Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (6), Issue (53): 30 Nov 2022
P: 134 - 161
ISSN: 2522-3399
مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (6)، العدد (53): 30 نوفمبر 2022م
ص: 134 - 161

The Effectiveness of School Counselor as perceived by Educators and Students in Palestinian Secondary Schools

Marouf Abdel-raheem Shayeb
Psychology and Counseling Department || An -Najah National University || Palestine

Abstract: This study aimed to determine the extent of the school counselors as perceived by counselors themselves, principals, teachers and students. In addition, the study sought to predict the counselor's effectiveness in the light of several variables: gender, experience, academic qualification, and specialization stream of study, the study used descriptive survey procedures, research also used a questionnaire consisted of 118 items to collect the data of research. The sample of the study comprised of 104 counselors, 230 principals and 1,664 teachers and 2,376 students at Palestinian secondary schools in the West Bank. The sample represented 50% of all counselors and principals and 20% of students and teachers. The results of the study indicated that the degree of school counselor's effectiveness, as perceived by counselors, principals, teachers and students, was high, results also reveled no statistically significant differences among averages of degrees of social counselor's effectiveness domains which might be attributed to counselor's experiences, academic qualifications and their interaction. Based on the current findings,134 the researcher recommends reinforce counseling services at Palestinian schools and also improve training and supervision services for school counselors.

Keywords: School counselors; counseling services; counselors's roles; Palestine.

فاعليّة المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المربّون والطلبة في المدارس الثانويّة الفلسطينيّة

معروف عبد الرحيم شايب
قسم علم النفس والإرشاد || جامعة النجاح الوطنية || فلسطين

المستخلص: هدفت الدراسة الحاليّة للتعرّف على فاعليّة المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المربّون والطلبة؛ في ضوء عدّة متغيّرات: الجنس، والخبرة، والمؤهّل العلمي للمرشد، والتخصّص. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تكوّنت عيّنة الدراسة من (104) مرشدًا، و(230) مديرًا، و(1664) معلّمًا، و(2376) طالبًا من طلبة المدارس الثانويّة الفلسطينيّة في الضفة الغربيّة، وقد مثّلت العيّنة ما نسبته 50% من جميع المرشدين والمديرين، و20% من الطلبة والمعلّمين، وتمثلت أداة جمع البيانات من استبانة مؤلفة من 118 فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة فعاليّة المرشد المدرسي، كما يراها المربون والطلبة، كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات مجالات فعاليّة المرشد المدرسي، والّتي تعزى إلى خبرات المرشد المهنيّة، ومؤهّله الأكاديمي، والتفاعل بينهما. على ضوء النتائج الحاليّة، يوصي الباحث بتعزيز خدمات الإرشاد في المدارس الفلسطينيّة، وكذلك بضرورة تحسين خدمات التدريب والإشراف لمرشدي المدارس.

الكلمات المفتاحيّة: المرشد المدرسي؛ الخدمات الإرشاديّة؛ أدوار المرشد؛ فلسطين

المقدمة.

يعدّ الإرشاد النفسي حاجةً نفسيّةً ضروريّةً في الأُسر، والمدارس، والمؤسّسات الإنتاجيّة. وللإرشاد النفسي أهداف نمائيّة، ووقائيّة، وعلاجيّة كما يربط بين كافّة عناصر العمليّة التربويّة، ويسهّل الظروف والشروط اللازمة لنمو الطالب؛ لذلك تتطلّب ممارسة الإرشاد النفسي إعدادًا مهنيًّا ومهارات وخبرات في التعامل مع كافّة جوانب حياة الإنسان، وسلوكه ومشكلاته النفسيّة (زهران، 1998). وعليه فالإرشاد النفسي يقدّم خدّمات في مجالات مختلفة مثل المجال النفسي، والمهني، والأكاديمي، والاجتماعي وغيرها وبالتالي ينظر الى عملية الإرشاد النفسي والتربية والتعليم نظرة تكاملية تجمع بين المجالات النفسية والعقلية والاجتماعية (ابو عليا، 1999).

لقد بدأ الإرشاد النفسي في المدارس الفلسطينيّة نسبيًّا حديثًا مع قدوم السلطة الوطنيّة الفلسطينيّة، ومع ذلك فقد خطا خطوات واسعة، وأرسى استراتيجيّات تمثّلت بتدريب المرشدين ومعايير اختيارهم، ونشر الوعي الإرشادي (نوفل، 2006). هذا وطُبق الإرشاد النفسي في المدارس الفلسطينيّة كحاجة مُلحّة أملتها الظروف الّتي يعيشها المجتمع الفلسطيني، ومستجدّات الحياة، والتقدّم التكنولوجي، والتطوّر الحضاري، واختلاف أساليب الحياة والتنشئة الاجتماعيّة، وهذ بدوره أدى الى وزيادة عدد الطلبة، وظهور مشكلات بناء المناهج المدرسيّة، وتدريب الطلبة وإعدادهم للحياة العمليّة بعد التخرّج، إضافة للتقدّم العلمي الّذي جعل الطالب محور العمليّة التربويّة (المغيصيب، 1992). ما سبق أدى بالمؤسسة التربوية الى العمل على توفير الجو النفسي والاجتماعي الملائم للطلبة داخل غرفة الصف وخارجها لتحسين قدرتهم على التعلم وتوظيفه في مواقف جديدة؛ ممّا يستدعي التعاون بين المرشدين والمديرين والمعلّمين (مصلح، 1998).

وتعتمد فاعليّة المرشد النفسي المدرسي على سماته، وخلفيّته المعرفيّة والثقافيّة، ومهاراته وكفاياته المهنيّة ((Gladding, 2000. وعلى مدى التزامه بالقواعد والاعتبارات الأخلاقيّة والمهنيّة تجاه الطلبة، والمعلّمين، والمديرين، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، والمهنة نفسها (جامعة القدس المفتوحة، 1992، ص: 32). والمرشد النفسي المدرسي في المدارس الفلسطينية يقديم خدماته بالتنسيق مع مدير المدرسة والمعلّمين بناء على برنامج متّفق عليه (العينبوسي والدنبيك، 2000). ويواجه المرشد النفسي المدرسي في المدارس الفلسطينيّة صعوبات تتمثل بعدم توافر الإمكانات، والظروف المساعدة على إنجاح العمليّة الإرشاديّة، وقلّة عدد المرشدين، وعدم تفهّم اولياء الامور والمجتمع لمهنتهم، وبلا شك ان العمل على التغلب على هذه الصعوبات له من أثر ايجابي في تحسين العملية التربوية (مقبول، 2003).

مشكلة الدراسة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة الّتي أوضحت أنّ ممارسة المرشد لوظائفه وأدواره ما زالت غير واضحة له وللمستفيدين من خدماته الإرشاديّة، ومن خلال حاجة المرشد إلى تدريب سيكولوجي عالٍ (زغاليل والشرعه، 1998). وضعف المرشد النفسي المدرسي لعدم ارتباط تخصّصه الدقيق بشكل مباشر في الإرشاد النفسي، وذكر اربوكل (Arbukle) في ابو عطية، (1997) أنّ هناك الكثير من المرشدين على مستوى غير كافٍ في ثقافتهم وإعدادهم وتدريبهم، وشعورهم بالمسؤوليّة لدرجة تجعلهم غير واعين وغير مهتمّين بما يجب أن يعملوه، ممّاجعلهم خطرين على أنفسهم وعلى مهنة الإرشاد، إضافة إلى أنّ عدد المرشدين لا يتناسب مع عدد المدارس، وعدم توفر الأدوات، والاختبارات والمقاييس الّتي يحتاجها المرشد في عمله الإرشادي؛ ممّا ولّد استفسارًا حول فاعليّتهم الإرشاديّة، وسلوكهم اليومي أثناء تعاملهم مع مسترشديهم، وزملائهم بالعمل من مرشدين ومديرين ومعلّمين.

وفي ضوء ممارسة المرشدين غير المتخصّصين لهذه المهنة، مما يعوق تقدم العملية التعليمية التعلمية لذا لا بد من الإعداد المهني للمرشد النفسي المدرسي في المدارس الثانويّة الفلسطينيّة، وبالتالي حول فاعليّته الّتي تمثّل

عنصرًا أساسيًّا في إعداد جيل المستقبل، بحيث يتجاوز مشكلات الماضي ومعوّقاته، ويواجه مشكلات المستقبل بعقل مفتوح وفاعليّة في التعامل معها.

أسئلة الدراسة:

بناء على ما سبق؛ تتمحور مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما درجة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي في المدارس الثانويّة الفلسطينيّة كما يدركها المرشدون والمديرون والمعلّمون والطلبة؟
2- هل تختلف درجة فاعلية المرشد النفسي المدرسي تبعاً لمتغيّر نوع الجنس لدى المرشدين، والمديرين، والمعلّمين، والطلبة"؟
3- هل تختلف درجة فاعلية المرشد النفسي المدرسي من وجهة نظر المرشدين والمديرين والمعلمين تبعا لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي وتفاعلهما معاً.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

1. تقصي درجة فاعلية المرشدين النفسيين كما يدركها المرشد نفسه والمديرون والمعلمون والطلبة.
2. تقصي أثر بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص الدراسي) في وجهات نظر العينة.

أهمية الدراسة:

يمكن النظر لأهمية هذه الدراسة من جانبين هما الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية

- **الأهمية النظرية**: تتمثل أهمية هذه الدراسة في انها تناولت فاعلية المرشد النفسي المدرسي في عملية الإرشاد والصعوبات التي تحد من هذه الفاعلية ومعرفة العوامل التي تؤثر عليها، والوقوف عليها، فهي توفر إطار نظري يمكن للمهتمين والمختصين الاستفادة منها في اعداد المرشدين وتدريبهم.
- **الأهمية التطبيقية**: تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في انها توفر أداة بحثية يمكن استخدامها في دراسات اخرى ومن قبل باحثين اخرين، أو تطوير ادوات في ضوئها، وبناء البرامج الإرشادية والعلاجية المناسبة لزيادة هذه الفاعلية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية

- **الفاعلية**: هي درجة استجابة فئات عينة الدراسة على أبعاد مقياس الفاعلية المستخدم في هذه الدراسة والذي يتضمن البعد الاجتماعي وبعد المسترشد وبعد المرشد وبعد التشخيص والتقويم وبعد خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم وبعد الاتجاهات والمهارات والقيم.
- **المربون:** هم كل من يتعامل مع الطلبة خاصة المرشد والمدير والمعلم.
- **المرشد النفسي المدرسي**: هو أحد اعضاء الهيئة التدريسية المعينين من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والمؤهل لدراسة مشكلات الطلبة التربوية والصحية والاجتماعية والسلوكية والنفسية ومساعدتهم غي التغلب عليها.
- **الادراك**: هو كيفية استجابة أفراد العينة على فقرات أبعاد مقياس فتعلية المرشد النفسي المدرسي

- **المعلم**: هو كل من تم نعينه وفق معايير وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
- **المدير**: كل من تم تعينه وفق معايير وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لشغل وظيفة مدير مدرسه في احدى مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية.
- **الطالب**: هو كل من يتعلم في مؤسسه تعليميه معتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
- **المدرسة الثانوية**: هي كل مؤسسه تعليميه معتمده من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية سقفها الاعلى من الصفوف الصف الثاني الثانوي بمختلف فروعه.
- **البعد الاجتماعي**: هو قرة المرشد على تكوين علاقات اجتماعيه ناجحة في المجتمع المدرسي والمحلي.
- **بعد المسترشد**: هو قدرة المرشد على تهيئة المناخ الإرشادي الملائم للمسترشد.
- **بعد المرشد**: يقصد به الكفاية الشخصية والجدارة المهنية وصفات المرشد.
- **بعد التشخيص والتقويم**: هو قدرة المرشد على المتابعة من اجل التشخيص والقويم.
- **بعد خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم**: هو قدرة المرشد على مراعاة خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم.
- **بعد الاتجاهات والمهارات والقيم**: هو قدرة المرشد على تنمية الاتجاهات والمهارات والقيم لدى الطلبة المسترشدين.

