جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

القدرة التنبئية لمفهوم الذات والرفاه النفسي في الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية

The Predictability of Self-Concept and Psychological Well-being with Professional Competence A mong Educational Counselors Schools Educational Counselors Working in Palestinian Government Schools

إعداد:

علاء الدين محمد خليل أبو بكر

قدمت هذه الاطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراة في الإرشاد التربوي والنفسي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2025

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

القدرة التنبئية لمفهوم الذات والرفاه النفسي في الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية

The Predictability of Self-Concept and Psychological Well-being with Professional Competence A mong Educational Counselors Schools Educational Counselors Working in Palestinian Government Schools

إعداد:

علاء الدين محمد خليل أبو بكر

إشراف:

أ.د. جولتان حسن حجازي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراة في الإرشاد التربوي والنفسي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2025

القدرة التنبؤية لمفهوم الذات والرفاه النفسي في الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية

The Predictability of Self-Concept and Psychological Well-being with Professional Competence A mong Educational Counsellors Working in Palestinian Government Schools

إعداد:

علاء الدين محمد خليل أبو بكر

إشراف:

أ.د. جولتان حسن حجازي

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت في 01/ 12/2025م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور جولتان حجاز	جامعة فلسطين التقنية خضوري	مشرفاً ورئيساً.....
الأستاذ الدكتور محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة	عضواً.....
الأستاذ الدكتور كمال سلامة	جامعة القدس المفتوحة	عضواً.....
الأستاذ الدكتور فؤاد الطلافحة	جامعة مؤتة	عضواً.....

التفويض والإقرار

أنا الموقع أدناه **علاء الدين محمد خليل أبو بكر**؛ أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات، أو المؤسسات، أو الهيئات، أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة. وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة، وأنظمتها، وتعليماتها، وقراراتها السارية المعمول بها، والمتعلقة بإعداد أطاريح الدكتوراه عندما قمت شخصيًا بإعداد أطروحتي الموسومة بـ: "**القدرة التنبئية لمفهوم الذات والرفاه النفسي في الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية**" وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الأطاريح العلمية.

الاسم: علاء الدين محمد خليل أبو بكر

الرقم الجامعي: 0340012210015

التوقيع:

التاريخ: 01/ 12/2025م

الإهداء

إلى الذين سطروا بدمائهم أروع صفحات المجد وأنصعها والفداء والتضحية والعطاء...شهداء فلسطين.

إلى المرابطين على أرض الإسراء والمعراج إلى الجرحى والمعتقلين... إلى كل غيور على أرض فلسطين.

إلى من قال فيهما الحق" وأخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا"(الاسراء:24)

إلى والدتي الحبيبة... وإلى والدي الطيب أطال الله في عمره وأمده بالتقوى والعافية

إلى زوجتي الغالية رفيقة الكفاح ورمز الوفاء والإخلاص والتي لم تبخل بوقت أو جهد لمساعدتي

إلى من أتشوق لرؤية مستقبلهما المشرق بإذن الله، أبنائي قرة عيني محمد وريان

إلى إخوتي وأخواتي وإلى جميع الأحبة من الأهل والأصدقاء أهدي ثمرة جهدي هذا.

الباحث

علاء أبو بكر

الشكر والتقدير

أشكر الله مولاي وخالقي الذي من عليّ بإتمام هذا العمل المتواضع مع رجائي أن يتقبله مني ويجعله خالصاً لوجهه الكريم إنطلاقا من قوله تعالى "من يشكر فإنما يشكر لنفسه"

ومن قوله رسول الهدى والصلاح سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم " عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال:"من لا يشكر الناس لم يشكر الله" (الترمذي، 1978: 399/4).

وايماناً بفضل الإعتراف بالجميل، وتقديم الشكر، والامتنان لأصحاب المعروف فإنني بداية أتوجه بالشكر العميق لأساتذتي الكرام، وللهيئة التدريسية الذين ما بخلوا علينا بعلمهم الواسع وعطائهم الدافق، وأخص مشرفتي الفاضلة الأستاذة الدكتورة جولتان حجازي على ما أبدته من إشراف كريم، ونصح سديد، وتوجيه مفيد فبارك الله لها في علمها، وعملها، وجزاها الله عني وعن طلبة العلم خير الجزاء.

كما أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الإمتنان إلى جامعة الوطن، جامعة القدس المفتوحة الشامخة ممثلة برئيسها أ.د ابراهيم الشاعر، ولجنة المناقشة: أ.د فؤاد الطلافحة، و أ. د محمد شاهين، و أ.د كمال سلامه.

وأتقدم بجزيل الشكر، وعظيم الإمتنان للسادة الفضلاء المحكمين لأداة الدراسة لما بذلوه من وقت ثمين وجهد كريم في عملية التحكيم.

ويطيب لي أن أقدم الشكر الجزيل لكل من دعمني، وساهم في اخراج هذا العمل المتواضع من الفكرة إلى الواقع

وختاماَ... فما توفيقي إلى بالله عليه توكلت واليه أنيب.

الباحث

علاء أبو بكر

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	صفحة الغلاف	أ
	قرار لجنة المناقشة	ب
	الإقرار والتفويض	ج
	الإهداء	د
	الشكر والتقدير	هـ
	قائمة المحتويات	و
	قائمة الجداول	ط
	قائمة الأشكال	ك
	قائمة الملاحق	ل
	الملخص باللغة العربية	م
	الملخص باللغة الإنجليزية	ن
	الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	63-1
1.1	المقدمة	2
	الإطار النظري	10
2.1	مشكلة الدراسة وأسئلتها	57
3.1	فرضيات الدراسة	59
4.1	أهداف الدراسة	60

5.1	أهمية الدراسة	60
6.1	حدود الدراسة ومحدداتها	61
7.1	التعريفات لمتغيرات الدراسة	62
	الفصل الثاني: الدراسات السابقة	**80-64**
1.2	الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات	65
2.2	الدراسات المتعلقة بالرفاه النفسي	68
2.3	الدراسات المتعلقة الكفاءة المهنية	73
	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**101-81**
1.3	منهجية الدراسة	82
2.3	مجتمع الدراسة وعينتها	84
3.3	أدوات الدراسة	84
4.3	متغيرات الدراسة	99
5.3	خطوات تنفيذ الدراسة	99
6.3	المعالجات الإحصائية المستعملة في الدراسة	100
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**123-102**
1.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	103
2.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	106
3.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	107
1.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	113

2.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	115
3.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	117
4.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	119
	الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	149-124
1.1.5	تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها	125
2.1.5	تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها	128
3.1.5	تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها	131
1.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها	134
2.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها	138
3.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها	140
4.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها	145
	التوصيات والمقترحات	148
	المراجع باللغة العربية	150
	المراجع باللغة الإنجليزية	156
	الملاحق	64

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزع عينة الدراسة حسب المتغيرات (الديمغرافية)	83
2.3	معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات	85
3.3	ثبات مقياس مفهوم الذات وفقًا لمعامل (كرونباخ ألفا)	87
4.3	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات والدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لمقياس الرفاه النفسي	89
5.3	نتائج قياس ثبات مقياس الرفاه النفسي وفقًا لمعامل (كرونباخ ألفا)	92
6.3	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال ككل والدرجة الكلية للمجال وبين كل مجال والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة المهنية	94
7.3	ثبات مقياس الكفاءة المهنية وفقًا لمعامل (كرونباخ ألفا)	96
8.3	المحك المعتمد في الدراسة	101
1.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من أبعاد مقياس مفهوم الذات وعلى المقياس ككل	103
2.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للفقرات الإيجابية	104
3.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للفقرات السلبية	105
4.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الرفاه النفسي وعلى المقياس ككل	106
5.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من أبعاد مقياس الكفاءة المهنية وعلى المقياس ككل	107
6.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات الأداء الإرشادي	108
7.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال السمات الشخصية	109

8.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات الجانب النفسي	110
9.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال انجاز العمل وتطويره.	111
10.4	المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات، وفقًا للتصنيفات الداخلية للمتغيرات المستقلة: (نوع الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).	113
11.4	تحليل التباين المتعدد (دون تفاعل) على الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات تعزى إلى المتغيرات الشخصية	114
12.4	المتوسطات الحسابية للرفاه النفسي، وفقًا للتصنيفات الداخلية للمتغيرات المستقلة: (نوع الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)	115
13.4	تحليل التباين المتعدد (دون تفاعل) على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الرفاه النفسي لدى عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات الشخصية	116
14.4	المتوسطات الحسابية للكفاءة المهنية، وفقًا للتصنيفات الداخلية للمتغيرات المستقلة: (نوع الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)	117
15.4	تحليل التباين المتعدد (دون تفاعل) على الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات الشخصية	118
16.4	نتائج تحليل التباين لانحدار مفهوم الذات، والرفاه النفسي على الكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة	119
17.4	نتائج تحليل الانحدار لمفهوم الذات، والرفاه النفسي على الكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة	120
18.4	نتائج تحليل مسار الانحدار لمفهوم الذات، والرفاه النفسي على الكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة	122

قائمة الاشكال

الشكل	موضوع الشكل	الصفحة
1.4	تحليل مسار الانحدار بين متغيرات الدراسة	122

قائمة الملاحق

الرمز	عنوان الملحق	الصفحة
أ.	أدوات الدراسة قبل التحكيم	165
ب.	قائمة المحكمين لأدوات الدراسة	173
ت.	تعديلات المحكمين على أدوات الدراسة	174
ث.	أدوات الدراسة بصورة النهائية	177
ج.	كتاب تسهيل مهمة	183

القدرة التنبئية لمفهوم الذات والرفاه النفسي في الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية

إعداد: علاء الدين محمد خليل أبو بكر

إشراف: أ.د. جولتان حسن حجازي

2025

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن القدرة التنبئية لمفهوم الذات، والرفاه النفسي في الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية، والتعرف إلى مستوى مفهوم الذات، والرفاه النفسي، والكفاءة المهنية لديهم، واستقصاء الفروق في مفهوم الذات، والرفاه النفسي، والكفاءة المهنية لدى أفراد العينة التي تعزى لمتغير: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي. وتكونت العينة من (337) مرشداً ومرشدة. أظهرت النتائج أن مفهوم الذات يؤثر كمنبئ في الكفاءة المهنية، بينما الرفاه النفسي لا يؤثر كمنبئ في الكفاءة المهنية، وجاء مستوى مفهوم الذات، ومستوى الرفاه النفسي كبيراً، بينما جاء مستوى الكفاءة المهنية بمستوى كبير جداً. وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياسي مفهوم الذات، والرفاه النفسي لدى العينة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة، بينما كان الفرق دالة إحصائياً تبعاً للجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق دالة إحصائياً على مقياس الكفاءة المهنية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيري الجنس، وسنوات الخدمة.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات، الرفاه النفسي، الكفاءة المهنية، المرشدون التربويون.

The Predictability of Self-Concept and Psychological Well-being with Professional Competence A Mong Educational Counselors Working in Palestinian Government Schools

Preparation: **Alaaeddin Mohammed khalel abu baker**

Supervision: **Goltan hassan hijazi**

2025

Abstract

The current study aims to reveal the predictive ability of self-concept and psychological well-being in the professional competence of educational counselors working in Palestinian public schools, and to know the level of self-concept, psychological well-being and professional competence among them, and to investigate the differences in self-concept, psychological well-being and professional competence among the sample members due to the variables of gender, academic qualification, and years of service. The study relies on the descriptive, correlational, predictive approach. The sample consisted of 337 male and female guides. The results show that self-concept as a predictor of professional competence, while psychological well-being did not as a predictor of professional competence. The level of self-concept and psychological well-being is high, while the level of professional competence was very high. The results show no statistically significant differences on the self-concept and psychological well-being scales among the sample based on the variables of academic qualification or years of service. However, there is a statistically significant difference based on gender in favor of females. Additionally, there are ghgstatistically significant differences on the professional competence scale attributed to the academic qualification variable, in favor of postgraduate studies, while no statistically significant differences are found based on gender or years of service**."**

Keywords: Self-concept, psychological well-being, professional competence, educational counselors.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة ومحدداتها

التعريفات للمصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

يعد الإرشاد التربوي والنفسي من الخدمات الأساسية لأي مؤسسة تربوية، إذ يعمل المرشدون جنباً إلى جنب مع بقية الكوادر الفنية والإدارية في المؤسسة التربوية، فهم يعملون في مساعدة الطلبة لتحقيق التكامل في تطور شخصياتهم خاصة في الجوانب غير الأكاديمية التي تقع خارج اهتمام المعلمين، وهم يعملون على معالجة مشكلات الطلبة التربوية، والنفسية، وتقييم قدراتهم، ومساعدتهم في تحديد ميولهم، وتشخيص إمكانياتهم، ومساعدتهم على التكيف مع المناخ التعليمي داخل المدرسة وخارجها، وكذلك مع البيئة الاجتماعية التي تحيط بالطالب، كما تُعدُ هذه المهنة مهنة إنسانية اجتماعية بوساطتها يتم التواصل والتفاعل بين المرشد والمسترشد بعملية إرشادية تتطلب من المرشد أن يكون على درجة عالية من الاحتراف، والمهنية حتى يتسنى له ممارسة دوره الإرشادي بكفاءة واقتدار.

وتُعدُ الإرشاد والتوجيه أحد المتطلبات الأساسية لحياة الأفراد باختلافهم، كي يتمكنوا من مواجهة الضغوط والمشكلات التي تفرضها متطلبات العصر الحديث، كونه يساهم في تحقيق التوافق النفسي والمهني، وقد بدأت حركة الإرشاد، والتوجيه كما نعرفها اليوم كتوجيه مهني في أوائل القرن الماضي، بهدف مساعدة الأفراد في العثور على وظيفة تتناسب مع مهاراتهم في وظائف محددة (Remly & Herlihy, 2014).

ونما الإرشاد والتوجيه المدرسي بعد ذلك بشكل واسع، رافقه صعود التعليم التقدمي في المدارس، والذي أكد على التطور الشخصي والاجتماعي في العقد الرابع من القرن العشرين، وبدأ

الاستعانة بعلماء النفس في مجالات مختلفة كاختيار الجنود، وتدريب القادة نفسياً خلال الحرب العالمية الثانية، كما عالجت حركة الإرشاد في المدارس طرق اختبار الطلبة، وتلبية احتياجات القوى العاملة الناشئة، وقد قدم قانون (جورج باردن) الأموال لتطوير أنشطة التوجيه والإرشاد المدرسي ودعمها، وهي المرة الأولى التي يتلقى فيها مرشدو المدارس الدعم المالي من الحكومة، وتطور الإرشاد بعد ذلك حتى أصبح في الصورة التي نراها اليوم (Gybers & Henderson, 2001).

وفي فلسطين بدأ الاهتمام بالارشاد التربوي منذ قدوم السلطة الفلسطينية في العام(1994)، وقامت وزارة التربية والتعليم بتعيين عدد من المرشدين التربويين، وازداد عدد المرشدين مع الوقت، وأنشئت إدارة للإرشاد التربوي، ورافق التطور الكمي تطور نوعي، حيث قامت الوزارة بشكل مستمر بإعداد البرامج التطويرية والتدريبية في العمل الإرشادي، وتطوير نوعية هذه البرامج الإرشادية، واهتمت بالنمو المهني للمرشدين التربويين ببرامج تدريب مختلفة (Ministry of Education, 2022).

فالإرشاد هو علم له أصوله ومقوماته وأدواته يحتاج إلى مرشد مؤهل لاستخدام هذه المقومات والأدوات بالطريقة التي تمكنه من القيام بمهامه على الوجه الأفضل، وهذا لا يعني نقل المعلومات أو توصيلها إلى المسترشدين، بل ممارستها باستغلال أقصى طاقة من المهارات والقدرات من أجل الوصول إلى الهدف المنشود (Ullah, 2017).

ويعرف الإرشاد حسب جمعية علم النفس الأمريكية (APA, 2022) بأنه مساعدة مهنية للتعامل مع المشكلات الشخصية، بما في ذلك المشكلات العاطفية والسلوكية والمهنية والزوجية والتعليمية وإعادة التأهيل ومراحل الحياة، مثل: التقاعد، حيث يستعمل المرشد تقنيات، مثل: الاستماع النشط، والتوجيه، والمشورة، والمناقشة، والتوضيح وإدارة الاختبارات، ويقوم على تقديم خدمات الإرشاد التربوي مرشدون أكفاء ومؤهلون، لديهم المعرفة والكفاءة اللازمة لتحقيق أهداف

الإرشاد، ويمتلكون المهارات الإرشادية المختلفة، التي تمكنهم من تقديم المساعدة للمسترشدين بجودة وكفاءة عالية، فالمرشدون أساس العملية الإرشادية من الأدوار والمسؤوليات التي يقومون بها في المدرسة.

والواقع أن الفرد يختار مهنة المستقبل نتيجة لمجموعة من العوامل، والدوافع الشخصية، والبيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، وقد تكون هذه العوامل والدوافع رافقت الفرد منذ سن مبكرة، وتفاعلت مع بعضها عبر سنوات العمر، فشكلت دافعية لدى الفرد في اختيار مهنة معينة، يستطيع بوساطتها إشباع حاجاته، ومن أبرز هذه العوامل والدوافع التي تدخل بشكل أو بآخر في اتخاذ قرار بشأن مهنة المستقبل هي: القدرات العقلية، الصفات الشخصية، الميول، مفهوم الذات (دغيش، 2017).

ومفهوم الذات كما يستعمله المختصون هو: مجموعة من العمليات التأملية التي يستدل عليها بوساطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة، وعن طريق هذا التعريف يكون مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره، وخلفيته، وأصوله، وكذلك قدراته، ووسائله، واتجاهاته، وشعوره حتى يبلغ ذلك ذروته فتصبح قوة موجهة لسلوكه، وتعمل معرفة الذات على زيادة الدقة في اختيار الفرد لمهنته، وتعرف معرفة الذات بأنها: قدرة الفرد على إجراء تمايز بين البيئات المهنية المحتملة بناء على خصائصه الشخصية، ومقدار المعلومات التي يدركها عن نفسه (القمش، 2006).

ويعد الوعي بمفهوم الذات المهني عنصراً مهماً في الوعي بالذات، وبالتالي فإن المرشد في مهنة الإرشاد يتأثر بمدى وعيه بذاته المهنية، ومدى توافقه، وتجانسه مع ذاته، والآخرين ومع متطلبات هذه المهنة، فمهنة الإرشاد مهنة إنسانية اجتماعية، وهي مهنة اتصال، وتفاعل بين المرشد والمسترشد، تظهر فيها ذاتية المرشد وشخصيته، فسمات المرشد، ومزاجه الشخصي،

وطريقة تفكيره تنعكس سلباً أو إيجاباً على أدائه المهني، والذي ينعكس بدوره على نجاحه في عمله، ولا يمكن للمرشد النفسي أن يعي ذاته المهنية بمعزل عن البيئة المهنية للإرشاد، وعن الخصائص الشخصية له، حيث يفترض (جون هولاند John Holland) أن في اختيار الفرد للمهنة تعبيراً عن شخصيته، إذ تعبر الاهتمامات المهنية عن شخصية الفرد في العمل (العلوان والمحاسنة، 2011).

ويشتمل الرفاه النفسي على مجموعة واسعة من الأفكار الإيجابية التي تشمل التقييمات عن الذات وحياة الفرد، والقناعة بوجود هدف للحياة، توفر علاقات حسنة مع الآخرين، وأن معنى الحياة هو العامل الأساس الذي يدعم وجود الفرد وبقائه في المواقف الصعبة، ويساعد على تجاوز الفرد لذاته، والتوجه نحو المستقبل بايجابية وتفاؤل، باستبصاره بقدراته الإيجابية، وإمكاناته التي يمتلكها، وعدم التركيز على الجوانب السلبية في شخصيته (Ryff & Singer, 2008)، والرفاه النفسي وما يرتبط به من متغيرات يعدُ من المفاهيم الأساسية التي ترتبط بالصحة النفسية، حيث تشير منظمة الصحة العالمية إلى أن الصحة النفسية الإيجابية من مؤشرات الرفاه النفسي، حيث يدرك الفرد قدراته، ويتكيف مع ضغوطات الحياة ويتجاوزها، ويستطيع أن يساهم في بناء المجتمع (Joshanloo et al., 2016). كما يشير الرفاه النفسي إلى مدى شعور الأفراد بأن لديهم سيطرة ذات معنى في حياتهم وأنشطتهم (Panahi et al., 2016).

ويُعد الرفاه النفسي مؤشراً على جودة الحياة النفسية للفرد، ويتجلى في شعور عام بالرضا والسعادة، وفاعلية الأداء الشخصي، والاجتماعي (Udhayakumar & Illango, 2018)، وهو مزيج من المشاعر الإيجابية، مثل: الأمل والتفاؤل والكفاءة الذاتية والقدرة على التكيف والصمود (Kumar & Singh, 2014)، ويعكس هذا المفهوم وظائف نفسية إيجابية تشمل وعي الفرد بذاته، واستقلاليته، وإقامته علاقات آمنة، ومُشبعة مع الآخرين، إضافة إلى سعيه لتحقيق أهداف ذات معنى وتجاوز

التحديات البيئية (Ryff & Singer, 2008)، فكلما ارتفع مستوى الرفاه، دل ذلك على مستوى عالٍ من الصحة النفسية، والتوازن الداخلي.

مما سبق يرى الباحث أن الرفاه النفسي شعور عام بالسعادة والسرور، وهو حالة عقلية مستقرة نسبياً تعكس فكرة السعادة، كما أن الرفاه النفسي مستقر نسبياً لا يتغير بسهولة، فهو عبارة عن حالة عاطفية إيجابية.

وتعد الكفاءة المهنية في الإرشاد مطلباً محورياً للمرشد لأداء دوره الإرشادي بشكل فعال، ويرى (كونستانتن ولادني) (Constantine & Ladany, 2001) أن الكفاءة المهنية تُعدُ من الوسائل المهنية التي تجعل المرشد على قدر كبير من الكفاءة في التعامل مع المسترشدين، كما يرى (برادلي ولادني) (Bradley et al., 2010) أن أحد أهم أهداف الإرشاد هو تطوير المهارات المتعلقة بالكفاءة المهنية للمرشدين، والأخصائيين النفسيين، ويرى (دوفرن وهندرسون) (Dufrene & Hederson, 2009) أن الكفاءة تؤدي دور الحارس للمرشدين المتدربين (الجنديل، 2017).

ويشير مفهوم الكفاءة المهنية حسب (بود ومولوي (Boud & Molloy, 2013: 253) "إلى القدرة على التصرف بنجاح من الخبرة العملية والمهارات المعرفية، في أثناء أداء المهام المتعلقة بالنشاط المهني"، وحسب (ماكليلاند McClelland) المشار إليه في (أديلسبيرج)، ورفاقه (Adelsberger et al., 2013) تشير الكفاءة إلى: المعرفة، والمهارات، والسمات، والمواقف، والمفاهيم الذاتية، والقيم أو الدوافع المرتبطة مباشرة مع الأداء الوظيفي، أو النتائج الحياتية المهمة والتي تظهر أنها تفرق بين أصحاب الأداء المتفوق والمتوسط، وقد أولت مدونة القواعد الأخلاقية لجمعية الإرشاد الأمريكية (American Counseling Associations- Code of Ethics, 2014) الكفاءة المهنية في تطبيق الإرشاد أهمية بالغة، وفرضت ممارسة المرشدين فقط ضمن حدود

اختصاصاتهم، بناء على: التعليم، والتدريب، والخبرة الخاضعة للإشراف، والشهادات المهنية الحكومية والوطنية، والخبرة المهنية المناسبة.

تشير الأدبيات الحديثة إلى أن الكفاءة المهنية للمرشد التربوي تتضمن خمسة مجالات رئيسة حددها (لارسون (Larson)، وهي: استعمال المهارات الدقيقة، الانتباه للعملية الإرشادية، التعامل مع سلوكيات المسترشد الصعبة، والكفاءة الثقافية (Brasher, 2021)، إلا أن هذه الكفاءة قد تتأثر سلباً بضغوط العمل، كالتعامل المستمر مع المشكلات الحادة للطلبة والمشاركة العاطفية العالية، ما قد يؤدي إلى الاحتراق المهني، وفقدان الحافز، وانخفاض الرضا المهني (Mishaan, 2000)، وتشير الدراسات إلى أن هذه الحالة ترتبط بمفاهيم مثل: الصدمة غير المباشرة (VT)، والضغوط الثانوية (STS)، وإجهاد التعاطف (CF)، مما يؤثر في جودة الحياة المهنية للمرشد (Rothschild & Rand, 2006).

وتفرض الكفاءة المهنية للمرشد على المرشد أن يكون شخصاً متوافق السلوك، متزن الشخصية، يتعامل مع المشكلات بكل جدية بدراسة جميع النواحي التي تحيط بالمشكلة من أجل مساعدة الآخرين من التغلب على مشكلاتهم، وعليه فإنه يجب أن يمتلك الخبرة، والكفاءة العلمية التطبيقية في الفحص (السيكولوجي)، والتشخيصي، وتنفيذ الخطط الإرشادية، ومتابعتها، وتقييمها بطرق موضوعية صحيحة، كما أنه يتوجب على المرشد أن يمتلك مهارات التواصل الفعال من أجل إقناع المسترشدين في التغلب على مشكلاتهم، وإثارة دافعيتهم من أجل تعديل سلوكهم للوصول إلى فرد متوافق (العجمي والهملان، 2021).

مما سبق يرى الباحث، أن الكفاءة المهنية تفرض على المرشد أن يكون شخصاً متوافق السلوك متزن الشخصية يتعامل مع المشكلات بكل جدية بدراسة جميع النواحي التي تحيط بالمشكلة من أجل مساعدة الآخرين من التغلب على مشكلاتهم، وعليه فإنه يجب أن يمتلك الخبرة،

والكفاءة العلمية التطبيقية في الفحص (السيكولوجي)، والتشخيصي، وتنفيذ الخطط الإرشادية، ومتابعتها، وتقييمها بطرق موضوعية صحيحة، كما أنه يتوجب على المرشد أن يمتلك مهارات التواصل الفعال من أجل اقناع المسترشدين في التغلب على مشكلاتهم، وإثارة دافعيتهم من أجل تعديل سلوكهم للوصول إلى فرد متوافق

وتعمل الكفاءة المهنية لدى المرشد التربوي النفسي على مساعدته في أداء عمله بكفاءة عالية، حيث تعمل قدرات المرشد على بناء علاقة مهنية وسليمة مع المسترشد بكسب الثقة والقدرة على تناول المشكلات، وإقناع المسترشد في أهمية العمل الإرشادي، وهذا يساعده على القيام بالمقابلات الإرشادية الفردية، والجماعية بالصورة السليمة (أبو يوسف، 2008).

ويشير (ويلفيل وبترسون) (Welfel & Patterson, 2005) إلى مجموعة من الخصائص التي تحدد المرشد الفعال، كالإهتمام بالتطور المهني، والتكيف، والمثابرة، والهدف، وحسب (كوري) (Corey, 2008) فإن خصائص المرشد تشمل: امتلاك البصيرة العاطفية، والنضج العاطفي، والمرونة، والكفاءة الفكرية، والتعاطف، والقدرة عن مشاركة الرضا عن الحياة حوله، وإقامة علاقات صادقة مع الجميع.

ونظراً للدور المهم والأساسي الذي يقوم به المرشد التربوي في البيئة المدرسية، فإنه من الضروري أن تتوافر لديه المهارات، والكفايات المهنية اللازمة للقيام بالعمل الإرشادي بفاعلية، إلى جانب تمتعه بمجموعة من المعايير الأخلاقية والمهنية، والتي تعدّ أساسية من أجل نجاح العملية الإرشادية (Al-Khatib, 2013).

وتشير جمعية مرشدي المدارس الأمريكية (ASCA, 2022) إلى مجموعة من المهام التي تحقق كفاءة المرشد المهنية، فالمرشد يساهم في خلق ثقافة مدرسية عادلة، وشاملة تعزز النجاح للجميع، كما أنه يساعد على تطبيق (استراتيجيات) التحصيل الدراسي، وتطبيق مهارات التعامل مع

الآخرين، وإدارة العواطف، ويضع خطة لخيارات ما بعد مرحلة الثانوية، وفي الجانب النفسي يوفر التخطيط الأكاديمي الفردي للطلبة، ويساعدهم على تحديد الأهداف، ويقدم حصص الإرشاد التربوي، ويقدم الاستشارات القصيرة للطلبة، ويحيل الطلبة من أجل الحصول على الدعم طويل الأمد، ويتعاون مع أولياء الأمور والمعلمين، والاداريين والمجتمع، وذلك من أجل نجاح الطلبة.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (وزارة التربية والتعليم، 2022)، مهام المرشد التربوي بثلاثة وظائف رئيسة، هي: الوظيفة النمائية: والتي تتمثل في إثراء معرفة الطالب بمفهوم الذات لديه، وبالعالم المحيط به، وإكسابه مهارات السلوك الاجتماعي، وتطوير اتجاهاته الإيجابية نحو الذات والآخرين، والوظيفة الوقائية: كتنمية إمكانات الطالب من أجل تجنب وقوعه في المشكلات، وأيضاً تطوير قدراته للتعامل مع المواقف المختلفة، والوظيفة الثالثة هي الوظيفة العلاجية، وتتضمن تقديم مساعدة فنية للطلبة لحل مشكلاتهم، ومساعدتهم على توجيه ذاتهم، وتشمل المهام، والواجبات العملية داخل المدرسة حسب الوزارة: المقابلات الإرشادية، ودراسة الحالة، والإرشاد الجمعي، والتوجيه المهني، والمحاضرات والنشرات التربوية والمهنية.

مما سبق، يرى الباحث أن فاعلية الإرشاد التربوي لا تقتصر على توافر أدوات وتقنيات مهنية، بل ترتبط ارتباطاً جوهرياً بكفاءة المرشد التربوي ذاته، من حيث تكوينه الأكاديمي، وتدريبه المهني، وامتلاكه المهارات الشخصية، والاتصالية التي تمكنه من بناء علاقة مهنية قائمة على الثقة، والتقبل، والإصغاء الإيجابي مع المسترشدين، فالمرشد ليس مجرد ناقل للمعرفة أو منفذ لبرامج جاهزة، بل هو محور أساس في العملية الإرشادية، يتحمّل مسؤوليات متعددة تشمل الكشف المبكر، والتدخل الوقائي، والدعم العلاجي، والمساندة النفسية والاجتماعية داخل البيئة المدرسية.

ومن هنا، يؤكد الباحث على ضرورة أن يحظى المرشد بمكانة واضحة داخل المنظومة المدرسية بما يُعزز من دوره، وتفعّل مشاركته في صنع القرار التربوي، وبما يضمن تقديم خدمات

إرشادية تُراعي الفروق الفردية، وتدعم النمو النفسي والاجتماعي للطلبة في بيئة تعليمية آمنة وشاملة.

ويشير (بلونت ولامبي) (Blount & Lambie, 2018) إلى ضرورة أن تركز برامج تدريب المرشدين المعاصرة على جودة الحياة المهنية، والرفاه النفسي كمبدأ للعمل الإرشادي، لزيادة مستوى لرضا عن الحياة المهنية، وخفض مستوى الإجهاد النفسي بجانبيه الاحتراق النفسي، وضغوط الصدمة الثانوية، وهي المكونات الأساسية لجودة الحياة المهنية والرفاه النفسي، بالتركيز على نقاط القوة لدى المرشدين، والاستفادة منها، وتطبيقها، حيث تعمل كحاجز للآثار الضارة للضغوط في أثناء قيام المرشد بدوره.

وانطلاقاً من ذلك، اتجت الدراسة الحالية إلى دراسة القدرة التنبئية لمفهوم الذات والرفاه النفسي بالكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية.

مفهوم الذات

الذات هي مركز الشخصية وقلبها، لذلك فإن دراسة الشخصية يتطلب بالضرورة دراسة مفهوم الذات، حيث اتفق العديد من العلماء (ادلر Adler، وروجرز Rogers، والبورت Albort) أن وظيفة الذات الأساسية تتمثل في السعي لتكامل أنساق الشخصية، ليكون الفرد متكيفاً في بيئته، وتحديد السلوك الإنساني كونه يؤثر في الآخرين؛ ليسلكوا سلوكاً يتماشى مع خصائصه، فهو يحدد من جهة أسلوب تعامل الفرد مع الآخرين، كما يؤثر في ذات الوقت في تحديد أسلوب تعامل الآخرين معه، فهو يسهم في الصحة النفسية، والتوافق النفسي (أبو النجا، 2006).

ومفهوم الذات هو الذي يميز الإنسان عن غيره من الكائنات، فالإنسان هو الوحيد الذي يمكنه إدراك ذاته، وحتى نستطيع فهم شخصية الإنسان فلا بد لنا من دراسة مفهوم الذات؛ لأنه يشكل حجر الزاوية في الشخصية، وطبيعة المفهوم الذي يدركه الفرد حول ذاته هو الذي يؤثر

وبشكل كبير في شخصيته وسلوكه، فكلما كان مفهوم الذات إيجابياً كان يتمتع الشخص بصحة نفسية جيدة.

وإن مفهوم الذات يتكون منذ اللحظة الأولى من حياة الفرد، ويبدأ بتجميع المعلومات عن نفسه، وعن الآخرين، وعن المحيطين به؛ لأن الإنسان لا يولد ولديه مفهوم للذات، لكنه ينمو بنمو الفرد (الرشيدي، 2011).

يُعد مفهوم الذات إحدى الركائز الأساسية في تشكيل سلوك الفرد وتفاعلاته، إذ يتأثر بما يحمله من أفكار وتصورات عن نفسه، والتي تتكون من التفاعل الاجتماعي، لا سيما في مراحل الطفولة المبكرة (قاسم، 1998)، ويُعد المفهوم الإيجابي للذات مؤشراً على الصحة النفسية، حيث يرتبط بالتوافق الداخلي، والقدرة على التكيف، وتحقيق الذات، فالفرد الذي يمتلك تصوراً إيجابياً عن ذاته يكون أكثر قدرة على فهم ذاته والآخرين، وأداء أدواره بكفاءة، وقد اعتبره (رويلي) مكوناً نفسياً محورياً في تفسير السلوك، في حين رأى (ماسن وكونجز) أنه يمثل مركز التكيف النفسي والسعادة الشخصية (داود وحمدي، 1997).

أما مفهوم الذات السلبي فيتمثل بمظاهر الانحراف السلوكية، والأنماط المتناقضة مع أساليب الحياة العادية للأفراد (قاسم، 1998)، حيث يميل الأشخاص الذين يرون أنهم غير مرغوب فيهم أو سيئين، وأنهم لا قيمة لهم لأن يسلكوا وفق هذه الصورة التي يرون أنفسهم عليها، كما يميل أصحاب المفهوم غير الواقعي عن أنفسهم إلى التعامل مع الحياة، والناس بأساليب غير واقعية، كما يتكون لديهم مفهوم منحرف عن أنفسهم، وبالتالي يدفعهم إلى أن يسلكوا أساليب منحرفة، وعلى ذلك تعد المعلومات الخاصة بكيفية إدراك الفرد لذاته مهمة، إذا حاولنا القيام بدور في مساعدة هذا الفرد أو محاولة الوصول إلى تقويمه (شقير، 1995).

وقد حظي مفهوم الذات باهتمام بالغ على امتداد الربع الأخير من القرن العشرين، وظهر خلال السبعينيات كثير من البحوث التي تناولته بطرق شتى، مثال ذلك علاقته بخصائص (سيكولوجية) مختلفة (الشكعة، 1999)، وعلى الرغم من الصعوبات المتعلقة بمفهوم الذات والتي تمثل إثراء له عقبات في تناوله(السيكومتري) في الوقت نفسه، إلا أنه قد حظي بالإهتمام، حيث قدم كثير من العلماء آراء ونظريات عديدة، بالرغم من أن معاني مفهوم الذات قد تغيرت من نظرية إلى أخرى، إلا أنها في غالبيتها اعتبرت مفهوم الذات هو النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركبة دينامية، وأنه المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسمياً وعقلياً واجتماعياً، على ضوء علاقاتنا بالآخرين (قاسم، 1998).

ولقد مر مفهوم الذات بنمو ديني وفلسفي عبر التاريخ، فتحدث عنه فلاسفة اليونان، و(سقراط)، و(أرسطو)، ثم احتضنه المفكرون العرب، مثل: ابن سينا الذي عرفه بأنه الصورة المعرفية للنفس البشرية.

وتحدث المفكرون من أمثال(لوك) (lock, 1932-1740)، وهيوم (Hume, 1740)، و(مل) (Mel, 1829)، وكانت (Kant, 1838) عن مفهوم الذات متذبذبين بين "الروح، والإرادة، والنفس" تارة، وبين الذات تارة أخرى (زهران، 1978).

وأخذ مفهوم الذات يحتل مكانه الصحيح في علم النفس كمفهوم (سيكولوجي) منذ أن كتب (جيمس) (Jems, 1980) قائلاً: "الذات جوهر الشخصية الذي يحقق انسجاماً"، واستعمله (فرويد) (Freud) تحت اسم (الأنا)، ونظراً لاستعمال المنظرين مفهوم الذات، و(الأنا) بالمعنى نفسه، فقد رأى بعضهم ضرورة التمييز بينهما لذلك استعملوا تعبير الذات ليشير إلى مفهوم الشخص عن نفسه، إلا أن هذا التمييز لم يعتمده المنظرون جميعهم (Relich, 1996).

تعريف مفهوم الذات

ومفهوم الذات: "هو الخبرات التي يميزها الفرد بتفاعله مع الآخرين ومن مجاله الظاهري (المدركات)، حيث يبدأ الفرد تدريجياً بترميز جزء من خبراته، وهذا الجزء المميز يدعى الذات، حتى تصبح جزءاً من مجاله الظاهري، وأن هذا التمييز المستقل هو أحد الدلائل على النضج لدى الفرد، وأنه الخبرة التربوية التي يتم استحضارها للحاجة لتجنب القلق أو التقليل منه" (عودة، 2016: 13).

عرف خفاف (2014: 189) مفهوم الذات على أنه: "الصورة الكلية، والواعية لدى الفرد عن ذاته، وخصائصه الفردية، وسلوكه المتصل بجوانب الذات الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، والعقلية".

وعرف (روجزر) (Rogzer) المشار إليه بناضرين (2021: 10) مفهوم الذات على أنه "مجموعة من الأفكار، والمشاعر، والإتجاهات المدركة التي يكونها الفرد عن نفسه نتيجة خبراته الشخصية والاجتماعية، والتي تنعكس على سلوكه، وتصرفاته، ونظرته إلى نفسه، ونظرة الناس إليه".

ويعرف الأسود (2004: 642) مفهوم الذات على أنه: "مفهوم الشخص عن نفسه لجميع الأفكار، والمعتقدات، والمشاعر، والاتجاهات، والقيم، والأحكام، والتصورات، والقيم الخاصة بالذات، في ضوء علاقته مع الآخرين".

وعرف (روجرز) مفهوم الذات بأنه الكل الادراكي المنسق المنظم المركب في إدراكات الفرد لذاته، ومفهومه لإدراك الآخرين نحو ذاته، وهو صورة الشخص الذهنية عن ذاته متضمناً بشكل خاص الوعي بالوجود، وما يجب أن يكون بالإضافة إلى الذات المثالية، وهو ما يطمح أن يكون

ويكونه الشخص، وتبقى الذات منظمة بالرغم من كونها متغيرة نتيجة خبرات الفرد (سفيان، 2004).

أما زهران (1978) فعرفه بأنه تكوين معرفي منظم، ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات، والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، وتُعدُه نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد، وينقسم مفهوم الذات إلى مفهوم الذات المدركة، ويحدد وصف الفرد في ذاته كما يتصورها هو، ومفهوم الذات الاجتماعي يحدد الصور التي يعتقد الفرد أن الآخرين يتصورونها عنه، والتي يتمثلها الفرد بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومفهوم الذات المثالي، وهي المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص التي يود أن يكون عليها، وهناك مفهوم الذات الخاص الذي يختص بالذات الخاصة أي الجزء الشعوري.

ويرى عبد الله (2000) مفهوم الذات بأنه الصورة التي يحملها الشخص عن نفسه، وتشمل آراءه أو معتقداته فيما يتعلق بصحته العامة، ومظهره، ونزعاته، وقدراته، ونواحي الضعف لديه، ومدى تأثيره على الآخرين، وهي الصورة التي تعتمد على حكم الشخص على نفسه، والذي قد لا يكون دقيقاً بالضرورة.

