كلية الدراسات العليا

برنامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي

الرضا الوظيفي وعلاقته بممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين في مدارس مدينة القدس

Job Satisfaction and Its Relation to The Practice of Counseling Skills Among Counselors in Jerusalem Schools

إعداد

نداء علي أبو طير

إشراف

د. إبراهيم المصري

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي بكليّة الدراسات العليا في جامعة الخليل.

1440هـ-2019م

إجازة الرسالة

الرّضا الوظيفي وعلاقته بممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين في مدارس مدينة القدس

إعداد

نداء علي أبو طير

إشراف

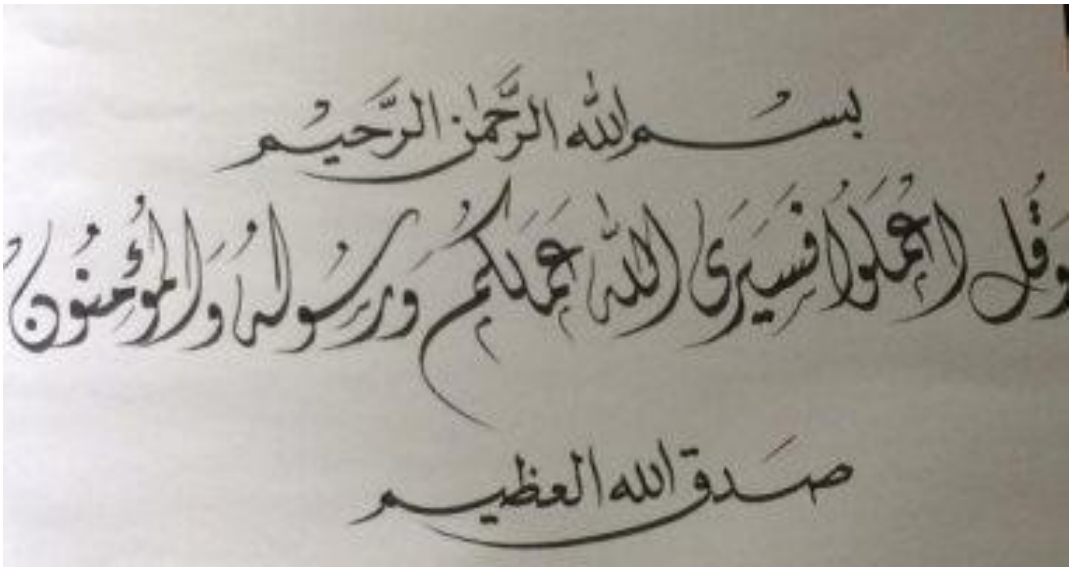
د. إبراهيم المصري

نوقشت هذه الرسالة يوم الخميس بتاريخ 2019/4/25م، واجيزت من أعضاء لجنة المناقشة التالية اسماؤهم:

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
د. إبراهيم المصري/ مشرفاً رئيسياً	.....
أ. د. محمد شاهين/ ممتحناً خارجياً	.....
أ.د. نبيل الجندي / ممتحناً داخلياً	.....

الخليل- فلسطين

1440هـ -2019م


بسم الله الرحمن الرحيم
وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون
صدق الله العظيم

(التوبة: 105)

الإهداء

إلى الإمام الأول، والقدوة العظمى سيّد الخلق، وحبيب الحق محمد ... صلى الله عليه وسلم

إلى كلِّ العلماء العاملين، والدعاة المخلصين

إلى كلّ مرشد ومرشدة أرادوا الإصلاح والعون فأقول لهم:

لا تمش في الناس إلا رحمة لهم و لا تعاملهم إلا بإنصاف

أبو العتاهية

إلى أبي وأمي أطال اللهُ في عمريهما

إلى عائلتي أخوتي أخواتي

إلى والد زوجي ووالدته رعاهما الله

إلى رفيق دربي زوجي الغالي

إلى فلذات كبدي (يوسف وسارة وسوار)

إلى كلّ من علمني حرفاً، أو قدّم لي عوناً، أو أسدى لي معروفاً

أُهدي هذا العمل المتواضع، سائلاً المولى عزّ وجل القبول والمغفرة.

الباحثة:
نداء أبو طير

إقرار:

أقرُّ أنا مُعدة الرّسالة بأنها قدمت لجامعة الخليل، 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 اخر.

التوقيع:.....

نداء علي أبو طير

التاريخ:

شكر وتقدير

الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه، الحمد لله الذي أنعم علي بنعمتيْ العقل والدين القائل في كتابه العزيز **(وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ)** سورة يوسف آية (76) صدق الله العظيم.

وقال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) **من صنع إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعوا له حتى تروا أنكم كافأتموه)** رواه ابو داوود.

أتوجه بالشّكر إلى من رعاني طالبةً في برنامج الماجستير ومشرف هذه الدراسة الدكتور إبراهيم المصري، الذي له الفضل بعد الله عز وجل، على الرسالة، فله مني كلَّ الاحترام والتّقدير.

وأتقدّم بالشكر إلى كل من قدم لي عوناً ويسر لي أمراً، وساهم في انجاح هذه الدراسة خاصة مكتب مديرية التربية والتّعليم لمدينة القدس قسم الإرشاد التّربوي للتعاون الكبير الّذي لمسته منهم.

كما أتقدّمُ بالشّكر الجزيل إلى لجنة مناقشة الرسالة المحترمين أ. د. محمد شاهين– ممتحناً خارجياً وأ.د. نبيل الجندي– ممتحنا داخلياً...

الباحثة

فهرس المحتويات

إجازة الرسالة .....
الإهداء ..... أ
إقرار: .....ب
شكر وتقدير .....ت
فهرس المحتويات .....ث
فهرس الجداول..... خ
فهرس الملاحق ..... ر
ملخص الدراسة باللغة العربية..... ز
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية..... س
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأسئلتها 1
المقدمة..... 2
مشكلة الدّراسة وأسئلتها 5
أهميّة الدّراسة 7
أهداف الدراسة 7
حدود الدّراسة 8
مصطلحات الدّراسة 8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....10
الإطار النظري.....11
اولاً الرضا الوظيفي 11
مفهوم الرضا الوظيفي.....11
النظريات المفسرة للرضا الوظيفي 12
نظرية الحاجات.....13
نظرية العاملين.....13
نظرية التوقع.....14
العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي.....15
عناصر الرضا الوظيفي 16
ثانياً المهارات الإرشادية 17
مراحل العملية الإرشادية ومهاراتها 20
مفهوم المهارات 21
الاتصال والتواصل.....21
الاتصال والتواصل مع الآخرين 22
مهارة التواصل اللفظي (الحديث).....23
مفهوم التواصل 23

مفهوم التواصل اللفظي (الحديث) 23
الأسس العلمية للحديث الفعّال: 24
متطلبات الحديث المؤثر: 25
سمات المتحدث الناجح 25
مهارة التّواصل غير اللفظي (لغة الجسد) 27
مهارة الإنصات (الصمت) 32
مهارة الإقناع 35
مهارة توجيه الأسئلة 38
مهارة ضبط النفس 39
مهارة التعاطف (المشاعر): 40
مهارة الإيضاح: 40
مهارة المواجهة: 41
مهارة عكس المشاعر 41
مهارة التلخيص: 42
مهارة إعادة الصياغة (عكس المحتوى): 43
مهارة نبرة الصوت 43
مهارة الإنهاء 43
الدراسات السابقة 45
أولا الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي 45
ثانياً الدراسات المتعلقة بالمهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين 48
التعقيب على الدراسات السابقة 54
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات 55
مقدمة 56
منهج الدراسة 56
مجتمع الدراسة 56
أدوات الدراسة 57
أولاً: مقياس الرضا الوظيفي للمرشد التربوي (مقياس مينوستا) 57
ثانياً: مقياس المهارات الإرشادية (الحرّي، 2013) 62
متغيرات الدراسة 66
إجراءات الدراسة 67
الأساليب الإحصائية 67
مفتاح التصحيح لقراءة المتوسطات الحسابية 68
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة 69
مقدمة: 70

نتائج أسئلة الدراسة.....70
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات..... 106
أولا مناقشة نتائج الدراسة: 107
ثانياً التوصيات: 118
المقترحات: 119
المصادر والمراجع 120
أولاً المراجع العربية:..... 120
ثانياً المراجع الأجنبية: 126
الملاحق..... 128

فهرس الجداول

جدول (1): الخصائص الديموغرافية لمجتمع الدراسة 57

جدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال. 59

جدول (3): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس. 59

جدول (4): معاملات الثبات لمقياس الرضا الوظيفي.....60

جدول (5): الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الرضا الوظيفي.....61

جدول (6): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال. 63

جدول (7): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس. 64

جدول (8): معاملات الثبات لمقياس المهارات الإرشادية 65

جدول (9): الثبات بطريقة التجزئة النصفية 66

جدول (10): مفاتيح التصحيح 68

جدول (11): يبين نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الرضا الوظيفي من جهة وبين مدى ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس من جهة أخرى 70

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس. 73

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا عن الوظيفة وأهميتها لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس. 74

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا عن العلاقة بالعاملين لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس. 75

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا عن الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس. 77

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا عن الإدارة المباشرة والإشراف لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس. 78

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا عن النمو المهني والتقدم الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس. 79

جدول (18) نتائج اختبار (ت) (Independent– Sample t–test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير الجنس (ن = 107).....80

جدول (19) نتائج اختبار (ت) (Independent– Sample t–test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.....82

جدول (20): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.....83

جدول (21) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف إلى الفروق بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.....84

جدول (22) نتائج اختبار (ت) (Independent– Sample t–test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير تبعية المدرسة. 85

جدول (23) نتائج اختبار (ت) (Independent– Sample t–test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير مكان العمل. 87

جدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمدى ممارسة المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية في مدارس مدينة. 89

جدول (25): نتائج اختبار (ت) (Independent– Sample t–test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الجنس.....92

جدول (26): نتائج اختبار (ت) (Independent– Sample t–test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. 94

جدول (27): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.....97

جدول (28): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف إلى الفروق بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. 99

جدول (29): نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير تبعية المدرسة. 100

جدول (30): نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير مكان العمل (ن = 107). 101

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1): مقاييس الدراسة 129
ملحق رقم (2): قائمة بأسماء السادة المحكمين 134
ملحق رقم (3): كتب تسهيل المهمة 135

ملخص الدراسة

هدفت الدراسةُ إلى معرفةِ العلاقةِ الارتباطيةِ بين مستوى الرّضا الوظيفي وَمدى ممارسة المهاراتِ الإرشادية عند المرشدينَ في مدارس مدينة القدس، واستخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفي بشقيه التّحليلي والارتباطي، وأُجريت الدراسة بطريقة المسحِ الشّاملِ على جميعِ أفرادِ مجتمعِ الدراسة البالغِ عددهم مئة وسبعة (107) مرشداً ومرشدةً، هذا وطوّر مقياسين، هما: مقياسُ الرّضا الوظيفي، ومقياس المهارات الإرشادية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أظهرت النتائجُ وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالّة إحصائياً بينَ الرضا الوظيفي بشكل عام من جهة وَبين ممارسةِ المرشدين التربويين للمهارات الإرشاديةِ من جهةٍ أخرى، إذ بلغَ معاملُ الارتباط للعلاقة بينهما (0.56) بمستوى دلالة (0.00).

وتوصلت النتائجُ إلى أنَّ مستوى الرّضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارسِ مدينةِ القدس كان متوسطاً، كذلك إنّ مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية كان بدرجةِ متوسطةِ.

كما أظهرت النتائج وجودَ فروقِ ذاتَ دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الرّضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارسِ مدينة القدس تبعاً لمتغير الجنسِ لصالحِ الذكور، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ماجستير فأعلى، ولمتغيّر تبعية المدرسةِ لصالحِ المدارس التّابعة للمعارف الإسرائيلية في مجالِ الرّواتب والحوافز، أمّا وفقَ مكان العمل فكان لصالحِ المدينة في مجال الوظيفة وأهميتها. كما ظهرت فروقٌ دالّة إحصائياً بين متوسطات مدى ممارسةِ المرشدين التربويين في مدارسِ مدينة القدس للمهارات الإرشادية في الدّرجة الكليّة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي لصالح ماجستير فأعلى، ومكان العمل لصالح المدينة.

وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الرّضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة، وتبعية المدرسة، ومكان العمل، وَلم تظهر فروقٌ دالّة إحصائياً بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارسِ مدينةِ القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، وتبعية المدرسة، وَمكان العمل في مهارة المواجهة. وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية قدمت بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الرّضا الوظيفي، المهارات الإرشادية، المرشد التّربوي.

Abstract

The study aimed at finding out the correlation between the level of job satisfaction and the extent of the practice of counseling skills among counselors in the schools of Jerusalem. The study used the descriptive method, both analytical and associative. The study was conducted in a comprehensive survey of all (107) members of the study community. The following are the results of the study:

The results showed a positive correlation between the job satisfaction in general and the practice of educational counselors on the other hand. The coefficient of correlation between them was (0.56) with significant (0.00).

The results also show that the level of job satisfaction among the educational counselors in Jerusalem schools was moderate, and the extent of the educational counselors' skills in Jerusalem schools for the counseling skills was medium.

There were statistically significant differences between the averages of the level of job satisfaction among the educational counselors in Jerusalem schools according to the gender variable in favor of males. According to the variable of the academic qualification for the benefit of the Master and above, and the variable of the school building for the benefit of the schools of Israeli knowledge in the field of salaries and incentives, and the place of work for the city in the field of the job and its importance. There were also statistically significant differences between the averages of the extent of the practice of the educational counselors in the Jerusalem city schools for the extension skills in the total score according to the variable of the academic qualification for the Masters and above, and the place of work for the city.

There were also no statistically significant differences between the average level of job satisfaction of the educational counselors in the schools of Jerusalem according to the variables of the years of experience, school building and place of work. There were also no statistically significant differences between the averages of the extent of the practice of the educational counselors in Jerusalem city schools for the guidance skills according to the gender variables, the years of experience, the school building, and the place of work in confrontation skills. In light of the results of the present study, some recommendations were listed.

Keywords: job satisfaction, counseling skills, educational counselors.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مقدمة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

إنَّ الرّضا الوظيفي من أهمّ فروع الرضا العام الّذي أَصبح من الموضوعات المهمة في حياتنا اليوميّة والمهنيّة، باعتباره يحقق التّوافق النّفسي والاجتماعي للعاملين وَيساعدُ على حسن الأداء في العمل، والنّجاح في الحياةِ واتّباع السلوكات الايجابيّة في العمل.

وقد ظهر الرضا الوظيفي في بداياتِ القرن الثامن عشر ميلاديّا حيثُ كانت بداية اهتمام الحكومات بالعاملين بالتّوافقِ مع عصر الثورة الصناعيّة وظهور حقوق العمّال، أما قبل ذلك فلم يراعي هذا الموضوعُ أبداً (أبو جراد، 2015).

يُعتبر الرضا الوظيفي لدى المرشد النّفسي والتّربوي من أهمّ ركائزِ نجاح العمليّة الإرشاديّة، وذلك لأنَّ العملَ الارشاديَّ عمليّةٌ انسانيّة تستهدف المساعدة لتحقيق النمو الايجابي والتطوّر المطلوب لشخصيّة الطَّالب الّذي هو محور اهتمام الدّول الّتي توّفر جميع طاقاتها وامكاناتها لتنمية هذا الفرد وتلبية حاجاته، وبالنّظر إلى هذه العلاقة تظهرُ أهميّة تحقق الرّضا الوظيفي عند المرشد (الزهراني، 2012).

ويرتبط تحقُّق التّوافق النّفسي والرضا المهني عند المرشد بالرضا عن مختلفِ جوانب بيئة العمل من المسترشد، وهو الطالب، والمشرف، والزملاء، والادارة التّربويّة، وساعات العمل، والأجر، ونوع العمل، ومن ناحية أخرى تتّضح ملامح الرّضا من انتاجيّة وكفاية الفرد في العمل ومن الطريقة الّتي ينظر اليها مشرفه وزملاؤه بالعمل والمؤسسةُ التّربويّة الّتي هو فيها (شومان، 2008).

وَلعلّ أهمَّ هذه الجوانبِ هو العلاقة مع المؤسسة التربويّة والإداريّة المتمثلة بالمدرسة ومدى التّوافق بينهما، والعلاقةُ بين المرشد التّربوي والطّالب الّذي تُوجّه طاقاتُ المرشد نحوه، ويرتبط نجاح

هذه العلاقة بنجاح المرشد في بناء علاقة معتمداً على مهارات الاتّصال والتّواصل المتعددة مؤسساً الثقة بين الطّرفين لتكون أساس نجاح العمل الإرشادي، ومن ثمّ تحقق الرضى لدى هذا المرشد.

وقد أوضحَ أبو أسعد (2011) أنّ الارشاد ما هو إلّا عمليّة تعتمدُ على تكوين علاقة إرشاديّة بين المرشدِ والمسترشد، يتولّى فيها المرشدُ المهني المتخصص مساعدة المسترشد على القيام بحلّ مشكلاته وتحمّل مسؤولياته تجاه سلوكه. وينبثقُ عن الإرشاد عمليةٌ ارشاديّةٌ متواصلة هي عمليّة تعليمّة تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتّعرف إلى الجوانب الكليّة المشكّلة لشخصيته حتّى يتمكّن من اتّخاذ قراراته.

ومن العوامل المساعدة لتحقّق الرضا عند المرشد قيامه بمهامه المختلفة على أكمل وجه، وقد حصرها مرسي (1997) في نقاط عديدة، أهمها: توفيرِ خدماتِ التّوجيه والإرشاد، وإجراء مقابلات مع الطّلبةِ لمعرفة اهتماماتهم واستعداداتهم وصفاتهم الشخصيّة ومستوى التّحصيل لديهم لتصنيفهم ومساعدتهم على الاختيار، وإجراء الاختبارات المناسبة وفق الموضوع المراد فحصه ، وتبادل هذه المعلومات مع الجّهة المعنيّة ومناقشة المدّرسين بهذه المعلومات حول مشكلات الطلبة ونوع المساعدة الّتي يحتاجونها، وتقديم المساعدة للطلبة المتأخرين دراسيّاً، ومساعدة الطّلبة على حلّ مشكلات التّوافقِ الشخصيّة والاجتماعيّة من خلال الارشاد، وتخطيط برامج الإرشاد الجمعي والإشراف على تنفيذها.

كما أوضح أبو أسعد (2011) بإسهاب مهامَ وأدوار المرشد مصنّفاً إيّاها في عشرين مجالاً تتعلّقُ بتقديم خدمة التّوجيه الجمعي والمهني والإرشاد الفردي والجمعي لمساعدة الطّلبة على التّعامل مع هذه الصعوبات الّتي تعترضُهم، ورعاية جوانب سلوك الطلبة وتطوّرهم، وتنسيق برامج كاملة للمدرسة، ومتابعة الطّلبة بالزيارات المنزليّة، ومتابعة مجال غياب الطّلبة وتسرّبهم وتأخرهم الصباحي، وإجراء عمليّة تقييمٍ شاملةٍ لهم، ثمّ تقديم الاستشارةِ التربويّة للإدارة التربويّة وأولياء الأمور للتّعامل مع

الطّلبة، ويقعُ على عاتق المرشد أيضا العملَ على تفعيلِ النّشاطات المدرسيّة ، وجمع المعلومات الاقتصاديّة والصحيّة للطلبة.

وبيّن شومان (2008) أنّ أهمية وجود مرشد في كلّ مؤسسة تربويّة تنبع من عدّة أسباب وعواملَ، تتمثّل في التقدّم التكنولوجي والتّغيرات الاجتماعيّة النّاشئة عنه الّذي خلقَ مفاهيمَ جديدة للكثير من النّاس عن أنفسهم، ممّا جعلهم يعيدون النظر في قدراتهم الذاتيّة بما يتلاءم والتّغيرات الاجتماعيّة الناشئة عنه الّتي واكبت ذلك التّطور الصناعي، بما يصاحبه من ظهور وظائفَ كثيرةٍ جديدة وتغيّر كثير من الوظائف واندثارها، لذلك فالطّالب يحتاجُ إلى إرشاد لا تستطيع عائلته توفيره له، وتبرز أهميّة المرشد بالزيادة المطّردة في أعداد سكان العالم ، فعددّ الطلبة المتزايد يعني مشكلات مدرسيّة تتمثّل في مشكلات الفروق الفرديّة في الفصول، والتكيّف والتّأخر الدّراسي، وغيرها من المشكلات الشخصيّة، والاجتماعيّة، والتربويّة، والمهنيّة، الّتي تبحثُ عن حلولٍ وعن أناسٍ مؤهلين للمساعدة على حلّها. وَيصاحبُ التطوّر الفكري التّربوي ونظرته الفلسفيّة الحديثة من حيث التّركيز على الطّالب بدرجة كبيرة _لا على المنهاج_ أهميّةً لوجود برامج التّأهيل والتّوجيه والإرشاد النّفسي لبناء شخصيّة الطّالب وبناء علاقاته مع الآخرين، أمّا ظهور التّيارات الفكريّة والسياسيّة والاقتصاديّة المُتصارعة فقد نتجَ عنه ظهورَ ظاهرة القلق إلى جانب عدم الاستقرار النّفسي والخوف والتّوتّر ممّا جعل وجودَ المرشد ضرورة لمواجهة هذه التحديات الّتي تواجه الشباب ، وأخيرا فإنَّ تفاعلَ المجتمع الإسلامي مع دولِ العالم والانفتاح الحاصل على أفكارها ومعتقداتها يتوجّب وجودا للمرشد النّفسي المؤهّل.

وحتّى يستطيعَ المرشدُ النّفسي والتّربوي القيام بالفاعلية بمهامِه السّابقة، فإن علينا ضمان استخدامه لمهارات التّواصل بفعاليّة واحترافيّة، فمهارات التّواصل من أهم ركائز نجاح المرشد ورضاه عن ذاته ووظيفته، وقد عرّفها أبو يوسف (2008) بأنّها مجموعة من الفنّيات العمليّة الّتي يقومُ بها

المرشد النّفسي بهدف تحقيقِ الأهداف الإرشاديّة بالصّورة المناسبة وبالطّرق السليمة، وقد تكون هذه المقابلات فرديّة مع المسترشد أو مقابلات جمعيّة.

ويؤكّد زهران (2005) أنّه ليصل المرشد لتحقيق الاتّصال الفعّال لابدّ من التدريب المهني ليكتسبَ المهارةَ اللازمة لتحقيق هدفه الإرشادي، والوصولَ إلى الكفاءة المطلوبة، لذلك ستحاول الباحثةُ أن تستخلصَ مدى قدرة المرشد على استخدام هذه المهارات.

ومن خطوات اكتساب المهارة واتقانها قيامُ المتخصص بتدريب المرشد بطريقة متسلسلة لمهارة الاتّصال بحيث يتأكّد من اكتسابه المهارة من خلال اختبار كيفيّة ممارسة المهارة بواسطة الملاحظة وتطبيق بعض الاختبارات والمقاييس للتأكّد من مدى فهم المرشد للمهارة وإدراكه لجميعِ خطواتها (فتحي، 2012).

وهذا يمثّلُ داعما لدراسة الترك (1996) الّتي بيّنت وجود علاقة بين استخدام المرشد لفنيات المقابلة وتقييم فعاليته وتقدّمه بغضّ النّظرِ عن المقيّم سواء أكان مشرفاً أم مديراً أم مسترشداً.

وستتناول الباحثةُ في بحثها دراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي والمهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

من خلال خبرة الباحثة في العمل التّربوي واطّلاعها على عمل المرشد في المؤسسة التّربوية وأهميّة وظيفته، لاحظت وجود علاقة بين مستوى رضا المرشد عن عمله وبين مستوى مهارات الإرشاد الّتي يستخدمُها في عمله لبناء ثقة بينه وبين المسترشد، إذ أن ضعف استخدام مهارات الإرشاد يؤدّي إلى عدم رضا المرشد وظيفيّاً بسبب عدم تحقيقه لذاته ونجاحه في تأدية دوره، ممّا ترتّب عليه عدم اشباع لرغباته وحاجاته لأنّ الرضا غالباً ما يضمنُ إشباع هذه الحاجات، ولا يتحقّق ذلك إذا كانت العلاقة بين المرشد والمسترشد ضعيفة.

ولمّا كان الإرشادُ المدرسيُّ أحد المكونات المهمة في مجال التربيّة والتّعليم، فمن الضروري أن يتمتّعَ المرشدُ برضا وظيفي ينعكس على استخدامه لمهارات الإرشاد بفعاليّة تامّة، والمتتّبع لأهمّ حيثيات المشكلة المتعلّقة بالمعوقات الّتي تقف في وجه تحقيق الرضا الوظيفي لدى المرشد يجدُ عدّة عواملَ لذلك، عوامل وظيفيّة تتعلّقُ بالعمل نفسه لها علاقة بتحقيق الذّات حيثُ تشملُ الرّغبة في الحالة النّفسيّة والمزاجيّة وأيّة ضغوط قد تواجهُ المرشدَ، يليها احتمالاتُ التّرقي بالعمل، والسمات الشخصيّة الذاتيّة من حيث الاستعداداتِ والميول والقدرات، أمّا العوامل الخارجيّة فتشملُ الأجر وعدم الشعور بالأمن والاستقرار في العمل، ونوع العمل وشروطه وإجراءاته ومدى تأثير العمل على حياته الأسريّة.

ويمكنُ تلخيصُ مشكلة الدّراسة في السؤال الرّئيس:

هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الرّضا الوظيفي ومدى ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس؟

وينبثق من السّؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التّخصص، تبعية المدرسة، مكان العمل)؟

السؤال الثالث: ما درجة ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص، تبعية المدرسة، مكان العمل)؟

أهميّة الدّراسة:

تتضحُ أهميّة الدّراسة في الناحيتين النّظريّة والتطبيقيّة، وذلك على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: إنَّ نجاحَ الخدمات الإرشادية في المدارس يرتبطُ ارتباطا وثيقا بمدى رضا المرشد النّفسي عن وظيفته، لذلك فهذه الدّراسة تسهمُ في تحديد مستويات الرّضا الوظيفي للمرشدين والمرشدات، ممّا يفيد المسؤولين في إدارة الإرشاد التّربوي في رفع مستوى الرضا، كما أنَّ هذه المهاراتِ تعدّ أساس عمل المرشد ونجاحه، وستحاولُ الباحثةُ من خلال هذه الدراسة معرفةَ كيفيّة تطبيق المرشد لهذه المهارات.

الأهمية التطبيقية: تسهمُ هذه الدراسةُ في إجراء البرامج الإضافيّة لتحسين مستوى المهارات الإرشادية لدي المرشدين والمرشدات وصولاً إلى تحسين سير العمليّة الإرشاديّة، ورفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم، كما يمكن أن تفيدَ نتائجُ الدّراسة الجهاتِ المسؤولة كالإدارات المدرسيّة مثلاً عند تكليف المرشدين والمرشدات بواجبات ومهامٍ تؤثّر على رضاهم الوظيفي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- التّعرف إلى طبيعة العلاقة بين الرّضا الوظيفي ومدى ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التّربويين في مدارس مدينة القدس.
- التّعرف إلى مستوى الرّضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس.
- التّعرف إلى درجة ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية.
- التّعرف إلى طبيعة الفروق بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص، تبعية المدرسة، مكان العمل).

- التّعرف إلى طبيعة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التّخصص، تبعية المدرسة، مكان العمل).

حدود الدّراسة:

تتحدّد تعميمات نتائج الدراسة طبقاً للمحددات الآتية:

الحدود البشرية: المرشدون والمرشدات التربويون العاملون في مدارسِ مدينة القدس.

الحدود المكانية: مدينة القدس.

الحدود الزمنيّة: طبقت هذه الدّراسة في الفصل الأول من العام الدّراسي 2019/2018.

الحدود الموضوعيّة: العلاقة بين الرضا الوظيفي وممارسة المهارات الإرشادية عند المرشدين في مدارس مدينة القدس.

مصطلحات الدّراسة:

الرّضا الوظيفي: "احساس داخلي للفرد يتمثّل في شعوره بالارتياح والسعادة لإشباع حاجاته ورغباته من خلال مزاولته لمهنته الّتي يعمل بها، والّذي نتج عنه نوع من رضا الفرد وتقبّله لما تمليه عليه وظيفته من واجبات ومهام (الزيدان، 2014: 6).

وتعرفه الباحثة اجرائيّاً: مجموع الدرجات التي حصلَ عليها أفراد العينة وفقاً لمقياس الرضا الوظيفي المطوّر لأغراض الدّراسة الحاليّة.

المهارات الإرشادية: يعرّفها أبو يوسف (2008: 103) بأنّها: "مجموعة من الفنّيات العمليّة الّتي يقوم بها المرشدُ النّفسي بهدفِ تحقيق الأهدافِ الإرشادية بالصورة المناسبة وبالطّرق السليمة، وقد تكونُ هذه المقابلات فرديّة مع المسترشد أو مقابلات جمعيّة".

وتُعرّفُ أيضاً بأنها: "سلوك المرشد الطّلابي أفضلَ الوسائل والسّبل لنقل واستقبال المعلومات والمعاني والأحاسيس والآراء مع المسترشدين والتّأثير في قناعاتهم" (الحري، 2013: 15).

وتعرف المهارات الإرشادية إجرائياً بأنّها: مجموعُ الدّرجات الّتي حصلَ عليها أفراد العينة وفقاً لمقياس المهارات الإرشاديّة.

المرشد النّفسي والتّربوي: هو الشّخصُ المؤهّل علميّا وعمليّا للقيام بمهام الإرشاد التّربوي والمكلّف من الإدارة العامّة للتّوجيه والإرشاد أو من إدارة التّربية والتّعليم للقيام بمهمة التّوجيه والإرشاد (أبو جراد، 2015: 9).

ويعرفه الشرفا (2011: 9) بأنه: الفرد المسؤول والمتخصّص الأوّل عن العمليات الرئيسية في التّوجيهِ والإرشاد خاصة عمليات الإرشاد نفسها، ويُطلقُ عليه مصطلح مرشد التوجيه أو مرشد الصّحة النّفسيّة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

أولاً–الرضا الوظيفي:

يمثّل الرّضا نتيجة التقييم الذي يجريه العملاء لطبيعة التبادل بين ما تمّ إنفاقه وما تم الحصول عليه من كل عملية من عمليات التبادل الخاصة بالسلع والخدمات التي تقدمها منظمة الأعمال، ويعتبر الرضا الوظيفي وصول الموظف إلى مرحلة تولد الدوافع الذاتية لديه ورغبة في تقديم أفضل ما لديه من أداء وإنجاز في العمل، وغالبًا ما يكون الموظف قد تحقق ذلك الرضا لديه عند الشعور بالاستقرار بالعمل والتقدم به بشكل متواصل دون وجود أي تعقيدات وعوائق؛ فيترتب على ذلك حياة عملية مريحة للغاية، ومن الجديرِ بالذكرِ أن الوصول إلى ذلك يتطلب الجهد من الإدارة العليا والموظف معاً (الزيدان، 2014).

مفهوم الرضا الوظيفي:

لا يوجدُ اتّفاق محدد واحد أو مفهوم متّفق عليه لمعنى الرضا الوظيفي، إذ لا يزال موضعَ جدل ونقاش كثير، ويرجع هذا إلى تعقيدات الكتابات وجهات الاختصاص المختلفة الّتي تناولت مفهوم الرضا الوظيفي، إذ أن هناك اختلافات ما بين المفاهيم الّنفسية للكتابات عن المفاهيم الإدارية، كما إنَّ كلَّ باحث يحاولُ أن يغيّر المفهوم لخدمة تصوراته ومفاهيمه النّظرية الخاصّة بهذا المفهوم وفق اختلاف تخصصه ومشربه الأكاديمي (الصيرفي، 2008).

فعلماءُ الّنفس استخدموا الرضا الوظيفي للإشارة إلى الاتّجاهات العاطفيّة الّتي يحملُها الفرد نحو العمل، ويعبرون عنها بشتّى الصّور السلوكيّة، فيشير هوبوك (Hoppock) أنَّ الرّضا الوظيفي "هو

الشيء الذي نُظهر اهتماماً نحوه، والّذي يتكون من مجموعةٍ من العوامل النّفسية، والبيئية والمادية، الّتي تؤدي بالفرد لأن يقول بصدق بأنّني راضٍ عن عملي" (بوعباس، 2010: 32).

بينما يشير هرزبرج (Herzberg) إلى أنّ الرّضا عن العمل يتمثلُ في مشاعر الفرد الحسنة أو السيئة الّتي يشعر بها حول المتغيرات المادية والمعنوية المتعلقة بالعمل وبالبيئة المحيطة به، ويرى أنّ قيام الرضا الوظيفي على الحاجات المختلفة أمرٌ مرفوض، وأيضا يراه "هرزبرج" بأنّه عملية تتداخل فيها قيمُ الفرد ونظراته إلى عمله وبيئة ذلك العمل، وأنّه _الرضا_ يتحقّق بالفرق بين ما يريده الفرد وبين ما حصل عليه فعلاً في هذا العمل (الزيدان، 2014).

أمّا سوبر (Super)، فيعتقد أن رضا الفرد عن العمل يتوقف على المدى، الّذي يجدّ فيه منفذاً مناسباً لقدراته وميوله وسمات شخصيته وقيمه، كما يتوقّف أيضاً على موقعه العملي وطريقة الحياة الّتي يستطيعُ بها أن يؤدّي الدور الّذي يتماشى مع نموه وخبراته (الزهراني، 2012).

ويرى لولي أنّ العمليات النّفسية التي تحدد الرّضا لدى الفرد وعمله ترتبط بالأبعاد الثلاثة الآتية (الشهري، 2002):

1. مستوى الدخل مقابل العمل.
2. نمط الإشراف الذي يخضع له الفرد العامل.
3. مدى ارتياح الفرد للعمل نفسه.

النظريات المفسرة للرضا الوظيفي:

في هذا الجزء سوف نحاول التعرف على النّظريات التي حاولت تفسير مفهوم الرضا الوظيفي، وفيما يلي عرض لأهمّ النّظريات التي تناولت المفهوم:

نظرية الحاجات:

تعود هذه النظرية إلى عالم النفس الإجتماعي ماسلو (Maslow, 1943) كما وردت لدى (خليل، 2005)، وتعدُّ هذه النظرية من أشهر النظريات الّتي أسهمت في مجال العلوم السلوكية، بل إنها من أهم النظريات التي ناقشت موضوع الدوافع، ويرى "ماسلو" أنّ الإنسان لديه عدد من الحاجات، وهذه الحاجات تتدرج حسب إشباعها وإلحاحها في سلم هرمي، هي:

1. الحاجات الفسيولوجيّة، وهي الحاجات الضرورية والتي لا يمكن للإنسانِ العيش بدونها، والّتي تعمل على الحفاظ على الفرد، ومن أمثلتها الحاجةُ إلى الطّعام والشّراب والمسكن والراحة والنوم وغيرها.
2. الحاجة إلى الأمن والضمان: وفي هذه المرحلة يسعى الفرد إلى تحقيقِ بيئة آمنة تحميه من المخاطر الّتي قد تحيط به.
3. الحاجة إلى الصّداقة والعلاقات الإجتماعيّة.
4. الحاجة إلى احترام النفس والآخرين والشعور بالانتماء: في هذه المرحلة يسعى الإنسان إلى الارتباط بالأصدقاء والجماعات، وتمتين هذه العلاقات والعمل على استقرارها.
5. الحاجة إلى تقدير الذات: في هذه المرحلة يسعى الفرد إلى الاعتزاز بنفسه والتميّز عن غيره بأعمال معيّنة، وأن يكون في وضعٍ ذي خصوصية عن الغير.

نظرية العاملين لهرزبرج (Herzberg):

تقوم نظرية هرزبرج على فكرة أساسيّة مفادها أنّ هناك عواملَ أو مؤثرات دافعة تؤدّي إلى الشّعور بالرّضا الوظيفي، وتكون متوافقة مع دافعية داخلية نابعة من ذات الفرد، ومن هذه العوامل: الاحترام والتقدير، وفرص التقدم، والإحساس بالمسؤولية النابعة عن العمل، وعبر هذا العوامل ينبثق لدى الفرد الحافز للعمل والسلوك السليم، وهذا ما أسماه "هيرزبرج" بالعوامل الدافعة، كما أنّ هناك

مجموعةً أخرى من العوامل الّتي تؤدّي إلى عدم رضا العاملين، وهي عوامل متعلّقة بمحيط الوظيفة أو بيئتها كسياسات الشركة أو المنظمة، والإشراف والأجر، والضّمان والمركز الوظيفي والعلاقات مع الزملاء، وظروف العمل على وجه العموم، وقد أطلق "هيرزبرج" على هذه المجموعة من العوامل بالعوامل الصحيحة، من هنا فإنّ هذه النظرية تفسّر العوامل المؤدية إلى الرّضا الوظيفي من جانبين أساسيين: جانب ذاتيٌّ يتعلَّق بسمات الشّخص وقدراته على التّكيف مع المؤسسة، ومستويات الطموح وتوقّعه للمستقبل الوظيفي، أمّا الجّانب الثاني فمرتبط ببيئة العمل وطبيعة العلاقة مع الزملاء والرؤساء، أي أنّ هذه النّظرية تعرّضت إلى مجموعة من الانتقادات كان أبرزها، إغفالها للفروق الفرديّة بين الأفراد، وفصله الشديد بين العوامل الدافعة والعوامل الوقائية، وطرق قياس الرضا الوظيفي (الراجحي، 2003).

نظرية التوقع:

ترى هذه النظريةُ الّتي وضع أُسسها فيكتور فروم (Vroom) كما وردت في (الراجحي، 2003) أنّ دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة للعوائد التي سيحصل عليها، وشعوره بإمكانية الوصول إلى هذه العوائد، فالفرد يميل إلى اختيار السلوك الذي يعظم به عوائده. ويرى فروم أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة ثلاثة عناصر رئيسة هي:

أ- العوائد التي يود الحصول عليها.

ب- شعوره بأن الأداء هو الوسيلة لذلك.

ج- توقعه بأن مجهوده ونشاطه يمكن أن يؤدي إلى هذا الأداء.

وحسب هذه النظرية، فإنّ الدّافع للعمل هو عبارة عن تقدير احتمالي لمقدار ما يحصل عليه الفرد من منفعة، ومقدار ما كان يتوقع الحصول عليه نتيجة أدائه، وبناء على ذلك فإنّ الأفراد يصدرون أَحكامهم على أساس تجاربهم ومدى إدراكهم لبعض الأمور المحيطة أي النتائج المتوقعة،

وبالتالي فهو عبارة مقارنة بين الكلفة والعائد، فإذا كانا متساويين فإنّ الأفراد يسعون لبذل جهد أكبر ويمكن أن يكونوا راضيين.

العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي:

لقد اختلف الكُتَّاب في تحديد العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي، لكن مع وجود هذه الاختلاف إلّا أنّه يمكن إجمال الأفكار المطروحة بما يلي (الرفاعي، 2005):

1. عواملٌ مرتبطة بالفرد نفسه: لقد وُجد في العديد من الأبحاث أنّ هناك عواملَ شخصيّة تؤثّر على درجة رضاه عن الوظيفة، وهذه العوامل هي: شخصية الفرد، وقيمه الشخصية، ومجموعة الانتماءات الخارجية، وتكامل أو تناقض أدوار الفرد التي يقوم بها، ودرجة استقرار الفرد، والسّن، ودرجة التعليم، والجنس، وأهمية العمل بالنسبة له.
2. عواملٌ مرتبطة بالوظيفة: وهذه العوامل يحصل عليها الفرد كونه يعمل في وظيفة معينة، وليست مرتبطة بطبيعة تصميم الوظيفة نفسها، وتلك العوامل هي: الأجر النقدي والحوافز الأخرى، مثل: (التدريب، السكن، المواصلات، وغيرها)، والشعور بالأمن الوظيفي، وفرص الترقية، وعلاقته مع الآخرين في العمل.
3. عوامل مرتبطة بالحرفة أو المهنة: وهذه العوامل مرتبطة بتصميم الوظيفة، ودرجة إثرائها المتمثل في تنوع أنشطة الوظيفة وعمقها، ومدى إشباعها لحاجات الموظف.
4. عواملٌ تنظيمية: وهذه العوامل غير مترتبة على قيام الفرد بوظيفة معينة، لكنها مرتبطة بسياسات المنظمة، ولها تأثير على رضا العاملين عن وظائفهم، وهي ساعات العمل، وظروف العمل المادية والإجراءات، ونظم الاتصالات.
5. عوامل بيئيّة: وتشمل العوامل الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافيّة، والسياسيّة، والحضرية، والتعليمية، والتقنية.

وبيّن القريوتي (2000) أهمية العناصر الإدارية الآتية لأثرها على الرضا الوظيفي:

1. الرّاتب: وهو المبلغ النقدي الذي يتقاضاه الفرد نظير عمله اليومي الذي يقدم فيه جهده للتنظيم.
2. الترقية: ينظر إلى الترقية على أنها حصول الموظف على فرص للترقي إلى منصب أعلى، بحيث تمنحه الترقية الإشباع المادي والمعنوي.
3. الأمن: وهو سعي العامل للحصول على نوع من الضمانات في عمله سواءً أثناء تأديته للعمل، أم بعد تركه للعمل بسبب العجز أو الوفاة أو إنهاء الخدمة.
4. الاحترام والتقدير: الإنسان يسعى إلى الحصول على التقدير والاحترام في العمل الذي يقضي فيه حوالي ثلث وقته يومياً.
5. جماعات العمل: يسود التنظيم مجموعة من العلاقات الّتي تتمّ بين العاملين، وتؤثّر هذه العلاقات في درجة الرضا الوظيفي الّتي يشعر بها الفرد نحوه، وتعتمد درجة الرّضا في هذا الجانب على مقدار المنافع الّتي يحققها الفردُ من تلك المنافع.
6. الحرية في العمل: يُقصد بالحرية مقدار المساحات الّتي يعطيها الرئيس للمرؤوس في جوانب العمل اليومي.

عناصر الرضا الوظيفي:

يتكوّن الرضا الوظيفي من عدد لا نهائي من الميول المفضلة لدى كل فرد، ولكنّ هناك نوعا من الاتّفاق على المجالات الواسعة التي يكون فيها الفرد راضيا عن العمل، وّتقسّم هذه المجالات في مجموعة من العناصر تتفاوت في الأهمية حسب ما أوردها (الصيرفي، 2008)، وهي: الأجر، وظروف العمل، والقيادة والعدالة، والاستقرار في العمل، والانسجام مع الزملاء، والمركز الاجتماعي، والاستقرار في العمل، وتقدير العمل المنجز، والفرص المتاحة، والمزايا الحاصل عليها دون الأجر، والقيام بعمل له أهميته.

ويرى الدهش (2006) أنّ هناك مجموعةً من العناصر الأُخرى تؤثّر ايجاباً وسلباً على مستوى الّرضا الوظيفي، وهي: الدّخل المالي، والمستوى التنظيمي الّذي تقع فيه الوظيفية، ونمط الإشراف السائد، والخبرات الّتي يتمتّع بها الفرد، ودرجة الرقابة المفروضة على الفرد، وأخيرًا مدى إتاحة العمل الفرصة للفرد كي يعبر عن ذاته.

ثانياً المهارات الإرشادية:

المدرسةُ هي المؤسسة التّعليمية الّتي يقضي فيها الطلبة معظم أوقاتهم، وهي تمدّهم بالخبرات المتنوّعة، وتهيئَهم نفسياً وتربوياً للدراسة والعمل، وتقوم بإعدادهم لاكتساب مهارات عديدة وأساسيّة في ميادينَ مختلفةٍ من الحياة، وتهتمُّ بتوفير الظّروف المناسبة للنّمو الجسمي والعقلي والاجتماعي، وتساهم بالنمو النفسي للطلبة وتنشئتهم النشأة الاجتماعية، ومساعدتهم على تحقيق ذواتهم، وهنا ظهرت أهمية دور المرشد في مساعدة الطلبة على تحقيق هذه الأمور وصولاً إلى تحقيق الذات (بلقاسم، 2017).

وفي فلسطينَ على وجه الخصوص فقد ساهمت السلطة الفلسطينية بإدخال الإرشاد إلى المدارس من أجل الارتقاء بفاعلية التعليم، حيث أدركت وزارة التربية والتعليم أهمية التّوجيه والإرشاد للطلبة وأولته غاية الاهتمام غير أنّه لا زال يعاني بعض المعوّقات والصّعوبات بعضها يرتبط بالمرشد والآخر يرتبط بظروف العمل وبيئته، حيثُ تؤثّر هذه المعوقات على جودة الخدمة المقّدمة وتقلّل من فاعلية الإرشاد، ولكي يتم تنفيذ دور التوجيه والإرشاد بنجاح في المدرسة فإنّه يعتمد على المرشد النفسي وقدرته وكفاءته في أداء واجباته ومسؤولياته تجاه عمله الإرشادي، ونظراً لأنّ دور المرشد لاتقف حدود عمله عند الطلبة فقط بل يستمر إلى الأهل والمعلمين أيضاً، فالجميع يتوقّع من المرشد أن يقوم بدوره على أكمل وجه، من هنا يجب على المرشد أن يكون ملماً بالمعوقات الّتي تواجهه وكيفيّة مواجهتها (مصلح وعينبوسي، 2014).

طُبّق نظامُ الإرشاد التّربوي في المدارس الفلسطينية عام 1996م وشمل المدارس الأساسيّة والثانويّة، وكان يعيّن المرشدين من جميعِ التّخصصات، حيثُ كانوا يُلحقون بدورات سريعة لتبصيرهم بمهامهم في المدارس من أجل الارتقاء بالعملية التّعليمية ، وحتّى يكونَ دور المرشد مرتبطا بالتنسيق مع مدير المدرسة في متابعة مشكلات الطّلبة التربوية، ودراسة مشكلات الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة، وإيجاد الحلول للمشكلات الّتي تعترض سير العملية التعليمية داخل المدرسة (Mosleh, 2014).

تحتلُّ برامجُ الإرشاد النّفسي مكانة مهمة في خطّة الوزارة، فهي الطريقة الّتي تستطيع بها تزويد العاملين في التّربية من المرشدين بالخبرات وتعليمهم المهارات والمعلومات اللازمة، ومن خلالها يمكن إحداث التطور الإيجابي في العمل الإرشادي، وكذلك العمل على إيجاد دافعية حقيقية للعمل مع المرشد الذي تعلم تلك المهارات، فتكون شخصيته لامعة نوعاً ما أمام المسترشد الذي ينظر إلى المرشد على أنّه المكان الدافئ الّذي من خلاله يستطيع أن يحلَّ مشكلته ويعمل على حلّها (المصري، 2010: 12).

المرشدُ التّربوي يقوم بالخدمات الإرشادية في جميع المراحل التعليمية، وتختلف هذه الخدمات باختلاف حاجات الطلاب في كل مرحلة تعليمية، وبتالي فإن دور المرشد التربوي ووظائفه تختلف باختلاف المرحلة الدراسية للطلبة وبتنوع حاجاتهم ورغباتهم التعليمية، حيث يشترط فيمن يمارس العمل الإرشادي أن يكون حاصلاً على المؤهل العلمي في الإرشاد والصحة النفسية أو علم النفس أو علم الاجتماع، ويتم عقد دورات وندوات فنية للمرشدين من أجل اختيارهم وتدريبهم للعمل في الميدان التربوي والإرشادي، ويُجرى في نهاية هذه الدورات امتحانٌ تحريريٌّ حول مواقف إرشادية قد تواجهُهم في مجال عملهم (الصمادي، 2017)؛ (المحمودي، 2016).

ويُعتبرُ المؤهّل العلمي والأكاديمي شرطاً أساسياً لممارسة مهنة الإرشاد من خلال حصول المرشد على درجة علميّة جامعيّة معترفٍ بها في الإرشاد النّفسي تساعد على امتلاك القدرات والإمكانات من أجل أداء وظائفه المهنية وما يرتبط بها من إجراءات، كما توفّر له خبرات متنوّعة في مجال تخصصه (مصلح وحرز الله، 2015).

وقد بدأ الاهتمام بالجانب الإرشادي في دولنا العربية من خلال تقديم الخدمات الإرشادية وإدخالها في المؤسسات التعليمية، لاسيما في المدارس لخدمة الطلبة ومساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم الّتي تواجههم في التحصيل واختيار التّخصص المناسب وغيرها من الخدمات الإرشادية (حسن، 2017).

ولكي يكونَ المرشدُ التّربوي المدرسي قادراً على تقديم الخدمات الإرشادية، ويساعد الطلبة على فهم ذواتهم والتعرف إلى إمكاناتهم وقدراتهم ليحسنوا استخدامها بالشكل الصحيح، ويتمكن المرشد النفسي من القيام بدوره الإرشادي بشكل فعالٍ لا بدَّ أن يمتلك بالإضافة إلى الجانب النظري المعرفي مجموعة من الفنيات الإرشادية الأساسية الّتي تساعده في إدارة الجلسة الإرشادية (الآش، 2012).

فالمقابلةُ الإرشاديةُ تحتاج إلى مهارات ومواصفات معينة يجب أن تتوافر في المرشد لكي يقوم بإجراء المقابلة بشكل ناجح وفعال، وهذه المهارات تعكس شخصية المرشد كما تعكس شخصية المسترشد، ومن هذه المواصفات المظهُر الشّخصي إذ يجب أن يكون المظهر الشّخصي للمرشد ملائماً في لباسه وهندامه، أيضًا المؤهلات الشّخصية الّتي تتمثّل بالسّمعة الطّيبة والبشاشة والأمانة والتّسامح والموضوعيّة، والمؤهلات المهنية الّتي تتمثل في الإعداد والتدريب المهني الجيد وسعة الإطلاع (ربيع، 2003).

فدورُ المرشد من أهمّ الأدوار الّتي يتمّ وضعها في رأس الهرم في كل مدرسة_ فكما نعلم_ تكمن أهمية عمله في حلّ مشكلات الطلبة والمعلمين والإداريين، وتوجيهم والعمل على متابعة الطلبة في المدرسة والبيت من أجل حلّ مشكلاتهم، كما يتمّ عمل عدد من الجلسات العلاجية ومقابلة كل من الطلبة وأولياء الأمور، وإتباع فنيات متنوعة في كلا نوعي المقابلة الفردية والجماعية من أجل الّتوصل إلى نتائج وحلول تمّ وضعها في بداية كل مقابلة ارشادية (البسيسي، 2017).

مراحل العملية الإرشادية ومهاراتها:

تمرُّ العملية الإرشادية بثلاث مراحل متتابعة من بدايتها إلى نهايتها كما يلي (المصري، 2010):

أولاً مرحلة الاستكشاف: تشير هذه المرحلة إلى المراحل الأولية من الجلسات الإرشادية، وتشمل مهارات (الاتصال غير اللفظي، الإصغاء الفعال، الانتباه، عكس المحتوى، عكس المشاعر)، وتساعد هذه المهارات المرشد في التعرف على المشكلات الخاصة بالطّلاب أثناء الجلسة الإرشادية.

ثانياً مرحلة الفهم: في هذه المرحلة يعمل كلٌّ من المرشد والمسترشد معاً لتحديد ما أُنجز، وتشمل مهارات (التلخيص، التفهم، المواجهة)، وتساعد هذه المهارات المرشد على التعمق في مشكلة المسترشد والتحضير للبحث في حلول.

ثالثاً مرحلة العمل: خلال هذه المرحلة ينخرطُ المرشد في عملية مساعدة المسترشد بما يجب عمله للوصول إلى الأهداف، ومن خلالها يقوم المرشد بمساعدة المسترشد على اتّخاذ القرار المناسب بشأن تحقيق أهدافه، وهي تشمل ثلاث مراحل:

- تحديد مشكلة المسترشد: أي المجالات التي يعمل المرشد من خلالها على جمع معلومات حول المسترشد ومشكلته.

- التّحليل الوظيفي للسّلوك: ويتمّ من خلال تحديد السلوك المستهدف، وقياس هذا السلوك، وتحديد المثيرات القبلية التي تسبق هذا السلوك.
- تحديدُ الاهداف الإرشاديّة: من خلال وضع محددات وموجهات للعمل الإرشادي، بالإضافة إلى أنّها تساعد المرشد على تحديد القضايا الأكثر أهمية للمسترشد، إلى جانب إسهامها الفعّال في مساعدة المرشد والمسترشد على تقييم نتائج العمليّة الإرشادية.

مفهوم المهارات:

هناك العديدُ من التّعريفات لمفهوم المهارات إذ تُعرَّف المهارة بأنّها هي جوهر الأداء الذي يتميز بإنجاز جزء كبير من العمل مع بذل مقدار من الجهد البسيط، أو هي قدرة عالية على الإنجاز سواءً أكانت بشكل منفرد، أم داخل فريق، أم ضدّ خصم بأداة أو بدونها (جلوب، 2010).

وتُعرف أيضاً بأنّها قدرة الفرد على أداء أنواعٍ من المهام العلمية بكفاءة عالية، بحيث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة وبدقة وإتقان مع اقتصاد في الوقت والجهد (وافي، 2009).

كما تُعرف أيضاً بأنّها الأداء الأسهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلّمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف (اللولو، 2005)

وهي السّرعة والدّقة والبراعة في أداء نشاط معين، وقد يميل البعض لتخصيصها للأعمال المهنية كالنجارة والحدادة، إلّا أنّ الغالبية تجعلها عامة لتشمل المهارات الحسابية، اللغوية، والمهارة في إقامة العلاقات الاجتماعية، والمهارات الإدارية... (طه، 2003).

الاتصال والتواصل:

عرف الاتصال منذ بدء الخليقة، ومنذ اللحظة التي طرح فيها الإنسان سؤال الحياة، حتى لقد غدا مفهوم الحياة، منظومة من الصلات والروابط والعلاقات المشتركة بين الإنسان، لذا فإن مهارة

الاتصال تعد من أهم المهارات التي تتعلمها في حياتك ويتوقف عليها جزء كبير من فاعليتك وتأثيرك ونجاحك في الحياة، إنها مهارة الاتصال مع الآخرين (وافي، 2009).

الاتصال والتواصل مع الآخرين:

يعرف الأفراد ذوو الكفاءة الاجتماعية على أنهم أشخاص يمتلكون المهارات اللازمة لخلق آثار إيجابية في الآخرين أثناء تفاعلهم معهم ضمن موقف اجتماعي معين، ولذلك فمن الطبيعي هنا أن نعرف مهارات التواصل بين الأفراد على أنها سلوكات موجهة نحو تحقيق الأهداف والتي تستخدم في التفاعل وجهاً لوجه بهدف الحصول على أهداف ايجابية مبتغاة (هيز، 2011).

وقد عرف نصر الله (2011: 23): الاتصال بأنه "نشاط إنساني يؤدي إلى التواصل بين البشر، الغرض منه تبادل المعلومات، وهو نشاط ذو طبيعة خاصة؛ لأنه متواصل غير منقطع، لا يمكن إعادته، كما لا يمكن محوه أو عكسه.

وعرفه كل من اللقاني والجمل (2003: 9) بأنه: "القدرة على نقل الأفكار إلى الآخرين والتفاعل معهم بالوسائل المتعددة، كالكلمات المنطوقة والمكتوبة، والرسوم والصور والخرائط والهاتف وغيرها من الوسائل".

وترى الباحثة أنه وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والكتب المراجع يمكن التركيز على أهم مهارات التعامل مع الجمهور، وهي: مهارة التواصل اللفظي (الحديث)، التواصل غير اللفظي (لغة الجسد)، ومهارة الإنصات (الإصغاء)، ومهارة طرح الأسئلة، ومهارة الإقناع، ومهارة الايضاح، ومهارة التّلخيص، ومهارة الصّمت، ومهارة الايضاح، ومهارة المواجهة، ومهارة عكس المحتوى، ومهارة عكس المشاعر.

مهارة التواصل اللفظي (الحديث):

مفهوم التواصل:

التواصل في اللغة من الوصل والوصول، وهو يعني ربط شيء بشيء آخر، ويعني أيضاً أنك قد ربطت ما عندك بما عند الآخر أي أوصلت ما عندك إلى الآخر وأنّ الآخر قد أوصل ما عنده إليك، ويمكننا باختصار أن نقول أنه عبارة عن: " وصول فكرة أو كلمة أو معنى أو إحساس من شخص إلى آخر"، ويعتبر الإنسان ذو قدرة كبيرة على التواصل، وذلك نظراً لأن لغة الإنسان مفتوحة وواسعة، وقابلة للاستحداث طبقاً للعصر وللبيئة وتتزايد وتتضاعف في كل مرة، ويتكون التواصل الإنساني من متواصل "مرسل"، وقناة تواصل، ومتواصل "مستقبل"، وتغذية راجعة، وبيئة تواصل (توفيق، 2008).

إن المراد بالتواصل هو سلوك أفضل السبل والوسائل لنقل المعلومات والمعاني والأحاسيس والآراء إلى أشخاص آخرين والتأثير في أفكارهم وتوجهاتهم واقناعهم بما تريد سواء كان ذلك بطريقة لغوية أم غير لغوية (القرني، 2006).

كما يعرف الاتصال بأنه "عملية مستمرة تتضمن قيام أحد الأطراف بتحويل أفكار ومعلومات معينة إلى رسالة شفهية أو مكتوبة تنقل من خلال وسيلة اتصال إلى الطرف الآخر" (ماهر، 2008).

مفهوم التواصل اللفظي (الحديث):

إن الكلام هو أكثر وسائل الاتصال والتأثير شيوعاً، وكلما نجح الإنسان في إجادة فن الحديث وامتلاك زمام الفصاحة والبلاغة كلما كان أقدر على التأثير في الآخرين وتوجيههم الوجهة التي يريدها. ونحن نستخدم الاتصالات اللفظية في حياتنا اليومية، عندما نتحدث إلى بعضنا البعض، أو نقوم بمناقشة شيءٍ ما، أو المشاركة في أحد الاجتماعات أو إجراء مقابلة ما، أو التحدث بالهاتف،

ويطلق عليها بعض الناس اسم اتصالات شفوية كونها تصدر عن طريق الفم (Karen et al., 2005).

وتشير الدّراسات الحديثة إلى أنّه تم اعتماد مهارات الاتّصال الشفوي كأهم معيار في عملية توظيف الخريجين الجدد، لأنّه يحتوي على كلمات المتحدثين والتغير في نغمة المتحدث وسرعة الصوت التي يستخدمها، وهذا يساعد في فهمهم والتعرف على شخصيتهم، ويلاحظ أنّ الظاهرة موجودة أيضاً في أوروبا إذ إنّ المشغلين يشكون من نقص في مهارات الاتّصال لدى الخريجين الجدد، ويُعزى هذا النّقصُ لعواملَ ثقافيّة وتغيرات في العملية التعليمية (كردية، 2011).

الأسس العلمية للحديث الفعّال:

تتلّخص الأُسس العلمية للحديث الفعّال فيما يلي:

- **الاختيار:** هي مهارة تحويل الأفكار والمعاني لكلمات فتتشكّل الرسالة الموجهة للمستقبل، ويتطلب نجاح المرسل في عملية الاختيار أمورًا منها:
  1. استخدام لُغة بسيطة وسهلة لترجمة الأفكار والمعاني.
  2. مراقبة ردود الفعل على المستقبل لمتابعة فهمه للرسالة.
  3. اختيار الوقت المناسب للتحدث مع المستقبل.
  4. مراعاة الحالة النفسية للمستقبل.
  5. عدم التعالي بالمعرفة والمعلومات مع المستقبل.
- **الاستفهام:** وتعني مهارة تأكيد المعنى عن طريق إثارة الأسئلة والإجابة على الأسئلة، ومهارة الاستفهام تتطلب متابعة مستمرة لرد فعل الرسالة على المستقبل من خلال متابعة الردود اللفظية وغير اللفظية التي تصدر من المستقبل. ويتطلب الأمر ما يلي:
  1. اختيار الوقت المناسب لإلقاء الأسئلة على المستقبل.

2. تشجيع المستقبل على الرد على الأسئلة.

3. استخدام أسلوب إثارة الأسئلة والإجابة عليها كوسيلة لتوضيح المعاني (توفيق، 2008).

متطلبات الحديث المؤثر:

هناك عدد من المتطلبات لإعطاء الحديث قوة في التأثير على الآخرين تتمثل فيما يلي (حمود، 2010):

1. أمور متعلقة بالمتحدث وتشمل: الاستهلال الجيد والختام الجيد، واستخدام أكبر قدر من الحواس وتعلم حسن الاستماع وتجنب تقليد الآخرين والحرص على رجع الصدى والاتجاه الطيب نحو الجمهور والحرص على التلقائية والإقرار بالخطأ.
2. أمور متعلقة بالجمهور يضعها المتحدث في اعتباره: وذلك عن طريق معرفة اتجاه المستمعين وميولهم تجاه الفكرة أو الموضوع، ثم البدء بنقاط الاتفاق ومعالجة الأفكار المستترة، ثم احترام الآخرين وإشعارهم بأهميتهم وبأن الفكرة في الحديث فكرتهم، واستخدام الأسئلة بدلاً من إلقاء الأوامر وعدم المجادلة، والتوسل بالرفق واللين.
3. أمور متعلقة بلغة البناء المنطقي للحديث: وتشمل دعم الجوانب الإيجابية للطرف الآخر، وعدم الاستطراد، وحشد وسائل التأثير المختلفة، وتنوع طرق المعالجة، وتجنب الأخطاء أو السقطات المنطقية.

سمات المتحدث الناجح:

هناك عدد من السمات يتميز بها المتحدث الناجح، وهي على النحو الآتي:

السمات الشخصية: وتشمل ما يلي (الكردية، 2011):

1. **الموضوعية:** وتعني قدرة المتحدث على السلوك والتصرف، واصدار أحكام غير متحيزة.

2. **الصدق:** المتحدث الصادق هو بالطبع الأكثر تأثيراً في مستمعيه، والصدق يعني أن يعكس حديثك حقيقة مشاعرك وأفكارك وآرائك.
3. **الوضوح:** أن تكون لغتك بسيطة ومادتك منظمة وكلماتك واضحة غير معقدة وإذا استخدمت مصطلحات دقيقة غير واضحة للمستمع فيجب شرحها.
4. **الدقة:** وتعني من ناحية التأكد من أن الكلمات التي تستخدمها تؤدي المعنى الذي تقصده بعناية.
5. **الحماس:** الحماس يجعل المتحدث أكثر حيوية وحرارة في حديثه والمتحدث الذي يبدو في الظرف الاتصالي حيوياً ونشيطاً يعتبر على درجة عالية من التصديق.
6. **القدرة على التذكر:** وتعني حضور الذهن أثناء الحديث، وذلك حتى لا يظهر الفتور فيما تقدمه للناس بل حاول أن تضيف دائما معلومات جديدة أثناء الحديث.
7. **الاتزان العاطفي:** ويقصد به أن يظهر المتحدث انفعاله بالقدر الذي يتناسب مع الموقف، وأن يكون متحكماً في انفعالاته.
8. المظهر: يعني المظهر العام مجموعة من الجوانب، هي: النظافة، والأناقة الشخصية، والملبس والمظهر المناسب للحالة، الصحة النفسية والبدنية.
9. **القدرة على التعبير الحركي:** حينما نتحدث إلى الآخرين لا نستخدم فقط قدرتنا على استخدام الرموز اللغوية لنقل أفكارنا، وإنّما نستخدم بالإضافة إلى ذلك مستويين آخرين للتعبير هما المؤثرات الصوتية والسلوكات الحركية والأوضاع الجسمية المختلفة.

السمات الصوتية:

إنَّ صوتك مهمٌّ بالنسبة لنجاحك كمتحدث، وإذا كنا لا نستطيع أن نغير أصواتنا إلا أنّه يمكننا تغيير طريقة النطق، من خلال التحكم في الصوت رفعه أو خفضه وضبط نغمته وفقاً للظروف الخاصة، هذا وتوجد عوامل عديدة خاصة بالنطق يتوقف عليها قدر ما نحقق من نجاح هي النطق بطريقة صحيحة، ووضوح الصوت، والسرعة، واستخدام الوقفات.

السّمات الإقناعية:

والقدرة الإقناعية من السمات الأساسية للمتحدّث المؤثّر، وتتضمن مجموعة من السمات هي (حجاب، 2003):

1. القدرة على التحليل والابتكار.
2. القدرة على العرض والتعبير.
3. القدرة على الضبط الانفعالي.
4. القدرة على تقبل النقد.

مهارة التّواصل غير اللفظي (لغة الجسد):

التعريف بمفهوم التواصل غير اللفظي:

لغة الجسد أو التواصل غير اللفظي الّذي يعتمد على الجانب السلوكي والحركي في الجسم، لذا يمكننا أن نجد أنَّ هناك حركة في الجسم في جزءٍ صغير منه مثل اليد أو العين أو في عدة أجزاء معاً كاليد والرأس واليد والكتف.. وغيرها، ولغة الجسد هذه يستخدمها الأشخاص عادة من أجل التّواصل خاصة من الجانب الوجداني وبعيداً عن الكلمات، وتلعب البيئة الاجتماعية والبيئة في المجتمعات المختلفة دوراً مهماً في لغة الجسد والتّعرف إليها وفهمها، فبيئة التواصل هي التي تجعل لغة الجسد ذات معنى معين واحد يمكن أن يعبر عنه في بلد بطريقة مختلفة عن بلد آخر، وهكذا (توفيق، 2008).

وبما أن الكلام وسيلة للتعبير وايصال الرسالة للآخرين فهناك وسائل أخرى قادرة علي تبليغ رسالتك لغيرك أو رسالة غيرك إليك، وقد تكون هذه الوسائل أدق وأصدق في التعبير من الكلام، لأنّ الكلام يمكن أن يكون خلاف الواقع أمّا غيره فقد لا يستطيع الإنسان أن يكذب فيه، والكثير من الناس يغفلون عن اللغة الّتي يرسلها الجسد، فتكاد تصبح كلماتهم غير ذات علاقة مع تعبيرات جسدهم، فلغة الجسد تعتبر مؤثرة وقوية جداً، وتشير الدراسات إلى أنّ حوالي (90 %) من الكيفية التي ينظر بها إلينا الآخرون ترتبط ارتباطاً مباشراً بلغة الجسد في مقابل ما نقوله في الواقع .(Adubato, 2006)

أهمية التّواصل غير اللفظي:

عندما نتصل بالآخرين فإنّنا نختار أفضلَ الطّرق لنقدّم أنفسنا إليهم سواءً باستخدام اللغة اللفظية أم غير اللفظية، ولأنّ تأثير الانطباع الأوّل يحدد مسارَ العملية الاتّصاليّة ويضع لها الحدود الّتي نتقيد بها أثناء اتصالنا، لذلك فإنّ الإشارات غير اللفظية تقوم بدور بارز في تقديرنا للآخرين، إذ أننا قد لا ننطق بكلمة واحدة غير أنّ مظهرنا ووقوفنا وجلوسنا وتوقيت حركاتنا وردود أفعالنا كلها تقدم معلومات أولية عنّا، كما أنّ لها تأثير واضح على سلوكنا وأسلوب اتصالنا بالآخرين، لذلك فعلى كلّ مَن يهتمّ بالاتّصال والتّعامل المباشر مع الآخرين أن يفهمَ هذه المهارات جيداً ويعرف تأثيراتها ومعانيها ليستطيعَ الاتّصال بهم واقناعهم برسالته، وتحقيق أقصى حدّ من الفاعلية أثناء الاتّصال (كردية، 2011) .

وفي أغلبِ الأحيان نجدُ أنّ الرسائل اللفظية تُستخدم من أجل نقل المعلومة، أمّا الرسائل غير اللفظية فإنّها تُستخدم لنقل الإحساس والاتجاهات بين الناس، فهي إذن تنفذ إلى العلاقة داخل الأشخاص، ويمكننا أيضا أن نستخدم الرسالة غير اللفظية كبديل للرسالة اللفظية (توفيق، 2008)

قراءة الرسالة غير اللفظية:

إنّ القدرة على قراءة لغة الجسد مفيدة للغاية، فهي نافعة لنا في معرفة الآخر عن قرب بل وأحيانا نعرف ما يريد أن يقوله الشخص، وبالتالي فهناك فرصة لك أن تحاول الإصلاح من رسالتك إذا أحسست أن ردّاً بالرفض أو السّلبية سوف يصل إليك أو أن تحسّن الرسالة إذا أحسست أن رداً ايجابياً سوف يصل إليك وذلك قبل أن تفوتك الفرصة، وللوصول إلى هذا فإنّه يجب علينا عند محاولة قراءة الرسالة غير اللفظية ما يلي:

1. أن نأخذ في الاعتبار مجموعة الحركات معاً.
2. توافق الحركات مع التعبيرات الجسدية.
3. أن تؤخذ الحركات الخاصة بالجسم في الوقت التي تحدث فيه.
4. كل الحركات يجب أن تقرأ أو تدرس وسط الظاهرة أو الموقف العام الذي ظهرت فيه (توفيق، 2008).

ولكي نكون ناجحين في قراءة لغة الجسد، فإن من الضروري أن نجمع مكونات سلوك الفرد وننظر إلى السلوكات في سياقها العام وليس بشكل منعزل (بورج، 2009).

أشكال التواصل غير اللفظي:

- **تعبيرات العيون**

إنّ العيون ليست وسيلة للإبصار فقط بل هي وسيلة بليغة للتّعبير عمّا يدور في الداخل أي ما في النفوس والقلوب ونقله للخارج، فهناك النّظرات القلقة المضطربة وغيرها المستغيثة المهزومة المستسلمة، وأخرى حاقدة ثائرة، وأخرى ساخرة، وأخرى مصممة، وأخرى سارحة لا مبالية، وأخرى مستفهمة وأخرى محبة..، وهكذا تتعدّد النظرات المعبرة (السكارنة، 2010).

ولمّا كانت منطقة العينين مصدراً مهماً لرسائل الاتصال غير اللفظي، فقد قام خبراء الاتّصال بإجراء الدّراسات والبحوث عليها، وتتلّخص أهمّ النتائج التي توصلوا إليها فيما يلي:

1. يستخدم الأفراد البصر والتركيز على العينين في حالة الرغبة في الحصول على استرجاع المعلومات ومعرفة ردود الفعل لدى الآخرين، وكذلك للإعراب عن الاهتمام واستمرارية الاتصال بين الطرفين والرغبة في المشاركة.
2. تزداد درجة تركيز العينين بين طرفي الاتصال كلما كانت المسافة بينهما أكثر.
3. يستخدم تركيز العينين كوسيلة لإثارة القلق في الطرف الآخر.
4. يقلّ استخدام البصر وتركيز العينين في حالة الرغبة في إخفاء المشاعر الداخلية، وعندما تكون المسافة بين طرفي الاتصال قصيرة، وعندما يكون بينهما تنافس شديد وتسود علاقاتها درجة من الفتور، وفي حالة عدم الرغبة في تنمية روابط اجتماعية (جلوب، 2009).

- **تعبيرات الوجه:**

تُشكّل تعبيراتُ الوجه أوّل انطباع يلفت النظر عند مقابلة شخص ما لأوّل مرة ، ويظلّ هذا الانطباع عالقاً بالذهن فترات طويلة ولا يتغير بسهولة، إذ يعتبر الوجه أكثر أجزاء الجسم وضوحاً وتعبيراً للعواطف وأكثرها في نقل المعاني، كما أنه أكثر الأجزاء صعوبة في فهم التعبيرات التي تصدر عنه، بالإضافة إلي أن تعبيرات الوجه من الأشياء التي تتأثر كثيراً بالحالة النفسية الحية للإنسان، ويمكن القول أن هناك علي الأقل ستة أنواع من العواطف التي يمكن التعبير عنها باستخدام الوجه وهي التعبير عن السعادة، الغضب ، الدهشة، الحزن ، الاشمئزاز وأخيراً الخوف، وغالبا ما تكون المشاعر مكتوبة بوضوح على الوجه (أبو عياش، 2005).

- **الإشارات والإيماءات:**

تشمل لغة الإشارات والإيماءات أنواع الحركات والإيماءات التي يؤديها الفرد لتوصيل معنى معيناً، سواءً أكانت هذه الإشارات والإيماءات إرادية، يتحكم الفرد فيها، ويرسلها بقصد توصيل معنى معين، أم كانت لا إرادية، تحدث عشوائياً، أثناء الاتصال من أجل إتمام اللغة اللفظية وتوصيلها بشكل أكثر تأثيراً، أم كانت هذه الإشارات بديلاً عن اللغة كما هو الحال في لغة الصم. (عامر، 2001).

- **تعبيرات أعضاء الجسم الأخرى:**

كما أن الوجه يعبّر عمّا في النفس، فإنّ حركات اليدين والقدمين وحركات الكتفين وكيفية الجلوس أو المشي تعبّر عمّا في نفس الإنسان، وتعطي تقريراً دقيقاً عن حالته النفسية ومن صور التعبير ما يلي (السكارنة، 2009):

1. عندما تلاحظ إنساناً وضع يديه وراء ظهره متشابكتين، فهذا يعني شعوره بالعجز أو عدم الثقة في الآخرين.
2. أما عندما يضع الإنسان يديه متشابكتين أمامه أثناء الجلوس، فهذا يعني شعوره بالثقة المفرطة في النفس.
3. إشارات اليدين والأصابع المتوافقة مع الكلام تزيد الكلام وضوحاً، وكما قالت العرب: "رب إشارة أبلغ من عبارة".
4. لاحظ حركات أقدام الآخرين أثناء الحديث معهم ففيه تعبير عما في نفوسهم، وتحكم أنت بحركات قدميك ما لم تقرر إرسال رسالة من خلال هذه الحركة.
5. هز الكتفين للأعلى بصورة سريعة يعني التجاهل واللامبالاة أو الجهل بالشيء والحيرة حياله.

وإننا نستطيع عادة أن نحدد حالة الفرد المزاجية من طريقة جلوسه، فتشابك الأقدام من الممكن أن يظهر بمفرده أو يصاحبه وضع عقد الذراعين، وليس بالضرورة أن يكون هذا وضعاً سلبياً،

فعليك أن تبحث عن العرف والعادات، فالنساء يتعلمن من سن مبكرة أن تشابك الأقدام هو الطريقة الصحيحة للجلوس، ومع ذلك إذا صاحبه تشابك للذراعين، فمن الممكن تفسيرها كإشارة دفاعية سلبية، وجلوسك على حافة المقعد الذي تجلس عليه ينتج انطباعاً عصبياً، فقد يشير هذا للطرف الآخر أنك لا تريد أن تكون في هذا المكان (بورج، 2009).

- **التعبيرات الصوتية**

إنّ صوت المتحدث يمدُّ المستمع بكثير من المعلومات، فمن خلال الصوت يمكن معرفة المتحدث، وجنسه، وجنسيته، وحجم جسمه، والمنطقة التي ينتمي إليها، كما أن الصوت يكشف عن اهتمامات المتحدث واتجاهاته، مشاعره ومركزه الوظيفي، ومزاجه الشخصي من هدوء وانفعال، أو مرح أو اكتئاب أو انبساط أو حياء أو انطواء، ويعتبر الصوت أحد المتطلبات الرئيسة لإتقان مهارة التحدث، فوضوح الكلمات، وسلامة نطق الألفاظ، والوقفات المناسبة، والسرعة المريحة من العوامل الضرورية في مهارة التحدث، وترتبط بالنواحي الفسيولوجية لجهاز النطق والحالة النفسية للمتحدث، إلا أنه يمكن تنميتها عن طريق الممارسة والتدريب (جلوب، 2010).

مهارة الإنصات (الصمت):

مصطلحات أساسية (السمع، الاستماع، الإنصات، الإصغاء)

فرّق العلماء بين السمع والاستماع فالسمع يتعلق بوظيفة الأذن في تلقي المثيرات الصوتية في حدود القدرة السمعية للإنسان، أما الاستماع فهو وظيفة عقلية وتعني فهم الرسالة ومدى انتباه الفرد إلى المعاني المتضمنة فيما يقوله المرسل. أما الإنصات أو الإصغاء كما ذهب إلى ذلك علماء العرب فهو الفهم لرسالة المتحدث وإدراك ما يرمي إليه من مقاصد، فالإنصات والإصغاء أكثر من مجرد استقبال الصوت بخلاف السمع الذي حدث لمجرد استقبال الأصوات الخارجية ولا يتطلب تفاعلاً، وعلى هذا فالسمع والسماع غير الاستماع ، والاستماع هو نفسه الإنصات والإصغاء، وهذا التراوح في المسميات

للدلالة على عملية ذات طبيعة خاصة يرجع إلى غنى اللغة العربية بمفرداتها وميل الباحثين إلى استخدام مفردة دون أخرى، أما في اللغة الانجليزية فتستخدم كلمة "Listening" للدلالة على نفس المعنى الذي تضمنته المفردات الثلاث، الإصغاء والاستماع والإنصات، والتي هي نفسها تتضمن معنى الفهم والتفاعل مع المرسل (حجاب، 2003).

أهمية الإنصات:

الأشخاص الذين لا يستطيعون الاستماع لا يستطيعون التواصل، لان الاستماع الضعيف يعيق من قدرتنا على الاتصال مع الآخرين، والاستماع مهارة أساسية لأية مقدرة تواصل تجري، والشخص الذي يرغب في أن يكون مقابلاً ناجحاً، أو مفاوضاً جيداً، أو مديراً فعالاً، أو مستشاراً بارزاً، فإن عليه أولاً أن يطور مهارته في الاستماع الفعال (هيز، 2011)

في كل مناحي التواصل نجد أنّ الإنصات هو الأكثر أهمية، والاستماع يختلف كثيراً عن مجرد الصمت عندما يتحدث فرد لآخر، فإذا طبق الاستماع بشكل فعال، فسوف تتمكن من تكوين العلاقات الشخصية وعلاقات العمل وتعمل على تحسينها، ففي كل موقف من مواقف الحياة سوف يساعدك الاستماع الفعال في فهم أفكار ومشاعر وتصرفات الآخرين. وفي حياتنا العملية يقدر الاستماع بدرجة كبيرة كمهارة شخصية مرغوب فيها، فالناس يتأثرون بالاستماع الجيد لدى الآخرين، وستربح فوائد جمة إذا أنصتّ للآخرين، فقد يضعك ذلك في منزلة الصديق لدى الآخرين، كما أن هذا يحقق الفهم المتبادل في علاقات العمل، أضف إلى ذلك أنك لو استمعت بعناية فستجمع كل أنواع المعلومات عن خصائص أي منظمة وعن الفرد الذي تتعامل معه (بلقاسم، 2017).

ويعتبر الإنصات الجيد حجر الأساس في عملية تبادل المعلومات أثناء عملية الاتصال، والإنصات الجيد للآخرين يجعلك تتعلم منهم وتتفاعل معهم وترد بشكل جيد على ما تسمعه، وعملية الإنصات تتطلب قدراً كبيراً من ضبط النفس وإيلاء الاهتمام للآخرين. ويساعد حسن الاستماع وإجادة

الإصغاء على نجاح عملية الاتصال، وفهم المستقبل للفكرة وفق ما يقصده المرسل، ويعتبر الإصغاء الجيد من السلوكات الاجتماعية الحميدة، وتحقيق الإصغاء الجيد هو مسئولية مشتركة بين المتحدث والمستمع (حريم، 2004).

أنواع الإنصات:

يوجد أربعة أنواع من الإنصات، هي (صالح، 2004):

- **إنصات الإعجاب:** الإنصات هنا من أجل المتعة والابتهاج كما في حالة الإنصات إلى قطعة موسيقية، أو مسرحية كوميدية، أو إلى حديث فكاهي.
- **إنصات التعاطف:** الإنصات الذي يقدم الدعم المعنوي للمتحدث، كما في حالة إنصات الطبيب النفسي إلى المريض، أو عندما نعطي آذاناً صاغية إلى صديق يمر بظروف مأساوية.
- **الإنصات من أجل الفهم:** الإنصات من أجل فهم رسالة المتحدث كما في حالة حضورنا ندوة أو محاضرة علمية، أو الإنصات إلى من يصف لنا كيفية الوصول إلى مقر إحدى المؤسسات الخدمية.
- **الإنصات النقدي:** الإنصات من أجل تقييم رسالة معينة نريد أن نقبلها أو نرفضها، كما في حالة الإنصات إلى حديث حملة دعائية لمرشح سياسي أو دفاع المتهم أثناء محاكمته.

شروط عملية الإنصات:

هناك شرطان أساسيان لتحقيق مهارة الإنصات الفعّال، وهما:

الأول: ويتمثل في إثارة رغبة المتحدث في الاسترسال والاستمرار في طرح الفكرة، وإشعاره بأهمية ما يقوله، والرغبة في الاستماع إليه، ويتم ذلك من خلال متابعته باهتمام ومحاولة فهمه بدلاً من معارضته، مع تقدير مشاعره وأفكاره من خلال إعطائه استجابة بهذا المعنى من خلال التشجيع اللفظي أو غير اللفظي. والثاني: فهم وتفسير وتحليل وتقييم آراء وأفكار وتعبيرات المرسل كما هي،

دون تكوين اتجاه عكسي، أو حكم مسبق عليها، حيث أن إبداء الأحكام من جانب المستقبل يجعل المرسل دفاعياً وحذراً، وبالتالي تقل فرص الوضوح والصراحة في طرح الموضوع، كما يجب تجنب الحوار والنقاش أثناء عرض الفكرة، حيث يكون التركيز في هذه المرحلة (مرحلة عرض الفكرة) هو محاولة فهم الشخص الآخر، وسماع ما يقوله والإنصات إليه (كردية، 2011).

مهارة الإقناع:

ربما تكون قوة الإقناع هي المصدر الأمثل للتميز في الحياة والعمل، وقد تكون العنصر الحاسم في تمييز الناجحين عن باقي الناس، ونحن جميعاً نعرف أفراداً لديهم قدرة على الإقناع بشكل غير معقول، فمهما كان الموقف نجدهم بالعادة بطريقة ما قادرين على جعل الآخرين يتفقون معهم، إما بالاتفاق مع آرائهم أو عمل ما يريدونه منهم أن يفعلوه ، ويبدو هذا الأمر عند بعض الناس أنه شيء هين لا يحتاج إلى مجهود، وربما يكونون متمكنين للغاية في مهارات الإقناع، لكن الخبر السار لنا جميعا هو أن القدرة على الإقناع من الممكن تعلمها والبراعة فيها (بورج، 2009).

ويعرف الإقناع بأنه: استخدام المتحدث أو الكاتب للألفاظ والإشارات التي يمكن أن تؤثر في تغيير الاتجاهات والميول والسلوكات (السكارنة، 2009).

ويعرف بأنه: تأثير سليم ومقبول على القناعات لتغييرها كلياً أو جزئياً من خلال عرض الحقائق بأدلة مقبولة وواضحة (سليمان، 2008).

ويمكن تعريف الإقناع بأنه: هو عملية تغيير أو تعزيز المواقف، أو المعتقدات أو السلوك (زايد، 2007)

عناصر الإقناع:

- **المصدر**: ويجب أن تتوافر فيه صفات، منها (السكارنة، 2009):

1. الثقة: ويحصل عليها من تاريخ المصدر إضافة إلى مدى اهتمامه بمصالح الآخرين.

2. المصداقية: في الوعود والأخبار والتقييم.
3. القدرة على استخدام عدة أساليب للإقناع: كلمة، مقالة، منطق، عاطفة، المستوى العلمي والثقافي والمعرفي.
4. الالتزام بالمبادئ والقناعات التي يريد إقناع الآخرين بها.

- **الرسالة:** لا بد أن تكون (الحري، 2013):

1. واضحة لا غموض فيها بحيث يستطيع جمهور المخاطبين فهمها فهماً متماثلاً.
2. بروز الهدف منها دون حاجة لعناء البحث عنه.
3. مرتبة ترتيباً منطقياً مع التأكيد على الأدلة والبراهين.
4. مناسبة العبا ارت والجمل حتى لا تسبب إشكالاً أو حرجاً ولكل مقام مقال.
5. بعيدة عن الجدل واستعداء الآخرين، لأن المحاصر سيقاوم ولا ريب.

- **المستقبل:** ينبغي مراعاة ما يلي (السكارنة، 2009):

1. الفروق العمرية والبيئية.
2. الاختلافات الثقافية والمذهبية.
3. المكانة العلمية والمالية والاجتماعية.
4. مستوى الثقة بالنفس.
5. الانفتاح الذهني

قواعد الإقناع:

هناك مجموعة من القواعد لعملية إقناع الآخرين، وهي كالآتي (سليمان، 2008):

1. أن يكون القيام بالإقناع خالصاً لله سبحانه وتعالى.
2. الالتجاء لله بطلب العون والتوفيق ووضوح الحق.

3. وجود متطلبات الإقناع الرئيسة، وهي: الاقتناع بالفكرة، والقدرة على إيضاحها، والقوة في طرح الفكرة، وتوافر الخصال الضرورية في مصدر الإقناع.
4. معرفة شخصية المتلقي وقيمه واحتياجاته مع تحديد ترتيبها، وقد ينبغي عليك تقمص شخصيته لتتعرف إلى دوافعه ووجهة نظره، كما يجب معرفة حيله وألاعيبه حتى لا تقع في شراكها.
5. حصر مميزات الفكرة التي تدعو إليها مع معرفة مآخذها الحقيقية أو المتوهمة وتحليل المعارضة السلبية المحتملة وإعداد الجواب الشافي عنها، وإن أسلم طريقة للتغلب على الاعتراض أن تجعله من ضمن حديثك.
6. اختيار الأحوال المناسبة للإقناع، زمانية ومكانية ونفسية وجسدية، مع تحسين الفرصة المناسبة لتحقيق ذلك.
7. الابتعاد عن الجدل والتحدي واتهام النيات، لأن جعل الطرف الآخر متهماً يلزمه بالدفاع وربما المكابرة والعناد.
8. إذا كنت ستطرح فكرة في محيط ما فرّوّج لها عند أركان ذلك المحيط قبل البدء بنشرها.

عوائق الإقناع:

هناك عدد من عوائق الإقناع، تتمثل فيما يلي (زايد، 2007):

1. الاستبداد والتسلط: لأن موافقة الطرف الآخر شكلية تزول بزوال الاستبداد.
2. طبع الشخص المقابل: فيصعب إقناع المعتد برأيه، وتتعاظم الصعوبة إذا كان المعتد بنفسه جاهلاً جهلاً مركباً.
3. كثرة الأفكار مما يربك الذهن.
4. تذبذب مستوى القناعة، أو ضعف أداء الرسالة من قبل المصدر.

5. الاعتقاد الخاطئ بصعوبة التغيير أو استحالته، وهذه نتيجة مبكرة تقضي على كل جهد قبل تمامه
6. اختفاء ثقافة الإشادة بحق من قبل المصدر تجاه المستقبل.

مهارة توجيه الأسئلة:

أهمية الأسئلة في الاتصال الإنساني

يعتبر الاستفهام من أهم أساليب الاتصال بالآخرين، إذ أنّه أداة مؤثرة وفعالة، وهو وسيلة مهمة للحصول على المعلومات والبيانات التي تستكمل بها العملية الاتصالية، فالسؤال يساعد على معرفة الحقائق المهمة التي لم ترد خلال سرد المستقبل لاحتياجاته، إلى جانب أنه وسيلة لإشعار المستقبل باهتمام واحترام المرسل له (عامر، 2001).

ويتفق علماء الاجتماع والاتصال وعلماء البلاغة على تعريف السؤال أنه طلب الحصول على المعلومات سواءً أكانت واقعية أم خلاف ذلك (حجاب، 2003).

إرشادات الأسئلة الجيدة:

إنّ القائمة الآتية من الإرشادات ستساعد على طرح أسئلة سليمة تؤدي إلى الحصول على إجابات موثوق بها (فليت، 2002):

1. ينبغي أن يكون لأسئلتك غرض محدد: قد يهدف سؤال إلى التأكيد على إحدى النقاط الرئيسية، وقد يهدف سؤال آخر إلى حفز الذهن، ينما يهدف ثالث إلى جذب الانتباه.
2. ينبغي أن تكون أسئلتك سهلة الفهم بالنسبة للجميع: يجب إذاً أن تصوغ أسئلتك بكلمات يعرفها جميع موظفيك، وإذا كان سؤالك يثير في ذهن المستمع سؤالاً آخر، فإنه عديم الفائدة.
3. يجب أن يركز سؤالك على نقطة واحدة في كل مرة: تجنب طرح سؤالين في سؤال واحد.

4. تجنب أيضا طرح أي سؤال بشكل يجعلك في حاجة لطرح أسئلة أخرى لتحصل على المعلومات التي تريدها.
5. ينبغي أن يؤدي سؤالك إلى إجابة محددة.
6. ينبغي أن يدحض سؤالك التخمين: لا تضع سؤالك أبداً بشكل يمكّن المستمع من تخمين إجابة قد ترضيك، إنّ الإجابة يجب أن تستند إلى الحقائق.

مهارة ضبط النفس:

أهمية مهارة ضبط النفس:

إنّ المزاج الانفعالي هو ذلك المزاج الذي يجعلك تشعر بأنّ هناك شيئاً ما يضغط عليك ويجعلك متسرعاً في إصدار الأحكام، مندفعاً في تصرفاتك، فاقداً للموضوعية المطلوبة، ويجعلك ذا مزاج انفعالي تتعامل مع الأمور بمحمل شخصي، وهو أيضاً ما يجعلنا ساخطين شاعرين بالضّجر والإحباط وفاقدين الثقة الناس، وعندما نكون منفعلين تكون قدرتنا على الحكم على الأمور، ووضع قرارات غير مضبوطة وواهنة، وقد نتّخذ قرارات سريعة قد نندم عليها طويلاً، وهذا الانفعال يجعلنا نسبب الضيق للآخرين الذين نتعامل معهم، لأننا بدافع انفعالاتنا قد نركز على نقائصهم ونكون ناقدين لهم بصورة مبالغة تفقدهم الثقة بنا (الأقصري، 2001).

وتبدو أهمية هذه السمة في أنها تمكّن القائد من أن يستجيب برزانة للمثيرات المختلفة، وتساعده على تقبل النقد دون انفعال أو غضب وتجعله ميالاً للتفاهم، وتجنبه بالتالي اتخاذ قرارات سطحية وبهذا لا يضيع الجهد الذي بذله لسنوات ببعض ألفاظ لا روية فيها يتفوه بها في لحظة إجهاد أو تعب (كنعان، 2009).

مهارة التعاطف (المشاعر):

يشير العزة (2006) إلى أنّ التعاطف عبارة عن محاولة المرشد لأن يتفهم ويستمع للمسترشد ويدرك ما يشعر به، أي أن يرى عالم المسترشد من خلال عالمه الخاص به. فالتّعاطف يختلف عن العطف والشفقة، وهو نوع من أنواع المشاركة الوجدانية الضرورية لنجاح العلاقة المهنية، ويتضمن التفهم وليس بالضرورة الموافقة على ما يقوله المسترشد، والتعاطف يجب أن يعكس شعوراً بالتقدير الدقيق من قبل المرشد للمشاعر التي تمتلك المسترشد محاولاً معايشتها من وجهة نظر المرشد، ولكن لا يجب أن تفسر هذه المشاعر بنفس التفسير الذي يتبناه المسترشد، وتزداد أهمية هذه المهارة في بعض المشكلات الصعبة كالسلوك المضاد للمجتمع.

مهارة الإيضاح:

تعتبر مهارة الإيضاح بمثابة تغذية راجعة مباشرة من جانب المرشد للمسترشد لتوضيح بعض النقاط الّتي قد تكون غامضة وغير مفهومة في المناقشة التي تدور بينهما خلال المقابلة الإرشادية، إذ لا يمكن أن تستمر المناقشة دون أن يفهم أحدهما الآخر. وحتى يستخدم المرشد مهارة الإيضاح بكفاءة يجب عليه أن يجذب انتباه المسترشد ويلفت نظرة إلى ما يريد أن يستوضحه منه، مركزاً على توضيح المعاني المشتقة من تفاعله مع الآخرين ومشاعره نحوهم، ولا سيما تلك المعاني المشتقة من الصراعات التي يعاني منها، والاتجاهات التي يعتنقها، والمقاومات التي يبديها. وحتى تحقق مهارة الإيضاح أهدافها، لذا على المرشد النفسي ألا يضمنها بما ليس فيها من تخمينات وافتراضات ومزاعم حول ما يقوله المسترشد. وبناء عليه، كما يتوجب على المرشد النفسي ألا يخجل وألا يتردد في أن يستفسر من المسترشد عما لا يفهمه، وعما قد يكون غامضاً عليه من حديثه إليه (سعفان، 2005).

مهارة المواجهة:

وهي مهارة تستخدم للكشف عن المتناقضات بين ما يقوله المسترشد وما يفعله، مما يجعله أكثر قدرة على رؤية نفسه وسلوكاته مثلما يراها الآخرون، لا كما يراها هو، وذلك بكسر الحواجز بين ما يقوله وما يفعله، وبتحطيم الحيل الدفاعية التي تباعد بينها، ومن ثم يرى الفرد نفسه كما هي على حقيقتها بما يتفق مع رؤية الآخرين لها دون زيف وبلا إنكار، ويدرك سلوكه كما هو في واقعه بما يتفق مع وجهة نظر الآخرين حوله دون مجاملة وبلا نفاق (أبو يوسف، 2008).

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

1- أنها تساعد المسترشد على التوافق.

2- أنها تظهر التناقض في سلوكات المسترشد.

3- أنها حوافز وليست انعكاسية كالتي تعكس مشاعر المسترشد.

4- أنها تعكس سلوك المسترشد وتقدم له التغذية الراجعة الإيجابية.

5- أنها تعمل على تغيير سلوك المسترشد نحو الأفضل.

مهارة عكس المشاعر:

وهي تعني أن يقوم المرشد النفسي بتكرار وترديد المقاطع الأخيرة التي يقولها المسترشد، أو إعادة محتوى ما يقوله أو تكرار ما يقوله، أو جانب مما يقوله بنبرة صوت تنقل للمسترشد فهم المرشد له دون أي استهجان أو استحسان، أي إعادة صياغة مشاعر المسترشد في كلمات تعكس جوهرها، وهنا يكون دور المرشد بمثابة مرآة تعكس مشاعر المسترشد وآرائه، أو يكون دور المرشد عكس

اتجاهات ومشاعر المسترشد سواءً أكانت هذه الاتجاهات بناءة أم سلبية، وسواءً أكانت متسقة مع بعضها أم متناقضة دون نقد أو لوم أو مدح (حسين، 2004).

وتعتبر مهارة عكس المشاعر بمثابة مرآة صادقة يعكس بها المرشد مشاعر المسترشد وأحاسيسه، ويعكس بها تعبيراته وانفعالاته، ما ظهر منها وما بطن، سواءً عبر عنها صراحة أم حجبها عن الرؤية المتاحة، لذلك تعدّ هذه المهارة استجابة تفسيرية تستخدم كرد فعل مقصود على ما يمكن للمسترشد أن يعبر عن نفسه بصورة لفظية أم غير لفظية (أبو اسعد، 2011).

وتختلف مهارة عكس المشاعر عن مهارة إعادة الصياغة، ذلك لأنّها مهارة تتعامل مع الشعور الحسي للمسترشد وانفعالاته، بينما تتعامل مهارة إعادة الصياغة مع المعلومات والأفكار التي تعالج محتوى ما قاله المسترشد في الجلسة الإرشادية (الزيود، 1998).

مهارة التلخيص:

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

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

مهارة إعادة الصياغة (عكس المحتوى):

وتعني مهارة إعادة الصياغة قيام المرشد النفسي بإعادة بعض العبارات كما نطقها المسترشد، وهو في هذا يعطيها بعض القوة والتأكيد، ويوحي للمسترشد أنه يتابع حديثه جيداً، وقد تكون إعادة العبارات كما هي بدون تغيير، وقد يحدث التغيير في ضمير المتكلم بحيث يحوله المرشد إلى ضمير المخاطب لأنه يخاطب المسترشد، وقد يعيد العبارات مع حذف الحشو أو الكلمات أو العبارات غير المهمة وتقتصر الإعادة على جوهر الفكرة، وفي هذه الحالة الأخيرة قد يسمح المرشد لنفسه بأن يستخدم الألفاظ من عنده للتوضيح (أبو يوسف، 2008).

إن مهارة إعادة الصياغة تعتبر أمراً سهلاً حيث ما على المرشد إلا أن يسمع حديث المسترشد ويعيده بكلماته وألفاظه الخاصة مع التركيز على جوهر الحديث، وهذا يجعل المسترشد يشعر بأنك تسمعه وأكثر إدراكاً لما قاله ويشعر باهتمام المرشد به ويخفف من ارتباكه (الزيود، 1998).

مهارة نبرة الصوت:

نغمة الصوت الدافئة السارة التي تعكس روح الدعابة تدل بوضوح على الاهتمام والرغبة في الاستماع إلى المسترشد، حيث أن طبقة الصوت وحجمه ومعدل الحديث قادرة على أن تنقل الكثير من المشاعر التي يكنها المرشد للمسترشد (أبو اسعد، 2011).

مهارة الإنهاء:

تعتبر مهارة الإنهاء من أهم المهارات الإرشادية التي ينبغي أن يلم بها المرشد النفسي، كما يمكن أن تكون من أصعب المهارات وأكثرها إحباطاً للمسترشد؛ لذا يجب على المرشد النفسي استخدام الممهدات العامة لإنهاء المقابلة الإرشادية، التي من شأنها تجنب الكثير من المشكلات الخاصة بعملية الإنهاء (سعفان، 2005).

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

الدراسات السابقة

تقسم الدراسات إلى:

دراسات تتعلق بالرضا الوظيفي.

دراسات تتعلق بالمهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين.

أولا الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي:

أجرى قريشي والسبتي (2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التمكين الإداري في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بجامعة محمد خيضر بسكرة، كما هدفت إلى التأكيد على أهمية التمكين الإداري في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بالجامعة محل الدراسة. ولتحقيق أهدافُ الدراسة استخدمت استبانة لجمع البيانات وقد وزعت على عينة بلغ حجمها (150) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن متغيرات الدراسة المستقلة الخاصة بالتمكين الإداري (تفويض السلطة، الاتصال الفاعل، التحفيز، التدريب، وفرق العمل) لها أثر على المتغير التابع (الرضا الوظيفي)، إذ وجدنا أن التمكين الإداري يفسر (52%) من التباين في المتغير التابع (الرضا الوظيفي)، كما أوضحت الدراسة أن متغير (الجنس) له أثر في متغير (التمكين الإداري).

وقامت الهلة (2014) بدراسة هدفت للتعرف إلى العلاقة بين طبيعة المشكلات المعيقة للعمل الإرشادي والرضا عن العمل، واعتمد على المنهج الوصفي، كما تكونت عينة الدراسة من (60) مستشارا ومستشارة، في إطار التوجيه المدرسي، حيث أُخذت بطريقة الحصر الشامل وسحبت من مركزي التوجيه المدرسي بولايتي غرداية–ورقلة سنة 2014/2013، وطبق عليهم مقياسين الأول يقيس المشكلات المعيقة للعمل الإرشادي والثاني يقيس الرضا عن العمل، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية في طبيعة المشكلات المعيقة للعمل الإرشادي والرضا عن العمل لدى مستشاري التوجيه.

وبيّنت الدّراسة عدم وجود اختلاف في طبيعة المشكلات المعيقة للعمل الإرشادي لدى مستشاري التوجيه باختلاف الجنس والأقدمية ولا يختلف الرضا عن العمل لدى مستشاري التوجيه باختلاف الجنس والأقدمية.

أجرى اديبومي (Adebomi, 2012) دراسة هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر العلاقة بين الرضا الوظيفي والفعالية الذاتية على الالتزام الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في نيجريا. تكونت عينة الدراسة من (250) معلماً ومعلمة (150) إناث و(100) ذكور استجابوا لمقياس خاص مكون من (36) سؤال توزع على أبعاد: الفعالية الذاتية، والرضا الوظيفي، والالتزام الوظيفي، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الرضا الوظيفي لدى المعلمين من جانب بيئة العمل وعلاقاته، ومتدني فيما يتعلق بالراتب والتعويضات، مع ارتفاع مستوى الفعالية الذاتية الكلي لدى المعلمين. ووجود علاقة ارتباط ايجابية دالة بين الفعالية الذاتية بجميع مجالاتها وبين الرضا الوظيفي العام والرضا عن بيئة العمل لدى معلمي التربية الخاصة مما يحقق لهم الالتزام الوظيفي التام. وبينت الدراسة أن كل من الفعالية الذاتية والرضا الوظيفي على حدة يمكن أن تتنبأ بالالتزام الوظيفي بغض النظر عن الجنس او الخبرة، أو العمر.

كما أجرت فوريس (Voris, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي والفعالية الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في كنتاكي بالولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (222) معلماً ومعلمة (122) معلم، و(100) معلمة، استجابوا لمقياس أوهايو للفعالية الذاتية المكون من (23) فقرة موزعة على أبعاد: العلاقة مل الطالب، أساليب التدريس، إدارة الصف. وقائمة برايفيلد للرضا الوظيفي المكونة من (22) فقرة عامة. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة بين الرضا الوظيفي والفعالية الذاتية وبخاصة عند المعلمين الحائزين على شهادات في التربية الخاصة، وبيّنت الدراسة رضا المعلمين عن عملهم بدرجة متوسطة وخاصة في جوانب الترقيات

والمنافع والعلاقة مع الزملاء، مما ينعكس إيجاباً على قدرتهم التدريسية وفعاليتهم في ضبط الصف، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في العلاقة بين الفعالية الذاتية والرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والحصول على إجازة تعليم خاصة أو عدم الحصول عليها.

كما قام كارسلي وإسكندر (Karsli & Iskender, 2009) بدراسة هدفت إلى بيان أثر التحفيز المقدم من قبل الإدارة على الرضا الوظيفي للمعلمين وعلى التزامهم الأكاديمي، وتكونت العينة من (400) معلماً في سكاريا، واستخدم مقياس الرضا الوظيفي لمينيسوتا واستبيان الالتزام الوظيفي الأكاديمي لكوك وول، واستبيان التحفيز، وشملت الدراسة أبعاد النوع والفرع والحالة الدراسية، وكان من أبرز النتائج ان مستوى التحفيز يؤثر على الالتزام الأكاديمي فكلما كان مرتفعاً كان الرضا الوظيفي مرتفعاً، كما وجد إن الأبعاد الثلاثة لا تؤثر على تحفيز المعلمين والتزامهم الأكاديمي.

كما تناولت دراسة ورل وآخرون (Worrell et al., 2006) الرضا المهني للأخصائي النفسي المدرسي، وذلك على عينة شملت (500) أخصائي نفسي مدرسي طبق عليهم مقياس الرضا المهني، وأظهرت النتائج أن الرضا المهني يزداد كلما توفرت الاستقلالية والمكانة المهنية للموظف، وكذلك الأنشطة والواجبات المرتبطة بالوظيفة.

وقام هيل مان (Hillman, 2001) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين في المدارس الثانوية في ترينداد وتاياجو. كما هدفت إلى بلورة مفهوم دور المرشد التربوي في المدارس الثانوية وضرورة استناده إلى معايير توضح بذلك هذا الدور والمفهوم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي للكشف عن تلك المفاهيم التي تم الاستجابة لها، وتكونت عينة الدراسة من (35) مرشداً تربوياً و(35) مدير مدرسة و (100) معلم و(200) طالب، وتكونت أداة الدراسة من (37) فقرة والتي وزعت على الفئات المذكورة، أما بخصوص المرشدين فقد أعطي المرشدون استبانة هي

قائمة الرضا الوظيفي، التي تكونت من (77) فقرة و(7) مجالات رئيسة يقوم بها المرشدون التربويون. وقد بينت النتائج وجود فروقات كبيرة في المفهوم بين كل من المرشدين والمدراء والمعلمين والطلبة عن الدور المثالي للمرشد التربوي، ووجود تشابه في المفاهيم بين المديرين والمرشدين عن دور المرشد التربوي، وبينت الدراسة أيضاً أن التباين والاختلاف لدى المرشدين التربويين حول المفهوم الحقيقي والمثالي لخدماتهم، فقد بينت علاقة ضئيلة برضاهم الوظيفي باستثناء بعض الحالات. كما بينت الدراسة أن المرشدين التربويين في المدارس الثانوية كان لديهم مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي بشكل عام.

ثانياً الدراسات المتعلقة بالمهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين:

قام بلقاسم ومنصور(2017) بدراسة هدفت للتعرف إلى مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان ببناء مقياس خاص بالمهارات الإرشادية، طُبّق على عينة عشوائية قوامها (60) مستشاراً من ولايات مستغانم، أدرار وغليزان، وبعد معالجة البيانات إحصائياً تمّ التّوصل إلى أنّ مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مرتفع، كما بينت الدراسة أن التخصص الأكاديمي يؤثر على المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، في حين لا يوجد أثر لمتغير سنوات الخدمة.

وأجرى شاهين والقسيس (2017) دراسة هدفت إلى تقصي درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية، وعلاقتها بالصعوبات التي يواجهونها، إضافة إلى الفروق في متوسطات كل من المهارات الإرشادية والصعوبات باختلاف متغيرات: الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة للمرشد. طبق مقياسي المهارات الإرشادية، والصعوبات التي يواجهها

المرشد على عينة ضمت (333) من المرشدين العاملين في مدارس محافظات الضفة الغربية الحكومية، يمثلون (48.0%) من حجم المجتمع الكلي، اختيروا بطريقة العينة العنقودية، وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين مرتفعاً، بمتوسط قدره (3.89)، أما مستوى الصعوبات فكان متوسطاً، بمتوسط قدره (2.85). وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس، أما الفروق في متوسطات الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية، فكانت لصالح تخصص إرشاد نفسي وتربوي، وأن مهارات الإرشاد المهني تتطور إيجاباً بعد مرور 6 سنوات خبرة لدى المرشد. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية في الصعوبات التي يواجهها المرشد لصالح الذكور، ولم تكن الفروق باختلاف التخصص دالة، بينما كانت الفروق لصالح الخبرة 5 سنوات فأدنى. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين المهارات الإرشادية والصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.21)، واستطاع نموذج الانحدار أن يفسر ما نسبته (20%) من التباين في درجة الصعوبات التي يواجهها المرشد في ضوء المهارات الإرشادية التي يمتلكها .

أما الباوي (2016) فأجرى دراسة هدفت للتعرف إلى الإيجابيّة وعلاقتها بمهارات الاتصال الإرشادية لدى المرشدين التربويين، وتكونتّ عينة الدراسة من (160) مرشداً ومرشدةً تربوية بواقع (95) ذكور و(65) إناث من العاملين في مديرية تربية واسط، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتان للقياس: الاولى لقياس الإيجابية المعد من (محمد إبراهم عيد، 2002) ومكونة من (89) فقرةً، والثانية لقياس مهارات الاتصال الإرشادية من إعداد (عبد الرحيم صالح محسن، 1993) مكون من (60) فقرةً، وتوصلت الدراسة إلى أنّ أفراد العينة لديهم مستوى متوسط من الإيجابية، وكذلك يمتلكون مستوى متوسط في مهارات الاتصال الإرشادية، كما أظهرت وجود فروق في مهارات الاتصال

الإرشادية تبعا للمستويات الثلاث في الإيجابية (عليا–وسط–دنيا) لصالح العليا، كذلك توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالةّ إحصائياً بين الإيجابية ومهارات الاتصال الإرشادية.

كما أجرى شاهين (2014) دراسة هدفت إلى تحديد درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية وتحديد الاختلاف في درجة امتلاكهم لهذه المهارات بحسب بعض خصائصهم النوعية_ ومن وجهة نظر المرشدين أنفسهم_ واستخدم المنهج الوصفي. ووُزعت استبانة المهارات على عينة من المرشدين العاملين بمحافظة رام الله والبيرة بطريقة العينة العنقودية وعددهم (49) مرشداً. وأظهرت النتائج أن تقديراتهم لمهاراتهم كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في درجة امتلاك المهارات تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث. ولم تكن الفروق دالة في التخصص أو سنوات الخبرة أو التحصيل العلمي (المؤهل العلمي).

وقام الغانمي (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفايات المهنية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (120) مرشداً ومرشدةً، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين جودة الخدمات الإرشادية بأبعادها والكفايات المهنية للمرشدين الطلابيين، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المهنية وجودة الخدمات الإرشادية تعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة.

وأجرت عثمان (2011) دراسة هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك المرشد التّربوي لمهارات الاتّصال الفعّال وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة المدارس العامة في مديرية عمان الاولى من وجهة نظر الطلبة، وتكوّنت عينة الدراسة من (786) طالب وطالبه من طلاب الصف التاسع. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس يقيس درجة امتلاك المرشد التربوي لمهارات الاتصال الفعال وتكون (51) فقرة والمقياس الثاني للأمن النفسي ومكون (55) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك

المرشد التربوي لمهارات الاتصال الفعّال من وجهه نظر الطلبة كانت متوسطة. وأن درجة الأمن النفسي لدى الطلبة كانت متوسطة. كما توصلت إلى أنّ هناك علاقة إيجابية بين امتلاك المرشد لمهارات الاتّصال الفعال ودرجة الأمن النفسي.

كما قام مصطفى (2011) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى المتطلبات المهارية للمرشدين الاجتماعيين في مرحلة التعليم الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي عن طريق تطبيق استبانة على عينة مكونة من (100) مرشدٍ ومرشدة من المرشدين الاجتماعيين، وقد توصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمّها: افتقار المرشد المدرسي إلى المعرفة التامة بدور اختصاصات المرشد الاجتماعي، لاسيما المهارات الأساسية، تكدس الأعداد الغفيرة من الطلاب في المؤسسات التعليمية بصورة تحجب القدرة عن إدراك احتياجات الطلاب ومشكلاتهم ممّا يؤثر في مجالات العمل الّتي تتطلب التعاون والتنسيق لتكامل الأدوار فيما بين المرشد الاجتماعي والمعلم والإدارة من جهة، والأهل من جهة أخرى، قلة أعداد المرشدين الاجتماعيين إذْ يُعد ارتفاع نصاب المرشد الاجتماعي من حيث عدد الطلاب معوقاً لمجالات العمل المهني التي تتطلب التعاون والتنسيق فيما بينها، افتقار أغلب المؤسسات التربوية إلى الإمكانيات اللازمة لممارسة النشاطات التي تخدم المنهج الدراسي، والّتي تعد أهمَّ عوامل الجذب داخل المؤسسة التربوية.

وأجرى العموش (2002) دراسةً هدفت للكشف عن الكفايات الإرشادية لدى مرشدي المدارس الرسمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مرشدي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال الأردني، وتألفت عينة الدراسة من (177) مرشداً، وأظهرت النتائج أن الكفايات الإرشادية متوافرة لدى المرشدين بدرجة عالية في ثمان مجالات من مجالات الدراسة، وهي المجال الأول الذي تضمن مجال التشخيص ومجال العلاقة المهنية ومجال تفهم السلوك الاجتماعي للمسترشد، ومهارات الاتصال والسلوك غير اللفظي وإعداد البرنامج

الإرشادي، فإدارة الجلسة الإرشادية وقيادتها واستخدام الأساليب السلوكية والمعرفية، وأخيراً اتخاذ القرارات السليمة، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توافر الكفايات التدريبية لدى المرشدين ترجع لاختلاف الجنس أو التدريب. أما فيما يتعلق بمتغير الخبرة فقد وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في توافر الكفايات لدى المرشدين في الإجابة على فقرات الاستبيان، وقد وجدت أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية في توفر الكفايات لدى المرشدين ترجع إلى متغير التأهيل العلمي على مجال التقييم، وإصدار الأحكام، لصالح حملة الدبلوم العالي.

كما أجرى النجار (2001) دراسة هدفت إلى التعرف علي الفروق الجوهرية لمهارات التواصل وفعاليتها لدي المرشد التربوي من وجهة نظر الطلبة المسترشدين في المدارس الثانوية، حيث اشملت عينة الدراسة على (500) طالب وطالبة منهم (230) طالباً و(170) طالبة، استخدمت استبانة أعدها الباحث لهذا الغرض، وأظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد مهارات تواصل شائعة لدى المرشد التربوي في المدارس الثانوية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير الجنس ولمتغير المؤهل العلمي ولمتغير التخصص وعدد سنوات الخبرة.

وقام الكرنز (2001) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة المرشدين التربويين قي فلسطين لأدوارهم الإرشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات العاملين في مديريات بيت لحم، والخليل، وجنوب الخليل، وعددهم (78) مرشداً ومرشدة، وأظهرت النتائج أن أكثر الأدوار الإرشادية ممارسة من المرشدين التربويين هي تلك المتعلقة بمتابعتهم التزام الطلبة بالدوام المدرسي، وأن درجة ممارسة المرشدين التربويين لأدوارهم الإرشادية كانت متوسطة على اختلاف جنسهم سواء الذكور منهم أو الإناث، واختلاف فئاتهم العمرية واختلاف مؤهلاتهم العلمية واختلاف سنوات خبراتهم وعلى اختلاف تخصصاتهم العلمية.

كما أجرى لاننج وآخرون (Lanning et al., 2011) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشدين التربويين وقدرتهم على تقييم الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (14) طالباً بغرض تقييم (12) مهارة من مهارات الاتصال، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن تمتع المرشدين التربويين بمهارات الاتصال اللازمة تمكنهم وتساعدهم على تقييم الطلاب على نحو أفضل.

وقام كريستين وآخرون (Kristin et al., 2010) بدراسة هدفت للتعرف إلى أثر الكفاءة المهنية للمرشدين من ثقافات مختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (230) مرشداً، واستخدمت الباحثون الاستبانة الإلكترونية لجمع المعلومات من عينة عشوائية من دول مختلفة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك أثر للثقة بالنفس واحترام الذات على أداء المرشد، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المرشد يتأثر بالبيئة المحيطة به مما يؤثر على الكفاءة المهنية لديه، وأظهرت النتائج أيضاً أن هنالك أثر للخبرة على الكفاءة المهنية لدى المرشد الاجتماعي، وأظهرت أن هنالك حاجة إلى برامج تدريبية لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشد لحل المشكلات التي تواجهه.

كما أجرى كونتز وآخرون (Kuntze et al., 2009) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريب المرشدين المبتدئين على مهارات الاتصال الأساسية (التشجيع، طرح الأسئلة، عكس المحتوى، عكس المشاعر، التوضيح) ومهارات الاتصال المتقدمة (التعاطف، المواجهة، الفورية) والكشف عن فعاليتها في العملية الإرشادية، وتكونت عينة الدراسة من (583) مرشداً ومرشدة في بريطانيا، وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية تلقت التدريب على مهارات الاتصال ومجموعة ضابطة لم تتلق التدريب على مهارات الاتصال، وأظهرت النتائج أثر ايجابياً في تقدم العملية الإرشادية نتيجة تدريب المرشدين على مهارات الاتصال.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بناء على الاستعراض للدراسات السابقة يظهر أن بعض الدراسات السابقة تناولت متغير الرضا الوظيفي وعلاقته بمتغيرات أخرى، كدراسة قريشي والسبتي (2015)، ودراسة الهلة (2014)، ودراسة اديبومي (Adebomi, 2012)، ودراسة فوريس (Voris, 2011)، ودراسة هيل مان (Hillman, 2001).