الخلفيّة النظريّة

أدوار المرشد النفسي في المدرسة

تتمثل أهمّ أدوار المرشد النفسي المدرسي من وجهة نظر المديرين بتعاونه معهم ومع المعلّمين والوالدين فيما يتعلق بسلوك المسترشدين، وتقديم المساعدة لطلابه فيما يتعلّق بحاجاتهم الخصوصيّة وبرامج الامتحانات، وتعاونه مع أعضاء الهيئة التدريسيّة فيما يخصّ مشكلات الطلبة التراكميّة، وضرورة المساهمة في توجيه برامج إلى الطلبة الجدد والطلبة الذين سينتقلون إلى المدارس العليا من أجل المساعدة في الاختيار واتّخاذ القرار، وتكوين علاقات عامّة مع جميع الأطراف المشاركة في العمليّة التربويّة والمساهمة في الدراسات التوضيحيّة مع المدرسين لمساعدة الطلبة في حلّ مشكلاتهم (Sommerville, 1981).

أمّا بالنسبة لأدوار المرشد النفسي المدرسي في المدارس الفلسطينية فتتمثّل بجمع المعلومات عن المدرسة والهيئة التدريسيّة والطلبة والبيئة المدرسيّة لمساعدة المسترشد في تحديد الاحتياجات والمتطلّبات الخاصّة بكيفيّة التعامل مع الآخرين، وتقديم حصص التوجيه الجمعي للتوعية بالتنسيق مع مدير المدرسة والمعلّمين بناء على برنامج متّفق عليه، وتطبيق بعض الاختبارات النفسيّة للتعرّف على درجات الذكاء، أو معرفة الاتجاهات والسلوكيات لدى الطلبة، ويعمل على تفعيل النشاطات الصحيّة في المدرسة (العينبوسي والدنبيك، 2000). وفي المدارس الثانويّة يقدّم المرشدون خدماتهم من خلال تركيزهم على تعليم الطلبة ضبط انفعالاتهم، وعصبيتهم، وتأكيد الذات، والاتصالات المسؤولة، وذلك بمساعدتهم على الاستقلال، والاعتماد على الذات والتوافق (زهران، 1998).

الإرشاد النفسي في المدارس الفلسطينيّة

بدأ الإرشاد النفسي المدرسي يمارس بشكل رسمي ويأخذ طابعه الخاصّ مع قدوم السلطة الوطنيّة الفلسطينيّة، وأعلن عنه رسميًّا في وزارة التربية والتعليم، في تاريخ 1996/4/1. هذا وواجه المرشد النفسي المدرسي

آنذاك صعوبة في تفعيل دوره من قِبل الذين اعتبروا عمله تدخلًا في صلاحيّاتهم كالمديرين، ويحدّ من آليّة عملهم مع الطلبة، ويرجع ذلك لعدم فهم دور المرشد النفسي المدرسي على حقيقته؛ ولكن تلاشت هذه الصعوبات مع فتح باب الحوار والنقاش من خلال الدورات حيث بدأ المديرون يدركون طبيعة عمل المرشد.

وقد تمّ في السنة الأولى من افتتاح قسم الإرشاد في وزارة التربية والتعليم دراسة احتياجات الطلبة والتعرّف على طبيعتهم، لوضع خطط إرشاديّة تتلاءم مع مشكلاتهم واحتياجاتهم، وفي السنة الثانية حدّدت مطالب الطلبة الأكثر أهمية والمتمثّلة في المشكلات الصحيّة والنفسيّة والأكاديميّة والأسريّة والانحرافات السلوكيّة والجنسيّة، ووضعت آليّة عمل للمرشدين تتضمّن وسائل وأساليب لمواجهة هذه المشكلات؛ كالإرشاد الفردي، ودراسة الحالة، وسجل الطالب الإرشادي، والتوجيه الجمعي، والقيام بزيارات للصفوف وبفعاليّات أو محاضرات أو ورشات عمل، (الإرشاد الجمعي)، وكذلك الإرشاد المهني، وتوعية الطلبة بالقانون والعادات والتقاليد.

ورغم حداثة العمل الإرشادي في المدارس الفلسطينية فلقد وضعت منهجيّة عمل خاصّة به لإنجاحه تمثّلت بعدّة أمور، وهي: (أ) اختيار المرشدين من خلال مقابلات وفق نماذج محدّدة ومتطوّرة تأخذ بعين الاعتبار التعليم النظري، والخبرة، والخدمة، والدرجة العلمية، والسمات الشخصيّة، وحلّ المشكلات، والتعاون، والثقة العامّة، والقدرة على الطلاقة والتواصل (ب) نشر الوعي الإرشادي في المدارس تجاه الطلبة، وتجاه الهيئات الإداريّة والتعليميّة والموظفين في التربية، وتجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلّي، (ت) وتدريب المرشدين فنيًّا ليمارسوا عملهم كمهنيين ومختصّين وذلك بعقد الدورات وورش العمل (نوفل، 2004).

صفات المرشد النفسي المدرسي الفعّال

ينبغي على المرشد النفسي التحلّي بصفات عديدة لضمان فاعليّة عمله، ومن أهمّها: المظهر الشخصي المناسب الذي يوحي بالنضج، والثقة بالمسترشد، والتمسك بالقيم الإنسانيّة والمجتمعيّة، والدافعيّة الشخصيّة والانفتاح على العالم وسعة الأفق والاطلاع والثقافة العامّة والوعي بمفهوم الذات، والالتزام المهني، والمشاركة الوجدانيّة والقدرة على التقمّص العاطفي، وفهم الآخرين والشعور بهم ؛ والتسامح، والتحرّر من التعصّب العقائدي، والدعابة والمرح، والشفافيّة وكذلك المحافظة على إبقاء مسافة انفعاليّة بينه وبين المسترشد والواقعيّة والتشابه في الجنس والعمر، والخبرة في التدريس والصحة النفسية للمرشد.

(جامعة القدس المفتوحة، 1992). (القذافي، 1996). (شعبان وتيم، 1999). (زهران، 1998). (أبو عيطة، 1999).

المهارات الإرشاديّة الواجب توافرها لدى المرشد النفسي المدرسي

إنّ قيام المرشد النفسي المدرسي بعمله بفاعليّة وبكفاءة وبمهنيّة عالية منوط بامتلاكه عدّة مهارات ومن أهمّها: مهارة التعرّف إلى نمط تفكير المسترشد ومهارة قيادة وإدارة المرشد للجلسة الإرشادية (أبو عيطة، 1997، ص197-198)، ومهارة إقامة العلاقة الإرشاديّة، ومهارة السلوك غير اللفظي. (Cormier, 1998; Egan, 1998)

وكذلك لا بدّ له من امتلاك مهارة دراسة الحالة (Schertzer, and Stone, 1981)، ومهارة التشخيص والذي تتمثّل بالقدرة على تحديد المشكلة والتعرّف على الاضطرابات الّتي يعاني منها المسترشد، ومهارة الملاحظة المتمثّلة بمتابعة المسترشد في مواقف الحياة اليوميّة وفق أسلوب علمي دقيق (أبو عيطة، 1997)، ومهارة البحث العلمي لتحسين الأداء الأكاديمي (Borders And Drury, 1992)، ومهارة استخدام الحاسوب (أبو عيطة، 1997)، ومهارة إعداد واستخدام المقاييس والاختبارات النفسيّة (أبو عيطة، 1997؛ زبادي، والخطيب، 1990)، ومهارة المقابلة

الإرشاديّة ويرى وينز(Wines) أنّها تساعد في جمع المعلومات عن المسترشد، وتؤسّس للعلاقة المهنيّة بينهما، وتساعد على مواجهة مشكلات المرشد النفسي بالبحث عن الحلول المنطقية لها (عمر، 1992).

ولعلّ من أهمّ المهارات الواجب توافرها لدى المرشد النفسي المدرسي مهارة الانفتاح وكشف الذات، والدفء، والفوريّة المتعلّقة بالاستجابات اللفظيّة والصفة المعياريّة فيها هي تركيزها على (هنا والآن) (Hear And Now)، والدقّة (Egan, 1998; Cormier, 1998)، واكتشاف النفس، والتواصل النفسي حيث يرى روجرز Rogers أن الوظيفة الرئيسيّة للإرشاد تتمثّل في مساعدة الفرد على اكتساب التواصل الجيّد مع نفسه خلال علاقة إنسانيّة بينه وبين المرشد تتميّز بالتواصل الحرّ الفعّال بينهما وتطابق النفس ويقصد به الوعي بالمشاعر الداخليّة وترجمتها إلى سلوك خارجي يمارسه (كفافي، 1999).

فاعليّة المرشد النفسي في المدارس والمعوّقات الّتي يواجهها

اعتبر روجرز (Rogers) خصائص المرشد النفسي المدرسي الجيّد العامل الفعّال في نجاح عمليّة الإرشاد بدرجة أكبر من استخدام إجراءات معيّنة أو أساليب فنيّة محدّدة في هذه العمليّة، وحدّد ثلاث خصائص أساسيّة تُميّز المرشد الجيّد عن غيره، وهي؛ التطابق، والانسجام بين ما يقوله ويفعله، والفهم التعاطفي لمشكلات المسترشد. ويرى هولاند Holland(1997) أنّ أنماط الشخصيّة تؤثّر بشكل جيّد في البيئة المهنيّة المناسبة، والصفات الشخصيّة للمسترشد تؤثّر على فاعليّة المرشد أكثر من العوامل الخارجيّة.

بالمقابل أظهر تومبسون Thompson وآخرون (2002) وجود علاقة سلبيّة بين فاعليّة المرشد النفسي المدرسي وبعض عوامل الشخصيّة كالعصبيّة، ووجود علاقة إيجابيّة بين فاعليّة المرشد والعوامل الأخرى كالانبساطيّة، الانفتاح، الاتفاق (الانسجام)، والضمير. ويشار إلى أنّ والانطباع الأولي للمسترشد يقلّل من الفاعليّة الإرشاديّة (Kamp, 1994) وكذلك يؤثّر الاضطراب والتوتر وتشتّت الأفكار والجاذبيّة المبالغ فيها على فاعليّة المرشد (Wilbur, 1995). والمرشد الّذي يعمل في بيئة جيّدة، ويمتلك شخصيّة سويّة تجنّبه السلوك المشكل كالاحتراق النفسي، ويطوّر ميوله وقدراته العقليّة والعضويّة والانفعاليّة خارج نطاق العمليّة الإرشادية أكثر من غيره فاعليّة من غيره (Gladding, 2000). ودلّت دراسة روي Roy (1980) إلى أنّ المرشدين الأكثر فاعليّة هم الأكثر تقبّلًا للذات ورضا وقناعة في عملهم وبأنفسهم.

ويعتبر التفاعل والعلاقات الجيدة مع المدراء والمعلّمون وأولياء الأمور، والقدرة على البحث والتقييم من العوامل التي تزيد من فاعليّة العمليّة الإرشادية (Disilvestro, 1973). ومن الأمور الّتي تزيد من فاعليّة المرشد؛ المعرفة، الذكاء، المهارات والتكتيكات، الطاقة، القوّة، المرونة، الدعم، الإرادة الجيّدة (Good-Will)، والوعي الذاتي. وفي دراسة أجرتها الخطيب (1975) أشارت مجموعات الدراسة إلى أنّ من صفات المرشد الفعّال هي قدرته على تطوير العادات الدراسيّة لدى الطلبة، والمساواة بينهم، وتوصّلت الدراسة من وجهة نظر المجموعات التابعة لها إلى قناعات مهمّة لإعادة تأهيل المرشدين وزيادة كفاءتهم، لأنّ في ذلك زيادة في الفاعليّة الإرشاديّة للمرشد من أجل توفير القدرة على مساعدة الطلبة بشكل كافٍ في برامجهم المدرسية المختلفة.

وأظهرت دراسة Riggis (1978) أنّ المرشدين الّذين استطاعوا الوصول إلى علاقات إرشاديّة مع طلّابهم تتسم بالألفة اتّصفوا بالرزانة والجديّة والذكاء والمشاركة الاجتماعيّة، وبالضمير الحي الواعي والصراحة والبساطة. وأشارت دراسة الريحاني والخطيب (1985) إلى أن المرشدين الفعّالين يمتازون بأنّهم ودودون، مشاركون، اجتماعيّون، أذكياء، ناضجون عاطفيًّا، مستقلّون، ومكتفون ذاتيًّا، ولم تظهر الدراسة أي فرق دالّ بين المرشدين بخصوص الجنسين.

وتتناسب قدرة المرشد النفسي المدرسي في التعامل مع المشكلات الإرشاديّة للطلبة تناسبًا طرديًّا مع عدد المساقات الّتي درسها في علم النفس الإرشادي في المرحلة الجامعيّة (العلمي، 1988 ,). وارتبطت التقديرات العالية لفاعليّة المرشدين من قبل المسترشدين بشكل كبير بالفرضيّات الاكلينيكيّة للمرشد، وبالخصائص والسمات العالية الّتي يمتلكها؛ فتقديرات المسترشدين الإيجابيّة نحو فاعليّة المرشد تكمن في قدرته على صياغة الأهداف ووضع الفرضيّات الخاصّة بالمشكلة (Morran, Keith, Kurpius & Dewayne, 1994).

