x>

49. Seal, D., & Kim, T. (2022). Structural relationship between counselor professional identity, self-efficacy, counselor development level, and burnout. *Youth Facility and Environment*, 20(3), 1–15.
50. Shwetha, N. C., Megha, M., & Sudhin, K. (2022). Determining counseling self-efficacy of Indian students of speech language pathology. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 18(1), e174501792209290.
51. Sweeney, S. C. (2008). The influence of multicultural counseling training on school counselors' self-perceived multicultural competence (Doctoral dissertation, University of Maryland).
52. Trejos, M., & Graciela, C. (2015). Educational guidance and interculturality: Theoretical and practical contributions to the professional task in counseling. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1–31. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17726>
53. Wang, K.-X. (2023). Ethics and professionalism in supervision. In *Handbook of genetic counseling supervision* (pp. 201–220). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780197635438.003.0011>
54. Watson, C. H. (1990). Gossip and the guidance counselor: An ethical dilemma. *The School Counselor*, 37(4), 253–260.
55. Wilczenski, F. L. (2011). Virtue ethics in school counseling. *ERIC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ933173.pdf>
56. Wilczenski, F. L., & Cook, A. L. (2011). Virtue ethics in school counseling: A framework for decision-making. *Journal of School Counseling*, 9(7), 1–25.
57. Wines, L. A., Ybañez-Llorente, K., Snook, J., & Nelson, J. A. (2018). Professional issues in school counseling. In *Introduction to school counseling* (pp. 289–315). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315175645-13>
58. Yao, L. (2023). Person-centered therapy (Rogerian therapy). In *StatPearls*. StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK589708>
59. Zakaria, N. S., & Warren, J. (2016). *Counseling Ethics Education: Teaching and Learning Development Reformation* (pp. 83–96). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-603-4_8
60. Zakaria, N. S., Warren, J., & Bakar, Ab. R. (2017). *Counseling Ethics Education for Enhanced Professional Identity and Development: Guidance and Counseling Teachers Lifelong Learning Acquisition*

Empowered (pp. 153–166). Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-4151-8_10

الملاحق

ملحق (1) الاستبانة قبل التحكيم



جامعة القدس
Al-Quds University

جامعة القدس
كلية الدراسات العليا
برنامج الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي

حضرة الأستاذ الدكتور/..... المحترم/ة،

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المهنية في مديرية ضواحي القدس" ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ومعرفة واسعة واهتمام بهذا المجال، فإنني أتوجه إليكم راجياً التفضل بإبداء رأيكم في كل فقرة من فقرات المقياس المرفق،

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث/ ادم صلاح الدين

أولاً: البيانات الشخصية:

يرجى وضع إشارة (✓) في المربع المناسب:

النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى التعليمي: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس

☐ ماجستير فأعلى

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

☐ 11 سنة فأكثر

مكان السكن: ☐ مدينة ☐ قرية

☐ مخيم

أولاً: مقياس أخلاقيات مهنة الإرشاد

يرجى وضع إشارة (✓) في المكان الذي تراه مناسباً:

الرقم	مقياس أخلاقيات مهنة الإرشاد	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
		ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
المحور الأول: المسؤولية تجاه المسترشد						
1.	أترك القرار النهائي للمسترشد خلال الجلسة الإرشادية.					
2.	ألتزم بالسلوك المهني عند التعامل مع المسترشد.					
3.	أهتم بمصلحة المسترشد مع مراعاة مصلحة المجتمع.					
4.	لا أفرض قيمي واتجاهاتي على المسترشد.					
5.	أسيطر على انفعالاتي خلال الجلسة الإرشادية.					
6.	أدرك مسؤوليتي تجاه المجتمع والمحيط المدرسي.					
7.	أحرص على استخدام وقت الجلسة بشكل فعال.					
8.	لا أشعر بالسيطرة أو فرض السلطة على المسترشد خلال الجلسة.					
المحور الثاني: الكفاءة الأكاديمية للمرشد						
9.	أتابع الطلبة المحولين من الإدارة المدرسية بكل جدية واهتمام.					
10.	ألتزم بأخلاقيات مهنة الإرشاد التربوي في جميع ممارساتي.					
11.	أساعد الطلبة في اكتشاف ميولهم المهنية والشخصية.					
12.	أبني علاقات مهنية وإنسانية مع المعلمين، الإدارة، والطلبة.					
13.	أطبق المهارات الإرشادية وفقاً للمعايير العلمية الحديثة.					
14.	أنهي الجلسات الإرشادية بشكل سليم ومحترف.					
15.	أغرس روح العمل الجماعي بين الطلبة.					
16.	أقدم خدمات إرشادية فعالة وشاملة للطلبة والمعلمين.					
المحور الثالث: السرية						
17.	أشجع المسترشد على الإفصاح عن مشكلاته في بيئة آمنة.					
18.	أحرص على الحفاظ على سرية المعلومات التي أحصل عليها.					
19.	لا أكشف أسرار المسترشد إلا عند الضرورة القصوى.					
20.	لا أقدم معلومات للوالدين أو المعلمين إلا بإذن المسترشد أو عند الحاجة.					
21.	لا أناقش أسرار المسترشد مع زملائه أو أطراف غير مختصة.					
22.	لا أستخدم أجهزة تسجيل دون علم المسترشد.					
23.	أحفظ ملفات المسترشد في أماكن آمنة ومخصصة.					
24.	لا أقدم معلومات لأي جهة خارجية إلا بتصريح قانوني.					

25.	أقبل المسترشد بغض النظر عن مشكلته أو خلفيته الاجتماعية.				
26.	أتعامل مع المسترشد باحترام دون إصدار أحكام مسبقة.				
27.	أقدم الدعم النفسي للمسترشد بغض النظر عن ديانتها أو معتقداتها.				
28.	أحرص على توفير بيئة آمنة وخالية من التمييز خلال الجلسة.				
29.	أبتعد عن استخدام أساليب جارحة أو تسبب الأذى النفسي للمسترشد.				
30.	لا أميز بين المسترشدين بناءً على الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي.				

ثانياً : مقياس الكفاءة المهنية للمرشدين التربويين

الرقم	الفقرات	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد غير ملائمة
		ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	ملائمة	
المحور الأول: الكفاءة المهنية						
1.	أبني علاقة قائمة على الثقة مع الطلبة.					
2.	أستخدم وسائل متنوعة في أداء عملي الإرشادي.					
3.	أتعرف على خصائص المسترشدين واحتياجاتهم.					
4.	أشجع الطلبة على الاستمرار في الدراسة.					
5.	أقدم الدعم النفسي المناسب للطلبة.					
6.	أساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية.					
7.	أدير الجلسات الإرشادية بكفاءة ودون معوقات.					
المحور الثاني: الكفاءة العقلية						
8.	أحلل المشكلات التربوية وأبحث عن حلول فعالة.					
9.	أحدد أسباب المشكلات وأضع خططاً لعلاجها.					
10.	أتعلم من المواقف الجديدة لتحسين أدائي.					
11.	أستخدم أساليب إقناع فعالة مع المسترشدين.					
12.	أسعى لتطوير ذاتي واكتساب مهارات جديدة.					
13.	أأخذ قرارات عقلانية وشفافة.					
14.	أتعامل بمرونة مع المشكلات غير المتوقعة.					
15.	أنظم أفكاري بشكل منطقي أثناء عملي.					
المحور الثالث: الكفاءة الاجتماعية						
16.	أتعاون مع الإدارة لحل مشكلات المسترشدين.					
17.	أبني علاقات إيجابية مع أولياء الأمور.					