بينما تناولت بعض الدراسات المهارات الإرشادية والاتصالية لدى المرشدين كدراسة بلقاسم ومنصور (2017)، ودراسة الباوي (2016)، ودراسة شاهين والقسيس (2016)، ودراسة الغانمي (2013)، ودراسة عثمان (2011)، ودراسة مصطفى (2011)، ودراسة العموش (2002)، ودراسة النجار (2001)، ودراسة الكرنز (2001)، ودراسة كريستين وآخرون (Kristin, et al, 2010).

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نوع المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الارتباطي، كذلك في مجتمع الدراسة وهو المرشدين التربويين. ولكن تمايزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها بحثت في العلاقة بين الرضا الوظيفي والمهارات الإرشادية لدى المرشدين في مدارس مدينة القدس. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المنهج وبناء أدوات الدراسة وفي الأدب التربوي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمة:

تناول هذا الفصل وصفاً كاملاً ومفصلاً لطريقة وإجراءات الدراسة التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة وشمل وصف منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، أداة الدراسة، صدق الأداة، ثبات الأداة، إجراءات الدراسة، والتحليل الإحصائي.

منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وهو طريقة في البحث عن الحاضر، وتهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة على تساؤلات محددة- سلفاً- بدقة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث وذلك باستخدام أدوات مناسبة. والهدف من استخدام المنهج الوصفي الارتباطي هو التعرف إلى "**مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته بمدى ممارسة المهارات الإرشادية عند المرشدين في مدارس مدينة القدس**".

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس والبالغ عددهم (107) مرشداً ومرشدةً، حيث أجريت الدراسة على جميع أفراد المجتمع بطريقة المسح الشامل، والجدول (1) يوضح الخصائص الديموغرافية لمجتمع الدراسة:

جدول (1): الخصائص الديموغرافية لمجتمع الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	20	18.7
	أنثى	87	81.3
	المجموع	**107**	**100.0**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	67	62.6
	ماجستير فأعلى	40	37.4
	المجموع	**107**	**100.0**
سنوات الخبرة	1-5سنوات	33	30.8
	6-10سنوات	46	43.0
	11سنة فأكثر	28	26.2
	المجموع	**107**	**100.0**
تبعية المدرسة	تابع للسلطة الوطنية الفلسطينية	50	46.7
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	53.3
	المجموع	**107**	**100.0**
مكان السكن	قرية	75	71.0
	مدينة	32	29.0
	المجموع	**107**	**100.0**

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الرضا الوظيفي للمرشد التربوي (مقياس مينوستا)

1- وصف المقياس:

أعده ويلز وزملاؤه (1967) وقد صُمم هذا المقياس في جامعة مينيسوتا لدراسة الرضا الوظيفي، ومن ثم استخدام المقياس على قطاعات مختلفة من العاملين في ميادين الصناعة والتربية لدراسة الرضا الوظيفي وغيرها من الميادين، وقد استخدمت الباحثة هذا المقياس لتعبر محتوياته عن الرضا الوظيفي الكلي وعلاقته بالمتغيرات، ويشتمل المقياس على:

الوظيفة نفسها: ويقصد بذلك أهمية الوظيفة ومسؤوليات شاغلها وصلاحياته ومكانته الاجتماعية وظروف العمل (إنارة، تهوية، ساعات الدوام اليومي، إنجاز أعمال تستحق التقدير).

العلاقة بالعاملين: ويقصد بذلك التعاون والتقدير والاحترام المتبادلين بين القيادات الإدارية ورؤسائهم وزملائهم ومرؤوسيهم، والدعم النفسي الذى يوفره لهم رؤساؤهم.

الراتب والحوافز المادية: ويقصد بذلك الراتب الشهري مقارنة مع أهمية الوظيفة والجهد المبذول، ومدى كفايته لتغطية تكاليف المعيشة، وإمكانية التوفير، والزيادة السنوية، والتأمين الصحي، والرّاتب التقاعدي.

الإدارة المباشرة والاشراف: ويقصد بذلك أُسلوب الرئيس المباشر في التخطيط واتخاذ القرارات والتوجيه لإنجاز العمل، والتقويم للأداء ومدى وضوح التعليمات الصادرة عنه، وحجم الصلاحيات التي يوفرها، وتقديره للأداء المتميز.

النمو المهني والتقدم الوظيفي: ويقصد بذلك فرص التدريب وتنمية المهارات، والحصول على موقع قيادي أفضل، والمشاركة في التخطيط ورسم السياسات للعمل، والاعارة والانتداب، وتبادل الخبرات، والعضوية فى هيئات محلية ودولية، والمشاركة فى ندوات ومؤتمرات دولية.

2- صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس على تسعة (9) محكّمين من العاملين في الجامعات الفلسطينية ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك من أجل التّوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس أنظر ملحق رقم (1).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تمّ التحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المجال الذي تنتمي إليه مع الدرجة الكلية للمجال، وذلك كما هو واضح في الجدول (2)

جدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)
.1	0.72**	.15	0.48**	.29	0.47**
.2	0.67**	.16	0.49**	.30	0.45**
.3	0.57**	.17	0.48**	.31	0.50**
.4	0.56**	.18	0.48**	.32	0.46**
.5	0.60**	.19	0.52**	.33	0.63**
.6	0.62**	.20	0.55**	.34	0.52**
.7	0.59**	.21	0.50**	.35	0.64**
.8	0.44**	.22	0.59**	.36	0.61**
.9	0.49**	.23	0.59**	.37	0.44**
.10	0.45**	.24	0.42**	.38	0.59**
.11	0.55**	.25	0.48**	.39	0.65**
.12	0.63**	.26	0.52**	.40	0.49**
.13	0.54**	.27	0.44**	.41	0.41**
.14	0.45**	.28	0.45**	.42	0.43**

**** دالة إحصائياً عند (α≤0.01)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أنَّ جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالّة إحصائياً، ممّا يشيرُ إلى قوة الاتّساق الداخلي لفقرات المقياس، وبالتالي هذا يعبّر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

وللتّحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

المجال* الدرجة الكلية	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الوظيفة وأهميتها* الدرجة الكلية	0.70**	0.00
العلاقة بالعاملين* الدرجة الكية	0.81**	0.00
الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي* الدرجة الكلية	0.54**	0.00
الادارة المباشرة والاشراف* الدرجة الكلية	0.81**	0.00
النمو المهني والتقدم الوظيفي* الدرجة الكلية	0.69**	0.00

**** دالة إحصائياً عند (α≤0.01)**

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (3) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.01)، حيث أن معامل ارتباط بيرسون

للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لمجالات المقياس وأنها تشترك معا في قياس الرضا الوظيفي للمرشد التربوي في مدينة القدس.

2- الثبات:

أ- الثبات بطريقة كرونباخ ألفا:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): معاملات الثبات لمقياس الرضا الوظيفي

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
		معامل الثبات
الوظيفة وأهميتها	7	0.733
العلاقة بالعاملين	10	0.754
الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي	7	0.751
الادارة المباشرة والاشراف	11	0.729
النمو المهني والتقدم الوظيفي	7	0.738
الدرجة الكلية للمقياس	**42**	**0.850**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات المقياس وللدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، إذ تراوحت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس ما بين (0.733 – 0.754)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.850)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة، مما يعطى الباحثة درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للقياس في البحث الحالي.

ب- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تعمل هذه الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، حيث يجزأ المقياس إلى نصفين متكافئين، ثم تجمع درجات المبحوثين لكل نصف من المقياس، ويحسب معامل

الارتباط بينهما، وتم استخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح، ومعادلة جتمان، وقد توصلت الباحثة إلى ما يلي:

جدول (5): الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الرضا الوظيفي

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح لسبيرمان براون	معامل الارتباط المصحح لجتمان
الوظيفة وأهميتها	7	0.583	0.740	0.718*
العلاقة بالعاملين	10	0.446	0.717**	0.716
الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي	7	0.437	0.683	0.679*
الادارة المباشرة والاشراف	11	0.550	0.711	0.710*
النمو المهني والتقدم الوظيفي	7	0.406	0.672	0.649*
الدرجة الكلية للمقياس	**42**	**0.684**	**0.837****	**0.836**

(*) يتم اعتماد معامل جتمان في حال عدم تساوي نصفي المقياس// (**) يتم اعتماد معامل سبيرمان براون في حال تساوي نصفي المقياس

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الارتباط وكذلك معاملات الثبات لكل مجالات الدراسة وكذلك لجميع فقرات الأداة جيدة، حيث بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (0.837) مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات، وهو يعطى درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للقياس في البحث الحالي، ويعد مؤشراً على أن المقياس يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة وفى ظروف التطبيق نفسها.

تصحيح المقياس:

وزعت درجات الإجابة على فقرات المقياس بطريقة ليكرت Likert حيث يحصل المستجيب على (5) درجات عندما يجيب (موافق بدرجة عالية)، ويعطى (4) درجات عندما يجيب (موافق)، و(3) درجات عندما يجيب (راضٍ إلى حدٍ ما)، و(درجتان) عندما يجيب (غير موافق)، و(درجة واحدة) عندما يجيب (غير راضٍ بدرجة عالية).

ثانياً: مقياس المهارات الإرشادية (الحرّي، 2013)

1- وصف المقياس:

أعده (الحرّي، 2013) من خلال الاستفادة من عبارات مقياسين وهما بطاقة ملاحظة مهارات المقابلة الإرشادية من إعداد الباحث محمد بن علي النصار، ومقياس أعده الباحث بندر بن صلاح المليبي (مهارات الاتصال لدى المرشد) وقد اشتمل المقياس بصورته النهائية على (8) مهارات و(51) عبارة. حيث قامت الباحثة بتقنينه على البيئة الفلسطينية، وذلك من خلال اختزال لعدد فقرات المهارات، وقامت بإضافة مهارة عكس المحتوى المأخوذة من (المصري، 2010). وقد تكون المقياس بصورته النهائية للدراسة الحالية مما يأتي:

1. مهارة الإصغاء وتكونت من (6) فقرات.
2. مهارة طرح الأسئلة وتكونت من (4) فقرات.
3. مهارة الإيضاح وتكونت من (4) فقرات.
4. مهارة التلخيص وتكونت من (4) فقرات.
5. مهارة الصمت وتكونت من (5) فقرات.
6. مهارة المواجهة وتكونت من (4) فقرات.
7. مهارة عكس المشاعر وتكونت من (5) فقرات.
8. مهارة نبرة الصوت وتكونت من (6) فقرات.
9. مهارة عكس المحتوى وتكونت من (4) فقرات.

2- صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس على (9) محكمين من العاملين في الجامعات الفلسطينية من ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس أنظر ملحق رقم (1).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تمّ التحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المجال الذي تنتمي إليه مع الدرجة الكلية للمجال، وذلك كما هو واضح في الجدول (6)

جدول (6): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)
.1	0.67**	.15	0.73**	.29	0.62**
.2	0.70**	.16	0.76**	.30	0.60**
.3	0.68**	.17	0.64**	.31	0.51**
.4	0.76**	.18	0.62**	.32	0.69**
.5	0.65**	.19	0.64**	.33	0.55**
.6	0.69**	.20	0.63**	.34	0.59**
.7	0.77**	.21	0.70**	.35	0.62**
.8	0.68**	.22	0.56**	.36	0.56**
.9	0.65**	.23	0.67**	.37	0.63**
.10	0.69**	.24	0.64**	.38	0.52**
.11	0.71**	.25	0.54**	.39	0.55**
.12	0.66**	.26	0.67**	.40	0.56**
.13	0.64**	.27	0.51**	.41	0.64**
.14	0.62**	.28	0.55**	.42	0.49**

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتالي يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

المجال* الدرجة الكلية	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الإصغاء* الدرجة الكلية	0.85^{**}	0.00
طرح الأسئلة* الدرجة الكية	0.82^{**}	0.00
الإيضاح* الدرجة الكلية	0.77^{**}	0.00
التلخيص* الدرجة الكلية	0.71^{**}	0.00
الصمت* الدرجة الكلية	0.76^{**}	0.00
المواجهة* الدرجة الكلية	0.57^{**}	0.00
عكس المشاعر* الدرجة الكلية	0.76^{**}	0.00
نبرة الصوت* الدرجة الكلية	0.83^{**}	0.00
عكس المحتوى* الدرجة الكلية	0.65^{**}	0.00

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)**

يتّضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (7) أنّ جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، إذ أن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لمجالات المقياس وأنها تشترك معا في قياس المهارات الإرشادية للمرشد التربوي في مدينة القدس.

2- الثّبات:

ت-الثبات بطريقة كرونباخ ألفا:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): معاملات الثبات لمقياس المهارات الإرشادية

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
		معامل الثبات
الإصغاء	6	0.779
طرح الأسئلة	4	0.646
الإيضاح	4	0.657
التلخيص	4	0.633
الصمت	5	0.642
المواجهة	4	0.670
عكس المشاعر	5	0.634
نبرة الصوت	6	0.601
عكس المحتوى	4	0.667
الدرجة الكلية للمقياس	**42**	**0.918**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات المقياس وللدرجة الكلية للمقياس كانت جيدة، إذ تراوحت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس ما بين (0.601 – 0.670)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.918)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة، مما يعطى الباحثة درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للقياس في البحث الحالي.

ث- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تعمل هذه الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، حيث يجزأ المقياس إلى نصفين متكافئين، ثم تجمع درجات المبحوثين لكل نصف من المقياس، ويحسب معامل الارتباط بينهما، وتستخدم معادلة سبيرمان براون للتصحيح، ومعادلة جتمان، وقد توصلت الباحثة إلى ما يلي:

جدول (9): الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح لسبيرمان براون	معامل الارتباط المصحح لجتمان
الإصغاء	6	0.578	0.733**	0.733
طرح الأسئلة	4	0.474	0.643**	0.641
الإيضاح	4	0.432	0.604**	0.599
التلخيص	4	0.477	0.646**	0.640
الصمت	5	0.497	0.671	0.639*
المواجهة	4	0.419	0.655**	0.649
عكس المشاعر	5	0.425	0.634	0.627*
نبرة الصوت	6	0.444	0.615**	0.615
عكس المحتوى	4	0.439	0.622**	0.619
الدرجة الكلية للمقياس	**42**	**0.803**	**0.891****	**0.876**

(*) يتم اعتماد معامل جتمان في حال عدم تساوي نصفي المقياس// (**) يتم اعتماد معامل سبيرمان براون في حال تساوي نصفي المقياس

يتضح من الجدول (9) أن معاملات الارتباط وكذلك معاملات الثبات لكل مجالات الدراسة وكذلك لجميع فقرات الأداة جيدة، إذ بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (0.891) مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات، وهو يعطى درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للقياس في البحث الحالي، ويعد مؤشراً على أن المقياس يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة وفى ظروف التطبيق نفسها.

تصحيح المقياس:

وزعت درجات الإجابة على فقرات المقياس بطريقة ليكرت Likert، إذ حيث يحصل المستجيب على (5) درجات عندما يجيب (تنطبق بدرجة عالية جداً)، ويعطى (4) درجات عندما يجيب (تنطبق بدرجة عالية)، و(3) درجات عندما يجيب (تنطبق إلى حدٍ ما)، و(درجتان) عندما يجيب (لا تنطبق)، و(درجة واحدة) عندما يجيب (لا تنطبق أبداً).

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: الجنس (ذكر، أنثى)، المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير)، سنوات الخبرة (1-5 سنوات)، (6-10 سنوات)، (11 سنة فأكثر)، تبعية المدرسة (تابع للسلطة الفلسطينية، تابع للمعارف الإسرائيلية)، مكان العمل (مخيم، قرية، مدينة).

المتغيرات التابعة: (الرضا الوظيفي، المهارات الإرشادية)، حيث شكلت مجتمعة مقاييس الدراسة والتي هدفت لقياس مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته بمدى ممارسة المهارات الإرشادية عند المرشدين في مدارس مدينة القدس.

إجراءات الدراسة:

- من خلال الرجوع إلى ما أتيح من الأدب التربوي، المرتبط بمتغيرات الدراسة، الذي ساعد الباحثة على تكوين خلفية علمية لموضوع الدراسة.
- بالرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث المحلية والعربية والعالمية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة للاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة.
- قامت الباحثة بتجهيز المقاييس التي استخدمتها لجمع البيانات. وذلك بعد الحصول على الموافقات الخاصة ببدء تنفيذ توزيع المقاييس، ومن ثم تم جمعها وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في تحليل بيانات الدراسة على حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدمت الإحصائيات الآتية بالتحديد:

- التكرارات والأوزان النسبية.
- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.
- اختبار كرونباخ ألفا لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط سبيرمان براون لمعرفة الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة صدق فقرات الاستبانة، ولمعرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي من جهة وبين مدى ممارسة المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية من جهة أخرى.
- اختبار (ت) (Independent samples t test)، لمعرفة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) للمقارنة بين المتوسطات أو التوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين المتوسطات.

مفتاح التصحيح لقراءة المتوسطات الحسابية:

جدول (10): مفاتيح التصحيح

فئات المتوسط الحسابي	الرضا الوظيفي/ المهارات الإرشادية
	التقدير
2.33-1.00	منخفضة
3.67-2.34	متوسطة
5.00-3.68	مرتفعة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة.

نتائج أسئلة الدراسة

السؤال الأول: هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ومدى ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس؟

للإجابة على السؤال الأول، حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد العلاقة بين الرضا الوظيفي من جهة وبين مدى ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس من جهة أخرى، كما هو واضح من خلال الجدول (11).

جدول (11): يبين نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الرضا الوظيفي من جهة وبين مدى ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس من جهة أخرى

المهارات	مجالات الرضا الوظيفي										الدرجة الكلية للرضا الوظيفي	
	الوظيفة وأهميتها		العلاقة بالعاملين		الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي		الإدارة المباشرة والإشراف		النمو المهني والتقدم الوظيفي			
	(ر)	مستوى الدلالة	(ر)	مستوى الدلالة	(ر)	مستوى الدلالة	(ر)	مستوى الدلالة	(ر)	مستوى الدلالة	(ر)	مستوى الدلالة
الإصغاء	0.69**	0.00	0.43**	0.00	0.05	0.64	0.39**	0.00	0.19*	0.05	0.51**	0.00
طرح الأسئلة	0.64**	0.00	0.59**	0.00	0.09	0.45	0.35**	0.00	0.26**	0.01	0.55**	0.00
الإيضاح	0.56**	0.00	0.37**	0.00	-0.01	0.93	0.29**	0.00	0.17	0.08	0.41**	0.00
التلخيص	0.51**	0.00	0.43**	0.00	-0.06	0.55	0.29**	0.00	0.12	0.23	0.38**	0.00
الصمت	0.66**	0.00	0.47**	0.00	0.18	0.06	0.35**	0.00	0.15	0.11	0.52**	0.00
المواجهة	0.36**	0.00	0.27**	0.00	0.00	0.98	0.07	0.46	0.00	0.99	0.21*	0.00
عكس المشاعر	0.57**	0.00	0.34**	0.00	0.04	0.72	0.19	0.05	0.15	0.13	0.37**	0.00
نبرة الصوت	0.54**	0.00	0.40**	0.00	0.09	0.38	0.30**	0.00	0.18	0.06	0.44**	0.00
عكس المحتوى	0.42**	0.00	0.35**	0.00	0.11	0.28	0.25*	0.01	0.00	0.98	0.34**	0.00
الدرجة الكلة للمهارات	**0.74****	**0.00**	**0.54****	**0.00**	**0.07**	**0.45**	**0.38****	**0.00**	**0.19***	**0.05**	**0.56****	**0.00**

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (11) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً بين **الوظيفة وأهميتها** من جهة وبين المهارات الإرشادية (الإصغاء، طرح الأسئلة، الإيضاح، التلخيص، الصمت، المواجهة، عكس المشاعر، نبرة الصوت، عكس المحتوى) من جهة أخرى، إذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.36–0.69) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما تبين وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً بين الوظيفة وأهميتها من جهة وبين الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية من جهة أخرى، إذ بلغ معامل الارتباط للعلاقة بينهما (0.74) بمستوى دلالة (0.00)، وهذا يدل أن زيادة أهمية الوظيفة يؤدي إلى زيادة في ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، والعكس صحيح.

كما تبين وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً بين **العلاقة بالعاملين** من جهة وبين المهارات الإرشادية (الإصغاء، طرح الأسئلة، الإيضاح، التلخيص، الصمت، المواجهة، عكس المشاعر، نبرة الصوت، عكس المحتوى) من جهة أخرى، إذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.27–0.59) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما تبين وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً بين العلاقة بالعاملين من جهة وبين الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية من جهة أخرى، إذ بلغ معامل الارتباط للعلاقة بينهما (0.54) بمستوى دلالة (0.00)، وهذا يدل على أن قوة العلاقة بالعاملين تؤدي إلى زيادة في ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، والعكس صحيح.

بينما تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين **الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي** من جهة وبين المهارات الإرشادية (الإصغاء، طرح الأسئلة، الإيضاح، التلخيص، المواجهة، عكس المشاعر، نبرة الصوت) من جهة أخرى، إذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين ((0.06-)–0.18) وغير دالة إحصائياً، بينما ظهرت علاقة ضعيفة بين الصمت وعكس المحتوى من جهة وبين الرواتب

والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي من جهة أخرى. كما تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي من جهة وبين الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية من جهة أخرى، إذ بلغ معامل الارتباط للعلاقة بينهما (0.07) بمستوى دلالة (0.45) وهي غير دالة إحصائياً.

أيضاً تبين وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً بين **الإدارة المباشرة والإشراف** من جهة وبين المهارات الإرشادية (الإصغاء، طرح الأسئلة، الإيضاح، التلخيص، الصمت، المواجهة، نبرة الصوت، عكس المحتوى) من جهة أخرى، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.25–0.39) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، بينما تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين **الإدارة المباشرة والإشراف** من جهة وبين مهارة (عكس المشاعر) من جهة أخرى، إذ بلغ معامل الارتباط للعلاقة بينهما (0.07) بدلالة إحصائية بلغت (0.46) وغير دالة إحصائياً. كما تبين وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً بين **الإدارة المباشرة والإشراف** من جهة وبين الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية من جهة أخرى، إذ بلغ معامل الارتباط للعلاقة بينهما (0.38) بمستوى دلالة (0.00)، وهذا يدل على أن تمكن **الإدارة المباشرة والإشراف** تؤدي إلى زيادة في ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، والعكس صحيح.

في حين تبين وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً بين **النمو المهني والتقدم الوظيفي** من جهة وبين المهارات الإرشادية (الإصغاء، وطرح الأسئلة) من جهة أخرى، إذ بلغت معامل الارتباط للعلاقة بين **النمو المهني والتقدم الوظيفي** والإصغاء (0.19) بدلالة إحصائية بلغت (0.05)، وبلغ معامل الارتباط للعلاقة بين **النمو المهني والتقدم الوظيفي** وطرح الأسئلة (0.26) بدلالة إحصائية بلغت (0.01). كما تبين عدم وجود علاقة بين **النمو المهني والتقدم الوظيفي** من جهة وبين المهارات الإرشادية (الإيضاح، التلخيص، الصمت، المواجهة، نبرة الصوت، عكس المحتوى) من جهة أخرى، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.00–0.18) وهي غير دالة

إحصائياً. بينما تبين وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً بين **النمو المهني والتقدم الوظيفي** من جهة وبين الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية من جهة أخرى، إذ بلغ معامل الارتباط للعلاقة بينهما (0.19) بمستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل على أن **النمو المهني والتقدم الوظيفي** يؤدي إلى زيادة في ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، والعكس صحيح.

أخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً بين **الرضا الوظيفي بشكل عام** من جهة وبين **مدى ممارسة المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية** من جهة أخرى، إذ بلغ معامل الارتباط للعلاقة بينهما (0.56) بمستوى دلالة (0.00)، وهذا يدل أن زيادة الرضا الوظيفي يؤدي إلى زيادة في ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، والعكس صحيح.

السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، وذلك كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى الرضا
الوظيفة وأهميتها	3.62	0.84	72.4	1	متوسط
العلاقة بالعاملين	3.32	0.59	66.4	2	متوسط
الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي	2.94	0.68	58.8	5	متوسط
الإدارة المباشرة والإشراف	3.29	0.64	65.8	3	متوسط
النمو المهني والتقدم الوظيفي	3.09	0.66	61.8	4	متوسط
المتوسط العام للرضا الوظيفي	**3.25**	**0.68**	**65.0**	**متوسط**	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (12) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للرضا الوظيفي بشكل عام (3.25) وبنسبة مئوية بلغت (65.0%).

وقد تبين من الجدول (12) أن الوظيفة وأهميتها احتلت المركز الأول بالنسبة لمستوى الرضا لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس بمتوسط حسابي (3.62) ونسبة مئوية (72.4%)، تلاها في المركز الثاني العلاقة بالعاملين بمتوسط حسابي (3.32) ونسبة مئوية (66.4%)، وجاء في المركز الثالث الإدارة المباشرة والإشراف بمتوسط حسابي (3.29) ونسبة مئوية (65.8%)، وجاء في المركز الرابع النمو المهني والتقدم الوظيفي بمتوسط حسابي (3.09) ونسبة مئوية (61.8%)، وحل في المركز الخامس والأخير الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي بمتوسط حسابي (2.94) ونسبة مئوية (58.8%)،

أما فيما يتعلق بمستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مجال من مجالات الرضا الوظيفي على النحو الآتي:

أ) مجال الوظيفية وأهميتها، ويبينه الجدول (13):

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا عن الوظيفة وأهميتها لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى الرضا
1	لدي قناعة بأهمية العمل الإرشادي للمرشدين	3.60	1.50	72.0	4	متوسط
2	وضوح الوصف الوظيفي للمرشد يساعد على معرفته لمسؤولياته	3.73	1.43	74.6	2	مرتفع
3	مؤهلاتي العلمية تجعلني أقوم بالمهام المطلوبة مني	3.79	1.23	75.8	1	مرتفع
4	الوظيفة تزيد من دافعيتي نحو العمل الإرشادي	3.65	1.28	73.0	3	متوسط

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى الرضا
5	هناك فرص متاحة للمرشد للابتكار والإبداع في العمل الإرشادي	3.57	1.30	71.4	5	متوسط
6	أمارس الرقابة والتعلّم الذاتي في عملي كمرشد	3.56	1.36	71.2	6	متوسط
7	الفرص المتاحة للابتكار والابداع في العمل	3.45	1.34	69.0	7	متوسط
الدرجة الكلية للرضا عن الوظيفة وأهميتها		**3.62**	**1.35**	**72.4**	**متوسط**	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (13) أن مستوى الرضا عن الوظيفة وأهميتها لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للرضا عن الوظيفة وأهميتها (3.62) بنسبة مئوية بلغت (72.4%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.45 – 3.79).

ويتضح من الجدول (13) أن الفقرة (3) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة للرضا عن الوظيفة وأهميتها لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، وقد نصت على: مؤهلاتي العلمية تجعلني أقوم بالمهام المطلوبة مني.

في حين أن الفقرة (7) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة للرضا عن الوظيفة وأهميتها لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، وقد نصت على: الفرص المتاحة للابتكار والابداع في العمل.

ب) مجال العلاقة بالعاملين، ويبينه الجدول (14):

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا عن العلاقة بالعاملين لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى الرضا
8	الاثارة والتنوع في العمل	3.39	1.16	67.8	4	متوسط
9	هناك تعاون بين العاملين في انجاز العمل الإرشادي	3.18	1.32	63.6	8	متوسط
10	وجود الاحترام والتقدير المتبادل بين العاملين في	3.59	1.27	71.8	1	متوسط

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى الرضا
	العملية الإرشادية					
11	عدم التحيز في المعاملة بين العاملين في الميدان الإرشادي	3.47	1.07	69.4	3	متوسط
12	يوجد درجة من الانسجام والتفاهم بين العاملين في العملية الإرشادية	3.31	1.23	66.2	5	متوسط
13	هناك موضوعية في التقييم في المجال الإرشادي	2.97	1.40	59.4		متوسط
14	حرص العاملين على تبادل الزيارات في المناسبات والاعياد	3.14	1.30	62.8	9	متوسط
15	مشاركة العاملين بعضهم ببعض في حل المشكلات الإرشادية	3.30	1.21	66.0	6	متوسط
16	الفرص متاحه لإقامة صداقات مع المرشدين في المدارس الأخرى	3.23	1.26	64.6	7	متوسط
17	علاقتي مع جميع عناصر العملية الإرشادية جيدة	3.58	1.32	71.6	2	متوسط
الدرجة الكلية للرضا عن العلاقة بالعاملين		**3.32**	**1.25**	**66.4**	**متوسط**	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (14) أن مستوى الرضا عن العلاقات بالعاملين لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للرضا عن العلاقات بالعاملين (3.32) بنسبة مئوية بلغت (66.4%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.14 – 3.59).

ويتضح من الجدول (14) أن الفقرة (10) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة للرضا عن العلاقات بالعاملين لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، وقد نصت على: وجود الاحترام والتقدير المتبادل بين العاملين في العملية الإرشادية.

في حين أن الفقرة (14) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة للرضا عن العلاقات بالعاملين لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، وقد نصت على: حرص العاملين على تبادل الزيارات في المناسبات والاعياد.

ج) مجال الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي، ويبينه الجدول (15):

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا عن الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى الرضا
18	كفاية الراتب لاحتياجاتي الشخصية والأسرية	2.77	1.22	55.4	5	متوسط
19	مناسبة الراتب للجهد الذي ابذله في العمل كمرشد	2.87	1.38	57.4	4	متوسط
20	المكافاءات والحوافز الإضافية مناسبة لي كمرشد	2.64	1.33	52.8	7	متوسط
21	لدي رضا عن المزايا الأخرى (ادخار والتامين الصحي والتامين على الحياة والسكن)	2.74	1.31	54.8	6	متوسط
22	أشعر بالاستقرار النفسي الوظيفي كمرشد	3.21	1.25	64.2	2	متوسط
23	تفتح هذه الوظيفة آفاقاً لوظيفة أخرى في المستقبل	3.31	1.36	66.2	1	متوسط
24	هناك عدل ومساواة في معاملة المرشدين في المدارس	3.07	1.35	61.4	3	متوسط
الدرجة الكلية للرضا عن الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي		**2.94**	**1.31**	**58.8**		**متوسط**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (15) أن مستوى الرضا عن الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للرضا عن الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي (2.94) بنسبة مئوية بلغت (58.8%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.64 – 3.31).

ويتضح من الجدول (15) أن الفقرة (23) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة للرضا عن الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، وقد نصت على: تفتح هذه الوظيفة آفاقاً لوظيفة أخرى في المستقبل.

في حين أن الفقرة (20) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة للرضا عن الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، وقد نصت على: المكافاءات والحوافز الإضافية مناسبة لي كمرشد.

د) مجال الإدارة المباشرة والإشراف، ويبينه الجدول (16):

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا عن الإدارة المباشرة والإشراف لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى الرضا
25	الطريقة التي يتم بها التعيين في وظيفة المرشد مناسبة	3.30	1.13	66.0	5	متوسط
26	الموضوعيّة لدى الإدارة في الإرشاد في تطبيق الانظمة والتعليمات على المرشدين	3.25	1.32	65.0	6	متوسط
27	حرص الادارة في الإرشاد على الاحتفاظ بالعاملين الاكفاء وتأهيلهم باستمرار	3.17	1.37	63.4	8	متوسط
28	اهتمام الادارة بسماع شكاوى المرشدين وتظلماتهم ومحاولة حلها ما أمكن	3.23	1.22	64.6	7	متوسط
29	الموضوعية والبعد عن المزاجية في تقييم المرشدين	3.36	1.23	67.2	3	متوسط
30	القوانين والانظمة والتعليمات التي تحكم العمل واضحة ومحددة لجميع المرشدين	3.33	1.29	66.6	5	متوسط
31	قدرة الرئيس المباشر على التوجيه والمتابعة الميدانية للمرشدين	3.12	1.39	62.4	9	متوسط
32	وضوح التعليمات الصادرة من الادارة	3.45	1.20	69.0	2	متوسط
33	تقبل الرئيس المباشر للنقد البناء من قبل المرشدين	3.01	1.27	60.2	10	متوسط
34	هناك احترام وتقدير احصل عليه من رئيسي المباشر لقاء ادائي المميز	3.58	1.27	71.6	1	متوسط
35	تفهم الإدارة المدرسية للظروف الفردية للمرشدين واحترام مشاعرهم	3.35	1.27	67.0	4	متوسط
الدرجة الكلية للرضا عن الإدارة المباشرة والإشراف		**3.29**	**1.27**	**65.8**	**متوسط**	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (16) أن مستوى الرضا عن الإدارة المباشرة والإشراف لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للرضا عن الإدارة المباشرة والإشراف (3.29) بنسبة مئوية بلغت (65.8%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.01 – 3.58).

ويتضح من الجدول (16) أن الفقرة (34) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة للرضا عن الإدارة المباشرة والإشراف لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، وقد نصت على: هناك احترام وتقدير احصل عليه من رئيسي المباشر لقاء ادائي المميز.

في حين أن الفقرة (33) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة للرضا عن الإدارة المباشرة والإشراف لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، وقد نصت على: تقبل الرئيس المباشر للنقد البناء من قبل المرشدين.

هـ) مجال النمو المهني والتقدم الوظيفي، ويبينه الجدول (17):

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الرضا عن النمو المهني والتقدم الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى الرضا
36	ترتبط الترقيات الوظيفية بالكفاءة واتقان العمل من قبل المرشدين	3.06	1.27	61.1	4	متوسط
37	تكافؤ الفرص في الترقية بين المرشدين	3.07	1.25	61.3	3	متوسط
38	هناك امكانية للتأهيل واكتساب خبرة متخصصة للمرشدين	3.15	1.26	63.0	2	متوسط
39	الفرص متاحة للمشاركة في التخطيط وصناعة القرارات المتعلقة بالعملية الإرشادية	3.18	1.32	63.6	1	متوسط
40	فرص المشاركة في ندوات ومؤتمرات محلية ذات علاقة بالعمل الإرشادي متاحة	3.18	1.27	63.6	1م	متوسط
41	الفرص ممكنة للحصول على مزايا مادية ومعنوية واجتماعية	3.05	1.27	60.9	5	متوسط
42	الفرص متاحة للاشتراك في نقابة المرشدين	2.94	1.37	58.9	6	متوسط
الدرجة الكلية للرضا عن النمو المهني والتقدم الوظيفي		**3.09**	**1.29**	**61.8**		**متوسط**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (17) أن مستوى الرضا عن النمو المهني والتقدم الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للرضا عن النمو المهني والتقدم الوظيفي (3.09) بنسبة مئوية بلغت (61.8%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.94 – 3.18).

ويتضح من الجدول (17) أن الفقرات (39، 40) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة للرضا عن النمو المهني والتقدم الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، وقد تمحورت حول: الفرص متاحة للمشاركة في التخطيط وصناعة القرارات المتعلقة بالعملية الإرشادية، وفرص المشاركة في ندوات ومؤتمرات محلية ذات علاقة بالعمل الإرشادي متاحة.

في حين أن الفقرة (42) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة للرضا عن النمو المهني والتقدم الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، وقد نصت على: الفرص متاحة للاشتراك في نقابة المرشدين.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، تبعية المدرسة، مكان العمل)؟

وانبثق عنه الأسئلة الآتية:

أولا–بحسب الجنس:

استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample t-test) لإيجاد الفروق بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (18) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير الجنس (ن = 107).

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الوظيفة وأهميتها	ذكر	20	3.83	0.89	1.224	0.224	غير دالة
	أنثى	87	3.57	0.82			
العلاقة بالعاملين	ذكر	20	3.50	0.66	1.519	0.132	غير دالة
	أنثى	87	3.27	0.57			
الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي	ذكر	20	3.07	0.73	0.934	0.353	غير دالة
	أنثى	87	2.91	0.67			
الادارة المباشرة والاشراف	ذكر	20	3.57	0.76	**2.229**	**0.028***	**دالة**
	أنثى	87	3.22	0.59			
النمو المهني والتقدم الوظيفي	ذكر	20	3.33	0.63	1.819	0.072	غير دالة
	أنثى	87	3.03	0.66			
الدرجة الكلية	ذكر	20	3.47	0.57	**2.220**	**0.029***	**دالة**
	أنثى	87	3.21	0.45			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 105**
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (18) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (2.220) بدلالة إحصائية بلغت

(0.029)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (3.47) مقابل (3.21) للإناث، أي أن مستوى الرضا الوظيفي لدى الذكور أعلى من مستوى الرضا الوظيفي لدى الإناث. كذلك ظهرت فروق دالة إحصائياً في مجال الإدارة المباشرة والإشراف، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.229) بدلالة إحصائية بلغت (0.028)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (3.57) مقابل (3.22) للإناث.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير الجنس في مجالات (الوظيفة وأهميتها، العلاقة بالعاملين، الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي، والنمو المهني والتقدم الوظيفي)، إذ أن قيم (ت) المحسوبة لهذه المجالات قد بلغت على الترتيب (1.224، 1.519، 0.934، 1.819)، وجميعها أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

ثانياً- بحسب المؤهل العلمي

استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample t-test) لإيجاد الفروق بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (19) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = 107).

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الوظيفة وأهميتها	بكالوريوس	67	3.41	0.77	**-3.584**	**0.001****	**دالة**
	ماجستير فأعلى	40	3.98	0.84			
العلاقة بالعاملين	بكالوريوس	67	3.23	0.56	**-2.020**	**0.046***	**دالة**
	ماجستير فأعلى	40	3.46	0.62			
الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي	بكالوريوس	67	2.87	0.56	-1.472	0.144	غير دالة
	ماجستير فأعلى	40	3.07	0.85			
الادارة المباشرة والاشراف	بكالوريوس	67	3.29	0.59	0.056	0.955	غير دالة
	ماجستير فأعلى	40	3.28	0.72			
النمو المهني والتقدم الوظيفي	بكالوريوس	67	3.05	0.59	-0.788	0.432	غير دالة
	ماجستير فأعلى	40	3.15	0.77			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	67	3.18	0.37	**-2.099**	**0.038***	**دالة**
	ماجستير فأعلى	40	3.38	0.61			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 105**
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (19) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (2.099) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.38) مقابل (3.18) للبكالوريوس. كذلك ظهرت فروق دالة إحصائياً في متوسطات مجال الوظيفة وأهميتها، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.548) وهي أكبر من قيمة (ت)

الجدولية (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.98) مقابل (3.41) للبكالوريوس. كما ظهرت فروق دالة إحصائياً في متوسطات مجال العلاقات بالعاملين، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.020) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.46) مقابل (3.23) للبكالوريوس.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في مجالات (الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي، الإدارة المباشرة والإشراف، والنمو المهني والتقدم الوظيفي)، إذ أن قيم (ت) المحسوبة لهذه المجالات قد بلغت على الترتيب (1.472، 0.056، 0.934، 0.788) وجميعها أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

ثالثاً- بحسب سنوات الخبرة

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو موضح في الجداول ((20)، (21)).

جدول (20): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوظيفة وأهميتها	1-5 سنوات	33	3.85	0.84
	6-10 سنوات	46	3.44	0.78
	11 سنة فأكثر	28	3.66	0.88
	المجموع	**107**	**3.62**	**0.84**
العلاقة بالعاملين	1-5 سنوات	33	3.37	0.70
	6-10 سنوات	46	3.22	0.54

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	11 سنة فأكثر	28	3.41	0.52
	المجموع	**107**	**3.32**	**0.59**
الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي	1-5 سنوات	33	2.91	0.77
	6-10 سنوات	46	2.89	0.60
	11 سنة فأكثر	28	3.07	0.72
	المجموع	**107**	**2.94**	**0.68**
الادارة المباشرة والاشراف	1-5 سنوات	33	3.33	0.67
	6-10 سنوات	46	3.22	0.62
	11 سنة فأكثر	28	3.35	0.64
	المجموع	**107**	**3.29**	**0.64**
النمو المهني والتقدم الوظيفي	1-5 سنوات	33	3.05	0.68
	6-10 سنوات	46	3.02	0.67
	11 سنة فأكثر	28	3.25	0.62
	المجموع	**107**	**3.09**	**0.66**
الدرجة الكلية	1-5 سنوات	33	3.31	0.54
	6-10 سنوات	46	3.17	0.42
	11 سنة فأكثر	28	3.35	0.50
	المجموع	**107**	**3.26**	**0.48**

يتضح من الجدول (20) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وللتحقق من دلالة الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما هو موضح في الجدول (21).

جدول (21) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف إلى الفروق بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، (ن=107)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الوظيفة وأهميتها	بين المجموعات	3.289	2	1.644	2.403	0.095	غير دالة
	داخل المجموعات	71.171	104	0.684			
	المجموع	74.459	106	------			
العلاقة بالعاملين	بين المجموعات	0.707	2	0.354	1.021	0.364	غير دالة
	داخل المجموعات	36.016	104	0.346			
	المجموع	36.723	106	------			
الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي	بين المجموعات	0.587	2	0.293	0.623	0.539	غير دالة
	داخل المجموعات	48.999	104	0.471			
	المجموع	49.586	106	------			
الادارة المباشرة	بين المجموعات	0.416	2	0.208	0.505	0.605	غير دالة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
والاشراف	داخل المجموعات	42.820	104	0.412			
	المجموع	43.236	106	------			
النمو المهني والتقدم الوظيفي	بين المجموعات	1.019	2	0.510	1.164	0.316	غير دالة
	داخل المجموعات	45.538	104	0.438			
	المجموع	46.557	106	------			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.710	2	0.355	1.535	0.220	غير دالة
	داخل المجموعات	24.047	104	0.231			
	المجموع	24.757	106	------			

*** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). ** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، إذ لم تظهر فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية وفي جميع مجالات الرضا الوظيفي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لهذه المجالات وللدرجة الكلية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وغير دالة إحصائياً.

رابعاً- بحسب تبعية المدرسة

استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample t-test) لإيجاد الفروق بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير تبعية المدرسة.

جدول (22) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير تبعية المدرسة (ن = 107).

المتغير	تبعية المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الوظيفة وأهميتها	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.65	0.83	0.271	0.787	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.60	0.85			
العلاقة بالعاملين	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.32	0.60	0.100	0.920	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.31	0.58			

المتغير	تبعية المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي	تابع للسلطة الفلسطينية	50	2.76	0.64	**2.615****	**0.010**	**دالة**
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.10	0.69			
الادارة المباشرة والاشراف	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.35	0.64	1.035	0.303	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.23	0.63			
النمو المهني والتقدم الوظيفي	تابع للسلطة الفلسطينية	50	2.98	0.58	-1.592	0.114	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.18	0.72			
الدرجة الكلية	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.23	0.43	-0.494	0.622	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.28	0.53			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 105**
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (22) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير تبعية المدرسة، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (0.494) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، كذلك بلغت الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية (0.622) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير تبعية المدرسة في مجالات (الوظيفة وأهميتها، العلاقات بالعاملين، الإدارة المباشرة والإشراف، والنمو المهني والتقدم الوظيفي)، إذ أن قيم (ت) المحسوبة لهذه المجالات قد بلغت على الترتيب (0.271، 0.100، 1.035، 1.592) وجميعها أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وبلغت الدلالة الإحصائية لهذه المجالات على الترتيب (0.787، 0.920، 0.303، 0.114) وجميع هذه القيم أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مجال الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي حسب متغير تبعية المدرسة، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.615) بدلالة إحصائية (0.010)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المدارس التابعة للمعارف الإسرائيلية بمتوسط حسابي بلغ (3.10) مقابل (2.76) للمدارس التابعة للسلطة الفلسطينية.

خامساً- بحسب مكان العمل

استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample t-test) لإيجاد الفروق بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير مكان العمل.

جدول (23) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير مكان العمل (ن = 107).

المتغير	مكان العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الوظيفة وأهميتها	قرية	76	3.50	0.85	**-2.375**	**0.019**	**دالة**
	مدينة	31	3.92	0.75			
العلاقة بالعاملين	قرية	76	3.25	0.58	-1.833	0.070	غير دالة
	مدينة	31	3.48	0.60			
الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي	قرية	76	2.99	0.66	1.139	0.257	غير دالة
	مدينة	31	2.82	0.73			
الادارة المباشرة والاشراف	قرية	76	3.25	0.56	-0.890	0.376	غير دالة
	مدينة	31	3.37	0.80			
النمو المهني والتقدم الوظيفي	قرية	76	3.11	0.67	0.417	0.677	غير دالة
	مدينة	31	3.05	0.66			
الدرجة الكلية	قرية	76	3.22	0.45	-1.144	0.255	غير دالة
	مدينة	31	3.34	0.55			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 105**
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (23) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة

القدس تبعاً لمتغير مكان العمل، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (1.144) بدلالة إحصائية بلغت (0.255) وغير دالة إحصائياً، وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). كذلك لم تظهر فروق دالة إحصائياً في متوسطات مجالات (العلاقة بالعاملين، الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي، الإدارة المباشرة والإشراف، والنمو المهني والتقدم الوظيفي)، إذ أن قيم (ت) المحسوبة لهذه المجالات قد بلغت على الترتيب (1.833، 1.139، 0.890، 0.417) وجميعها غير دالة إحصائياً وأصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير مكان العمل في مجال الوظيفة وأهميتها، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.375) بدلالة إحصائية بلغت (0.019) ودالة إحصائياً، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين الذين مكان عملهم في المدينة بمتوسط حسابي بلغ (3.92) مقابل (3.50) للمرشدين الذين مكان عملهم في القرية.

السؤال الرابع: ما مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية؟

للإجابة عن السؤال الرابع، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمدى ممارسة المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية في مدارس مدينة القدس، وذلك كما هو موضح في الجدول (24).

جدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمدى ممارسة المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية في مدارس مدينة.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	تقييم مدى الممارسة
1	أحافظ على الاتصال البصري مع المسترشد عند المناقشة او الحوار في الجلسة الإرشادية.	3.53	1.33	70.6	3	متوسطة
2	اصغي لكل ما يقوله المسترشد دون مقاطعة.	3.47	1.54	69.4	6	متوسطة
3	اتجه في جلستي نحو المسترشد عند الاستماع اليه.	3.59	1.37	71.8	2	متوسطة
4	اصغي إلى كل ما يقوله المسترشد باهتمام.	3.48	1.40	69.6	5	متوسطة
5	اتجنب تشتت الانتباه إلى أشياء أخرى اثناء الحديث مع المسترشد.	3.50	1.40	70.0	4	متوسطة
6	اعطي المسترشد فرصة كاملة للحديث وطرح الأفكار.	3.64	1.32	72.8	1	متوسطة
الدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين لمهارة الإصغاء		**3.53**	**1.39**	**70.6**	**الأولى**	**متوسطة**
1	استخدم مع المسترشد الاسئلة المفتوحة حسب الحاجة.	3.38	1.33	67.6	4	متوسطة
2	اوجه الاسئلة بشكل تدريجي إلى المسترشد.	3.53	1.31	70.6	2	متوسطة
3	اختار الوقت المناسب لطرح سؤالي على المسترشد.	3.55	1.33	71.0	1	متوسطة
4	أوضح للمسترشد أبعاده مشكلته.	3.47	1.18	69.4	3	متوسطة
الدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين لمهارة طرح الأسئلة		**3.48**	**1.28**	**69.6**	**الرابعة**	**متوسطة**
1	استوضح من المسترشد الجوانب الغامضة في السؤال.	3.36	1.36	67.2	3	متوسطة
2	ابتعد عن الأسئلة المركبة أثناء الحوار مع المسترشد.	3.38	1.41	67.6	2	متوسطة
3	اطلب من المسترشد تفسير بعض ما يقوله للتأكد من صحة فهمي لحديثه.	3.65	1.15	73.0	1	متوسطة
4	استوضح من المسترشد عن الرسائل غير اللفظية التي يصدرها أثناء الحديث.	3.38	1.29	67.6	2	متوسطة
الدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين لمهارة الإيضاح		**3.45**	**1.30**	**69.0**	**السادسة**	**متوسطة**
1	اعيد عبارات المسترشد دون تغيير.	3.43	1.36	68.6	3	متوسطة
2	اعيد عبارات المسترشد على شكل تلخيص مركز.	3.37	1.29	67.4	4	متوسطة
3	اعيد عبارات المسترشد دون تأويل.	3.60	1.27	72.0	1	متوسطة
4	أعتمد على أكثر من وسيلة في التلخيص.	3.44	1.24	68.8	2	متوسطة
الدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين لمهارة التلخيص		**3.46**	**1.29**	**69.2**	**الخامسة**	**متوسطة**
1	أستطيع تمييز صمت عدم التقبل عند المسترشد.	3.50	1.23	70.0	1	متوسطة
2	أستطيع تمييز مؤشرات عدم الثقة عند المسترشد.	3.44	1.32	68.8	3	متوسطة
3	أستطيع فهم وتمييز مؤشرات الانفعال عند المسترشد.	3.45	1.35	69.0	2	متوسطة
4	أستطيع فهم وتمييز صمت الحيرة عند المسترشد.	3.43	1.22	68.6	4	متوسطة
5	أستطيع فهم وتمييز صمت الحزن عند المسترشد.	3.29	1.39	65.8	5	متوسطة
الدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين لمهارة الصمت		**3.42**	**1.30**	**68.4**	**السابعة**	**متوسطة**
1	استخدم المواجهة التعليمية مع نقص المعلومات او عدم الفهم من المسترشد.	3.22	1.28	64.4	4	متوسطة
2	استخدم المواجهة عند تناقض سلوك المسترشد مع عباراته.	3.33	1.15	66.6	2	متوسطة
3	استخدم مواجهة التشجيع لحث المسترشد على التصرف والحديث الايجابي.	3.39	1.27	67.8	1	متوسطة
4	استخدم المواجهة للتركيز على نقاط الضعف في شخصية وسلوك المسترشد.	3.29	1.28	65.8	3	متوسطة
الدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين لمهارة المواجهة		**3.31**	**1.25**	**66.2**	**التاسعة**	**متوسطة**
1	أبادر المسترشد عند غضبه بعبارة مثل (يظهر لي أن هذا الموضوع حساس بالنسبة لك).	3.53	1.25	70.6	2	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	تقييم مدى الممارسة
2	استخدم كلمات وايماءات مناسبة لعكس مشاعر الحزن.	3.44	1.25	68.8	4	متوسطة
3	استخدم كلمات وايماءات مناسبة لعكس مشاعر الخوف.	3.56	1.27	71.2	1	متوسطة
4	استخدم كلمات وايماءات مناسبة لعكس مشاعر الغضب.	3.51	1.39	70.2	3	متوسطة
5	استخدم كلمات وايماءات مناسبة لعكس مشاعر الضعف السعادة.	3.43	1.35	68.6	5	متوسطة
الدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين لمهارة عكس المشاعر		**3.50**	**1.30**	**70.0**	**الثالثة**	**متوسطة**
1	انوع في نبرات صوتي (ارتفاعا وانخفاضا) في حديثي مع المسترشد.	3.54	1.33	70.8	3	متوسطة
2	انوع في سرعات الصوت في حديثي مع المسترشد حسب الحاجة الإرشادية.	3.51	1.28	70.2	4	متوسطة
3	أمثل انفعالاتي بصوتي (مع السرور أو الحزن أو الحماسة أو الغضب) حسب الحاجة الإرشادية.	3.44	1.26	68.8	5	متوسطة
4	اتحدث مع المسترشد بصوت واضح.	3.63	1.27	72.6	1	متوسطة
5	أتحدث مع المسترشد بنطق سليم.	3.36	1.37	67.2	6	متوسطة
6	أتوقف عن الكلام مع المسترشد قبل وبعد الكلمات والجمل المهمة الصادرة من المسترشد.	3.59	1.30	71.8	2	متوسطة
الدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين لمهارة نبرة الصوت		**3.51**	**1.30**	**70.2**	**الثانية**	**متوسطة**
1	أعيد تركيب محتوى الرسالة التي يقولها المسترشد.	3.68	1.23	73.6	1	كبيرة
2	أستطيع استخدام مهارات سلوكية توحي للمسترشد بأنني مصغ إليه وأفهمه.	3.63	1.28	72.5	2	متوسطة
3	أربط بين ما قاله المسترشد في الجلسات السابقة وما يريد التعبير عنه.	3.29	1.41	65.8	3	متوسطة
4	أرى نفسي غير قادر على التعامل مع المسترشد المتردد وغير الملتزم.	2.79	1.43	55.9	4	متوسطة
الدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين لمهارة عكس المحتوى		**3.35**	**1.34**	**67.0**	**الثامنة**	**متوسطة**
الدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية		**3.45**	**1.31**	**69.0**	**متوسطة**	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (24) أن مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية كان بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية (3.45) بنسبة مئوية بلغت (69.0%).

ويتضح من الجدول (24) أن مدى ممارسة المرشدين التربويين **لمهارة الإصغاء** احتلت المكانة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.53) ونسبة مئوية بلغت (70.6%) بدرجة موافقة متوسطة. إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.47-3.64).

أما **مهارة نبرة الصوت** فقد احتلت المكانة الثانية من حيث مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لهذه المهارة بمتوسط حسابي بلغ (3.51) ونسبة مئوية بلغت (70.2%) بدرجة موافقة متوسطة.

وجاءت **مهارة عكس المشاعر** في المكانة الثالثة من حيث مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لهذه المهارة بمتوسط حسابي بلغ (3.50) ونسبة مئوية بلغت (70.0%) بدرجة موافقة متوسطة.

في حين احتلت **مهارة طرح الأسئلة** المكانة الرابعة من حيث مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لهذه المهارة بمتوسط حسابي بلغ (3.48) ونسبة مئوية بلغت (69.6%) بدرجة موافقة متوسطة.

بينما احتلت **مهارة التلخيص** المكانة الخامسة من حيث مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لهذه المهارة بمتوسط حسابي بلغ (3.46) ونسبة مئوية بلغت (69.2%) بدرجة موافقة متوسطة.

وجاءت **مهارة الإيضاح** في المكانة السادسة من حيث مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لهذه المهارة بمتوسط حسابي بلغ (3.45) ونسبة مئوية بلغت (69.0%) بدرجة موافقة متوسطة.

أما **مهارة الصمت** فاحتلت المكانة السابعة من حيث مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لهذه المهارة بمتوسط حسابي بلغ (3.42) ونسبة مئوية بلغت (68.4%) بدرجة موافقة متوسطة.

بينما جاءت **مهارة عكس المحتوى** في المكانة الثامنة من حيث مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لهذه المهارة بمتوسط حسابي بلغ (3.35) ونسبة مئوية بلغت (67.0%) بدرجة موافقة متوسطة.

أما المكانة التاسعة والأخيرة فاحتلتها **مهارة المواجهة** من حيث مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لهذه المهارة بمتوسط حسابي بلغ (3.31) ونسبة مئوية بلغت (66.2%) بدرجة موافقة متوسطة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، تبعية المدرسة، مكان العمل)؟

وانبثق عنه الأسئلة الآتية:

أولا- بحسب الجنس

استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample t-test) لإيجاد الفروق بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (25) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الجنس (ن = 107).

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الإصغاء	ذكر	20	3.76	0.94	1.158	0.250	غير دالة
	أنثى	87	3.48	0.96			
طرح الأسئلة	ذكر	20	3.73	0.91	1.342	0.183	غير دالة
	أنثى	87	3.43	0.89			
الإيضاح	ذكر	20	3.40	0.84	-0.268	0.790	غير دالة
	أنثى	87	3.46	0.86			
التلخيص	ذكر	20	3.43	0.97	-0.196	0.845	غير

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
	أنثى	87	3.47	0.88			دالة
الصمت	ذكر	20	3.52	0.97	0.588	0.557	غير دالة
	أنثى	87	3.40	0.81			
المواجهة	ذكر	20	3.43	0.72	0.787	0.433	غير دالة
	أنثى	87	3.28	0.74			
عكس المشاعر	ذكر	20	3.59	0.68	0.608	0.544	غير دالة
	أنثى	87	3.47	0.79			
نبرة الصوت	ذكر	20	3.55	0.71	0.257	0.798	غير دالة
	أنثى	87	3.50	0.76			
عكس المحتوى	ذكر	20	3.56	0.65	1.501	0.136	غير دالة
	أنثى	87	3.30	0.72			
الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية	**ذكر**	**20**	**3.56**	**0.64**	**0.849**	**0.398**	**غير دالة**
	أنثى	**87**	**3.43**	**0.62**			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 105**
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (25) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (0.849) بدلالة إحصائية (0.398) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الجنس في جميع المهارات حيث أن قيم (ت) المحسوبة لهذه المهارات تراوحت بين (0.257–1.501) وجميعها أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وبلغت الدلالة الإحصائية لهذه المهارات على الترتيب (0.250، 0.183، 0.790، 0.845، 0.557، 0.433، 0.544، 0.798، 0.136) وجميع هذه القيم أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

ثانياً- بحسب المؤهل العلمي

استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample t-test) لإيجاد الفروق بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (26) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = 107).

المهارة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الإصغاء	بكالوريوس	67	3.31	0.96	-3.326	0.001**	دالة
	ماجستير فأعلى	40	3.92	0.84			
طرح الأسئلة	بكالوريوس	67	3.31	0.91	-2.613	0.010**	دالة
	ماجستير فأعلى	40	3.77	0.80			
الإيضاح	بكالوريوس	67	3.32	0.87	-1.993	0.049*	دالة
	ماجستير فأعلى	40	3.66	0.79			
التلخيص	بكالوريوس	67	3.34	0.86	-1.778	0.078	غير دالة
	ماجستير فأعلى	40	3.66	0.91			
الصمت	بكالوريوس	67	3.28	0.78	-2.338	0.021*	دالة
	ماجستير فأعلى	40	3.66	0.89			
المواجهة	بكالوريوس	67	3.18	0.69	-2.339	0.021*	دالة
	ماجستير فأعلى	40	3.52	0.76			
عكس المشاعر	بكالوريوس	67	3.37	0.74	-2.218	0.029*	دالة
	ماجستير فأعلى	40	3.71	0.79			
نبرة الصوت	بكالوريوس	67	3.34	0.70	-3.259	0.002**	دالة
	ماجستير فأعلى	40	3.80	0.76			
عكس المحتوى	بكالوريوس	67	3.28	0.73	-1.358	0.177	غير دالة
	ماجستير فأعلى	40	3.47	0.67			
الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية	**بكالوريوس**	**67**	**3.31**	**0.57**	**-3.297**	**0.001****	**دالة**
	ماجستير فأعلى	**40**	**3.70**	**0.64**			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 105**
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (26) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (3.297) بدلالة إحصائية (0.001) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)،

وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.70) مقابل (3.31) للمرشدين التربويين حملة المؤهل العلمي بكالوريوس.

كذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة الإصغاء، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.326) بدلالة إحصائية بلغت (0.001)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.92) مقابل (3.31) للمرشدين التربويين حملة المؤهل العلمي بكالوريوس.

وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة طرح الأسئلة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.613) بدلالة إحصائية بلغت (0.01)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.77) مقابل (3.31) للمرشدين التربويين حملة المؤهل العلمي بكالوريوس.

أيضاً ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة الإيضاح، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.993) بدلالة إحصائية بلغت (0.049)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.66) مقابل (3.32) للمرشدين التربويين حملة المؤهل العلمي بكالوريوس.

كذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة الصمت، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.338) بدلالة إحصائية بلغت (0.021)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.66) مقابل (3.28) للمرشدين التربويين حملة المؤهل العلمي بكالوريوس.

وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة المواجهة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.339) بدلالة إحصائية بلغت (0.021)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.52) مقابل (3.18) للمرشدين التربويين حملة المؤهل العلمي بكالوريوس.

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة عكس المشاعر، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.218) بدلالة إحصائية بلغت (0.029)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.71) مقابل (3.37) للمرشدين التربويين حملة المؤهل العلمي بكالوريوس.

وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة نبرة الصوت، حيث بلغت قيمة (ت)

المحسوبة (2.259) بدلالة إحصائية بلغت (0.002)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.80) مقابل (3.34) للمرشدين التربويين حملة المؤهل العلمي بكالوريوس.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة التلخيص، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.778) بدلالة إحصائية بلغت (0.078) وهي غير دالة إحصائياً، وهذه القيمة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة عكس المحتوى، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.358) بدلالة إحصائية بلغت (0.177) وهي غير دالة إحصائياً، وهذه القيمة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

ثالثاً- بحسب سنوات الخبرة

استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو موضح في الجداول ((27)، (28)).

جدول (27): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإصغاء	1-5سنوات	33	3.65	1.03
	6-10سنوات	46	3.35	0.90
	11 سنة فأكثر	28	3.70	0.96

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المجموع	**107**	**3.53**	**0.96**
طرح الأسئلة	1-5 سنوات	33	3.48	1.00
	6-10 سنوات	46	3.39	0.83
	11 سنة فأكثر	28	3.63	0.88
	المجموع	**107**	**3.48**	**0.90**
الإيضاح	1-5 سنوات	33	3.68	0.87
	6-10 سنوات	46	3.26	0.83
	11 سنة فأكثر	28	3.47	0.83
	المجموع	**107**	**3.45**	**0.85**
التلخيص	1-5 سنوات	33	3.65	0.80
	6-10 سنوات	46	3.34	0.94
	11 سنة فأكثر	28	3.44	0.91
	المجموع	**107**	**3.46**	**0.89**
الصمت	1-5 سنوات	33	3.48	0.84
	6-10 سنوات	46	3.30	0.87
	11 سنة فأكثر	28	3.56	0.77
	المجموع	**107**	**3.42**	**0.84**
المواجهة	1-5 سنوات	33	3.40	0.68
	6-10 سنوات	46	3.16	0.74
	11 سنة فأكثر	28	3.45	0.76
	المجموع	**107**	**3.31**	**0.73**
عكس المشاعر	1-5 سنوات	33	3.68	0.70
	6-10 سنوات	46	3.43	0.76
	11 سنة فأكثر	28	3.38	0.85
	المجموع	**107**	**3.50**	**0.77**
نبرة الصوت	1-5 سنوات	33	3.62	0.77
	6-10 سنوات	46	3.34	0.75
	11 سنة فأكثر	28	3.66	0.70
	المجموع	**107**	**3.51**	**0.75**
عكس المحتوى	1-5 سنوات	33	3.45	0.71
	6-10 سنوات	46	3.29	0.76
	11 سنة فأكثر	28	3.32	0.65
	المجموع	**107**	**3.35**	**0.71**
الدرجة الكلية	1-5 سنوات	33	3.57	0.61
	6-10 سنوات	46	3.32	0.61
	11 سنة فأكثر	28	3.53	0.66
	المجموع	**107**	**3.45**	**0.63**

يتضح من الجدول (27) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وللتحقق

من دلالة الفروق استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (28):

جدول (28) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف إلى الفروق بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

(ن= 107)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الإصغاء	بين المجموعات	2.727	2	1.364	1.489	0.230	غير دالة
	داخل المجموعات	95.258	104	0.916			
	المجموع	97.985	106	------			
طرح الأسئلة	بين المجموعات	1.025	2	0.512	0.634	0.532	غير دالة
	داخل المجموعات	84.009	104	0.808			
	المجموع	85.034	106	------			
الإيضاح	بين المجموعات	3.432	2	1.716	2.418	0.094	غير دالة
	داخل المجموعات	73.821	104	0.710			
	المجموع	77.254	106	------			
التلخيص	بين المجموعات	1.921	2	0.960	1.219	0.300	غير دالة
	داخل المجموعات	81.973	104	0.788			
	المجموع	83.894	106	------			
الصمت	بين المجموعات	1.352	2	0.676	0.968	0.383	غير دالة
	داخل المجموعات	72.643	104	0.698			
	المجموع	73.995	106	------			
المواجهة	بين المجموعات	1.866	2	0.933	1.757	0.178	غير دالة
	داخل المجموعات	55.207	104	0.531			
	المجموع	57.072	106	------			
عكس المشاعر	بين المجموعات	1.661	2	0.831	1.414	0.248	غير دالة
	داخل المجموعات	61.087	104	0.587			
	المجموع	62.748	106	------			
نبرة الصوت	بين المجموعات	2.364	2	1.182	2.141	0.123	غير دالة
	داخل المجموعات	57.428	104	0.552			
	المجموع	59.793	106	------			
عكس المحتوى	بين المجموعات	0.560	2	0.280	0.546	0.581	غير دالة
	داخل المجموعات	53.285	104	0.512			
	المجموع	53.845	106	------			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.417	2	0.708	1.831	0.165	غير دالة
	داخل المجموعات	40.242	104	0.387			
	المجموع	41.659	106	------			

*** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).** **** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (28) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس

للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية وفي جميع المهارات، حيث بلغت الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية في مدارس مدينة القدس (0.165) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

رابعاً– بحسب تبعية المدرسة

للإجابة عن السؤال السابق، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample t-test) لإيجاد الفروق بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير تبعية المدرسة.

جدول (29) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير تبعية المدرسة (ن = 107).

المهارة	تبعية المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الإصغاء	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.65	0.95	1.168	0.245	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.43	0.97			
طرح الأسئلة	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.55	0.94	0.716	0.476	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.43	0.86			
الإيضاح	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.41	0.95	-0.410	0.683	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.48	0.77			
التلخيص	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.47	0.92	0.051	0.959	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.46	0.87			
الصمت	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.40	0.83	-0.191	0.849	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.44	0.85			
المواجهة	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.39	0.69	1.078	0.283	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.24	0.77			
عكس المشاعر	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.54	0.77	0.510	0.611	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.46	0.77			
نبرة الصوت	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.64	0.69	1.724	0.088	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.39	0.79			
عكس المحتوى	تابع للسلطة الفلسطينية	50	3.44	0.68	1.183	0.239	غير دالة
	تابع للمعارف الإسرائيلية	57	3.27	0.74			
الدرجة الكلية	**تابع للسلطة الفلسطينية**	**50**	**3.51**	**0.64**	**0.891**	**0.375**	**غير دالة**
	تابع للمعارف الإسرائيلية	**57**	**3.40**	**0.62**			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 105**
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (29) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير تبعية المدرسة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (0.891) بدلالة إحصائية (0.375) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس في جميع المهارات الإرشادية، حيث كانت قيم (ت) المحسوبة لجميع المهارات الإرشادية أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وجميعها غير دالة إحصائياً.

خامساً بحسب مكان العمل

استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample t-test) لإيجاد الفروق بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير مكان العمل.

جدول (30) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف إلى الفروق في متوسطات بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير مكان العمل (ن = 107).

المهارة	مكان العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الإصغاء	قرية	76	3.40	0.93	**-2.244**	**0.027***	**دالة**
	مدينة	31	3.85	0.97			
طرح الأسئلة	قرية	76	3.33	0.89	**-2.893**	**0.005****	**دالة**
	مدينة	31	3.86	0.81			
الإيضاح	قرية	76	3.33	0.87	**-2.336**	**0.021***	**دالة**
	مدينة	31	3.74	0.75			
التلخيص	قرية	76	3.34	0.93	**-2.318**	**0.022***	**دالة**
	مدينة	31	3.77	0.72			
الصمت	قرية	76	3.32	0.88	**-1.964**	**0.050***	**دالة**
	مدينة	31	3.66	0.68			
المواجهة	قرية	76	3.29	0.73	-0.344	0.732	غير دالة
	مدينة	31	3.35	0.75			

المهارة	مكان العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
عكس المشاعر	قرية	76	3.34	0.80	-3.510	0.001**	دالة
	مدينة	31	3.88	0.53			
نبرة الصوت	قرية	76	3.42	0.74	-2.013	0.047*	دالة
	مدينة	31	3.74	0.75			
عكس المحتوى	قرية	76	3.22	0.70	-3.011	0.003**	دالة
	مدينة	31	3.66	0.66			
الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية	**قرية**	**76**	**3.34**	**0.61**	**-3.068**	**0.003****	**دالة**
	مدينة	**31**	**3.73**	**0.58**			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 105**
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (30) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير مكان العمل، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (3.068) بدلالة إحصائية (0.003)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين الذين مكان عملهم في المدينة بمتوسط حسابي بلغ (3.73) مقابل (3.34) للمرشدين التربويين الذين مكان عملهم في القرية.

كذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة الإصغاء، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.244) بدلالة إحصائية بلغت (0.027)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين الذين مكان عملهم في المدينة بمتوسط حسابي بلغ (3.85) مقابل (3.40) للمرشدين التربويين الذين مكان عملهم في القرية.

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة طرح الأسئلة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.893) بدلالة إحصائية بلغت (0.005)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.58)

عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين الذين مكان عملهم في المدينة بمتوسط حسابي بلغ (3.86) مقابل (3.33) للمرشدين التربويين الذين مكان عملهم في القرية.

وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة الإيضاح، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.336) بدلالة إحصائية بلغت (0.021)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين الذين مكان عملهم في المدينة بمتوسط حسابي بلغ (3.74) مقابل (3.33) للمرشدين التربويين الذين مكان عملهم في القرية.

أيضاً ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة التلخيص، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.318) بدلالة إحصائية بلغت (0.022)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين الذين مكان عملهم في المدينة بمتوسط حسابي بلغ (3.77) مقابل (3.34) للمرشدين التربويين الذين مكان عملهم في القرية.

كذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة الصمت، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.964) بدلالة إحصائية بلغت (0.050)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين الذين مكان عملهم في المدينة بمتوسط حسابي بلغ (3.66) مقابل (3.32) للمرشدين التربويين الذين مكان عملهم في القرية.

وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة عكس المشاعر، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.510) بدلالة إحصائية بلغت (0.001)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين الذين مكان عملهم في المدينة بمتوسط حسابي بلغ (3.88) مقابل (3.34) للمرشدين التربويين الذين مكان عملهم في القرية.

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة نبرة الصوت، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.013) بدلالة إحصائية بلغت (0.047)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين الذين مكان عملهم في المدينة بمتوسط حسابي بلغ (3.74) مقابل (3.42) للمرشدين التربويين الذين مكان عملهم في القرية.

وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة عكس المحتوى، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.011) بدلالة إحصائية بلغت (0.003)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين الذين مكان عملهم في المدينة بمتوسط حسابي بلغ (3.66) مقابل (3.22) للمرشدين التربويين الذين مكان عملهم في القرية.

بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة المواجهة، حيث بلغت قيمة (ت)

المحسوبة (0.344) بدلالة إحصائية بلغت (0.732) وغير دالة إحصائياً، وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمّنُ هذا الفصلُ مناقشةً للنّتائج الّتي توصلت إليها الدراسة، ثمّ الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

أولا مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج السؤال الأول: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ومدى ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس؟

أظهرت النتائجُ وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ طرديةٍ موجبة ودالة إحصائياً بين **الرّضا الوظيفي بشكل عام** من جهة وبين **ممارسة المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية** من جهة أخرى، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بينهما (0.56) بمستوى دلالة (0.00)، وهذا يدل أنّ زيادة الرضا الوظيفي يؤدّي إلى زيادة في ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس، والعكس صحيح.

وَتتفقُ هذه النتيجةُ مع دراسة الباوي (2016) التي توصلت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالةّ إحصائياً بين الإيجابية ومهارات الاتصال الإرشادية. واختلفت مع دراسة الغانمي (2013) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين جودة الخدمات الإرشادية بأبعادها والكفايات المهنية للمرشدين الطلابيين.

وترى الباحثةُ أنَّه رغمَ الظّروف الصعبةِ الّتي يعيشُها أبناءُ الشّعب الفلسطيني في مدينة القدس بسبب الاحتلال الإسرائيلي، وبالرغم من المشكلات والصعوبات الّتي تعيق العمل الإرشادي غير أنَّهم يتمتعون بدرجة متوسطة من الرضا الوظيفي رغم المسؤولية الموجهة لهم والضغوط الّتي

يواجهونها أثناء العمل، كما أنّ هناك معيقات أخرى تؤثر على رضا المرشدين عن عملهم كعدم فهم الدور الذي يقوم به المرشد، وجهل المجتمع لمدى أهمية وجوده في المدرسة أو تكليف مرشد واحد لأكثر من مدرسة، كذلك نقص الوسائل الّتي تساعد المرشد على القيام بواجبه، وتعتبر هذه الأخيرة من أهم المشكلات التي تؤدي بالمرشد إلى عدم الرضا الوظيفي. ولكن وبالرّغم من وجود كلّ هذه المعيقاتِ والمشكلات الّتي تواجه المرشدَ التربوي إلّا أنّه يبذل قصارى جهده من أجل أداء عمله بالصورة المناسبة واللائقة من خلال ممارسة مهارات الإرشاد في عمله قدر المستطاع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس؟

تبين أنَّ مستوى الرّضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس كان متوسطاً، حيثُ بلغَ المتوسط الحسابي للرّضا الوظيفي بشكل عام (3.25) وبنسبة مئوية بلغت (65.0%).

وَتتفق هذه النتيجة مع دراسة اديبومي (Adebomoi, 2012) الّتي أظهرت وجود مستوى متوسط من الرّضا الوظيفي لدى المعلمين من جانب بيئة العمل وعلاقاته. كذلك اتفقت مع دراسة أجرت فوريس (Voris, 2011) التي توصلت إلى أنّ رضا المعلمين عن عملهم بدرجة متوسطة وخاصة في جوانب الترقيات والمنافع والعلاقة مع الزّملاء ممّا ينعكس ايجاباً على قدرتهم التدريسية وفعاليتهم في ضبط الصف. واختلفت مع دراسة هيل مان (Hillman, 2001) الّتي بينت وجود مستوىً عاليًا من الرّضا الوظيفي للمرشدين التربويين في المدارس الثانوية في ترينداد وتاياجو.

وتفسّر الباحثةُ هذه النتيجة على أنَّ المرشدين التربويين يعانون من غموض الدور في علاقاتهم مع العاملين معهم، كما أن غلاء المعيشة والظروف الاقتصادية الصعبة التي يعاني منها أبناء الشعب الفلسطيني بشكل عام وأبناء مدينة القدس بشكل خاص، وبسبب تدني الرواتب مقارنةً

بالعاملين في المدارس التابعة للمعارف الإسرائيلية، كل هذه الأمور أدّت إلى مستوى رضا وظيفي متوسط لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس.

وترى الباحثة أن أهمية الوظيفة تختلف من شخصٍ إلى آخر، حيث ينظر البعض إلى الوظيفة على أنّها تثري خبراته في العمل، فهناك وظائفُ تُتيح للشخص بأن يتحمّلَ مسؤوليّات صعبة ومهمة، وهذا مفيد لتطوير المهارات في العمل، وهناك بعض الأمور الّتي توضّح أهمية تجربة العمل كاكتساب الخبرة، والاستكشاف، وتطبيق ما تمَّ دراستُه بشكل عمليّ، وتطوير مهارات الاتّصال والّتواصل، والشبكات الاجتماعيّة، والاستمتاع بالوقت، ولكنّ المرشدين التربويين في مدارس مدينةِ القدس بسبب مقارنة وظيفتهم بوظائف أخرى تعطي أصحابها مكانةً اجتماعيةً واقتصادية أفضلَ من وظيفتهم _بالإضافةِ للظروف المحيطة بهم _كلّ هذا بدوره أدى إلى رضاهم المتوسطِ عن وظيفتهم.

كما أنَّ العاملين ،ومنهم المرشدون يقضون جزءً كبيراً من حياتِهم في العمل ،وبالتّالي من الأهمية لهم أن يبحثوا عن الرّضا الوظيفي لدوره الحيوي في حياتهم الشخصيّة والمهنيّة، كما أنّ الرّضا الوظيفي قد يؤدّي إلى زيادةِ الإنتاجية ويترتب عليه الفائدة بالنسبة للمؤسسات والعاملين ،إلّا أنّه بسبب الظروف الأمنية الصعبة الّتي يعيشّها أبناءُ مدينة القدس بشكلٍ عام ممّا أدى إلى تقلّصِ العلاقاتِ بين الناس بشكل عام والعاملين في مدارس مدينة القدس بشكل خاص، كذلك نظرة المعلمين والمدير السلبية للمرشد التربوي على أنَّه يتلقى راتبَه وهو جالسٌ دون القيامِ بعمل مرهقٍ مثلهم ، أدّى هذا إلى شعور المرشدين بعلاقات فاترة نوعاً ما مع العاملين في المدرسة والذي أثّر على رضاهم الوظيفي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، تبعية المدرسة، مكان العمل)؟

أولا مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير الجنس:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرّضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير الجنس، وقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (3.47) مقابل (3.21) للإناث، أي أن مستوى الرضا الوظيفي لدى الذكور أعلى من مستوى الرضا الوظيفي لدى الإناث. كذلك ظهرت فروق دالة إحصائياً في مجال الإدارة المباشرة والإشراف، وقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (3.57) مقابل (3.22) للإناث. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير الجنس في مجالات (الوظيفة وأهميتها، العلاقة بالعاملين، الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي، والنمو المهني والتقدم الوظيفي). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة **الهلة (2014)** التي بينت أن الرضا عن العمل لدى مستشاري التوجيه لا يختلف باختلاف الجنس. كذلك اتفقت مع **اديبومي (Adebomi, 2012)** الّتي بيّنت أنَّ الرّضا الوظيفي يمكن ان يتنبأ بالالتزام الوظيفي بغض النظر عن الجنس.

وترى الباحثةُ أنَّ الرّضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين الذكور في مدارس مدينة القدس يتأثر بالجوانبِ النّفسيةِ للفردِ من خلال استخدامِ العديد من المؤثرات والعوامل المرتبطة بسياسة النظام التعليمي، بالإضافة لتحسين الجوانب المادية كالأجور والحوافز، والتي ستعود بالأثر الإيجابي على المرشدين الأمر الّذي يؤدّي إلى تحسين الأمن والرّضا الوظيفي وتطوير فعالية أدائهم ومهاراتهم الإرشادية، كذلك فإن عدد المرشدين الذكور قليل نسبياً مقارنة بالإناث مما أثر على نسبة الرضا

لديهم لأن من تبقى في هذه المهنة قلة مقتنعة مؤمنة بأهمية الوظيفة، كما أنهم يعملون في وظيفة أخرى إضافية.

ثانياً مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

توصّلت الدراسةُ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد كانت الفروق لصالح ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.38) مقابل (3.18) للبكالوريوس. كذلك ظهرت فروق دالة إحصائياً في متوسطات مجال الوظيفة وأهميتها، وقد كانت الفروق لصالح ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.98) مقابل (3.41) للبكالوريوس، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً في متوسطات مجال العلاقات بالعاملين، وقد كانت الفروق لصالح ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (3.46) مقابل (3.23) للبكالوريوس.

وتفسّر الباحثةُ هذه النتيجةَ بارتباط تقدير المرشد لمهنته، فغالباً حملة الماجستير فأعلى أكثر ثقة بأنفسهم على مواجهة تحديات العمل من حملة الشّهادات الأقل لذا فإنّ رضاهم الوظيفي أعلى.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في مجالات (الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي، الإدارة المباشرة والإشراف، والنمو المهني والتقدم الوظيفي).

وتفسّر الباحثةُ هذه النتيجة إلى أنَّ المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس يعيشون نفس الظروف الأمنية والاقتصادية، ويخضعون لنفس الأنظمة والقوانين، لذا فإن رضاهم الوظيفي كان متقارباً.

ثالثاً مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية وفي جميع مجالات الرضا الوظيفي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لهذه المجالات وللدرجة الكلية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وغير دالة إحصائياً.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة **فوريس (Voris, 2011)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في العلاقة بين الفعالية الذاتية والرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة.

وقد يفسر عدم وجود فروق لدى المرشدين التربويين في متغير الخبرة إلى جمود إجراءات التحفيز وعدم تجددها، فأنظمة الترقيات والحوافز وإجراءات التعزيز وتقديم المكافآت التقليدية لا يطرأ عليها أي تطور ويخضع لها كافة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس وغيرها من المدارس التابعة للسلطة الفلسطينية بغض النّظرِ عن الخبرة المتوفرة لديهم.

كما يعلّلُ بعضُ المرشدين أنّ قلّة الحوافز بمهنة الإرشاد وعدم وجود فرص كثيرة لتطورهم الوظيفي كمشرفين إذ أنّ عددَ الترقيات قليلة نسبيا ونادرة في مجالهم فأثّر ذلك على رضاهم الوظيفي سلبا.

رابعاً مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير تبعية المدرسة:

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير تبعية المدرسة. في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مجال الرواتب والحوافز المادية

والاستقرار الوظيفي حسب متغير تبعية المدرسة، وقد كانت الفروق لصالح المدارس التابعة للمعارف الإسرائيلية بمتوسط حسابي بلغ (3.10) مقابل (2.76) للمدارس التابعة للسلطة الفلسطينية.

وترى الباحثة إلى أن الرواتب والحوافز في المدارس التابعة للمعارف الإسرائيلية أعلى من الرواتب والحوافز المقدمة من السلطة الوطنية الفلسطينية، ويعود السبب في ذلك إلى الوضع الاقتصادي الصعب الذي تعاني منه السلطة الوطنية الفلسطينية، كذلك فإن الاحتلال يضع العراقيل والصعوبات أمام أي تطوير لمدارسنا في القدس المحتلة وذلك من أجل محاربة أهلنا في كافة مجالات حياته من أجل إفراغ المدينة المقدسة من أهلها.

خامساً مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير مكان العمل:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير مكان العمل. في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس تبعاً لمتغير مكان العمل في مجال الوظيفة وأهميتها، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين الذين مكان عملهم في المدينة بمتوسط حسابي بلغ (3.92) مقابل (3.50) للمرشدين الذين مكان عملهم في القرية.

وتفسّر الباحثةُ هذه النتيجة إلى أنَّ المرشدين التربويين الذين يعملون في المدارس التي تقع في المدينة يتعاملون مع مجتمعٍ منفتحٍ فكريّا أكثر من القرية ، وطبيعةُ الطّلاب تختلفُ عن طلاب القرى ذوي البيئة المحافظة الّذين يواجهون تحديات ومشاكل غير موجودة في بيئة المدينة .كما قد يكون المرشدون في المدينة يتلقون اهتماماً أكثر من العاملين الذين يعملون في مدارس القرى، إذ أن العاملين في مدارس المدن يكونون على تواصل مع التربية والتعليم لقربهم منها بشكل مستمر، كذلك

فإن الزيارات الميدانية للمدارس الواقعة في المدينة تكون أكثر، من هنا فإن المرشدين التربويين العاملين في مدارسِ المدينة يشعرون بأهميةِ وظيفتهم أكثر من العاملين في مدارس القرى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية؟

تبين أن مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية كان بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمدى ممارسة المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية (3.45) بنسبة مئوية بلغت (69.0%).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المرشدين التربويين لا يلتزمون بتنفيذ البرامج المعدة من قبل وزارة التربية بالشكل المطلوب، الأمر الذي يؤثر على أداء ومهارات المرشد التربوي وعمله، كما أن تحديد مميزات وخصائص القائمين بالعمل الإرشادي، وتحديد الطرق والوسائل الفنية والبرامج الإرشادية، كل هذا أدى إلى النمطية في العمل. كذلك كثرة المسؤولية وتحمل أعباء العمل تحد من نشاط وتطوير مهارات المرشد التربوي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، تبعية المدرسة، مكان العمل)؟

أولا مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الجنس:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير الجنس.

واختلفت هذه النتيجة مع **دراسة شاهين والقسيس (2016)** التي أظهرت وجود فروق في درجة امتلاك المهارات تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما اختلفت مع **دراسة النجار (2001)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير الجنس.

وترى الباحثة أن المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس من كلا الجنسين يعملون في نفس الظروف ويتلقون نفس التدريب ويتعاملون مع نفس الطلبة، كذلك إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى المهارات الإرشادية قد يرجع إلى التجانس الكبير بين الذكور والإناث خاصة فيما يتعلق بجامعة التخرج ومدة التدريب ونوعية العمل وغير ذلك، فكل من الجنسين يتشابهون في هذه الصفات أو الخصائص؛ مما يجعل مستوى المهارات الإرشادية لديهم متقارباً أو متساوياً إلى حد كبير.

ثانياً مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية في الدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. كما ظهرت فروق في متوسطات ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارات (الإصغاء، وطرح الأسئلة، والإيضاح، والصمت، والمواجهة، وعكس المشاعر، ونبرة الصوت، وقد كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارات (التلخيص، وعكس المحتوى).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة **النجار (2001)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وترى الباحثة أن المرشدين حملة درجة الماجستير فأعلى يكون لديهم معرفة وإلمام أكثر بالمهارات الإرشادية من حملة درجة البكالوريوس، بالتالي يكون لديهم قدرة على إمداد الطالب بالمعلومات المتنوعة والمناسبة وتنمية شعوره بالمسئولية بما يساعده على فهم ذاته والتعرف على قدراته وإمكاناته ومواجهة مشكلاته واتخاذ قراراته، وهذه الإجراءات بدورها تقوم على مساعدة الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته بمشكلاته ومواجهتها وتنمية سلوكه الايجابي، وتحقيق توافقه الذاتي والبيئي للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية في ضوء مجموعة من الفنيات والمهارات المتخصصة والتي تستخدم في العملية الإرشادية.

ثالثاً مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة **شاهين والقسيس (2016)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة امتلاك المهارات تبعا لمتغير سنوات الخبرة. واتفقت أيضاً مع دراسة **الغانمي (2013)** التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المهنية وجودة الخدمات الإرشادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. كذلك اتفقت مع دراسة **بلقاسم ومنصور (2017)**. واختلفت مع دراسة **العموش (2002)** التي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في توافر الكفايات لدى المرشدين تعزى لمتغير الخبرة. كما اختلفت مع دراسة **النجار (2001)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ تشابه البيئة وظروف العمل والتدريب الذي يتلقاه المرشدون التربويون، ونوع الخبرات التي يتلقونها سواءً أكانت أثناء عملهم أم خارج أوقات العمل، كذلك الكفايات التي يمتلكها الأفراد القائمين على تدريب المرشدين، إضافة إلى تشابه الفئة المستهدفة وهي طلاب مدارس مدينة القدس من حيث المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعانون منها، كلّ ذلك أدّى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

رابعاً مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير تبعية المدرسة:

أظهرت النتائجُ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير تبعية المدرسة.

وترى الباحثةُ أنَّ ممارسةَ المهارات الإرشادية تكون نابعةً من خلال مواجهة المشكلات الّتي تُواجه الطّلبة ونوعها، بالتّالي فإنَّ ممارسةَ المهاراتِ الإرشاديّة لا يعتمد على تبعية المدرسة والجّهة التّابعة لها، وكذلك من خلال المعارف الّتي يتلقّاها المرشدون التربويون من الدورات التدريبية التي يخضعون لها، لذا لم تظهر فروقٌ في ممارسة المرشدين التربويين للمهارات الإرشاديّة في مدارسِ مدينة القدس.

سادساً مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية تبعاً لمتغير مكان العمل:

توصّلت الدراسةُ إلى وجودِ فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس للمهارات الإرشادية في الدرجة

الكلية تبعاً لمتغير مكان العمل. كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارات (الإصغاء، وطرح الأسئلة، والإيضاح، والتلخيص، والصمت، وعكس المشاعر، ونبرة الصوت، وعكس المحتوى)، حيث كانت الفروق في الدرجة الكلية وفي هذه المهارات لصالح المرشدين التربويين الذين مكان عملهم في المدينة. بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس مدينة القدس لمهارة المواجهة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ الإمكانات المتوفرة للمرشد التّربوي في مدارس المدينة كوجود غرفة خاصة للمرشد التربوي مثلا متوفّرة أكثر من الإمكانات المتوفرة للمرشد التربوي في مدارس القرية، كذلك قرب عدد المدارس في المدينة وكثرتها يؤدي إلى وجود فرص أكثر لالتقاء المرشدين الذين يتبادلون الخبرات ويتشاورون في كيفية حلّ المشكلاتِ الّتي تواجهُ الطّلبة.

ثانياً التوصيات:

في ضوء ما اسفرت عنه أهداف الدراسة ونتائجها، توصي الباحثة بمجموعة من التّوصيات التي يعتقد بأنَّ لها علاقة بنتائج الدراسة ،وهي كما يلي:

1- العملُ على توفيرِ كلّ ما يلزمُ المرشدين من أدواتٍ ووسائلَ تساعدهم على أداء مهامهم بصورةٍ جيدة خاصةً في مدارس مدينة القدس.

2- الاهتمامُ بتقديم الحوافزِ الماديةِ والمعنويةِ للمرشدين نظرًا لأثرها الايجابي على معنوياتهم وزيادةِ دافعيتهم نحوَ العمل وبالتالي زيادة رضاهم الوظيفي.

3- الاهتمامُ بتطوير المرشدين عن طريق منحهم برامجَ تدريبيةٍ لتحسينِ قدراتهم ومعارفهم ومهاراتهم في العمل.

4- ضرورةُ إشراكِ المرشد في عمليةِ اتّخاذ القرارِ ممّا يزيدُ من شعوره بالرضى الوظيفي.

5- العملُ على توفير منح دراسيّة لتطوير الدرجة العلمية لكلّ مرشدٍ في مدارس مدينة القدس.

المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء دراسات حول:

1- معوقات العمل الإرشادي وعلاقتها بأداء المرشدين للمهارات الإرشادية.

2- دراسة تقويمية للبرامج التدريبية المقدمة للمرشدين في تنمية مهارتهم الإرشادية.

3- الرضا الوظيفي وعلاقته بدرجة الأداء الوظيفي.

المصادر والمراجع

أولاً المراجع العربية:

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2011). **العملية الإرشادية**، عمان، دار المسيرة.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2011). **علم النفس الإرشادي**، عمان، دار المسيرة.

أبو جراد خليل علي. (2015). **الانتماء والرضا الوظيفي وعلاقتهما بدافعية الإنجاز لدى المرشدين التربويين بمحافظات غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو عياش، نضال. (2005). **الاتصال الإنساني**، غزة: كلية فلسطين التقنية.

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

الحري، بدر بن مطلق. (2013). **فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين بمدينة بريدة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الآش، منصور. (2012). فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض فنيات المقابلة لدى المرشد المدرسي. **مجلة كلية التربية**، عين شمس، مصر، **22**(40): 260-285.

الأقصري، يوسف. (2001). **فن التعامل مع الناس - كيف تكتشف شخصية الآخرين وتتعامل بمهارة معهم**، القاهرة، دار اللطائف للنشر والتوزيع.

الباوي، علي جاوش. (2016). الإيجابيّة وعلاقتها بمهارات الاتصال الإرشادية لدى المرشدين التربويين، **مجلة كلية التربية، 1**(24)، 286-320.

البسيسي، حسن. (2017). **دور المرشد الطلابي في علاج الممارسات الخاطئة للطلاب في المرحلة الثانوية دراسة ميدانية في محافظة جدة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جدة، السعودية.

بلقاسم، محمد، وهامل منصور. (2017). مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، دراسة ميدانية بمراكز التوجيه المدرسي والمهني، **مجلة التنمية البشرية، 1**(7)، 60-82.

بورج، جيمس. (2009). **الإقناع – فن إقناع الآخرين** (مترجم)، الرياض: مكتبة جرير.

بوعباس، أحمد عباس يوسف. (2010). **أثر جودة الرعاية الصحية والاتصالات على رضا المرضى، دراسة تحليلية مقارنة في مستشفى الأميري الحكومي ومستشفى السلام الدولي الخاص في دولة الكويت،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الترك، عبد الرحمن عودة. (1996). **استخدام المرشد لتقنيات المقابلة وعلاقته بتقييم فعالية المرشد من قبل المشرفين والمديرين والمسترشدين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

توفيق، عبد الرحمن. (2008). **السكرتارية – مهارات التعامل مع الآخرين،** القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

جلوب، حسين. (2010). **مهارات الاتصال مع الآخرين،** عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

حجاب، محمد منير. (2003). **مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة،** القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

حريم، حسين. (2004). **السلوك التنظيمي- سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال،** عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

حسن، رهام. (2017). دور الإرشاد النفسي في تخفيف سوء التوافق النفسي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدرسة القبس الدبلوماسية الخرطوم. **مجلة العلوم التربوية،** جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، **18**(1): 1-13.

حسين، طه عبد العظيم. (2004). **الإرشاد النفسي، النظرية –التطبيق –التكنولوجيا،** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حمود، خضير كاظم. (2010). **الاتصال الفعال في إدارة الأعمال،** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخطيب، محمد جواد. (2004). **التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق،** ط3، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين.

خليل، موسى. (2005). **الإدارة المعاصرة المبادئ: الوظائف والممارسة،** بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الدهش، زياد بن عبد الله. (2006). **المتغيرات التنظيمية والوظيفية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي وفقا لنظرية هيزبيرغ،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الراجحي، هاني ناصر محمد. (2003). **التطوير التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي في إدارة جوازات منطقة الرياض**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ربيع، محمد. (2003). **المقابلات الشخصية وقياسها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الرفاعي، جاسر صالح محمد. (2005). **أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.

زايد، فهد خليل. (2007). **فن الحوار والإقناع**، عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام. **(2005). التوجيه والإرشاد النفسي**، القاهرة: عالم الكتاب.

الزهراني، خديجة جمعان. (2012). **واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأهلية السعودية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس فيها**، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الزيدان، خالد بن زيدان بن سليمان. (2014). **الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمراحل التعليم بمنطقة حائل**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الزيود، نادر فهمي. (1998). **الدليل العملي للمرشدين النفسيين والتربويين**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

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

السكارنة، بلال خلف. (2009). **المهارات الإدارية في تطوير الذات**، عمان: دار المسيرة.

السكارنة، بلال خلف. (2010). **القيادة الإدارية الفعالة**، عمان: دار المسيرة.

سلطان، محمد سعيد. (2002). **السلوك الإنساني في المنظمات**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

سليمان، هبة الله صبري. 2008). **فن الإقناع تحدث أولا لتقنع الآخرين بوجهة نظرك**، القاهرة: مكتبة النافذة.

شاهين، محمد. (2014). درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية وتحديد الاختلاف في درجة امتلاكهم لهذه المهارات بحسب بعض خصائصهم النوعية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15**(3): 183-208.

شاهين، محمد، والقسيس، ألين. (2016). درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية وعلاقتها بالصعوبات التي يواجهونها، **مجلة جامعة القدس المفتوحة، 5**(18)، 245-264.

الشرفا، عبير. (2011). **الذاتية المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الشهري، علي بن يحيى. (2002). **الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية، دراسة تطبيقية لموظفي جمارك منطقة الرياض،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

شومان زياد محمد محمود. (2008). **دراسة تقييمية لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات،** رسالة ماجيستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

صالح، عبد الحكم. (2004). **حديث الواثقين،** القاهرة: دار الطلائع للنشر والتوزيع.

الصمادي، انتصار. (2017). الفاعلية الذاتية لدور المرشد من وجهة نظر طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية. **مجلة دراسات،** الأردن.

الصيرفي، محمد. (2008). **السلوك الإداري والعلاقات الإنسانية،** الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

طه، فرج. (2003). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي،** ط2، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

عامر، سكينة. (2001). **فن الاتصال بالآخرين- دراسة في السلوك الإنساني،** بنغازي: دار نون للتدريب والاستشارات.

عثمان، غادة. (2011). **درجة امتلاك المرشد التربوي لمهارات الاتصال الفعال وعلاقتها بالأمن النفسي لدى الطلبة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمان، الأردن.

العزة، سعيد. (2001). **الإرشاد النفسي أساليبه وفنياته،** عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العموش، سميرة. (2002). **الكفايات الإرشادية لدى مرشدي المدارس الرسمية وعلاقتها ببعض المتغيرات،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الغانمي، خليل أحمد. (2013). **العلاقة بين الكفايات المهنية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

فليت، جيمس. (2002). **الدليل الدائم للنجاح مع الناس**، الرياض: مكتبة جرير.

القرني، عوض. (2006). **حتى لا تكون كلا**، الرياض: دار الأندلس الخضراء للنشر والتوزيع.

قريشي، محمد ، والسبتي، لطيفة احمد. (2015). أثر التمكين الإداري في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بجامعة محمد خيضر بسكرة. **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 11**(1)، 59-89.

القريوتي، محمد قاسم. (2000). **السلوك التنظيمي، دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كردية، أيمن. (2011). **مهارات الكادر الصحي في التعامل مع الجمهور وأثره على فعالية الخدمة الصحية من وجهة نظر جمهور المراجعين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الكرنز، فؤاد. (2001). **مستوى ممارسة المرشدين التربويين في فلسطين لأدوارهم الإرشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

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

اللقاني، أحمد، الجمل، علي. (2003). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة: عالم الكتب.

اللولو، فتحية. (2005). **المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى المناهج الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين**، المؤتمر التربوي الثاني"الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل"، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

ماهر، أحمد. (2008). **كيف ترفع مهاراتك الإدارية في الاتصال**، الإسكندرية: الدار الجامعية.

المحمودي، معيوف. (2016). سمات الشخصية وعلاقتها بجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين. **مجلة كلية التربية**، أسيوط، مصر.

مرسي، سيد. **(1997). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني**، القاهرة: مكتبة وهبة.

المصري، إبراهيم. (2009). فاعلية برنامج **إرشاد في تنمية مهارات المرشد النفسي بالضفة الغربية،** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم الدراسات التربوية، القاهرة، مصر.

المصري، إبراهيم. (2010). **الإرشاد النفسي أسسه وتطبيقاته.** ط 2. أربد: عالم الكتب الحديث.

مصطفى، طلال. (2011). المتطلبات المهارية للمرشدين الاجتماعيين في مرحلة التعليم الأساسي، **مجلة جامعة دمشق، 27**(1)، 499-533.

مصلح، معتصم محمد عزيز. (2014). المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة بيت لحم من منظور المرشدين التربويين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة. 2**(5): 209-246.

مصلح، معتصم؛ وحرز الله حسام. (2015). 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.

مصلح، معتصم، حرز الله، حسام. (2015). **واقع ممارسة المرشدين التربويين في محافظة رام الله لأخلاقيات مهنة الإرشاد التربوي،** ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الدولي الثاني بعنوان: التعليم في فلسطين" تحديات العصر وآفاق المستقبل جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

مصلح، معتصم، عينبوسي، بشار. (2014). المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في عملهم الإرشادي في المدارس الحكومية بالمحافظات الشمالية من منظور مشرفي الإرشاد التربوي، **مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية)، 28**(12)، 2816-2852.

النجار، يحيى. (2001). **مدى فاعلية مهارات التواصل لدى المرشد التربوي في تقديم الخدمات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

نصر الله، عمر عبد الرحيم. (2011). **مبادئ الاتصال التربوي والإنساني،** ط2، عمان: دار وائل للنشر.

النمـر، سـعود. (1993). الرضـا الـوظيفي للموظـف السـعودي فـي القطـاعين العـام والخـاص، **مجلة جامعة الملك سعود، 1**(5)، 63-109.

الهلة، هجيرة. (2014). **طبيعة المشكلات المعيقة للعمل الإرشادي وعلاقتها بالرضا عن العمل لدى مستشاري التوجيه المدرسي، دراسـة ميدانيـة بولايـتي ورقـلة- غـرداية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جـامعة قـاصدي مربـاح ورقلة، الجزائر.

هيـز، جـون. (2011). **مهـارات التواصـل بـين الأفـراد فـي العمـل،** ترجمـة: مـروان طـاهر الزغبي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

وافـي، عبـد الـرحمن جمعـة. (2009). **المهـارات الحياتيـة وعلاقتهـا بالـذكاءات المتعـددة لـدى طلبـة المرحلـة الثانويـة فـي قطـاع غـزة.** (رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة). الجامعـة الاسلامية، غزة، فلسطين.

ثانياً المراجع الأجنبية:

Adebomi, O. (2012). Job Satisfaction and Self-Efficacy as Correlates of Job Commitment of Special Education Teachers in Oyo State. **Journal of Education and Practice**, 3(9): 95-103.

Adubato, Steve. (2006). **Make the Connection-Improve Your Communication at Work and at Home**, New Jersey: Rutgers University Press.

Hillman Edward. (2001). **An analysis of Role perceptions and job satisfaction of secondary school counselors in Trinidad and Tobago**. PH.D. Dissertation, Andrews University.

Karen, Hough, Jackie, Tye, Nick, Colburn. (2005). **Business**, Oxford: Heinemann Educational.

Karsli & Iskender (2009): To Ezamine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 1(1), 2252-2257.

Kristin Vespia, M. Mary Fitzpatrick, E.; KantamneniFouad, Nadya A.; & Lung Neeta; Chen, Yung. (2010). **Multicultural Career Counseling: A National Survey of Competencies and Practices**, National Career Development Association.

Kuntze, J., Vander, M., Henk, T. & Born, M. (2009). The increase in counseling communication skills after basic and advanced micro skills training, British, **Journal of education Psychology**, 79(1): 175-188.

Lanning, S., Brickhouse, T., Gunsolley, J., Ranson, S.e & Willett, M. (2011). Communication skills: an analysis of self, peer group, **student instructors and faculty assessment**. P.E.C 1(38): 145-151.

Mosleh, M. (2014). Problems facing educational counselors in the governmental schools in the Bethlehem governorate from the perspective of educational counselors. Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies.

Voris, B.(2011). **Teacher Efficacy, Job Satisfaction, And Alternative Certification in Early Career Special Education Teachers.** University of Kentucky Doctoral Dissertations. Paper 159. http://uknowledge.uky.edu/gradschool_diss/159

Wooreel< T., Skaggs, G.& Brown, M. (2006): School psychologist, job satisfaction: A22 year Perspective in the USA, **School Psychology International**, Vol. 27(2)131-145.

الملاحق

ملحق رقم (1): مقاييس الدراسة

جامعة الخليل
كلية الدراسات العليا
برنامج الارشاد النفسي والتربوي

عزيزي/تي المستشار/ة النفسي/ة

تحية طيبة .....

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان (مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته بمدى ممارسة المهارات الإرشادية عند المرشدين في مدارس مدينة القدس). وذلك لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس الرضا الوظيفي لدى المرشدين، ومقياس المهارات الإرشادية، لذا أرجو من حضرتكم التكرم بقراءة كل فقرة بعناية تامة والإجابة عليها بكل دقة وموضوعية والتعبير عن رأيك بكل صراحة وذلك بوضع إشارة (X) في المكان المناسب.

علما بأن أي معلومات ستدلي بها ضمن سياق هذا الاستبيان ستعامل بسرية تامة وسيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة: نداء أبوطير

القسم الأول: المعلومات الأولية

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

المؤهل العلمي: بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى ( )

سنوات الخبرة: 1– 5 سنوات ( ) (6–10) سنوات ( ) 11 سنة فأكثر ( )

تبعية المدرسة: تابع للسلطة الفلسطينية( ) تابع للمعارف الاسرائيلية( )

مكان العمل: مخيم( ) قرية( ) مدينة( )

القسم الثاني: مقياس الرضى الوظيفي للمرشد التربوي

الرقم	الفقرات	موافق بدرجة عالية	موافق	راضٍ إلى حدٍ ما	غير موافق	غير راضٍ بدرجة عالية
المجال الاول: الوظيفة وأهميتها: ويقصد بذلك أهميّة الوظيفة ومسؤوليات شاغلها وصلاحياته ومكانته الاجتماعيّة وظروف العمل						
1	لدي قناعة بأهمية العمل الإرشادي للمرشدين					
2	وضوح الوصف الوظيفي للمرشد يساعد على معرفته لمسؤولياته					
3	مؤهلاتي العلمية تجعلني أقوم بالمهام المطلوبة مني					
4	الوظيفة تزيد من دافعيتي نحو العمل الإرشادي					
5	هناك فرص متاحة للمرشد للابتكار والإبداع في العمل الإرشادي					
6	أمارس الرقابة والتعلّم الذاتي في عملي كمرشد					
7	الفرص المتاحة للابتكار والابداع في العمل					
المجال الثاني: العلاقة بالعاملين ويقصد بذلك التعاون والتقدير والاحترام المتبادلين والقيادات الادارية ورؤسائهم وزملائهم ومرؤوسيهم والدعم النفسي الذي يوفره لهم رؤسائهم						
8	الاثارة والتنوع في العمل					
9	هناك تعاون بين العاملين في انجاز العمل الإرشادي					
10	وجود الاحترام والتقدير المتبادل بين العاملين في العملية الإرشادية					
11	عدم التحيز في المعاملة بين العاملين في الميدان الإرشادي					
12	يوجد درجة من الانسجام والتفاهم بين العاملين في العملية الإرشادية					
13	هناك موضوعية في التقييم في المجال الإرشادي					
14	حرص العاملين على تبادل الزيارات في المناسبات والاعياد					
15	مشاركة العاملين بعضهم ببعض في حل المشكلات الإرشادية					
16	الفرص متاحه لإقامة صداقات مع المرشدين في المدارس الأخرى					
17	علاقتي مع جميع عناصر العملية الإرشادية جيدة					
المجال الثالث: الرواتب والحوافز المادية والاستقرار الوظيفي ويقصد بذلك الراتب الشهري مقارنة مع اهمية الوظيفة والجهد المبذول ومدى كفايته لتغطية تكاليف المعيشة وامكانية التوفير والزيادة السنوية والتأمين الصحي والتقاعدي وفرص التثبيت بالوظيفة واهتمام الادارة في معالجات الشكاوي وتحسين الظروف الوظيفية ودرجة موضوعية الادارة في تطبيق القوانين						
18	كفاية الراتب لاحتياجاتي الشخصية والأسرية					
19	مناسبة الراتب للجهد الذي ابذله في العمل كمرشد					
20	المكافاءات والحوافز الإضافية مناسبة لي كمرشد					
21	لدي رضا عن المزايا الأخرى (ادخار والتامين الصحي والتامين على الحياة والسكن)					
22	أشعر بالاستقرار النفسي الوظيفي كمرشد					
23	تفتح هذه الوظيفة آفاقاً لوظيفة أخرى في المستقبل					
24	هناك عدل ومساواة في معاملة المرشدين في المدارس					
المجال الرابع: الادارة المباشرة والاشراف ويقصد بذلك أسلوب الرئيس المباشر في التخطيط واتخاذ القرارات والتوجيه لإنجاز العمل وتقويم الاداء ومدى وضوح التعليمات الصادرة عنهم وحجم الصلاحيات التي يوفرها وتقديره للأداء المتميز						

الرقم	الفقرات	موافق بدرجة عالية	موافق	راضٍ إلى حدٍ ما	غير موافق	غير راضٍ بدرجة عالية
25	الطريقة التي يتم بها التعيين في وظيفة المرشد مناسبة					
26	الموضوعيّة لدى الإدارة في الإرشاد في تطبيق الانظمة والتعليمات على المرشدين					
27	حرص الادارة في الإرشاد على الاحتفاظ بالعاملين الاكفاء وتأهيلهم باستمرار					
28	اهتمام الادارة بسماع شكاوى المرشدين وتظلماتهم ومحاولة حلها ما أمكن					
29	الموضوعية والبعد عن المزاجية في تقييم المرشدين					
30	القوانين والانظمة والتعليمات التي تحكم العمل واضحة ومحددة لجميع المرشدين					
31	قدرة الرئيس المباشر على التوجيه والمتابعة الميدانية للمرشدين					
32	وضوح التعليمات الصادرة من الادارة					
33	تقبل الرئيس المباشر للنقد البناء من قبل المرشدين					
34	هناك احترام وتقدير احصل عليه من رئيسي المباشر لقاء ادائي المميز					
35	تفهم الإدارة المدرسية للظروف الفردية للمرشدين واحترام مشاعرهم					
المجال الخامس: النمو المهني والتقدم الوظيفي ويقصد بذلك فرص التدريب وتنمية المهارات والحصول على موقع قيادي أفضل والمشاركة في التخطيط ورسم السياسات للعمل والاعارة والانتداب وتبادل الخبرات والعضوية في هيئات محلية ودولية والمشاركة في ندوات ومؤتمرات دولية						
36	ترتبط الترقيات الوظيفية بالكفاءة واتقان العمل من قبل المرشدين					
37	تكافؤ الفرص في الترقية بين المرشدين					
38	هناك امكانية للتأهيل واكتساب خبرة متخصصة للمرشدين					
39	الفرص متاحة للمشاركة في التخطيط وصناعة القرارات المتعلقة بالعملية الإرشادية					
40	فرص المشاركة في ندوات ومؤتمرات محلية ذات علاقة بالعمل الإرشادي متاحة					
41	الفرص ممكنة للحصول على مزايا مادية ومعنوية واجتماعية					
42	الفرص متاحة للاشتراك في نقابة المرشدين					

القسم الثالث: مقياس المهارات الإرشادية

المهارة	م	العبارة	تنطبق بدرجة عالية جداً	تنطبق بدرجة عالية	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق أبدا
الاصغاء	1	أحافظ على الاتصال البصري مع المسترشد عند المناقشة او الحوار في الجلسة الإرشادية.					
	2	اصغي لكل ما يقوله المسترشد دون مقاطعة.					
	3	اتجه في جلستي نحو المسترشد عند الاستماع اليه.					
	4	اصغي إلى كل ما يقوله المسترشد باهتمام.					
	5	اتجنب تشتت الانتباه إلى أشياء أخرى اثناء الحديث مع المسترشد.					
	6	اعطي المسترشد فرصة كاملة للحديث وطرح الأفكار.					
طرح الاسئلة	1	استخدم مع المسترشد الاسئلة المفتوحة حسب الحاجة.					
	2	اوجه الاسئلة بشكل تدريجي إلى المسترشد.					
	3	اختار الوقت المناسب لطرح سؤالي على المسترشد.					
	4	أوضح للمسترشد أبعاده مشكلته.					
الايضاح	1	استوضح من المسترشد الجوانب الغامضة في السؤال.					
	2	ابتعد عن الأسئلة المركبة أثناء الحوار مع المسترشد.					
	3	اطلب من المسترشد تفسير بعض ما يقوله للتأكد من صحة فهمي لحديثه.					
	4	استوضح من المسترشد عن الرسائل غير اللفظية التي يصدرها أثناء الحديث.					
التلخيص	1	اعيد عبارات المسترشد دون تغيير.					
	2	اعيد عبارات المسترشد على شكل تلخيص مركز.					
	3	اعيد عبارات المسترشد دون تأويل.					
	4	أعتمد على أكثر من وسيلة في التلخيص.					
الصمت	1	أستطيع تمييز صمت عدم التقبل عند المسترشد.					
	2	أستطيع تمييز مؤشرات عدم الثقة عند المسترشد.					
	3	أستطيع فهم وتمييز مؤشرات الانفعال عند المسترشد.					
	4	أستطيع فهم وتمييز صمت الحيرة عند المسترشد.					
	5	أستطيع فهم وتمييز صمت الحزن عند المسترشد.					
المواجهة	1	استخدم المواجهة التعليمية مع نقص المعلومات او عدم الفهم من المسترشد.					
	2	استخدم المواجهة عند تناقض سلوك المسترشد مع عباراته.					
	3	استخدم مواجهة التشجيع لحث المسترشد على التصرف والحديث الايجابي.					
	4	استخدم المواجهة للتركيز على نقاط الضعف في شخصية وسلوك المسترشد.					
عكس المشاعر	1	أبادر المسترشد عند غضبه بعبارة مثل (يظهر لي أن هذا الموضوع حساس بالنسبة لك).					
	2	استخدم كلمات وايماءات مناسبة لعكس مشاعر الحزن.					
	3	استخدم كلمات وايماءات مناسبة لعكس مشاعر الخوف.					
	4	استخدم كلمات وايماءات مناسبة لعكس مشاعر الغضب.					
	5	استخدم كلمات وايماءات مناسبة لعكس مشاعر الضعف السعادة.					
نبرة	1	انوع في نبرات صوتي (ارتفاعا وانخفاضا) في حديثي مع					

المهارة	م	العبارة	تنطبق بدرجة عالية جداً	تنطبق بدرجة عالية	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق أبدا
الصوت		المسترشد.					
	2	انوع في سرعات الصوت في حديثي مع المسترشد حسب الحاجة الإرشادية.					
	3	أمثل انفعالاتي بصوتي (مع السرور أو الحزن أو الحماسة أو الغضب) حسب الحاجة الإرشادية.					
	4	اتحدث مع المسترشد بصوت واضح.					
	5	أتحدث مع المسترشد بنطق سليم.					
	6	أتوقف عن الكلام مع المسترشد قبل وبعد الكلمات والجمل المهمة الصادرة من المسترشد.					
عكس المحتوى	1	أعيد تركيب محتوى الرسالة التي يقولها المسترشد.					
	2	أستطيع استخدام مهارات سلوكية توحي للمسترشد بأنني مصغ إليه وأفهمه.					
	3	أربط بين ما قاله المسترشد في الجلسات السابقة وما يريد التعبير عنه.					
	4	أرى نفسي غير قادر على التعامل مع المسترشد المتردد وغير الملتزم.					

شاكرةً لكم تعاونكم

ملحق رقم (2): قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	الجامعة
1	د. محمد عجوة	جامعة الخليل
2	د. عبد الناصر السويطي	جامعة الخليل
3	د. كامل كتلو	جامعة الخليل
4	أ.د. نبيل الجندي	جامعة الخليل
5	أ.د. جمال أبو مرق	جامعة الخليل
6	د. إياد أبو بكر	جامعة القدس المفتوحة
7	أ.د نظمي ابو مصطفى	جامعة الأقصى
8	أ.د عطاف أبو غالي	جامعة الأقصى

ملحق رقم (3): كتب تسهيل المهمة

Awqaf Department
Directorate of Education
Jerusalem

دائرة الأوقاف العامة
مديرية التربية والتعليم
القدس

fax:-6270727 Email: info@jdoe.edu.ps P.O.Box 19092 ص.ب هاتف: 6270700

الرقم: ت ق/40/9/ 4000

التاريخ: 2018/12/24 م.

الموافق: 17/ ربيع الآخر/1440 هـ.

حضرة مديري ومديرات المدارس المحترمين.

تحية طيبة وبعد ،،

الموضوع: تسهيل مهمة

يرجى تسهيل مهمة الباحثة " نداء علي سلمان أبو طير" من جامعة الخليل /كلية التربية في برنامج الماجستير "إرشاد نفسي وتربوي" بإجراء دراسة عنوانها " مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته بمدى ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين في مدارس مدينة القدس"" بتوزيع استمارات على المرشدين التربويين.

مـــــع الاحتـــــرام

مدير التربية والتعليم لمحافظة القدس

س ط/ رس