الاتجاهات نحو عمل المرشد النفسي المدرسي:

إنّ اتجاهات المرشد النفسي نحو مهنته تتأثّر بعدّة عوامل؛ كحبّ المهنة، والإعداد لها، والعلاقات الإنسانيّة، وأهمية المهنة في المجتمع وتقبّله لها (ياسين، 1987). وأشارت دراسة زراسكي Zaraski (1976) إلى أنّ مستوى الميل الاجتماعي للمرشد النفسي المدرسي يمكن أن ينبّئ بدرجة عالية بمستوى فاعليّته الإرشاديّة. وأظهرت دراسة Tinsleyو Holt (1991) أنّ اتجاهات الطلبة كانت أكثر إيجابيّة نحو بعض سلوكات المرشد كالقبول والمواجهة والتحديد والتعاطف والأصالة وكشف الذات.

هذا وتظهر الدراسات عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين الطلبة البيض والسود نحو مهارات المرشد وفاعليّته، أو نحو فاعليّة المرشد تعزى لجنس الطالب، أو فيما إذا كان الطالب يعاني من مشكلات أم لا (Richardson & Helms, 1994). كما تظهر الدراسات أنّ اتجاهات الطلبة نحو فاعليّة المرشد في العمليّة الإرشاديّة كانت مرتفعة إلا أنّها تأثّرت بشكل سلبي بالتكاليف والرسوم المترتبة على العمليّة الإرشاديّة. وأشارت النتائج أيضا إلى أنّ فاعليّة المرشد في العمليّة الإرشاديّة تلعب دورًا مهمًّا في المحافظة على إحداث تغيير إيجابي في شخصيّة الطالب المسترشد (Waehler & Hardin, 1994).

إدراكات الطلبة والمعلمين نحو فاعليّة المرشد النفس المدرسي في العمليّة الإرشاديّة:

أجرى كلّ من ايدسدوتير **Aedisdottir** وغيرستين **Gerstein (2000)** دراسة هدفت إلى مقارنة توقّعات الطلبة الايسلنديين والأمريكيين نحو العمليّة الإرشاديّة وبالتالي نحو فاعليّة المرشد النفسي المدرسي، ودلّت نتائج الدراسة إلى أن توقّعات الطلبة الأمريكيين كانت أكثر إيجابيّة نحو العمليّة الإرشاديّة، وفاعليّة المرشد في تقديمه للخدمات الإرشاديّة كخدمة التوجيه المهني، ودلّت كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في الاتجاه نحو فاعليّة المرشد النفسي المدرسي في العمليّة الإرشاديّة تعزى لمتغير الجنس، والعرق والعمر، وعدد سنوات الدراسة، وقد كانت اتجاهات الطلبة الأمريكيين أكثر إيجابيّة نحو المرشد والعمليّة الإرشاديّة من الطلبة الايسلنديين وذلك لأنّ الخبرة الإرشاديّة الّتي تلقاها الطلبة الأمريكيين أفضل من الخبرة الإرشاديّة التي تلقاها الطلبة الايسلنديين، وكذلك امتدت الفروق لتشمل خصائص المرشد أيضا، أي خصائص المرشد الفعّال تمّ إدراكها أكثر من قبل الطلبة الأمريكيين الذين لديهم خبرة في الإرشاد من الطلبة الايسلنديين.

وفي دراسة أخرى هدفت إلى تحديد إدراكات الطلبة نحو فاعليّة المرشد النفسي المدرسي في العمليّة الإرشاديّة، أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا تعزى لمتغير الجنس في تقدير فاعليّة المرشد، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية استخدام المرشد للتعاطف والدور الذي يلعبه في مخرجات العمليّة الإرشاديّة وفي إدراكات الطلبة (المسترشدين) للفاعليّة الإرشاديّة للمرشد النفسي المدرسي **(Lewis & Yong, 2000)**. وتشير دراسة ديكسون **Dixon (2001)** إلى عدم وجود أي فروق دالّة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تعزى لجنس المرشد وهويّته الثقافيّة. أمّا دراسة كالهون **Calhown (2001)** فلقد أظهرت وجود علاقة ارتباطيّة سلبيّة بين فاعليّة المرشد وسنوات الخبرة، بمعنى أنّ المرشدين الفعّالين من وجهة نظر المرشدين أنفسهم هم

ذوي الخبرة القصيرة بينما ذوي الخبرة الطويلة يفتقرون إلى هذه الفاعليّة الإرشاديّة. كما أظهرت دراسة أخرى إلى وجود فروق دالّة إحصائيًّا فيما يتعلّق بالتوقّعات نحو الإرشاد والعمليّة الإرشاديّة، وبالتالي نحو فاعليّة المرشد تعزى إلى كلّ من الجنس والطبقة الاجتماعيّة والحالة الاقتصاديّة **(Oliver, Hart, Ross and Katz, 2001)**.

وتشير دراسة **Constontine** و**Gainor (2001)** إلى أنّ المرشدين الذين يمتلكون ذكاءً انفعاليًّا عاليًّا وقدرة على التعاطف ومعرفة أكثر في الإرشاد متعدّد الثقافات يُنظر إليهم على أنّهم أكثر فاعليّة من الناحية الإرشاديّة، وأنّ المرشدين يكونوا فعّالين إذا استطاعوا أن يتعاملوا مع جميع الطلبة من مختلف المجموعات العرقيّة بذكاء وبشكل متعاطف، وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيًّا في تقييم فاعليّة المرشد في الإرشاد متعدّد الثقافات تعزى لمتغير الجنس. وأشارت دراسة **Quarto (1999)** إلى أنّ المعلّمين أدركوا المرشدين المدرّسين والذين يمتلكون خبرة تدريسيّة على أنّهم أكثر فاعليّة من المرشدين الذين لم ينخرطوا في مجال التدريس.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة من حيث جمع المعلومات والبيانات عن أفراد العينة، وتحليلها؛ بهدف التحقّق من فروض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المرشدين، والمديرين، والمعلّمين، والطلبة في المدارس الثانويّة الحكوميّة الفلسطينيّة التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي، والتي تشرف عليها السلطة الوطنيّة الفلسطينيّة، وذلك في جميع المحافظات الفلسطينيّة في الضفة الغربيّة وتشمل محافظات: الخليل، بيت لحم، رام الله، أريحا، نابلس، قلقيلية، طولكرم، جنين، وسلفيت، كما يتضّح في الجدول رقم(1).

جدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب المحافظة وفئات العينة

فئات العينة \ المحافظة	مرشد	مدير	معلم	طالب
الخليل	40	81	1582	3982
بيت لحم	18	39	993	1215
رام الله	30	80	1365	1068
أريحا	5	9	150	192
نابلس	33	72	1210	2175
قلقيلية	13	26	415	996
طولكرم	17	41	762	631
جنين	36	80	1450	1225
سلفيت	16	30	393	651
المجموع	208	458	8320	11808

عيّنة الدراسة:

قام الباحث باختيار عيّنة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة، حيث قام بجمع المعلومات عن كافّة المدارس الثانويّة الحكوميّة الموجودة في جميع المحافظات الفلسطينيّة في الضفّة الغربيّة، والتي يتواجد فيها المرشد النفسي المدرسي، وذلك من خلال سجلات وزارة التربية والتعليم العالي، وقام الباحث بكتابة اسم كلّ مدرسة ثانويّة حكوميّة على ورقة صغيرة، وتمّ اختيار عدد من الأوراق الممثّلة لكلّ محافظة من المحافظات، حيث تمّ تحديد حجم عيّنة الدراسة الّتي مثّلت ما نسبته (50%) من عدد المرشدين، و(50%) من عدد المديرين، و(20%) من عدد المعلّمين، و(20%) من عدد الطلبة.

أداة الدراسة (استبانة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي)

قام الباحث ببناء أداة الدراسة التي تقيس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المرشد نفسه، وكما يدركها كلّ من المديرين، والمعلّمين، والطلبة، اعتمادًا على مراجعة الأدب النظري، وواقع المرشدين في المحافظات الفلسطينيّة، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع فاعليّة المرشد النفسي المدرسي. ومن أهمّ الدراسات التي استند إليها الباحث في بناء أداة الدراسة:

دراسة Holm-comb – Micco (2000)، ودراسة Ponterotto وRigger (1994)، ودراسةTinsely و (1991) Holt، ودراسة TukerوAbrams (1997)، ودراسة MorranوKeith وDewayne (1994) Kurpins، ودراسة Constantineو Gainer (2000)، ودراسة Smith (2001)، ودراسة Quarto (1999)، ودراسة Oliver وHartو Rossو Kats2001)، وكذلك استفاد الباحث من دراسة جمال (1991) حول خصائص المرشد، ودراسة أبو الهيجا (1988) حول صفات المرشد الفعّال، ودراسة رشيدة حول المهارات الإرشادية اللازمة لإعداد مرشد الأزمات المدرسية. كما استفاد الباحث في بناء أداة الدراسة من مقياس فاعليّة المرشد (Counselor Effectiveness Rating Instrument (CERI)). وقد تكوّنت أداة الدراسة من استبانة واحدة صيغت بأسلوبين: الأول يتناسب مع المرشدين، والأسلوب الثاني يتناسب مع كلّ من المديرين والمعلّمين والطلبة، واحتوت الاستبانة على قسمين؛ القسم الأوّل تكوّن من: (أ) البيانات الشخصيّة المتعلّقة بالمرشدين (نوع الجنس، والخبرة، والمؤهّل العلمي، والتخصّص العلمي)، (ب) البيانات الشخصيّة المتعلقة بالمديرين (نوع الجنس، والخبرة، والمؤهّل العلمي)، (ت) البيانات الشخصيّة المتعلّقة بالمعلّمين (نوع الجنس، والخبرة، والمؤهّل العلمي)، (ت) البيانات الشخصيّة المتعلّقة بالطلبة (نوع الجنس، والتخصّص الدراسي)، (ث) والبيانات الشخصيّة المتعلّقة بفئات العيّنة (المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة).

أمّا القسم الثاني من الاستبانة فيتكوّن من أبعاد الاستبانة الستة، وهي: (أ) البعد الاجتماعي؛ ويتكوّن من (10) فقرات أعدت لتقيس قدرة المرشد على تكوين علاقات اجتماعية مع المجتمع المدرسي والمحلي. (ب) بعد المسترشد؛ ويتكوّن من (17) فقرة أعدّت لتقيس قدرة المرشد على تهيئة المناخ الإرشادي الملائم للمسترشد. (ت) بعد المرشد؛ ويتكوّن من (20) فقرة أعدّت لتقيس الكفاية الشخصيّة، والجدارة المهنيّة، وصفات المرشد. (ث) بعد التشخيص والتقويم؛ ويتكوّن من (21) فقرة أعدت لتقيس قدرة المرشد على المتابعة والتشخيص والتقويم. (ج) بعد خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم؛ ويتكوّن من (13) فقرة أعدت لتقيس قدرة المرشد على مراعاة خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم. (ح) بعد الاتجاهات والمهارات والقيم؛ ويتكوّن من (37) فقرة أعدت لتقيس قدرة المرشد على تنمية الاتجاهات، والمهارات، والقيم لدى الطلبة المسترشدين.

صدق الأداة:

قام الباحث بالتحقّق من صدق أداة الدراسة من خلال عدّة طرق:

أولًا: الصدق الظاهري(صدق المحكمين) بعد إعداد أداة الدراسة بصورتها الأوليّة التي بلغت 131 فقرة، تم عرضها على عدد من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال، وبعد إبداء الملاحظات عليها من قبل المحكّمين، تمّ الأخذ بجميع ملاحظاتهم وتصويباتهم، فحُذِفت الفقرات التي أجمع ثلاثة من المحكّمين بعدم صلاحيّتها ومناسبتها لأغراض الدراسة وعددها 13 فقرات، وتمّ تعديل فقرات أخرى تعديلاً لغوياً، ونقل فقرات من بُعد إلى بُعد آخر، وصياغة فقرات أخرى بصورة أكثر قابليّة للقياس، وبعد ذلك تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من 118 فقرة.

ثانيا: صدق البناء؛ قام الباحث باستخراج صدق البناء لأداة الدراسة، وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكليّة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات أداة الدراسة ودرجتها الكليّة بين(0,40 – 0,75)، ويعكس ذلك مناسبة أداة الدراسة لقياس درجة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي.