					أنشئ علاقات مهنية فعالة مع الزملاء والطلبة.	18.
					أحترم آراء الآخرين وأفهم وجهات نظرهم.	19.
					أقبل النقد البناء وأسعى للتطوير.	20.
					أشجع الطلبة على بناء علاقات اجتماعية صحية.	21.
					أحافظ على علاقات مهنية إيجابية في بيئة العمل.	22.
					أنشئ علاقات مهنية فعالة مع الزملاء والطلبة.	23.
					أحترم آراء الآخرين وأفهم وجهات نظرهم.	24.

يرجى ذكر أي مقترحات يمكن إضافتها .

1.

2.

3.

4.

5.

مع خالص شكري واحترامي

الباحث ادم صلاح الدين

ملحق رقم(2) : قائمة المحكمين

الاسم	الجامعة
أ.د. معتصم مصلح	جامعة القدس المفتوحة
د. علا حسين	جامعة القدس
د. شادية مخلوف	جامعة القدس المفتوحة
د. محمد عطف	
د. نداء ازحيما	
د. محسن عدس	جامعة القدس
د. إبراهيم المصري	جامعة الخليل
محمد شعيبات	جامعة القدس

ملحق (3) الاستبانة بعد التحكيم



جامعة القدس
Al-Quds University

جامعة القدس
كلية الدراسات العليا
برنامج الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

الاستبانة

حضرة السادة المحترمين

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث ادم صلاح الدين / بإجراء دراسة عنوانها: "درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المهنية في مديرية ضواحي القدس

"، يرجى التكرم بتعبئة الاستبانة المرفقة بعد قراءة الفقرات بدقة ووضع إشارة (✓) في المربع المناسب علماً بأن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.
شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحث: ادم صلاح الدين

أولاً: البيانات الشخصية:

يرجى وضع إشارة (√) في المربع المناسب:

النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى التعليمي: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس

☐ ماجستير فأعلى

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

☐ 11 سنة فأكثر

مكان السكن: ☐ مدينة ☐ قرية

☐ مخيم

ثانياً: المقاييس

يرجى وضع إشارة (✓) في المكان الذي تراه مناسباً:

الرقم	مقياس أخلاقيات مهنة الإرشاد	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	ابداً
المحور الأول: المسؤولية تجاه المسترشد						
1.	أترك القرار النهائي للمسترشد خلال الجلسة الإرشادية.					
2.	ألتزم بالسلوك المهني عند التعامل مع المسترشد.					
3.	أهتم بمصلحة المسترشد مع مراعاة مصلحة المجتمع.					
4.	لا أفرض قيمي واتجاهاتي على المسترشد.					
5.	أسيطر على انفعالاتي خلال الجلسة الإرشادية.					
6.	أدرك مسؤوليتي تجاه المجتمع والمحيط المدرسي.					
7.	أحرص على استخدام وقت الجلسة بشكل فعال.					
8.	لا أشعر بالسيطرة أو فرض السلطة على المسترشد خلال الجلسة.					
المحور الثاني: الكفاءة الأكاديمية للمرشد						
9.	أتابع الطلبة المحولين من الإدارة المدرسية بكل جدية واهتمام.					
10.	ألتزم بأخلاقيات مهنة الإرشاد التربوي في جميع ممارساتي.					
11.	أساعد الطلبة في اكتشاف ميولهم المهنية والشخصية.					
12.	أبني علاقات مهنية وإنسانية مع المعلمين، الإدارة، والطلبة.					
13.	أطبق المهارات الإرشادية وفقاً للمعايير العلمية الحديثة.					
14.	أنهي الجلسات الإرشادية بشكل سليم ومحترف.					
15.	أغرس روح العمل الجماعي بين الطلبة.					
16.	أقدم خدمات إرشادية فعالة وشاملة للطلبة والمعلمين.					
المحور الثالث: السرية						
17.	أشجع المسترشد على الإفصاح عن مشكلاته في بيئة آمنة.					
18.	أحرص على الحفاظ على سرية المعلومات التي أحصل عليها.					
19.	لا أكشف أسرار المسترشد إلا عند الضرورة القصوى.					
20.	لا أقدم معلومات للوالدين أو المعلمين إلا بإذن المسترشد أو عند الحاجة.					
21.	لا أناقش أسرار المسترشد مع زملائه أو أطراف غير مختصة.					
22.	لا أستخدم أجهزة تسجيل دون علم المسترشد.					
23.	أحفظ ملفات المسترشد في أماكن آمنة ومخصصة.					
24.	لا أقدم معلومات لأي جهة خارجية إلا بتصريح قانوني.					
المحور الرابع: السرية						
25.	أقبل المسترشد بغض النظر عن مشكلاته أو خلفيته الاجتماعية.					
26.	أتعامل مع المسترشد باحترام دون إصدار أحكام مسبقة.					
27.	أقدم الدعم النفسي للمسترشد بغض النظر عن ديانته أو معتقداته.					