ويرى (روجرز) في نظريته عن الذات أنها تتمايز من المجال الادراكي الكلي، والذات هي وعي الفرد الموجود ونشاطه أو هي مجموعة من الخبرات التي تنسب جميعها إلى شيء واحد هو "أنا" (أحمد، 2003).

كما قام بتعريفه (كولي) (Colly) بأنه تقييم الفرد لذاته أو فكرته عن ذاته التي تشكل نواة نظام القيم التي يحملها عن نفسه أساساً تبنى عليه حياته، أما ستيك (Stake) عرفه بوصفه المجال الذي يبين صفات الذات الانسانية التي تنطوي على معان تقييمية أو قيمية (القمش، 2006).

كما عرفه عبد الموجود (2009) أنه ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائناً بيولوجياً اجتماعياً، أي باعتباره مصدر للتأثير والتأثر بالنسبة للآخرين.

وباستعراض التعريفات المختلفة لمفهوم الذات، يتضح أن هذا المفهوم يُعد أحد أكثر المفاهيم النفسية تركيباً واتساعاً، إذ يجمع بين الأبعاد: المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، ويعكس البناء الداخلي الذي يشكّله الفرد عن نفسه عبر سلسلة من الخبرات الشخصية، والتفاعلات الاجتماعية، وقد تناول الباحثون هذا المفهوم من زوايا متعددة، فمنهم من ركّز على الجانب الإدراكي والتنظيمي، كما فعل (روجرز) في نظريته التي ترى أن الذات هي "الكل الإدراكي المنسق والمنظم"، بينما ركّز آخرون كخفاف (2014) وناضرين (2021) على الجانب (الدينامي) في تبلور صورة الفرد عن ذاته كنتيجة مباشرة للخبرات الاجتماعية، والانفعالية المتكررة.

ولذا يرى الباحث أن مفهوم الذات لا يُمكن حصره في تعريف واحد شامل، لأنه يشكّل بنية نفسية (ديناميكية) تتغير وتتطور باستمرار، استجابة للظروف الخارجية، والخبرات التربوية، والتفاعلات اليومية. كما أن الذات تتوزع على صور داخلية عدّة، منها الذات الواقعية التي يعيها الفرد عن نفسه، والذات الاجتماعية المرتبطة بنظرة الآخرين، والذات المثالية التي يسعى لتحقيقها، وهو ما يجعل من مفهوم الذات، مركزاً لتكامل الشخصية، وتحقيق التوازن النفسي.

ويعتقد الباحث أن أهمية مفهوم الذات لا تقتصر على كونه بنية داخلية، بل تمتد إلى كونه عاملًا حاسماً في التوافق النفسي، والدافعية، والتحصيل الدراسي، والاتجاهات نحو الذات والآخرين، فالفرد الذي يمتلك مفهوماً إيجابياً عن ذاته يكون أكثر قدرة على التكيف، وأكثر انخراطاً في السلوك الإيجابي، وأقل عرضة للاضطرابات النفسية، كما أن تعزيز مفهوم الذات لدى الطلبة –خاصة في البيئة التربوية– يسهم في بناء شخصية مستقلة، واثقة، ومتوازنة، قادرة على اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية.

وانطلاقاً من ذلك، يؤكد الباحث على أهمية تضمين برامج الإرشاد النفسي، والتربوي لمكونات تعزز مفهوم الذات الإيجابي بتوفير بيئة آمنة، وتعزيز الإنجاز، والتفاعل الاجتماعي الداعم، وتنمية الوعي الذاتي والانفعالي، بما يسهم في بناء أفراد ناضجين نفسياً، قادرين على تحقيق ذواتهم بفاعلية في مختلف السياقات الحياتية.

النظريات التي تناولت مفهوم الذات

الذات معادلة للنفس أو الشخصية، وتمثل الذات تكامل الشخصية بجوانبها المختلفة الشعورية واللاشعورية، وهي تعمل كنقطة وصل لتنظيم الشخصية بالوحدة والتوازن والثبات، فمن خلال تحقيق الذات يتم التوازن والتكامل، والامتزاج بين جوانب الشخصية، وتمثل الأنا مركز الشخصية قبل أن تتكون الذات وتُعدُ (يونغ) أن الذات هي هدف الحياة (السرخي، 2002).

أولاً: نظرية الذات عند (روجرز)

يرى (روجرز) أن الذات هي جوهر الشخصية الانسانية، وأن مفهوم الذات حجر الزاوية الذي ينظم السلوك الانساني، وأن الذات تتأثر بخبرات الفرد وقيمه، وأهدافه، وفكرة الفرد عن نفسه متعلمة، وهي ارتقائية منذ الميلاد، وتتميز بالتدرج خلال مرحلتي الطفوله والمراهقة، وصورة الفرد عن نفسه تأتي من ثلاثة مصادر هي القيم والتصورات التي يوجهها الفرد للمجتمع، وخبرات الفرد المباشرة، والصورة المثالية التي يرغب في أن يكون عليها (المصري، 2011).

والذات عند (روجرز) مفهوم مركزي حتى أن نظريته يطلق عليها نظرية الذات الشخصية، والذات أو مفهوم الذات مصطلحان متكافئان بالنسبة (لروجرز)، وهي كل منظم ومنسق يتكون من إدراك خصائص (الأنا) وإدراك العلاقة بين (أنا) والآخرين، والجوانب المتنوعة للحياة مع القيم المرتبطة بتلك الإدراكات، ونتيجة للتفاعل مع البيئة، وجزء من هذه المدركات يتمايز تدريجياً ليكون الذات، والذات المدركة هي "مفهوم الذات تؤثر في الإدراك والسلوك، أي تفسير الذات كونها قوية

أو ضعيفة، وإن مفهوم الذات هو فكرة الفرد عن نفسه بما تتسم به من صفات، وقدرات جسمية وعقلية وإنفعالية، بالإضافة إلى القيم والمعايير الاجتماعية التي ينتمي إليها (الظاهر، 2004).

أشار (روجرز) إلى أن الذات لها خصائص منها أن الذات تنمو من التفاعل بين الكائن الحي وبين البيئة التي تعيش فيها خاصة المحيطة به، وأن الذات قابلة للتعديل نتيجة للنضج والتعلم. وكما ووضح (روجرز) نظريته في الشخصية في ثماني عشرة نقطة تتمثل على النحو الآتي: أن الفرد يعيش في عالم متغير من خبراته يدركه وتُعدُه مركزه ومحوره، ويتوقف تعامل الفرد مع العالم الخارجي، وفقاً لهذه الخبرة، وإدراكه إياها، ويكون تفاعل الفرد واستجابته مع ما يحيط به بشكل منظم.

يسعى الفرد إلى إثراء خبراته الحياتية بهدف تحقيق التوازن النفسي، وإشباع حاجاته الأساسية، إذ يرتبط سلوكه بدوافع داخلية، وانفعالات ذاتية تشكل جوهر إدراكه لنفسه، وتشير الدراسات إلى أن التفاعل المستمر مع البيئة والخبرات المكتسبة يسهم في تكوين الذات بصورة مرنة ومنظمة، وتُستوعب الخبرات المتوافقة مع مفهوم الذات بسهولة، بينما تسبب الخبرات المتعارضة اضطراباً أو سوء تكيف، ويؤدي نجاح الفرد في دمج خبراته الحسية، والعقلية ضمن بنيته الذاتية إلى تعزيز التكيف النفسي، بينما يخلق الفشل في ذلك شعوراً بالتوتر، وتُعد القدرة على استيعاب الخبرات عاملاً مهماً في تعديل القيم، وتصحيح المفاهيم الذاتية الخطأ (عبد الرحمن، 1998).

كما كان لـ (البورت) (Allport) إسهامه في وضع مفهوم الذات مفهوماً مقيداً من الناحية العملية، ويطلق (البورت) على (الأنا) أو الذات بالإضافى إلى التفكير والمعرفة ملائمة للشخصية، تكسب الشخص الاستقرار، والثبات بالنسبة لتقييمه للأمور، والمقاصد، والاتجاهات، ويرى (البورت) أن اصطلاح (الأنا) والذات يجب أن يستعملا على اعتبار أنهما صفات وصفية، لكي تدل على الوظائف المناسبة للشخصية (لابين وجيرين، 1981).

ثانياً: نظرية الذات عند سنييج وكومبز (Snygge Combs)

استعملت هذه النظرية مصطلح المجال الظاهري؛ ليشير إلى البيئة السيكولوجية، وأن سلوك الشخص، يتحدد بالمجال الظاهري للكائن الحي نفسه، والمجال الظاهري عندهم ليس شيئاً ثابتاً، إنما يعدّ من الحاجات المتغيرة للفرد، وأن مفهوم الذات الذي يتكون من أجزاء للمجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك، ويتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد، ويعتقد كل من (سيينج وكومبز) أن على علم النفس قبول فكرة أن الوعي سبب السلوك، وأن ما يعتقده المرء، وما يشعر به يحدد ما سوف يفعله، ويؤكدان أن ثمة حاجة انسانية أساسية واحدة نستطيع بموجبها أن نفهم السلوك الإنساني، ونتنبأ به، وهذه الحاجة هي المحافظة على الذات الظاهرية، وتأكيدها، ورفع قيمتها، وبما أن الإدراك الشخصي يحدد السلوك، فإن السلوك دائماً يفترض أن يكون مناسباً وهادفاً، وأن الفرد يختار طريقة السلوك الأكثر فاعلية حسب تفسيره لخبراته، فكل سلوك إنما يحدد المجال الادراكي للفرد (صلاح، 2000).

ثالثاً: نظرية (فرويد) (Freud)

لقد أعطى المزيد من الإهتمام لفهم الذات في ضوء وظيفة (الأنا)، والذات عند (فرويد) تمثل كل ما هو عقلاني في الحياة العقلية للفرد كما أنها تضم مجموعة من العمليات العقلية، مثل: الإدراك والتفكير، فهي التي تحدد محتوى الشعور وتفرق بين الواقع والخيال، وقد ركز (فرويد) على أهمية اللاشعور كجزء أساسي من مكونات الذات (دويري، 1997).

وقد أولى العديد من الباحثين في العقود الأخيرة اهتماماً متزايداً بمفهوم فهم الذات، وذلك في ضوء الدور الجوهري الذي تؤديه وظيفة (الأنا) في تشكيل التوازن النفسي، وتنظيم الحياة العقلية للفرد، ويُعدّ (سيغموند فرويد) من أوائل المنظرين الذين سعوا إلى تفسير بنية الذات ووظائفها، حيث اعتبر "الأنا" (Ego) الجزء العقلاني، والمنظم في الجهاز النفسي، وهو المسؤول

عن التوفيق بين متطلبات الهو (Id)، والمثل الأعلى (للأنا) الأعلى (Superego)، والواقع الخارجي، ووفقاً (لفرويد)، فإن (الأنا) لا يقتصر على التفكير الواعي فقط، بل يشمل أيضاً مجموعة من العمليات المعرفية كالإدراك، والانتباه، واتخاذ القرار، وهو الذي يميز بين الواقع والخيال، ويضبط السلوك ضمن حدود المقبول اجتماعيًا (Freud, 1923:2021).

وقد تطور هذا التصور في الأدبيات النفسية الحديثة، حيث أظهرت دراسات حديثة أهمية فهم الذات في تعزيز المرونة النفسية، والتكيف مع الضغوط الحياتية، مشيرةً إلى أن (الأنا) ليس مجرد هيكل تنظيمي، بل تمثل أيضاً محوراً إدراكياً ومعرفياً يعكس وعي الفرد بذاته، وبتجاربه، وبالعالم المحيط به (Lemche, 2020)، كما أكدت الأبحاث على العلاقة بين اللاشعور، ومكونات الذات، حيث يُنظر إلى اللاشعور ليس كخزان للغرائز المكبوتة فحسب، بل كمنظومة (ديناميكية) تساهم في تشكيل التصورات الذاتية، والانفعالات، والميول الخفية، وهو ما يتماشى مع رؤية (فرويد) لأهمية اللاشعور في تحديد سلوك الفرد وتفاعلاته (Solms, 2021).

رابعاً: باندورا (Bandura)

يرى (باندورا) أن تنظيم الشخصية الأساسي الذي كان مرتبطاً بمقولة ضغوط الحياة يتضمن متغيرات الفاعلية الذاتية، بمدى كفاءة الفرد في إمكانية تنفيذ سلسلة من الأفعال الضرورية للتعامل مع المواقف الضاغطة، واستنتج أن الفاعلية الذاتية تبدأ بمدى واسع من السلوكات التكيفية في الحياة، تشتمل على سلوك المواجهة، والانضباط الذاتي في مواجهة ضغوط الحياة، فإن مفهوم الفرد على فاعليته الذاتية يظهر من الإدراك المعرفي لقدرات الفرد الشخصية، ومن تعدد الخبرات التي يمر بها الفرد، حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهه، وهذه المؤثرات المعرفية قد تأخذ اشكالاً مختلفة منها سلوك الفرد، وأهدافه الشخصية، وتفسيره لذاته، والثقة بالنفس، وبناء على التطوير الذي قدمه (باندورا) في نظريته للتعلم الاجتماعي،

فإن الأفراد يمتلكون نظاماً ذاتياً هو الذي يمكنهم من ممارسة السيطرة على أفكارهم، ومشاعرهم ، وانفعالاتهم، وتقييم المواقف، ومن ثم التوقعات عن النجاح أو الفشل في المهام (ابراهيم، 2005).

خامساً: ميد (Mead)

(ميد) (Med) كانت متناقضة مع (فرويد) (Freud)، حيث رأت أن النفس، والذات عبارة عن شيء مدرك، وأن الفرد نفسه يستجيب لشعور معين واتجاهات معينة مثلما يستجيب الآخرون له، وللاتجاهات الاجتماعية دور في تحديد النفس الاجتماعية، كما تعتقد (ميد) أن مفهوم الذات شيئاً واضحاً، ومميزاً؛ لأنه يدرك بالحواس، وأن الفرد لا يمتلك ذاتاً واحدة تكون في كل الأحوال، وإنما للفرد ذوات عدّة بحسب الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد، فدور الأب له ذاته، ودور الأخ، ودور الصديق (لابين وجرين، 1981).

سادساً: سوليفان (Sullivan)

يُنظر إلى الذات في العديد من النظريات النفسية الحديثة على أنها بناء نفسي– اجتماعي يتكون من مجموعة من الضوابط الداخلية، والقيم المعيارية التي تتشكل في مراحل مبكرة من حياة الفرد، وتعمل كآليات تنظيمية لسلوكه من أجل الحفاظ على الاتزان النفسي، وتجنب مشاعر القلق والتوتر، وقد أشار العديد من المنظرين إلى أن الذات تتبلور تدريجياً بوصفها استجابة تكيفية لمطالب البيئة الاجتماعية، لاسيما في مرحلة الطفولة، حيث يسعى الطفل إلى الامتثال لتوقعات الوالدين، وتجنب العقاب، أو فقدان الحب، مما يؤدي إلى ترسيخ منظومة من الضوابط الذاتية التي توجه سلوكه، وتعرف بـ"نظام الذات" (self-system) (Stern & Bruschweiler-Stern, 2021).

وقد ركز (هاري ستاك سوليفان (Harry Stack Sullivan) بشكل خاص على الأبعاد التفاعلية لتكوين الذات، مشيراً إلى أن الذات تنشأ، وتُصاغ من التفاعلات البينية مع "الآخرين المهمين" مثل الأم والأب، حيث تشكل هذه العلاقات الأولى أساساً لتقدير الذات، وتنظيم

الانفعالات، كما تسهم في تحديد طبيعة استجابات الفرد للمثيرات الاجتماعية اللاحقة (Monte & Sollod, 2020)، ويؤكد سوليفان أن القلق الناتج عن العلاقات الأولية يُعدّ محفزاً أساسياً لتكوين أنماط سلوكية دفاعية، إذ يسعى الطفل إلى التكيف مع المحيط بتبني سلوكيات مقبولة اجتماعياً، مما يرسّخ منظومة داخلية من القواعد، والقيود التي توجه سلوكه، وتمنحه شعوراً بالأمان النفسي (Horney, 2022).

أما في الأدبيات العربية، فقد أوضح عبد الرحمن (1998) أن "نظام الذات" يتشكل في محاولة الطفل لتجنب القلق الناتج عن احتمال فقدان حب والديه، وهو ما يدفعه إلى خلق ضوابط داخلية للسلوك تتماشى مع القيم الاجتماعية، وتُسهم في إرساء شعور بالأمان النفسي، مما يجعل الذات حارساً داخلياً يوازن بين الرغبات الشخصية والمعايير الخارجية.

وتتفق الدراسات الحديثة مع هذا التصور، مشيرة إلى أن تكوين نظام الذات لا يتم بمعزل عن السياق الاجتماعي، بل يُبنى تدريجياً من التفاعل المستمر مع الآخرين ذوي المعنى، وأن هذا النظام يؤدي دوراً جوهرياً في التكيف النفسي، والهوية الشخصية،(Fonagy & Allison, (2021).

سابعاً:(كاتل) (Cattell)

أوضح أن الذات هي الأساس في ثبات السلوك البشري وانتظامه، وقد قسم الذات إلى قسمين: الذات الواقعية (Real Self) وهي: الذات الحقيقية أو العقلية، والذات المثالية هي ذات الطموح، وأن الذات العقلية أو الحقيقية هي: تمثل حقيقة الفرد، كما يقر بها، أما الذات المثالية هي كما يود الفرد أن يرى نفسه (غنيم، 1975).

ثامناً: (كارن هورني) (Karin Horney)

ترى أن لكل فرد ذاته الحقيقية (Real Self)، وذاته المثالية، (Ideal Self)، فالذات الحقيقية تتضمن الأشياء الحقيقة عن أنفسنا في أي وقت، أما الذات المثالية، فإنها تعكس ما يجب أن تكون

عليه، وهي هدف يسعى إليه الشخص السوي لتحقيقه مستقبلاً، وبالنسبة للفرد فإن كلا من الذات الحقيقية والمثالية متقاربتان، ولذلك تكون طموحات الفرد واقعية وديناميةٍ (عبد الرحمن، 1998).

أنواع مفهوم الذات

ويشير الحربي (2003) إلى أن هناك نوعان لمفهوم الذات

مفهوم الذات الإيجابي: إن معرفة الفرد لذاته بشكل جيد، وتقبله لهذه الذات، والتعايش معها وفهمها، يؤدي دوراً مهما بأن يتمتع الفرد بالصحة النفسية، والتوافق النفسي، وهي أيضاً عامل أساسي في توافق الشخصية، وتقبلنا لذاتنا يعتمد بشكل جوهري على تقبل الآخرين لنا، ونظرتهم لنا.

مفهوم الذات السلبي: إن تصرفات الفرد وأساليبه في الحياة والتي تُعدُ خروجاً عن اللياقة، والذكاء الاجتماعي، وتعبير الفرد عن نفسه أو الآخرين بشكل سلبي، والناتج عن تكوين الفرد لمفهوم سلبي عن ذاته، اعتمد على نظرة الآخرين السلبية له لسبب، أو لآخر يعتبر سلبي للذات أو عدم تقدير لها، ومن ذلك يلاحظ أن الذات لدى الفرد إما أن تكون موجبة، وإما أن تكون ذات سالبة، فالذات الموجبة تؤدي إلى الصحة النفسية، والتوافق مع البيئة والآخرين، وأما السالبة فتؤدي به إلى القلق، والإضطراب، وسوء التوافق.

أهمية مفهوم الذات

إن مفهوم الذات لا يولد مع الإنسان، إنما هو مكتسب من تجارب الفرد في الحياة، ومن ردة فعله تجاه المواقف، والتحديات، والمشكلات التي تواجهه، لذلك فإن مفهوم الذات مهم كمكون من شخصيات الأفراد، حيث إنه الباب الرئيس لكل أنواع النجاح المنشودة التي يريد الفرد الوصول إليها، ومهما تعلم الفرد طرق النجاح، وتطوير الذات، إلا أنه يشعر بالضعف فلن ينجح بالأخذ بأي من تلك الطرق للنجاح؛ لأنه يرى نفسه غير قادر وغير مؤهل، لذلك كانت الخطوة الأولى في

مستوى الشجاعة عند الشخص، مواجهة عيوبه، والعمل على حلها، واكتساب مفهوم إيجابي لذاته (الرشيدي، 2011).

أبعاد مفهوم الذات

يرى رمضان (1998) أن أبعاد مفهوم الذات تتضمن:

- **الذات الواقعية:** وهي عبارة عن إدراك الفرد لقدراته، ومكانته، وأدواره في العالم الخارجي.
- **الذات الاجتماعية:** وهي الذات كما يعتقد الشخص أن الآخرين يرونها.
- **الذات الإدراكية:** وهي عبارة عن تنظيم للإتجاهات الذاتية.
- **الذات المثالية:** وهي مفهوم الفرد لذاته كما يود أن تكون عليه.

وأما أبعاد الذات فهي الآتي:

- البعد المساحي للذات.
- الاستبصار (تطابق الذات مع الواقع).
- بُعد الذات المدركة الواعية.
- تكامل الأنماط.
- اختلاف أو تنوع الفئات داخل الذات.
- الثبات (ثبات مفهوم الذات).
- الثقة بالنفس.
- تقبل الذات (تطابق الذات المدركة والمثالية) (رمضان، 1998).

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات

العوامل البيئية والاجتماعية

إن مفهوم الذات يتكون منذ اللحظة الأولى من حياة الفرد، ويبدأ بتجميع المعلومات عن: نفسه، والآخرين، والمحيطين به؛ لأن الإنسان لا يولد ولديه مفهوم للذات، لكنه ينمو بنمو الفرد، فالشخصية الانسانية ظاهرة تكوينية، وعملية نمائية مستمرة، وتتضمن التفاعل بين الفرد، وبيئته المادية، والنفسية، والاجتماعية، وتنظم الطبيعة الجسمية، والعقلية، والنفسية، وما اكتسبه من أفكار ومعتقدات، والتي تتفاعل فيما بينها في مواجهة المثيرات البيئية المختلفة، مؤدية إلى استجابات خاصة لديه، فنجد أن الشخصية ترتكز على عاملين مهمين، هما: عامل وراثي، وعامل الخبرة التي تكتسب من البيئة، وأكدت العديد من الدراسات أهمية العلاقة الأسرية، وأن مفهوم الذات ينمو من علاقة الطفل بأسرته، فالأجواء الأسرية التي تحيط الطفل بالحب والرعاية، والتقبل تؤثر إيجابياً في تكوين مفهوم ذات إيجابي عند الطفل، كما أن للأساليب التربوية دوراً مهما في تكوين الذات لدى الطفل، فالطفل الذي ينشأ في أسره تبالغ في دلاله، والاهتمام في رعايته، وقد يؤدي الدلال الزائد إلى الشعور بالنقص والدونية، وهو ما يعبر عنه أحياناً عن طريق بعض الصور العدوانية، كما أن الإهمال في التربية يؤدي إلى الأضرار تفسها لدى الفرد (الرشيدي، 2011).

العوامل البيولوجية

تؤدي العوامل البيولوجية دوراً محورياً في تشكيل مفهوم الذات منذ المراحل الأولى للنمو، إذ تُعد مظاهر النضج الجسدي، و(الفيزيولوجي) من المؤشرات الأساسية التي تؤثر على كيفية إدراك الفرد لذاته، وعلى تقييمه لقيمته الشخصية ضمن السياق الاجتماعي، ويشير العديد من الباحثين إلى أن النضج المبكر، يُسهم بشكل إيجابي في تعزيز التقدير الذاتي، حيث يتيح للفرد فرصاً أوسع

للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والرياضية، مما يمنحه نوعاً من القبول الاجتماعي والاعتراف من الأقران، وهو ما يُعد عاملاً داعماً لتكوين صورة إيجابية عن الذات (Steinberg, 2022).

وفي المقابل، فإن تأخر النضج (البيولوجي) قد يُفضي إلى تجارب نفسية سلبية، حيث يعاني الفرد من صعوبة في التكيف مع جماعة الأقران نتيجة المعاملة التي قد تتسم بالتقليل من الشأن، أو الافتراض الضمني بأنه أقل قدرة أو نضجاً، وقد يؤدي ذلك إلى الشعور بالنقص أو الدونية، وظهور مؤشرات على القلق الاجتماعي أو الانسحاب، وهو ما ينعكس سلباً على تكوين مفهوم الذات، وتقديرها (Susman & Dorn, 2021)، وتشير الدراسات النفسية الحديثة إلى أن التفاوت في النمو الجسدي لدى المراهقين، لا سيما خلال فترة البلوغ، يُعد عاملاً حاسماً في تشكيل صورة الذات، خاصة في الثقافات التي تعطي أهمية للمظهر الجسدي، والأداء البدني (Zarrett & Eccles, 2020).

وفي السياق العربي، يؤكد الرشيدي (2011) أن الأفراد الذين يمرون بتجارب النضج المبكر غالباً ما يحظون بتقدير اجتماعي أعلى، نظراً لمشاركتهم الفاعلة في الأنشطة المختلفة، بينما يُعاني المتأخرون في النضج من تجارب سلبية نتيجة المعاملة التمييزية من الآخرين الذين ينظرون إليهم باعتبارهم أصغر سناً أو أقل كفاءة، مما ينعكس على تكوين تصور سلبي عن الذات لديهم.

وتدعم هذه الرؤية الاتجاهات الحديثة في علم النفس التنموي التي تربط بين الخصائص البيولوجية والخبرات الاجتماعية، وتؤكد على أهمية فهم الفروق الفردية في النمو الجسدي وتأثيرها على الصحة النفسية والهوية الشخصية (Lerner et al., 2021).

إن النضج المبكر يعمل على تقديرات إيجابية للذات، إذ إن النضج المبكر يمكن الفرد المشاركة في نشاطات اجتماعية، ورياضية تعطي للفرد اعتباراً، أما تأخر النضج فيجعل الفرد

يعاني من ضغوط نفسية، حيث تكون المعاملة ،وكأنه أصغر من عمره بأسلوب مختلف عن أقرانه المبكرين في النضج، فيشعر بالنقص (الرشيدي، 2011).

أحداث مجرى الحياة

تؤدي الأحداث التي يمر بها الإنسان دوراً مهما في بناء (الأنا) وتطورها، خاصة تلك التي بسبب الحرمان، أو أنها تزيد شعوره بالحرمان كالأحداث الطبيعية الاجتماعية.. الخ، وتزداد خطورة أهمية تلك في حياة الإنسان، إذا جابهت ذاتاً تتصف بالقوة والمتانة، وأن الأحداث العنيفة تشعر الإنسان بالإضطراب، وتفقده الطمأنينة، والاستقرار، حيث بعض الناس يظهرون عجزاً كبيراً في مواجة الأحداث التي هي في حدود إمكانيات الإنسان الاعتيادي وقدراته؛ لأن ذواتهم تتصف بالضعف الكبير؛ ولأنها عاجزة عن عمل أي شكل من أشكال الحرمان الاعتيادي، فالإنسان من ذلك النمط قادر على تحمل أي شكل من أشكال الحرمان الاعتيادي، وغير قادر على تحمل أي فراق أو حرمان حسي، وإذا ما تم تكليف مثل: هؤلاء الناس القيام بعمل ما في مستوى إمكانياتهم، وعمرهم فإنهم يشعرون بالحزن، ويكثرون من الشكوى من الحياة، وقسوتها، ويتمادون في التهجم على الناس في هذا الزمان، واصفين إياهم بالغلظة والجفوة.. الخ (Steinberg, 2022).

الخبرات المدرسية

تُعدُ من العوامل المهمة التي تشكل مفهوم الذات، حيث يمر الفرد، بخبرات ومواقف وعلاقات جديدة، فيبدأ بتكوين صورة جديدة له عن قدراته العقلية، والجسمية، وسماته الاجتماعية، والانفعالية (الديب، 1991).

جماعة الرفاق في اللعب والأصدقاء وزملاء المهنة

تؤدي هذه الجماعات دوراً مهما في التأثير على مفهوم الذات لدى الفرد، فنظرة الأقران للفرد، وتقديرهم له يحدد إلى حد ما فكرته عن نفسه، فهذه التقويمات العاكسة إن كانت مقبولة فإنها تؤدي إلى استحسان الفرد لنفسه (حسين، 1985).

خصائص مفهوم الذات

لمفهوم الذات خصائص عدة كما يرى صلاح (2000):

1. **مفهوم الذات منظم:** إن خبرات الفرد تشكل لكل أنواعها مجموعة من المعلومات التي يؤسس عليها مفهومه لذاته، ومن أجل استيعاب هذه الخبرات يقوم الفرد في وضعها في زمر وفئات ذات صيغ أبسط، إنه منظم الفئات التي يتبناها، بحيث تكون إلى حد ما انعكاساً لثقافته الخاصة، فعلى سبيل المثال، فقد تدور خبرة الطفل في محور عائلته، وأصدقائه، ومدرسيه، وهذا يبرر وجود الفئات في حديث الأطفال عن أنفسهم؛ لأن هذه الفئات تمثل طريقة تنظيم الخبرات، وجعلها ذات معنى.
2. **مفهوم الذات متعدد الجوانب:** هذه الجوانب تعكس التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشارك فيه العديدون، ونظام التصنيف هذا قد يتضمن مجالات كالمدرسة، والتقبل الاجتماعي، والقابلية الجسمية، والقدرة.
3. **مفهوم الذات ثابت:** إن مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي، وذلك ضمن المرحلة العمرية الواحدة، إلا أن هذا المفهوم قد يتغير في مرحلة عمرية إلى أخرى، وذلك تبعاً للمواقف والأحداث التي يمر بها الفرد، كما أنه كلما اتجهنا للأسفل في هرم مفهوم الذات، وجدنا المفهوم يعتمد على الحالة المحددة، وبالتالي يصبح أقل ثباتاً، وعند قاعدة الهرم نجد أن مفهوم الذات يختلف بشكل واضح حسب اختلاف الحالات.

4. **مفهوم الذات نمائي:** حيث تزداد جوانب مفهوم الذات، وضوحاً لدى الفرد مع تطوره من مرحلة نمائية إلى أخرى، فالأطفال الذين يميزون في بداية حياتهم أنفسهم عن البيئة المحيطة بهم، وهم غير قادرين على التنسيق بين الأجزاء الفرعية، والخبرات التي يمرون بها، وكلما نما الطفل زادت خبراته ومفاهيمه، ويصبح قادراً على إيجاد التكامل فيما بين هذه الأجزاء الفرعية لتشكل إطاراً مفاهيمياً واحداً.
5. **مفهوم الذات تقييمي:** أي أنه ذو طبيعة تقييمية، وهذا لا يفيد فقط في أن الفرد يطور وصفه لذاته في موقف معين من المواقف، وإنما يكون كذلك تقييمات لذاته في تلك المواقف، ويمكن أن تصدر تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة مع الذات المثالية، أو يمكنه أن يحدد تقييماته بالإشارة إلى معايير نسبية مثل: المقارنة مع الزملاء، إذ تختلف أهمية ودرجة بعد التقييم باختلاف الأفراد والمواقف أيضاً.
6. **مفهوم الذات متمايز:** السمة الأخيرة لمفهوم الذات أنه متميز عن المفاهيم الأخرى التي تربط بها علاقة نظرية، فمفهوم الذات للقدرة العقلية يفترض أنه يرتبط بالتحصيل الدراسي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية، والمادية، أي يمكن تميز مفهوم الذات عن البناءات الأخرى (صلاح، 2000).

يستنتج الباحث مما سبق أن قدرة الإنسان على فهمه لذاته، هي حجر أساسي لبناء شخصيته، تنتج من التنشئة الإجتماعية، والخبرات التي يمر بها الإنسان خلال دورة الحياة، كما لا يمكن قياسه بشكل مباشر بل يستدل عليه من سلوك الإنسان، واختلف العلماء في تفسيرهم لمفهوم الذات، ولكن في نهاية المطاف تتحدث النظريات الشخصية الإنسانية بشكل عام، باعتبار الفرد كائنا بيولوجيا يعدّ مصدرا للتأثير والتأثر بالنسبة للآخرين، فهناك مفهوم ذات إيجابي يتمتع الفرد فيه بصحة نفسية، وتوافق نفسي، ويشكل عاملا في التوافق الشخصي، وتقبل الآخرين، أما الذات

السلبية فتؤدي به إلى القلق، والاضطراب، وسوء التوافق، وكل ذلك ينعكس على الفرد من ممارسته لحياته، كما أن مفهوم الذات يعد بناءً للنواهي والضوابط التي توجه سلوك الفرد بما يحقق له الأمن، ويجنبه القلق والتوتر.

الرفاه النفسي

حظي مفهوم الرفاه النفسي باهتمام عديد من المختصين والباحثين، فقد أصبح مفهوم الرفاه النفسي أحد المجالات المهمة، والأساسية في علم النفس الإيجابي، حيث يُعد مفهوم الرفاهية النفسية (Psychological Well-being) من المفاهيم المعاصرة التي حظيت باهتمام متزايد في العقود الأخيرة في مجالات علم النفس، والصحة النفسية، وجودة الحياة، وعلى الرغم من حداثة المصطلح نسبياً، إلا أن ترجمته إلى اللغة العربية لا تزال محل تباين واختلاف بين الباحثين؛ إذ يرى بعضهم أن هذا المفهوم يُعادِل السعادة، بينما يُفسره آخرون بأنه يعبر عن الرضا عن الحياة، وهناك من يربطه مباشرة بمفهوم الصحة النفسية، أو يعدّه مرادفاً لـ جودة الحياة، كما يُستعمل كمصطلح بديل أو مكافئ لمفاهيم مثل: الهناء الشخصي، حُسن الحال، أو التنعم الذاتي، مما يدل على طبيعته متعددة الأبعاد والمفاهيمية (الزغول، 2021)، وتُظهر الأدبيات العربية اهتماماً متزايداً بهذا المفهوم، حيث يستعمل في مجالات متعددة مثل: الإرشاد النفسي، وعلم النفس الإيجابي، وجودة الحياة، مع محاولة مواءمته للسياق الثقافي العربي (الشيخ، 2020).

ويعد الرفاه النفسي مفهوماً مهماً للصحة العقلية الفردية، ويهدف إلى الرضا عن الحياة، وتطوير العلاقات الإيجابية مع الآخرين، ويكافح مع الحياة لضمان التطور الشخصي على أساس قبول الفرد لذاته بإيجاد علاقات إيجابية مع الآخرين، ومن الشعور بالتعاطف والحب والثقة (Davis, 2019)، ويضيف (كيز) (Keyes) مجموعة من المكونات، والعناصر للرفاه النفسي، وتشمل: القبول الاجتماعي، والادراك الاجتماعي، والتماسك الاجتماعي، والمشاركة الاجتماعية (Ayse, 2018).

والرفاهية النفسية هي الشعور بالرفاهية، والسعادة التي تولدت من تجربة مشاعر أكثر متعة من المشاعر غير السارة، وتشتمل على مجموعة من المكونات المعرفية، والعاطفية، ويشير المكون المعرفي هنا إلى درجة شعور الأفراد والمجتمع بالرضا عن الحياة، أما المكون الوجداني فيتمثل بوجود تأثير إيجابي لدى الأفراد، وغياب تام للتأثير السلبي (Raina & Bakhshi, 2013)، ويعبر الرفاه النفسي للأفراد عن قبولهم لذاتهم، وغرضهم في الحياة، والعلاقات الإيجابية بين الأشخاص، والنمو الشخصي، والقدرة على إدارة أنفسهم، وبيئتهم بفاعلية واستقلالية (Saricaoğlu & Arslan, 2013).

وقد تطور تعريف الرفاهية النفسية في الأدبيات النفسية الحديثة، ليشمل جوانب تتجاوز السعادة اللحظية أو المتعة، ليشير إلى حالة (ديناميكية) من التوازن النفسي تتضمن الشعور بالمعنى، وتحقيق الذات، وإقامة علاقات إيجابية، والقدرة على التحكم في الضغوط ومواجهة التحديات اليومية (Ryff, 2021)، وفي هذا الإطار، تميز (كارول ريف) (Carol Ryff) بين ستة أبعاد للرفاهية النفسية، وهي القبول الذاتي، والعلاقات الإيجابية، والاستقلالية، والتحكم البيئي، والهدف في الحياة، والنمو الشخصي، مما يجعل هذا المفهوم أكثر شمولاً من مجرد الشعور بالسعادة (Ryff & Singer, 2020)، ويوضح (رايف) (Ryff, 1989) أن الرفاهية النفسية تعد من أكثر الطرق قبولاً في مواجهة المشكلات التي تواجه الأفراد في مختلف مجالات الحياة، وتلبي الاحتياجات الشخصية لديهم، وتشمل على مجموعة من المجالات المهمة التي ترتبط بجوانب الأداء الإيجابي للأفراد بشكل مباشر، وهي الحكم الذاتي، النمو الشخصي، القبول الذاتي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والسيطرة البيئية والهدف من الحياة (Mahfuz, 2018)، وإن كل مجال من تلك المجالات يعكس بشكل مباشر التحديات المختلفة، التي تواجه الأفراد خلال عملية الانتقال نحو الأفضل (خرنوب، 2016).

ويتضمن مفهوم الرفاه النفسي مجموعة واسعة من الأفكار الإيجابية التي تشمل التقييمات عن الذات وحياة الفرد، الشعور بالاستمرار، الاعتقاد بالحياة الهادفة، امتلاك علاقات جيدة مع الآخرين، والتوجه بإيجابية في الحياة نحو المستقبل بتفاؤل من اكتشافه للجوانب الإيجابية، والقدرات والإمكانيات التي بداخله بدلاً من تركيزه على الجوانب السلبية في شخصيته (Ryff & singer, 2008).

تعريف الرفاه النفسي

لغة: يقصد بكلمة(well-being) : خير، صالح، رفاهة، سعادة وهذا ما أشار إليه (المري، 2018:344)، أما في قاموس علم النفس فتعني: انشراح، رفاهية، سعادة حسب (زهران، 1987: 564).

وعرف "بأنه تمتع الفرد بالصحة النفسية الجيدة، والإيجابية، والقدرة على متابعة الأهداف ذات المغزى، وإقامة روابط مع الآخرين" (جاد الرب، 2013: ص1).

كما وعرف بأنه مفهوم يشير إلى كيفية تقييم الفرد لحياته، وقد يكون هذا التقييم، إما في شكل معرفي إدراكي حيث التقييم قائم على معلومات عن حياة الفرد، أي أحكام تقديرية حول رضا الفرد عن حياته ككل، أو في شكل تقدير الفاعلية، وهو تقييم هادىء يسترشد بالعواطف والمشاعر التي تتكرر لدى الفرد عند المرور بالخبرات السارة أو غير السارة عند التفاعل مع الحياة (Maaulot, et al., 2015).

وعرف الرفاه النفسي حسب (Office Of National Statistics, 2019) على أنه "مدى ما يشعر به المرء من سعادة، ورضا، ومدى قدرته على إطلاق كامل قدراته"، فنجد على سبيل المثال أن جدول مقياس الرفاه الوطني في المملكة المتحدة يدرج ضمن تعريفه للرفاه الشخصي "أنه شعور

المرء بالرضا عن حياته وشعوره بأن ما يقوم به في حياته يستحق العناء من أجله، بجانب مشاعره الإيجابية والسلبية" (وينج بي وآخرون، 2019: 21).

كما عرفت منظمة الصحة العالمية الرفاه النفسي بأنه تصور الفرد لوضعه في الحياة، في محيط النظام الثقافي، والقيمي الذي يعيش فيه، وعلاقته بأهدافه، ومعاييره، وتوقعاته، واهتماماته، فالرفاه النفسي مفهوم واسع النطاق، يتأثر بصحة الفرد البدنية، وحالته النفسية، ومعتقداته الشخصية، وعلاقاته الاجتماعية، وعلاقته بالبيئة التي تكسبه سماته المميزة (World Health Organization, 1997).

كما يعرف الرفاه النفسي أيضاً بأنه حالة الشخص السليم عقلياً الذي يمتلك عدداً من الصفات الإيجابية للصحة النفسية، مثل: التكيف الفعال مع البيئة، ووحدة الشخصية (Afework, 2013)، والرفاه النفسي هو القدرة على الشعور بالرضا عن النفس، والقدرة على العمل بفعالية، والشعور الجيد لا يعني بالضرورة وجود مشاعر إيجابية كالرضا والسعادة، ولكن وجود المودة والثقة والمشاركة، والقدرة على العمل بفعالية، مثل: شعور الفرد بالسيطرة على حياته، والقدرة على استغلاله لامكاناته، واحساسه بالحياة الهادفة، وإقامة علاقة إيجابية مع الآخر (Suresh & Josh, 2013).