كما قام الباحث باستخراج مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي ببعضها، وبالدرجة الكليّة، والجدول رقم (2) أدناه يبين ذلك، حيث أظهر أنّ معاملات الارتباط بين أبعاد فاعليّة المرشد النفسي المدرسي بعضها ببعض، وبالدرجة الكليّة كان دالًّا إحصائيًّا، وهذا يشير إلى الصدق الذي تمتعت به أداة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي.

الجدول رقم (2) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس فاعلية المرشد ببعضها، وبالدرجة الكليّة

البعد	الاجتماعي	المسترشد	المرشد	التشخيص والتقويم	خصائص الطلبة وظروفهم	الاتجاهات والمهارات والقيم	الدرجة الكلية
الاجتماعي		**0.701	**0.631	**0.474	**0.489	**0.627	**0.770
المسترشد			**0.889	**0.584	**0.573	**0.605	**0.855
المرشد				**0.632	**0.637	**0.590	**0.866
التشخيص والتقويم					**0.787	**0.689	**0.816
خصائص الطلبة وظروفهم						**0.811	**0.845
الاتجاهات والمهارات والقيم							**0.881
الدرجة الكلية							

ثبات الأداة:

قام الباحث باستخراج ثبات الأداة بطريقتين:

الأولى: حساب الاتساق الداخلي؛ تمّ ذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا كما يتضح في الجدول رقم (3) أدناه، أنّ معاملات ثبات أبعاد أداة الدراسة، والعلامة الكليّة مرتفعة.

الثانية: إعادة تطبيق أداة الدراسة؛ قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة مرّتين على عيّنة عشوائيّة من المرشدين، والمديرين والمعلّمين، والطلبة، وتمّ حساب معاملات الارتباط بين عبارات أداة الدراسة في المرّتين، وقد اعتبرت معاملات الارتباط هي معاملات الثبات للفقرات، حيث يتضّح من الجدول رقم(3)، أن معاملات الثبات لعبارات أداة الدراسة كانت مرتفعة.

الجدول رقم (3) معاملات الثبات لأبعاد أداة الدراسة

البعد	مرشد	مدير	معلم	طالب	المجموع
الاجتماعي	*0.82	*0.89	*0.92	*0.87	*0.90
المسترشد	*0.92	*0.93	*0.88	*0.92	*0.91
المرشد	*0.94	*0.95	*0.91	*0.94	*0.94

البعد	مرشد	مدير	معلم	طالب	المجموع
التشخيص والتقويم	*0.91	*0.92	*0.77	*0.92	*0.88
خصائص الطلبة المسترشدين وطروفهم	*0.84	*0.88	*0.82	*0.80	*0.83
الاتجاهات والمهارات والقيم	*0.93	*0.93	*0.94	*0.90	*0.93
الدرجة الكلية	*0.98	*0.98	*0.97	*0.97	*0.98

طريقة تصحيح أداة الدراسة :

اعتمد الباحث تدريجة خماسيّة وفقًا لمقياس "ليكرت" حيث كانت هناك خمس درجات للاستجابة، وهي: (عالية جدًّا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًّا)، وأعطيت الدرجات العلامات الآتية: عالية جدًّا (5) علامات، عالية (4) علامات، متوسطة (3) علامات، منخفضة (2) علامة، ومنخفضة جدًّا (1) علامة. وتمثّل العلامة على البُعد متوسط الدرجات على فقرات ذلك البُعد، فكلّما اقتربت استجابة المفحوص من الدرجة (3.5)، أو ساوتها دلّ ذلك على فاعليّة مرتفعة للمرشد النفسي المدرسي، في حين أنّه كلّما اقتربت استجابة المفحوص من الدرجة (2.5)، أو ساوتها دلّ ذلك على فاعليّة منخفضة للمرشد النفسي المدرسي، علمًا بأنّ جميع فقرات أداة الدراسة هي فقرات إيجابيّة، وخلت هذه الأداة من أي فقرات سلبيّة.

وبعد جمع البيانات المتعلقة بالدراسة تم تحليلها ومناقشتها وفق النسب المئوية الاتية: (80%) فأكثر درجة فاعليّة عالية جدًّا، (70% - أقل من 80%) درجة فاعليّة عالية، (60% - أقل من 70%) درجة فاعليّة متوسطة، (50% - أقل من 60%) درجة فاعليّة منخفضة، وأقل من (50%) درجة فاعليّة منخفضة جدًّا.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، قام الباحث بأخذ موافقة وزارة التربية والتعليم العالي، بالتعاون مع مديري مديريّات التربية والتعليم في المحافظات الفلسطينيّة، حيث تمّ التنسيق مع المديرين، والمعلّمين، والمرشدين بهذا الخصوص وإعطاؤهم فكرة عن أهمية الدراسة الحالية، وأهمية تطبيقها بكلّ أمانة وموضوعيّة؛ حتّى يقوموا بتوضيح ذلك للطلبة.

المعالجات الإحصائيّة:

للتحقّق من فروض الدراسة استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائيّة الآتية:

1- المتوسطات الحسابيّة والنسب المئويّة، وذلك من أجل تحديد فاعليّة المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة.
2- اختبار "ت" لعيّنتين مستقلّتين (Independent Samples t-test) وذلك من أجل تحديد أثر متغيّر الجنس للمرشدين، والمديرين، والمعلّمين، والطلبة، وأثر متغيّر التخصّص الدراسي للطلبة، على درجة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي.
3- تحليل التباين الثنائي(Tow Way ANOVA) لفحص أثر متغيّري الخبرة والمؤهّل العلمي، وتفاعلهما معًا على درجة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي.
4- معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب الصدق البنائي لأداة الدراسة.
5- معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Chronbach)لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الثبات).

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول** "ما درجة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي في المدارس الثانويّة الفلسطينيّة، كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة".

وللإجابة على السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابيّة، والنسب المئويّة لأبعاد درجات مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي، والدرجة الكليّة للفاعليّة. وتبيّن من نتائج الجداول ذات الأرقام (4)، (5)، (6)، (7) درجة الفاعليّة كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة.

الجدول (4): المتوسطات الحسابيّة، والنسب المئويّة لدرجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي والدرجة الكليّة للفاعليّة كما يدركها المرشدون

الأبعاد	متوسط الاستجابة	النسبة المئويّة%	درجة الفاعليّة
الاجتماعيّة	3.82	76.4	عالية
المسترشد	4.35	87.0	عالية جدا
المرشد	4.00	80.0	عالية جدا
التشخيص والتقويم	3.80	76.0	عالية
خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم	3.91	78.2	عالية
الاتجاهات والمهارات والقيم	3.92	78.4	عالية
الدرجة الكليّة	3.93	78.6	عالية

يتضح من نتائج الجدول (4) أن درجة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي كانت عالية جدًّا على بعد المسترشد وبعد المرشد، حيث كانت النسبة المئويّة للاستجابة عليها على التوالي (87%)، (80%)، وكانت درجة الفاعليّة عالية على البعد الاجتماعي، وبعد التشخيص والتقويم، وبعد خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم، وبعد الاتجاهات، والمهارات، والقيم، حيث كانت النسبة المئويّة للاستجابة عليها على التوالي (76.4%)، (76%)، (78.2%)، (78.4%). وفيما يتعلق بالدرجة الكليّة للفاعليّة فقد كانت عالية، حيث وصلت النسبة المئويّة للاستجابة عليها إلى (78.6%). وهذه النتيجة تحقّق الفرض الأوّل الذي ينصّ على أنّ "درجة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المرشدون عالية".

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابيّة، والنسب المئويّة لدرجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي، والدرجة الكليّة للفاعليّة كما يدركها المديرون

الأبعاد	متوسط الاستجابة	النسبة المئويّة%	درجة الفاعليّة
الاجتماعي	3.91	78.2	عالية
المسترشد	4.14	82.8	عالية جدا
المرشد	4.04	80.8	عالية جدا
التشخيص والتقويم	3.85	77.0	عالية
خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم	3.95	79.0	عالية
الاتجاهات والمهارات والقيم	3.97	79.4	عالية
الدرجة الكلية	3.98	79.6	عالية

ويتضح من الجدول (5) أنّ درجة فاعلية المرشد النفسي المدرسي عالية جدًّا على بعد المسترشد وبعد المرشد، حيث كانت النسبة المئويّة للاستجابة عليها على التوالي (82.8%)، (80.8%).وكانت درجة الفاعليّة عالية على البعد الاجتماعي، وبعد التشخيص والتقويم، وبعد خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم، وبعد الاتجاهات والمهارات والقيم، والدرجة الكليّة للفاعليّة، حيث كانت النسبة المئويّة للاستجابة عليها على التوالي (78.2%)، (77%)، (79%)، (79.4%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للفاعلية على جميع الأبعاد فقد كانت عالية، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (79.6%). وهذا يحقّق الفرض الأوّل الذي ينصّ على أنّ "درجة فاعلية المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المديرون عالية".

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابيّة، والنسب المئويّة لدرجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي، والدرجة الكليّة للفاعليّة كما يدركها المعلّمون

الأبعاد	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية%	درجة الفاعلية
الاجتماعي	3.85	77.0	عالية
المسترشد	4.09	81.8	عالية جدا
المرشد	4.06	81.2	عالية جدا
التشخيص والتقويم	3.73	74.6	عالية
خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم	3.86	77.2	عالية
الاتجاهات والمهارات والقيم	3.95	79.0	عالية
الدرجة الكلية	3.94	78.8	عالية

ويظهر من نتائج الجدول (6) أنّ درجة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي عالية جدًّا على بعد المسترشد وبعد المرشد، حيث كانت النسبة المئويّة للاستجابة عليها على التوالي (8، 81%)، (81.2%). وكانت درجة الفاعليّة عاليّة على البعد الاجتماعي، وبعد التشخيص والتقويم، وبعد خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم، وبعد الاتجاهات والمهارات والقيم، حيث كانت النسبة المئويّة للاستجابة عليها على التوالي (78.2%)، (77%)، (79%)، (79.4%). وفيما يتعلّق بالدرجة الكليّة للفاعليّة على جميع الأبعاد فقد كانت عالية، حيث وصلت النسبة المئويّة للاستجابة عليها إلى (78.8%). وهذا يحقّق الفرض الأوّل الّذي ينصّ على أنّ "درجة مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المعلّمون عالية".

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابيّة، والنسب المئويّة لدرجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي، والدرجة الكليّة للفاعليّة كما يدركها الطلبة

الأبعاد	متوسط الاستجابة	النسبة المئويّة%	درجة الفاعليّة
الاجتماعي	3.67	73.4	عالية
المسترشد	3.80	76.0	عالية
المرشد	3.70	74.0	عالية
التشخيص والتقويم	3.64	72.8	عالية
خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم	3.60	72.0	عالية
الاتجاهات والمهارات والقيم	3.69	73.8	عالية
الدرجة الكليّة	3.68	73.6	عالية

كما يتضح من نتائج الجدول (7)، أنّ درجة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي كانت عالية على جميع الأبعاد، حيث كانت النسبة المئويّة للاستجابة عليها على التوالي (73.4%)، (76%)، (74%)، (72,8%)، (72%)، (73,8%). وكانت الدرجة الكليّة للفاعليّة عالية على جميع الأبعاد، حيث كانت النسبة المئويّة للاستجابة عليها (73.6%). وهذا يحقّق الفرض الأوّل الذي ينصّ على أنّ: درجة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي كما يدركها الطلبة عالية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** "هل تختلف درجة فاعلية المرشد النفسي المدرسي تبعاً لمتغير نوع الجنس لدى المرشدين والمديرين والمعلمين والطلبة ؟

وللإجابة على السؤال الثاني تم تحويله على شكل فرضية صفريه نصها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تعزى لمتغيّر نوع الجنس لدى المرشدين، والمديرين، والمعلّمين، والطلبة". وللتحقّق من هذا الفرض، تمّ استخدام اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين (Independent Samples t-test) لتحديد دلالة الفروق تبعًا لمتغيّر الجنس لدى المرشدين، والمديرين، والمعلّمين، والطلبة كما في الجداول (8، 9، 10، 11).

الجدول رقم (8): نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغير نوع الجنس لدى المرشدين

الجنس / البعد	ذكر (ن=65)		أنثى (ن=65)		ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الاجتماعي	3.82	0.49	3.80	0.60	0.249	0.804
المسترشد	4.32	0.53	4.40	0.56	0.317-	0.477
المرشد	3.98	0.45	4.02	0.60	0.458-	0.648
التشخيص والتقويم	3.77	0.53	3.86	0.58	0.873-	0.385
خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم	3.93	0.51	3.87	0.56	0.622	0.535
الاتجاهات والمهارات والقيم	3.95	0.43	3.87	0.48	0.941	0.349
الدرجة الكليّة	3.93	0.41	3.93	0.46	0.012	0.991

• دالّ إحصائيًّا عند مستوى $\alpha = 0.05$، درجات الحريّة - 102، قيمة (ت) الجدولية (1.96).

يبيّن الجدول رقم (8) نتائج اختبار (ت) تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى المرشدين. ويتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعاً لمتغيّر نوع الجنس لدى المرشدين. وهذا يحقّق الفرض الذي ينصّ على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى المرشدين".

الجدول رقم (9): نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى المديرين

الجنس / البعد	ذكر (ن=123)		أنثى (ن=107)		ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاجتماعي	**3.91**	**0.50**	**3.92**	**0.60**	**0.097-**	**0.923**
المسترشد	**4.11**	**0.52**	**4.18**	**0.57**	**0.870-**	**0.385**
المرشد	**4.04**	**0.46**	**4.04**	**0.59**	**0.025-**	**0.980**

الجنس / البعد	ذكر (ن=123)		أنثى (ن=107)		ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التشخيص والتقويم	3.79	0.53	3.93	0.63	1.840-	0.067
خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم	3.91	0.55	3.99	0.60	1.005-	0.316
الاتجاهات والمهارات والقيم	3.95	0.43	3.99	0.51	0.515-	0.582
الدرجة الكليّة	3.96	0.41	4.00	0.50	-0.808	0.420

• دالّ إحصائيًّا عند مستوى α = 0005، درجات الحريّة (228)، قيمة (ت) الجدوليّة (1,96).

ويبيّن الجدول رقم (9) نتائج اختبار (ت) تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى المديرين. ويتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغير نوع الجنس لدى المديرين. وهذا يحقّق الفرض الذي ينصّ على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى المديرين".

الجدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى المعلّمين

الجنس / البعد	ذكر (ن=1175)		أنثى (ن=489)		ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الاجتماعي	3.91	0.58	3.72	0.50	6.339	*0.0001
المسترشد	4.02	0.40	4.27	0.45	10.979-	*0.0001
المرشد	3.99	0.37	4.24	0.46	11.248-	*0.00001
التشخيص والتقويم	3.64	0.32	3.96	0.31	18.378-	*0.00001
خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم	3.76	0.43	4.09	0.42	14.254-	*0.00001
الاتجاهات والمهارات والقيم	3.94	0.44	3.99	0.31	2.195	*0.028
الدرجة الكلية	3.90	0.35	4.05	0.35	2.320-	*0.00001

• دالّ إحصائيًّا عند مستوى α = 0.05، ودرجات الحريّة (2374)، قيمة (ت) الجدوليّة (1.96).

ويبيّن الجدول رقم (10) نتائج اختبار (ت) تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى المعلمين. ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي؛ حيث كانت لصالح الذكور في البعد الاجتماعي، بينما كانت لصالح الإناث في بعد المسترشد، وبعد التشخيص والتقويم، وبعد خصائص الطلبة المسترشدين، وظروفهم، وبعد الاتجاهات والمهارات والقيم. والدرجة الكليّة للفاعليّة. *وهذا لا يحقّق الفرض الذي ينصّ على أنّه*: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى المعلّمين".

الجدول رقم (11): نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى الطلبة

الجنس / البعد	ذكر (ن=1175)		أنثى (ن=489)		ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الاجتماعي	3.71	0.29	3.61	0.41	7.009	*0.00001
المسترشد	3.83	0.28	3.77	0.36	4.090	*0.00001
المرشد	3.78	0.29	3.62	0.38	10.926	*0.0001
التشخيص والتقويم	3.62	0.32	3.65	0.48	2.024-	*0.043
خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم	3.64	0.37	3.56	0.39	5.065	*0.0001
الاتجاهات والمهارات والقيم	3.68	0.28	3.69	0.31	0.609	0.542
الدرجة الكلية	3.71	0.22	3.66	0.33	4.294	*0.00001

• دالّ إحصائيا عند مستوى α = 0.05، ودرجات الحرية (2374)، قيمة (ت) الجدولية (1.96).

ويبيّن الجدول رقم (11) نتائج اختبار (ت)؛ تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى الطلبة، ويتضح أنّ الفروق كانت لصالح الذكور في البعد الاجتماعي، وبعد المسترشد، وبعد المرشد، وبعد خصائص الطلبة المسترشدين، وظروفهم، والدرجة الكليّة للفاعليّة، بينما كانت لصالح الإناث في بعد التشخيص والتقويم، وبعد الاتجاهات والمهارات والقيم. وهذا لا يحقّق الفرض الذي ينصّ على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي؛ تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى الطلبة".

- **النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث:** "هل تختلف درجة فاعلية المرشد النفسي المدرسي من وجهة نظر المرشدين والمديرين والمعلمين وفقاً لمتغيرات (الخبرة، والمؤهل العلمي) وتفاعلهما معاً؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تحويلة الى فرضية صفرية تنصّ على أنّه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي؛ تبعًا لمتغيّري الخبرة والمؤهّل العلمي، وتفاعلهما معًا لدى المرشدين، والمديرين، والمعلّمين". للتحقّق من هذا الفرض، تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغيّري الخبرة، والمؤهّل العلمي، وتفاعلهما معًا كم في الجداول(12، 13، 14، 15).

الجدول رقم (12): نتائج استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي؛ لفحص أثر متغيّري الخبرة والمؤهّل العلمي، وتفاعلهما معًا على درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي لدى المرشدين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المؤهّل	0.084	3	0.042	0.148	0.931
الخبرة	0.417	2	0.208	1.096	0.339
الخبرة ×المؤهل	1.071	6	0.178	0.938	0.475
الخطأ	17.499	92	1.90		
المجموع	18.966	103			

• دالّ احصائيًّا عند مستوى α = 0,05

يتبين من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى فاعلية المرشد النفسي المدرسي من وجهة نظر المرشد تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما، إذ أن مستوى الدلالة الإحصائية كان أعلى من (0.05).

الجدول رقم (13): نتائج استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي؛ لفحص أثر متغيري الخبرة والمؤهل العلمي، وتفاعلهما معاً على درجات أبعاد مقياس فاعلية المرشد النفسي المدرسي لدى المديرين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المؤهل	1.259	2	0.629	3.265	*0.040
الخبرة	0.853	3	0.284	1.475	0.222
الخبرة ×المؤهل	1.424	6	0.237	1.231	0.291
الخطأ	42.032	218	0.193		
المجموع	47.472	229			

يتضح من نتائج الجدول (13)، أن الفرض الذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعلية المرشد النفسي المدرسي تبعاً لمتغيري الخبرة، والمؤهل العلمي وتفاعلهما معاً قد تحقق بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي وتفاعل الخبرة مع المؤهل العلمي، ولم يتحقق بالنسبة للخبرة، ولمعرفة لصالح أي من فئات المديرين تعزى هذه الفروق استخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية للدرجة الكلية للفاعلية تبعاً لمتغير الخبرة لدى المديرين، ويبين الجدول (14) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية للدرجة الكلية للفاعلية تبعاً لمتغير الخبرة لدى المديرين.

الجدول (14) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية للدرجة الكلية للفاعلية تبعاً لمتغير الخبرة لدى المديرين.

الخبرة	أقل من 5 سنوات (م=3.95)	من 5-10 سنوات (م=3.87)	أكثر من 10 سنوات (م=4.08)
أقل من 5 سنوات		0.075	*0.136-
من 5-10 سنوات			*0.212-
أكثر من 10 سنوات			

• دال إحصائيا عند مستوى a= 0.05، م تعني المتوسط الحسابي.

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الفروق كانت لصالح فئة الخبرة الأكثر من 10 سنوات على فئة الخبرة الأقل من 5 سنوات، وفئة الخبرة من 5 – 10 سنوات.

لفحص أثر متغيري الخبرة والمؤهل العلمي وتفاعلهما معاً على درجات مقياس أبعاد فاعلية المرشد النفسي المدرسي تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول رقم (15)

الجدول رقم (15): نتائج استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي؛ لفحص أثر متغيري الخبرة والمؤهل العلمي وتفاعلهما معاً على درجات مقياس فاعلية المرشد النفسي المدرسي لدى المعلمين.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المؤهل	40.930	2	2.465	22.551	*0.0001
الخبرة	0.542	3	0.181	1.653	0.175
الخبرة ×المؤهل	1.908	6	0.318	21.909	*0.008
الخطأ	180.570	1652	0.109		
المجموع	210.123	7663			

يتضح من نتائج الجدول (15) عدم تحقق الفرض الذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعلية المرشد النفسي المدرسي؛ تبعاً لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، وتفاعلهما معاً، بينما تحقق بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، ولم يتحقق بالنسبة لمتغير الخبرة أو تفاعل متغيري الخبرة والمؤهل العلمي، ولمعرفة لصالح أي فئات المعلمين كانت هذه الفروق، أستخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية للدرجة الكلية للفاعلية؛ تبعاً لمتغير الخبرة لدى المعلمين كما في الجدول رقم (16).

الجدول رقم (16) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية للدرجة الكلية للفاعلية؛ تبعاً لمتغير الخبرة لدى المعلمين.

الخبرة	أقل من 5 (م=3.84)	من 5-10 (م=3.70)	أكثر من 10 (م=4.02)
أقل من 5 سنوات		*0.1001	*0.1903-
من 5-10 سنوات			*0.2904-
أكثر من 10 سنوات			

يتضح من نتائج الجدول (16) أن الفروق كانت لصالح فئة الخبرة الأكثر من10 سنوات على فئة الخبرة الأقل من 5 سنوات، وفئة الخبرة من 5 – 10 سنوات.

ولفحص تفاعل الخبرة والمؤهل العلمي لدى المعلمين تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية كما في الجدول رقم (17).

الجدول رقم (17): يبين تفاعل الخبرة والمؤهل العلمي لدى المعلمين.

الخبرة / المؤهل العلمي	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
دبلوم كلية المجتمع	3.809	3.778	4.253
بكالوريوس	3.837	3.737	4.008
دبلوم عال	3.827	3.430	4.094
ماجستير	3.816	3.892	4.009

يتضح من نتائج الجدول (17)، أن الفروق كانت لصالح فئة أكثر من 10 سنوات، وحملة دبلوم كلية المجتمع على باقي الفئات الأخرى مثل فئة الخبرة من 5-10 سنوات، وحملة الدبلوم العالي. وهذا يشير إلى عدم تحقق الفرض الذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لتفاعل الخبرة والمؤهل العلمي لدى المعلمين.

مناقشة نتائج الدراسة:

1 - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأوّل على أنّ "ما درجة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة عالية". أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة فاعليّة المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة عالية على جميع الأبعاد، وهي:

البعد الاجتماعي: يعزو الباحث درجة الفاعليّة العالية في البعد الاجتماعي، كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة إلى قوّة شبكة العلاقات الاجتماعيّة بين أفراد المجتمع الفلسطيني سيما في ظلّ الظروف الصعبة والمأساويّة الّتي يعيشونها، وبالتالي فإنّ هذا يدفع المرشد إلى استثمار هذه العلاقات لمدّ جسور الثقة

مع المدير، ومع أعضاء الهيئة التدريسيّة، والطلبة، وأولياء الأمور، لإدراكه أهمية العلاقات الاجتماعيّة في بناء العلاقة الإرشاديّة الناجحة مع المسترشدين، وأنّها مفتاح التعاون مع أطراف العمليّة الإرشاديّة، والوسيلة لتنفيذ خطّته الإرشادية بفاعليّة. إضافة لذلك إنّ قيم المرشد المنسجمة مع قيم المجتمع تدفع بالمسترشدين إلى الثقة به وبالتالي مكاشفته في مشكلاتهم.

وتعود درجة الفاعليّة العالية في البعد الاجتماعي، كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة أيضًا إلى رضا مديري المدارس، وانسجامهم مع الدور الاجتماعي الذي يقوم به المرشد في المدرسة، كون المرشد يحافظ على مناخ اجتماعي إيجابي مع كافّة الهيئة التدريسيّة، ومع أولياء الأمور، ويتضح ذلك من خلال درجة الفاعليّة العالية جدًّا فيما يتعلّق بقدرة المرشد على بناء علاقات اجتماعيّة قويّة مع مدير المدرسة، وزملائه المعلّمين، ومع الطلبة وتعاونه معهم. كما تعود هذه النتيجة تفهّم المعلّمين، ووعيهم لطبيعة الدور الاجتماعي الذي يلعبه المرشد في المدرسة، وفي المجتمع، وإلى طبيعة عمل المرشد حيث تقتضي التعاون مع المعلّمين وبالتالي نشوء علاقات اجتماعيّة ايجابيّة معهم ومع الطلبة؛ للوصول إلى حلول مرضية لمشكلات الطلبة.

وتتفق درجة الفاعليّة العالية كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة مع نتائج دراسات عديدة تشير إلى أنّ المرشدين الفاعلين أكثر مشاركة في النشاط الاجتماعي، وإلى أثر الدور الاجتماعي الذي يلعبه المرشد على فاعليّته، والتي بدورها تؤثّر بالعلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة، وإمكانية التنبؤ بدرجة الفاعليّة الإرشاديّة من خلال معرفة الميل الاجتماعي، والدين، والتوجّه نحو الخدمات الاجتماعيّة، وتكوين علاقات اجتماعيّة ناجحة مع جميع الأطراف المشاركة في العملية التربويّة والإرشاديّة والتعاون فيما بينهم، فيما يتعلق بسلوك المسترشدين ويتفق ذلك مع دراسة (الريحاني والخطيب، 1985؛، ياسين، 1987؛ أبو الهيجا، 1988؛ Zaraski, 1976 ; Sormmerville, 1981; Wiggins & Weslander, 1979).

بعد المسترشد: يعزو الباحث درجة الفاعليّة العالية جدًّا على بعد المسترشد كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، ودرجة الفاعليّة العالية كما يدركها الطلبة إلى قدرة المرشد على تهيئة المناخ الإرشادي الملائم للمسترشد. وإلى إدراك المديرين لطبيعة دور المرشد الفاعل والنشط في التعامل مع مشكلات الطلبة، وإلى تخفيف درجة الضغط عليهم حيث أصبح المرشدون يتعاملون مع مشكلات الطلّاب بدلًا منهم، وإلى إدراك المعلّمين لقدرة المرشد على تهيئة المناخ الإرشادي الملائم للمسترشد، وإلى إدراك الطلبة وارتياحهم للمناخ الإرشادي الذي يوفّره المرشد لهم من خلال هدوءه، واستماعه، وتفهّمه لهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، واهتمامه بهم، والعمل على مساعدتهم، وغير ذلك من الصفات التي تساعد في تهيئة مناخ إرشادي ملائم.

وتتفق درجة الفاعليّة العالية جدًّا كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، ودرجة الفاعليّة العالية كما يدركها الطلبة مع نتائج دراسة كل من أبو الهيجا (1988)، الجبوري (1981)، Brossart وآخرون (2002)، Heppne (1983)، Martinو Sommerville (1981)، Mixson (1995)، Morram وآخرون (1994)، Paulson وآخرون (1999)، Hart وآخرون (2001)، Tinsley وHolt (1991)، Tucker وAbrams (1997)، Weaver (2000)، والتي أشارت إلى وجود علاقة بين الشخصيّة الانبساطية والمنفتحة، وبين القدرة على تكوين المناخ الإرشادي الملائم للمسترشد، وإلى أنّ المرشد الفعّال من يستطيع تكوين المناخ الإرشادي الجيّد للمسترشد، وإلى اقتناع المديرين بمساعدة المرشدين للطلبة على إيجاد حلول لمشكلاتهم، وتطوير عاداتهم الدراسيّة، ومساعدتهم في برامج الامتحانات، ومراعاة المرشد لظروفهم، وللفروق الفرديّة بينهم، وتقبّل مواقفهم الانفعاليّة وتنمية الصداقات بينهم، وإلى أهمية الاتجاهات في العمليّة الإرشاديّة، وسلوكات المرشد كالقبول، والمواجهة، والتحديد، والتعاطف، والأصالة، وكشف الذات، وقدرته على

صياغة الأهداف، ووضع الفرضيات الخاصّة بالمشكلة، وأهمية الخصائص الشخصية لفئات العيّنة، ودور التوقّعات نحو العمليّة الإرشاديّة، والرضا المهني عن المرشدين في حالة امتلاكهم المعرفة، والمهارات، والاتجاهات الإيجابيّة.

بعد المرشد: يعزو الباحث درجة الفاعلية العالية جدًّا على بعد المرشد كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، ودرجة الفاعليّة العالية كما يدركها الطلبة، إلى امتلاك المرشد لمجموعة من الصفات أو السمات الشخصيّة، وإلى إعداده العلمي، والعملي، وإلى خبرته، وقدرته على التعامل مع مشكلات المسترشدين، وإلى إدراك المديرين بأنّ المرشد يتمتع بالكفاية، والجدارة المهنيّة، وبالصفات التي تؤهّله لأن يكون فعّالا، وإلى إدراك المعلّمين لدور المرشد التعليمي الهامّ بالتعامل مع المشكلات آلتي كانوا يتعاملون معها المعلمون قبل استحداث وظيفة المرشد في المدارس الفلسطينيّة؛ ممّا جعلهم يتّفقون مع المرشدين في كثير من الأمور. كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى شعور الطلبة بكفاءة المرشد الشخصيّة، وجداراته المهنيّة، وهذا يدلّ على استثمار المرشد لصفاته الشخصيّة في عمله الإرشادي. وقد اختلفت تقديرات الطلبة مع تقديرات المرشدين لأنفسهم، وتقديرات المديرين والمعلّمين لدرجة الفاعليّة، وقد يعود ذلك إلى عدم وجود خلفيّة معرفيّة في علم النفس والإرشاد لدى الطلبة، وربما ذلك يعود إلى احتماليّة تسرّب مشكلات الطلبة خارج غرفة الإرشاد، ممّا أثّر على تقديرات درجة الفاعليّة بالنسبة للطلبة في المدرسة، أو لعدم التوصل إلى حلول سريعة لمشكلاتهم.

وتتفق درجة الفاعليّة العالية جدًّا على بعد المرشد كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، ودرجة الفاعلية العالية كما يدركها الطلبة مع نتائج دراسات كل من الخطيب (1975)، العلمي (1988)، الريحاني والخطيب (1985)، سلطان (1998)، الهيجا (1988)، الشناوي (1990)، Wiggin وWeslander (1979)، وBerger (1979)، Roy (1985)، وEdisdoltirوCresteing (2000) التي أشارت إلى أثر الإعداد العلمي، والمهني في الكفاية والجدارة المهنيّة، وإلى العلاقة بين قدرة المرشد على تقديم نماذج إرشاديّة فعّاله وبين امتلاكه لصفات كتحمّل المسؤوليّة، وتقبّل الذات، والمرونة، والتسامح، والعقلانيّة، والنزاهة والمساواة في علاقاته مع الطلبة، والذكاء، والبراعة، والثبات الانفعالي، والتفهّم الوجداني.

وتختلف مع نتائج دراسات (1981)، Ponterotto وJoseph وRiqqer (1994)، Lee وMixson (1995)، وKieffer (1997)، التي أشارت إلى أنّ تقديرات الطلبة كانت أقلّ ايجابيّة نحو العمليّة الإرشاديّة، والمهارات الإرشادية؛ نظراً لتأثّر خصائص المرشد وسماته الشخصيّة بالجانب الثقافي، وإلى أنّ الطلبة الذين يعانون من مشكلات انفعاليّة واجتماعيّة ونفسيّة قدّروا مرشديهم على أنّهم أقلّ فاعليّة، وإلى أنّ المديرين غير متعاونين مع المرشدين، ويحملون توقعات خاطئة وسلبيّة عن الإرشاد، والعمليّة الإرشاديّة، وإلى أنّ استخدام المرشد للحديث الذاتي السلبي في العمليّة الإرشاديّة يؤثّر في فاعليّته سلبًا.

د) بعد التشخيص والتقويم: يعزو الباحث درجة الفاعليّة العالية على بعد التشخيص والتقويم كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة إلى قدرة المرشد على التشخيص والتقويم، وإلمامه بنظريّات الإرشاد وتطبيقاتها، وإتقانه لمجموعة من المهارات الإرشاديّة، وحرصه على استخدام طرق التشخيص والتقويم المناسبة والمختلفة، وقدرته على ربط أسرة الطالب بالمدرسة، وتحديد أسباب مشكلات المسترشدين وحلّها، وإتباعه المنهجيّة العلميّة في تشخيص المشكلات وعلاجها، وتحديد مصادر التوتر لدى المسترشدين، وقدرته على إعداد الاختبارات النفسية وتفسير نتائجها، وإلى إطلاع المديرين على الأعمال التي يقوم بها المرشد، سيما التشخيص والتقويم؛ وإلى إطلاع المعلّمين على أعمال المرشد وأسلوب متابعته للمسترشدين فيما يخصّ حضورهم وتحصيلاتهم لتشخيص مشكلاتهم ومعالجتها. وقد اتّفقت نتائج المعلّمين مع نتائج المرشدين في ذلك، مما يدلّل على مصداقيّة وكفاءة المرشد في عمله في المجال الإرشادي؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك الطلبة لقدرة المرشد على متابعة مشكلاتهم

وتشخيصها وتقويمها وحلّها. ويعتقد الباحث أنّ استخدام المرشد لأسلوب التقويم الذاتي لنفسه وللطلبة، واتباعه المنهجيّة العلميّة في تشخيص المشكلات وعلاجها، وقدرته على استخدام الأدوات المناسبة لكلّ مشكلة، وإتقانه لمعايير الاختبارات النفسيّة، وقدرته على إعدادها، ومتابعته مع المعلمين، وأولياء الأمور، والإدارة المدرسيّة لمشكلات الطلبة وسعيه ومتابعته لحلها، وتمتّعه بالقدرة على تحديد أسباب مشكلات الطلبة، وتجوله بين الطلبة أثناء فترات الاستراحة لمتابعة تصرفاتهم وسلوكياتهم، كلّ ذلك يعطي انطباعًا للطالب بأنّ المرشد يتقن عمله، خاصّة إذا انعكس ذلك عليهم ايجابيًّا.

وتتفق درجة الفاعليّة العالية على بعد التشخيص والتقويم كما يدركها المرشدون والمديرون والمعلمون والطلبة مع نتائج دراسات الشناوي (1995)، الجندي (1997)، Leeو Mixon (1995)، Smith (1996)، - Holm Comb-McCoy وCherym(2000)، وkiffer(1997)، والتي أشارت إلى أهمية قيام المرشد بتشخيص الطلبة ذوي المشكلات الانفعاليّة، والاجتماعيّة، والشخصيّة، وإلى أن الطرق والأساليب الفعّالة تفيد في تشخيص ضعف الطلبة، وإلى أهمية تقييم المهارات الإرشاديّة التي يمتلكها المرشد، واستخدامها بما يناسب حالة المسترشد، وقدرته على استخدام الاستراتيجيات العلاجيّة الملائمة والمناسبة في التعامل مع مشكلات الطلبة المسترشدين، وإلى أن درجة تقييم المرشد للأساليب التي يستخدمها تلعب دورًا في شعوره بالكفاءة الإرشادية، وإلى كثرة تعامل المرشدين مع المشكلات الطلابية المتمثلة بمشكلة التأخّر الدراسي، وإهمال الواجبات، والغياب وشكاوي المعلّمين، والمشاجرات، وأوقات الفراغ، وإلى عدم تعاون أولياء الأمور وتفهّمهم لعمل المرشد، وصعوبة الاتصال بالأسرة، وكثرة إعداد الطلبة المكّلف المرشد بإرشادهم تؤثّر في فاعليّته في العمليّة الإرشاديّة، وقدرة وكفاءة الأخصائي النفسي المدرسي في الكشف عن درجة الميول، والانحرافات النفسيّة، والاجتماعيّة، واكتشاف الحالات المضطربة نفسيًّا واجتماعيًّا.

بعد خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم: يعزو الباحث درجة الفاعليّة العالية على بعد خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم، كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة إلى إلمام المرشد ومعرفته بخصائص النمو وبطبيعة الحالة النفسيّة والعصبيّة المضطربة لدى المسترشدين ومراعاتها وتقديم الحلول لها. وإلى إدراك المديرين والمعلّمين لقدرة المرشد على مراعاة خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وتقبّل انفعالاتهم، والاهتمام بمشكلاتهم الانفعاليّة، وتجنّب إثارتها، ومراعاة خصائص النمو لديهم، وكذلك مراعاته للفروق الفرديّة بينهم، وإشعارهم بأهميّتهم وفاعليّتهم في المجتمع، وتعزيز مواطن القوّة، ومعالجة مواطن الضعف لديهم. وإلى إدراك الطلبة للمرشد على أنّه يراعي خصائص النمو لديهم، وظروفهم التي يعيشونها، والمشكلات التي يواجهونها.

وتتفق الدرجة العالية على بعد خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلمون، والطلبة مع نتائج دراسات كل من ابو الهيجا (1988)، Lee و Mixon (1995)، Tucker وAbrams (1997)، Steward (1996)، Roy(1985)، وWeaver (2000)، التي أشارت إلى أن~ الطلبة الذين يعانون من مشكلات انفعاليّة، واجتماعية يقدّرون مرشديهم على أنّهم أقلّ فاعليّة، وأنّ المرشد يستطيع مراعاة خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم من خلال معرفته باتجاهاتهم نحو العمليّة الإرشاديّة، وامتلاكه المهارة الإرشاديّة اللازمة لذلك، وإلى أنّ تقدير المسترشدين لمرشديهم يعتمد على امتلاك المرشد للمعرفة، والمهارات، والاتجاهات الايجابيّة نحو العمل الإرشادي، وإلى أهمية البيئة التي يعمل بها المرشد مع المسترشد، والتي تساعده على التعرّف بخصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم، وإلى اهتمامهم بمساعدة الطلبة وإشعارهم بالأمل والثقة بالنفس، ومراعاة ظروفهم، وإشعارهم بأهميّتهم في المجتمع، ومراعاة الفروق الفرديّة بينهم، واحترام قيمهم، واتجاهاتهم، وميولهم، وحاجاتهم، وتقبّل مواقفهم الانفعاليّة؛ فالمرشدون الأكثر فاعليّة هم الأكثر اهتمامًا بخبرات الآخرين وشعورهم.

بعد الاتجاهات والمهارات والقيم: يعزو الباحث درجة الفاعليّة العالية على بعد الاتجاهات، والمهارات، والقيم، كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة إلى قدرة المرشد على تنمية الاستقلاليّة والاعتماد على النفس لديهم، وإلى تقديره لقيم الطلبة وتقاليدهم، وتنمية العلاقة بينه وبينهم، والتفاعل الإيجابي معهم والثناء عليهم وتعديلهم خلال العمليّة الإرشاديّة؛ لامتلاكه اتجاهات ايجابيّة نحوهم، ولمهاراته الإرشاديّة ولمنظومته القيميّة. وإلى إدراك المديرين والمعلّمين لقدرة المرشد على تنمية الاتجاهات، والمهارات، والقيم، لدى الطلبة المسترشدين، وقد ظهر ذلك بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، وتقدير قيم الطلبة وتقاليدهم المنسجمة مع المجتمع، وتنمية مهارات الإدارة وتحمّل المسؤوليّة لديهم، وتنمية روح المشاركة الإيجابيّة، وتشجيعهم على المناقشة وإبداء الرأي، وتنمية مهارة حسن الإصغاء لديهم، وتنمية روح المحبة والصداقة والدعابة بينهم، ومواجهة الغموض في رسائلهم اللفظيّة وغير اللفظيّة، واستخدامه للتعزيز عند التعامل مع مشكلاتهم، ومخاطبة المسترشدين من ديانات وثقافات مختلفة، وقدرته على تعديل اتجاهات الطلبة نحو العمليّة الإرشادية، ومعالجة الازمات الطارئة لديهم في المدرسة وخارجها.

وتتفق درجة الفاعليّة العالية على بعد الاتجاهات والمهارات والقيم كما يدركها المرشدون، والمديرون، والمعلّمون، والطلبة مع نتائج دراسات ياسين (1987)، أبو الهيجا (1988)، Roy(1985)، Richardson و (1994 Helms)، (Ponterotto 1994)، Lewis وyang (2000)، Tinsley (1999)، Yeh (2000)، و Nymamو (2001 Daugherty)، التي أشارت إلى أنّ اتجاهات المرشد تتأثّر بالجنس، والخبرة وبطبيعة العمل، وحبّه للمهنة، وإعداده لها، وأهميّتها في المجتمع، وإلى أهمية الصفات الشخصيّة والاتجاهات التي يمتلكها المرشد في فاعليّته الإرشاديّة، وإلى معرفة الطلبة بالمهارات التي يمتلكها المرشد، وانعكاس ذلك على العمليّة الإرشادية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سلطان (1998) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائيّة بين مستويات الرضا الوظيفي، ومدّة خبرة المرشد في عمله الإرشادي، وتختلف مع نتائج دراسات ياسين (1987)، زغاليل والشرعة (1998)، Bren (1981)، Calhoun (2001)، Quarto (1999)، وyeh (2001)، والتي أشارت إلى أنّ المرشدين الفاعلين من وجهه نظر المرشدين أنفسهم هم ذوو الخبرة القصيرة، وإلى أنّ الاتجاهات النفسيّة للمرشد تختلف باختلاف الخبرة، فالمرشد ذو الخبرة العالية يتمتع بالرضا عن عمله أكثر من المرشد ذي الخبرة القصيرة، وإلى أنّ الأدوار والوظائف التي يقوم بها المرشد في المدرسة تختلف باختلاف الخبرة الإرشاديّة، وإلى وجود علاقة ايجابيّة بين فاعليّة المرشد والعمل في مجال التدريس، وإلى أنّ اتجاهات المرشدين نحو الخدمات الإرشاديّة تختلف تبعًا لمتغيّر الخبرة الإرشاديّة، إذ أظهر المرشدون ذوو الخبرة الطويلة اتجاهات أكثر إيجابيّة نحو العملية الإرشاديّة. أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة؛ تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلمي لدى المرشدين، فإنّ الباحث يرى أنّ السبب في ذلك يعود إلى أنّ جميع من يعملون في الحقل الإرشادي يخضعون لنفس الإعداد النظري والعملي، خاصّة فيما يتعلّق بالدورات والورشات الإرشاديّة، والالتزام بما تضعه لهم وزارة التربية والتعليم العالي ممّا يحدّ من ظهور الفروق بينهم بالرغم من التباين في المؤهّل العلمي.

ثانيًا- مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني

الذي نصه هل تختلف درجة فاعلية المرشد النفسي المدرسي تبعاً لمتغير نوع الجنس لدى المرشدين والمديرين والمعلمين والطلبة؟ والذي تم تحويله على شكل فرضية صفريه نصها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تعزى لمتغيّر نوع الجنس لدى المرشدين، والمديرين، والمعلّمين، والطلبة".

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى المرشدين، والمديرين، ويعزو الباحث ذلك إلى حداثة تجربة الإرشاد النفسي في المدارس الفلسطينيّة، وتشابه ظروف العمليّة الإرشاديّة لديهم، وخضوع كلّ من المرشدين، والمرشدات لنفس الإعداد النظري والعملي، وقرب المديرين من المرشدين ذكورًا وإناثا، ومعرفتهم بطبيعة عملهم وإلى كونهم يخضعون لنفس برامج الإعداد، ويطبقون نفس التعليمات المعمّمة عليهم من قبل وزارة التربية والتعليم العالي. بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغير نوع الجنس لدى المعلّمين، والطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أبو الهيجا (1988)، الريحاني والخطيب (1985)، سلطان (1998)، Wiggins وWeslander(1979)، Dixon (2001)، Smith (2001)، وSommerville ((1989)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيّة بين المرشدين في مستوى الرضا المهني، والجوانب الاجتماعيّة، واتجاهات الطلبة نحو فاعلية المرشد، وتقدير المرشدين لفاعليّة المرشد النفسي المدرسي في العمليّة الإرشاديّة وما يتعلّق بالصفات التي تميّز المرشد الفعّل، ومدى تعاونه مع المديرين والمعلمين تبعًا لمتغيّر نوع الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات ياسين (1987)، العلمي (1988)، حنوره والشيباني (1997)، زغاليل والشرعه (1998)، Crutchfild وآخرون (2000)، yeh (2001)، وConstantine (2001)، والتي أشارت إلى أنّ الاتجاهات النفسيّة للمرشد النفسي المدرسي، وتقييم فاعليّة المرشدين في الإرشاد متعدّد الثقافات، تختلف باختلاف نوع الجنس، ولصالح الإناث. ويعزو الباحث ذلك الى التنوع الثقافي في المجتمعات التي تعيش فيها الإناث اذ تعطي هذه المجتمعات دورا أكبر للإناث من الذكور في مجالات الحياة المتنوعة.

أمّا بالنسبة لوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى المعلّمين في البعد الاجتماعي، ولصالح الذكور على الإناث؛ فإنّ الباحث يعزو ذلك إلى أنّ عادات المجتمع الفلسطيني وتقاليده، تعطي حريّة أكبر في الجوانب الاجتماعيّة للذكور أكثر من الإناث، وبالنسبة للفروق في باقي الأبعاد، والتي كانت لصالح الإناث، فيعزو الباحث ذلك إلى قدرتهن على الحكم على الأمور، وبالذات على المرشد بدرجة أدقّ من الذكور، ويعود السبب في ذلك إلى قلّة المشكلات في مدارس الإناث مقارنة بمدارس الذكور، أو لترددهن في كشف الذات والإفصاح عن مشكلاتهن لاعتبارات اجتماعيّة، فالتربية في المجتمع الفلسطيني ما زالت تركز على تنمية انماط خاصه بالذكور وانماط خاصه بالإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراستي أبو الهيجا (1988) وQuarto (1999) اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المعلّمين والمعلّمات في تقدير صفات المرشد الفعّال. أمّا فيما يتعلّق بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغيّر نوع الجنس لدى الطلبة، والتي كانت لصالح الذكور في البعد الاجتماعي، وبعد المسترشد، وبعد المرشد، وللإناث في بعد التشخيص والتقويم، وبعد الاتجاهات والمهارات والقيم، فإنّ الباحث يعزو الفروق التي كانت الصالح الذكور إلى قدرتهم على بناء علاقات اجتماعيّة، وإدراكهم لأهمية المناخ الإرشادي، والجدارة المهنيّة أكثر من الإناث؛ وذلك بسبب العادات والتقاليد التي تتيح المجال في ذلك للذكور أكثر من الإناث. ويعزو الباحث الفروق التي كانت لصالح الإناث إلى كونهن أكثر هدوءًا وعقلانيّة من الذكور؛ بسبب تكوينهن النفسي، وهذا يساعدهن في الحكم على قدرة المرشد في التشخيص والتقويم أكثر من الذكور الذين غالبًا ما يكونون منفعلين ومتوترين في العمليّة الإرشاديّة؛ نتيجة لتعرّضهم لضغوط نفسيّة أكثر من الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجندي (1997)، Maw و Jepson(1988)، وOlive وآخرون (2001)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين البنين والبنات في تقدير حركة الإرشاد النفسي في المدارس الثانوية ولصالح الإناث، وإلى اتجاهات الطلبة نحو فاعليّة المرشد في العمليّة الإرشاديّة والمهارات الإرشاديّة، وبين أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي في العمليّة الإرشاديّة، وفي تقييم المرشدين من قبل الطلبة، وبالتوقّعات نحو العمليّة الإرشاديّة. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الآتية: Richardson و Helms(1994)، Yong وLewis (2000)، Tucker وAbrams(1997)، وSowders (2001)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الطلبة نحو مهارات المرشد وفاعليّته، وفي العلاقة بين رضا الطالب ونجاح عمليّة التأهيل كمؤشّر على فاعليّة المرشد النفسي المدرسي، وفي إدراكات الطلبة واتجاهاتهم نحو فاعليّة المرشد النفسي؛ تبعًا لمتغيّر نوع الجنس المدرسي.

ثالثاً- مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث:

الذي نصه "هل تختلف درجة فاعلية المرشد النفسي المدرسي من وجهة نظر المرشدين والمديرين والمعلمين وفقاً لمتغيرات (الخبرة، والمؤهل العلمي) وتفاعلهما معاً"، الذي تم تحويله الى فرضيه صفريه تنصّ على أنّه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغيري الخبرة، والمؤهّل العلمي، وتفاعلهما معًا لدى المرشدين، والمديرين، والمعلمين". أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعليّة المرشد النفسي المدرسي تبعًا لمتغيّر الخبرة، والمؤهّل العلمي، وتفاعلهما معاً لدى المرشدين، ويعزو الباحث ذلك لحداثة تجربة الإرشاد النفسي في المدارس الفلسطينيّة، وتقارب سنوات الخبرة لدى المرشدين، وتشابه الظروف التي يعملون فيها، وخضوعهم لنفس الدورات، والتعليمات التي تضعها وزارة التربية والتعليم المدرسي العالي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سلطان (1998) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مستويات الرضا الوظيفي، ومدة خبرة المرشد في عمله الإرشادي. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة ياسين (1987)، وزغاليل والشرعة (1998)، وBren (1981)، وCalhoun (2001)، وQuarto (1999)، وyeh (2001)، والتي أشارت إلى أنّ المرشدين الفاعلين من وجهه نظر المرشدين أنفسهم هم ذوو الخبرة القصيرة، وإلى أنّ الاتجاهات النفسيّة للمرشد تختلف باختلاف الخبرة، فالمرشد ذو الخبرة العالية يتمتع بالرضا عن عمله أكثر من المرشد ذي الخبرة القصيرة، وإلى أنّ الأدوار والوظائف التي يقوم بها المرشد في المدرسة تختلف باختلاف الخبرة الإرشاديّة، وأنّ المرشدين كانوا أكثر حماسًا من علماء النفس لإجازة المرشد، وتأهيله؛ لأنّ في الخبرة دراية، ومعرفة، وأكثر فاعليّة، وإلى وجود علاقة بين فاعليّة المرشدين الذين عملوا في مجال التدريس أكثر من المرشدين الذين لم يعملوا في مجال التدريس، وإلى أنّ اتجاهات المرشدين نحو الخدمات الإرشاديّة تختلف تبعًا لمتغيّر الخبرة الإرشاديّة، إذ أظهر المرشدون ذوو الخبرة الطويلة اتجاهات أكثر إيجابيّة نحو العمليّة الإرشاديّة. أمّا فيما يتعلّق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلمي لدى المرشدين، فإنّ الباحث يرى أنّ السبب في ذلك يعود إلى أنّ جميع من يعملون في الحقل الإرشادي يخضعون لنفس الإعداد النظري والعملي، خاصّة فيما يتعلّق بالدورات، وورشات العمل المتعلّقة بالإرشاد، ويلتزمون بما تضعه لهم وزارة التربية والتعليم العالي، وهذا يحدّ من ظهور الفروق بينهم بالرغم من التباين في المؤهّل العلمي.

توصيات الدراسة ومقترحاتها.

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث ويقترح ما يلي:

1- تعزيز خدمات الإرشاد في المدارس الفلسطينيّة وتزويدها بما تحتاجه من الكوادر والأجهزة.
2- ضرورة تحسين خدمات التدريب والإشراف لمرشدي المدارس.
3- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية وتطوير أدوات في ضوئها.
4- بناء البرامج الإرشادية والعلاجية المناسبة لزيادة هذه الفاعلية.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو الهيجا، أحمد (1988). تقييم فاعلية المرشد التربوي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين والمسترشدين في المدرسة الأردنية.[رسالة غير ماجستير]. جامعة اليرموك.
- ابو عليا، محمد مصطفى (1996). الفروق بين المعلمين المرشدين والمعلمين غير المرشدين في اتجاهاتهم نحو العقاب، جامعة قطر: مجلة البحوث التربوية، مج5(10)، 10-126.
- أبو عيطة، سهام درويش (1999). واقع الإرشاد في مدارس التعليم الأساسي والثانوي ومتطلبات تطويره في الأردن. وزارة التربية والتعليم العالي، 39-13.
- ابو عيطه، سهام درويش (1997). مبادئ الإرشاد النفسي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جامعة القدس المفتوحة (1992). التكيف ورعاية الصحة النفسية (ط.2). برنامج التعليم المفتوح جامعة القدس.
- الجبوري، خضير (1981). تقويم تجربة التوجيه والإرشاد في المدرسة الثانوية من وجهة نظر المديرين والمرشدين والطلبة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.
- الريحاني، سليمان، والخطيب، صالح (1980). سمات الشخصية المميزة للمرشدين الفعالين وغير الفعالين، مجلة العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. 401-423.
- الزبادي، أحمد؛ الخطيب، هشام (1990). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الدار الأهلية للنشر والتوزيع.
- زغاليل، أحمد؛ والشرعة، حسين (1998). الأدوار أو الوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية، والاختلاف في ممارستها؛ تبعا للجنس، والعمر، والمؤهل العملي، والخبرة، والتخصص، جامعة قطر: مجلة مركز البحوث التربوية، مجلد 7، عدد (16)، ص: 195-190.
- زهران، حامد عبد السلام (1998). التوجيه والإرشاد النفسي، (ط3)، القاهرة: عالم الكتب.
- سلطان، محمد بن علي (1998). التوافق المهني وعلاقته ببعض المتغيرات المهنية والشخصية لدى المرشدين الطلابين بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: كلية العلوم الاجتماعية.
- شعبان، كاملة وتيم، عبد الجابر (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي (ط5)، عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.
- الشناوي، محمد محروس (1990). تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي، دراسة في منطقة الرياض، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

- العلمي، دلال سعيد الدين (1988). أثر الإعداد المهني للمرشد التربوي في فاعلية أدائه في مجال التوجيه والإرشاد في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن، إربد: جامعة اليرموك، رسالة ماجستير.
- عمر، ماهر محمود (1992). المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، (ط3)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية الفنية للطباعة والنشر.
- العينبوسي، بشار والدنبيك، منال (2000). تقرير حول إنجازات قسم الإرشاد التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، رام الله.
- القذافي، رمضان محمد (1992). التوجيه والإرشاد النفسي، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- كفافي، علاء الدين (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، المنظور النفسي الانفعالي، دار الفكر العربي.
- مصلح، معتصم عزيز (1998). توقعات المعلمين والطلبة لدور المرشد التربوي في محافظتي سلفيت ونابلس، رسالة ماجستير، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.
- المغيصيب، عبد العزيز (1992). الإرشاد النفسي التربوي، أهميته ومدى الحاجة إليه في المدرسة الابتدائية في قطر (دراسة ميدانية)، مجلة - البحوث التربوية، بجامعة قطر، العدد الثاني، يوليو. ص67-91.
- مقبول، رندة واصف (2003). درجة الرضى الوظيفي لدى مرشدي ومرشدات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية، نابلس جامعة النجاح الوطنية.
- نوفل، مفيد حسن (2006). نشرة في الإرشاد النفسي، نابلس: مديرية التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، نشرة رقم (24,7) 26/1/1988م.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (1996). الإدارة العامة للتعليم العام، تعليمات المراحل الدراسية، رام الله.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (1996). نشرة رقم 459/8/4368، مهام المرشد في المدرسة، رام الله.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، (2000). قسم الإرشاد التربوي، الإدارة العامة للتعليم العام، دائرة الإرشاد التربوي، رام الله.
- ياسين، أحمد محمد (1987). الاتجاهات النفسية للأخصائي النفسي نحو عمله، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس، مركز التنمية المصرية للمعلومات.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Aedisdottir, S, And Grestin, H. L. (2000). Icelandic and American students Expectations About Counseling, Journal of Counseling and Development, 78 (1), P 44.
- Berger, G. I. (1997). A Study of the Effectiveness of Normal and Non normal Counselor in Small, Medium and Large, Public Secondary School in Oregon. Dissertation Abstract International, 37(11) 6947-A.
- Calhoun, A. K. (2001). Counselor Effectiveness and Correlations with Select Demographic Variables for Master level Counseling Student. Dissertation Abstract International, 61/10, P. 390.
- Constantine, G. M. and Gainor, A. K. (2001). Emotional Intelligence and Empathy: Their Relation to Multi-Cultural Counseling knowledge and Awareness, Professional School Counseling, 5 (2), P. 131.
- Cormier, s. and Cormier, B. (1998). Interviewing Strategies for Helpers, Fund Mental Skills and Cognitive Behavioral Interventions, Brooks/Cole, publishing Company, New York.

- Crutchfield, B. L., Baltimore, L. M. Felfeli, M. and Worth, S. (2000). Empathic Responding Skills Across Counselors Education Training Tracks: A Comparison study, 38 (3), P.162.
- Disilvestro, F. R. (1973). The Role of the Secondary School Counselor in Indiana as Described by Superintendents. Secondary School Principals and Secondary school Counselors. Dissertation Abstracts International,,vol 34 no. 12 7334-A.
- Dixon, P. J (2001). African American College Student, Help-Seeking Attitudes and Perception of Counselor Identity, Gender, andExposure to Traditional Cognitive-Behavioral, Dissertation Abstract International, 61/08, P. 4, 4398.
- Egan, G. (1998). The skilled Helper: A Problem-Management Approach to Helping. Brooks, Cole Publishing Company New York.
- Gladding, S. T. (2000). Counseling A comprehensive Profession, Printice Hall, New Jerssy, 3 rd, E.
- Kieffer, et.al, (1997). The Effect of Multicultural Videos on Perceived Counselor Competence. Paper Presented at the Annual Meeting of the Southeast Educational Research Association. Austin, Jan 23-25.
- Lewis, J. and Young, S. J. (2000) Relationship of Moral of Reasoning Style to Counselor Expression of Empathy. Journal of College Counseling, 3(2), P. 113.
- Morran, et.al, (1994). Relationship Between Counselor's Clinical Hypothesis and Client ratings of Counselor Effectiveness. Journal of 'Counseling and Development; Jul-Aug,vol.72 (G) p. 655-660.
- Oliver, J. M., Hart, A. B., Ross J. M. and Kats, M. B. (2001). Healthy Perfectionism and Positive Expectations About Counseling, North American, Journal of Psychology, 3 (2), P. 229.
- Paulson, B. L., Truscott. D. Stuart. J. (1999). Client perception of Helpful Experiences in Counseling. The American psychological Association Inc p.317-323.
- Ponterotto, G. and Rigger, P. B. (1994). Assessing multicultural of Counseling Competence: Arview of instrumentation, Journal of Counseling Development, 72 (3), 316
- Quarto, C. J., (1999). Teachers Perceptions of School Counselors with and without Teaching Experience, Professional school Counseling, 2 (5), P. 378.
- Richardson, Q. T,and Helms, E. J, (1994) The Relationship of the Racial Identity a Attitudes of Black men to Perception of paralle, Journal of Counseling Development, 73 (2). P. 172.
- Riggis, J. A. (1978). The Relationship Between the Educational Background Experience, and Personal Traits of Counselor of Adults and the Ability of Counselor Establish Rapport whenCounseling Adult clients. Dissertation Abstracts International, vol 39 no.72, 745-A.
- Roy, B. E. (1980). Personality and Attitude characteristics, Effect Counselor supervision and Client perspective. Dissertation Abstracts Intern-ational, vol 14 NO.5 2025-A.

- Smith, L. S. (2001). Teaching Experience for School Counselor's: Educators perceptions, professional School Counseling, 4(3), p. 216:
- Sommerville R. M. (1981). The Role of the Elementary School Counselor on Texas as perceived by Elementary Principals and Elementary school counselor. Dissertation Abstract International, vol.42 no.3.7076-A.
- Steward (1995). Multicultural Counseling Training and Ratings of Culturally Insensitive, White Counselor Effectiveness.
- Thompson L. R., Brossart, F. D., Carlozzi. F. A. and Miville, L. M. (2002). Five-factors Model (Big Five) Personality. Traits and Universal-Diverse Orientation in Counselors Trainees, Journal of psychology, 136 (5), 561.
- Tinsley, J. D. And Holt, S. M. (1991). A construct Validation Study of the Expectations about (Cover story). Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 24 (3), P.101.
- Tucker, M. C., and Abrams, M. J. (1997). The Relation Between Client Satisfaction and Success of Proficiently Process, Journal of Rehabilitation, 63 (2). P.49.
- Waehler, C. A. and Hardin S. 1. (1994). College Students Perceptions of the Relationship between fee and Counseling, Journal of counseling and Development, 73 (1) P. 88.
- Weaver, M. K. (2000). The use of the California psychological Inventory in identifying Personal Characteristics of Effective Beginning Counselors, Dissertation Abstract International, 60/ 12, P. 4334.
- Wilbur, et. al, (1995). Choose Theory and Counselor Training, special Issue: Rethinking Uncertainty and Choose possibilities for Counseling. Counseling and Values, Jan. vol. 39 (2) p.129-144.
- Zaraski, J. J. (1976). Counseling Effectiveness as A function of Counselor Social Interest. Dissertation Abstract International, vol 36 'no. 10/6493- A