28.	أحرص على توفير بيئة آمنة وخالية من التمييز خلال الجلسة.					
29.	أبتعد عن استخدام أساليب جارحة أو تسبب الأذى النفسي للمسترشد.					
30.	لا أميز بين المسترشدين بناءً على الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي.					
الرقم	مقياس الكفاءة المهنية للمرشدين التربويين	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: الكفاءة المهنية						
1.	أبني علاقة قائمة على الثقة مع الطلبة.					
2.	أستخدم وسائل متنوعة في أداء عملي الإرشادي.					
3.	أعرف على خصائص المسترشدين واحتياجاتهم.					
4.	أشجع الطلبة على الاستمرار في الدراسة.					
5.	أقدم الدعم النفسي المناسب للطلبة.					
6.	أساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية.					
7.	أدير الجلسات الإرشادية بكفاءة ودون معوقات.					
المحور الثاني: الكفاءة العقلية						
8.	أحلل المشكلات التربوية وأبحث عن حلول فعالة.					
9.	أحدد أسباب المشكلات وأضع خططاً لعلاجها.					
10.	أتعلم من المواقف الجديدة لتحسين أدائي.					
11.	أستخدم أساليب إقناع فعالة مع المسترشدين.					
12.	أسعى لتطوير ذاتي واكتساب مهارات جديدة.					
13.	أأخذ قرارات عقلانية وشفافة.					
14.	أتعامل بمرونة مع المشكلات غير المتوقعة.					
15.	أنظم أفكاري بشكل منطقي أثناء عملي.					
المحور الثالث: الكفاءة الاجتماعية						
16.	أتعاون مع الإدارة لحل مشكلات المسترشدين.					
17.	أبني علاقات إيجابية مع أولياء الأمور.					
18.	أنشئ علاقات مهنية فعالة مع الزملاء والطلبة.					
19.	أحترم آراء الآخرين وأفهم وجهات نظرهم.					
20.	أقبل النقد البناء وأسعى للتطوير.					
21.	أشجع الطلبة على بناء علاقات اجتماعية صحية.					
22.	أحافظ على علاقات مهنية إيجابية في بيئة العمل.					
23.	أنشئ علاقات مهنية فعالة مع الزملاء والطلبة.					
24.	أحترم آراء الآخرين وأفهم وجهات نظرهم.					

يرجى ذكر أي مقترحات يمكن إضافتها .

1.

2.

3.

4.

5.

مع خالص شكري واحترامي

الباحث ادم صلاح الدين

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	38
2.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات محور درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس	39
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس	40
4.3	نتائج معامل الثبات للمجالات	40
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس	43
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المسؤولية تجاه المسترشد	44
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الكفاية الأكاديمية للمرشد	45
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال السرية	46
5.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي	47
6.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في متوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة	48
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن	49
8.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة في متوسطات	50

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن	
9.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في متوسطات	51
	درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير العمل الإضافي	
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس	52
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الكفاءة المهنية	52
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الكفاءة العقلية	53
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الكفاءة الاجتماعية	54
14.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي	55
15.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة	56
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن	57
17.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير مكان السكن	58
18.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس تُعزى لمتغير العمل الإضافي	59