وتعرف (ريف) (Ryff & Keyes, 1995) "الرفاه النفسي بأنه مجموعة واسعة من الأفكار الإيجابية التي تشمل التقييمات الإيجابية عن الذات، وحياة المرء الماضية (قبول الذات)، والشعور باستمرار النمو، والتطور كشخص (نمو الشخصية)، والاعتقاد بأن حياة الفرد هادفة، وذات معنى (هدف في الحياة)، وامتلاك علاقات جيدة مع الآخرين (العلاقات الإيجابية مع الآخرين)، والقدرة على إدارة الفرد حياته، والعالم المحيط به بفعالية (التمكن البيئي)، والشعور بالقدرة على اتخاذ القرار".

مما سبق يتضح أن مفهوم الرفاه النفسي من المفاهيم المركزية في علم النفس الإيجابي، إذ يمثل مؤشراً جوهرياً على جودة حياة الفرد، ومدى توافقه النفسي والاجتماعي، ومن استعراض الأدبيات الحديثة، يتضح أن الرفاه النفسي هو المؤشر الذي يوضح لنا إذا ما كان الناس يرون أن حياتهم هادفة، وتسير بشكل جيد، وهو ليس مجرد غياب للاضطرابات أو المشكلات النفسية، بل هو حالة إيجابية متكاملة، تعكس شعور الفرد بالرضا عن الذات والحياة، وقدرته على إقامة علاقات صحية، وتحقيق أهداف ذات مغزى، واستعمال إمكاناته بكفاءة، ويظهر من التعريفات المختلفة أن الرفاه النفسي يتأثر بعوامل متعددة تتقاطع فيها الجوانب المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، فالبعد المعرفي يتجلى في التقييم العقلاني لحياة الفرد، بينما يعكس البعد الانفعالي المشاعر المتكررة المرتبطة بالرضا، والسعادة، والطمأنينة، كما تسهم العلاقات الإيجابية، والتمكن البيئي، والنمو الشخصي في تكوين تجربة نفسية متكاملة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصحة النفسية، والنمو الإنساني السليم.

ويرى الباحث أن الرفاه النفسي لا يمكن فصله عن السياقات الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، إذ تتشكل معاييره بناءً على ما تمنحه البيئة من فرص أو قيود لتحقيق الذات، كما أن الإدراك الذاتي، والوعي بقيمة الحياة، ومعناها يمثلان ركناً أساسياً في بناء رفاه نفسي مستقر، ويظهر هنا الدور المهم للمؤسسات التربوية، والإرشادية في تهيئة بيئة داعمة، تعزز من إدراك الفرد لذاته، وتنمي لديه الشعور بالإنجاز والقبول، وتزوّده بمهارات التكيف والمرونة النفسية.

مداخل دراسة الرفاه النفسي

لقد أدى الإهتمام الواسع في الجوانب الإيجابية للصحة النفسية إلى تطوير نماذج عديدة لتحديد الملامح الأساسية للرفاه النفسي ومؤشراته، إذ ظهر العديد من النماذج التي تتباين في تفسيرها ورؤيتها لهذا المفهوم، وبين مدخلين متمايزين للرفاهية هما:

1. المدخل الذاتي (Hedonic)

يركز هذا المدخل على السعادة والسرور، ويعرف الرفاه من ناحية السرور، وتجنب الألم، وينعكس في مجرى البحث على الرفاهية الذاتية (subjective well-being) (Aljjmal, 2013) ويقوم هذا المدخل على فكرة أن السعادة والسرور يشكلان الهدف الأساسي للحياة البشرية، ووفقاً لهذا المنظور فإنه يتم تحقيق الرفاه بزيادة الشعور بالسعادة عن طريق السعي إلى اللحظات السارة، والأهداف المجزية تماشياً مع القيم الفردية، وبلوغ المحفزات التي تزيد الوجدان الإيجابي (Góngora & Solano, 2014).

وعلى هذا تشير الرفاهية الذاتية في ضوء هذا المدخل إلى "تقييمات الأفراد المعرفية والوجدانية لحياتهم"، وتشمل مكونات معرفية ووجدانية، إذ يشير المكون المعرفي إلى رضا الأفراد عن حياتهم عموماً، أما المكون الوجداني فيشير إلى تكرار الخبرات، والإنفعالات الإيجابية والسلبية لدى الأفراد (Botha, Mostert & Jacobs, 2019).

المدخل النفسي أو تعبئة الطاقات (Eudoimonic)

يركز هذا المدخل على تحقيق الإمكانيات البشرية، ويعرف الرفاه النفسي بأنه "توظيف إمكانيات الفرد من عملية تحقيق الذات"، وينعكس في مجرى البحث على الرفاه النفسي (Psychological well-being)، ويشير هذا المنحى إلى أن الرفاه متميز على السرور والسعادة بحد ذاتها، فالأهداف البشرية، والقيم التي تزيد من الوجدان الإيجابي لا يتم النظر إليها على أنها مفيدة بالضرورة لنمو الأفراد وتطورهم، وبدلاً من تعريف الرفاه بأنه الحصول على السعادة بالمقام الأول، فإن هذا المنحى يهتم بأنشطة الأفراد، وتحدياتهم المنخرطة في تطوير الإمكانيات الفردية التي تتماشى مع القيم الهنة وتحقيقها، والإرتباط المتجذر في الذات، وعلى هذا يرتبط الرفاه في ضوء

هذا المدخل مع تطور وادراك ذات الفرد، وتشير إلى ازدهار الفرد، وتحقيقه لامكانياته، واستغلال قدراته إلى أقصى حد ممكن (Ryff & Singer, 2008: 14).

الأسس النظرية للرفاه النفسي

1. نموذج كارول رايف (Ryff)

قدم ريف (Ryff, 1995) نموذجاً للرفاهية النفسية يوضح أن مفهوم الصحة النفسية ليس فقط الخلو من المرض، إنما يحتوي سمات إيجابية، وانتقدت (رايف) الأبحاث حول موضوع الرفاه، واعتبرتها ذات أساس نظري بسيط، ووضعت نهجاً للرفاه، وبنت هذا التصور النظري على أساس النظريات في مجال الشخصية، والصحة النفسية التي لديها العديد من الجوانب المتقاربة من الأداء النفسي الإيجابي (Hidalgo et al., 2010).

ووفقاً لهذا النموذج يتضمن الرفاه النفسي مجموعة من العوامل المرتبطة ببعضها، والتي يوجد بينها تفاعل (ديناميكي)، وهي:

- **الاستقلالية:** وتعني الشعور بتفرد الذات، وتقرير المصير، وقدرة الفرد على التفكير، والتصرف وفقاً لطريقته الخاصة، وقدرته على تنظيم سلوكه، وتقييم ذاته وفق معاييره الشخصية، وثقته في ذاته، والإعتماد عليها.
- **تقبل الذات:** وتعني رضا الفرد عن ذاته بايجابياتها وسلبياتها، ولكن هذا الرضا لا يمنع من نقد الفرد لذاته، ومحاسبتها، وتقييم سلوكه باستمرار من أجل تطوير الذات.
- **الهدف من الحياة:** ويعني وجود هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، وهو ما يجعله يشعر بالتوجه والقصد نحو غاية معينة، وأيضاً يضفي على حياة الفرد الشعور بالمعنى والقيمة.

- **العلاقات الإيجابية مع الآخرين:** وتعني توفر العلاقات الشخصية الموثوق فيها، وقدرة الفرد على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، وذلك على اعتبار أن هذه العلاقات أحد معايير النضج في شخصية الفرد.
- **السيطرة على البيئة:** وتعني قدرة الفرد على إدارة أنشطته الخارجية والتحكم فيها، بتوفير الظروف البيئية المناسبة، وايضاً سعي الفرد إلى اكتساب مهارات معينة تساعده على التحكم في أكبر عدد من الأنشطة الخارجية، وشعوره بالجدارة، والكفاءة في إدارة شؤون حياته.
- **النضج الشخصي:** ويعني الشعور بالنمو والتطور، والانفتاح على الخبرات الجديدة، وإدراك الفرد لامكانياته، والتحسن المستمر في الذات، باكتساب الفرد لمزيد من المعارف، والمهارات، والخبرات بما يحقق له الكفاءة، والقدرة على مواجهة المشكلات (Ryff, 1995).

2. **نموذج (بار– اون) (Bar-On)**

قدم (بار– اون) أنموذجاً للرفاه النفسي، يقوم على اعتبار أن الرفاه النفسي ترتبط بمجموعة من السمات، والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والمعرفية، والتي تسهم في في مواجهة متطلبات البيئة المحيطة بالفرد، ويتضمن هذا النموذج مجموعة من القدرات منها: القدرة على الوعي، والفهم، والتعبير عن الذات، والقدرة على الارتباط مع الآخرين، والقدرة على التفاعل مع الانفعالات القوية، والتحكم الشخصي في الاندفاعات، والقدرة على التوافق وحل المشكلات في السياق الشخصي والاجتماعي، ووفقاً لهذا النموذج فإن الرفاه النفسي هو: نتاج للتفاعل (الدينامي) بين مجموعة من العوامل التي تشتمل على الأساليب التي يستعمله الفرد في معظم المواقف، والأوقات في التفكير، والشعور، والأفعال، وهذه العوامل هي:

- المهارات الشخصية: وتتضمن قدرة الفرد ووعيه في التعبير عن ذاته.
- المهارات البين شخصية: وتتضمن قدرة الفرد ووعيه في التفاعل مع الآخرين.

- إدارة الضغوط: وتتضمن قدرة الفرد على التحكم في الانفعالات.
- التوافقية: وتتضمن قدرة الفرد على التوافق الشخصي والاجتماعي بحلّ ما يواجهه من مشكلات.
- المزاج العام: ويتضمن شعور الفرد بالتفاؤل والسعادة (أحمد، 2019: 301-302).

وبالاعتماد على مراجعة شاملة لمعظم نظريات الشخصية، والنضج (ألبورت)، والتوظيف الكامل للفرد (لروجرز)، وتحقيق الذات (لماسلو)، والتفرد (ليونج)، والصحة النفسية والارتقاء الشخصي (لأريكسون)، وميول الحياة الأساسية، حاولت (ريف) تجميع البنى المتفرقة ودمجها في أدبيات الأداء النفسي للأفراد إلى نموذج له أبعاد متعددة تمثل: الازدهار البشري، وبعد ذلك قدمت إطاراً نظرياً للرفاه النفسي (خرنوب، 2016).

أبعاد الرفاه النفسي

تُعد الرفاهية النفسية مفهوماً مركباً، ومتعدد الأبعاد، يعكس الحالة العامة لصحة الفرد العقلية، والانفعالية، والاجتماعية، وقد تطورت النظريات النفسية في العقود الأخيرة لتقديم نماذج أكثر شمولية لأبعاد الرفاهية النفسية، لعل أبرزها النموذج متعدد الأبعاد (لكارول ريف) (Carol Ryff)، الذي يُعد من أكثر النماذج استعمالا في البحوث النفسية المعاصرة. يقترح هذا النموذج أن الرفاهية النفسية لا تقتصر على الشعور بالسعادة، أو الرضا اللحظي، بل ترتكز على تحقيق الذات، والتوازن الداخلي بستة أبعاد أساسية (Ryff, 2021).

البعد الأول: تقبل الذات

يشير تقبل الذات إلى موقف إيجابي تجاه الذات، وتقبل الجوانب الجيدة والسيئة عن الحياة الماضية (Rezeai et al., 2013)، وتقبل الذات مجموعة من الأفكار التي تضم التقييمات الإيجابية عن الذات، والآخرين في الحياة، فتقبل الفرد لذاته لا يعني بالطبع الرضا السلبي عن

الذات، بل أن هذا التقبل لا يمنع من نقد الفرد لذاته ومحاسبتها، وأن يقيم الفرد سلوكه باستمرار إلى أن يصل لحالة من تطوير الذات، وعليه أن يحاول تحسينها وتطويرها، بالتأكيد على جوانب القوة، ومحاولة التغلب على مناطق الضعف، والتخلص من العيوب والتقليل من أثرها على الأقل، فتقبل الذات بداية لتحسينها؛ لأن من يرفض ذاته لا يحاول تطويرها، وهذا المفهوم يقابل مفهوم (روجرز) في تعايش الخبرة، بمعنى أن الأفراد لهم مشاعر وأفكار، وأن لب قيمة حياة الإنسان يكمن في هذه الخاصية التي يمارسها الشخص من داخله، وعندما يتصرف البشر بدافعية، وإيجابية، وبشكل متكامل، وجيد فإنهم يثقون في ردود الفعل الصادرة عن الفرد، مما ينتج عنه أحكام وتقييمات إيجابية أفضل نحو نفسه والآخرين (Ryff, 2014).

البعد الثاني: النمو الشخصي

يشير النمو الشخصي إلى شعور الفرد باستمرارية النمو، والتطور كشخص ناضج، والانفتاح على الخبرات الجديدة، وإدراكه لقدراته وإمكانياته، والقيام بسلوكيات تظهر فعالية الذات، والمحاولات المستمرة لتطوير إحدى الإمكانيات، وأشار (ريف) (Ryff) إلى أنه أهم المؤشرات الدالة على الرفاه، والصحة النفسية، والوظيفة الإيجابية (Ryff & singer, 2008).

البعد الثالث: الهدف من الحياة

ويتمثل في القناعة بأن حياة الفرد هادفة وذات معنى، والاعتقاد بأن الماضي والحياة الحاضرة ذات معنى، وبصرف النظر عن أنواع الأهداف التي تم اختيارها واقعياً، فإنه ينبغي أن تحفز وتوجه السلوك (Shahidi, 2013).

البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين

القدرة على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين، فالقدرة على اقامتها يعدّ من أهم مؤشرات الصحة النفسية، والرفاه النفسي، وهي أحد معايير النضج (Shahidi, 2013).

البعد الخامس: التمكن البيئي

ويمثل قدرة الفرد على إدارته لجوانب حياته، والعالم المحيط به بفعالية ونشاط، والشعور بتحكمه في البيئة، والاستعمال الفعال للفرص المحيطة بها، كما تتطلب قدرة الفرد على التعامل، والتحكم في بيئات معقدة وقدرته على التقدم في العالم ،وتغييره بشكل خلاق (Rezaei et al., 2013).

البعد السادس: الاستقلال الذاتي

يمثل شعور الفرد باستقلاله في تقرير المصير، والضبط الداخلي لأفكاره، وتصرفاته، ويجب ألا يتم تحديدها من أسباب خارجة عن سيطرة الفرد، وهذا المفهوم قد ناقشه (آلبرت) في نظريته، وعدّ سمة الاستقلالية من السمات الأساسية للشخصية الإنسانية، ووضعها في قمة هرم السمات التي تميز الأفراد (Shahidi, 2013).

يرى الباحث أن الرفاه النفسي يتكون من ستة أبعاد أساسية توفرها لدى الفرد يجعله يشعر بالرفاه النفسي، وبالتالي تحقيق صحة نفسية جيدة، والتي تتمثل في الاستقلالية، والقدرة على اتخاذ القرارات، والقدرة على التحكم وتنظيم ما يحيط به، بالإضافة إلى النمو أو النضج الشخصي، أي القدرة على تطوير الذات، والقدرات الشخصية، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، وأن يكون لديه هدف في الحياة التي يعيشها، وتقبل الذات كما هي، ومحاولة تطويرها إلى الأحسن.

خصائص الرفاه النفسي عند الأفراد

هناك مجموعة من الخصائص تميز الأفراد ذوي الرفاه النفسي، حيث إنه في مجال التمكن البيئي يتميز الأفراد مرتفعو الرفاه النفسي بأن لديهم كفاءة في إدارة البيئة لصالحهم، والعمل بنشاط وفاعلية على انتهاز الفرص المناسبة، واستثمارها بأفضل طريقة من أجل النهوض بحياتهم وذواتهم، أما الأفراد الذين لا يستطيعون إدارة شؤون حياتهم، وعدم القدرة على تحسين البيئة المحيطة بهم، ولا يمتلكون الوعي الكافي بالفرص المناسبة لقدراتهم، واهتماماتهم، وميولهم، وهذه تمثل صفات الأفراد منخفضي الرفاه النفسي، أما في مجال الاستقلالية فمن صفات الأفراد مرتفعي الرفاه النفسي، تمتعهم بدرجات عالية من الرفاه النفسي، وقدرتهم على اتخاذ القرار بمحض ارادتهم، ولديهم القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية التي تعيق قدرتهم على اتخاذ القرار، وتمكنهم من أساليب التفكير المنطقي، والتفاعل بطرق عديدة، والتحكم في سلوكاياتهم، وانفعالاتهم في المواقف المختلفة، في حين يتأثر الأفراد ذوو الرفاه المنخفض بالضغوط الاجتماعية في اتخاذ القرار، ويخضعون لآراء واتجاه الآخرين (Panahi et al., 2016).

وفي مجال النمو الشخصي يتميز الأفراد مرتفعو الرفاه النفسي بالعمل الدائم على نمو شخصياتهم، والانفتاح على المعارف، والخبرات الجديدة، ولديهم مرونة عالية في التعامل مع معظم المواقف الحياتية، والشعور بالأمل، والتفاؤل، والتطور المستمر للذات، أما عدم القدرة على امتلاك خبرات جديدة بمرور الوقت، وقلة الاستمتاع بالحياة، والجمود في التعامل مع الأزمات، فكل ذلك من خصائص الأفراد منخفضي النمو الشخصي (Panahi et al., 2016).

وترى (ريف) (Ryff, 2014) أن أهم ما يميز الأفراد مرتفعي الرفاه في مجال العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الشعور بالدفء، والثقة بالآخرين، والاهتمام بهم، والرغبة في تكوين صداقات حميمية معهم تبنى على الاحترام المتبادل، والثقة، والتعاون، والعطاء.

العوامل المؤثرة في الرفاه النفسي

يتفق بعض الباحثين على أن الرفاه النفسي يمثل نتاجاً للتفاعل بين العوامل المتعلقة بالفرد بما تشمله من الإمكانيات، والسمات الشخصية، والعوامل الثقافية، والبيئية بما تشمله من الظروف والمعايير الثقافية، والمصادر الاجتماعية، وأساليب التنشئة الاجتماعية، يضاف إلى ذلك مصادر الضغوط الاجتماعية التي يواجهها الفرد، ومحصلة التفاعل بين هذه العوامل، إما أن تدفع الفرد نحو الرضا عن حياته الشخصية، وعلاقاته الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين، وبالتالي تمتعه بدرجة مرتفعة من الرفاه النفسي، أو تدفعه إلى عدم الرضا عن حياته الشخصية، وعلاقاته الاجتماعية، وبالتالي زيادة احتمالات معاناته من إنخفاض الشعور بالرفاه النفسي حسب (Ryff & Singer, 2008).

وتؤكد الدراسات الحديثة أن الرفاهية النفسية تتأثر بمجموعة من العوامل البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، إذ ترتبط بالعوامل الوراثية، وخصائص الشخصية، وأساليب التكيف، والدعم الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي، مما يجعلها مؤشراً مركزياً في تقييم الصحة النفسية الشاملة للفرد (Diener et al., 2021)، ويشير (تشين وفان وتشونج ووي) (Chen, Fan, Cheung & Wu, 2018) إلى العديد من العوامل المسهمة في تحقيق الرفاه النفسي لدى الأفراد، وتشتمل على العلاقات الأسرية السليمة، والصحة العامة، والأداء الاجتماعي، والأمن الاجتماعي، في حين تم العثور على التأثيرات السلبية، والتي تشمل الضغوط النفسية، والاكتئاب، والقلق، والتي ترتبط جميعها بحياة الأفراد بشكل سلبي.

إن الرفاهية النفسية تُعد نتاجاً تفاعلياً معقداً بين مجموعة من العوامل البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، والثقافية، وتشير الدراسات الحديثة إلى أن هذه العوامل لا تعمل بشكل منفصل، بل

تتكامل فيما بينها لتشكيل تجربة الفرد الذاتية للرفاهية، سواء من حيث إدراكه الإيجابي لذاته أم شعوره بالرضا والتوازن النفسي (Diener et al., 2021)، وهذا عرض لهذه العوامل:

1. **الفروق الفردية:** يختلف مفهوم الرفاه من شخص لآخر تبعاً لاختلاف العوامل الوراثية بين الأفراد وأنماط الشخصية، وعلى سبيل المثال العوامل الكبرى للشخصية "لكوستا" بأن الانبساط ارتبط بشكل إيجابي مع الرفاه، في حين إأن العصابية مرتبط باتساق معها، بمعنى أنها تتأثر بالتجارب السلبية مما يؤثر بدوره على مزاج الفرد، والعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى والرفاه النفسي، وأن زيادة التباين في مواقف الأفراد من الصفات عبر الأدوار (الطلاب، الأطفال، الأصدقاء...) كان مرتبطاً بانخفاض الرفاه العام، حيث افترض (شيلدون) أن الناس تتخلى عن خصائصها، وسماتها الأصلية داخل أدوار الحياة (المري، 2018: 348-349).
2. **المحتوى الفكري لدى الأفراد:** الفروق بين الناس الذين لديهم رفاه نفسي عال ورفاه نفسي منخفض، وأن الناس ذوي الرفاه النفسي العالي، يتميزون بالميل إلى تفسير الأحداث، وخبرات الحياة بصورة أكثر إيجابية؛ لتكون أقل استجابة لردود الفعل السلبية، هؤلاء الأشخاص لديهم صفات تعزيز الذات بشكل أكبر من الأشخاص الذين لديهم مستوى منخفض من الرفاه النفسي (المري، 2018: 348-349).
3. **العواطف:** العديد من البحوث المعاصرة اهتمت بدور العاطفة في الرفاه النفسي لدى الأفراد، وأن العواطف ليست شعور إيجابي بحد ذاته بل هو إلى أي مدى يستطيع أن يعمل الفرد بشكل كامل تحت بعض الظروف الضاغطة كرفاه أحد أفراد أسرته، فعندما يعمل الفرد بشكل كامل يكون في نهاية المطاف يتمتع بمستوى أعلى من الرفاه النفسي، وأن قمع أو كبت العواطف له آثار نفسية وجسدية، ووجدت أن الناس الذين يميلون إلى كبت العواطف له آثار نفسية وجسدية، ووجدت أن الناس الذين يميلون إلى كبت عواطفهم يكون لديهم شعور برفاه أقل

والعكس صحيح، فالانكشاف العاطفي يساعد على تعزيز مفهوم الرفاه لدى الأفراد (Richard, 2001).

4. **الصحة الجسدية:** تُعدُ الصحة الجسمية من أهم العوامل المؤثرة على مفهوم الرفاه النفسي لدى الأفراد، فوجود المرض قد يزيد من السلبية بطريقة مباشرة، علاوة على ذلك غالباً ما يؤدي المرض للقيود الوظيفية، والتي يمكن أن تقلل من فرص التأثير الإيجابي والرضا عن الحياة الذي بدوره يساعد على انخفاض مستوى الرفاه النفسي لديهم، وأن العوامل النفسية لها ارتباط قوي بالحيوية الذاتية الإيجابية، وأنها تتأثر بالأعراض الجسدية للأمراض المختلفة (المري، 2018: 348-349).

5. **الثروة والمال:** اهتم الباحثون اهتماما واسع النطاق بالعلاقة فيما بين الثروة والمال وأكدوا دورهما في زيادة درجة الرفاه النفسي لدى الأفراد (Richard, 2001).

نماذج وتصاميم الرفاه النفسي في العمل

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا من الباحثين والممارسين في مجال علم النفس التنظيمي والإدارة بتعزيز مفهوم الرفاه النفسي في بيئة العمل، نتيجة إدراك متنامٍ لأثر الرفاهية النفسية على الأداء المهني، والرضا الوظيفي، والتماسك المؤسسي، فضلاً عن علاقتها المباشرة بصحة الأفراد، واستدامة المؤسسات، ولم يعد الاهتمام بالرفاه مقتصراً على الجانب الإنساني أو الأخلاقي، بل أضحى يُنظر إليه باعتباره أداة (استراتيجية) لتحسين الإنتاجية، وتقليل دوران الموظفين، وتعزيز الولاء التنظيمي (Cooper et al., 2020).

في هذه النقطة سيتم التركيز على النماذج المتعلقة بالرفاه النفسي في بيئة العمل بصرف النظر عن وجود نماذج أخرى العامة حول الرفاه النفسي؛ لأن هذا ما يهمنا أكثر في دراستنا الحالية، وتتمثل هذه النماذج في الآتي:

1. **نموذج (Warr, 1987, 2009)**: البيئة وخاصة الخصائص المرتبطة في العمل تؤثر على الرفاه، وبالنسبة له الرفاه والبيئة مرتبطان ارتباطاً خطياً، ويوجد نوعان من الخصائص المرتبطة بالعمل، أولاً: الخصائص الخارجية للوظيفة تتطابق مع الراتب، ومع الأمن والسلامة البدنية، والوضع الاجتماعي، تصورات حول المسار المهني، ومع كل من دعم المشرفين والعدالة، ثانياً: الخصائص الداخلية للعمل تشير إلى استعمال الكفاءات والرقابة في العمل وإلى تنوع العمل والى محيط العمل، والأدوار في العمل، والى التبادلات الاجتماعية (Warr, 1990: 201) وان غياب هذه الخصائص يسهل تدهور الرفاهية للفرد وزيادة الخصائص الخارجية فوق حد معين يعيقها أيضاً، وهي تظهر عندما تصل الخصائص إلى عتبة مثالية، وهذا النموذج يأخذ بعين الاعتبار فقط المحيط والعوامل الخارجية في حين الفروقات الفردية والتفاعلات التي تحدث تم إغفالها.
2. **نموذج (Danna et Griffin, 1999):** هنا ينظر للرفاه على أنه يتطابق مع الرضا الذي يشعر به الفرد في مواجهة الحياة العامة، والخبرات في العمل (الرضا أو عدم الرضا عن الأجر، فرص الترقية، العلاقات مع الزملاء...)، ويزاوج مفهوم الرفاه هنا جيداً بين المحثات النفسية، مثل: تأثيرات الاحباط والقلق، والمحثات الفيزيولوجية، مثل: ضغط الدم واضطرابات الصحة الجسدية العامة.
3. **نموذج (Daniels, 2000)**: الرفاه النفسي في العمل هو مفهوم عاطفي يحدث بخمسة متصلات هي: الكآبة، اللذة، القلق، جهد، تعب، قوة، ملل، حماس، غضب، رباطة جأش أو الهدوء.
4. **النموج المساعد على كشف الصحة التنظيمية (Cotton et Hart, 2003)**: الرفاه في العمل هو مزيج للضيق والروح المعنوية والرضا في العمل.

5. **نموذج الصحة النفسية في العمل (Dagenais-Desmarais, 2010):** يقترح نموذج من محورين المحور الأول: هو الكرة المرجعية التي تشير إلى الخبرة الإيجابية المعاشة من طرف الفرد في العمل، هذه الكرة المرجعية تحوي ثلاث كرات: الكرة الفردية تمثل الحالة الإيجابية للفرد بالنسبة لذاته، ثم الكرة العقلانية: تشير إلى الحالة الإيجابية للفرد بتفاعله الاجتماعي في عمله، وأخيرا الكرة التنظيمية تشير إلى التفاعل بين الفرد والمنظمة، المحور الثاني: وتمثل الآلية التي بوساطتها يطور العامل خبرته الإيجابية (Dagenais-Desmarais, 2010:37).

عواقب انخفاض مستوى الرفاه النفسي في العمل

يمكن أن يؤدي الإجهاد المرتبط بالعمل جنباً إلى جنب مع الضغط في الحياة اليومية إلى نتائج جسدية، وعاطفية ضارة أو سلبية بسبب الزيادة الجسديةن والمطالب العقلية المفروضة على جسم الإنسان وعقله (Margaret et al., 2014)، ويمكن أن يكون للقضايا المرتبطة بتصميم بيئة العمل الأساسية عواقب كبيرة على العمال، تهديدات أخرى محتملة في مكان العمل مثل الانتقام، والعنف في العمل، والتحرش الجنسي وأشكال أخرى من السلوك المختل، وحتى طبيعة علاقات العمل بين المرؤوسين والرؤساء تتدخل في الصحة النفسية والنتائج الجيدة في العمل هذا ما أشار إليه (Cooper & Cartwright, 1994).

تُعدُ الصحة النفسية، والرفاه النفسي مهمان أيضاً بسبب نتائجهما، فقد أدرك الباحثون والمديرون ذلك بشكل عام بأنه يمكن أن تؤثر الصحة والعافية على العمل والعمال والمنظمات بشكل سلبي، على سبيل المثال العمال الذين يعانون من سوء الصحة والرفاه النفسي في العمل قد تكون كفاءتهم المهنية أقل ويتخذون قرارات ذات جودة وفعالية أقل، ويكونون أكثر عرضة للتغيب عن العمل (Boyd, 1998)، لذا يجب أن يصبح رفاه العمال أكثر أهمية أيضاً بسبب الوعي المتزايد

بأن العناصر الأخرى في مكان العمل تشكل مخاطر للعمال، على سبيل المثال تفاوت خصائص مكان العمل في الممارسات الصحية والسلامة من المنظمة (بوزيدي، 2020).

يرى الباحث أن انخفاض مستوى الرفاه النفسي لدى العمال سيؤدي حتماً إلى نتائج سلبية عليهم، وعلى المؤسسة على حد سواء، فبالنسبة للفرد، ستؤثر عليه من الناحية الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية داخل المؤسسة، وبالتالي ظهور سلوكيات سلبية في العمل، مثل: العنف، والصراعات التنظيمية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن شعور الموظف بمستوى منخفض من الرفاه النفسي سوف ينقص من مستوى أدائه والرضا عن عمله، وبالتالي على مستوى وجودة إنتاجه في المؤسسة، وزيادة على ذلك سيؤدي إلى كثرة التغيب والإهمال، وبالتالي انعكاسه السلبي على كفاءته المهنية.

الكفاءة المهنية

يعد نجاح الأداء المهني من أهم الاعتبارات الأساسية الذي يرفع من فاعلية الذات بدرجة أكبر عندما تكون هناك صعوبات تواجه المرشد في أثناء قيامه بمهامه، كما أن الإخفاق لا يؤثر في الفاعلية المهنية إذا كان الفرد يعتقد أنه لم يبذل سوى جهد قليل أو أن الفرد تعرض لظروف قهرية تحد من نجاح أداءه المهني (الرواحية، 2016).

تعد الكفاءة المهنية من المفاهيم المحورية في ميدان الإرشاد النفسي، حيث تمثل حجر الأساس في فعالية العملية الإرشادية وجودتها، وتعكس قدرة المرشد على تطبيق المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية بما يتوافق مع المعايير الأخلاقية والاحترافية، وقد أشار (فرانسيس) (Francis, 2015) إلى أن الكفاءة المهنية ليست نتاجاً لحظة معينة، بل هي ظاهرة معقدة تبدأ بالتعليم النظامي الذي يتلقاه الفرد في مراحل التدريب الأكاديمي خلال الدراسات الأولية والعليا، حيث يشكل التدريب الممنهج أحد أبرز العوامل في تنمية مهارات الإرشاد، وصقل الشخصية المهنية للمرشد.

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن الكفاءة المهنية في الإرشاد تتطلب أكثر من مجرد المعرفة النظرية، بل تشمل أيضاً الممارسة الواعية، والتفاعل العلاجي الفعال، إلى جانب القدرات الشخصية والاجتماعية، والالتزام المستمر بالتعلم والتطوير المهني (Neukrug & Fawcett, 2020)، فالكفاءة في هذا السياق لا تقتصر على "ما يعرفه المرشد"، بل تمتد إلى "كيف يمارس هذا الذي يعرفه" بطريقة تراعي خصوصيات المسترشد، وبيئته الثقافية، والنفسية.

وفي ضوء التغيرات المتسارعة التي يشهدها العصر، بدأت المؤسسات الأكاديمية في العالم والبلدان العربية بإعادة النظر في مناهج إعداد المرشدين النفسيين وبرامجها، وذلك بهدف مواءمة طرائق التدريس، والمحتوى التدريبي مع الحاجات المهنية المتطورة لمجالات الإرشاد، ويُوصي الباحثون بأهمية إدراج وحدات دراسية تتضمن مهارات التواصل الفعّال، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، ومهارات التعامل مع القضايا المعاصرة، مثل: الصحة النفسية الرقمية، والتنوع الثقافي، والأزمات النفسية الطارئة (Fouad & Prince, 2021).

علاوة على ذلك، تؤكد النماذج الحديثة لإعداد المرشدين على ضرورة الدمج بين التعلم القائم على الكفاءة (Competency-Based Education)، والتدريب الميداني المكثف، مما يسهم في تهيئة المرشدين لمواجهة التحديات الواقعية في الممارسة المهنية، وقد أظهرت نتائج دراسة ميدانية أجرتها اليونسكو (UNESCO, 2022) أن البرامج التي توفر تدريباً عملياً موجهاً وتغذية راجعة مستمرة تُسهم في رفع مستوى الثقة المهنية، والفعالية الذاتية لدى المرشدين المبتدئين.

من جهة أخرى، أشار باحثون عرب إلى أن النهوض بالكفاءة المهنية يتطلب أيضاً مراجعة المعايير الأخلاقية المهنية، وتعزيز بيئات العمل الداعمة نفسياً، وتوفير فرص للتطوير المستمر عنةطريق ورش عمل، وإشراف (إكلينيكي)، ومجتمعات مهنية تعلمية (الشريف، 2023).

وعدّ (الجنديل) (2017) الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين في المؤسسات التربوية من أهم عوامل نجاح العمل الإرشادي، حيث ترتبط بمجموعة من المواصفات يجب على المرشد أن يمتلكها، تمثلت هذه المواصفات في حب مساعدة الآخرين، وكذلك امتلاك مواصفات عقلية، وانفعالية، واجتماعية، وخلقية، وبدنية وبها يستطيع المرشد القيام بعمل بالشكل الصحيح، والمرشد التربوي الكفؤ هو الذي يتمكن من دمج معارفه الأكاديمية بسماته الشخصية، ومهاراته وقدراته للمساعدة في عملية الإرشاد، وتوصف العملية الإرشادية بأنها عملية فنية دقيقة يجب على المرشد الذي يقوم بها أن يتمتع بالكفاءة المهنية، فالإرشاد علم له أصوله ومقوماته، وأدواته يحتاج إلى مرشد مؤهل من أجل استعمال هذه المقومات، والأدوات بالطريقة التي تمكنه من القيام بمهامه على الوجه الأفضل، وهذا لا يعني نقل المعلومات أو توصيلها إلى المسترشدين، بل ممارستها باستغلال أقصى طاقة من المهارات والقدرات من أجل الوصول إلى الهدف المنشود.

مفهوم الكفاءة المهنية

عرفها (بيرد وهايز) (Byrd & Hayes, 2012) على أنها جميع أشكال الممارسة المهنية، والتوقع المجتمعي لها والتي تتطلب التدريب، ومتطلبات مهنية محددة وتشمل المهارات والقدرات اللازمة لأداء محترف، والشعور بالمسؤولية، ودعم النجاح في العلاج، والتدخلات الفعالة.

ويعرفها (بوتيز) (Boyatzis, 2011) بأنها السمات المهنية الأساسية للمرشدين فيما يتعلق بالمعرفة المتنوعة والمهارات والقدرات لديهم.

ويعرفها القرشي (2011) أنها إدراك الفرد لقدراته على إنجاز السلوك المرغوب فيه بإتقان، ورغبة في أداء الأعمال الصعبة، وتعلم الأشياء الجديدة، والتزامه بالمبادئ، وحسن تعامله مع الآخرين، وحل مشكلات، واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بإصرار.

ويقصد بها كما ذكر (الدوسري والرشيدي) (2021) الإنجازات التي تترتب على أداء المرشد في مجال عمله، ويطلق عليها خبرات الإتقان أو الخبرات المباشرة، وهي نجاح المرشد في التغلب على مشكلة ما، وإدراكه وتفسيره للعلاقة بين جهوده والنتائج، حيث إن الأداء الناجح عامل قوي له تأثير إيجابي، إذ يرفع توقعات الكفاءة المهنية، فالنجاحات المتكررة للمرشد في انجاز المهمات التي كلف بها يولد لديه شعوراً إيجابياً حول قدرته في إتمام المهمات بنجاح، أما الأداء الضعيف والذي يترتب عليه الإخفاق، فإنه يؤدي إلى تراجع ملحوظ، وواضح في مستوى الكفاء المهنية، ويخفض التوقعات.

وتعتمد الكفاءة المهنية كما ذكر إسماعيل (2013) على الخبرات التي يمتلكها المرشد، ولذلك فهي تتطلب بذل الجهد، والمثابرة المتواصلة، فالنجاح يرفع توقعات الكفاءة المهنية بشكل كبير بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، والإنجاز الشخصي مهم لشعور المرشد بالكفاءة المهنية، فهي تشير إلى تجارب المرشد، وخبراته السابقة، والنجاحات الماضية التي تخلق التوقعات، فتعزيز فاعلية الذات يقود إلى التعميم في المواقف، وإدراك العلاقة بين الجهد والنتيجة، يؤدي إلى رفع توقعات الكفاءة المهنية.

مما سبق يتضح للباحث أن الكفاءة المهنية تتشكل، وتتطور عبر مسار مهني تراكمي، يبدأ من التدريب الأكاديمي، وينمو بالخبرة العملية، والتعلم المستمر، والتأمل الذاتي، كما أن إدراك المرشد لذاته المهنية، وثقته بقدراته يؤدي دوراً محوريًا في تعزيز دافعيته للإنجاز، وتحقيق نتائج إيجابية في العمل الإرشادي، وفي شعوره بالرفاه النفسي، ومن هذا المنطلق، يؤكد الباحث على أن دعم الكفاءة المهنية للمرشدين يتطلب بيئة مؤسسية محفزة، وبرامج تدريبية محدثة، وتقييمًا مستمرًا لأداء المرشدين، بما يحقق الجودة في تقديم الخدمات الإرشادية، ويعزز من فاعلية النظام التربوي والنفسي بشكل عام.

مستويات الكفاءة المهنية

يقسم (بندورا (Bandora) الناس حسب ما ورد في (دغيش (2017) إلى ذوي كفاءة مهنية عالية، وذوي كفاءة مهنية منخفضة، ويتميز كل صنف منهم بمميزات خاصة تتمثل في الآتي:

- **ذوي الكفاءة المهنية المرتفعة:** المرشدون الذين يثقون في قدراتهم يتجهون نحو المهام الصعبة، والخوض في التحديات بدلاً من الخوف من الصعوبات والعواقب، ويميلون إلى وضع أهداف طموحة، ويملكون القدرة على التزام القوى لقراراتهم وأهدافهم، ويبذلون كثيرا من الجهد، وعادةَ ما ينسون الفشل، ويتعافون بسرعة من شعورهم بالإحباط بعد الفشل، ويقل لديهم الاستسلام.
- **ذوي الكفاءة المهنية المنخفضة:** في هذه الفئة المرشدون لديهم شك في ذواتهم بحيث يكونوا يمتلكون مهارات، وقدرات يسيئون استعمالها نتيجة شكهم في قدراتتهم بحيث يميلون إلى تجنب المهارات الصعبة، ويكافحون من أجل الحصول على الحد الأدنى، ويسارعون إلى تجنب مواجهة العقبات، ويردون الفشل إلى الظروف المحيطة، من الصعب عليهم استعادة احساسهم بانفعالية في أعقاب الفشل الكثير مما يقعون ضحية الاكتئاب والتوتر.

مراحل اكتساب الكفاءة المهنية

يرى (دوجاردن) (Dojardin, 2013) أن هناك أربع مراحل يكتسب المرشد منها الكفاءة المهنية وهي:

1. مرحلة الإنطلاق في الحياة المهنية: وفيها يقوم الشباب بالمشاركة في أعمال تطوعية، ويقوم فيها بتوظيف كل الكفاءات التي اكتسبها من أجل البحث عن أول وظيفة أو منصب عمل وتجنيدها.

2. التكوين خلال الحياة المهنية: وفي هذه المرحلة يقوم طالبي الوظائف بمتابعة بعض التكوينات لإعادة المتوقع في مجال في مجال العمل، وذلك من أجل اكتساب حظوظ أكبر من أجل الحصول على عمل.
3. مرحلة الإنخراط في الجامعة مرة ثانية: حيث يوجد العديد من العاملين الذين يريدون تقييم مكتسباتهم المهنية بالعودة إلى الدراسة، والتعلم من جديد.
4. مرحلة صيانة الكفاءات وتطويرها: ويجسدها الأفراد الذين ينتقلون في المؤسسة من مناصب بسيطة تنفيذية إلى مناصب عليا في الإدارة.

إن تطوير الكفاءات بالنسبة للأفراد الذين يشغلون مناصب عليا من أجل الحصول على مناصب أعلى يكون سببه إعادة هيكلة العمل الإرشادي، وبالتالي يكون الفرد ملزماً بتطوير كفاءاته بخطة العمل التي يضعها لنفسه، أو تضعها المؤسسة.

نظريات الكفاءة المهنية

حسب النظرية الاجتماعية ذكر غانم (2011) أن مفهوم توقع الكفاءة المهنية يرجع للعالم (باندورا) في نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يطلق عليه معتقدات تتضمن الكفاءة، وهي مجموعة واسعة من المعتقدات أهمها توقع الكفاءة المهنية، إذ يعد المفتاح لدخول عالم المعتقدات الآخر، وبذلك يكون توقع الكفاءة معتقداً حول القدرة على تنظيم سلسلة من الأعمال الضرورية، وتنفيذها لتحقيق إنجاز معين.

وعرفه دغيش (2017) الكفاءة المهنية بأنها محور رئيس من محاور النظرية الإجتماعية، التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية، وعليه يصبح البحث في ارتباط الكفاءة المهنية باتخاذ القرار ضرورياً لاستقراء الواقع، وتتأثر تلك العمليات

الوسيطة بخبرات الفرد السابقة، وهي أحداث كامنة قابلة للقياس، فيؤكد (باندورا) على دور العمليات الذهنية، فهي ليست مجرد مصاحب للأحداث، وإنما يراها أسباب فعلية للسلوك.

ويؤكد (باندورا) حسب ما ورد في المصري (2011) على أن طبيعة التحديات التي تواجه كفاءة الشخصية يمكن الحكم عليها من مختلف الوسائل أهمها مستوى الإتقان، ومستوى بذل الجهد، ومستوى الدقة، ومستوى الإنتاجية، ومستوى التهديد، ومستوى التنظيم الذاتي المطلوب، حيث أنه من التنظيم الذاتي لم يعد الفرد ينجز أي عمل عن طريق الصدفة، ولكن كفاءة الفرد هي التي تدفعه لينجز عمله بطريقة منظمة بمواجهة حالات الإبتعاد عن أداء العمل.

ووفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية ذكر العلوان والمحاسنة (2011)، أن معتقدات المرشد عن كفاءته المهنية تؤثر في مقدار الجهد الذي يبذله المرشد لتحقيق أهدافه، فضلاً عن تأثيرها في مقدار المقاومة التي يبذلها المرشد عندما يواجه بعض العقبات، فتوقعات الكفاءة المهنية تؤثر بصورة عامة في مقدار تعلم الفرد وتحصيله، فالفرد يميل دائماً إلى الإنخراط في النشاطات التي يعتقد مسبقاً أن قدراته تساعد على النجاح فيها، ويمكن القول: إن توقعات الكفاءة المهنية قد تؤثر في (استراتيجيات)، وأساليب العمل التي يستعملها المرشد لتحقيق أهدافه المعرفية.

ويرى (سوبر) (Sober) كما ورد في مودع (2015)، أن الفرد لديه القدرة على النجاح في أكثر من مهنة، وأن الأفراد يتفاوتون في مستوى كفاءتهم المهنية بناء على مدى ميلهم، وقدرتهم لها فيصبح الفرد أكثر كفاءة في المهن التي تطابق ميوله وقدراته.

وتقوم نظرية معتقدات الكفاية كما أوضح الصبحيى (2012) على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة، وهي ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته والجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة، والمعقدة، وتحديه للصعاب، ومقاومته للفشل، وينظر للمهام الصعبة

على أنها مصدر للتحدي، وأكثر مرونة في تعاملاته، وينسب نجاحه لذاته، بينما ينسب الفشل إلى عدم كفاية المعلومات أو الجهود المبذولة.

وتقوم نظرية العزو السببي كما أوضح نصر (2015) على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الكفاءة يعزون سبب فشلهم إلى أن الجهد غير كاف أو أن الظروف غير ملائمة، بينما الأفراد منخفضي الكفاءة يعزون سبب فشلهم إلى إنخفاض في قدراتهم، وتعمل نظرية توقع النتائج على تنظيم الدوافع عن طريق أن سلوكاً محدداً سوف يعطي نتيجة بخصائص معينة، وهناك كثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوب فيها ، ولكن الأشخاص منخفضي الكفاءة لا يستطيعون التوصل إليها؛ لأنهم يحكمون على أنفسهم بانعدام الكفاءة.

ويرى الباحث مما سبق أن الكفاءة المهنية تمثّل أحد المرتكزات الأساسية في تفسير سلوك المرشد ضمن الإطار التفسيري للنظرية الاجتماعية المعرفية، حيث تبرز "توقعات الكفاءة" كمحدد إدراكي– انفعالي يؤثر في مقدار الجهد المبذول، ومدى الصمود أمام التحديات، ومستوى التنظيم الذاتي لدى الفرد كما أشار (باندورا)، وتنسجم هذه الرؤية مع ما طرحه العلوان والمحاسنة من أن معتقدات المرشد حول كفاءته المهنية تُشكّل دافعاً رئيساً يؤثر في اختياراته السلوكية و(استراتيجياته) المهنية.

وفي ضوء ذلك، يرى الباحث أن تعزيز الكفاءة المهنية للمرشدين لا ينبغي أن يقتصر على توفير المهارات، بل يتطلب أيضاً بناء معتقدات إيجابية حول القدرة الذاتية من تجارب الإتقان، والتغذية الراجعة، والدعم الاجتماعي. فكلما ازدادت ثقة المرشد بكفاءته، زادت قدرته على مواجهة التحديات، واتخاذ قرارات مهنية فعّالة، والانخراط بفاعلية في مهامه الإرشادية، مما ينعكس على جودة الخدمات الإرشادية المقدمة في المؤسسات التربوية.

المرشد التربوي

المرشد التربوي هو أحد الأعمدة الأساسية في منظومة التربية والتعليم، حيث يؤدي دوراً جوهريًا في دعم الطلبة نفسياً واجتماعياً وأكاديمياً، بهدف تعزيز تحصيلهم الدراسي، وتطوير مهاراتهم الشخصية، والاجتماعية (Smith & Ramaswamy, 2021). لقد شهد مجال الإرشاد التربوي تطورًا ملحوظًا في العقود الأخيرة، خاصة مع إدراك المؤسسات التعليمية لأهمية توفير دعم نفسي متكامل للطلبة، مما يُسهم في بناء بيئة تعليمية صحية ومستدامة.

يركز المرشد التربوي على تلبية احتياجات الطلبة المتنوعة، سواء كانت أكاديمية، أم نفسية، أم اجتماعية، بتقديم خدمات الإرشاد الفردي والجماعي، وتنظيم برامج الدعم التربوي، بالإضافة إلى توعية المجتمع المدرسي بأهمية الصحة النفسية (Alqurashi & Alshahrani, 2022)، وفي هذا السياق، تظهر الدراسات أن وجود مرشد تربوي فعّال يسهم في تقليل معدلات التسرب المدرسي، وتحسين الأداء الأكاديمي، والحد من السلوكيات السلبية بين الطلبة (Jones et al., 2020).

من الناحية المهنية، يُعد المرشد التربوي حلقة وصل بين الطلبة، وأفراد الأسرة، والمعلمين، والإدارة المدرسية، حيث يقوم بتشخيص المشكلات التعليمية، والنفسية، والاجتماعية التي قد تواجه الطالب، ويعمل على تصميم (استراتيجيات) تدخل مناسبة (الشهري، 2023). كذلك، بات من الضروري أن يمتلك المرشد التربوي مهارات متعددة تشمل التواصل الفعّال، وفهم التنوع الثقافي، وإدارة الأزمات النفسية، وذلك لمواكبة التحديات المعاصرة التي تواجه بيئات المدارس (Wang et al., 2021).

تعرف جمعية مرشدي المدارس الأمريكية (American School Counselor Association, 2022) المرشدين بأنهم أفراد ذوو تعليم عال ومعتمدون مهنياً، يساعدون الطلبة على النجاح في

المدرسة، والتخطيط لحياتهم المهنية، ويساعد مرشدو المدارس – كجزء لا يتجزأ من نظام التعليم الشامل – الطلبة على تكوين أهداف وسلوكات صحية، وبمساعدتهم يتعلم الطلبة تطوير مهارات التعاون الفعال، والمثابرة، وتطوير إدارة الوقت، ومهارات الدراسة، وتعلم عادات التحفيز والتوجيه الذاتي.

وذكر شلح (2015) أنه بالعمل الذي يقوم به المرشدون التربويون في المدارس، تزداد أهمية الحقل التربوي بالسعي إلى تحقيق الصحة النفسية للطلبة، وتحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني، وتحقيق الذات، وتحسين العملية التربوية بعملية التوجيه والإرشاد التي يقومون بها، فالمرشد التربوي بممارساته التي يقوم بها داخل المدرسة يكون هو المسؤول عن ممارسة مهنة التوجيه، والإرشاد في مجالاتها المختلفة، والأداة التي بها يتم تحقيق أهدافها بالإلتزام بمبادئها وأساليبها العلمية، والمرشد بالنشاطات التي يقوم بها في المجال التربوي فإن نجاح عملية التوجيه، والإرشاد التربوي يتوقف على مستوى أدائه المهني، لذا يتوجب على العاملين في المجال التربوي مساعدة المرشدين التربويين في المحافظة على مستوى أدائهم، وتطويره باستمرار، لكي يواكب التقدم، والتغيرات المجتمعية من أجل تقديم أفضل الخدمات الإرشادية للطلبة.

وأوضح الشرفا (2011) أنه عندما يلتحق المرشد بمهنته يسعى إلى تحقيق الإتزان الذاتي، والاجتماعي، والمهني بالسعي إلى الوصول إلى الهدف الذي يسعى إليه المرشد، لكي يصبح عضوا فعالا في المهنة التي يمارسها خلال حياته المهنية، وإذا كان اختيار المهنة غير موفق بالنسبة للمرشد، فإنه لا يستطيع تحقيق ذاته المهنية، ولا يستطيع القيام بالمهمات الإرشادية بالطريقة السليمة التي تحقق له الذات المهنية، وبالتالي يترتب على ذلك إنخفاض إنتاجيته، وعدم إحساسه بالإطمئنان خلال ممارسته مهنته، فالاختيار الموفق للمهنة يكسب المرشد القدرة على العطاء والإنجاز الذي يحقق ذاته مما يجعله مقبولاً في العمل، والمجتمع بصفة عامة، حيث إن

معرفة الذات تتمثل في قدرة المرشد على إجراء تمايز بين الجوانب المهنية المحتملة بناء على خصائصه الشخصية، ومقدار المعلومات التي يدركها عن نفسه، ومساعدة المسترشدين على اتخاذ قرارات التي تساعدهم في التغلب على مشكلاتهم، وهي واحدة من الأغراض الرئيسة للتوجيه والإرشاد، حيث أظهر ميدان التوجيه الإرشاد الحاجة إلى ضرورة المزاوجة بين الفرد والذات المهنية التي يعمل بها، فالمهنة التي يمارسها المرشد ليست مهارات معزولة يؤديها المرشد، وإنما هي أسلوب حياة وذات بعد تفاعلي مع شخصية المرشد والمهارات التي يؤديها في أثناء ممارسته العملية الإرشادية.

ويرى الباحث مما سبق أن دور المرشد التربوي أصبح أكثر مركزية وضرورة في ظل التحولات التربوية، والاجتماعية المتسارعة التي يشهدها العصر الحديث، إذ لم يعد دوره مقتصراً على التدخل العلاجي للمشكلات الطلابية، بل بات شريكاً (استراتيجياً) في تعزيز جودة البيئة التعليمية، والصحة النفسية المدرسية، وتمثل الكفاءة المهنية للمرشد التربوي حجر الزاوية في فاعلية برامجه الإرشادية، وكلما كان مفهومه لذاته إيجابياً كان أكثر وعياً بذاته المهنية، وأكثر قدرة على فهم حاجات الطلبة، والتفاعل مع معطيات البيئة المدرسية، وكان أكثر قدرة على إحداث فرق حقيقي في حياة الطلبة.

ومن هذا المنطلق، فإن تمكين المرشدين التربويين من التدريب المستمر، وتوفير الدعم المؤسسي، وتفعيل أدوارهم بشكل متكامل ضمن الفريق التربوي، يُعد من الأولويات التربوية الراهنة لضمان بناء أجيال قادرة على التكيف، والتميّز، وتحقيق الذات في مختلف مجالات الحياة.

تتجلى أهمية دراسة متغيرات الكفاءة المهنية، والرفاه النفسي، والدور التربوي للمرشدين في كونها تمثل عناصر متكاملة تُسهم في بناء شخصية مهنية، متزنة، وفاعلة للمرشد التربوي داخل المدرسة. فالكفاءة المهنية تُمكِّن المرشد من أداء مهامه بكفاءة، واتخاذ قرارات إرشادية مبنية على

المعرفة والمهارة، بينما يسهم الرفاه النفسي في الحفاظ على توازنه الداخلي، وقدرته على التعامل مع الضغوط النفسية المرتبطة بمهنته، مما ينعكس إيجاباً على جودة أدائه، وتفاعله الإنساني مع الطلبة، والمعلمين وأولياء الأمور.

وانطلاقاً من ذلك، استدعى الباحث دراسة هذه المتغيرات معاً، نظراً لكونها تمثل منظومة مترابطة تؤثر بشكل مباشر في تشكيل الهوية المهنية للمرشد التربوي، وصقل سلوكياته وممارساته داخل الميدان المدرسي، كما أن فهم العلاقة بين هذه المتغيرات يساهم في توجيه الجهود التدريبية والتربوية نحو تعزيز نقاط القوة لدى المرشدين، ومعالجة جوانب الضعف، بما يحقق أفضل مستوى من الدعم النفسي والتربوي للطلبة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه المرشد التربوي العديد من التحديات التي تفرضها طبيعة العمل الذي يؤديه، وقد يكون هناك دور أساسيّ لكفاءته المهنية في التعامل مع تلك التحديات، وكشفت نتائج دراسة (مور وأوردي وفرانسيس) (Moore, Ordway & Francis, 2013) أن المرشدين التربويين المدربين، وذوي المستوى المرتفع من الكفاءة المهنية في أثناء العمل الإرشادي يقدمون تدخلات إرشادية لمسترشديهم بشكل أكثر فاعلية، ويخففون من الآثار السلبية لمشكلات المسترشدين، لكن قد لا يمتلك جميع المرشدين الكفاءة المهنية اللازمة لممارسة عملهم الإرشادي بشكل إيجابي، وبخاصة عندما يعالجون المشكلات الطلابية الحادة والصعبة، ما يؤدي إلى تأثيرات سلبية على تقدير المرشد لذاته، وتدني شعوره بالرفاه النفسي في أثناء ممارسة عملهم الإرشادي، وزيادة الشعور بالعجز، والقصور، وبالتالي انخفاض مستوى جودة الحياة لديهم (Stamm, 2010).

ومن واقع عمل الباحث في الإدارة العامة للإرشاد التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، لاحظ عن كثب التحديات النفسية، والمهنية التي يواجهها المرشدون التربويون في المدارس، وما يرافقها من تفاوت في مستويات الكفاءة المهنية، والرفاه النفسي. هذا الاحتكاك اليومي جعله يشعر بمسؤولية كبيرة تجاه تطوير أداء المرشدين، ليس فقط بالتدريب المهني، بل عبر فهم أعمق للجوانب النفسية التي تؤثر في فاعليتهم، ومن هنا جاءت هذه الدراسة بهدف بناء تصور متكامل يمكن أن يسهم في توفير معلومات، وبيانات تصمم في ضوئها برامج تدريبية تُعزز من فعالية المرشدين، وتحسن جودة الخدمات الإرشادية في المدارس الفلسطينية.

واستناداً إلى ما سبق، وجد أنه من الضروري تسليط الضوء على كفاءة المرشد التربوي المهنية في ضوء متغيرات مفهوم الذات، والرفاه النفسي، حيث إنه ومن العمل لفترة طويلة مع المرشدين التربويين، وملامسة احتياجات عديدة لديهم خاصة ما يتطلبه السلوك المهني المناسب من قبلهم، وبإعتبارهم من أكثر فئات العاملين بحاجة لإمتلاك قدر كاف من مفهوم الذات الإيجابي، والشعور بالرفاه النفسي، فإن مشكلة الدراسة تتمحور في محاولتها للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى مفهوم الذات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

السؤال الثاني: ما مستوى الرفاه النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

السؤال الثالث: ما مستوى الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات كل من مفهوم الذات، والرفاه النفسي، والكفاءة المهنية، لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة؟

السؤال الخامس: ما القدرة التنبئية لمفهوم الذات، والرفاه النفسي، في الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة (الرابع، الخامس)، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq .05)$ بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات، وفقاً لمتغير الجنس، أو المؤهل العلمي أو سنوات الخدمة؟

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq .05)$ بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الرفاه النفسي، وفقاً لمتغير الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة؟

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq .05)$ بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الكفاءة المهنية، وفقاً لمتغير الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة؟

الفرضية الرابعة: لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq .05)$ لمفهوم الذات، والرفاه النفسي، في الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

4.1 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى مفهوم الذات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
2. التعرف إلى مستوى الرفاه النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
3. التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
4. التعرف إلى الفروق في كل من: مفهوم الذات، والرفاه النفسي، والكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين لدى المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، سنوات الخدمة.
5. الكشف عن القدرة التنبئية لبعض العوامل النفسية في الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين لدى المدارس الحكومية الفلسطينية.

5.1 أهمية الدراسة

يأتي الإهتمام بموضوع هذه الدراسة من أهمية الوقوف على طبيعة عمل المرشدين التربويين، ومدى توافر العوامل النفسية التي تنعكس إيجاباً على مكونات الشخصية لديهم، وبالتالي على سلوكهم وكفاءتهم المهنية، ويمكن توضيح أهمية الدراسة في جانبين، الأول نظري، والثاني تطبيقي، وحسب الآتي:

1.5.1 الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في أنها من الدراسات الأولى التي ستحاول التعرف إلى القدرة التنبئية لمفهوم الذات، والرفاه النفسي على الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية، وسوف تسلط هذه الدراسة الضوء على هذه المتغيرات المهمة بسبب أثرها الواضح على المرشدين التربويين، وستسهم في إثراء التراث (السيكولوجي) المتعلق بمتغيرات البحث: (مفهوم الذت، الرفاه النفسي، الكفاءة المهنية) بتقديم تأصيل نظري، ما يساعد على فهم طبيعة العلاقة بينهما، كما تم إلقاء الضوء على الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين، والتي تشكل أساساً لنجاحهم في عملهم، خاصة، وأن هناك نقصاً في الدراسات في البيئة الفلسطينية، كما تهتم الدراسة بالمرشدين التربويين الذين يقومون بدور حيوي، ومهم خاصة في ظل الوضع الفلسطيني الراهن.

2.5.1 الأهمية التطبيقية

قد تخدم الدراسة الحالية الباحثين والمتخصصين بما ستوفره من معلومات حول متغيرات الدراسة، ويمكن الاستفادة منها، وتوظيفها من الجهات ذات العلاقة كوزارة التربية والتعليم العالي في إعداد برامج إرشادية لتحسين مستوى الرفاه النفسي، ومفهوم الذات، والكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المرشدين التربويين العاملين بالمدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي (2025/2024).

الحدود المفاهيمية: اقتصرت هذه الدراسة على الحدود المفاهيمية، والمصطلحات الواردة في الدراسة.

الحدود الإجرائية: تحددت هذه الدراسة إجرائياً بطبيعة العينة المستعملة في الدراسة، والأدوات المستعملة، وبدرجة صدق الأدوات وثباتها، والأساليب الإحصائية المستعملة.

7.1 التعريفات لمصطلحات الدراسة

تضمنت متغيرات الدراسة عدداً من المصطلحات الرئيسة، وفيما يلي تعريف هذه المصطلحات:

المرشد التربوي: "هو الشخص الذي يقوم بمساعدة المسترشدين في حل مشكلاتهم: التربوية، والنفسية، والسلوكية، والإجتماعية، والتعليمية، والأخلاقية، بالطريقة الفردية أو بالطريقة الجماعية" (أبو يوسف، 10:2008).

مفهوم الذات: "هو المجال التصوري الثابت، والمنظم، والمتألف من المدركات الخاصة بالفرد، وعلاقتها بالآخرين، ومظاهر الحياة المختلفة المرتبطة بهذه المدركات" (Rogers, 1976: 32). **ويحدد مفهوم الذات إجرائياً:** بأنها الدرجة التي حصل عليها المرشدون التربويون من استجابتهم على مقياس مفهوم الذات.

الرفاه النفسي: هو استعمال الفرد الكامل لقدراته، ومواهبه النفسية من أجل تحقيق الذات، والاستقلال، والشعور بالسعادة، والرضا، بوجود هدف للحياة، والتواصل الإيجابي (Ryff & Singer,

(14 :2008. **ويعرف الرفاه النفسي إجرائياً:** الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص على مقياس الرفاه النفسي.

الكفاءة المهنية: هي مهارات مركبة، أو أنماط سلوكية، أو معارف تظهر في سلوك المرشد التربوي، وتشتق من تصور واضح، ومحدد لنواتج التعلم المرغوب فيها، وتتمثل الكفاية بمجموعة المعارف، والمفاهيم، والاتجاهات والمهارات، التي توجه سلوك الفرد، وتساعده على أداء مهامه بمستوى معين من التمكن، التي يحتاجها للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة، والجهد والوقت، لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب (الجنديل، 2017: 270). **وتعرف الكفاءة المهنية إجرائياً:** بأنها الدرجة التي حصل عليها المرشد على مقياس مؤشرات الكفاءة المهنية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

1.2 الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات

2.2 الدراسات المتعلقة بالرفاه النفسي

2.3 الدراسات المتعلقة بالكفاءة المهنية

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة التي أمكن التوصل إليها بمراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة، تم تقسيم هذه الدراسات حسب متغيرات الدراسة إلى ثلاثة محاور: المحور الأول: تناول الدراسات التي تتعلق بمفهوم الذات، أما المحور الثاني فتناول الدراسات التي تتعلق بالرفاه النفسي، أما المحور الثالث فتناول الدراسات المتعلقة بالكفاءة المهنية مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

1.2 الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات

هدفت دراسة (Erol et al., 2025) إلى فحص العلاقة بين وضوح مفهوم الذات (Self-Concept Clarity)، والتمكين النفسي (Psychological Empowerment)، والدافعية الذاتية الجوهرية (Intrinsic Motivation) في بيئة العمل، مع اختبار الدور الوسيط للتمكين النفسي في هذه العلاقة. اعتمدت الدراسة على إطار نظرية الحفاظ على الموارد (COR Theory) التي تفسر كيف يمكن للموارد الشخصية، مثل: وضوح مفهوم الذات، أن تقلل الضغوط، وتزيد من الدافعية الإيجابية. طبقت الدراسة منهجاً كمياً على عينة (345) من العاملين في بيئات تنظيمية متنوعة، واستعملت مقاييس معيارية لقياس وضوح مفهوم الذات، التمكين النفسي، والدافعية الذاتية. أظهرت النتائج أن وضوح مفهوم الذات يرتبط إيجابياً بالتمكين النفسي، والدافعية الجوهرية، وأن التمكين النفسي يؤدي دوراً وسيطاً جزئياً في هذه العلاقة، مما يشير إلى أن تعزيز وضوح مفهوم الذات لدى الأفراد قد يسهم في تحسين أدائهم، وتحفيزهم الداخلي في بيئة العمل.

هدفت دراسة (Li et al., 2024) إلى استكشاف مفهوم الذات المهني (Professional Self-Concept) لدى الممرضات والعوامل المؤثرة فيه، وذلك باستعمال منهج نوعي لفهم تصورات الممرضات حول قدراتهن وقيمهن المهنية، خاصة في أعقاب جائحة (كوفيد-19). ركزت الدراسة على كيف يؤثر مستوى مفهوم الذات المهني على الصحة النفسية، الرضا الوظيفي، والدافعية، ونية البقاء في المهنة. وشملت العينة ممرضات من مستويات خبرة مختلفة، وتم جمع البيانات بمقابلات متعمقة. أظهرت النتائج أن ارتفاع مستوى مفهوم الذات المهني يرتبط بزيادة المرونة في العمل، والقدرة على تجاوز الصعوبات، وتحقيق رضا وظيفي أكبر، بينما يرتبط انخفاضه بانخفاض الحافزية، والصورة السلبية عن المهنة. وأوصت الدراسة بتبني (استراتيجيات) تدريبية، وتنظيمية لتعزيز مفهوم الذات المهني بما يسهم في تحسين جودة الرعاية، واستقرار الكوادر التمريضية.

هدف دراسة ناضرين (2021) تعرف دور مكونات مفهوم الذات المهنية، في التنبؤ بفاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين، والكشف عن أثر تفاعل المرحلة الدراسية التي يعمل بها المرشدون الطلابيون، وكذلك مؤهلهم الدراسي على فاعلية الذات الإرشادية لديهم، بالإضافة إلى تعرف الفروق في فعالية الذات الإرشادية طبقا للنوع. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي، وتكونت عينة الدراسة من (179) مرشداً ومرشدة طلابية، طبقت عليهم استبانة فعالية الذات الإرشادية، ومقياس مفهوم الذات المهنية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن تفسير ما يقارب (1%) من التباين على متغير فعالية الذات الإرشادية بمعرفة بعض مكونات مفهوم الذات المهنية (المعرفة، الطموح خصائص الشخصية، وعدم وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل المرحلة الدراسية التي يعمل بها المرشدون الطلابيون الابتدائية المتوسطة/ الثانوية)، ومؤهلهم الدراسي الدبلوم المالي للإرشاد/ الماجستير/ الدكتوراه) على فعالية الذات الإرشادية، بالإضافة إلى عدم وجود فرق دال

إحصائياً في فعالية الذات الإرشادية يعزى لاختلاف نوع المرشدين الطلابيين عند تثبيت أثر مفهوم الذات المهنية.

هدفت دراسة صمادي وحواتمة (2020) إلى الكشف عن القدرة التنبئية للذات المهنية، والكفاية الذاتية في فعالية المرشد المدرسي لدى المرشدين المدرسيين في محافظة إربد، شارك في الدراسة (232 مرشداً ومرشدة) منهم (110 مرشداً، و122 مرشدة) من المرشدين العاملين في مدارس محافظة إربد خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(2019/2018)، ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت ثلاثة مقاييس هي مقياس: الذات المهنية، ومقياس الكفاية الذاتية، ومقياس فاعلية المرشد المدرسي بعد التأكد من خصائصهم (السيكومترية)، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي، وتوصلت النتائج أن مستوى كل من الذات المهنية، والكفاية الذاتية في فعالية المرشدين المدرسيين في محافظة إربد جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج أن الذات المهنية فسرت ما نسبته (15%) من التباين في فعالية المرشد، فيما فسرت الكفاية الذاتية ما نسبته (10%) من التباين في فعالية المرشد.

وأجرى أحمد (2019) دراسة هدفت إلى معرفة مفهوم الذات للمرشدين النفسيين العاملين بالمستشفيات الحكومية بولاية الخرطوم، وعلاقته بالرضا الوظيفي في ضوء بعض المتغيرات، استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، بلغت عينة البحث (152) مرشداً ومرشدة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، تمثلت أدوات البحث في استمارة البيانات الأولية، ومقياس مفهوم الذات التنسي، ومقياس الرضا الوظيفي، وتمثلت النتائج التي توصل إليها البحث في اتسام مفهوم الذات لدى المرشدين النفسيين العاملين بالمستشفيات الحكومية بولاية الخرطوم بالارتفاع، الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين العاملين بالمستشفيات الحكومية بولاية الخرطوم بالارتفاع، عدم وجود فروق في مفهوم الذات لدى المرشدين النفسيين العاملين بالمستشفيات الحكومية بولاية الخرطوم تعزى لمتغير:

(النوع، العمر، الخبرة الحالة الاجتماعية، المؤهل الأكاديمي)، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات، والرضا الوظيفي للمرشدين النفسيين العام بالمستشفيات الحكومية بولاية الخرطوم.

وسعت دراسة يوان وآخرين (Yuan et al., 2017) إلى التعرف إلى العلاقة بين مفهوم الذات المهنية، والمعرفة المهنية، وفعالية الذات المهنية لدى عينة من المعلمين المتخصصين في الخدمة الاجتماعية وعلم النفس، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (224) معلماً بمدارس (تايوان)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين مفهوم الذات المهنية، والمعرفة المهنية، وفعالية الذات المهنية لدى المعلمين المتخصصين في الخدمة الاجتماعية، وعلم النفس.

2.2 الدراسات المتعلقة بالرفاه النفسي

سعت دراسة (ييكرانمو ييمينغ) وآخرين (Yiming et al., 2025) إلى فحص الدور الوسيط للرفاهية النفسية في العلاقة بين الكفاءة الذاتية، وتطور المسار المهني المتمثل في استكشاف المهنة، وقابلية التكيف المهني لدى طلاب التربية البدنية في الصين. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، وطبقت نموذج الوساطة المتعدد (Hayes Process Model 4) على عينة مكوّنة من (1381) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (18–22) عاماً، من جامعات في إقليمين صينيين. تم قياس الكفاءة الذاتية باستعمال مقياس (GSE)، والرفاهية النفسية عبر ستة أبعاد هي الاستقلالية، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، وتقبّل الذات، والنمو الشخصي، والتحكم البيئي، وهدف الحياة، إضافة إلى مقاييس استكشاف المهنة، وقابلية التكيف المهني. أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بجميع أبعاد الرفاهية النفسية، وبمتغيرات المسار المهني، وأن بُعدي النمو الشخصي، وهدف الحياة كانا الأكثر تأثيراً في تعزيز استكشاف المهنة، بينما أسهمت

معظم الأبعاد في تحسين قابلية التكيف المهني. وأكدت الدراسة أن الرفاهية النفسية تؤدي دوراً محورياً في تحويل أثر الكفاءة الذاتية إلى نتائج إيجابية على مستوى التطور المهني، مما يستدعي تصميم برامج إرشادية، وتعليمية تركّز على تعزيز الكفاءة الذاتية، وتنمية أبعاد الرفاهية النفسية لدعم جاهزية الطلاب للانخراط في سوق العمل.

أجرى (إكينجي وتوكش (Ekinci & Tokkaş, 2025) دراسة بعنوان "الرفاه النفسي والمرونة النفسية كمتنبئَين لمهارات التدخل في الصدمات لدى المرشدين النفسيين". هدفت الدراسة إلى استكشاف مدى تأثير الرفاه النفسي، والمرونة النفسية في التنبؤ بمهارات التدخل الإرشادي في مواقف الصدمات لدى المرشدين النفسيين، مستعملة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (191) مرشداً نفسياً (135 أنثى، و56 ذكراً)، وتم جمع البيانات باستعمال مقياس مهارات التدخل في الصدمات، ومقياس (Warwick-Edinburgh) للرفاه النفسي، ومقياس (Brief Resilience)للمرونة النفسية، بجانب استمارة البيانات الشخصية. أظهرت التحليلات ارتباطاً إيجابياً إحصائياً بين مهارات التدخل والرفاه النفسي (r = .547)، وكذلك بين المهارات والمرونة (r = .492 R). وأكّد تحليل الانحدار المتعدد أن الرفاه النفسي والمرونة تتنبآن بما نسبته حوالي (34%) من التباين في مستوى المهارات التدخلية لدى المرشدين. أوصت الدراسة بضرورة توجيه الاهتمام إلى تدعيم المرشدين النفسيين ببناء برامج دعم لتعزيز رفاههم النفسي وزيادة مرونتهم، لما لهما من أثر واضح في رفع كفاءة التدخل في حالات الصدمات، وتحسين جودة الأداء المهني.

أجرى (غافين-تشوكانو) وزملاؤه (Gavín-Chocano et al., 2025) دراسة بعنوان "المفهوم الذاتي وتقدير الذات: متغيرات مؤثرة في الرضا بالحياة للمعلمين"، واستهدفت فحص العلاقة بين أبعاد عدة للمفهوم الذاتي: (البدني، العاطفي، الاجتماعي) وتقدير الذات، وتأثيرها على الرضا عن الحياة لدى (788) معلماً في إسبانيا. وظف المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت

الدراسة على مقياس (AF5) للمفهوم الذاتي، واستبانة (روزنبرغ) لتقدير الذات، ومقياس الرضا عن الحياة، مع تحليل بنموذج المعادلات الهيكلية باستعمال (PLS-SEM). أظهرت النتائج أن المفهوم الذاتي، وتقدير الذات يسهمان بشكل ملحوظ في تفسير نحو (33.4%) من التباين في الرضا عن الحياة، كما فسرت تقدير الذات (39.5%) من التباين في العلاقة بين المفهوم الذاتي والرضا، وتفيد النتائج بأن الأبعاد الثلاثة للمفهوم الذاتي ترتبط إيجابياً بتقدير الذات والرضا الحياتي. أوصت الدراسة بضرورة تعزيز برامج تنمية المفهوم الذاتي، وتقدير الذات في تطوير المعلمين، خصوصاً في السياقات التعليمية المتخصصة، لما لذلك من أثر إيجابي على أدائهم المهني ورفاههم الاجتماعي والنفسي.

وهدفت دراسة هلال؛ القرالة (2024) إلى تعرف مستوى الرفاهية النفسية، والكفاءة الذاتية لدى المرشديين التربويين، والكشف عن العلاقة بين الرفاهية النفسية، والكفاءة الذاتية المهنية، ومدى إسهام الرفاهية النفسية في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية لدى عينة من المرشدين التربويين مكونة من (335) مرشداً في العاصمة عمان، وتم تطبيق أدوات الدراسة: (مقياس الرفاهية النفسية، مقياس الكفاءة الذاتية المهنية). أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرفاهية النفسية لدى المرشدين التربويين جاءت بمستوى متوسط، بينما أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية جاء بمستوى مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المهنية والرفاهية النفسية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان، ووجود أثر وقدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية للرفاهية النفسية في الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين. أوصت الدراسة بضرورة توجيه المرشدين التربويين للعمل على تنمية الرفاهية النفسية لديهم، وأهميته في التأثير على الكفاءة الذاتية المهنية مما ينعكس ذلك على أداء العمل وجودته، والقدرة على تجاوز الصعوبات وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

أجرى عبيد (2024) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الرفاهية النفسية، والكفاءة الإرشادية لدى المرشدين التربويين، وطبيعة العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين، وتحقيقاً لأهداف البحث تبنى الباحث مقياس الرفاهية النفسية لـ (كارول ريف) (Ryff, 1989)، وبناء مقياس الكفاءة الإرشادية، طبقت هذه المقاييس على العينة البالغة (200) مرشد ومرشدة، وباستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة أظهرت النتائج الآتي: إن المرشدين التربويين يتمتعون بالرفاهية النفسية، والمرشدين التربويين لديهم كفاءة الإرشادية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرفاهية النفسية والكفاءة الإرشادية ترجع لمتغير الجنس، وتوجد علاقة ارتباطية طردية إيجابية بين الرفاهية النفسية والكفاءة الإرشادية لديهم.

أجرى (هونغ) وآخرون (Hong et al., 2022) دراسة هدفت إلى استكشاف دور الكفاءة الذاتية، والمرونة النفسية كمتغيرين وسيطين في العلاقة بين ضغوط الأزمات (جائحة كوفيد-19 وانفجار بيروت) والرفاه النفسي لدى عينة من اللبنانيين (567) مشاركاً خلال الفترة من(17 إلى 28 مارس 2021). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي باستعمال استبانة شملت مقاييس القلق والاكتئاب، والكفاءة الذاتية العامة، والمرونة، ومؤشر الرفاه النفسي. أظهرت النتائج أن حوالي (53%) من المشاركين يعانون من اكتئاب (PHQ-9 $\geq$ 10)، وأن كلاً من الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية لها تأثير تنبؤي إيجابي واضح في مستويات الرفاه النفسي. كما أكدت النتائج أن الكفاءة الذاتية توسطت جزئيًا تأثير الاكتئاب على الصحة النفسية، بينما وسّطت الكفاءة الذاتية والمرونة تأثير قلق الفيروس على الرفاه النفسي، لا سيما لدى المجموعة الأكثر قلقًا من(كوفيد-19) أوصى الباحثون بضرورة تطوير برامج موجهة؛ لتعزيز الكفاءة الذاتية، والمرونة النفسية، خاصة في أوقات الأزمات، لما لهما من أثر في حماية الصحة النفسية، وتحسين القدرة على التكيف مع وضغوط الحياة.

وقام العبيدي والمحمداوي (2022) بدراسة هدفت إلى التعرف على الرفاهية النفسية لدى المرشدين التربويين، والتعرف إلى دلالة الفروق في الرفاهية النفسية تبعاً لمتغير (الجنس، ومدة الخدمة)، تم استعمال مقياس الرفاهية النفسية، وأنموذج العوامل الستة للرفاهية النفسية لريفل (Ryff, 1986)، وقد تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (400) من مرشدي المدارس (ذكور– أناث)، والذي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المديريات الست في محافظة بغداد، وأظهرت النتائج أن المرشدين التربويين في محافظة بغداد للمديريات الست يتمتعون بالرفاهية النفسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرفاهية النفسية تعزى للجنس، ومدة الخدمة لدى المرشدين التروبين.

هدفت دراسة (الدوسري) والرشيدي (2021) إلى الكشف عن درجة ممارسة قادة المدارس الحكومية بمدينة الرياض للقيادة السامية، ومستوى الرفاه النفسي وعلاقة المتغيريين ببعضهما من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس، واستعمل الباحثان المنهج الوصفي المسحي، استبانة من تصميم الباحثين، وتم تطبيقها على عينة عشوائية بلغت (252) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة السامية حصلت على تقدير منخفض، وأن مستوى الرفاه حصل على تقدير عال، كما كشفت وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين القيادة السامية والرفاه النفسي، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لأثر الجنس، أو الخبرة، أو المرحلة التعليمية.

وسعت دراسة (كاتسانتونيس) (Katsantonis, 2020) إلى فحص العوامل المرتبطة بالرفاه النفسي والضغط النفسي: منظور متعدد الثقافات حول الرفاه النفسي، والاختلافات بين الجنسين لدى المعلمين، على عينة مكونة من (782, N =51) من معلمي المدارس الابتدائية من (15) ثقافة تعليمية مختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أهم العوامل المؤثرة في الرفاه النفسي، هي الإجهاد

المرتبط بالعمل، ومكان العمل، وأشارت النتائج إلى أن عدداً محدوداً فقط من الارتباطات الدالة إحصائياً على الاختلافات بين الجنسين عبر جميع الثقافات.

أجرى كل من "كورت" و"دميربولات" (Kurt & Demirbolat, 2019) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين تصور رأس المال النفسي كمتغير مستقل، وبين كل من الرفاه النفسي والرضا الوظيفي. واستعمل الباحثان مقياس رأس المال النفسي، ومقياس "مينيسوتا" للرضا الوظيفي، إلى جانب مقياس "ريف" للرفاه النفسي (Ryff, 1989)، وأظهرت نتائج الدراسة أن إدراك المعلمين لرأس المال النفسي كان "جيداً" وأن مستوى رضاهم الوظيفي، ومستوى الرفاه النفسي متحققان بدرجة عالية، كما أكدت النتائج على أن رأس المال النفسي للمعلمين يؤثر على الرضا الوظيفي، ومستويات الرفاه النفسي بشكل إيجابي كبير، وأن الرضا الوظيفي لديه دور وسيط جزئي في العلاقة بين تصور رأس المال النفسي للمعلمين، ومستوى الرفاه النفسي لديهم.

2.3 الدراسات المتعلقة بالكفاءة المهنية

هدفت دراسة (تران لي ثانه) وآخرين (Tran Le Thanh et al., 2024) إلى استكشاف أثر كل من العوامل الخارجية ، والعوامل الداخلية في التنبؤ بكفاءة الإرشاد لدى المرشدين المدرسيين في فيتنام. اعتمد الباحثون المنهج الوصفي المقطعي، واشتملت العينة على (226) مرشداً مدرسياً من المرحلتين الثانوية والإعدادية في إقليمين مختلفين، بمتوسط خبرة بلغ (11.03) سنة، وجميعهم تلقوا دورات تدريبية في الإرشاد المدرسي. استعملت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية للمرشدين، ومقياس العلاقة المهنية، إضافة إلى متغيرات بيئية، مثل :عدد الدورات التدريبية، وسنوات الخبرة، وتكرار الممارسة الإرشادية. أظهرت النتائج أن العوامل الداخلية، ولا سيما الكفاءة الذاتية في الإرشاد وإجماع المهام في العلاقة المهنية، كانت الأكثر تأثيراً في تعزيز كفاءة الإرشاد، مفسّرةً نسبة

(52.8%) من التباين. في المقابل، فقدت بعض العوامل الخارجية –مثل: عدد الدورات، وسنوات الخبرة، أهميتها الإحصائية عند دمجها مع العوامل الداخلية، رغم مساهمتها غير المباشرة في تعزيز الكفاءة برفع مستوى الثقة، والكفاءة الذاتية. خلصت الدراسة إلى أهمية تنمية العوامل الداخلية عبر التدريب العملي، وبناء العلاقات المهنية، مع الاستمرار في دعم العوامل الخارجية من السياسات التعليمية، والبرامج التدريبية.

أجرى ديمير (Demir, 2025) دراسة بعنوان "دور الكفاءة الذاتية كمتغير وسيط في العلاقة بين الحساسية الثقافية، والعدالة الاجتماعية لدى المرشدين المدرسيين"، هدفها استكشاف تأثير الحساسية الثقافية على مواقف العدالة الاجتماعية من الكفاءة الذاتية كمتوسط. استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتوجّه إلى عينة قوامها (347) مرشداً مدرسياً في تركيا، حيث طُبّق مقياس الحساسية الثقافية، ومقياس العدالة الاجتماعية، ومقياس الكفاءة الذاتية للمرشد المدرسي. أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباط موجبة ومعنوية إحصائياً بين الحساسية الثقافية، ومستوى الكفاءة الذاتية، وبين الكفاءة الذاتية، ومستوى العدالة الاجتماعية. كما كشفت النتائج أن الكفاءة الذاتية توسطت بشكل جزئي في العلاقة بين الحساسية الثقافية والعدالة الاجتماعية، إذ أثبتت أن المرشدين ذوي مستوى أعلى من الحساسية الثقافية لديهم كفاءة ذاتية أقوى مرتبطة بدعم وتعزيز مواقفهم نحو العدالة الاجتماعية. أوصت الدراسة بضرورة إدراج أنشطة تنمّي الحساسية الثقافية في برامج تدريب المرشدين، وتوفير إشراف مهني فعّال؛ لتعزيز كفاءتهم الذاتية ومواقفهم العدالية.

أجرى (أوي) وآخرون (Ooi et al., 2024) دراسة بعنوان "الكفاءة الذاتية للمرشدين المدرسيين في ماليزيا: الأدوار المحورية لدعم المشرفين، والخبرة الإتقانية، وإتاحة التدريب"، وهدفت إلى فحص أثر بعض العوامل الشخصية، والبيئية في تعزيز الكفاءة الذاتية، والرضا الوظيفي لدى المرشدين المدرسيين، تمثلت هذه العوامل في الخبرة الإتقانية، والتعلم بالنمذجة، والإقناع

الاجتماعي، والحالة النفسية، إضافة إلى إتاحة التدريب للمشرفين ودعمهم. استعمل الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (541) مرشداً في المدارس الثانوية الماليزية، باستعمال نموذج المعادلات الهيكلية (PLS-SEM). أشارت النتائج إلى أن الخبرة الإتقانية، والتدريب، ودعم المشرفين فسرت (45.6%) من التباين في الكفاءة الذاتية الإرشادية، كما ساهمت الكفاءة الذاتية مع هذه العوامل في تفسير (13.2%) من التباين في الرضا الوظيفي. وأكدت النتائج على أن دعم المشرفين كان الأكثر أهمية في تشكيل الكفاءة الذاتية، والتي بدورها توسطت العلاقة بين العوامل الثلاثة، والرضا الوظيفي. وأوصت الدراسة بإدماج هذه العوامل في برامج إعداد المرشدين وتدريبهم بما يسهم في رفع كفاءتهم، وتحسين جودة خدماتهم الإرشادية.

أجرى (بيديتّزي) وآخرون (Pedditzi et al., 2024) دراسة استهدفت استكشاف العلاقة بين الرفاه النفسي، والكفاءة الذاتية للتعلّم الذاتي لدى نحو (395) طالباً إيطالياً في المرحلة الثانوية (متوسط العمر= 17.5 سنة)، مع مراعاة احتياجات الاتصال الثلاث: الكفاءة، والاستقلالية، والانتماء. اعتمد الباحثون على منهج وصفي ارتباطي، واستعملوا مقياس (ASBPNSS) للتنمية النفسية الأساسية، إلى جانب مقياس الكفاءة الذاتية للتعلّم المنظم. أظهرت النتائج وجود ارتباط فعّال وإيجابي بين مستوى الرفاه في المدرسة، والكفاءة الذاتية للتعلّم الذاتي، كما بيّن نموذج الانحدار الارتباطي أن الكفاءة الذاتية تنبأت بشكل قوي بعامل الكفاءة ضمن متطلبات الصحة النفسية المدرسية ($\beta = 0.639$)، يضاف إلى ذلك ارتباطها بمحور الانتماء ($\beta = 0.350$) والاستقلالية ($\beta = 0.309$). أوصت الدراسة بأهمية تعزيز برامج التعلّم الذاتي في المدارس بهدف رفع الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، إذ إنّ ذلك ينعكس إيجابياً على رفاههم النفسي، وقدرتهم على التكيّف الاجتماعي، والنفسي بفعالية.

أجرت (ماهومد) وآخرون (Mahomed et al., 2020) دراسة بعنوان "العلاقة بين الكفاءة الذاتية الإرشادية، والرفاه النفسي لدى المرشدين المدرسيين في ماليزيا"، واستهدفت فحص مستوى الكفاءة الذاتية الإرشادية، وعلاقتها بالجوانب المختلفة للرفاه النفسي لدى المرشدين في المرحلة الثانوية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبّقت على عينة مكونة من (115) مرشدة ومرشداً ثانوياً. استعمل الباحثون مقياس (COSE) للكفاءة الذاتية ومقياس (Ryff) للرفاه النفسي، وبلغت موثوقيتهما مرتفعة (≥ 0.90). وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية كان عاماً مرتفعاً، بينما وقت الرفاه النفسي كان بمستوى متوسط. كما وجدت علاقة ارتباط إيجابي قوية ونوعية بين الكفاءة الذاتية، والرفاه النفسي ($r = .735$)، بدرجة دلالة (0.01)، وقد فسرت الكفاءة الذاتية ما يقارب (54%) من التباين في الرفاه النفسي للمرشدين. أوصت الدراسة بضرورة تعزيز تدريب المرشدين على تنمية كفاءتهم الذاتية، ودمج مهارات أساسية ضمن برامج التأهيل الأكاديمي لضمان رفاههم النفسي، ودعم أدائهم الإرشادي في المدارس.

أجرى البياتي (2022) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الإبداع الإرشادي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين، والتعرف إلى الفروق في الإبداع الإرشادي وعلاقته بالكفاءة المهنية تبعاً لمتغير (سنوات الخدمة، والجنس)، اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة البحث من (180) مرشداً ومرشدة موزعين على المدارس المشمولين بالإرشاد التربوي على ملاك المديرية العامة لتربية كركوك، واعتمدت على مقياس الإبداع الإرشادي، ومقياس الكفاءة المهنية، وتوصل الباحث إلى أن المرشدين يتمتعون بمستوى جيد من الإبداع الإرشادي، وبمستوى عالٍ من الكفاءة المهنية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث في الإبداع الإرشادي ولصالح الذكور، وفي الكفاءة المهنية، ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لسنوات الخدمة.

وهدفت دراسة السكارنة والعجيلي (2020) إلى التعرف إلى الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الثانوية، وعلاقتها بالنمط الاداري المدرك، اعتمدت الدراسة المنهج الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (200) مرشد ومرشدة من العاملين في المدارس الثانوية الحكومية في عمان، وتم استعمال مقياس الكفاءة المهنية، ومقياس النمط الاداري المدرك، أشارت النتائج أن الكفاءة المهنية للمرشدين، والنمط الإداري المدرك جاءت بمستوى متوسط، ووجود علاقة ارتباطية بين النمط الاداري المدرك، والكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة.

في حين هدفت دراسة الجنديل (Al-Jandil, 2017) التعرف إلى العلاقة بين الكفاءة المهنية والإزعاجات اليومية لدى المرشدين التربويين. تكونت عينة الدراسة من (400) مرشد ومرشدة، وقد استعملت الدراسة مقياس الكفاية المهنية، ومقياس الإزعاجات اليومية. أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة المهنية جاء مرتفعا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين التربويين في مستوى الكفاءة المهنية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين التربويين في الإزعاجات اليومية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الكفاءة المهنية والإزعاجات اليومية.

كما أجرى **أحلام وورغي (Ahlam & Werghi, 2017)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية التي تؤهل المرشد التربوي لأداء عمله الإرشادي في ظل مجموعة متغيرات متمثلة في الجنس التخصص الأقدمية المهنية، الزمرة الدموية، المؤهل العلمي، ولاية العمل. تكونت عينة الدراسة من (78) مرشداً ومرشدة تابعين المراكز التوجيه المدرسي والمهني في بعض ولايات الجزائر. تم استعمال استبانة قائمة الكفاءات المهنية للمرشد التربوي. أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة المهنية جاء مرتفعا لدى المرشدين التربويين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص والأقدمية المهنية، والزمرة الدموية، والمؤهل العلمي، وولاية العمل.

فقد أجرى فرانسيس (Francis, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المرشدين المحترفين، تكونت عينة الدراسة من (277) مرشداً و(66) أخصائياً نفسياً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استعمال مقياس معايير الكفاءة المهنية، ومقياس الرضا الوظيفي. أشارت النتائج أن مستوى الكفاءة المهنية لدى المرشدين والأخصائيين النفسيين منخفض، كما أن مستوى الكفاءة المهنية لدى الأخصائيين أعلى من المرشدين، وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي.

بعد مراجعة الأدبيات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الثلاثة، يتضح أن مفهوم الذات حظي باهتمام واسع في أبحاث عربية وأجنبية، حيث أشارت دراسة ناضرين (2021) إلى أن بعض مكونات مفهوم الذات المهنية، مثل: المعرفة، والطموح، وخصائص الشخصية، يمكنها التنبؤ بجزء من التباين في فعالية الذات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين، وإن كانت النسبة المفسرة محدودة نسبيًا (1%)، وجاءت دراسة صمادي وحواتمة (2020)؛ لتؤكد على دور الذات المهنية في تفسير فعالية المرشد المدرسي، حيث بلغت النسبة المفسرة(15%)، وهي نسبة أعلى مقارنة بدراسة ناضرين، ما قد يُعزى إلى اختلاف أدوات القياس أو طبيعة العينة. أما دراسة أحمد (2019) فقد أظهرت أن ارتفاع مفهوم الذات لدى المرشدين النفسيين في المستشفيات يرتبط إيجابياً بالرضا الوظيفي، دون فروق دالة تُعزى للنوع أو الخبرة أو المؤهل الأكاديمي، مما يعكس استقرار هذا المتغير عبر الخصائص (الديموغرافية) المختلفة. وفي السياق الدولي، بيّنت دراسة(Yuan) وآخرين (2017) وجود علاقة ارتباطية دالة بين مفهوم الذات المهنية والمعرفة المهنية وفعالية الذات المهنية لدى معلمي الخدمة الاجتماعية وعلم النفس، بينما أظهرت دراسة Tran Le

Thanh) وآخرين (2024) إن مفهوم الذات الإيجابي لدى المعلمين يعزز من إدراكهم لمهاراتهم المهنية، وقدرتهم على التكيف مع بيئات العمل المتغيرة، وهو ما يدعم فرضية التأثير الإيجابي لمفهوم الذات على الأداء المهني.

وفيما يتعلق بالرفاه النفسي، أظهرت دراسة (Yiming) وآخرين (2025) أن هذا المتغير يؤدي دوراً وسيطًا بين الكفاءة الذاتية، وتطور المسار المهني لدى المعلمين، بما يشير إلى أهميته في تعزيز أثر المتغيرات الشخصية على النمو المهني. وأكدت دراسة Ekinci و(2025) Tokkaş أن الرفاه النفسي، إلى جانب المرونة، يتنبأ بفاعلية مهارات التدخل في الصدمات لدى المرشدين النفسيين، مما يبرز دوره الحاسم في السياقات الضاغطة. وأشارت دراسة(Gavín-Chocano) وآخرين (2025) إلى أن المفهوم الذاتي، وتقدير الذات يرتبطان إيجابياً بالرضا عن الحياة لدى المعلمين، ما يعكس الترابط بين البناءات المعرفية، والانفعالية في تعزيز الصحة النفسية. ومن جانب آخر، أظهرت نتائج(Hong وآخرين (2022) و(2020) Katsantonis) أن ارتفاع مستويات الرفاه النفسي يرتبط بتحسن الأداء المهني، والقدرة على التعامل مع التحديات التنظيمية، في حين بيّنت دراسة(Kurt و(2019) Demirbolat)أن الرفاه النفسي يسهم في خفض مستويات الاحتراق النفسي، مما يحافظ على استمرارية العطاء المهني.

أما الكفاءة المهنية، فهي تُعد المفهوم الأوسع الذي يضم عناصر مثل: المعارف، والمهارات، والقدرة على أداء المهام بكفاءة، بينما تشير الكفاءة الذاتية إلى اعتقاد الفرد بقدرته على النجاح في هذه المهام، وتستعمل فعالية المرشد أحيانًا كمؤشر تطبيقي لهذه الكفاءة في السياقات الإرشادية. وقد تناولت دراسة Demir (2025) العلاقة بين الحساسية الثقافية، والعدالة الاجتماعية لدى المرشدين المدرسيين، مع اعتبار الكفاءة الذاتية متغيرًا وسيطًا، حيث بينت النتائج أن ارتفاع الكفاءة الذاتية يعزز من العدالة الاجتماعية، وهو ما يعكس دورها في تعزيز مخرجات العمل. وفي

دراسة(Ooi)وآخرين (2024) على المرشدين المدرسيين في ماليزيا، تبين أن دعم المشرفين والتدريب المستمر يسهمان في رفع مستويات الكفاءة المهنية، بينما أوضحت دراسة(Pedditzi)وآخرين (2024) أن بيئات العمل الداعمة تسهم في رفع جودة الأداء لدى المعلمين. وأكدت دراسة Mahomed وآخرين (2020) على وجود علاقة تبادلية بين الكفاءة المهنية والرفاه النفسي، بحيث يغذي كل منهما الآخر، الأمر الذي يتسق مع ما ورد في الدراسات السابقة حول الترابط الوثيق بين هذه المتغيرات.

تجمع هذه النتائج على أن وجود مفهوم ذات إيجابي، مقروناً بمستويات مرتفعة من الرفاه النفسي، يشكل أساسًا لتعزيز الكفاءة المهنية في السياقات التعليمية والإرشادية. ورغم اتفاق معظم الدراسات على العلاقة الإيجابية بين هذه المتغيرات، إلا أن حجم التأثير يختلف باختلاف السياق، أدوات القياس، والعينة المستهدفة، ما يعزز الحاجة إلى دراسات تأخذ في الاعتبار الخصوصيات الثقافية والمهنية. وتكمن الفجوة البحثية التي تستند إليها الدراسة الحالية في غياب نموذج عربي شامل، وبالأخص في السياق الفلسطيني، يختبر الأدوار المتبادلة، والوسيطية لمفهوم الذات والرفاه النفسي في تفسير الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى معالجته لتقديم إضافة علمية، وعملية تدعم تطوير برامج تدريبية وإرشادية أكثر فاعلية.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد.

1.3 منهج الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة.

3.3 أدوات الدراسة. وخصائصها

4.3 متغيرات الدراسة

5.3 خطوات تنفيذ الدراسة

6.3 المعالجات الإحصائية المستعملة في الدراسة.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

تمهيد:

يستعرض الفصل الحالي منهجية البحث المتبعة، ومجتمعها وكيفية تحديد عينتها، وبناء أدواتها المستعملة وضبطها من حيث الصدق والثبات، وينتهي بالأساليب الإحصائية التي تم استعمالها في تحليل البيانات، والتحقق من صحة الفروض واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصفاً لهذه الإجراءات.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة؛ إذ إن هذا المنهج لا يعتمد على جمع المعلومات فقط؛ إنما يقوم بالربط، وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة المستهدف من جميع المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية في العام الدراسي(2024/ 2025)، وكان عددهم (1270) مرشداً ومرشدة، وفقاً لمعطيات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني (وزارة التربية والتعليم العالي، 2024).

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة كالآتي:

أولاً- العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) مرشدا ومرشدة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستعمالها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة عشوائية بسيطة ممثلة للمجتمع الأصلي قدر عددها ب (337) مرشداً ومرشدة في المدارس الحكومية الفلسطينية، والجدول (1.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها (الديمغرافية):

جدول (1.3): توزع عينة الدراسة حسب المتغيرات (الديمغرافية)

الخصائص	التصنيف	التكرار	الوزن النسبي
نوع الجنس	أنثى	193	57.3
	ذكر	144	42.7
	الإجمالي	337	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	269	79.8
	دراسات عليا	68	20.2
	الإجمالي	337	100.0
سنوات الخدمة	أقلّ من 5 سنوات	42	12.5
	من 5-10 سنوات	104	30.9
	أكثر من 10 سنوات	191	56.7
	الإجمالي	**337**	**100.0**

3.3 أدوات الدراسة

للكشف عن "القدرة التنبئية لمفهوم الذات، والرفاه النفسي بالكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية"، اعتمد الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات بعد الرجوع لمجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، وقد تضمنت:

- **القسم الأول:** وهو عبارة عن البيانات الشخصية للمستجيبين (نوع الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).
- **والقسم الثاني:** يتكون من ثلاث أدوات (مقياس مفهوم الذات، مقياس الرفاه النفسي، مقياس الكفاءة المهنية).

1.3.3 مقياس مفهوم الذات

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد مراجعة الدراسات السابقة، اعتُمد مقياس مفهوم الذات لدراسة (Romans et al., 1996)، نظراً لملاءمته لأهداف الدراسة وعينتها؛ حيث استطلع الباحث آراء مجموعة من المتخصصين في موضوع الدراسة، وبناء على التوجيهات المستمرة من المشرف الأكاديمي، قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وصياغة مفردات المقياس، بما يتواءم مع المجتمع الفلسطيني، وتكون المقياس في صورته الأولية من (24) فقرة. وقد تم استعمال مقياس (ليكرت الخماسي) (تنطبق تماماً، تنطبق كثيراً، تنطبق إلى حد ما، تنطبق قليلاً، لا تنطبق) لفقرات الاستبانة بحيث تشمل الدرجات (5،4،3،2،1) على الترتيب نفسه للفقرات الموجبة، وعكسها للفقرات السلبية، والملحق (أ) يبين الاستبانة في صورتها الأولية.

صدق المقياس

تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى

قام الباحث بتحكيم المقياس من (11) من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس، والإرشاد النفسي والتربوي، الملحق (ب)؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، وعُدلت صياغة بعض الفقرات، أو حذفت وصولاً إلى الصورة النهائية (22) فقرة، تعديلات المحكمين كما ورد بالملحق (ث).

صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity)

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة، والدرجة الكلية للمقياس، وقد تم ذلك على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) مرشدا ومرشدة من خارج عينة الدراسة. وقد جاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (2.3): معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

الفقرات	مفهوم الذات	
	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
1. أحترم ذاتي بما فيها من إمكانيات	.621**	0.000
2. أحب ذاتي بحالاتها كلها	.529**	0.003
3. أنهض بسرعة إذا تعرضت للإحباط	.420*	0.021
4. أسعى لإنجاز أشياء ذات قيمة	.429*	0.018
5. أحاول تغيير بعض الأمور في نفسي	.518**	0.003
6. أشعر بالفخر لاهتمام الناس بتقبل آرائي	.483**	0.007

الفقرات	مفهوم الذات	
	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
7. أهتم بمتابعة كل ما يواجهني	.401*	0.028
8. أرى أنني سيئ الحظ	.536**	0.002
9. أجد نفسي شخصاً جذاباً	.466**	0.009
10. أشعر بالسعادة بما أنا عليه	.478**	0.008
11. أرى نفسي شخصاً جديراً بالثقة	.483**	0.007
12. أرى أن حديثي عن نفسي حديثاً مملاً	.644**	0.000
13. أحدث نفسي عندما أنجح، بأن الحظ حالفني	.497**	0.005
14. أنظر لنفسي أنني صاحب شخصية لطيفة	.468**	0.009
15. تزيدني المهمات الصعبة إصراراً	.658**	0.000
16. أستطيع اتخاذ قراراتي والالتزام بها	.632**	0.000
17. أحتفظ بأهداف أحاول تحقيقها عندما يتوافر الوقت لي	.518**	0.003
18. أشعر بالقلق حيال ما يعتقده الآخرون عني	.452*	0.012
19. أستطيع وضع حلول لمعظم مشكلاتي	.429*	0.018
20. أحاول امتلاك نضج عاطفي	.742**	0.000
21. أشعر بالدونية إذا انتقدني أحد	.436*	0.016
22. أرى أن التحديات الصعبة لا تستحق جهدا للتفكير فيها	.416*	0.022

الارتباط دال عند مستوى 0.01 .**

الارتباط دال عند مستوى 0.05 .*

يوضح جدول (2.3) معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، حيث تبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$ & 0.01) وبذلك تعد الأداة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات المقياس Reliability

تحقق الباحث من ثبات الأداة باستعمال (ألفا كرونباخ) بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) مرشدا ومرشدة من خارج عينة الدراسة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (3.3): ثبات مقياس مفهوم الذات وفقًا لمعامل (كرونباخ ألفا)

المجال	ألفا كرونباخ
مفهوم الذات	0.72

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (3.3) أن قيمة كل من: معامل (كرونباخ ألفا)مرتفعة حيث بلغت لجميع فقرات المقياس (0.72)، وهذا يعني أن الثبات مرتفع ودال إحصائياً، وبذلك تكون الأداة في صورتها النهائية كما هو في الملحق (ث) قابلة للاستعمال.

2.3.3 مقياس الرفاه النفسي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد مراجعة الدراسات السابقة، اعتمد مقياس الرفاه النفسي لدراسة (Ryff et al, 2010)، نظراً لملاءمته لأهداف الدراسة وعينتها، حيث استطلع الباحث آراء مجموعة من المتخصصين، وبناء على التوجيهات المستمرة من المشرف الأكاديمي، قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وصياغة مفردات المقياس، وتحديد مجالاته الرئيسة، وصياغة فقرات كل مجال.

وتكونت الأداة في صورتها الأولية من (18) فقرة موزعة على ستة مجالات كالآتي:

- **المجال الأول: تقبل الذات،** يتكون من (3) فقرات. (من 1 إلى 3)
- **المجال الثاني: الغرض من الحياة،** يتكون من (3) فقرات. (4 إلى 6)
- **المجال الثالث: اتقان السياق البيئي،** يتكون من (3) فقرات. (7 إلى 9)
- **المجال الرابع: النمو الشخصي،** يتكون من (3) فقرات. (10 إلى 12)
- **المجال الخامس: العلاقات الإيجابية مع الآخرين،** يتكون من (3) فقرات. (13 إلى 15)
- **المجال السادس: الاستقلالية،** يتكون من (3) فقرات. (الفقرات من 16 إلى 18)

وقد تم استعمال مقياس (ليكرت الخماسي) (ينطبق تماماً، وينطبق كثيراً، وينطبق إلى حد ما، وينطبق قليلاً، لا ينطبق) لفقرات الاستبانة، بحيث تمثل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب نفسه للفقرات الموجبة، والعكس للفقرات السبية(3-5-6-9-12-14-15-16). والملحق (أ) يبين الاستبانة في صورتها الأولية.

صدق استبانة الرفاه النفسي

وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

صدق المحتوى

قام الباحث بتحكيم المقياس من (11) من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس، والإرشاد النفسي، والتربوي، الملحق (ب)؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات، وحُذفت فقرة، كما ورد بالملحق (ت). وقد بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (17) فقرة – بالملحق (ث).

صدق الاتساق الداخلي Internal Validity

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات المقياس، والدرجة الكلية للمجال نفسه، والدرجة الكلية للمجال نفسه مع الدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد تم ذلك على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) مرشداً ومرشدة من خارج عينة الدراسة. والجدول التالي يبين نتائج ذلك:

جدول (4.3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات والدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية ودرجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

المجالات	تقبل الذات	الغرض عن الحياة	اتقان السياق البيئي	النمو الشخصي	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	الاستقلالية	الرفاة النفسي
الفقرات	معاملات الارتباط بيرسون						
أحب معظم الجوانب في شخصيتي	.684**						.536**
أشعر بالرضا حول طريقة سير الأمور عندما أنظر إلى قصة حياتي	.712**						.452*
أشعر بخيبة أمل بشأن إنجازاتي في الحياة في جوانب عدة	.518**						.778**
بعض الناس يعيشون بلا هدف في هذه الحياة، لكنني لست واحدًا منهم		.401*					.468**

المجالات	تقبل الذات	الغرض عن الحياة	اتقان السياق البيئي	النمو الشخصي	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	الاستقلالية	الرفاة النفسي
أعيش الحياة يومًا بيوم، ولا أفكر حقًا في المستقبل		.851**					.702**
أشعر في بعض الأحيان أنني فعلت كل ما يجب فعله في الحياة		.876**					.760**
أشعر بأنني المسؤول بشكل عام عن الوضع الذي أعيش فيه			.685**				.483**
أدير مسؤوليات الحياة اليومية بشكل جيد			.483**				.416*
أشعر بالإحباط حول متطلبات الحياة اليومية			.429*				.721**
أرى أن الحياة عملية مستمرة من التعلم والتغيير والنمو				.468**			.632**
أرى أنه من المهم المرور بتجارب جديدة تتحدى الطرق التي أفكر بها عن نفسي وعن العالم				.497**			.429*
توقفت عن محاولة تغيير نفسي للأفضل أو إحداث تغييرات كبيرة في حياتي منذ فترة طويلة				.704**			.803**

المجالات	تقبل الذات	الغرض عن الحياة	اتقان السياق البيئي	النمو الشخصي	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	الاستقلالية	الرفاة النفسي
لم أجرب العديد من العلاقات الدافئة والمليئة بالثقة مع الآخرين					.958**		.810**
أرى أن الحفاظ على العلاقات الوثيقة أصبح أمراً مرهقاً ومحبطاً بالنسبة لي					.948**		.744**
أميل إلى التأثر بالأشخاص ذوي الآراء القوية						.632**	.538**
أثق في آرائي الخاصة، حتى لو كانت مختلفة عن الطريقة التي يفكر بها أغلبية الناس						.603**	.478**
أحكم على نفسي بما أرى أنه مهم، وليس بتقييم ومعتقدات الآخرين حول ما هو مهم						.801**	.658**
تقبل الذات							.502**
الغرض عن الحياة							.855**
اتقان السياق البيئي							.376*
النمو الشخصي							.712**
العلاقات الإيجابية مع الآخرين							.817**
الاستقلالية							.420*

الارتباط دال عند مستوى 0.01 .**

الارتباط دال عند مستوى 0.05 .*

يوضح جدول (4.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات، والدرجة الكلية لكل مجال، والدرجة الكلية لكل مجال، والدرجة الكلية للمقياس، حيث تبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى الدلالة (0.01 & 0.05) وبذلك تعد الأداة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات المقياس (Reliability)

وقد تحقق الباحث من ثبات الأداة باستعمال (ألفا كرونباخ) بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) مرشدًا ومرشدة من خارج عينة الدراسة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (5.3): نتائج قياس ثبات مقياس الرفاه النفسي وفقًا لمعامل (كرونباخ ألفا)

المجال	ثبات كرونباخ ألفا
تقبل الذات	0.67
الغرض عن الحياة	0.712
اتقان السياق البيئي	0.767
النمو الشخصي	0.81
العلاقات الايجابية مع الآخرين	0.87
الاستقلالية	0.85
الرفاه النفسي	0.84

--يتضح من النتائج الموضحة في جدول (5.3) أن قيمتي كل من: معامل (كرونباخ ألفا) والتجزئة النصفية مرتفعة.(84)، وهذا يعني أن الثبات مرتفع ودال إحصائياً. وبذلك تكون الأداة في صورتها النهائية كما هو في الملحق (ث) قابلة للاستعمال.

3.3.3 مقياس الكفاءة المهنية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، طور الباحث مقياس الكفاءة المهنية بعد الرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة، والمقاييس ذات العلاقة بموضوع الدراسة كدراسة (Koopmans et al., 2014) و(الياسين، 2023) و(اليوسف، 2023)، حيث استطلع الباحث آراء مجموعة من المتخصصين، ثم قام بتطوير المقياس، وتحديد مجالاته الرئيسة، وصياغة فقرات كل مجال.

وتكون المقياس في صورته الأولية من (48) فقرة، موزعة على أربعة مجالات كالآتي:

- **المجال الأول: الأداء الإرشادي**، يتكون من (12) فقرة. (1 إلى 12)
- **المجال الثاني: السمات الشخصية**، يتكون من (12) فقرة. (13 إلى 24)
- **المجال الثالث: الجانب النفسي**، يتكون من (13) فقرة. (25 إلى 36)
- **المجال الرابع: انجاز وتطوير العمل**، يتكون من (12) فقرة (37 إلى 48)

وقد تم استعمال مقياس (ليكرت الخماسي) (ينطبق تمامًا، وينطبق كثيرًا، وينطبق إلى حد ما، وينطبق قليلاً، لا ينطبق) لفقرات المقياس بحيث تمثل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب نفسه، حيث جاءت جميع الفقرات إيجابية، والملحق (أ) يبين الاستبانة في صورتها الأولية.

صدق مقياس الكفاءة المهنية

وقد تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى

قام الباحث بتحكيم المقياس من (11) من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس، والإرشاد النفسي، والتربوي، الملحق (ب)؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت

صياغة بعض الفقرات، وحُذفت بعض الفقرات، كما ورد بالملحق (ت)، وقد بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (42) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي Internal Validity

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات المقياس، والدرجة الكلية للمجال نفسه، والدرجة الكلية للمجال نفسه مع الدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد تم ذلك على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) مرشدًا ومرشدة من خارج عينة الدراسة. والجدول الآتي يبين نتائج ذلك:

جدول (6.3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال ككل والدرجة الكلية للمجال وبين كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

المجالات	الأداء الإرشادي	السمات الشخصية	الجانب النفسي	انجاز وتطوير العمل	الكفاءة المهنية
الفقرات	معاملات الارتباط بيرسون				
أمتلك القدرة على بناء علاقة إرشادية تفاعلية مع الطلبة	.796**				.763**
أستطيع فهم خصائص شخصية الطلبة	.816**				.580**
أحرص على تنمية مواهب الطلبة	.907**				.753**
أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب	.810**				.609**
أستطيع إعداد الخطط والبرامج الإرشادية	.742**				.699**

المجالات	الأداء الإرشادي	السمات الشخصية	الجانب النفسي	انجاز وتطوير العمل	الكفاءة المهنية
أستطيع تطبيق الاختبارات والمقاييس الخاصة بالعمل الإرشادي	.768**				.678**
أزود المعلمين بالتطبيقات التربوية لنظريات التعلم ومراحله	.629**				.659**
أمتلك القدرة على الاتصال والتواصل مع الطلاب في مراحل النمو المختلفة	.706**				.623**
أستطيع إدارة الجلسات الإرشادية بنجاح	.860**				.728**
أمتلك مهارات أساليب الإرشاد الفردي والجماعي	.903**				.769**
أتقن مهارات إجراء المقابلات الشخصية ودراسة الحالة	.812**				.711**
أنوّع في التقنيات و(الاستراتيجيات) الإرشادية حسب كل حالة	.870**				.804**
أثق بقدراتي وإمكانياتي		.697**			.685**
أحرص على الظهور بشكل لائق يتناسب مع مهنتي		.846**			.780**
أتمتع بروح القيادة والقدرة على إدارة الأفراد		.578**			.668**
أتحلى بالصبر والسكينة وسعة الصدر		.763**			.671**
أرى أنني شخص ودود		.728**			.647**

المجالات	الأداء الإرشادي	السمات الشخصية	الجانب النفسي	انجاز وتطوير العمل	الكفاءة المهنية
أستطيع التعاون مع المستويات المختلفة من الطلبة		.793**			.728**
أمتلك مهارات التنظيم للحالات التي أتعامل معها		.737**			.692**
أستطيع احترام وجهات النظر المختلفة		.778**			.703**
أحتفظ بعلاقات جيدة مع طاقم المدرسة وأولياء الأمور		.769**			.699**
أستطيع تحقيق ذاتي حسب قدراتي وإمكانياتي			.668**		.611**
أشعر بالأمن والهدوء النفسي وأنا أمارس مهنتي			.759**		.682**
أشعر بالانسجام والانتماء لمهنة الإرشاد			.738**		.701**
أستطيع توظيف ذكائي كمرشد			.815**		.752**
أتقبل النقد من الآخرين			.828**		.732**
أشعر بالسعادة عند تقديم الخدمة الإرشادية			.639**		.545**
أشعر بالرضا حول تقدير واحترام الآخرين لي			.837**		.730**
أتعامل مع الآخرين بمرونة وبانفتاح			.725**		.640**
أرى أن شعوري بالإحباط لا يؤثر في			.708**		.707**

المجالات	الأداء الإرشادي	السمات الشخصية	الجانب النفسي	انجاز وتطوير العمل	الكفاءة المهنية
عملي					
أخطط لعملي وأنجزه في الوقت المحدد.				.786**	.694**
أضع في اعتباري نتائج العمل التي أسعى إلى تحقيقها.				.831**	.714**
أسعى لتحديد الأولويات.				.840**	.716**
أسطيع تنظيم عملي بدقة				.655**	.460*
أستطيع إدارة الوقت لصالح عملي				.655**	.428*
أخطط لمهام جديدة عند الانتهاء من المهام القديمة.				.742**	.656**
أتعامل بإقدام وحكمة وعقلانية مع المهام الصعبة حين تواجهني				.716**	.634**
أركز على الجوانب الإيجابية لأي موقف في العمل				.515**	.537**
أواظب على تطوير خبرتي العلمية في كل ما يتعلق بالعمل				.796**	.683**
أعمل على تحديث مهاراتي وخبراتي العملية.				.841**	.721**
أستطعت الوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات المستجدة				.591**	.778**
أحرص على المشاركة بفاعلية في				.626**	.417*

المجالات	الأداء الإرشادي	السمات الشخصية	الجانب النفسي	انجاز وتطوير العمل	الكفاءة المهنية
الاجتماعات والمؤتمرات					
الأداء الإرشادي					.871**
السمات الشخصية					.938**
الجانب النفسي					.917**
انجاز وتطوير العمل					.862**

الارتباط دال عند مستوى 0.01 .**

الارتباط دال عند مستوى 0.05 .*

يوضح جدول (6.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات والدرجة الكلية لكل مجال، وبين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث تبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى الدلالة (0.01 & 0.05)، وبذلك تعد الأداة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات مقياس الكفاءة المهنية Reliability

وقد تحقق الباحث من ثبات الأداة باستعمال (ألفا كرونباخ) بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) مرشداً ومرشدة من خارج عينة الدراسة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (7.3): ثبات استبانة الكفاءة المهنية وفقًا (لمعامل كرونباخ)

المجال	ألفا كرونباخ
الأداء الإرشادي	0.94
السمات الشخصية	0.89
الجانب النفسي	0.88
انجاز وتطوير العمل	0.91
الدرجة الكلية	0.93

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (7.3) أن قيمة كل من: معامل (كرونباخ ألفا) جاءت مرتفعة، وهذا يعني أن الثبات مرتفع ودال إحصائياً. وبذلك تكون الأداة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (ث) قابلة للاستعمال.

4.3 متغيرات الدراسة

مفهوم الذات

الرفاه النفسي

الكفاءة الذاتية

5.3 خطوات تنفيذ الدراسة

اتبع الباحث في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي:

1. مراجعة المصادر المختلفة من كتب ودراسات وبحوث عربية، وأجنبية ذات العلاقة من أجل تحديد المشكلة البحثية، وضع الإطار النظري للدراسة، والاستعانة بها في بناء أدواتها، وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.

2. بعد مراجعة الأدب التربوي في مجال الدراسة، قام الباحث بتطوير مقاييس الدراسة الثلاثة بالاعتماد على الدراسات السابقة ومن مصادرها الرئيسة، وترجمتها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وبعد ذلك تم العمل على الترجمة العكسية لها لضمان ملاءمة صياغة الفقرات وسلامتها.
3. حكّمت أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
4. طبقت أدوات الدراسة على عينة استطلاعية، ومن خارج عينة الدراسة الأساسية؛ إذ شملت (30) مرشدًا ومرشدة من خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها.
5. طبق الباحث أدوات الدراسة على العينة الأصلية.
6. تم إجراء التحليل الإحصائي المناسب لجمع البيانات والنتائج.
7. مناقشة النتائج، وتحليلها في ضوء الأدب النظري، والدراسات السابقة، وصولاً إلى مجموعة من التوصيات، والمقترحات البحثية.

6.3 المعالجات الإحصائية المستعملة في الدراسة

تم تفريغ وتحليل البيانات من برنامج التحليل الإحصائي (Statistical Package for the Social Sciences) (SPSS)، وقد تم استعمال الأدوات الإحصائية الآتية:

1. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages): لوصف عينة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.
3. اختبار (كرونباخ ألفا)(Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات المقياس.

4. معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين. وقد استعمله الباحث لحساب الاتساق الداخلي، والصدق البنائي للمقاييس.
5. اختبار تحليل التباين المتعدد دون تفاعل لمعرفة إذا ما كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.
6. اختبار شيفيه للمقارنة البعدية (Scheffe)، لبيان دلالة الفروق للفرضيات التي تم رفضها.

بالإضافة لما سبق فقد استعمل الباحث برنامج (AMOS 24.V) للتحقق من مسار الانحدار الخاص بالتنبؤ بين متغيرات الدراسة وفقًا للخطوات العلمية المناسبة.

وقد تم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة المعتمدة حسب الجدول الآتي (ملحم، 2000):

جدول (8.3): المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% - 36%	قليلة جداً
أكبر من 1.80 - 2.60	أكبر من 36% - 52%	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52% - 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68% - 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 -5	أكبر من 84% - 100%	كبيرة جداً

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

2.4النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، حيث اتجه الباحث للإجابة عن التساؤلات الوصفية، ومن ثم فحص دلالة الفروق وفقًا للمتغيرات الشخصية، وقد جاءت النتائج كالآتي:

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ينص السؤال الأول على "ما مستوى مفهوم الذات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟". للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لمفهوم الذات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول **(1.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمفهوم الذات**

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة المحكية
مفهوم الذات	3.744	0.313	%74.88	كبيرة

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات ككل بلغ (3.744)، وبنسبة مئوية (74.88%)، وبمستوى كبير.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مفهوم الذات على حدة (الإيجابية والسلبية)، وعلى النحو الآتي:

1) الفقرات الإيجابية

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للفقرات الإيجابية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	أحترم ذاتي بما فيها من إمكانيات	4.54	0.61	90.74%	1	كبيرة جداً
2	أحب ذاتي بحالاتها كلها	4.29	0.74	85.88%	4	كبيرة جداً
3	أنهض بسرعة إذا تعرضت للإحباط	4.00	0.88	79.94%	11	كبيرة
4	أسعى لإنجاز أشياء ذات قيمة	4.32	0.68	86.41%	3	كبيرة جداً
5	أشعر بالفخر لاهتمام الناس بتقبل آرائي	4.20	0.74	84.04%	7	كبيرة جداً
6	أهتم بمتابعة كل ما يواجهني	4.25	0.72	84.93%	6	كبيرة جداً
7	أجد نفسي شخصاً جذابًا	3.92	0.74	78.34%	14	كبيرة
8	أشعر بالسعادة بما أنا عليه	4.00	0.79	80.00%	10	كبيرة
9	أرى نفسي شخصاً جديراً بانجاز وتطوير العمل	4.41	0.61	88.25%	2	كبيرة جداً
10	أنظر لنفسي أنني صاحب شخصية لطيفة	4.15	0.68	83.03%	9	كبيرة
11	تزيدني المهمات الصعبة إصرارًا	4.18	0.73	83.62%	8	كبيرة
12	أستطيع اتخاذ قراراتي والالتزام بها	4.25	0.71	84.99%	5	كبيرة جداً
13	أستطيع وضع حلول لمعظم مشكلاتي	3.96	0.71	79.17%	13	كبيرة
14	أحاول امتلاك نضج عاطفي	3.97	0.82	79.47%	12	كبيرة

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الفقرات الإيجابية تراوحت ما بين (3.92–4.54)، وجاءت الفقرة: "أحترم ذاتي بما فيها من إمكانيات" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.54)، وبنسبة مئوية (90.74%)، وبمستوى

كبير جداً، بينما جاءت الفقرة: "أجد نفسي شخصاً جذاباً" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وبنسبة مئوية (78.34%)، وبمستوى كبير.

الفقرات السلبية

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للفقرات السلبية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	أحاول تغيير بعض الأمور في نفسي	4.12	0.78	82.49%	2	كبيرة
2	أرى أنني سيئ الحظ	2.37	1.04	47.42%	7	قليلة
3	أرى أن حديثي عن نفسي حديثا مملا	2.45	1.18	48.96%	6	قليلة
4	أحدث نفسي عندما أنجح، بأن الحظ حالفني	3.41	1.12	68.13%	3	كبيرة
5	أحتفظ بأهداف أحاول تحقيقها عندما يتوافر الوقت لي	4.19	0.68	83.74%	1	كبيرة
6	أشعر بالقلق حيال ما يعتقده الآخرون عني	2.62	1.11	52.46%	5	متوسطة
7	أشعر بالدونية إذا انتقدني أحد	2.18	1.11	43.68%	8	قليلة
8	أرى أن التحديات الصعبة لا تستحق جهدا للتفكير فيها	2.72	1.16	54.36%	4	متوسطة

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الفقرات السلبية تراوحت ما بين (4.19- 2.18)، وجاءت الفقرة: "أحتفظ بأهداف أحاول تحقيقها عندما يتوافر الوقت لي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.19)، وبنسبة مئوية

(83.74%)، وبمستوى كبير، بينما جاءت الفقرة: "أشعر بالدونية إذا انتقدني أحد" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.18)، وبنسبة مئوية (43.68%)، وبمستوى قليل.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ينص السؤال الثاني: "ما مستوى الرفاه النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟". للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والجدول (4.4) يوضح ذلك:

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الرفاه النفسي وعلى المقياس ككل

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	تقبل الذات	3.90	0.57	78.08%	2	كبيرة
2	الغرض عن الحياة	3.46	0.66	69.12%	5	كبيرة
3	اتقان السياق البيئي	3.57	0.53	71.36%	4	كبيرة
4	النمو الشخصي	3.95	0.60	79.01%	1	كبيرة
5	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	3.28	1.02	65.58%	6	كبيرة
6	الاستقلالية	3.60	0.54	72.03%	3	كبيرة
	الرفاه النفسي	3.63	0.43	72.53%	#	كبيرة

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الرفاه النفسي ككل بلغ (3.63)، وبنسبة مئوية (72.53%)، وبمستوى كبير. أما المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الرفاه النفسي، فقد تراوحت ما بين (3.28–3.95)، وجاء مجال "النمو الشخصي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.95)، وبنسبة مئوية (79.01%)، وبمستوى كبير، بينما

جاء مجال "العلاقات الإيجابية مع الآخرين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وبنسبة مئوية (65.58%)، وبمستوى كبير.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ينص السؤال الثالث: "ما مستوى الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟". للإجابة عن السؤال الثالث، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والجدول (5.4) يوضح ذلك:

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من أبعاد مقياس الكفاءة المهنية وعلى المقياس ككل

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	الأداء الإرشادي	4.15	0.56	82.94%	4	كبيرة
2	السمات الشخصية	4.40	0.50	87.97%	1	كبيرة جداً
3	الجانب النفسي	4.30	0.53	86.07%	2	كبيرة جداً
4	إنجاز وتطوير العمل	4.17	0.57	83.43%	3	كبيرة
	الكفاءة المهنية	4.26	0.49	85.10%		كبيرة جداً

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة المهنية ككل بلغ (4.26)، وبنسبة مئوية (85.1%)، وبمستوى كبير جداً. أما المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الكفاءة المهنية، فقد تراوحت ما بين (4.15 –4.4)، وجاء مجال "السمات الشخصية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.4)، وبنسبة مئوية (87.97%)، وبمستوى كبير جداً، بينما جاء مجال "الأداء الإرشادي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، وبنسبة مئوية (82.94%)، وبمستوى كبير.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من أبعاد مقياس الكفاءة المهنية على حدة، وعلى النحو الآتي:

مجال الأداء الإرشادي

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات الأداء الإرشادي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	أمتلك القدرة على بناء علاقة إرشادية تفاعلية مع الطلبة	4.45	0.60	89.07%	1	كبيرة جداً
2	أستطيع فهم خصائص شخصية الطلبة	4.24	0.70	84.73%	6	كبيرة جداً
3	أحرص على تنمية مواهب الطلبة	4.21	0.70	84.23%	7	كبيرة جداً
4	أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب	4.24	0.68	84.90%	5	كبيرة جداً
5	أستطيع إعداد الخطط والبرامج الإرشادية	4.33	0.68	86.63%	3	كبيرة جداً
6	أستطيع تطبيق الاختبارات والمقاييس الخاصة بالعمل الإرشادي	3.58	0.93	71.52%	12	كبيرة
7	أزود المعلمين بالتطبيقات التربوية لنظريات التعلم ومراحله	3.62	0.95	72.36%	11	كبيرة
8	أمتلك القدرة على الاتصال والتواصل مع الطلاب في مراحل النمو المختلفة	4.37	0.68	87.43%	2	كبيرة جداً
9	أستطيع إدارة الجلسات الإرشادية بنجاح	4.32	0.66	86.39%	4	كبيرة جداً
10	أمتلك مهارات أساليب الإرشاد الفردي والجماعي	4.21	0.72	84.16%	8	كبيرة جداً

11	أتقن مهارات إجراء المقابلات الشخصية ودراسة الحالة	4.09	0.79	81.73%	10	كبيرة
12	أنوِّع في التقنيات والاستراتيجيات الإرشادية حسب كل حالة	4.12	0.76	82.32%	9	كبيرة

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الأداء الإرشادي تراوحت ما بين (3.58–4.45)، وجاءت الفقرة: "أمتلك القدرة على بناء علاقة إرشادية تفاعلية مع الطلبة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.45)، وبنسبة مئوية (89.07%)، وبمستوى كبير جداً، بينما جاءت الفقرة: "أستطيع تطبيق الاختبارات والمقاييس الخاصة بالعمل الإرشادي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وبنسبة مئوية (71.52%)، وبمستوى كبير.

2) مجال السمات الشخصية

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال السمات الشخصية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	أثق بقدراتي وإمكانياتي	4.33	0.64	86.63%	8	كبيرة جداً
2	أحرص على الظهور بشكل لائق يتناسب مع مهنتي	4.47	0.61	89.49%	2	كبيرة جداً
3	أتمتع بروح القيادة والقدرة على إدارة الأفراد	4.36	0.66	87.28%	7	كبيرة جداً
4	أتحلى بالصبر والسكينة وسعة الصدر	4.42	0.66	88.36%	4	كبيرة جداً
5	أرى أنني شخص ودود	4.40	0.67	88.06%	6	كبيرة جداً

6	أستطيع التعاون مع المستويات المختلفة من الطلبة	4.41	0.61	88.24%	5	كبيرة جداً
7	أمتلك مهارات التنظيم للحالات التي أتعامل معها	4.25	0.69	85.07%	9	كبيرة جداً
8	أستطيع احترام وجهات النظر المختلفة	4.44	0.58	88.74%	3	كبيرة جداً
9	أحتفظ بعلاقات جيدة مع طاقم المدرسة وأولياء الأمور	4.49	0.60	89.88%	1	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال السمات الشخصية تراوحت ما بين (4.25-4.49)، وجاءت الفقرة: "أحتفظ بعلاقات جيدة مع طاقم المدرسة وأولياء الأمور" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.49)، وبنسبة مئوية (89.88%)، وبمستوى كبير جداً، بينما جاءت الفقرة: "أمتلك مهارات التنظيم للحالات التي أتعامل معها" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.25)، وبنسبة مئوية (85.07%)، وبمستوى كبير جداً.

3) مجال الجانب النفسي

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات الجانب النفسي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	أستطيع تحقيق ذاتي حسب قدراتي وإمكانياتي	4.37	0.61	87.49%	4	كبيرة جداً
2	أشعر بالأمن والهدوء النفسي وأنا أمارس مهنتي	4.21	0.78	84.18%	8	كبيرة جداً
3	أشعر بالانسجام والانتماء لمهنة الإرشاد	4.33	0.77	86.55%	5	كبيرة جداً

4	أستطيع توظيف ذكائي كمرشد	4.32	0.69	86.35%	6	كبيرة جداً
5	أتقبل النقد من الآخرين	4.26	0.69	85.24%	7	كبيرة جداً
6	أشعر بالسعادة عند تقديم الخدمة الإرشادية	4.49	0.61	89.88%	2	كبيرة جداً
7	أشعر بالرضا حول تقدير واحترام الآخرين لي	4.51	0.59	90.27%	1	كبيرة جداً
8	أتعامل مع الآخرين بمرونة وبانفتاح	4.44	0.63	88.80%	3	كبيرة جداً
9	أرى أن شعوري بالإحباط لا يؤثر في عملي	3.80	0.97	75.92%	9	كبيرة

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الجانب النفسي تراوحت ما بين (3.8-4.51)، وجاءت الفقرة: "أشعر بالرضا حول تقدير واحترام الآخرين لي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.51)، وبنسبة مئوية (90.27%)، وبمستوى كبير جداً، بينما جاءت الفقرة: "أرى أن شعوري بالإحباط لا يؤثر في عملي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.8)، وبنسبة مئوية (75.92%)، وبمستوى كبير.

مجال انجاز وتطوير العمل

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال انجاز وتطوير العمل

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	أخطط لعملي وأنجزه في الوقت المحدد.	4.10	0.75	82.09%	10	كبيرة
2	أضع في اعتباري نتائج العمل التي أسعى إلى تحقيقها.	4.19	0.67	83.73%	7	كبيرة
3	أسعى لتحديد الأولويات.	4.25	0.68	85.01%	2	كبيرة جداً
4	أسطيع تنظيم عملي بدقة	4.13	0.76	82.57%	9	كبيرة
5	أستطيع إدارة الوقت لصالح عملي	4.15	0.72	82.99%	8	كبيرة
6	أخطط لمهام جديدة عند الانتهاء من المهام	4.22	0.69	84.40%	6	كبيرة جداً

	القديمة.					
7	أتعامل بإقدام وحكمة وعقلانية مع المهام الصعبة حين تواجهني	4.24	0.70	84.76%	4	كبيرة جداً
8	أركز على الجوانب الإيجابية لأي موقف في العمل	4.29	0.70	85.72%	1	كبيرة جداً
9	أواظب على تطوير خبرتي العلمية في كل ما يتعلق بالعمل	4.24	0.68	84.76%	4	كبيرة جداً
10	أعمل على تحديث مهاراتي وخبراتي العملية.	4.24	0.71	84.70%	3	كبيرة جداً
11	أستطعت الوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات المستجدة	4.01	0.76	80.24%	11	كبيرة
12	أحرص على المشاركة بفاعلية في الاجتماعات والمؤتمرات	4.01	0.88	80.12%	12	كبيرة

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال انجاز العمل وتطويره، تراوحت ما بين (4.01–4.29)، وجاءت الفقرة: "أركز على الجوانب الإيجابية لأي موقف في العمل" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.29)، وبنسبة مئوية (85.72%)، وبمستوى كبير جداً، بينما جاءت الفقرة: "أحرص على المشاركة بفاعلية في الاجتماعات والمؤتمرات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.01)، وبنسبة مئوية (80.12%)، وبمستوى كبير.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مفهوم الذات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير: نوع الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة". قبل الكشف عن دلالة الفروق قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات وفقًا للتصنيفات الداخلية للمتغيرات المستقلة: (نوع الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) كما في الجدول الآتي:

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات وفقًا للتصنيفات الداخلية للمتغيرات المستقلة (نوع الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)

القياس	المؤهل العلمي		سنوات الخدمة		
	بكالوريوس	دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
مفهوم الذات	3.74	3.77	3.72	3.71	3.77

وقد تبين من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "دون تفاعل" (MANOVA "without Interaction")، والجدول (11.4) يبين ذلك:

جدول (11.4): تحليل التباين المتعدد (دون تفاعل) على الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات تعزى إلى المتغيرات الشخصية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التفسير
النموذج	4725.713[a]	5	945.143	9746.736	0.000	دال
نوع الجنس	0.514	1	0.514	5.298	0.022	دال
المؤهل العلمي	0.042	1	0.042	0.429	0.513	غير دال
سنوات الخدمة	0.269	2	0.135	1.390	0.251	غير دال
الخطأ	32.194	332	0.097			
الإجمالي	4757.907	337				

يتضح من الجدول (11.4):

1. لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس مفهوم الذات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير: المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة.
2. يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس مفهوم الذات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الجنس وبالرجوع لجدول (10.4) يتضح ان الفروق جاءت لصالح الإناث.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الرفاه النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير: نوع الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة". قبل الكشف عن دلالة الفروق قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية للرفاه النفسي، وفقًا للتصنيفات الداخلية للمتغيرات المستقلة: (نوع الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) كما في الجدول الآتي:

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية للرفاه النفسي، وفقًا للتصنيفات الداخلية للمتغيرات المستقلة: (نوع الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)

	نوع الجنس		المؤهل العلمي		سنوات الخدمة		
القياس	الاناث	الذكور	بكالوريوس	دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
	المتوسطات الحسابية						
الرفاة النفسي	3.68	3.55	3.62	3.63	3.66	3.60	3.64

وقد تبين من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الرفاه النفسي، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "دون تفاعل" (MANOVA "without Interaction)، والجدول (13.4) يبين ذلك:

جدول (13.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الرفاه النفسي لدى عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات الشخصية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التفسير
النموذج	4433.443[a]	5	886.689	4916.451	0.000	دال
نوع الجنس	1.377	1	1.377	7.633	0.006	دال
المؤهل العلمي	0.002	1	0.002	0.011	0.917	غير دال
سنوات الخدمة	0.226	2	0.113	0.627	0.535	غير دال
الخطأ	59.877	332	0.180			
الإجمالي	4493.319	337				

a. R Squared =.987 (Adjusted R Squared =.986)

يتضح من الجدول (13.4):

1. لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)على مقياس الرفاه النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير: المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة.
2. يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)على مقياس الرفاه النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الجنس وبالرجوع لجدول (12.4) يتضح ان الفروق جاءت لصالح الإناث.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير: نوع الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة". قبل الكشف عن دلالة الفروق قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية للكفاءة المهنية، وفقًا للتصنيفات الداخلية للمتغيرات المستقلة: (نوع الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) كما في الجدول الآتي:

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية للكفاءة المهنية، وفقًا للتصنيفات الداخلية للمتغيرات المستقلة: (نوع الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)

	نوع الجنس		**المؤهل العلمي**		**سنوات الخدمة**		
القياس	الاناث	الذكور	بكالوريوس	دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
	المتوسطات الحسابية						
الكفاءة المهنية	4.22	4.30	4.22	4.41	4.25	4.20	4.29

وقد تبين من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءة المهنية، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "دون تفاعل" ((MANOVA "without Interaction)، والجدول (15.4) يبين ذلك:

جدول (15.4): تحليل التباين المتعدد (دون تفاعل) على الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات الشخصية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التفسير
النموذج	6086.580[a]	5	1217.316	5290.126	0.000	دال
نوع الجنس	0.436	1	0.436	1.893	0.170	غير دال
المؤهل العلمي	1.840	1	1.840	7.996	0.005	دال
سنوات الخدمة	0.413	2	0.206	0.897	0.409	غير دال
الخطأ	76.167	331	0.230			
الإجمالي	6162.747	336				

a. R Squared =.988 (Adjusted R Squared =.987)

يتضح من الجدول (15.4):

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)على مقياس الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير: نوع الجنس، أو سنوات الخدمة.
2. يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)على مقياس الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وبالرجوع لجدول (14.4) يتضح أن الفروق جاءت لصالح مؤهل الدراسات العليا بمتوسط حسابي (4.41) على حساب البكالوريوس بمتوسط حسابي (4.22).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

تنص الفرضية الرابعة على: "لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) لمفهوم الذات، والرفاه النفسي في الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية". للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستعمال تحليل الانحدار لمفهوم الذات، والرفاه النفسي على الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية والجدول الآتي يوضح نتائج تحليل التباين.

جدول (16.4): نتائج تحليل التباين لانحدار مفهوم الذات والرفاه النفسي على الكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	الدلالة
الانحدار	16.056	2	8.028	42.457	.000[b]
البواقي	62.964	333	0.189		
الكلي	79.020	335			
		R^2=0.203			

يستعرض جدول**(16.4)** نتائج تحليل التباين **(ANOVA)** في نموذج الانحدار الخطي المتعدد، الذي يفحص تأثير متغيري التنبؤ (مفهوم الذات، والرفاه النفسي) على المتغير التابع (الكفاءة المهنية)، حيث يعكس الجدول مستوى أهمية إحصائية عالية للنموذج، حيث يبلغ معامل **F (42.457)** ومستوى دلالة إحصائية**(p=0.000)** ، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية، وتأكيد وجود علاقة خطية معنوية بين المتغيرات المستقلة والتابعة**.**

من الناحية الكمية، يفسر النموذج(20.3%) من التباين الكلي في الكفاءة المهنية **(R^2=0.203)**، كما يظهر من مقارنة مجموع المربعات للانحدار **(SS=16.056)** مع الكلي **(SS=79.020).**، هذا المستوى من التباين المفسر يعدّ معتدلًا في سياق الدراسات النفسية

التربوية، حيث غالبًا ما تكون المتغيرات النفسية مثل: مفهوم الذات، والرفاه النفسي عوامل غير مباشرة، ويُترك الجزء الأكبر (79.7%) للعوامل الباقية مثل:(الخبرة المهنية أو الظروف التنظيمية). يُشير مربع المتوسطات للانحدار **(MS=8.028)** إلى قوة التأثير النسبية مقارنة بالبواقي**(MS=0.189)** ، مما يعزز من صلاحية النموذج الإحصائية، ويوضح الجدول الآتي نتائج تحليل الانحدار المتعدد:

جدول **(17.4): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمفهوم الذات والرفاه النفسي على الكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة**

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة (ت)	الدلالة
الثابت	1.638	0.285		5.749	0.000
مفهوم الذات	0.652	0.102	0.421	6.397	0.000
الرفاة النفسي	0.049	0.075	0.043	0.655	0.513

يُقدم جدول (17.4) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لفحص تأثير المتغيرين المستقلين (مفهوم الذات والرفاه النفسي) على المتغير التابع (الكفاءة المهنية) لدى عينة الدراسة. يوضح الجدول معاملات الانحدار، الخطأ المعياري، قيم (بيتا) المعيارية، قيمة (ت)، ومستوى الدلالة الإحصائية لكل متغير، مما يسمح بتقييم القوة، والأهمية الإحصائية لكل متغير مستقل في النموذج.

ويتضح من الجدول أعلاه:

1. **الثابت :**معامل الانحدار للثابت هو(1.638) (الخطأ المعياري = 0.285)، مع قيمة (ت) = 5.749 ودلالة إحصائية **(p = 0.000).** هذا يشير إلى أن النموذج يتضمن قيمة أساسية

معنوية للكفاءة المهنية عندما تكون قيم المتغيرات المستقلة صفرًا، وهو أمر متوقع في نماذج الانحدار.

2. **مفهوم الذات :** معامل الانحدار غير المعياري =(0.652) (الخطأ المعياري = 0.102)، مع قيمة بيتا المعيارية =(0.421،) وقيمة (ت) = 6.397، ودلالة إحصائية**.(p = 0.000)** ، حيث تشير النتائج إلى أن مفهوم الذات له تأثير إيجابي قوي، ومعنوي إحصائيًا على الكفاءة المهنية. بالإضافة الى ما سبق فإن قيمة (بيتا) (0.421) تعكس أهمية هذا المتغير نسبيًا في تفسير التباين في الكفاءة المهنية مقارنة بالرفاه النفسي. بمعنى آخر، زيادة بوحدة واحدة في مفهوم الذات تؤدي إلى زيادة بمقدار(0.652) وحدة في الكفاءة المهنية، مع التحكم في تأثير الرفاه النفسي.

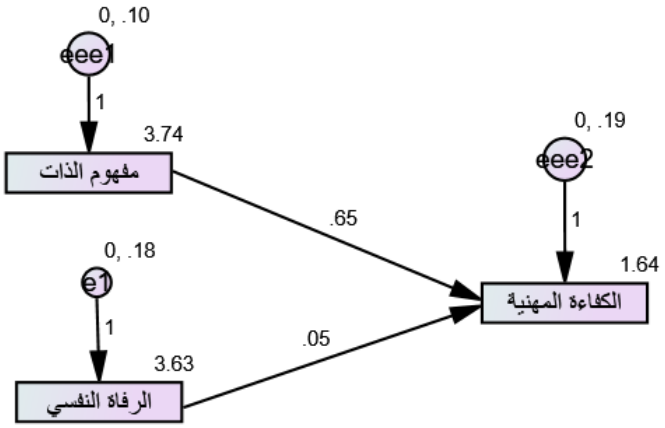
3. **الرفاه النفسي :**معامل الانحدار غير المعياري =(0.049) (الخطأ المعياري = 0.075)، مع قيمة بيتا المعيارية =(0.043،) وقيمة (ت) =(0.655،) ودلالة إحصائية**(p = 0.513)** كما تشير هذه النتائج إلى أن الرفاه النفسي ليس له تأثير معنوي إحصائيًا على الكفاءة المهنية في هذا النموذج، حيث إن قيمة **(p)** أكبر من(0.05.) كما أن قيمة بيتا المنخفضة (0.043) تدل على أن مساهمة الرفاه النفسي في تفسير التباين في الكفاءة المهنية ضعيفة جدًا مقارنة بمفهوم الذات.

4. **النموذج ككل:** بالرجوع إلى جدول (16.4) السابق، فإن النموذج يفسر(20.3%) من التباين في الكفاءة المهنية **.(R^2 = 0.203)** يبدو أن مفهوم الذات هو المساهم الأساسي في هذا التفسير، بينما الرفاه النفسي لا يضيف قيمة تنبؤية كبيرة في هذا السياق.

وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

الكفاءة المهنية = 1.638 + 0.652 × مفهوم الذات

وقد تحقق الباحث من دقة النتائج السابقة باستعمال برنامج **(AMOS)**، وقد جاءت النتائج كما في الشكل والجدول التاليين:



شكل (1.4): تحليل مسار الانحدار بين متغيرات الدراسة

جدول (18.4): نتائج تحليل مسار الانحدار لمفهوم الذات، والرفاه النفسي على الكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة

مسار الانحدار			معامل الانحدار	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة
الرفاه النفسي	<---	الكفاءة المهنية	0.049	0.055	0.883	0.377
مفهوم الذات	<---	الكفاءة المهنية	0.652	0.076	8.618	0.000

يتضح من الشكل والجدول السابقين أن مفهوم الذات يؤثر كمنبئ في الكفاءة المهنية عند معامل انحدار (0.652)، ودلالة (0.01)، كما يتضح أن الرفاه النفسي لا يؤثر كمنبئ في الكفاءة

المهنية حيث بلغ معامل الانحدار (0.049)، عند مستوى دلالة (0.377)، كما يتضح أن معامل الانحدار للثابت (1.64)، وبالتالي تؤكد النتيجة الحالية ما ورد من نتائج في تحليل الانحدار كما في الجدول (17.4).

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

3.1.5 تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من أسئلتها، وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولاً إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

كشف نتائج السؤال الأول أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات جاء بمستوى كبير.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أحمد (2019) التي أشارت إلى أن مفهوم الذات لدى المرشدين النفسيين العاملين بالمستشفيات الحكومية بولاية الخرطوم جاء بمستوى مرتفع.

من منظور نظرية الذات (لروجرز)، فإنه يمكن تفسير النتيجة بأن المرشدين قد طوروا "ذاتًا مدركة" إيجابية تتسق مع "الذات المثالية" التي يسعون إليها، أي أن صورتهم الذهنية عن أنفسهم – كما يودون أن يكونوا – قريبة نسبياً من تصورهم لواقعهم المهني والشخصي، مما يؤدي إلى حالة من التوازن النفسي، والتكيف مع البيئة. كما أن (روجرز) أشار إلى أن الذات تنمو من التفاعل مع البيئة، وهذا يتطابق مع طبيعة عمل المرشدين التربويين، الذين يتفاعلون باستمرار مع الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، مما يتيح لهم فرصة تقييم ذواتهم بالتغذية الراجعة والتجربة المباشرة، ويعزز من وعيهم الذاتي وتقديرهم لأنفسهم.

أما من منظور نظرية (سنييج وكومبز) (Snygge & Combs)، فإن "المجال الظاهري" الذي يشكل سلوك الفرد، يتأثر بإدراك الذات. وبالتالي، فإن ارتفاع تقديرات مفهوم الذات لدى

المرشدين يدل على أن إدراكهم لذواتهم ذو طابع إيجابي، مما يدفعهم إلى تبني سلوكيات مهنية، واجتماعية أكثر اتزانًا، وفعالية في التعامل مع التحديات. وفي ضوء نظرية (باندورا) في الفاعلية الذاتية، فإن هذا المستوى المرتفع من مفهوم الذات يمكن أن يكون نتيجة إدراك المرشدين لكفاءتهم في أداء مهامهم المهنية، وقدرتهم على التأثير الإيجابي في البيئة المدرسية، وهو ما يعزز الثقة بالنفس، ويزيد من فاعليتهم الذاتية، ويؤكد قدرتهم على التكيف، ومواجهة الضغوط. أيضاً، يشير (سوليفان) إلى أن "نظام الذات" يتشكل من التفاعل مع البيئة الاجتماعية، وأن انخفاض القلق، وارتفاع التقدير الذاتي يعكس وجود توازن داخلي ناجم عن علاقات اجتماعية داعمة. وبما أن بيئة العمل التربوية تميل إلى دعم الإرشاد النفسي، والتقدير المهني للمرشدين، فمن المنطقي أن يكون لذلك دور في تعزيز مفهوم الذات الإيجابي لديهم.

من جهة أخرى، يعكس هذا المستوى العالي من مفهوم الذات انخراطاً معرفياً، وانفعالياً مع مهنة الإرشاد، خاصة في ظل إدراكهم لأدوارهم كمساعدين في تطوير الآخرين، وتقديم الدعم النفسي، والاجتماعي للطلبة. وهذا يعزز الصورة الذاتية الإيجابية لديهم، ويؤكد ما ذهب إليه خفاف (2014) وناضرين (2021) من أن الذات تتبلور نتيجة تراكم الخبرات، والانفعالات، والتفاعلات الاجتماعية.

تعكس النتيجة مستوى متقدم من النضج النفسي، والمهني للمرشدين التربويين، نتيجة تفاعل مستمر مع البيئة المدرسية، وخبرات مهنية داعمة، وعلاقات اجتماعية تعزز من إدراك الذات الإيجابي. كما تعكس أهمية بناء مفهوم ذات إيجابي في البيئات التربوية، باعتباره عاملاً أساسياً في تحقيق التوافق المهني، والاستقرار النفسي، وتدعم ضرورة إدماج برامج تنمية الذات، والوعي الذاتي في تدريب، وتأهيل المرشدين.

ويمكن تفسير ارتفاع مفهوم الذات لدى المرشدين التربويين من عاملين رئيسين؛ أولهما الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم عبر البرامج التدريبية الهادفة إلى تطوير كفاءاتهم المهنية والشخصية، وصقل قدراتهم على التفاعل الإيجابي مع التحديات. وثانيهما تراكم الخبرات، والنضج العمري، حيث يُسهم التفاعل المستمر مع المواقف التربوية، والاجتماعية في تعزيز صورة الذات، مما يؤدي إلى شعور أكبر بالثقة والكفاءة، ويُمكّن المرشد من أداء دوره التربوي بفاعلية واتزان.

وفي فلسطين؛ رغم التحديات التي يواجهها الفلسطينيون عموماً، ومنها الاحتلال المستمر، والقيود المفروضة على الحركة، والضغوط النفسية الناتجة عن الأزمات السياسية، والاقتصادية، إلا أن كثيرًا من المرشدين التربويين يطورون آليات صمود نفسي، ومهني، وهذا يتسق مع ما طرحته نظرية (روجرز) من أن الذات تنمو، وتتطور بالتفاعل مع البيئة، حتى وإن كانت البيئة ضاغطة أو مليئة بالتحديات، ويبدو أن الخبرات التربوية، والمهنية التراكمية التي يمر بها المرشدون – مثل مواجهة مشكلات الطلبة في بيئة مضطربة – قد شكلت لديهم نوعًا من الوعي الذاتي الإيجابي، وعززت ثقتهم بقدرتهم على تقديم الدعم رغم الظروف.

كما يُعدّ المجتمع الفلسطيني مجتمعاً ذا قوة ثقافية، ودينية، واجتماعية عالية، وهي عناصر تساهم بشكل مباشر في تعزيز الشعور بالقيمة الذاتية، والدور الاجتماعي، فدور المرشد التربوي في هذا الواقع ليس مجرد دور وظيفي، بل يُنظر إليه غالباً كـ"رسالة إنسانية" ترتبط بتنشئة الأجيال، وهو ما يضفي معنىً سامياً للذات المهنية، ويغذي مفهوم الذات الإيجابي. وفي فلسطين، حيث يعاني الطلبة من آثار الصراع، والاحتلال، والحرمان، والاضطرابات النفسية، يُنظر إلى المرشد التربوي كحلقة دعم نفسي، ووجداني أساسية. هذا الإدراك المجتمعي لأهمية دور المرشد، يعزز "الذات الاجتماعية" لديهم كما عرفها زهران (1978)، أي الصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين

يرونه بها. فشعور المرشد بأنه موضع تقدير واحترام، يعزز نظرته لذاته، ويرفع من تقييمه لذاته المهنية.

من ناحيةٍ أخرى ورغم التحديات الكبيرة التي تواجه المدارس الحكومية الفلسطينية، مثل نقص الموارد والاكتظاظ الطلابي، إلا أن وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة أبدت اهتمامًا واضحًا بتعزيز دور الإرشاد النفسي والتربوي، سواء عبر تدريبات مهنية أم عبر إدماج المرشدين بشكل فعّال في الخطط المدرسية. وهذا ينعكس بشكل إيجابي على تصور المرشد لذاته، خاصة إذا شعر بأنه فاعل، ومؤثر في اتخاذ القرار المدرسي.

إذن، يمكن القول إنّ المرشدين التربويين في فلسطين، ورغم جميع التحديات الوطنية، والضغوط المهنية والاجتماعية، ينجحون في تطوير مفهوم ذات إيجابي يعكس درجة عالية من النضج المهني، والمرونة النفسية، والقدرة على التكيف، ويُعزى ذلك إلى طبيعة الدور الذي يقومون به، والذي يتجاوز الجانب الأكاديمي؛ ليصل إلى البعد الوطني والإنساني في مجتمع ما يزال يصارع من أجل البقاء والكرامة. وبالتالي، فإن ارتفاع مفهوم الذات لديهم ليس مجرد مؤشر فردي، بل هو أيضاً نتاج لثقافة المقاومة، وقوة الانتماء، والإدراك العميق للرسالة التربوية في سياق صعب ومعقّد.

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

كشف نتائج السؤال الثاني بأن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الرفاه النفسي جاء بمستوى كبير للدرجة الكلية حيث بلغ (3.63)، وبنسبة مئوية (72.53%)، وجاء مجال "النمو الشخصي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.95)، وبنسبة مئوية (79.01%)، وبمستوى كبير، بينما جاء مجال "العلاقات الإيجابية مع الآخرين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وبنسبة مئوية (65.58%)، وبمستوى كبير.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبيد (2024)، والتي أشارت إلى أن المرشدين التربويين يتمتعون بالرفاهية النفسية، ومع دراسة العبيدي والمحمداوي (2022) التي أظهرت أن المرشدين التربويين في محافظة بغداد يتمتعون بالرفاهية النفسية، ومع نتيجة دراسة الدوسري والرشيدي (2021) التي جاء بها الرفاه النفسي مرتفعاً لدى معلمين المدارس، ومع دراسة (Kurt & Demirbolat, 2019) التي أشارت إلى أن مستويات الرفاه النفسي جاءت بشكل إيجابي كبير.

وتُفسّر هذه النتيجة في ضوء النموذج النظري متعدد الأبعاد للرفاه النفسي الذي قدمته (كارول رايف) (Ryff, 1995; 2021)، والذي يُعد من أبرز الأطر النظرية التي تناولت مفهوم الرفاه من منظور نفسي وظيفي، يتجاوز التعريفات السطحية المرتبطة بالسرور، والسعادة الآنية، ويركز على تحقيق الذات والازدهار الشخصي كأبعاد مركزية للصحة النفسية.

هذا المستوى المرتفع للرفاه النفسي يعكس امتلاك المرشدين التربويين لقدر ملحوظ من السمات الإيجابية التي تُعزز أداءهم المهني، وتُسهم في تكيفهم الفعال مع الضغوط المرتبطة بالعمل المدرسي، ويُظهر هذا الانسجام مع ما أشار إليه الإطار النظري من أن الرفاه النفسي لا يُقاس فقط بغياب الاضطرابات النفسية، وإنما بحضور مجموعة من المؤشرات الإيجابية كالإدراك الذاتي الإيجابي، والقدرة على التكيف، وتحديد الهدف، وبناء العلاقات، وتوظيف الإمكانيات الذاتية (Ryff & Singer, 2008).

وفيما يتعلق بتصدّر بعد "النمو الشخصي" فإنّ هذا المستوى المرتفع في بُعد النمو الشخصي مع ما طرحته (رايف) من أن هذا البعد يُعد أحد أهم مؤشرات الرفاه النفسي، والوظيفة الإيجابية للفرد (Ryff & Singer, 2008)، ويعكس شعور المرشدين بأنهم في حالة مستمرة من التطور، والنضج، والانفتاح على الخبرات الجديدة، وهو ما يعزز شعورهم بالكفاءة، والفاعلية الذاتية، ويمكن تفسير هذا الارتفاع في ضوء طبيعة عمل المرشد التربوي، الذي يتطلب تطويرًا

دائمًا للمهارات النفسية والاجتماعية، ومواكبةً مستمرة للتغيرات في سلوك الطلبة، واحتياجاتهم. كما أن التكوين العلمي والتدريب المستمر يشكلان أرضية داعمة لعملية النمو الشخصي، بما يتسق مع المدخل النفسي (Eudaimonic approach) الذي يرى في تحقيق الإمكانات الذاتية، وبلوغ الأهداف الشخصية أساسًا للرفاه النفسي الحقيقي.

ورغم بقاء بُعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين ضمن المستوى "الكبير"، فإن ترتيبه الأخير يُثير الانتباه، إذ يُعد بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين أحد المكونات الجوهرية في نموذج (رايف)، ويُعبر عن قدرة الفرد على بناء علاقات قائمة على الثقة، والدعم والاحترام المتبادل (Shahidi, 2013).

ويُشير الإطار النظري إلى أن العلاقات الإيجابية تُعد مؤشراً على نضج الشخصية، وأن تدنيها قد يكون مرتبطاً إما بخصائص بيئية ضاغطة، أو بنقص في المهارات الشخصية، أو بتأثير الضغوط النفسية على التفاعل الاجتماعي. وقد يكون هذا الأمر مدعاة لتوصيات بضرورة تعزيز بيئة العمل التعاونية، وتقديم الدعم المهني، والاجتماعي للمرشدين.

إذن؛ تعكس نتائج الدراسة انسجاماً كبيراً مع المفاهيم النظرية المتصلة بالرفاه النفسي، خصوصًا كما عرّفه نموذج (رايف)، من حيث النظر إلى الرفاه كحالة نفسية إيجابية متعددة الأبعاد تتضمن التقبل الذاتي، والنمو الشخصي، والعلاقات الاجتماعية، وغيرها. ويُظهر المرشدون التربويون مستوى ناضجاً من النمو الشخصي يعكس قدرتهم على التكيف والتطور، وهو ما يشكل أساساً قوياً لنجاحهم المهني. في المقابل، فإن ترتيب العلاقات الإيجابية في ذيل القائمة يُشير إلى ضرورة تدخل مؤسسي لتعزيز الصحة الاجتماعية داخل بيئة العمل المدرسي،بدعم العلاقات المهنية، وتفعيل مبدأ الشراكة في العمل التربوي، وتقدير جهود المرشدين، بما يُسهم في تعزيز شعورهم بالانتماء والرضا.

يرى الباحث بأن الرفاهية النفسية تعد من أكثر الطرق قبولاً في مواجهة المشكلات التي تواجه الأفراد في مختلف مجالات الحياة، وتلبي الاحتياجات الشخصية لديهم، وتشمل مجموعة من المجالات المهمة التي ترتبط بجوانب الأداء الإيجابي للأفراد بشكل مباشر وهي: الحكم الذاتي، النمو الشخصي، القبول الذاتي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والسيطرة البيئية والهدف من الحياة، إن كل مجال من تلك المجالات يعكس بشكل مباشر التحديات المختلفة، التي تواجه الأفراد خلال عملية الانتقال نحو الأفضل.

في فلسطين؛ ورغم الظروف الاستثنائية التي يعيشها العاملون في القطاع التعليمي من حيث الضغوط السياسية والمجتمعية، فإن هذه النتيجة قد تعكس وجود آليات فردية، ومهنية تُمكّن المرشدين من الصمود النفسي، كالالتزام المهني، والخبرة التربوية، والإيمان برسالة الإرشاد، وقد يكون للدور المجتمعي والرسالة التربوية التي يحملها المرشدون، بالإضافة إلى تمسكهم بالقيم الثقافية والدينية، أثر كبير في تعزيز هذا الشعور بالرفاه والنمو الذاتي. كما أن طبيعة المهنة ذاتها، والتي تتطلب تقديم الدعم للآخرين، قد تُمكّن المرشد من تحقيق الإشباع النفسي عبر مساعدة الطلبة، مما يعكس ذاته في ارتفاع مجال النمو الشخصي لديهم مقارنة ببقية مجالات الرفاه.

3.1.5 تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

كشف السؤال الثالث أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة المهنية ككل جاء بمستوى كبير جداً. أما المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الكفاءة المهنية، فقد تراوحت ما بين (4.15 –4.4)، وجاء مجال "السمات الشخصية" في المرتبة الأولى، وبمستوى كبير جداً، بينما جاء مجال "الأداء الإرشادي" في المرتبة الأخيرة، وبمستوى كبير.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة البياتي (2022) التي أظهرت تمتع المرشدين بمستوى جيد من الإبداع الإرشادي، وبمستوى عال من الكفاءة المهنية، ومع دراسة (Al-, 2017

Jandil) التي أظهرت بإن مستوى الكفاءة المهدية جاء مرتفعا. ومع دراسة (Ahlam & 2017 Werghi,) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة المهنية جاء مرتفعا لدى المرشدين التربويين. واختلفت نتيجة دراسة الحالية مع نتيجة دراسة السكارنة والعجيلي (2020) التي أشارت إلى أن الكفاءة المهنية للمرشدين جاءت بمستوى متوسط، ومع دراسة (Francis, 2015) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة المهنية لدى المرشدين والأخصائيين النفسيين منخفض.

تُفسر النتيجة من نموذج (بوردين) (Bordin) للعلاقة الإرشادية، ونظرية (باندورا) في الكفاءة الذاتية ضمن النظرية الاجتماعية المعرفية. فمن منظور (بوردين) (1979)، فإن العلاقة الإرشادية الفعالة تقوم على مكونات رئيسة هي: الترابط (Bond)، الاتفاق على الأهداف (Goals)، والاتفاق على المهام (Tasks)، وهذه العلاقة لا يمكن أن تُبنى إلا إذا امتلك المرشد صفات شخصية داعمة مثل: الصدق، والتعاطف، والقدرة على بناء الثقة. وبالتالي، فإن احتلال مجال "السمات الشخصية" للمرتبة الأولى يعكس أهمية هذه الصفات في تشكيل العلاقة المهنية الفعالة بين المرشد والطالب، ويؤكد أن الجانب الشخصي يُعد حجر الأساس في فعالية الإرشاد المدرسي. وفي فلسطين، حيث يعاني الطلبة من أزمات متعددة بسبب الأوضاع السياسية، والاجتماعية، يصبح للصفات الشخصية دور محوري في تقديم الدعم النفسي والتربوي.

أما من وجهة نظر (باندورا) (1997)، فتُعد الكفاءة الذاتية تصوّر الفرد عن قدرته على أداء المهام المطلوبة منه بكفاءة، وتؤثر هذه التوقعات في مستوى الطموح، والمثابرة، وتحمل الإحباط، وفي فلسطين، يمكن تفسير المستوى العالي للكفاءة المهنية بأن المرشدين التربويين طوروا (استراتيجيات) داخلية تعزز من شعورهم بالكفاءة رغم القيود البيئية كالنقص في الموارد، وكثرة الأعباء، وضعف البنى التحتية، وهذا يتماشى مع ما طرحه (باندورا) حول أهمية الخبرات المتكررة، والنجاحات الجزئية في بناء تقديرات إيجابية للذات المهنية.

أما انخفاض مجال "الأداء الإرشادي" مقارنة ببقية المجالات، فيمكن تفسيره على ضوء النموذج المهني للكفاءة الذي يُفرق بين الكفاءة الكامنة مثل:(المعارف والسمات الشخصية) والكفاءة الفعلية في الأداء، ويشير ذلك إلى أن بعض العوامل الواقعية قد تعيق تحويل السمات والمعارف إلى سلوك عملي فعال، مثل: ضعف برامج التطوير المهني، أو غياب الإشراف التربوي الفعّال، أو ارتفاع عدد الحالات مقابل عدد المرشدين، كما أن السياسات التعليمية قد لا توفر بيئة داعمة تتيح للمرشدين تطبيق ما لديهم من خبرات وأساليب إرشادية حديثة.

وفي فلسطين؛ تعكس هذه النتيجة واقع الكفاءة المهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، حيث يشير المستوى العالي للكفاءة المهنية بشكل عام إلى تمتع المرشدين بقدرات شخصية، ومهنية قوية تمكنهم من مواجهة التحديات اليومية في بيئة عمل غالباً ما تفتقر إلى الموارد والدعم الكافي. يأتي تفوق مجال "السمات الشخصية" على رأس هذه الكفاءات ليؤكد أهمية القوة النفسية، والمرونة الشخصية لدى المرشدين، وهو أمر حيوي في ظل الظروف الاجتماعية والسياسية الصعبة التي يعيشها الطلبة الفلسطينيون، والتي تتطلب قدرة كبيرة على التفهم، والتعاطف والصمود. في المقابل، يشير انخفاض ترتيب "الأداء الإرشادي" إلى وجود فجوات عملية تتعلق بتطبيق المهارات الإرشادية الفعلية، وربما يعود ذلك إلى محدودية فرص التدريب المستمر، وغياب البنية التحتية الملائمة، وكثرة الأعباء الوظيفية التي تؤثر على جودة الأداء. وهذا يبرز الحاجة الماسة لتطوير برامج تدريبية ميدانية مخصصة، وتعزيز بيئة العمل، ودعم المرشدين على المستوى المؤسسي والنفسي، لضمان تحويل القدرات، والسمات الشخصية القوية إلى أداء إرشادي فعّال يلبي احتياجات الطلبة، ويعزز من جودة الخدمات الإرشادية في المدارس الفلسطينية.

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

- كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس مفهوم الذات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير: المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة.
- اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أحمد (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق في مفهوم الذات لدى المرشدين النفسيين العاملين بالمستشفيات تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي.

تُشير هذه النتيجة إلى أن مستوى مفهوم الذات لدى هؤلاء المرشدين لا يتأثر باختلاف خلفياتهم الأكاديمية أو مدى خبرتهم العملية، بل يبدو أن هذا المفهوم يتشكل نتيجة عوامل أخرى تتجاوز الجانب المهني الرسمي، وهو ما يتسق مع الإطار النظري في هذه الأطروحة الذي يستند إلى تكوُّن مفهوم الذات من تجارب الحياة التراكمية، والعوامل البيئية، والاجتماعية، والنفسية المتنوعة.

فوفقاً لما أورده الحربي (2003)، فإن مفهوم الذات الإيجابي لا يتشكل فقط نتيجة المعرفة الأكاديمية أو الخبرة الوظيفية، بل نتيجة تقبل الفرد لذاته، وتفاعل الآخرين معه، وهذا يوضح أن المرشدين التربويين قد يطورون مفهوماً إيجابياً عن ذواتهم من علاقاتهم الاجتماعية داخل البيئة المدرسية، والدعم النفسي، وتقدير الزملاء والطلاب لهم، أكثر من تأثرهم بمستوى الشهادة أو عدد سنوات الخدمة.

من جهة أخرى، يُشير الرشيدي (2011) إلى أن الخطوة الأولى في بناء مفهوم الذات الإيجابي تبدأ من قدرة الفرد على مواجهة عيوبه، واكتساب نظرة داخلية إيجابية، وهو ما لا يرتبط بالضرورة بطول سنوات العمل أو مستوى المؤهل، بل يرتبط بالبنية النفسية للفرد، وتجاربه

الشخصية مع ذاته ومع الآخرين، ومن هذا المنطلق، قد يكون لدى المرشدين الجدد والمخضرمين مفهوماً ذاتياً متقارباً، لأنهم مرّوا بتجارب تعزز احترام الذات، وتقديرها. أما من منظور رمضان (1998)، فإن أبعاد مفهوم الذات – كالذات الواقعية، والاجتماعية، والمثالية – تتفاعل بمرونة، وفق إدراك الفرد لذاته، وليس وفق المعايير الموضوعية فحسب، وقد يعكس ذلك ثباتاً نسبياً لمفهوم الذات كما بيّن صلاح (2000)، حيث يميل هذا المفهوم إلى الاستقرار ضمن المرحلة المهنية الواحدة، ما يفسر عدم تأثره الواضح بالفروقات في سنوات الخدمة، أو المؤهل العلمي.

وعند إسقاط هذه النتيجة على الواقع الفلسطيني، يمكن القول إن الضغوط الاجتماعية، والسياسية، والتربوية المشتركة التي يمر بها المرشدون التربويون في المدارس الحكومية تشكّل بيئة متقاربة من حيث الأثر النفسي، ما يجعل تجاربهم متقاربة في تأثيرها على مفهوم الذات بصرف النظر عن الخبرة أو التحصيل الأكاديمي، كما أن النظام التعليمي الفلسطيني لا يقدّم غالباً حوافز نوعية مرتبطة بالمؤهل أو سنوات الخبرة تؤثر في الاعتبار الذاتي المهني، مما قد يُسهم في تشكُّل مستوى موحد تقريبًا من مفهوم الذات لدى أفراد العينة.

–كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)على مقياس مفهوم الذات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الجنس لصالح الإناث.

اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أحمد (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق في مفهوم الذات لدى المرشدين النفسيين تعزى لمتغير النوع (الجنس).

أظهرت عدد من الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مفهوم الذات لدى المرشدين النفسيين تعزى لمتغير الجنس، مما يشير إلى أن مفهوم الذات يتسم بالثبات النسبي بصرف النظر عن النوع، ويُعزى ذلك إلى أن طبيعة العمل الإرشادي تتطلب مهارات، وقدرات

مهنية متقاربة بين الجنسين، كما أن التدريب والخبرة المهنية تسهم في تنمية مفهوم الذات لدى الأفراد بصرف النظر عن كونهم ذكورًا أو إناثًا، وهو ما أكدته نتائج دراسات، مثل: دراسة الحياري (2012) ودراسة عواد (2017)، حيث تبين أن الذكور والإناث من المرشدين النفسيين أظهروا مستويات متقاربة من تقدير الذات، والشعور بالكفاءة الشخصية، والمهنية.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مفهوم الذات لدى المرشدين النفسيين تبعاً لمتغير الجنس بأن مفهوم الذات يتأثر بشكل أكبر بالعوامل المهنية، والبيئية المشتركة بين الأفراد، أكثر من تأثره بالفروق الجندرية. ويُعزى ذلك إلى أن متطلبات العمل الإرشادي—مثل التفاعل مع الآخرين، والتعاطف، وحل المشكلات—هي مهارات مكتسبة لا تقتصر على جنس دون آخر، بل تُنمّى بالتدريب، والخبرة، والتأهيل المهني.

تؤكد الأدبيات أن مفهوم الذات لا يُولد مع الفرد، بل يتشكل بفعل الخبرات الاجتماعية والتربوية، كما أوضح الرشيدي (2011)، ولذلك فإن البيئة التي تنشأ فيها الفتاة الفلسطينية، خصوصاً في ظل الاهتمام المتزايد بتعليم الفتيات، ودعم تمكين المرأة، قد ساهم في بناء صورة ذاتية إيجابية لديهن.

وفي فلسطين؛ تؤدي المرأة دوراً متنامياً في المجال التربوي، وغالباً ما تحظى بتقدير مجتمعي لدورها في التربية والتعليم، مما يعزز مفهوم الذات الاجتماعي لديها (الذات كما يراها الآخرون)، والإناث غالباً ما يحصلن على دعم نفسي، وعاطفي أكبر في المؤسسات التعليمية، يضاف إلى ذلك التدريب المهني الذي يعزز ثقتهن بقدراتهن، مقارنة بالذكور الذين قد يواجهون توقعات نمطية تؤثر سلباً على تقييمهم لذاتهم، خاصة في المهن المرتبطة بالجانب العاطفي والرعاية مثل الإرشاد التربوي.

تشير دراسات مثل(Zarrett & Eccles, 2020) إلى أن الإناث أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهن وفهم أنفسهن، مما يساعدهن على بناء صورة ذاتية أكثر واقعية وإيجابية، كما أن النضج العاطفي المبكر لدى الفتيات مقارنة بالفتيان، كما أكد الرشيدي (2011)، يسهم في تطوير صورة ذاتية متماسكة وثابتة نسبياً.

إلى جانب ذلك، قد تكون الخبرات المهنية للإناث في البيئة المدرسية أكثر إيجابية واستقراراً، نظراً لما يتمتعن به من مهارات تواصل، وتعاطف تنعكس على علاقاتهن بالطلبة والزملاء، ما يعزز تقييمهن الإيجابي لذواتهن.

ولكن، في ظل التحديات المجتمعية والسياسية التي يواجهها المجتمع الفلسطيني، تؤدي المرشدة التربوية دوراً مهما في تعزيز الصمود النفسي، والتكيف داخل المدارس، فقد يعزز هذا الدور الإحساس بالهوية المهنية، والتقدير الذاتي لدى الإناث، مما ينعكس إيجاباً على مفهوم الذات. في المقابل، قد يواجه المرشدون الذكور تحديات في الاعتراف المجتمعي الكافي بدورهم العاطفي والرعائي، خصوصًا في ثقافة تميل إلى تعزيز الصورة التقليدية للرجولة المرتبطة بالحزم والصلابة، وليس بالرعاية والتعاطف، مما قد يضعف مفهوم الذات لديهم في هذا المجال المهني.

إذن يمكن القول إنّ الفروق الدالة إحصائياً في مفهوم الذات بين الجنسين تعكس تفاعلاً معقدًا بين العوامل البيولوجية، والاجتماعية، والثقافية، والمهنية، وتشير النتيجة إلى أهمية تطوير برامج تدريبية داعمة لمفهوم الذات لدى المرشدين الذكور، وتعزيز الشعور بالاعتراف، والتقدير المهني، إلى جانب مواصلة دعم تمكين الإناث، وتعزيز أدوارهن الريادية في الحقل التربوي، بما يسهم في رفع جودة الإرشاد النفسي، والتربوي داخل المدارس الفلسطينية.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)على مقياس الرفاه النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير: المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العبيدي والمحمداوي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرفاهية النفسية تعزى لمتغير مدة الخدمة لدى المرشدين التربويين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى أنّ الرفاه النفسي لا يتحدد فقط بالعوامل الظرفية أو الموضوعية، مثل: المؤهل أو سنوات الخبرة، حيث يشير كل من Ryff & Singer (2008) و Diener et al. (2021) إلى أن الرفاه النفسي يتأثر بمزيج معقد من العوامل البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، والثقافية، وأن هذه العوامل تعمل بشكل تفاعلي لا منفصل. وبالتالي، فإن المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وحدهما لا يُعدّان عوامل حاسمة في تحديد درجة الرفاه النفسي، بل الأهم هو كيف يتفاعل الفرد مع البيئة، ومدى تمتّعه بسمات مثل: المرونة النفسية، والدعم الاجتماعي، وأساليب التكيف الإيجابي.

كما تؤدي الفروق الفردية، :(مثل الشخصية، والمحتوى الفكري، وطريقة تفسير الأحداث، وتنظيم العواطف) دوراً كبيراً في تحديد مستوى الرفاه النفسي، فقد قد يكون لدى بعض المرشدين خبرة طويلة أو مؤهلات عليا، لكنهم يفتقرون إلى الدعم الاجتماعي، أو يعانون من ضغوط داخلية، في حين أن آخرين بمؤهل أقل، وسنوات خدمة أقل لكنهم يمتلكون أدوات التكيف الفعّالة والعلاقات الاجتماعية الداعمة. هذا يتفق مع ما أشار إليه المري (2018) حول ارتباط السمة الشخصية، مثل: الانبساط بالرفاه النفسي بصرف النظر عن الظروف الموضوعية.

ومن منظور نظريات الرفاه في بيئة العمل، مثل:(نموذج وار، 1987؛ ونموذج دانيال، 2000)، فإن بيئة العمل ذاتها، إذا كانت موحدة من حيث الضغوط، والدعم، والمهام، والمسؤوليات، فإنها قد تخلق مستوى متقارباً من الرفاه النفسي بين الموظفين، بصرف النظر عن خلفياتهم. وبما أن المرشدين يعملون في سياق مشابه (المدارس الحكومية الفلسطينية)، فقد يكون التشابه في ظروف العمل ساهم في تقارب مستويات الرفاه لديهم.

وفي فلسطين، يعاني العاملون في القطاع التربوي من ضغوط اقتصادية، وأوضاع سياسية وأمنية غير مستقرة، ونقص في الإمكانيات، وهي ظروف قد تؤثر بشكل عام على الرفاه النفسي للجميع بصورة متساوية تقريباً؛ حيث إنّ هذه الظروف قد تكون أكثر تأثيراً من أي متغير شخصي مثل: المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، مما يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائياً.

-يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)على مقياس الرفاه النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير نوع الجنس لصالح الإناث.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العجمي والهملان (2021) التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في الرفاه النفسي لصالح الإناث، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة عبيد (2024)، ودراسة العبيدي والمحمداوي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرفاهية النفسية بين الذكور والإناث لدى المرشدين التربويين.

يمكن تفسير النتيجة -من الدراسات - (Richard, 2001؛ المري، 2018) أنّ العواطف، وأساليب التعبير عنها أو كبتها، لها دور كبير في تحديد مستوى الرفاه النفسي. وتميل النساء، بحسب بعض الدراسات، إلى التعبير عن مشاعرهن بشكل أكثر انفتاحاً من الرجال، ما يساعد في تعزيز شعورهن بالرضا، والتوازن النفسي. في المقابل، قد يتجه الذكور إلى كبت عواطفهم، نتيجة

للضغوط الاجتماعية أو الأعراف الثقافية التي تقيّد التعبير العاطفي لديهم، مما يؤدي إلى تراجع شعورهم بالرفاه النفسي.

كما تشير الأطر النظرية (Chen et al., 2018; Diener et al., 2021) إلى أهمية العلاقات الاجتماعية في تعزيز الرفاه النفسي، فغالباً ما تتمتع النساء بشبكات اجتماعية أكثر دعماً وتواصلاً، سواء على الصعيد المهني أم الشخصي، مقارنة بالرجال، مما يسهم في ارتفاع مؤشرات الرفاه لديهن. أما الذكور، فقد تكون علاقاتهم الاجتماعية المهنية أكثر طابعاً رسمياً، وأقل دعماً عاطفياً، مما يحدّ من أثرها الإيجابي على الصحة النفسية. وبحسب Warr (2009) و Dagenais-Desmarais (2010)، فإن غياب التوازن بين المتطلبات المهنية، والموارد المتاحة قد يؤثر سلباً على الرفاه، وفي بعض الأحيان، تكون النساء أكثر قدرة على خلق توازن نسبي بين المتطلبات المهنية، والأسرية بفضل مهارات تنظيم الوقت والتواصل، مقارنة بالرجال الذين قد يتعرضون لضغوط متزايدة دون آليات فعالة للتفريغ النفسي.

وفي فلسطين، من المهم النظر إلى الواقع الثقافي، والمهني فيها، حيث تواجه الإناث العاملات تحديات مجتمعية ومهنية مضاعفة، غير أن التغلب على هذه التحديات قد يعزز لديهن الشعور بالإنجاز والكفاءة، وبالتالي يعزز الرفاه النفسي. في حين قد يشعر الذكور، تحت ضغط أدوارهم المجتمعية كمصدر أساسي للدخل أو القيادة، بعبء نفسي يفوق قدرتهم على التكيف، مما يقلل من مستوى رفاههم.

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)على مقياس الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير: نوع الجنس، أو سنوات الخدمة.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Al-Jandil, 2017) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين التربويين في مستوى الكفاءة المهنية تعزى لمتغير الجنس. ومع دراسة (Ahlam & Werghi, 2017) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة البياتي (2022) التي أظهرت تفوّق الإناث في الكفاءة المهنية.

يمكن تفسير النتيجة من إشارة إسماعيل (2013) حول الكفاءة المهنية، التي تقوم على التجربة، والمثابرة، والإنجاز الشخصي، حيث تؤدي النجاحات السابقة دوراً في رفع توقعات الفرد تجاه كفاءته. بالتالي فإنّ الجنس أو عدد سنوات الخدمة ليسا محددين رئيسين لمستوى الكفاءة، وإنما ما يفعله المرشد خلال هذه السنوات، ومدى استعداده للتعلم المستمر، والمرونة في مواجهة التحديات يؤثر في ذلك.فمثلا طول مدة الخدمة وحدها لا يعني بالضرورة اكتساب خبرات ذات جودة عالية أو تطورًا مهنياً فعلياً، بل إن الفعالية تتطلب تأملًا ذاتياً، وتدريباً مستمراً، وممارسة واعية.

وفي ضوء نظرية (باندورا)، التوقعات الذاتية حول الكفاءة تؤدي دوراً لافتاً في تحفيز السلوك المهني، وهذه التوقعات ليست مرتبطة بالخصائص البيولوجية كالجنس، بل تتشكل بناءً على معتقدات الفرد حول قدرته على النجاح في المهام المهنية. لذا، فإن المرشدين من الذكور والإناث يمكن أن يمتلكوا مستويات متقاربة من الكفاءة المهنية ما داموا يملكون إدراكاً إيجابياً لقدراتهم، ويسعون إلى الإنجاز بصرف النظر عن الخلفية الشخصية.

من جهة أخرى، توضح مراحل اكتساب الكفاءة المهنية التي أشار إليها (دوجاردن) أن هذه الكفاءة لا تتشكل دفعة واحدة، بل تمر بمراحل تبدأ من التكوين الأكاديمي، وتمتد إلى التعلم المستمر، والتطوير المهني داخل المؤسسة، فإذا توفرت فرص متساوية للتدريب، والتطوير داخل

النظام التعليمي الفلسطيني لجميع المرشدين، فإن ذلك يعزز من تكافؤ الفرص، ويؤدي إلى توازن في مستويات الكفاءة، بصرف النظر عن متغيري: الجنس وسنوات الخبرة.

وعند إسقاط هذه النتيجة على الواقع الفلسطيني، نجد أن بيئة العمل في المدارس الحكومية الفلسطينية تتسم بطابع موحد نسبياً من حيث شروط التوظيف، ومتطلبات العمل، والتدريب الإجباري أو التطوعي؛ حيث إنّ هذا التوحيد في بيئة العمل قد يؤدي إلى تقليص الفروقات الفردية التي قد تظهر في بيئات أكثر تنوعاً، مما يسهم في تقارب مستويات الكفاءة المهنية بين مختلف فئات المرشدين.

بناء على ما سبق، يمكن القول إن الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين هي نتاج عوامل نفسية، ومهنية، وسلوكية أكثر من كونها نتيجة لمتغيرات (ديموغرافية)، الأمر الذي يبرز أهمية تبني سياسات تدريبية، وتطويرية تركز على تعزيز الثقة الذاتية، وتوفير فرص التأهيل المهني المستمر، وتفعيل بيئات العمل الداعمة، بهدف رفع مستوى الكفاءة المهنية لدى جميع المرشدين بشكل متكافئ.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)على مقياس الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الدراسات العليا.

اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Ahlam & Werghi, 2017) ودراسة (الحياري، 2012) ودراسة (عواد، 2017) و(دراسة العبيدي و المحمداوي،2022). التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العلاقة بين الكفاءة المهنية ومحدداتها، حيث أشار إسماعيل (2013) إلى أن الكفاءة المهنية تتشكل من تراكم الخبرات، والنجاحات السابقة، والتعلم

المستمر، وهي أمور غالباً ما تكون أكثر حضورًا وتعمقًا لدى المرشدين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا. إذ إن هذا المؤهل لا يعكس فقط مستوى أكاديمي أعلى، بل يدل كذلك على انخراط أكبر في التأمل الذاتي، والمثابرة، والقدرة على معالجة التحديات المعقدة التي يواجهها المرشد التربوي في بيئة العمل.

ووفقاً لنظرية (باندورا) في الكفاءة الذاتية (Bandura)، فإن الأشخاص ذوي الكفاءة المرتفعة يتميزون بقدرتهم على مواجهة التحديات، والتمسك بالأهداف الطموحة، والمرونة في التعامل مع الفشل. وهذه السمات تتعزز بالتعليم العالي الذي يوسّع من أفق التفكير، ويزود الأفراد بمهارات أعمق في التحليل، والتخطيط، واتخاذ القرار. فالحاصلون على درجات علمية متقدمة يمتلكون – بحسب نظرية معتقدات الكفاية– إدراكاً أعلى لقدراتهم، ويُظهرون استعدادًا أكبر لبذل الجهد والمثابرة، مما يعزز من كفاءتهم المهنية.

كما أن مراحل اكتساب الكفاءة المهنية التي عرضها (دوجاردن) (2013) تشير إلى أن المرشد الذي يمر بمرحلة الانخراط مجدداً في التعليم (كالتحاقه بالدراسات العليا)، يكتسب فرصاً جديدة لصقل مهاراته، وتحديث معارفه، مما ينعكس على أدائه الوظيفي، وثقته بنفسه. ومن منظور نظرية العزو السببي، فإن الأفراد المرتفعي الكفاءة (كالحاصلين على مؤهلات عليا) يعزون الفشل غالباً لعوامل يمكن التحكم بها كالجهد أو نقص المعلومات، بينما الأفراد منخفضي الكفاءة يعزون الإخفاق إلى عجز داخلي دائم، مما يقلل من فرصهم في التطور المهني. وهذا يفسر لماذا يتفوق ذوو الدراسات العليا في مقياس الكفاءة المهنية.

ويعزو الباحث وجود فروق على مقياس الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الدراسات العليا إلى عدد من العوامل التربوية والمهنية والنفسية التي تساعد في تعزيز تنمية الكفاءة المهنية لدى

أفراد العينة. فالمرشدون من حملة المؤهل العلمي الدراسات العليا هم غالباً ما يمتلكون مهارات تحليلية، ومعرفية أعمق نتيجة تعمّقهم في مجالات علم النفس، والإرشاد النفسي، وأساليب البحث العلمي، وما اكتسبوه من مهارات أكاديمية خلال دراساتهم العليا، الأمر الذي انعكس إيجاباً على أدائهم الميداني في المدارس. كما أن دراسة المرشدين في مرحلة الدراسات العليا أتاحت لهم اكتساب المزيد من التحصيل العلمي، والاطلاع على أحدث النظريات، والممارسات العالمية في الإرشاد التربوي، مما ساهم في توسيع آفاقهم المهنية، ومنحهم أدوات أكثر فاعلية في التعامل مع المشكلات الطلابية في المدارس. وإضافة إلى ذلك إن مرحلة الدراسات العليا تركز على تطوير المهارات البحثية، والتفكير النقدي، الأمر الذي يسهم في تنمية قدرات المرشد على تحليل الحالات، وتقديم تدخلات مدروسة وعلمية.

وحضور الدورات وورش العمل المتخصصة، ترفع من جاهزية المرشد لمواجهة التحديات المستجدة. كما أن حملة الدراسات العليا أكثر التزامًا بتطوير أدائهم المهني الأمر الذي يسهم في رفع مستوى كفاءتهم المهنية.

وفي فلسطين، يواجه المرشد التربوي تحديات مضاعفة تتعلق بالضغوط: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية التي تؤثر على البيئة المدرسية، ومن هنا، فإنّ اكتساب درجة علمية متقدمة قد يكون وسيلة لتعزيز الثقة بالنفس والجاهزية المهنية لمواجهة هذه التحديات، فالحاصلون على دراسات عليا عادةً ما يمتلكون أدوات معرفية، ومهارية تمكّنهم من التعامل بمرونة وكفاءة مع قضايا الطلبة المعقدة، وتقديم خدمات إرشادية ذات جودة أعلى.

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

- يوجد تأثير دال لمفهوم الذات كمنبئ قوي للكفاءة المهنية، حيث بلغ معامل الانحدار (0.652) ومستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن ارتفاع مستوى مفهوم الذات يرتبط بزيادة الكفاءة المهنية للمرشدين التربويين.

تتوافق هذه النتائج مع دراسات سابقة مثل: الحياري (2012)، وعواد (2017)، وأحلام وورغي (2017)، التي أكدت جميعها على أهمية مفهوم الذات في تعزيز الأداء المهني والكفاءة لدى المرشدين.

يمكن تفسير النتيجة بالاستناد إلى نظرية الذات عند (روجرز) التي أكدت أن الذات هي حجر الزاوية في تنظيم السلوك الإنساني، وتؤثر بشكل مباشر في تقدير الفرد لذاته، وثقته بقدراته، وبالتالي في مستوى أدائه المهني، فإن المرشد التربوي الذي يملك صورة إيجابية عن نفسه (الذات المدركة) يكون أكثر ميلاً إلى التحدي، واتخاذ المبادرة، والاستمرارية في العمل رغم الصعوبات، مما يعزز مستوى الكفاءة المهنية كما أشار (بندورا) إلى أن توقع الكفاءة يتولد من تكرار الإنجازات، وهي بدورها ترتبط بمفهوم الذات.

كما ينسجم ذلك مع نظرية (باندورا) في التعلم الاجتماعي، التي ربطت الكفاءة المهنية بما يسمى بـ"الفاعلية الذاتية"، حيث يؤمن الفرد بأنه قادر على تنفيذ المهام المهنية بنجاح. وعندما تكون لدى المرشد صورة ذاتية إيجابية، فإن ذلك يولد معتقدات فاعلية مرتفعة، تدفعه لبذل جهد أكبر وتحمل الصعوبات، مما يعزز كفاءته المهنية.

- عدم وجود تأثير دال للرفاه النفسي كمنبئ للكفاءة المهنية، حيث كان معامل الانحدار (0.049) ومستوى الدلالة (0.377) غير معنويين إحصائياً، مما يشير إلى أن الرفاه النفسي لا يفسر بشكل مباشر التغير في الكفاءة المهنية ضمن عينة الدراسة.

تتطابق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات العبيدي والمحمداوي (2022)، وعبيد (2024)، التي لم تجد علاقة إحصائية ذات دلالة بين الرفاه النفسي، والكفاءة المهنية في السياقات المماثلة.

بشكل عام، تؤكد هذه النتائج على أهمية مفهوم الذات كعامل حاسم في تحسين الكفاءة المهنية، بينما قد يتطلب الرفاه النفسي عوامل إضافية، أو سياقات أخرى؛ ليظهر تأثيره في هذا المجال.

ويمكن تفسير النتيجة انطلاقاً من أنّ الكفاءة المهنية لا تُبنى فقط على الاستقرار النفسي أو الشعور بالرفاه، بل تتأسس على سلسلة من التجارب والخبرات، والثقة بالقدرة على الأداء، والقدرة على التكيف، والتنظيم الذاتي، كما تشير نظريات مثل: نظرية معتقدات الكفاية (Bandura) ونظرية العزو السببي (نصر، 2015) إلى أن تفسير الأداء المهني يعود بالدرجة الأولى إلى ما يعتقده الفرد عن ذاته، وليس إلى ما يشعر به فقط.

وبذلك، فإن النتيجة تعزز الفرضية التي ترى أن مفهوم الذات هو منبع داخلي محفز للسلوك المهني الفاعل، في حين أن الرفاه النفسي قد يكون نتيجة ثانوية للأداء الناجح، وليس سببًا مباشرًا له. وقد أوضحت نظرية (سوليفان) أيضاً أن التنظيم النفسي ينبع من التفاعل مع الذات والآخرين المهمين، أي أن التقدير الذاتي المتراكم عبر التفاعل هو ما يبني الأداء، وليس الشعور المؤقت بالرضا.

كما يعزو الباحث وجود تأثيرً دال لمفهوم الذات كمنبئ قوي للكفاءة المهنية إلى أن الصورة الذهنية التي يحملها المرشد عن نفسه، وقدراته، وإمكانياته تُعد من أبرز المحددات النفسية لسلوكه المهني. فحين يمتلك المرشد التربوي تصورًا إيجابياً عن قدراته، ومكانته، وكفاءته، فإنه يكون أكثر ثقة في التعامل مع مشكلات الطلاب، ومجمل المشكلات التي تواجهه، ويمتلك قدرة أكبر على

على اتخاذ قرارات سليمة، وأكثر قدرة على المبادرة، والتأقلم في بيئة العمل، والتكيف مع مختلف الظروف. كما أن مفهومه لذاته يعزز مستوى طموحه المهني، ويزيد من دافعيته نحو: التميز والتطوير الذاتي المستمر، وهذا الأمر ينعكس بشكل مباشر، وكبير على مستوى أدائه، وكفاءته في العمل الإرشادي.

يمكن القول إن النتيجة تسلط الضوء على ضرورة تعزيز مفهوم الذات الإيجابي لدى المرشدين التربويين ببرامج تدريبية تركز على الوعي بالذات، والتقدير الذاتي، والتأمل في النجاحات المهنية، كما تشير إلى أهمية التركيز على بناء الصورة الذاتية المهنية كمكون أساسي للكفاءة، أكثر من التركيز على تحسين مؤشرات الرفاه العام فقط. ويشكل ذلك مدخلاً مهماً لتحسين الأداء المهني في المؤسسات التربوية الفلسطينية، بما يضمن جودة الخدمات الإرشادية، وتعزيز كفاءة النظام التربوي، والنفسي.

3.5 التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحث يوصي بالآتي :

1. تعزيز رفاهية المرشدين النفسية بتوفير الدعم الذاتي، وتأمين بيئة عمل صحية؛ لأن ذلك يرتبط بشكل مباشر بفاعليتهم المهنية.
2. إجراء برامج تدريبية تُركز على الكفاءة الذاتية المهنية كمفتاح لتحسين الصحة النفسية، والإنتاجية في المجال الإرشادي.
3. تصميم برامج تدريبية، وورش عمل حول تنمية مفهوم الذات لدى المرشدين لما له من دور في تحسن كفاءتهم المهنية.
4. حث المرشدين التربويين، وتشجيعهم على إكمال دراستهم العليا بتوفير الحوافز المادية لهم، وتوفير وقت كاف لإكمال دراستهم، وذلك نظراً لدور الدراسات العليا في تحسين الكفاءة المهنية للمرشدين التربويين.
5. دمج تقييم مفهوم الذات ضمن أدوات التقويم المهني للمرشدين التربويين لما له من دور في تحسين الكفاءة المهنية لديهم.
6. الاهتمام ببرامج تدريبية وورش عمل تركز على المرشدين التربويين الذكور بصورة أساسية حول مفهوم الذات، والرفاه النفسي ؛ لأن الفروق كانت لصالح الإناث.

7. توفير فرص تبادل الخبرات بين المرشدين التربويين في مختلف المستويات التعليمية للاستفادة من خبراتهم.
8. إجراء المزيد من الأبحاث على مفهوم الذات، والرفاه النفسي، والكفاءة المهنية مع متغيرات أخرى مثل: كشف الذات، والصلابة النفسية، وعلى فئات أخرى.

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

إبراهيم، إبراهيم (2005). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية**، 75، 1-20.

أحمد، الزبير (2019). **مفهوم الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين العاملين بالمستشفيات الحكومية بولاية الخرطوم: دراسة ميدانية**. أطروحة دكتوراه. جامعة أم درمان الإسلامية. السودان.

اسماعيل، ابراهيم (2013). أساليب التفكير واذكاءات المتعددة كمنبئات للكفاءة الذاتية في التدريس لدى الطالبات المعلمات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي، **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**، 82(1)، 13-29.

الأسود، فايز (2004). أثر بعض المتغيرات ا لدراسية والاجتماعية والبيئية على مفهوم الذات لدى طلبة الانتفاضة من أبناء جامعة الأقصى بغزة، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول بعنوان: **التربية في فلسطين وتغيرات العصر**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 23-24 تشرين ثاني 2004.

البياتي، وفاء (2022). الإبداع الإرشادي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين. **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**. 29(10). 378-406.

جاد الرب، أحمد محمد (2013). **مقياس طيب الحياة النفسية**، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الجنديل، هدى (2017). الإزعاجات اليومية وعلاقتها بالكفاية المهنية لدى المرشدين التربويين، **مجلة الاستاذ**، 221(2)، 22-33.

الحربي، عواض (2003). **العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية: السعودية.

حسين، محمود (1985). مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية في التحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية، **رسالة الخليج العربي،** 26، 253-282.

خروب، فنون (2016). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،** 14 (1)، 1-20.

خفاف، عفاف (2014). **الذكاء الانفعالي وتعلم كيف تفكر انفعاليا،** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

داود، نسيمه وحمدي، نزيه (1997). العلاقة بين مصادر الضغوط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم، **مجلة دراسات "العلوم الإنسانية"** 24(2)، 235-266.

دغيش، رميصاء. (2017). **علاقة الكفاءة الذاتية باتخاذ القرار لدى المراهقين المترددين على دور الشباب، رسالة غير ماجستير،** جامعة قاصدي مرياح ورقلة، الجزائر.

الدوسري، شارع والرشيدي، أنوار. (2021). درجة ممارسة قادة المدارس الحكومية بمدينة الرياض للقيادة السامة وعلاقتها بمستوى الرفاه النفسي للمعلمين من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية-المركز القومي للبحوث،** 6، 18-1.

دويري، مروان (1997). **الشخصية، الثقافة، والمجتمع العربي: دراسة نفسية إجتماعية.** ط(1). فلسطين: مكتبة البيرة.

الديب، علي (1991). نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل، **مجلة علم النفس.** 20. 100-167.

الرشيدي، بشر. (2011). **التعامل مع الذات،** الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

رمضان، رشيده (1998). **الصحة النفسية للأبناء**، عمان: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

الرواحية، بدرية. (2016). **التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية**، رسالة غير ماجستير، جامعة نزوى، العراق.

الزغول، رياض (2021). الرفاهية النفسية: المفهوم والأبعاد .**مجلة دراسات نفسية وتربوية**، 12(1)، 34-48.

زهران، حامد (1978). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط(2)، القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد (1987) **قاموس علم النفس**، انجليزي عربي، عمان: عالم الكتب

السرخي، ابراهيم (2002). **السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الاسلامي**. الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

سفيان، نبيل (2004). **المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي**، مصر: ايتراك للطباعة، مصر.

السكارنة، فرج عبدالله، والعجيلي، شذى. (2020). النمط الاداري المدرك وعلاقته بالكفاءة الوظيفية لدى المرشدين التربويين في المدارس الثانوية في الاردن. **دراسات–العلوم التربوية: الجامعة الاردنية–عمادة البحث العلمي**، 47 (3)، 424–440.

الشرفا، عبير. (2011). **الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة**، رسالة غير ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

الشريف، حاتم (2023). دور برامج التطوير المهني في تعزيز كفاءة الممارسين في الإرشاد النفسي: دراسة ميدانية. **المجلة العربية للعلوم النفسية والتربوية**، (3)17، 160-144.

شقير، زينب (1995). مفهوم الذات ومظاهر الصحة النفسية لدى المكتئبين من طلاب جامعة طنطا، **مجلة علم النفس– جامعة طنطا**، 8–9 (33)، 34–37.

الشكعة، علي (1999). الاتجاهات العامة لمفهوم الذات لدى طلبة مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في الضفة الغربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، **مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي**، 14، 235-268.

شلح، وفاء. (2015). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالاداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة**، رسالة غير ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الشهري، عبد العزيز (2023). دور المرشد التربوي في مواجهة مشكلات الطلبة: دراسة تحليلية. **مجلة التربية الحديثة**، (1)29، 75-95.

الشيخ، هبة (2020). أثر بعض المتغيرات الديموغرافية في مستوى الرفاهية النفسية لدى الشباب الجامعي. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، (2)8، 77-91.

الصبحي، دلال (2012). **الاستكشاف والبلورة والالتزام المهني وعلاقاتها بمعتقدات الكفاية المهنية لدى عينة من طلاب الصف الثالث من المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة غير ماجستير، جامعة ام القرى، السعودية.

صلاح، جهاد (2000). **مفهوم الذات عند ابناء المعتقلين وغير المعتقلين للفئة العمرية (6-15) سنة، في محافظة بيت لحم**، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين.

صمادي، أحمد وحواتمة، يوسف (2020). القدرة التنبئية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فعالية المرشد المدرسي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 16 (4)، 477-487.

الظاهر، قحطان (2004). **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، الاردن: دار وائل للنشر.

عبد الرحمن، محمد (1998). **نظريات الشخصية**، مصر: دار قباء للنشر والتوزيع.

عبد الله، نبوية (2000). **مفهوم الذات لدى الاطفال المحرومين من الأم**، رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس جامعة عين شمس. مصر.

عبد الموجود، صابر (2009). **توكيد الذات بين الريف والحضر**. مصر: ايتراك للطباعة والنشر.

عبيد، سالم (2024). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالكفاءة الإرشادية لدى المرشدين التربويين. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**. 49(3). 423-443.

العبيدي، إنصاف والمحمداوي، هاشم (2022). الرفاهية النفسية لدى المرشدين التربويين. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**.72: 572-603.

العجمي، راشد والهملان، أمل (2021). التنظيم الانفعالي والكفاءة الأكاديمية كمؤشر تنبؤي للرفاه النفسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدي بدولة الكويت، **مجلة أكاديمية شمال اوروبا المحكمة للدراسات والبحوث**، 3 (11)، 141-168.

العلوان، أحمد والمحاسنة، رندة. (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**، 7 (4)، 399-418.

غانم، محمود. (2011). **التفكير عند الاطفال وطرق تعليمه**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

غنيم، سيد (1975). **سيكولوجية الشخصية محدداتها، قياسها، نظرياتها**، ط(1)، دار النهضة، القاهرة.

قاسم، أنس (1998). **أطفال بلا أسر**. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

القريشي، فيصل. (2011). **التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية**، رسالة غير ماجستير، جامعة الحاج لخضر-باتنة، الجزائر.

القمش، مصطفى (2006). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. 4(1)، 12-57.

لابين، والاس وجيرين، بيرت، (1981). **مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية**، ترجمة فوزي بهلول، بيروت: دار النهضة للنشر.

المري، سلوى (2018). الخصائص السيكومترية للرفاه النفسي لدى إلناث المصابات بأمراض مزمنة. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**. 5، 339–370.

المصري، نيفين. (2011). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة**. رسالة غير ماجستير، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

مودع، هاجر. (2015). **نمط الاختيار المهني وعلاقته بمستوى الطموح المهني وفق نظرية جون هولاند**، رسالة غير ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

ناضرين، حاتم (2021). مكونات مفهوم الذات المهنية كعوامل منبئه بفعالية الذات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين. **مجلة كلية التربية– جامعة بنها**. 32(125). 277–310.

أبو النجا، أماني (2006). **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بكل من السلوك العدواني ومفهوم الذات لدى أطفال دور الأيتام القاطنات شمن نظام الإيواء بمدينتي مكة وجدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

نصر، الفت. (2015). **الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي" دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية في مدينة دمشق**، رسالة غير ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

هلال، هيا والقراله عبد الناصر (2024). الرفاهية النفسية كمتنبئ بالكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان، **مجلة حوليات عين شمس**، كلية الأداب، جامعة عين شمس، 52(14)، 200–218.

وزارة التربية والتعليم (2022). **الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.**

وينج يي، تشان وسلون، جينيفر وتشندرا، أنيتا (2019). تعزيز رفاه الشباب عبر الصحة والتعليم: رؤى وفرص. **مجلة قطاع بحوث الرفاه الاجتماعي والاقتصادي بمؤسسة راند.** 5. 1-10.

أبو يوسف، محمد (2008). **فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة**، رسالة غير ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية

Adelsberger, H. H., Collis, B., & Pawlowski, J. M. (Eds.). (2013**). Handbook on information technologies for education and training**. Springer Science & Business Media.

Afework, T. (2013). **A Comparative Study of Psychological Well-bieng between Orphan and Non-orphan Children in Addis Ababa:The Case of Three Selected Schools in Yeka Sub-City.** The School of psychology Addis Ababa University.

Ahlam, H., & Werghi, M. (2017). **The Role of Self-Concept in Predicting Professional Competence among Counselors in Algerian Schools.** Arab Journal of Education and Psychology, 44(3), 211–229.

Al-Jandil, H, A. (2017). Daily inconveniences and their relationship to the professional competence of educational counselors. **Al Ustaz Journal for Humanities and Social Sciences**, 221, 267 - 292.

Aljjmal, S. (2013). The Psychological Well – Being and it's relationship with academic achievement and the trend towards university study of students at the University of Tabuk, **Journal of the Faculty of Education in Zagazig**, 28 (78): 1-65.

Al-Khatib, A, A. (2013). **Psychological counseling at school; Its foundations, theories and applications.** Amman: Dar Al-Masirah for printing and publishing.

Alqurashi, M., & Alshahrani, F. (2022). The impact of school counseling programs on students' academic performance and psychological well-being. **International Journal of School Health**, 9(1), 56–72.

American Counseling Association. (2014). **ACA code of ethics. Alexandria**, VA: Author

American Psychological Association (2022). **Definition of (ProQOL) Professional Quality of Life.** Accessed on 27/10/2022

American Psychological Association (2022). **Definition of Counselor. Accessed** on 5/10/2022.

American School Counselor Association. (2022). **ASCA national model: Definition of Counselor**. Alexandria, VA: Author. Accessed on 2/10/2022

Ayse, E. (2018). Adaptation of the PERMA well-being scale into Turkish: Validity and reliability studies. **Educational Research and Reviews**, 13(4), 129-135

Blount, A. J., & Lambie, G. W. (2018). Development and factor structure of the helping professional wellness discrepancy scale**. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 51(2), 92-110**

Botha, B., Mostert, K. & Jacobs, M. (2019) Exploring indicators of subjective well-being for first-year university students**, Journal of Psychology in Africa**, 29:5, 480-490, DOI: 10.1080/14330237.2019.1665885

Boud, D., & Molloy, E. (2013). **Feedback in higher and professional education**. Routledge. Taylor & Francis Group

Boyatzis, R (2011). Managerial and leadership competencies: A behavioral approach to Emotional, **social and cognitive intelligence**. Vision, 15, 91–100

Boyd, B (1998), Effects of perceived professional support on teacher burnout, Pro Quest – **Dissertation Abstracts**, California State University, Long Beach, Degree: MA, PP: 48.

Brashear, C. A. (2021). The Impact of Creative Online Group Supervision on Counselors-in-Training: **A Single-Case Research Study** "Doctoral dissertation", Texas A&M University-Commerce.

Byrd, R, & Hays, D. G. (2012). School counselor competency and lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning (LGBTQ) youth. **Journal of School Counseling**, 101–128

Chen, X., Fan, X., Cheung, Y., & Wu, J. (2018). The subjective well-being of academically gifted students in the Chinese cultural context**. School Psychology International**, 39 (3),291-311.

Constantine, M. G., & Ladany, N. (2001). New visions for defining and assessing multicultural counseling competence. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), **Handbook of multicultural counseling** (pp. 482–498). Sage Publications, Inc.

Cooper, C., Quick, J. C., & Schabracq, M. (2020). **International Handbook of Work and Health Psychology.** Wiley-Blackwell

Corey, G. (2008). **Psychological counseling theory and practice.** (trans. T. Ergene). Ankara.

Dagenais – Desmarais, V (2010). **"Du bien– étre psychologique au travail: Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construi**t", Département de psychologie, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal

Davis, T. (2019**). What Is Well-Being? Definition, Types, and Well-Being Skills**, Retrieved from https://www.psychologytoday.com/us/blog/click-here-happiness/201901/what-is-well-being-definition-types-and-well-being-skills

Demir, M. (2025). The Mediator Role of Self-Efficacy in the Relationship between School Counselors' Levels of Intercultural Sensitivity and Social Justice. **Journal of Family Counseling and Education**, 10(1), 17–32.

Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2021). Handbook of Well-Being. DEF Publishers.

Dufrene, R. L., & Henderson, K. L. (2009). **A framework for remediation plans for counseling trainees.** Compelling counseling interventions: VISTAS, 149-159

Dujardin, j. (2013). **Competence durables et transferables**, De Boeck, Belgique.

Ekinci, H., & Tokkaş, N. (2025). Psychological Counsellors' Mental Well-Being and Resilience Levels Predicting their Trauma Intervention Skills. **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, 15(1).

Erol, O., Güleryüz, F., & Karasakal, M. (2025). Self-concept clarity and intrinsic motivation in the workplace: The mediating role of psychological empowerment. **Journal of Organizational Behavior**, 46(2), 215–232.

Fouad, N. A., & Prince, J. P. (2021). Competency-based counseling education and training: Past, present, and future. **International Journal for the Advancement of Counselling**, 43(1), 67–83.

Francis J. (2015). **The Effects of Competency on Job Satisfaction for Professional Counselors When Providing Court Testimony**, Walden University.

Francis, P. C. (2015). Preparing counselors for competency: Integrating knowledge, skills, and personal development. **Journal of Counseling & Development**, 93(4), 430–439.

Freud, S. (1923). **The Ego and the Id. London**: W. W. Norton & Company.

Gavín-Chocano, J., Dávila, M. C., & Méndez, I. (2025). Self-Concept and Self-Esteem as Predictors of Life Satisfaction in Secondary Teachers. **Education Sciences**, 15(6), 673.

Góngora, V & Solano, A. (2014). Well-being and life satisfaction in Argentinean adolescents, **Journal of Youth Studies**, 17(9), 1277 1291.

Gysbers, N. & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright furture**. Professional School Counseling**, 4(4), 246

Hidalgo, J.L.T., Bravo, B. N., Martinez, I. P., Pretel, F. A., Postigo, J. M. L., & Rabadan, F. E. (2010). **Psychological well-being assessment, tools, and related factors**. Ingred E. wells (Ed.) psychological well-being (77-105) diunduh dari http://id. Bookzz. Org/ book/956760/6867e.

Hong, R. Y., Nasrallah, H. A., & Etyemezian, L. (2022). Mediation Effect of Self-Efficacy and Resilience on the Psychological Well-Being of Lebanese People During the Crises of the COVID-19 Pandemic and the Beirut Explosion. **Frontiers in Psychiatry,** 12, 733578.

Horney, K. (2022). **Our Inner Conflicts: A Constructive Theory of Neurosis**. W. W. Norton & Company

Jones, D., Brown, S., & Wilson, K. (2020). School counseling and student outcomes: A meta-analytic review. **Psychology in the Schools**, 57(7), 1087–1104.

Joshanloo, M., Rizwan, M., Khilji, I. A., Ferreira, M. C., Poon, W. C., Sundaram, S., & Demir, M. (2016). Conceptions of happiness and life satisfaction: An exploratory study in 14 national groups. **Personality and individual differences**, 102, 145-148.

Katsantonis, I. (2020). Factors Associated with Psychological Well-Being and Stress: A Cross-Cultural Perspective on Psychological Wellbeing and Gender Differences in Populationof Teachers. **Pedagogical Research**, 5(4).

Kumar, U., & Singh, R. (2014). Resilience and Spirituality as Predictors of Psychological WellBeing among University Students. **Journal of Psychosocial Research**, 9(2).

Kurt, N. & Demirbolat, A. (2019). Investigation of the relation between psychological capital perception, psychological well-being and job satisfaction of teachers**. Journal of education and learning**. 8(2), 87-99

Lemche, E. (2020). The sense of self and the psychodynamic ego: Contemporary perspectives on Freudian theory**. International Journal of Psychoanalysis**, 101(1), 45–61.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., & Buckingham, M. H. (2023). The development of the developmental science of adolescence: Then, now, next—and necessary. In L. J. Crockett, G. Carlo, & J. E. Schulenberg (Eds**.), APA handbook of adolescent and young adult developmen**t (pp. 723–741). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000298-044

Li, X., Wang, Y., & Chen, L. (2024). Exploring professional self-concept among nurses: A qualitative study of influencing factors in the post-COVID-19 era. **Journal of Nursing Management**, 32(4), 845–857.

Maaulot, N., Faisal, R., Ishak, N., Lani, N &Ing,O. (2015**). Psychological well- being among gifted students at the national gifted center in Malysia**, Asian

Mahfuz, S. (2018). Psychological well-being of kindergarten teachers. **Educational Studies**, (44): 1-20.

Mahomed, R., Kadir, A. R., & Rahman, N. S. A. (2020). **The Relationship between Counselling Self-Efficacy and Psychological Well-Being among School Counsellors**.

Ministry of Education (2022). **Guidance and Guidance Directorate**. Accessed on November 1, 2022.

Mishaan, A. (2000). **Studies of gender differences in occupational satisfaction**. Dar Al-Qalam for Publishing and Distribution: Kuwait, Amman, 3rd Edition

Monte, C. F., & Sollod, R. N. (2020**). Beneath the Mask: An Introduction to Theories of Personality** (10th ed.). Oxford University Press.

Moore, R. O., Ordway, A., & Francis, J. (2013). The tug of war child: Counseling children involved in high conflict divorces. **Ideas and research you can use: VISTAS Summer 2013.**

Neukrug, E., & Fawcett, R. C. (2020). **The Counselor and the Law: A Guide to Legal and Ethical Practice**. Cengage Learning.

Ooi, P. B., Wan Jaafar, W. M., & Crosling, G. (2024). Malaysian School Counselor's Self-Efficacy: The Key Roles of Supervisor Support for Training, Mastery Experience, and Access to Training. **Frontiers in Psychology**.

Panahi, S., Yunus, A. S. M., Roslan, S., Kadir, R. A., Jaafar, W. M. W., & Panahi, M. S. (2016). Predictors of Psychological Well-Being among Malaysian Graduates. **Online Submission**, 16, 2067-2083.

Pedditzi, M. L., Nonnis, M., & Fadda, D. (2024). Self-Concept and Self-Esteem: Relevant Variables in the Life Satisfaction of Teachers. **Behavioral Sciences**, 15(2), 147.

Raina, M., & Bakhshi, A. (2013). Emotional Intelligence Predicts Eudemonic Well Being. **Journal of Humanities and Social Science,**11 (3), 42-47.

Relich, J (1996). Gender self – concept and teachers of Mathematical: effects on attitudes to teaching and learning, **Educational studies in Mathematics**, 30 (2). 174-95.

Remley, T. P., & Herlihy, B. (2014**). Ethical, legal, and professional issues in counseling** (p. 528). Upper Saddle River, NJ: Pearson

Rezaei Dogaheh, E., Jafari, F., Sadeghpour, A., Maddahi, M.E., Mirzaei, S., Hosseinkhanzadeh, A.A., & Mohammedi Arya, A. R. (2013). Pschological well-being and Quality of Sleep in Addicts under Methadone Maintenance Treatment. **Practice in Clinical Psycholigy**, 1(2), 71-75.

Rogers, Carl. (1976). **A Theory of Therapy personality and in the personal Relationships as Developed in the Client centered Frame work**. New York, mc Grow Hill.

Rothschild, B., & Rand, M. (2006). **Help for the helper: Self-care strategies for managing burnout and stress.** New York & London: WW Norton & Company.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being**. Annual review of psychology**, 52(1), 141-166.

Ryff, C & Keyes, C (1995). The structure of psychological well-being revisited. **Journal of Personality and Social Psychology,** 69(4), 719–727.

Ryff, C & Singer, B (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. **Journal of happiness studies**, 9(1), 13-39.

Ryff, C (1995). Psychological well-being in adult life. **Current directions in psychological science**, 4(4), 99-104.

Ryff, C. (1989). Happiness is ever thing, or is it? Exploration on the meaning of psychological well – being**. Journal of Personality and Social Psychology**, 57 (6). 1069 –1081

Ryff, C. D. (2014). **Psychological Well-Being Revisited: Advances in Science and Practice**, doi: 10.1159/000353263

Ryff, C. D. (2021). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. **Psychotherapy and Psychosomatics**, 90(4), 200–210.

Ryff, C. D., & Singer, B. (2020). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. **Journal of Happiness Studies**, 21(2), 479–499.

Saricaoğlu, H.,& Arslan, C. (2013). An Investigation into Psychological Well-being Levels of Higher Education Students with Respect to Personality Traits and Self-compassion. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 13(4): 2097-2104. DOI: 10.12738/estp.2013.4.1740.

Shahidi, M. (2013). **Loneliness as predictor of mental health components. A thesis submitted to the Department of Child and Youth Study**, in partial fulfillment of the requirement for the degree of Master of Arts (Child and Youth study), Mount Saint Vincent University.

Smith, T., & Ramaswamy, V. (2021). The evolving role of school counselors in student development. **Journal of Educational Psychology**, 113(3), 415–430.

Solms, M. (2021). **The Hidden Spring: A Journey to the Source of Consciousness**. W. W. Norton & Company

Stamm, B (2010). The ProQOL (**Professional Quality of Life Scale**: **Compassion satisfaction and compassion fatigue)**. Pocatello, ID: ProQOL.or

Steinberg, L. (2022). **Adolescence** (12th ed.). McGraw-Hill Education.

Stern, D. N., & Bruschweiler-Stern, N. (2021). **The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology.** Routledge.

Suresh, A., & Joshi, S. (2013). Psychological determinants of Well Bieng among Adolescents. **Asia pactific journal of Research**, 1(XI), 120-134.

Susman, E. J., & Dorn, L. D. (2021). Pubertal timing and adolescent development: Theoretical and empirical perspectives. **Journal of Youth and Adolescence**, 50(4), 675–689.

Tran, L. T., Vu, T. T., Nguyen, T. M. L., & Vu, D. (2024). Predictability of extrinsic and intrinsic factors on counseling competence of Vietnamese school counselors: A cross-sectional study in Vietnam. **Journal of Curriculum and Teaching**, 13(2), 113–127.

Udhayakumar, P., & Illango, p. (2018). Psychological Wellbeing among College Students. **Journal of Social Work Education and Practice** 3(2) 79-89 www.jswep.in ISSN: 2456-2068.

Ullah, F. (2017). Personality factors as determinants of psychological wellbeing among university students. **The International Journal of Indian Psychology**, 4(2), 5-16.

UNESCO (2022). **Global Standards for the Training of Professional Counselors**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wang, L., Zhang, Y., & Chen, H. (2021). Multicultural competence in school counseling: A systematic review**. Counseling and Psychotherapy Research**, 21(2), 361–374.

Warr, P (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. **Journal of Occupational Psychology**. 63, 193-21.

Welfel, E. R., & Patterson, L. E. (2005**). The counseling process: A multitheoretical integrative approach**. Brooks/Cole Publishing Company.

World Health Organization. (1997). The world health report 1997: conquering suffering; enriching humanity. In The world health report 1997: conquering suffering. **Enriching Humanity**, 162-162.

Yiming, Y., Ma, R., & Saiyidu, Y. (2025). The mediating effect of psychological well-being on self-efficacy and career development of physical education major students. **BMC Psychology**, 13, Article 862.

Yuan, K.; Ju, T., Bing, H. & Bin, Y. (2017). A Study on the Teachers' Professional Knowledge and Competence in Environmental Education.**Journal of Mathematics Science and Technology Education,** 13(7), 3163-3175

Zarrett, N., & Eccles, J. S. (2020). The role of physical development in identity formation. **Child Development Perspectives**, 14(2), 84–90.

قائمة الملاحق

أ. أدوات الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكمين لأدوات الدراسة

ت. أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

ث. أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

ج. كتب تسهيل مهمة

ملحق (أ) أدوات الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دكتوراه الإرشاد التربوي والنفسي

تحكيم استبانة

حضرة الدكتور..... المحترم

يجري الباحث دراسة تهدف إلى التعرف على **القدرة التنبئية لمفهوم الذات والرفاه النفسي بالكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية The predictability of Self-Concept and psychological well-being with professional Competence Among Educational Counselors Schools.** وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي والنفسي لدى جامعة القدس المفتوحة، أضع بين أيديكم الاستبانة الخاصة بهذه الدراسة. وللثقة العالية بكم، فإنني أرجو منكم تحكيمها ليتسنى إتمام البحث المذكور، حيث اطلع الباحث على مجموعة من المقاييس ذات العلاقة بالموضوع. وقد صممت الاستبانة من جزأين، هما:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الشخصية. والجزء الثاني: ويتكون من مقاييس كل من: مفهوم الذات، والرفاة النفسي، والكفاءة المهنية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحث: د. علاء الدين محمد أبو بكر

بيانات المُحكم

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

الجزء الأول: البيانات الشخصية: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	السؤال	
1	الجنس	ذكر ( ) أنثى ( )
2	المؤهل العلمي	بكالوريوس ( ) دراسات عليا ( )
3	سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر ( )

مقياس مفهوم الذات

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
.1	لدي أحترام لذاتي.					
.2	أحب ذاتي بكل حالاتها					
.3	إذا تعرضت للإحباط أنهض بسرعة					
.4	أسعى لانجاز أشياء ذات قيمة					
.5	توجد بعض الأمور التي أود تغييرها في نفسي					
.6	أشعر بالفخر لاهتمام الناس بمعرفة آرائي					
.7	أهتم بمتابعة كل ما يحدث لي					
.8	يبدو لي أنني سيء الحظ للغاية					

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
.9	أجد نفسي شخصا جذابًا					
.10	أشعر بالسعادة بما أنا عليه					
.11	أنا شخص جدير بالثقة					
.12	إذا تحدثت عن نفسي فسيكون الحديث مملاً					
.13	عندما أنجح، غالباً يكون قد حالفني الحظ					
.14	أمتلك شخصية لطيفة					
.15	تزيدني المهمة الصعبة إصرارًا					
.16	أستطيع اتخاذ قراراتي والالتزام بها					
.17	أشعر بأن الجميع أكثر ثقة ورضا من					
.18	عندما يتوفر لي وقت مع نفسي، لا يكون لي هدفًا أسعى لتحقيقه					
.19	أشعر بالقلق غالباً بشأن ما يفكر فيه الآخرون عني					
.20	أستطيع وضع حلول لمعظم مشكلاتي					
.21	أمتلك نضجا عاطفيا					
.22	أشعر بالدونية إذا انتقدني أحد					
.23	إذا واجهتني تحديات صعبة، أفكر أنها لا تستحق الجهد					
.24	الأشخاص الذين يعرفونني جيدًا يحبونني كثيراً					

مقياس الرفاه النفسي

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
البعد الأول: تقبل الذات						
.1	أحب معظم الجوانب في شخصيتي I like most parts of my personality.					
.2	أشعر بالرضا حول طريقة سير الأمور عندما إلى قصة حياتي. When I look at the story of my life, I am pleased with how things have turned out so far.					
.3	أشعر بخيبة أمل بشأن إنجازاتي في الحياة في عدة جوانب In many ways I feel disappointed about my achievements in life.					
البعد الثاني: بعد الغرض عن الحياة						
.4	بعض الناس يعيشون بلا هدف في هذه الحياة، لكنني لست واحدًا منهم Some people wander aimlessly through life, but I am not one of them.					
.5	أعيش الحياة يومًا بيوم ولا أفكر حقًا في المستقبل I live life one day at a time and don't really think about the future.					
.6	أشعر في بعض الأحيان أنني فعلت كل ما يجب فعله في الحياة I sometimes feel as if I've done all there is to do in life.					
البعد الثالث: بعد الإتقان السياق البيئي						
.7	بشكل عام، أشعر بأنني المسؤول عن الوضع الذي أعيش فيه In general, I feel I am in charge of the situation in which I live.					
.8	أدير مسؤوليات الحياة اليومية بشكل جيد I am good at managing the responsibilities of daily					

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
	life.					
.9	متطلبات الحياة اليومية غالباً ما تصيبني بإحباط The demands of everyday life often get me down					
البعد الرابع: بعد النمو الشخصي						
.10	بالنسبة لي، الحياة هي عملية مستمرة من التعلم والتغيير والنمو For me, life has been a continuous process of learning, changing, and growth.					
.11	أعتقد أنه من المهم المرور بتجارب جديدة تتحدى الطرق التي أفكر بها عن نفسي وعن العالم I think it is important to have new experiences that challenge how I think about myself and the world.					
.12	منذ فترة طويلة، توقفت عن محاولة تغيير نفسي للأفضل أو إحداث تغييرات كبيرة في حياتي I gave up trying to make big improvements or changes in my life a long time ago					
البعد الخامس: بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين						
.13	يصفني الناس بأنني شخص معطاء، ومستعد لمشاركة وقتي مع الآخرين People would describe me as a giving person, willing to share my time with others.					
.14	لم أجرب العديد من العلاقات الدافئة والمليئة بالثقة مع الآخرين I have not experienced many warm and trusting relationships with others.					
.15	الحفاظ على العلاقات الوثيقة أصبح أمراً مرهقاً ومحبطاً بالنسبة لي Maintaining close relationships has been difficult and frustrating for me.					
البعد السادس: بعد الاستقلالية						

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
.16	أميل إلى التأثر بالأشخاص ذوي الآراء القوية I tend to be influenced by people with strong opinions					
.17	أثق في آرائي الخاصة، حتى لو كانت مختلفة عن الطريقة التي يفكر بها أغلبية الناس I have confidence in my own opinions, even if they are different from the way most other people think.					
.18	أحكم على نفسي بما أراه أنه مهم، وليس بتقييم ومعتقدات الآخرين حول ما هو مهم I judge myself by what I think is important, not by the values of what others think is important					

مقياس الكفاءة المهنية

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
البعد الأول: مجال الأداء الإرشادي						
.1	أمتلك القدرة على بناء علاقة إرشادية تفاعلية مع الطلبة					
.2	امتلك القدرة على فهم خصائص شخصية الطلبة					
.3	احرص على تنمية مواهب الطلبة					
.4	أمتلك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب					
.5	أستطيع إعداد الخطط والبرامج الإرشادية					
.6	أستطيع تطبيق الاختبارات والمقاييس الخاصة بالعمل الإرشادي					
.7	أستطيع تزويد المعلمين بالتطبيقات التربوية لنظريات التعلم ومراحل النمو					

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
.8	أمتلك القدرة على الاتصال والتواصل مع الطلاب في مراحل النمو المختلفة					
.9	استطيع إدارة الجلسات الإرشادية بنجاح					
.10	أمتلك مهارة أساليب الإرشاد: الفردي والجماعي					
.11	أمتلك مهارة إجراء المقابلات الشخصية ودراسة الحالة					
.12	أنوع في التقنيات والاستراتيجيات الإرشادية حسب كل حالة					
البعد الثاني: مجال السمات الشخصية						
.13	أمتلك الثقة والوعي بقدراتي					
.14	أظهر دائما بشكل لائق يتناسب مع مهنتي					
.15	أتمتع بروح القيادة والقدرة على إدارة الأفراد					
.16	أتحلى بالصبر والسكينة وسعة الصدر					
.17	أرى بأنني شخص ودود					
.18	أستطيع التعاون مع المستويات المختلفة من الطلاب					
.19	أمتلك القدرة على الاتصال والتواصل					
.20	أمتلك مهارة التنظيم للحالات التي أتعامل معها					
.21	أتمتع بالنشاط والحيوية					
.22	يجدني أغلبية الناس جذابًا					
.23	أستطيع أحترم وجهات النظر المختلفة					
.24	أحفظ علاقات جيدة مع طاقم المدرسة وأولياء الأمور					
البعد الثالث: المجال النفسي						
.25	أستطيع تحقيق ذاتي حسب قدراتي وإمكانياتي					
.26	أشعر بالأمن والهدوء النفسي وأنا أمارس مهنتي					
.27	أشعر بالانسجام والانتماء لمهنة الإرشاد					

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
.28	أستطيع توظيف ذكائي كمرشد					
.29	أتقبل النقد من الآخرين					
.30	أشعر بالسعادة عند تقديم الخدمة الإرشادية					
.31	يبدو لي أنني جيد الحظ					
.32	امتلك تقديرا واحتراما من الآخرين					
.33	أتعامل مع الآخرين بمرونة وانفتاح					
.34	أتعامل بإيجابية مع الآخرين					
.35	لدى وعي بقدراتي وامكانياتي في المجال الإرشادي					
.36	لا أستمر بالشعور بالإحباط لفترة طويلة					
البعد الرابع: انجاز وتطوير العمل						
.37	أخطط لعملي وأنجزه في الوقت المحدد					
.38	أضع في اعتباري نتائج العمل التي أريد تحقيقها					
.39	أسعى لتحديد الأولويات					
.40	أسطيع تنظيم عملي بدقة					
.41	أستطيع إدارة الوقت لصالح عملي					
.42	أخطط لمهام جديدة عند الانتهاء من المهام القديمة.					
.43	أتعامل بإقدام مع المهام الصعبة حين تواجهني بحكمة وعقلانية					
.44	أركز على الجوانب الإيجابية لأي موقف في العمل					
.45	أواظب على لتطوير خبرتي العلمية في كل ما يتعلق بالعمل					
.46	أعمل على تحديث مهاراتي وخبراتي العملية.					
.47	أستطيع الوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات المستجدة.					
.48	أحرص على المشاركة بفاعلية في الاجتماعات و/أو المؤتمرات.					

ملحق (ب)

قائمة المحكمين لأدوات الدراسة

م.	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
1	حسني عوض	أستاذ	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	معتصم مصلح	استاذ	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة
3	كمال سلامة	استاذ	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
4	عمر ريماوي	استاذ	علم نفس معرفي	جامة القدس
5	احمد ابو اسعد	استاذ	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة مؤتة الاردن
6	ماجد محمد الخياط	استاذ	قياس وتقويم	البلقاء التطبيقة
7	محمد ابراهيم السفاسفة	استاذ	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة مؤتة الاردن
8	محمد احمد شاهين	استاذ	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
9	فؤاد طه طلافحة	استاذ	علم النفس التربوي	جامعة مؤتة الاردن
10	اياد اشتية	استاذ مساعد	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
11	بشار كما عنبوسي	استاذ مساعد	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة

ملحق (ت)

تعديلات المحكمين على أدوات الدراسة

تعديلات مقياس مفهوم الذات

رقم الفقرة	الفقرة الاصلية	الفقرة المعدلة
1	لدي أحترام لذاتي.	أحترم ذاتي بما فيها من إمكانات
3	إذا تعرضت للإحباط أنهض بسرعة	أنهض بسرعة إذا تعرضت للإحباط
5	توجد بعض الأمور التي أود تغييرها في نفسي	أحاول تغيير بعض الأمور في نفسي
11	أنا شخص جدير بالثقة	أرى نفسي شخص جدير بالثقة
13	عندما أنجح، غالباً يكون قد حالفني الحظ	احدث نفسي عندما أنجح، أن الحظ حالفني
14	أمتلك شخصية لطيفة	أنظر لنفسي أنني صاحب شخصية لطيفة
18	عندما يتوفر لي وقت مع نفسي، لا يكون لي هدفًا أسعى لتحقيقه	احتفظ بأهداف أحاول تحقيقها عندما يتوافر لي الوقت
19	أشعر بالقلق غالباً بشأن ما يفكر فيه الآخرون عني	أشعر بالقلق حول ما يعتقده الآخرون عني
23	إذا واجهتني تحديات صعبة، أفكر أنها لا تستحق الجهد	أرى أن التحديات الصعبة لا تستحق جهدا للتفكير بها
24	الأشخاص الذين يعرفونني جيدًا يحبونني كثيراً	حذف
17	أشعر بأن الجميع أكثر ثقة ورضا مني	حذف

تعديلات مقياس الرفاه النفسي

رقم الفقرة	الفقرة الاصلية	الفقرة المعدلة
9	متطلبات الحياة اليومية غالباً ما تصيبني بإحباط The demands of everyday life often get me down	أشعر بالإحباطك حول متطلبات الحياة اليومية
10	بالنسبة لي، الحياة هي عملية مستمرة من التعلم والتغيير والنمو For me, life has been a continuous process of learning, changing, and growth.	أرى أن الحياة هي عملية مستمرة من التعلم والتغيير والنمو
11	أعتقد أنه من المهم المرور بتجارب جديدة تتحدى الطرق التي أفكر بها عن نفسي وعن العالم I think it is important to have new experiences that challenge how I think about myself and the world.	أرى أنه من المهم المرور بتجارب جديدة تتحدى الطرق التي أفكر بها عن نفسي وعن العالم
12	منذ فترة طويلة، توقفت عن محاولة تغيير نفسي للأفضل أو إحداث تغييرات كبيرة في حياتي I gave up trying to make big improvements or changes in my life a long time ago	سالبة توقفت عن محاولة تغيير نفسي للأفضل أو إحداث تغييرات كبيرة في حياتي منذ فترة طويلة.
13	يصفني الناس بأنني شخص معطاء، ومستعد لمشاركة وقتي مع الآخرين People would describe me as a giving person, willing to share my time with others.	لم أجرب العديد من العلاقات الدافئة والمليئة بالثقة مع الآخرين

تعديلات مقياس الكفاءة المهنية

رقم الفقرة	الفقرة الاصلية	الفقرة المعدلة
2	امتلك القدرة على فهم خصائص شخصية الطلبة	أستطيع فهم خصائص شخصية الطلبة
4	أمتلك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب	أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب
7	أستطيع تزويد المعلمين بالتطبيقات التربوية لنظريات التعلم ومراحل النمو	أزود المعلمين بالتطبيقات التربوية لنظريات التعلم ومراحل النمو
13	أمتلك الثقة والوعي بقدراتي	أثق بقدراتي وإمكاناتي
14	أظهر دائما بشكل لائق يتناسب مع مهنتي	أحرص على الظهور بشكل لائق يتناسب مع مهنتي
32	امتلك تقديرا واحتراما من الآخرين	أشعر بالرضا حول تقدير واحترام الآخرين لي
36	لا أستمر بالشعور بالإحباط لفترة طويلة	أرى أن شعوري بالإحباط لا يؤثر في عملي
19	أمتلك القدرة على الاتصال والتواصل	حذف
21	أتمتع بالنشاط والحيوية	حذف
22	يجدني أغلبية الناس جذابًا	حذف
31	يبدو لي أنني جيد الحظ	حذف

ملحق (ث)

أدوات الدراسة بصورة النهائية

الجزء الأول: البيانات الشخصية: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	السؤال	
1	الجنس	ذكر ( ) أنثى ( )
2	المؤهل العلمي	بكالوريوس ( ) دراسات عليا ( )
3	سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر ( )

مقياس مفهوم الذات

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
.1	أحترم ذاتي بما فيها من إمكانات					
.2	أحب ذاتي بكل حالاتها					
.3	أنهض بسرعة إذا تعرضت للإحباط					
.4	أسعى لانجاز أشياء ذات قيمة					
.5	أحاول تغيير بعض الأمور في نفسي					
.6	أشعر بالفخر لاهتمام الناس بتقبل آرائي					
.7	أهتم بمتابعة كل ما يواجهني					
.8	أرى أنني سيء الحظ					
.9	أجد نفسي شخصا جذابًا					
.10	أشعر بالسعادة بما أنا عليه					
.11	أرى نفسي شخص جدير بالثقة					
.12	أرى أن حديثي عن نفسي حديثا مملا					

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
.13	احدث نفسي عندما أنجح، أن الحظ حالفني					
.14	أنظر لنفسي أنني صاحب شخصية لطيفة					
.15	تزيدني المهمات الصعبة إصرارًا					
.16	أستطيع اتخاذ قراراتي والالتزام بها					
.17	احتفظ بأهداف أحاول تحقيقها عندما يتوافر لي الوقت					
.18	أشعر بالقلق حول ما يعتقده الآخرون عني					
.19	أستطيع وضع حلول لمعظم مشكلاتي					
.20	أحاول امتلاك نضجا عاطفيا					
.21	أشعر بالدونية إذا انتقدني أحد					
.22	أرى أن التحديات الصعبة لا تستحق جهدا للتفكير بها					

مقياس الرفاه النفسي

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
البعد الأول: تقبل الذات						
.23	أحب معظم الجوانب في شخصيتي					
.24	ألأفضل البدء بفعل: كأن نقول: أشعر بالرضا حول طريقة سير الأمور عندما إلى قصة حياتي.					
.25	أشعر بخيبة أمل بشأن إنجازاتي في الحياة في عدة جوانب					

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
البعد الثاني: بعد الغرض عن الحياة						
.26	بعض الناس يعيشون بلا هدف في هذه الحياة، لكنني لست واحدًا منهم					
.27	أعيش الحياة يومًا بيوم ولا أفكر حقًا في المستقبل					
.28	أشعر في بعض الأحيان أنني فعلت كل ما يجب فعله في الحياة					
البعد الثالث: بعد الإتقان السياق البيئي						
.29	أشعر بأنني المسؤول بشكل عام، عن الوضع الذي أعيش فيه					
.30	أدير مسؤوليات الحياة اليومية بشكل جيد					
.31	أشعر بالإحباطك حول متطلبات الحياة اليومية					
البعد الرابع: بعد النمو الشخصي						
.32	أرى أن الحياة هي عملية مستمرة من التعلم والتغيير والنمو					
.33	أرى أنه من المهم المرور بتجارب جديدة تتحدى الطرق التي أفكر بها عن نفسي وعن العالم					
.34	توقفت عن محاولة تغيير نفسي للأفضل أو إحداث تغييرات كبيرة في حياتي منذ فترة طويلة.					
البعد الخامس: بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين						
.35	لم أجرب العديد من العلاقات الدافئة والمليئة بالثقة مع الآخرين					
.36	أرى أن الحفاظ على العلاقات الوثيقة أصبح أمراً مرهقاً					

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
	ومحبطاً بالنسبة لي					
البعد السادس: بعد الاستقلالية						
.37	أميل إلى التأثر بالأشخاص ذوي الآراء القوية					
.38	أثق في آرائي الخاصة، حتى لو كانت مختلفة عن الطريقة التي يفكر بها أغلبية الناس					
.39	أحكم على نفسي بما أراه أنه مهم، وليس بتقييم ومعتقدات الآخرين حول ما هو مهم					

مقياس الكفاءة المهنية

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
البعد الأول: مجال الأداء الإرشادي						
.40	أمتلك القدرة على بناء علاقة إرشادية تفاعلية مع الطلبة					
.41	أستطيع فهم خصائص شخصية الطلبة					
.42	احرص على تنمية مواهب الطلبة					
.43	أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب					
.44	أستطيع إعداد الخطط والبرامج الإرشادية					
.45	أستطيع تطبيق الاختبارات والمقاييس الخاصة بالعمل الإرشادي					
.46	أزود المعلمين بالتطبيقات التربوية لنظريات التعلم ومراحل النمو					

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
.47	أمتلك القدرة على الاتصال والتواصل مع الطلاب في مراحل النمو المختلفة					
.48	استطيع إدارة الجلسات الإرشادية بنجاح					
.49	أمتلك مهارات أساليب الإرشاد: الفردي والجماعي					
.50	أتقن مهارات إجراء المقابلات الشخصية ودراسة الحالة					
.51	أنوَع في التقنيات والاستراتيجيات الإرشادية حسب كل حالة					
البعد الثاني: مجال السمات الشخصية						
.52	أثق بقدراتي وإمكاناتي					
.53	أحرص على الظهور بشكل لائق يتناسب مع مهنتي					
.54	أتمتع بروح القيادة والقدرة على إدارة الأفراد					
.55	أتحلى بالصبر والسكينة وسعة الصدر					
.56	أرى أنني شخص ودود					
.57	أستطيع التعاون مع المستويات المختلفة من الطلاب					
.58	أمتلك مهارات التنظيم للحالات التي أتعامل معها					
.59	أستطيع أحترام وجهات النظر المختلفة					
.60	أحتفظ بعلاقات جيدة مع طاقم المدرسة وأولياء الأمور					
.61	أستطيع تحقيق ذاتي حسب قدراتي وإمكانياتي					
.62	أشعر بالأمن والهدوء النفسي وأنا أمارس مهنتي					
.63	أشعر بالانسجام والانتماء لمهنة الإرشاد					
البعد الثالث: المجال النفسي						
.64	أستطيع توظيف ذكائي كمرشد					

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق لحد ما	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
.65	أتقبل النقد من الآخرين					
.66	أشعر بالسعادة عند تقديم الخدمة الإرشادية					
.67	أشعر بالرضا حول تقدير واحترام الآخرين لي					
.68	أتعامل مع الآخرين بمرونة وانفتاح					
.69	أرى أن شعوري بالإحباط لا يؤثر في عملي					
.70	أخطط لعملي وأنجزه في الوقت المحدد.					
.71	أضع في اعتباري نتائج العمل التي أريد تحقيقها.					
.72	أسعى لتحديد الأولويات.					
.73	أسطيع تنظيم عملي بدقة					
.74	أستطيع إدارة الوقت لصالح عملي					
.75	أخطط لمهام جديدة عند الانتهاء من المهام القديمة.					
البعد الرابع: انجاز وتطوير العمل						
.76	أتعامل بإقدام مع المهام الصعبة حين تواجهني بحكمة وعقلانية					
.77	أركز على الجوانب الإيجابية لأي موقف في العمل					
.78	أواظب على تطوير خبرتي العلمية في كل ما يتعلق بالعمل					
.79	أعمل على تحديث مهاراتي وخبراتي العملية.					
.80	أستطعت الوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات المستجدة					
.81	أحرص على المشاركة بفاعلية في الاجتماعات و/أو المؤتمرات.					

ملحق (ج)

كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Deanship of Graduate Studies and Scientific Research
Ramallah - P.O. Box 1804 - Postcode: P6058238
Tel: 02/2976240 - 02/2956073
Fax: 02/2963738
Email - Graduate Studies: fgs@qou.edu
Email - Scientific Research: sprgs@qou.edu

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
رام الله - ص.ب 1804 - الرمز البريدي: P6058238
هاتف: 02/2976240 - 02/2956073
فاكس: 02/2963738
بريد الكتروني - الدراسات العليا: fgs@qou.edu
بريد الكتروني - البحث العلمي sprgs@qou.edu

الرقم: ع د ع ب /2025/194
التاريخ: 2025/01/28

حضرة د. محمد مطر المحترم
مدير مركز البحث والتطوير التربوي/ وزارة التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،،،

تسهيل مهمة

تهديكم عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه يقوم الطالب/ة (علاء الدين محمد خليل أبو بكر)، بإعداد أطروحة دكتوراه في تخصص "الإرشاد النفسي والتربوي" بعنوان: (القدرة التنبؤية لمفهوم الذات والرفاه النفسي في الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية). وعليه، يرجى توجيهاتكم لتسهيل مهمة الطالب/ة في الحصول على المعلومات اللازمة لتوزيع أداة الدراسة وعمل مقابلات مع المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، شاكرين لكم جهودكم بما يخدم مجتمعنا الفلسطيني.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

أ. د. محمد شاهين
عميد الدراسات العليا والبحث العلمي

نسخة:
- الملف.