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
19.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة بين درجة التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم في مديرية ضواحي القدس	60

فهرس المحتويات:

أ.....	إقرار:
ب.....	الشكر والتقدير
ج.....	الملخص
د.....	ABSTRACT:
5	الفصل الأول: الاطار العام للدراسة:
5.....	1.1 المقدمة
7.....	2.1 مشكلة الدراسة
8.....	3.1 أسئلة الدراسة:
8.....	4.1 فرضيات الدراسة
10.....	5.1 أهداف الدراسة
10.....	6.1 أهمية الدراسة:
11.....	7.1 حدود الدراسة
12.....	8.1 مصطلحات الدراسة
13.....	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:
13.....	1.2 المحور الأول: التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد
14.....	1.1.2 مفهوم أخلاقيات مهنة الإرشاد التربوي:
15.....	2.1.2 أهمية أخلاقيات المهنة:
15.....	3.1.2 المبادئ الأساسية لأخلاقيات المهنة:
16.....	4.1.2 أخلاقيات الإرشاد التربوي:
17.....	5.1.2 الأسس النظرية لأخلاقيات الإرشاد التربوي:
17.....	6.1.2 العوامل المؤثرة في الالتزام:
17.....	7.1.2 استراتيجيات تعزيز الالتزام:
18.....	8.1.2 التحديات التي تواجه الالتزام بأخلاقيات:
18.....	9.1.2 قياس درجة الالتزام:
19.....	10.1.2 النظريات المفسرة لالتزام المرشدين التربويين بأخلاقيات مهنة الإرشاد:
21.....	2.2 المحور الثاني: الكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين التربويين
21.....	1.2.2 المقدمة:
22.....	2.2.2 مفهوم الكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين التربويين:
23.....	3.2.2 الأسس النظرية للكفاءة الذاتية المهنية:

24.....	4.2.2 أبعاد الكفاءة الذاتية المهنية ومكوناتها:
25.....	5.2.2 العوامل المؤثرة على الكفاءة الذاتية المهنية:
25.....	6.2.2 قياس الكفاءة الذاتية المهنية:
25.....	7.2.2 استراتيجيات تطوير الكفاءة الذاتية المهنية:
26.....	8.2.2 تطبيقات وآثار الكفاءة الذاتية المهنية:
26.....	9.2.2 أبعاد الكفاءة الذاتية:
27.....	10.2.2 مصادر الكفاءة الذاتية:
28.....	11.2.2 النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية:
31.....	3.2 الدراسات السابقة ذات الصلة
31.....	1.3.2 الدراسات المتعلقة بأخلاقيات مهنة الإرشاد:
35.....	2.3.2 الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية:
39.....	3.3.2 ي التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية فيها:
40.....	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات:
40.....	3.1 منهج الدراسة
41.....	3.2 مجتمع الدراسة
41.....	3.3 عينة الدراسة
41.....	3.4 وصف متغيرات أفراد العينة
42.....	3.6 صدق الأداة
44.....	3.7 ثبات الأداة
45.....	3.8 إجراءات الدراسة
45.....	3.9 المعالجة الإحصائية
46.....	الفصل الرابع: نتائج الدراسة:
46.....	4.2 نتائج أسئلة الدراسة
46.....	4.2.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
51.....	4.2.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
55.....	4.2.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:
59.....	4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:
63.....	4.2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:
65.....	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات:
65.....	1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

65.....	1.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
67.....	2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:
70.....	3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:
72.....	4.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:
74.....	5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:
75.....	2.5 التوصيات
76.....	قائمة المراجع
90.....	الملاحق
90.....	ملحق(1) الاستبانة قبل التحكيم
95.....	ملحق رقم(2) : قائمة المحكمين
96.....	ملحق(3) الاستبانة بعد التحكيم
101.....	فهرس الجداول: